



Høgskulen  
på Vestlandet

# Ulikhet, likhet og mangfold

Pedagogisk ledelse og foreldreskap i kulturelt mangfoldige barnehager

Hilde Birgitte Hjertager Lund

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)  
ved Høgskulen på Vestlandet

Hilde Birgitte Hjertager Lund

# **Ulikhet, likhet og mangfold**

Pedagogisk ledelse og foreldreskap i kulturelt mangfoldige barnehager

Avhandling for graden *philosophiae doctor (ph.d.)* ved Høgskulen på Vestlandet

Disputasdato: 12.08.2022

© copyright Hilde Birgitte Hjertager Lund

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2022

Tittel: Ulikhet, likhet og mangfold

Pedagogisk ledelse og foreldreskap i kulturelt mangfoldige barnehager

Forfatter: Hilde Birgitte Hjertager Lund

Trykk: Molvik Grafisk/Høgskulen på Vestlandet

ISBN: 978-82-93677-94-9

## Fagmiljø

Avhandlingen er tilknyttet Høgskulen på Vestlandet (HVL), Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag (faggruppe samfunnsfag).

Prosjektet har vært tilknyttet Ph.d. -programmet *Danning og didaktiske praksiser*, og *Senter for barnehageforskning* (Barnkunne), utviklingsområdet *Lederskap og mangfold* ved Høgskulen på Vestlandet. Professor Kari Ludvigsen har vært hovedveileder og professor Sovejg Jobst har vært biveileder. Begge er tilknyttet Høgskulen på Vestlandet.

I tillegg har jeg vært tilknyttet forskergruppene *Profesjon, organisasjon og politikk* og *Mangfold og integrering ved* (HVL) og *Heim og utdanning* ved Høgskulen i Volda, samt forskerskolen *Nasjonal forskerskole for lærerutdanning* (NAFOL) ved Norges Tekniske Naturvitenskaplige Universitet (NTNU).

## Forord

Med fokus på pedagogiske lederes mangfoldskonstruksjoner og lederutøvelse, samt flyktningforeldre sine perspektiver knyttet til møtet med norsk barnehage, har avhandlingens formål vært å undersøke hva som ligger bak menneskers handlinger og forståelser, og hvordan samfunnsmessige strukturer og kulturelle oppfatninger, former hvordan mennesker handler og forstår verden. I min søken etter forståelser om barnehagen som flerkulturell institusjon sett fra ulike perspektiver, har enkeltmenneskets erfaringer hele tiden stått i sentrum. Nysgjerrighet på andre menneskers forståelseshorisonter og en undring over både hvor like og ulike mennesker tenker og handler, og hva som preger og påvirker oss, har vært en viktig drivkraft i hele min profesjonelle karriere. I mitt doktorgradsarbeid har dette, i tillegg til tidligere arbeidserfaring med flyktninger og i utdannings- og universitets og høyskolesektoren, og min bakgrunn som sosialantropolog, vært verdifulle perspektiver og erfaringer å ha med seg i møte med forskningsfeltet og med informanter. Jeg føler meg privilegert som har fått muligheten til å fordype meg i fagstoff, skrive og diskutere faglige tekster, og fått utvikle meg som forsker og fagperson sammen med dyktige fagfolk, kollegaer og medstipendiater, i faglige nettverk og forskergrupper. Ikke minst muligheten jeg som forsker har hatt gjennom feltarbeidet til å ta del i pedagogiske ledere sin hverdag i barnehagen, og møter med foreldrene.

## Takk til

Takk til veiledere, familie, stipendiater, venner, forskergrupper og andre som på ulike måter har bidratt med faglige innspill!

En stor takk til barnehagene og informantene som har deltatt i studien, både barnehagepersonalet og flyktningforeldrene, som villig har åpnet seg og delt sine erfaringer, tatt seg tid til samtaler og intervjuer, og villig latt meg være sammen med dem i barnehagene. Takk til hovedveileder Kari Ludvigsen som med sin lunhet og vennlighet har veiledet meg med trygg hånd fra begynnelse til slutt, lest utallige tekstutkast til artikler og denne kappeteksten, støttet og hatt tro på prosjektet hele veien fram mot ferdig avhandling. Takk til biveileder Solvejg Jobst som har bidratt med nyttige innspill og faglige samtaler, særlig i innspurten. Takk til Dag Øyvind Lotsberg for nyttige innspill og gjennomlesning av avhandlingens artikkel II. Takk til forskergruppene *Profesjon, Organisasjon og Politikk og Mangfold og integrering* for nyttige og konstruktive tilbakemeldinger på tekster og for faglige diskusjoner. Takk til redaktører for boken «Gruppebaserte fordommer», Bodil Ravneberg, Reidun Faye, Eva Lindhardt og Vibeke Solbue, for samarbeidet og muligheten jeg fikk til å bidra med en artikkel i antologien, som også er en del av denne avhandlingen.

Takk til felleskapet med stipendiater, og særlig «Hamburggjengen», Ingvild, Solveig og Rosa, som gjennom morgenkaffer, først i Møllendalsveien, deretter Fabrikkgaten, og senere digitalt, særlig gjennom nedstengningen og i tiden med hjemmekontor, har vært viktige bidragsytere for framdriften av prosjektet. De har bidratt med både «peptalk» og «slarv», og faglige innspill på konkrete tekster og problemstillinger. En spesiell takk til Rosa som *alltid* har vært tilgjengelig som faglig sparringspartner, som villig har lest forslag til tekster, hatt gode blikk og endringsforslag til tekstutkast og figurer i avhandlingen, særlig i innspurten.

Takk til min ektemann Vegar Lund som villig har lest igjennom utallige tekster og rettet som kun en norsklærer kan, og som raust og tålmodig har deltatt i daglige (!) samtaler om dette prosjektet. Takk til venner som har heiet og hatt tro på meg hele veien, og som gitt meg verdifulle pauser og pusterom underveis i prosessen. En spesiell takk til Anne Sellevold som har vært min hjelper og portåpner i arbeidet med

å få flyktningforeldre til å delta i studien. Et helt uvurderlig bidrag! Takk til mine barn, Nora, Torben og Sebastian, og «svigerdatter» Eilin, som har fått meg til å tenke på andre ting enn avhandlingen, og gitt meg fine pauser i skrivingen. Takk til også til mine tre firebeinte «kollegaer» på hjemmekontoret, katteligaen – Sigrid, Bjørnstjerne og Belle – som mer enn villig har delt ut «koseterapi» i stressede perioder.

Til slutt en takk til Høgskulen på Vestlandet (HVL) som har gitt meg denne enestående muligheten til å fordype meg i tema og problematikk jeg med stor interesse og iver har jobbet med i 4 år!

## Sammendrag (norsk)

Målet med denne studien var å få innsikt i pedagogiske lederes forståelser og konstruksjoner av kulturelt mangfold, deres rolleutøvelse som pedagogiske ledere, og hvordan minoritetsforeldre erfarer samarbeidet og møtet med norsk barnehage. Avhandlingen søker svar på følgende hovedproblemstilling: *Hvordan ledes, forstås og ivaretas kulturelt mangfold av pedagogiske ledere i barnehagen, og hvordan erfarer flyktningforeldre møtet med barnehagen?* For å besvare hovedspørsmålet er det utarbeidet tre delspørsmål som belyses i hver sine artikler:

- 1 *Hvordan forstår og konstruerer pedagogiske ledere kulturelt mangfold? Hvordan kommer kulturelt mangfold til uttrykk som forestillinger, manifestasjoner og pedagogiske praksiser i barnehagen?*
- 2 *Hva kjennetegner pedagogiske lederes lederhandlinger i barnehagen? Hvordan forstår og konstruerer pedagogiske ledere ledelse? (What characterizes middle management leadership of pedagogical leaders in ECEC? How do pedagogical leaders understand and construct leadership?)*
- 3 *Hvordan erfarer flyktningeforeldre samarbeidet og møtet med barnehagen? Hvilke faktorer i foreldresamarbeidet bidrar til tilhørighet og anerkjennelse?*

Sentrale teoretiske innganger i studien er Bourdieus begrepsapparat, *kulturell kapital, illusio, habitus, symbolsk vold, og felt* (Bourdieu, 1996b; Bourdieu et al., 2006; Bourdieu & Prieur, 1996), perspektiv på ledelse som *distribuert* (Heikka et al., 2019; Spillane, 2012) og *akkulturasjon* i analysen av flyktningforeldrene sine erfaringer (Berry, 1997, 2005). Avhandlingens forskningsspørsmål utforskes innenfor et sosiokonstruktivistisk og kritisk vitenskapsteoretisk paradigme, og peker på hvordan maktrelasjoner mellom minoritet og majoritet, institusjonaliserte samfunnsstrukturer og kulturelle forestillinger innenfor barnehagen kan bidra til å posisjonere, produsere og reprodusere sosiale ulikheter innenfor barnehagen.

### Metodisk forankring

Studien har en casemetodisk innramming og et induktivt design. For å få tilgang til empirisk kunnskap om barnehagens hverdagsliv, lederhandlinger og deres praksiser, og hvordan flyktningforeldrene ble møtt i barnehagen, benyttes etnografiske og kvalitative forskningsmetoder som feltarbeid og deltakende observasjon, og



semistrukturerte intervju. For å belyse foreldreperspektivet i avhandlingen, er 12 foreldre med flyktningbakgrunn intervjuet. I kodingen og analyse av datamaterialet er det brukt empirinær koding og tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Tjora, 2017).

### Hovedfunn i studien

Funn fra studien viser at pedagogiske ledes mangfoldskonstruksjoner kan kategoriseres som tre ulike forståelser: *ulikhet*, *likhet* og *anerkjennelse*. I tillegg danner mangfoldskonstruksjonene grunnlag for tre typer av barnehagefelleskap: *ulikhetsfellesskap*, *likhetsfellesskap* og *mangfoldsfelleskap* (artikkel I).

Pedagogiske ledes lederhandlinger kan deles i to typer, *distribuerte* og *posisjonerte*. Analysen viser at ledelse i barnhagene framstår som tre ledertypologier: *administrator*, *likhetsleder* og *refleksjonleder*. Deres lederpraksiser kan videre knyttes til måter å forstå og konstruere kulturelt mangfold på (artikkel II).

Flyktningforeldrene sine erfaringer viser at de i stor grad er fornøyde med forldresamarbeidet, men at kommunikasjon og spårkbarrierer kan være en utfordring i samarbeidet med barnehagen. Dessuten viser funn at majoritetens kulturelle kapital (norsk) knyttet til foreldreskap, preger både flyktningforeldrenes fortellinger og pedagogiske praksiser i barnehagen (artikkel III).

Syntesen av funn fra de tre delstudiene som utgjør avhandlingens hovedfunn, peker på eksisterende maktstrukturer i barnehagen, minoritets-majoritetsrelasjoner, institusjonaliserte barnehagepraksiser og aspekter i pedagogiske ledes profesjonsutøvelse som både kan hemme og fremme ivaretagelse av kulturelt mangfold og minoritetsforeldres tilhørighet og anerkjennelse i barnehagen.

### Diskusjon og konklusjon

Sosial posisjonering kan komme til uttrykk som både barrierer for likeverdig deltakelse og tilhørighet, og som fleksible lederstrategier og mangfoldsførståelser om legger til rette for anerkjennelse og tilhørighet. Avhandlingens resultat viser variasjon i pedagogisk ledelse og konstruksjoner knyttet til kulturelt mangfold. Flyktningforeldrene sine erfaringer tyder imidlertid på at normative mekanismer og strukturer dominerer i deres møter med barnehagen.

Resultat fra studien synliggjør hvordan pedagogiske lederes profesjonsutøvelse og forståelser av kulturelt mangfold har betydning for ivaretagelse og anerkjennelse av kulturelt mangfold. Flyktningforeldrene sine opplevelser av tilhørighet og anerkjennelse av foreldreskap i barnehagefelleskapet, ser ut til å være knyttet til «norskhet» og oppfatninger om «riktig foreldreskap». Samtidig viser materialet en variasjon i både måter og forståelse av kulturelt mangfold på, og hvordan ledelse kommer til uttrykk i de pedagogiske lederne sin profesjonsutøvelse. Empirisk kunnskap frambrakt i denne studien, kan bidra til å bevisstgjøre profesjonsutøvere i barnehagen spesielt, og i utdanningsinstitusjoner generelt, om hvordan deres profesjonelle handlinger og oppfatninger virker inn på integrasjons- og tilhørighetsprosesser. Denne kunnskapen kan ha overføringsverdi til andre kontekster innenfor utdanning og arbeid med kulturelt mangfold.

For å utøve en mer inkluderende praksis, argumenteres det i avhandlingen at barnehagepersonalet og barnehagens institusjonaliserte praksiser bør åpne opp for å gi større rom for kulturelle ulikheter knyttet til omsorg, foreldreskap og barndom. En kultursensitiv metode og praksis, og flytende integrering som perspektiv, kan bidra til å sette individer i sentrum for analysen, og i større grad åpne opp for å fange kompleksitet og variasjoner i møter mellom mennesker med ulike kulturelle og sosiale bakgrunner (Qureshi, 2009; Rugkåsa et al., 2017; Skrobanek & Jobst, 2019). Studien viser imidlertid at det er behov for mer empirisk forskning om hvordan flyktningforeldre forstår og erfarer møtet med norsk barnehage, og på hvilken måte pedagogiske ledere kan være viktige i arbeidet med inkludering i barnehagen.

## Abstract (English)

This study aimed to gain insight into pedagogical leaders' understandings and constructions of cultural diversity, their role as pedagogical leaders, and how minority parents with refugee backgrounds experience cooperating and encountering Norwegian kindergarten. The thesis seeks answers to the following main research question: *How is the leadership, understanding and support cultural diversity of pedagogical leaders (in kindergarten), and how do minority parents with a refugee background experience cooperation and encountering kindergarten?* To answer the main research question in the dissertation, three sub-questions have been prepared and highlighted in three different articles:

1. *How do pedagogical leaders understand and construct cultural diversity? How is cultural diversity expressed as kindergarten performances, manifestations, and pedagogical practices?*
2. *What characterizes the leadership actions of pedagogical leaders in kindergarten? How do pedagogical leaders understand and construct leadership?*
3. *How do refugee parents experience cooperating and encountering kindergarten? What factors in parental cooperation contribute to belonging and recognition?*

The theoretical framework in the study is Bourdieu's conceptual apparatus, *cultural capital, illusio, habitus, symbolic violence, and fields* (Bourdieu, 1996b; Bourdieu et al., 2006; Bourdieu & Prieur, 1996), perspective on leadership as *distributed* (Heikka et al., 2019; Spillane, 2012) and theory of *acculturation* to analyse the refugee parents experiences (Berry, 1997, 2005). The research questions of the thesis are explored within a socio-constructivist and critical philosophy of science paradigm and point to how power relations between minority and majority, institutionalised social structures and cultural notions within kindergarten both positions, produce, and reproduce social inequalities within the kindergarten.

### Methodology

The study has a case methodological framing and an inductive design. Ethnographic and qualitative research methods such as fieldwork, participatory observation and

semi-structured interviews are used to gain empirical knowledge of the kindergarten's everyday life and leadership actions and their practices, and how the refugee parents experience encountering kindergarten. Twelve parents with refugee backgrounds have been interviewed to gain insight into minority parents' understandings and experiences of cooperating with the kindergarten. In the coding and analysis of the data material, empirical coding and thematic analysis are used (Braun & Clarke, 2006; Tjora, 2017).

### Main findings of the study

Findings from the study show that pedagogical leaders' diversity structures can be categorized as three different understandings: *difference*, *equality*, and *recognition*. In addition, the diversity structures form the basis for three types of kindergarten communities: *difference community*, *equality community* and *diversity community* (Article I).

Pedagogic leaders' leadership actions can be divided into two types, *distributed*, and *positioned*. The analysis shows that leadership in kindergarten appears as three leadership typologies: *administrative-*, *equality-*, and *reflective leader*. Their leadership practices can also be linked to understanding and constructing cultural diversity (Article II).

The refugee parents' experiences show they are satisfied with the relationship, but communication and language barriers challenge the cooperation with the kindergarten. Moreover, findings show that the cultural capital of the majority (Norwegian) related to parenthood influences both the refugee parents' stories and pedagogical practices in kindergarten (Article I and III).

The synthesis of findings from the three sub-studies that constitute the main findings of the thesis points to existing power structures in kindergartens, minority-majority relations, institutionalized kindergarten practices and aspects of the professional practice of pedagogical leaders that both inhibit and promote recognition of cultural diversity and minority parents' belonging in kindergarten.

### Discussion and conclusion

The main results indicate that normative mechanisms and structures seem to contribute to marginalising minority parents with a refugee background in

encountering (the Norwegian) kindergarten and mechanisms that contribute to recognition and belonging. Social positioning may be articulated as barriers to equal participation and inclusion, and flexible leadership strategies and diversity understandings to facilitate recognition and belonging.

The results highlight how pedagogical leaders' professional practice and understandings of cultural diversity are essential in recognising and acknowledging cultural diversity. The refugee parents' experiences of belonging and recognition of parenthood in the kindergarten community, seem to be linked to "Norwegianness" and perceptions of "good parenthood". At the same time, the material shows a variation in the understanding of cultural diversity and how leadership is expressed in the professional practice of the pedagogical leaders. Empirical knowledge produced in this study can help raise the awareness of professional practitioners in kindergartens and educational institutions in general, of how their professional actions and perceptions affect processes of inclusion and belonging, which may also have value to other contexts within education work with cultural diversity.

The thesis argues that a more inclusive practice of the kindergarten staff and the kindergartens institutionalised practices should open to provide more significant space for cultural differences related to care, parenthood, and childhood. A culture-sensitive method and practice, and fluid integration as a perspective that puts individuals in the analysis's focus open to capture complexity and variations in encounters between people from different cultural backgrounds (Qureshi, 2009; Rugkåsa et al., 2017; Skrobanek & Jobst, 2019). However, the study shows that more research is needed on how refugee parents understand and experience the encounter with Norwegian kindergartens and how educational leaders can be influential in their work on inclusion in kindergartens.

# Publikasjonsliste

Avhandlingen består av kappetekst og følgende tre artikler:

## Artikkel I

Lund, H. H. (2021) «*De er jo alle barn*»-Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen. I *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning i barnehage, skole og samfunn* (s. 148-176). (Red.) Faye, R., Lindhardt, E. M., Ravneberg, B., & Solbue, V.

## Artikkel II

Lund, H. H. (2021). «*We are equal, but I am the leader*»: leadership enactment in early childhood education in Norway. *International Journal of Leadership in Education*, 1-26.

## Artikkel III

Lund, H. H (innsendt): «*Jeg liker at barnet mitt trives, men noen ganger er jeg litt redd*». Flyktningforeldre sine erfaringer med samarbeidet og møtet med barnehagen

Tidsskrift for samfunnsforskning

Publiserte artikler er trykt med tillatelse fra utgivere.

# Figurer og tabeller

## Figurer

3 -1: Analysenivåer i avhandlingens teoretiske rammeverk	28
3-2: Distribuert ledelse	45
4-1: Feltroller	71
4-2: Analyseprosess	76
6-1 :Kunnskapsutvikling og endringsprosesser	106
6-2: Kultursensitiv praksis og flytende integrasjon	110

## Tabeller

4-1: Utvalg: barnehager og pedagogiske ledere, styрere og daglige ledere	62
4-2: Utvalg: flyktningforeldre	64
5-1: Oversikt over artikler: teori, metode, analyse og resultat	84
5-2: Syntese av artiklene og tema i analysen	91

# Innhold

<b>FAGMILJØ</b> .....	<b>III</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>IV</b>
<b>TAKK TIL</b> .....	<b>V</b>
<b>SAMMENDRAG (NORSK)</b> .....	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT (ENGLISH)</b> .....	<b>X</b>
<b>PUBLIKASJONSLISTE</b> .....	<b>XIII</b>
<b>FIGURER OG TABELLER</b> .....	<b>XIV</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>1</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>4</b>
1.1 PROFESJONSUTØVELSE OG LEDELSE I EN KULTURELT MANGFOLDIG BARNEHAGE .....	6
1.2 KAPPETEKSTENS STRUKTUR .....	9
<b>2 FORSKNINGSSTATUS - BARNEHAGELEDELSE OG KULTURELT MANGFOLD I BARNEHAGEN</b> .....	<b>11</b>
2.1 BARNEHAGELEDELSE – FORSKNINGSSTATUS OG PERSPEKTIVER .....	12
2.1.1 <i>Pedagogisk ledelse</i> .....	14
2.2 BARNEHAGELÆREREN SOM PROFESJON .....	16
2.3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FLERKULTURELL BARNEHAGE .....	21
2.4 STUDIENS POSISJON I FORSKNINGSFELTET .....	24
<b>3 TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>26</b>
3.1 KAPITALER, HABITUS OG ILLUSIO .....	29
3.2 BARNEHAGEN SOM MAKTFELT .....	31
3.2.1 <i>Minoritet- majoritetsrelasjoner</i> .....	32
3.3 KULTUR SOM BEGREP .....	33
3.4 FORSTÅELSE AV KATEGORIENE FLERKULTURELL BARNEHAGE OG ETNISK MINORITET OG MAJORITET	



3.4.1	<i>Symbolisk kapital, makt og vold</i> .....	38
3.5	LIKHEIT OG MANGFOLD.....	40
3.6	AKKULTURASJON.....	42
3.7	DISTRIBUERT PERSPEKTIV PÅ LEDELSE .....	43
3.8	SYNTESE AV TEORETISKE PERSPEKTIV ANVENDT I AVHANDLINGEN .....	50
<b>4</b>	<b>FORSKNINGSDESIGN OG METODE .....</b>	<b>53</b>
4.1	VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED .....	54
4.2	ONTOLOGI OG EPISTEMOLOGI .....	54
4.3	SOSIALKONSTRUKTIVISME .....	55
4.4	KRITISK PERSPEKTIV.....	56
4.5	METODISK INNRAMMING -CASESTUDIE.....	58
4.6	DATAINNSAMLING .....	60
4.7	UTVALGSSTRATEGIER OG REKRUTTERING .....	61
4.8	UTVALGET .....	62
4.8.1	<i>Personalet – styrere og pedagogiske ledere</i> .....	62
4.8.2	<i>Barnehagene</i> .....	63
4.8.3	<i>Foreldrene</i> .....	63
4.9	KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU OG GRUPPEINTERVJU .....	65
4.10	BOURDIEUS VITENSKAPSTEORETISKE STÅSTED.....	66
4.10.1	<i>«Gjennom forskerens blikk» - forforståelse og forståelse</i> .....	67
4.10.2	<i>«Den som leter den finner» - om å finne sin(e) forskerrolle(r)</i> .....	69
4.10.3	<i>Feltarbeid som metode og feltarbeid i egen kultur</i> .....	73
4.11	ANALYSEPROSESSEN – SYSTEMATIKK, KODING OG ANALYSE .....	76

4.12	TRANSKRIBERING .....	78
4.13	TEMATISK ANALYSE I ARTIKLENE .....	79
4.14	ETISKE BETRAKTNINGER.....	81
4.15	OPPSUMMERENDE METODISKE REFLEKSJONER.....	83
<b>5</b>	<b>RESULTATER .....</b>	<b>85</b>
5.1	ARTIKKEL I – «DE ER JO ALLE BARN». MANGFOLDSKONSTRUKSJONER I BARNEHAGEN ..	86
5.2	ARTIKKEL II – «WE ARE EQUAL, BUT I AM THE LEADER». LEADERSHIP ENACTMENT IN ECEC IN NORWAY. ....	88
5.3	ARTIKKEL III- «JEG LIKER AT BARNET MITT TRIVES I BARNEHAGEN, MEN NOEN GANGER ER JEG LITT REDD». FLYKTNINGFORELDRE SINE ERFARINGER MED SAMARBEIDET OG MØTE MED BARNEHAGEN.	90
5.4	HOVEDFUNN I AVHANDLINGEN.....	92
5.4.1	<i>Makt, profesjonsutøvelse og institusjonaliserte barnehagepraksiser .....</i>	<i>92</i>
<b>6</b>	<b>DISKUSJON .....</b>	<b>95</b>
6.1	MAKT OG PROFESJONSUTØVELSE.....	96
6.2	INSTITUSJONALISERTE BARNEHAGEPRAKSISER.....	99
6.3	KULTURELT MANGFOLD OG PEDAGOGISK LEDELSE.....	102
6.4	PROFESJONSUTØVELSE, KULTURELT MANGFOLD OG KUNNSKAPSUTVIKLING .....	103
6.5	KULTURSENSITIV PROFESJONSUTØVELSE I BARNEHAGEN – BETYDNINGEN AV KULTUR I BARNEHAGENS SAMARBEID MED MINORITETSFORELDRE .....	107
6.6	STUDIENS BEGRENSNINGER.....	112
6.7	AVSLUTTENDE KONKLUSJONER, IMPLIKASJONER OG STUDIENS BIDRAG .....	113
<b>7</b>	<b>LITTERATUR.....</b>	<b>116</b>
	<b>AVHANDLINGENES ARTIKLER.....</b>	<b>128</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>132</b>

# 1. Innledning

Barnehagen møter en stadig mer kulturelt mangfoldig barne- og foreldregruppe som på ulike måter kan utfordre barnehagens perspektiver og praksiser. I 2020 var antallet barn med minoritetsspråklig bakgrunn i alderen 1-5 år i norske barnehager 19,3%, mens totalt 92,8 % av alle barn i alderen 1-5 år i Norge gikk i barnehage (SSB)<sup>1</sup>. Hvordan velferdsinstitusjoner som barnehage og skole skal imøtekomme minoriteters behov, og bidra til at de inkluderes i samfunnet er et stadig debattert tema både politisk, i forskning og samfunnsdebatter. I 2017 fikk barnehagen ny rammeplan, *Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold*<sup>2</sup>, som blant annet fastslår at en av barnehagens kjerneverdier skal være kulturelt mangfold. Alle barn, uavhengig av kulturell og sosial bakgrunn, skal anerkjennes, vises respekt for sin bakgrunn og identitet, og oppleve tilhørighet i barnehagefelleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Som institusjon skal barnehagen (og skolen) være både identitets- og brobygger, og bidra til sosial utjevning og inkludering, og er dermed både et velferdsgode og et inkluderingstiltak (Engen, 2007; Kipperberg, 2015; Lidén et al., 2007; Seeberg, 2003).

Med økt kulturelt mangfold i samfunnet stiger også faren for strukturell diskriminering og utenforskap. Kompleksiteten knyttet til kulturspørsmål krever at profesjonsutøvere har nødvendig kompetanse og bevissthet om rettigheter, rammer og teoretiske forankringer (Kipperberg, 2015). Profesjonsfelleskapet som pedagogiske ledere er del av spiller en viktig rolle for profesjonell utøvelse, bevissthet og faglig kunnskapsutvikling.

Avhandlingen søker i vid forstand å undersøke hvordan kulturelt mangfold som politisk verdi og strategi blir besvart og handlet ut i praksis i barnehagen, og undersøker hvordan pedagogiske ledere utøver sin rolle som ledere, forstår, vurderer og håndterer en stadig mer kulturelt mangfoldig barnehagekontekst. Det søkes videre kunnskap om hvordan barnehagens praksiser, med vekt på pedagogiske lederes

---

<sup>1</sup> Lastet ned fra Statistisk Sentralbyrå SSB – 22.10.21 <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

<sup>2</sup> Heretter omtalt som rammeplanen eller rammeplan for barnehagen

rolleutøvelse og mangfoldskonstruksjoner, og hvordan minoritetsforeldre<sup>3</sup> forstår og erfarer møtet med barnehagen.

Tidligere forskning på barnehageledelse har pekt på behovet for mer empirisk forskning på den pedagogiske mellomlederollen. Forskning på flerkulturelle barnehager i Norge, har videre pekt på at pedagogisk personale i barnehagen mangler nødvendig kompetanse i interkulturell pedagogikk, og som en årsak til at mange opplever samarbeidet med minoritetsforeldre som både vanskelig og utfordrende (Andersen et al., 2011; Gjervan et al., 2012a; Solberg, 2018; Sønsthagen, 2018). Minoritetsforeldrenes perspektiver om samarbeidet med barnehagen i Norge finnes det imidlertid få studier om. Studien presentert i denne avhandlingen kan være et bidrag til å tette kunnskapshull knyttet til barnehagens flerkulturelle arbeid og møter med minoritetsforeldre med flyktningbakgrunn, samt betydningen pedagogiske leders forståelse av kulturelt mangfold, og betydningen deres rolleutøvelse har for ivaretagelse av kulturelt mangfold og samarbeid med minoritetsforeldre.

Kulturelt mangfold kan løftes fram og synliggjøres, eller problematiseres. Kunnskap om *hva* som kjennetegner en pedagogisk leders rolleutøvelse som ivaretar kulturelt mangfold, og *hvordan* pedagogiske leders praksiser kommer til uttrykk, erfares og forstås av minoritetsforeldre, og kunnskap om hvordan barnehagens institusjonaliserte strukturer og kulturelle praksiser virker inn på identitetsutvikling, anerkjennelse og inkludering av minoriteter i barnehagen, er viktige spørsmål som blir reist og diskutert i denne avhandlingen.

Avhandlingens overordnede forskningsspørsmål som blir stilt og drøftet i denne kappeteksten er følgende: *Hvordan ledes, forstås og ivaretas kulturelt mangfold av pedagogiske ledere, og hvordan erfarer minoritetsforeldre med flyktningbakgrunn samarbeidet og møtet med barnehagen?* Målet med studien var å få innsikt i hvordan pedagogiske ledere forstod, tolket og arbeidet med kulturelt mangfold i barnehagen, hva som kjennetegnet deres rolleutøvelse, og hvordan

---

<sup>3</sup> Minoritet betyr mindretall, og brukes om en folkegruppe som utgjør et mindretall av et lands befolkning. Betegnelsen brukes også om marginaliserte grupper, som historisk eller i dag, har en underordnet posisjon i samfunnet (Utlendingsdirektoratet). I avhandlingen brukes minoriteter for å beskrive en sosial kategori og som en størrelse uten å implisere intern likhet. Når det refereres til resultater i artikkel III brukes begrepet flyktningforeldre for å beskrive en bestemt kategori av minoriteter.

barnehagens mandat og rolle ble fortolket og oppfattet av minoritetsforeldre. Studien hadde videre et mål om å utforske hvordan minoritetsforeldres erfaringer, kunnskaper og foreldreskap ble møtt av barnehagen, med særlig fokus på de pedagogiske lederne, og hvilke muligheter til samhandling, kommunikasjon og medvirkning foreldrene hadde i barnehagefelleskapet. Det overordnede forskningsspørsmål som besvares i denne kappeteksten ser på sammenhengen mellom de tre delspørsmålene besvart i artiklene som sammen utgjør avhandlingens funn. Mens artiklene går i dybden på ulike sider ved det overordnede forskningsspørsmålet, er målet med kappen å analysere de tre delstudiene i sammenheng, presentere studiens hovedfunn og diskutere dette i lys av relevant teori, samt peke på behovet for ny kunnskap og for videre forskning. Følgende delspørsmål er utledet og besvarer overordnet forskningsspørsmål i tre artikler:

1. *Hvordan forstår og konstruerer pedagogiske ledere kulturelt mangfold? Hvordan kommer mangfoldskonstruksjoner til uttrykk som forestillinger, manifestasjoner og pedagogiske praksiser i barnehagen?*
2. *Hva kjennetegner pedagogiske ledes lederhandlinger i barnehagen? Hvordan forstår og konstruerer pedagogiske ledere lederskap? (What characterizes middle management leadership of pedagogical leaders in ECEC? How do pedagogical leaders understand and construct leadership?)*
3. *Hvordan erfarer flyktningsforeldre samarbeidet med barnehagen? Hvilke faktorer i foreldresamarbeidet bidrar til tilhørighet og anerkjennelse?*

Studien er kvalitativ og benytter seg av deltakende observasjon, semistrukturerte intervju og har et induktivt forskningsdesign. Forskningsdesign og metodisk forankring vil bli grundig redegjort og diskutert i kappetekstens kapittel 4.

## **1.1 Profesjonsutøvelse og ledelse i en kulturelt mangfoldig barnehage**

Profesjonsutøvere står i en maktposisjon som representanter for statlige myndigheter i møte med marginaliserte grupper, samtidig som de er deltakere i et samfunn og i et felleskap som skal bidra til å bygge bro mellom majoritet- og minoritetsbefolkningen (Kipperberg, 2015). Barnehagen er med andre ord en viktig møteplass for mennesker med ulike kulturelle, sosiale og religiøse bakgrunner, og en arena der inkludering og

anerkjennelse kan foregå. Undersøkelser om foreldresamarbeid med minoritetsspråklige fra blant annet Norge og Island, har imidlertid vist at minoritetsforeldre ofte blir tildelt en marginalisert posisjon sammenlignet med majoritetsforeldre (Bergsland, 2018; Einarsdóttir & Jónsdóttir, 2019; Solberg, 2018; Sønsthagen, 2018). Det pekes på at det er majoritetens habitus<sup>4</sup>, kulturelle kapital og *doxa* som er normgivende for det som skjer i barnehagen og i pedagogers møter med minoritetsspråklige foreldre (Bourdieu, 1977, 1995b; Solberg, 2018; Sønsthagen, 2018), og at barnehagepersonalet uttrykker usikkerhet omkring hvordan de skal kommunisere og møte minoritetsforeldre (Bergset, 2019; Einarsdóttir & Jónsdóttir, 2019).

Økt konkurranse, nye typer for eierskap og styringsdokumenter, har det siste tiårene påvirket både lederskap, organisering og innholdet i barnehagen i Norge. Forskning peker blant annet på at større enheter har ført til mer hierarkisk lederstruktur, der styrer har det formelle ansvaret for barnehagens totale virksomhet, mens pedagogiske ledere har fått økt ansvar for det pedagogiske innholdet og for ledelse internt, på avdelingsnivå (Børhaug & Lotsberg, 2014, 2016).

Norske barnehager er ulik i størrelse og organisasjonsstruktur, fra to til seks avdelinger ledet av en pedagogisk leder og en styrer eller daglig leder<sup>5</sup>. Kommunen er ansvarlig for å ha nok barnehageplasser og er tilbydere av både private og kommunalt eide barnehager. Barnehageeier (privat eller kommunalt) har det overordnede ansvaret for at barnehagene utfører arbeidet etter gjeldende lover og forskrifter. Styrer eller daglig leder har ansvar for å sikre at barnehagens pedagogiske praksis er i samsvar med barnehageloven og rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Pedagogiske ledere kan ha ansvar for en til to assistenter<sup>6</sup>, fagarbeidere og ufaglærte og en barnehagelærer, og en barnegruppe på 9-18 barn, avhengig av alder, og har dermed lederansvar for en personalgruppe med ulikt utdanningsnivå; barnehagelærere har barnehagelærerutdanning, mens assistenter har yrkesfaglig utdanning. Noen assistenter er også ufaglærte. Formell

---

<sup>4</sup> Sentrale begreper som kulturell kapital, habitus og *doxa* og som brukes i avhandlingen og artiklene vil bli grundigere gjennomgått i avhandlingens kapittel 2.

<sup>5</sup> Styrer brukes om den øverste lederen i offentlige barnehager, mens daglig leder brukes om den samme funksjonen i privat eide barnehage

<sup>6</sup> Assistenter kan ha yrkesfagutdanning som barne- og ungdomsarbeidere, fagarbeidere og ufaglærte uten videre eller spesifikk utdanning rettet mot barnehage.

utdanning som barnehagelærere, gir de pedagogiske lederne autoritet som ledere eksternt, men kan likevel svekkes innenfor en arbeidskultur preget av demokrati og likhet, tette og nære relasjoner og lik arbeidsdeling mellom pedagogisk personale<sup>7</sup> og assistenter (Børhaug et al., 2011). Arbeidsdelingen kan forklares med barnehagens sterke vektlegging av praktisk framfor teoretisk kunnskap, og barnehagelærere sin faglige kompetanse og hovedfokus på omsorg, og en utbredt «snillhetsdiskurs<sup>8</sup>» innenfor barnehagen (Steinnes & Haug, 2013, s. 11).

I tillegg til ferdigheter og kunnskap i å lede og veilede personalet, fastslås det i *Nasjonal forskrift for barnehagelærerutdanningen* at studentene skal praktisere yrket i et mangfoldig og skiftende samfunn, og kunne inkludere flerkulturelle perspektiver i sitt arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2014; 2018). Kulturelt mangfold skal med andre ord gjennomsyre både profesjonsutøvelse og profesjonskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2018). Nasjonale myndigheter i Norge har satt i gang en kompetansestrategi, *Kompetanse for fremtidens barnehage*, for å sikre faglært personale i barnehagen, der kulturelt mangfold er et viktig aspekt (Kunnskapsdepartementet, 2018). Flere nasjonale styringsdokumenter peker på behovet for kompetanseheving på dette feltet (Gjervan, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2018; NOU, 2010:7).

Studier fra norsk skole har pekt på hvilken betydning skoleledere har for inkludering, utvikling av demokrati og anerkjennelse av kulturelt mangfold og elevresultater (Vedøy, 2008, 2017; Vedøy & Møller, 2007). Ledelse innfor barnehagekonteksten er kritisert for å ha et for stort fokus på relasjonell ledelse, flat struktur og utydelig ledelse som bidrar til å undergrave profesjons- og lederkompetansen i sektoren (Steinnes & Haug, 2013; Aasen, 2012). Internasjonal forskning på ledelse i barnehagen (preschool) fra blant annet Island og Australia, har funnet tilsvarende trekk (Hard & Jónsdóttir, 2013; Jónsdóttir & Coleman, 2014).

Nyere forskning fra norsk kontekst vist en kompleksitet i den pedagogiske lederrollen med innslag av både hierarkiske og demokratiske strukturer, kalt hybrid ledelse (Bøe, 2016; Bøe & Hognestad, 2017). I skandinavisk og internasjonal forskning

---

<sup>7</sup>Med pedagogisk personalet menes her pedagogiske ledere og barnehagelærere med utdanning som barnehagelærere. Relasjonen mellom styrere og daglige ledere (som også har utdanning som barnehagelærere eller tilsvarende) er mer hierarkisk.

<sup>8</sup> I engelskspråklig litteratur er dette omtalt som «niceness discourse». Se for eksempel Jonsdottir og Coleman (2014).

på barnehageledelse er ledelse som *distribuert* et stadig oftere anvendt perspektiv (Halttunen et al., 2019; Heikka et al., 2019; Kangas et al., 2016). Forskning fra Finland har pekt på at i barnehager hvor ledelsen (styrer) har fokus på langsiktige mål for faglig- pedagogisk utvikling, informasjonsdeling mellom ledelsen og medarbeiderne, kunnskapsbasert tenkning og refleksjon, fører til økt grad av faglig-pedagogisk bevissthet og tenkning hos personalet (Heikka et al., 2021). En australsk undersøkelse av faglig utvikling av pedagogers kulturkompetanse (interkulturell pedagogikk) viser til manglende kompetanse, og et økt behov for faglig utvikling av den interkulturelle pedagogiske kompetansen (Mascadri et al., 2017).

Rammeplanen fastslår at barnehagen har plikt til å ivareta alle foreldre sin rett til medvirkning, og vektlegger sterkere enn i den forrige rammeplanen foreldre som ressurs når det gjelder språklig og kulturelt mangfold i barnehagen (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Studier av foreldresamarbeid med minoritetsforeldre innenfor den norske konteksten har synliggjort behovet for å øke personalets kompetanse i arbeidet med minoritetsforeldre i barnehagen (Bergset, 2019; Lund, 2021a; Solberg, 2018; Sønsthagen, 2018). Bergset (2019) fant i sin studie av barnehagens arbeid med satsningen *Kompetanse for mangfold*, at styrerne spilte en særlig viktig rolle i å utfordre og utvikle det pedagogiske personalet sin interkulturelle kompetanse. Funn presentert i denne avhandlingen viser liknede resultater.

## **1.2 Kappetekstens struktur**

Kappeteksten er bygget opp på følgende måte: I forskningsgjennomgangen av forskning på ledelse og kulturelt mangfold kapittel 2, redegjøres kunnskapsstatus for hva vi vet om pedagogisk ledelse og ivaretagelse av kulturelt mangfold. Forskningsgjennomgangen er avgrenset til studier som omhandler inkludering av minoriteter i barnehagefelleskapet og studier av barnehageledelse. I kapittel 3 gjøres det rede for teoretiske rammeverk i artiklene, metaperspektivet i avhandlingen og en syntese av disse. Teoridelen omfatter perspektiv på barnehagen som (flerkulturell-) institusjon som ramme for samhandling og sosiale strukturer, og ledelse som profesjonsutøvelse og fenomen i barnehagen, samt perspektiver på kultur og resosialisering i et nytt samfunn, og videre hvordan sentrale begreper som anvendes



i artiklene, og avhandlingen som helhet blir forstått. I kapittel 4 gjøres det rede for metodisk tilnærming og forskningsdesign, vitenskapsteoretisk forankring, datainnsamling, refleksivitet i forskningsprosessen, utvalg og analysestrategi, samt studiens etikk og kvalitet. I kapittel 5 presenteres studiens resultater ved å oppsummere funn presentert fra de tre artiklene som inngår i avhandlingen, og avhandlingens hovedfunn. Hovedfunn fra undersøkelsen diskuteres samlet i lys av overordnet problemstilling, relevant forskning og teori i kapittel 6. Avslutningsvis gjøres det rede for studiens bidrag, begrensninger, og implikasjoner, samt forslag til videre forskning.

## 2 Forskningsstatus - barnehageledelse og kulturelt mangfold i barnehagen

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg presentere hva vi vet om 1) barnehageledelse og pedagogisk ledelse, 2) profesjonsperspektiv i barnehagen, og 3) kulturelt mangfold og foreldresamarbeid med minoritetsforeldre i barnehagen. Det gjøres rede for forskningsstatus på feltet barnehageledelse, nasjonalt og internasjonalt, og ulike perspektiver på pedagogisk ledelse og barnehagelæreren (og pedagogiske ledere) som profesjon. Formålet med dette kapitlet er å synliggjøre hvilken forståelse av barnehagekonteksten og barnehagelærere som profesjon som ligger til grunn for analyser av det empiriske materialet presentert i denne avhandlingen.

I tråd med rammeplanen for barnehagen skal pedagogiske ledere, styreere og daglige ledere bidra til å styrke og anerkjenne kulturelt mangfold i tråd med samfunnets demokratiske verdier. Flere studier fra skolen viser til at skolelederne har betydning for hvordan det jobbes med flerkulturelt arbeid i skolen (Blair et al., 1998; Cuban, 1996; Engen et al., 1996; Howe, 1997; Johnson et al., 2011; Vedøy, 2008, 2017). Selv om disse studiene er fra skolekonteksten, kan de likevel ha overføringsverdi til barnehagekonteksten; barnehage og skole er del av det samme utdanningssystemet i Norge, har tilsvarende rammefaktorer som verdier, kulturelle forestillinger, samfunnsmandat og formål, samt økt politisk press og føringer fra nasjonale myndigheter. I tillegg står både skole og barnehage overfor like utfordringer knyttet til inkludering i et stadig mer kulturelt mangfoldig samfunn. Det finnes imidlertid få empiriske studier som har undersøkt den pedagogiske lederrollen og hvilken betydning den kan ha for flerkulturelt arbeid i barnehagen. Noen få studier fra skolekonteksten har imidlertid undersøkt ledelse og kulturelt mangfold, og peker på at ledelse har betydning for hvordan kulturelt mangfold blir ivaretatt og anerkjent i skolen (se for eksempel Andersen, 2011; Johnson et al., 2011; Vedøy, 2017).

Det norske utdanningssystemet fremmer, blant annet gjennom barnehagens rammeplan og Læreplanverket for grunnskolen, verdier om solidaritet, demokrati, likestilling, sosial rettferdighet og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017b). Som profesjonsutøvere er man, både i barnehage og i skole, dermed forpliktet av det som står i styringsdokument og lovverk. Det kan derfor være grunn til å anta at de pedagogiske lederne (i utvalget) sine oppfatninger om ledelse og kulturelt mangfold,

kan være påvirket av slike oppfatninger og verdier. Dette betyr nødvendigvis ikke at profesjonell praksis er lik på tvers av barnehager, kommuner, eiere eller hvor i landet barnehagen (eller skolen) befinner seg, eller at det som står beskrevet i stryingsdokumenter speiles i praksis. Evalueringen av ny pedagognorm<sup>9</sup> i barnehagen har avdekket store variasjoner i barnehagenlærernes profesjonspraksis, både internt i samme barnehagekjede og på tvers av ulike barnehager (Eide & Homme, 2019).

Det finnes et større omfang av studier som omhandler barnehagens samarbeid med minoritetsforeldre, både nasjonalt og internasjonalt. Flere av studiene peker på rasialiserte og diskriminerende praksiser i møte med minoritetsforeldre, og barnehagens betydning for sosialisering og inkludering (Bergsland, 2018; De Gioia, 2003; Einarsdóttir & Jónsdóttir, 2019; Eliyahu-Levi & Ganz-Meishar, 2019; Lunneblad, 2006, 2009, 2017; Singh & Zhang, 2018; Solberg, 2018; Sønsthagen, 2018; Van Laere & Vandenbroeck, 2017; Vandenbroeck et al., 2009).

Funn presentert i denne avhandlingen kan dermed være et viktig bidrag til økt kunnskap om både barnehagepersonalets mangfoldskonstruksjoner, utøvelse av den pedagogiske lederrollen, og hvilken betydningen ledelse og mangfoldsførståelser har for ivaretagelse av kulturelt mangfold og inkludering av minoriteter i barnehagen. Ny forskningsbasert kunnskap som denne studien genererer, kan dermed bidra til bevisstgjøring av barnehagens praksiser og oppfatninger knyttet til kulturelt mangfold, kunnskap som kan føre til utvikling av nye praksiser, og til kvalitetsheving av barnehagens pedagogiske innhold.

## **2.1 Barnehageledelse – forskningsstatus og perspektiver**

Til tross for økt fokus på kvaliteten i barnehagen, og en sterkere politisk styring av sektoren i Norge, har det fram til år 2010 kun vært få og spredte forskningsbidrag på barnehageledelse, og særlig forskningen på pedagogiske ledere (Mordal, 2014). Gotvasslis arbeider fra 1990-tallet (bl.a. 1996) anses som grunnleggende innenfor barnehageledelsesforskningen. Roness (2001) fulgte senere opp denne studien. Norsk

---

<sup>9</sup>31. mai 2018 vedtok Stortinget å lovfeste et minimumskrav til grunnbemanning (grunnbemanningsnorm) for barnehager. Bemanningsnormen skal sikre nok kvalifisert pedagogisk personalet. Barnehagen skal minst ha en ansatt per tre barn når barna er under tre år og en ansatt per seks barn når barna er over tre år. Barn skal regnes for å være over tre år fra og med august det året de fyller tre år (Utdanningsdirektoratet).

offentlig tjenesteforvaltning har vært inspirert av *New Public Management* (NPM)-reformer i flere tiår, noe som har påvirket og forandret offentlig sektor i retning av mer vekt på resultatorientering og effektivisering (Børhaug & Lotsberg, 2014). Vekt på ledelse og styring i tjenesteytende sektor har vært en av flere reformideer (Christensen & Lægreid, 2002; Painter, 2016). Økt ledelsesfokus i barnehagesektoren viser seg også gjennom langvarig lederopplæring rettet mot barnehagestyrerne. Mye av litteraturen om barnehageledelse som er rettet mot ledere i sektoren, kommer med råd og veiledning om hvordan lederrollen bør utøves (Børhaug et al., 2011; Gotvassli, 1996). Tradisjonelt har barnehagesektoren hatt lite vekt på utvikling av ledelse, men som et resultat av økte kvalitetskrav, ny konkurransesituasjon og nye eiere, har dette fått betydelig mer fokus, og ført til en økt forskningsinteresse.

Ledelsesteorier har vært kritisert for å være lite egnet til å beskrive ledelse i barnehagesektoren (Bøe, 2016, s.2). Innenfor den norske barnehagekonteksten, og i litteratur om barnehageledelse, har man vært opptatt av ledernes (både styrere og pedagogiske ledere) formelle rolle, og hvordan ledere tilpasser ledelse etter situasjon og kontekst, kalt *situasjonsbasert* ledelse (Hersey et al., 1979). Situasjonsbasert ledelse er et mye brukt perspektiv i litteratur om barnehageledelse i den norske konteksten (Gotvassli, 2019; Hersey et al., 1979; Skogen et al., 2009). Situasjonsbasert ledelse gir retning til, og forklarer hvordan ledere må endre sin lederstil i møte med ulike situasjoner og medarbeidere.

Et annet utbredt perspektiv på barnehageledelse er ledelse som *funksjon* (Gotvassli, 1996; Strand, 2007). Grunntanken er at ledelse handler om ivaretagelse av organisasjonens funksjoner (produksjon, administrasjon, integrasjon og entreprenørskap -PAIE), funksjoner som er avgjørende for at en organisasjon skal tilpasse seg omverden og ha mulighet til å utvikle å seg (Lotsberg, 2005; Quinn, 1988; Strand, 2007). Begrepet barnehageledelse er her knyttet til både til styrernes og de pedagogiske lederne sin lederrolle. Ledelse ses her som tredelt; pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og personalledelse (Børhaug, 2016; Børhaug & Lotsberg, 2014). Forskningen har i hovedsak vært opptatt av styrernes oppgaver og rolle, og pekt på kjennetegn ved barnehageledelse med demokratisk involvering og svak ledelse (Gotvassli, 1996; Roness, 2001 m.fl.), og har i mindre grad undersøkt den pedagogiske (mellom-) lederrollen. Forskning viser til at det har vært en forskyvning i hvilke oppgaver eller funksjoner organisasjoner vektlegger (Strand, 2007). Senere

ledelsesforskning har argumentert for en utviding av ledelsesbegrepet til en firedeling, der omgivelsene trekkes inn som en viktig faktor for ledelse (Børhaug et al. 2011; Børhaug og Lotsberg 2011). Funn fra studien til Børhaug et al. (2011) viste at styrerne i sterkere grad enn antatt var aktive som ledere innenfor alle de fire feltene.

Selv om det finnes en del teori om barnehageledelse, både om ledelse generelt og pedagogisk ledelse spesielt, foreligger det få empiriske studier om hvordan lederrollen utformes og utvikler seg. Det finnes imidlertid noen få studier som omhandler de pedagogiske lederne, men der man i mindre grad har satt søkelys på deres rolle i barnehagens ledelsesstruktur (Lundestad, 2012; Aasen, 2012). Forskingen sier hva som defineres som viktige ledelsesoppgaver, men ikke noe om balansen mellom dem. En kartlegging av forskning på kvalitet i barnehagen i Skandinavia i perioden 2006-2011, viser til at forskningen vektlegger betydningen av god ledelse og relasjoner, men uten at det finnes konkrete eksempler på hva dette innebærer eller definisjoner på hva ledelse faktisk er (Sommersel et al., 2013). Fram til rundt 2000-tallet har forskning på barnehageledelse internasjonalt vært begrenset, og dominert av noen få forskere (Bloom, 1997, 2000; Bloom & Sheerer, 1992; Rodd, 1996). Forskning på barnehageledelse i både Skandinavia og internasjonalt har i all hovedsak undersøkt barnehageledere (styrere og daglige ledere) og barnehageeiere. Den pedagogiske lederrollen finnes det imidlertid færre studier om (se for eksempel Bøe, 2016; Bøe & Hognestad, 2017; Lund, 2021b).

I dag har barnehagen funnet sin plass som en viktig del av utdanningsfeltet både nasjonalt og internasjonalt. Dette har ført til at interessen for forskningsfeltet også vokst (Heikka et al., 2013). Økt interesse for betydningen av barnehageledelse kommer til uttrykk i et stadig større omfang av nyere forskning på feltet (se for eksempel Gibbs et al., 2019; Halttunen et al., 2019; Hannevig et al., 2020; Hognestad & Bøe, 2019; Hujala et al., 2013; OECD, 2012; Sønsthagen & Gløsvik, 2020; Waniganayake et al., 2012; Waniganayake et al., 2015)

### **2.1.1 Pedagogisk ledelse**

I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) beskrives pedagogiske lederes ansvarsområder, funksjon og rolle. Pedagogisk ledelse slik det framgår av rammeplanen, kan derfor tolkes som den rollen pedagogiske ledere har i lederhierarkiet i barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2014). Pedagogisk ledelse knyttes

videre til personalledelse på avdelingsnivå. Pedagogisk ledelse og pedagogisk leder brukes i litteraturen om hverandre, og beskriver både et overordnet ledelsesbegrep, og den lederrollen pedagogiske ledere har i barnehagen. Innenfor barnehagefeltet har det vært begrenset innsikt i og forståelse av pedagogiske leders lederpraksis, og bare noe få studier har undersøkt den pedagogiske lederrollen (Bøe, 2016; Børhaug & Lotsberg, 2014). Mordal (2014) sin kunnskapsoversikt om pedagogisk ledelse i barnehage og skole, og i Ekspertutvalget sin rapport om barnehagelærerrollen (Børhaug et al., 2018) konkluderer begge med at det er et stort behov for mer forskning på barnehageledelse, og særlig om pedagogiske lederrollen.

Det finnes ulike perspektiver og forståelser av begrepet *pedagogisk ledelse*. Ødegård (2011) støtter seg til Wadel sitt perspektiv på pedagogisk ledelse som initiering og ledelse av refleksjons - og læringsprosesser i en organisasjon (Wadel, 1997, s.39) og vektlegger selve prosessen. Slik tilnærming på pedagogisk ledelse kan være problematisk fordi den ikke tar opp i seg den pedagogiske lederens personalansvar, eller i hvilken grad medarbeidere anser den pedagogiske lederen som legitim leder av egen læreprosess (Hannevig et al., 2020). Pedagogisk ledelse kan ses som prosessledelse for endring (Kvistad & Søbstad, 2005), som måter å lede på, og som samhandlings- og forhandlingsprosesser (Fuglestad & Lillejord, 1997). I engelskspråklig litteratur om utdanningsledelse har begrepet *instructional leadership* vært brukt om læringsledelse eller pedagogisk ledelse, og kan føres tilbake til 1980- tallet, som en av de tidlige tradisjonene innfor ledelsesforskningen i skolen, der fokus var på de formelle lederne (se for eksempel Leithwood et al., 2008; Robinson, 2008, 2010). De siste tiårene har forskningen imidlertid gått mer i retning av å se på ledelse som delt, kollektiv eller distribuert (se Diamond & Spillane, 2016; Harris & Jones, 2019; Heikka et al., 2013).

Barnehageledelse og pedagogisk ledelse er videre forankret i verdier, kunnskap, erfaringer og kulturell kontekst, gjennom rammeplanen, utdanning og praktisk kunnskap (Hannevig et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Ulike oppfatninger knyttet til pedagogisk ledelse kan dermed gjøre det utfordrende å utforske. Fordi begrepet *pedagogisk ledelse* er uklart innenfor barnehagesektoren, er det behov for at både forskningsfeltet og praksisfeltet bidrar til en klargjøring av begrepet (Børhaug & Lotsberg, 2016; Gotvassli & Vannebo, 2016; Mordal, 2014). I internasjonal sammenheng er pedagogisk ledelse fram til nylig et lite utforsket tema

(se Heikka et al., 2019; Heikka & Waniganayake, 2011; Stamopoulos, 2012; Woodrow, 2008; Woodrow & Busch, 2008).

Forankret i felles verdier og profesjonskunnskap (i norsk barnehage) forstås *ledelse* i avhandlingen som *lederhandlinger*, *rolleutøvelse* og *praksis* utført av pedagogiske ledere, og som *distribuert*, i samhandling og interaksjon med andre innenfor en gitt kontekst og situasjon (Heikka & Hujala, 2013; Heikka et al., 2019; Spillane, 2012) med vekt på praksiser, hvordan informantene *fortolker* og *utfører* lederrollen i praksis (se Lund, 2021b).

## 2.2 Barnehagelæreren som profesjon

En profesjon kan ses som politisk konstituert gjennom legitimitet gitt i samfunnsoppdraget, og med forvalteransvar av bestemte typer oppgaver (Grimen, 2008c, 2008d). I følge Durkheim (2013) kan profesjoner betraktes som bindeleddet mellom enkeltindivider og staten, og mellom samfunnet som omfattes av yrkesutøvelsen. Selve forutsetningen for å kunne definere et yrke som en profesjon, er at det finnes en form for spesialistkunnskap som kun profesjonen har monopol på, og som er ervervet gjennom lang utdanning. Kunnskap formidlet gjennom utdanning er teoretisk og vitenskapelig med elementer av praksis. Gjennom yrkesutøvelsen har profesjonen forvaltningsansvar av fagspesifikk eller spesialistkunnskap knyttet til yrket (Grimen, 2008b). Yrker som leger, jurister og psykologer, er eksempler på profesjoner (se for eksempel Molander & Terum, 2008).

Barnehagen har et samfunnsoppdrag og et sosialt mandat gitt av styrende myndigheter. Som samfunnsinstitusjon er barnehagen dermed høyt politisert, hvor både innhold, mandat og barnehagens plass i samfunnet stadig er gjenstand for diskusjon. På vegne av samfunnet utfører barnehagelærerne som profesjonsutøvere bestemte oppgaver. Barnehageprofesjonen sine oppgaver er gitt gjennom styringsdokumenter, forskrifter og retningslinjer som barnehagelærere og pedagogiske ledere utfører på vegne av samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Molander & Terum, 2008). I samfunnsoppdraget ligger det imidlertid både spenninger og handlingsrom som profesjonsutøvere kan fortolke og i praksis utøve ulikt. I profesjonsutøveres handlingsrom ligger det en forpliktelse som yrkesgruppen og yrkesutøverne må ta ansvar for å ivareta, og utvikle arbeidet i tråd med oppdatert

kunnskap innenfor det aktuelle fagfeltet, samfunnets forventninger og yrkesetiske normer og verdier (Mausethagen & Smeby, 2017).

For å kunne bli tilsatt som leder i barnehagen, enten som pedagogisk leder eller styrer, kreves det utdanning som barnehagelærer eller annen høgskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse (Barnehageloven, 2005). Pedagogiske ledere (i barnehagen) er gjennom lovverket, i tillegg tildelt en *rolle og funksjon* som *ledere* for en enhet eller avdeling, men uten at kreves tilleggsutdanning innfor ledelse. Kompetansekravene for styrere/daglige ledere, barnehagelærere og pedagogiske ledere er like (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Kunnskapsgrunnlaget gir yrkesgrupper legitimitet og monopol på spesifikke arbeidsoppgaver (Abbott, 2014). På denne måten kan barnehagelærere sies å ha monopol på ledelse innfor barnehagesektoren, både i rollen som pedagogisk leder og styrer/daglig leder.

Som pekt på tidligere, har ledelse i barnehagesektoren fått et stadig sterkere fotfeste. Studier har vist at nye former for organisasjonsmodeller med større resultatenheter har ført til utvikling av nye lederroller og identiteter. Endringene har ført til at pedagogiske ledere, særlig i større barnehager, er delegert en mer markert lederrolle internt, noe som har ført til et styrket profesjonelt felleskap som (pedagogiske) ledere (Larsen & Slåtten, 2014a). Profesjonelt felleskap bestående av barnehagens pedagogiske ledere og styrer eller daglig leder, kommer gjerne til uttrykk i form av møtestrukturer og samarbeidsrelasjoner, og artikulert gjennom et fagspråk. En vanlig samarbeidsstruktur i barnehagen er faste ukentlige faglige møter mellom pedagogiske ledere og styrer eller daglig leder i barnehagen og daglige morgenmøter i tillegg til avdelingsmøter der hele barnehagens personale deltar.

I følge Abbott (2014) vil styrking av det faglige-pedagogiske felleskapet skje gjennom det som betegnes som *inferens* i profesjonen. Med inferens menes profesjonens begrunnelser og refleksjoner knyttet til faglige problemstillinger, og prosessen der «hverdagshandlinger» abstraheres gjennom faglige resonnement, og kunnskap fra kjente situasjoner overføres ukjente situasjoner som kan gi ny innsikt og kunnskap. Inferens kan føre til at man får nye pedagogiske forståelser og innsikter om for eksempel minoritetsspråklige barn sin tilpasning i barnehagen, foreldremedvirkning og kommunikasjon med minoritetsforeldre, eller ledelse av faglige team (Abbott, 2014). Om barnehagelærere og pedagogiske ledere reflekterer



og resonnerer alene eller sammen i faglige team, vil ha innvirkning på utviklingen av en felles profesjonsidentitet og profesjonsfelleskap (Larsen & Slåtten, 2014a).<sup>10</sup>

Profesjoner kan ha både høy og lav inferens. Pedagogiske ledere jobber ofte sammen med assistenter og ufaglærte, og kun sjelden med en eller flere barnehagelærere. En slik arbeidssituasjon er vanlig for mange barnehagelærere og pedagogiske ledere, som gjør at de oftere vektlegger praktisk kunnskap og hverdagslig forståelse framfor kunnskap ervervet gjennom utdanning (Larsen & Slåtten, 2014b). Fordi pedagogiske ledere (og barnehagelærere), assistenter og ufaglærte utfører de samme arbeidsoppgavene innenfor en utydelig arbeidsdeling, kan det være utfordrende for de pedagogiske lederne å framstå som tydelige ledere<sup>11</sup>.

Arbeidsdeling er en viktig del av et yrkes profesjonalisering. Arbeidsdelingen mellom ansatte gjøres ved å kreve jurisdiksjon eller kontroll over utøvelsen av spesifikke arbeidsoppgaver knyttet til yrkesgruppens profesjonskunnskap (Abbott, 2014). Arbeidsoppgavene som utføres i barnehagen er ofte basert på jobbrotasjon heller enn de ansattes formelle utdanning og kompetanse (Helgøy et al., 2010; Løvgren, 2012; Aasen, 2012). Når arbeidsoppgaver utføres uten krav til formell utdanning og kompetanse, kan resultatet bli det Abbott (2014) kaller arbeidsassimilering, som arbeidsdeling i barnehagen kan være et eksempel på. Skal barnehagelæreryrket profesjonaliseres er det derfor helt sentralt at pedagogiske ledere tar kontroll over den abstrakte og faglige kunnskapen gjennom utvikling og styrking av *inferens* i faglige team.

Tradisjonelt har (barnehage-) lærerens profesjonskunnskap vært inndelt i to hovedområder; kunnskap som teori og kunnskap som praksis (Hennum & Østrem, 2016). Teoridelen er fagkunnskap, fagdidaktisk kunnskap og pedagogisk teori, mens den praktiske kunnskapsbasen er knyttet til begreper om *taus kunnskap*, deltakelse i praksisfelleskap og skjønnsmessige vurderinger (Hennum & Østrem, 2016). Taus kunnskap kan beskrives som sanseintrykk, oppfatninger, sosiale og kulturelle regler, og vurderinger som ikke er språklig artikulert, og som ligger til grunn for menneskelig

---

<sup>10</sup> Mine funn viser også at i barnehager der faglig refleksjon og diskusjon er framtreddende, både i uformelle samtaler ute i avdelingene, på team og avdelingsmøter dess tydeligere ledere og profesjonell identitet synes de pedagogiske lederne å ha. Funn fra denne delstudien i avhandlingens artikkel 2 gjøres rede for i kapittel 5.

<sup>11</sup> For mer utfyllende om funn og analyse se artikkel 2: Hilde Hjertager Lund (2021) 'We are equal, but I am the leader': leadership enactment in early childhood education in Norway, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: [10.1080/13603124.2021.1969039](https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1969039)

handling (Polanyi, 2009). Taus kunnskap er en forutsetning for all kunnskap og kunnskapsproduksjon, den er kontekstavhengig, kan ikke formaliseres, og spiller en viktig rolle for både teoretisk og praktisk kunnskap: «*The process of formalizing all knowledge to the exclusion of any tacit knowledge is self-defeating*» (Polanyi, 2009, s.30).

Tilgang til taus kunnskap læres av andre i et bestemt felleskap eller samfunn, som for eksempel gjennom hverdagspraksiser i barnehagen. Barnehagelærernes tause kunnskap erverves over tid som del av et praksisfellesskap, gjennom erfaring. Taus kunnskap knyttet til barnehagelærerens kompetanse som viktige dimensjoner i barnehagens pedagogikk, øker imidlertid faren for et utydelig og implisitt fagspråk, og til en svekking av profesjonen (Johansson, 2006). Mye av barnehagelærerens arbeid er basert på erfaringer, sanseinntrykk, internaliserte normer og verdier, og kunnskap som en ikke umiddelbart er seg bevisst (Hennum & Østrem, 2016). Praktisk kunnskap er ifølge Grimen (2008b) kroppslig, og dermed også ofte taus. Barnehagelærerne må derfor være bevisst på at det de gjør, ikke utelukkende bygger på det de vet eller ikke er bevisst at de vet. Fagspråk er derfor nødvendig for å få økt bevissthet om hvilke kunnskaper profesjonsutøvere handler med bakgrunn i. Profesjonsutøvere må være seg bevisst og kritisk reflektere, og bidra til at taus kunnskap artikuleres mer eksplisitt (Hennum & Østrem, 2016). Det er derfor nødvendig å ha en kritisk tilnærming til både det uartikulerte og det tause, og det språkliggjorte, den praktiske og teoretiske kunnskapen som ligger bak profesjonelle handlinger, og som slik sikrer at barnehagelærernes og pedagogiske lederes handlinger er i tråd med barnehagens verdier, mandat og formål (Grimen, 2008b).

Forståelse av kompleksiteten i pedagogiske ledere sitt arbeid og barnehagens hverdagsliv, er først mulig dersom en har kunnskap om barnehagens kjernebegreper og gjennom et presist fagspråk som bidrar til at en som profesjonsutøver handler adekvat i samspill med barn som individer og i grupper (Hennum & Østrem, 2016, s. 30). En dansk undersøkelse om barnehagelærernes pedagogiske arbeid som omfatter både praktiske oppgaver (produktive) og faglige- pedagogiske aktiviteter (uproduktive) som planlegging og møter, at nyliberalistiske styringsreformer har skapt et hierarki mellom barnehagens «produktive» (praktiske) og «uproduktive» (faglig-pedagogiske) arbeid, og hvor det «produktive» tilskrives mer verdi. Pedagoger presses dermed i større grad til å vektlegge målrettede faglige og synlige aktiviteter

som er lett å dokumentere, og som ifølge Ahrenkiel et al. (2013) kan føre til at de mindre synlige og upåaktede aktivitetene ikke blir betraktet som faglige, til fordel for det som kan telles og dokumenteres.

Gjennom faglig engasjement og kunnskap med barnet i sentrum, og med respekt for minoritetsforeldrenes meninger og oppfatninger, skal pedagogiske ledere utføre sin lederrolle basert på sin faglige kunnskap, autonomi, og i tråd med etiske standarder for yrket. Barnehagen er en viktig velferdsinstitusjon som også er høyt politisert, som gjør at profesjonsutøvere i barnehagen må forholde seg til stadige strømninger av ulik art, og til sterke føringer fra myndighetene. Det hviler derfor et særlig ansvar på de pedagogiske lederne å ta stilling til og vurdere de krav som kommer, og samtidig stille seg kritisk til hva politikere vil.

Som pedagogisk leder er du, i tråd rammeplanen, faglig ansvarlig for det pedagogiske innholdet i «din» avdeling (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Som profesjonsutøver er det derfor viktig at en med basis sin kompetanse utnytter eksisterende handlingsrom, og bruker sin profesjonelle autonomi i yrket. Etisk bevissthet, tydelig fagspråk og ikke minst praksis – det som skjer i barnehagens daglige virke – er derfor viktige ferdigheter i yrket som barnehagelærer og pedagogisk leder. Som ansvarlig for å tilrettelegge for både faglig- pedagogisk innhold i barnehagen, lede barnegruppen og et team bestående av både barnehagelærere med lik utdanning som en selv, og et personale med lavere utdanning eller ufaglærte, gjør profesjonsutøvelsen kompleks og mangfoldig. I tillegg til å være ansvarlig for det pedagogiske innholdet på avdelingen rettet mot barna, har pedagogisk leder ansvar for arbeidsplaner, uke- og månedsplaner, rapportering av ulik art, den faglige utviklingen for personalet i avdelingen, og for samarbeidet med foreldre.

Barnehagene i studien presentert i denne avhandlingen, hadde alle faste faglige ukentlige teammøter, daglige morgenmøter og fellesmøter med hele personalet. Sammen med andre pedagogiske ledere og barnehagelærere, foregår faglig utvikling og refleksjon i daglige samtaler sammen med barna og når de utøver støtte og hjelper assistenter i sin faglige utvikling (Lund, 2021b). Assistenter og ufaglærte på avdelingen fikk gjerne ansvar for både planlegging og gjennomføring av enkeltoppgaver som for eksempel en samlingsstund eller en bestemt aktivitet.

Profesjoner forvalter kunnskap og kompetanse, og utøver praksiser knyttet til normer og verdier innenfor et kulturelt felleskap (Gule, 2008). Profesjonsutøvelse

kan slik ses som møter mellom ulike kulturer. «Kulturmøter» kan bli problematisk når profesjonsutøvere møter kulturelle forestillinger som skiller seg fra egne oppfatninger, normer og verdier. I følge Gule (2008s., 233) handler profesjonsutøvelsen i et flerkulturelt samfunn, om evnen til å forstå kulturelle forskjeller, bedømme kulturelle forskjellers relevans gjennom begrunnelser i enkelttilfeller, og hvilken relevans og relative vekt kulturelle forskjeller skal tillegges den konkrete situasjonen. For å kunne utøve adekvat profesjonsutøvelse er det derfor nødvendig at profesjonsutøvere bevisstgjøres egne forestillinger, normer og verdier som påvirker profesjonsutøvelsen, og samtidig gjøres i stand til å artikulere den tause kunnskapen.

Dersom barnehagen skal utvikle seg som samfunnsinstitusjon er at det viktig det stilles kritiske spørsmål til etablert kunnskap. Profesjonskunnskap er som vist, et sammensatt fenomen, med både teoretisk innsikt fra ulike fagområder, praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner. I følge Grimen (2008a) trengs det et begrepsapparat som kan analysere de sammensatte enhetene i kunnskapsgrunnet. Pedagogisk ledelse i barnehagen er forankret i verdier, kunnskap og praktisk erfaring, og utøves i en kompleks spenning mellom ulike forventninger fra eier, styrer, medarbeidere, foreldre og barn (Hognestad & Bøe, 2015). Profesjonskunnskap og profesjonsutøvelse ses i avhandlingen som kommunikasjon og kroppsliggjort praksis, i spenningsfeltet mellom det artikulerte og uartikulerte i pedagogiske lederes praksiser og forestillinger, knyttet til ledelse og kulturelt mangfold.

For å analysere hvordan pedagogiske ledere forstår og konstruerer kulturelt mangfold, anvendes Bourdieus teoretiske rammeverk. Barnehagen som kulturelt mangfoldig, og hvordan det arbeides med kulturelt mangfold i barnehagen, er viktig som et bakteppe for å forstå pedagogiske lederes handlinger og holdninger slik de kommer til uttrykk som pedagogisk praksis. Avhandlingens teoretiske rammeverk benyttet i artiklene og i kappen, vil bli redegjort og diskutert i neste kapittel.

### **2.3 Tidligere forskning på flerkulturell barnehage**

Felles for utdanning i de nordiske landene er at de er tuftet på verdier som likhet, inkludering og anerkjennelse av kulturelt mangfold og har sosial utjevning som et

uttalt mål (Hujala, 2013; Jensen, 2009). En OECD<sup>12</sup>-rapport om norske barnehager peker imidlertid på at i rurale strøk oppleves ikke barnehagen som inkluderende for språklige minoriteter, og sosialt og økonomisk svake grupper (Engel et al., 2015). Det kan stilles spørsmålstegn ved om kulturell forskjellighet knyttet til omsorg, oppdragelse og foreldreskap gis nok rom i det norske samfunnet generelt, og i institusjoner som barnehagen spesielt (Gullestad, 2001; Korsvold, 2011; Rugkåsa, 2008). Mye av forskningen på kulturelt mangfold i barnehage og skole har vært rettet mot minoritetsbarna og deres familiebakgrunn, deres mangler og forskjellighet, sett fra et majoritetsperspektiv (se for eksempel Bundgaard & Gulløv, 2008; Gjervan, Andersen & Bleka, 2012; Hauge, 2014; Lauritsen, 2013; Palludan, 2007). Færre har imidlertid undersøkt hvilke konsekvenser økt kulturelt mangfold får for profesjonell praksis, og teoretisk tilnærming fra et samfunns- og institusjonsperspektiv (se for eksempel Hauge, 2014; Korsvold, 2011; Lauritsen, 2013). Studien presentert i denne avhandlingen kan bidra til å tette kunnskapshull på dette feltet.

De finnes en rekke studier som har undersøkt hvilken betydning foreldresamarbeidet i skole og barnehage har for anerkjennelse og inkludering av minoriteter og som peker på barnehage og skole som lite inkluderende (Becher, 2006; Bergsland, 2018; Bouakaz, 2009; Bouakaz & Persson, 2007; Glaser, 2018; Hauge, 2014; Kramvig, 2007; Larsen et al., 2014; Lunneblad, 2017). Andre studier som har undersøkt pedagogens rolle i foreldresamarbeidet peker på det samme (Andersen et al., 2011; Gjervan et al., 2012a; Otterstad & Andersen, 2012). Palludan (2005) og Solberg (2018) sine studier tar for seg barnehagens praksiser knyttet til minoriteter, og hevder at barnehagepraksiser og oppfatninger om kulturelt mangfold bidrar til ekskludering, til tross for barnehagens intensjoner og lovpålagte plikt om inkludering og like muligheter.

I rapporten «Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder» viser en nasjonal survey fra Norge, at det er en utbredt forventning fra barnehagepersonalet at foreldre tilpasser seg barnehagens institusjonelle rutiner og normer, hvor hele 70% mener

---

<sup>12</sup>OECD er en internasjonal samarbeidsorganisasjon og et nettverk med det formål å diskutere politiske spørsmål. Målet er å fremme økonomisk vekst, frihandel og kapitalistisk utvikling. I 1996 vedtok Ministerrådet forslaget om at barnehage og utdanning skal være et av OECDs interesseområder. Dette har resultert i tre rapporter fra medlemslandene, som ofte omtales i norske styringsdokumenter, og forskning på barnehage internasjonalt (OCED, 2012).

dette er svært viktig (Andersen et al., 2011). Implisitte og tause forventninger, forskjellige normer for språkbruk og oppførsel påvirker relasjoner, pedagogisk praksis, og møter og kommunikasjon mellom mennesker (Bundgaard & Gulløv, 2008), med lite rom for andre normer og forståelse av for eksempel foreldreskap og barndom. Palludan (2005, 2007) viser i sin etnografiske studie fra dansk barnehage hvordan personalet møter barn med ulik sosial og kulturell bakgrunn, med det hun betegner som ulike «språktoner». Palludan (2005) fant at minoritetsbarn ble møtt med såkalt «undervisningsspråk», mens majoritetsbarna ble møtt med det hun kaller «utvekslingsspråk». Palludan (2005) hevder videre at denne typen pedagogisk praksis bidrar til å segregere og marginalisere minoriteter, og til å opprettholde forskjeller mellom minoritet og majoritet. Flere studier av barnehagens pedagogiske praksiser, og barnehagepersonalets mangfoldskonstruksjoner viser til at ulike måter å forstå og møte mangfold på, har betydning for hvorvidt minoriteter blir inkludert og opplever tilhørighet i barnehagefelleskapet eller om de opplever å bli ekskludert (Bakken, 2016; Bergsland, 2018; Bundgaard & Gulløv, 2008; Dannesboe et al., 2012; Gjervan et al., 2012a; Glaser, 2018; Lunneblad, 2017).

Tidligere forskning har vist at generell barnehagefaglig kunnskap hos norske barnehagelærere jevnt over god, men at mer spesifikk kunnskap rettet mot minoritetsspråklige barns behov derimot er mer begrenset. Studier av barnehagens foreldresamarbeid i Skandinavia viser at barnehagepersonalet kan oppleve det som vanskelig å etablere et godt samarbeid med denne foreldregruppen, både minoritetsforeldre mer generelt, men særlig gruppen nyankomne flyktninger (Bouakaz & Persson, 2007; Dannesboe et al., 2012; Kramvig, 2007; Lunneblad, 2013, 2017). Et politisk, offentlig styringsdokument (NOU) peker også på en mangelfull utnyttelse av den ressursen barn og voksne med minoritetsbakgrunn utgjør (NOU, 2010:7). Forskning som om barnehagens foreldresamarbeid med flyktninger har i stor grad hatt vekt på språkutvikling og språkstimulering (Gjervan et al.). Studier av flere sider ved foreldresamarbeidet og barnehagens rolle i flyktningers akkulturasjonsprosess, kan dermed gi et fyldigere bilde av viktige faktorer som bidrar til inkludering, myndiggjøring og tilhørighet. Ifølge Vandenbroeck et al. (2009, s. 204) er flyktningers møte med offentlige institusjoner som barnehage, særlig interessant å undersøke, fordi daglige interaksjoner mellom familielivet og det offentlige, kan gi informasjon om viktige faktorer i identitets- og

akkulturasjonsprosesser. Vandenbroeck et al. (2009) fant at måten barnehagepersonalet møtte minoritetsspråklige foreldre i barnets oppstartsfasen, var av avgjørende for foreldrenes følelse av myndiggjøring.

Ulike minoritetsgrupper kan oppleve at oppfatninger rundt barns autonomi, og ulike normer knyttet til kjønn og seksualitet i norsk kultur, er vanskelig å håndtere. Majoritetssamfunnets oppfatninger av minoritetsforeldres barneoppdragelse synes å være kjennetegnet av kontroll og undertrykking, oppfatninger som kan vanskeliggjøre minoritetsgruppers møte med offentlige institusjoner som for eksempel barnehage (Aarset & Sandbæk, 2009). For å kunne etablere et foreldresamarbeid preget av respekt og tillit med anerkjennelse av minoritetsforeldres ressurser og ulike kulturelle bakgrunner, må personalet møte dem først og fremst som foreldre. På dette feltet er det lite empirisk forskning, og det er behov for mer kunnskap om hvordan minoritetsforeldre (og barn) opplever møtet med et nytt land og kultur, og barnehagens rolle i denne prosessen. Studien presentert i denne avhandlingen kan dermed være et forskningsbidrag på dette feltet.

## **2.4 Studiens posisjon i forskningsfeltet**

Som litteraturgjennomgangen i dette kapittelet har tydeliggjort, framhever forskning om foreldresamarbeid med minoritetsforeldre, at barnehagepersonalet kan oppleve dette som utfordrende, og at det trengs mer kunnskap om hvordan minoritetsforeldre erfarer møtet med barnehagen. Barnehagen er en viktig inkluderingsarena og et middel til sosial utjevning, og et sted der kulturmøter finner sted. Det trengs derfor mer kunnskap om hvordan personalet forstår og arbeider med kulturelt mangfold, og hvordan deres forståelser av kulturelt mangfold får ulike konsekvenser for minoriteters møter med, inkludering og muligheter for medvirkning i barnehagen, og deres opplevelse av tilhørighet. Studien som presenteres i denne avhandlingen kan dermed gi ny kunnskap om hvordan barnehagen, med særlig fokus på pedagogiske ledere, forstår og konstruerer kulturelt mangfold, og hvordan minoritetsforeldre med flyktningbakgrunn opplever samarbeidet og møtet med barnehagen.

Selv om det finnes en rekke studier på ledelse i barnehagesektoren, særlig om styrerrollen og eiere, er det få empiriske studier om ledelse slik det utøves i praksis, og studier av den pedagogiske mellomlederrollen. Studien presentert i denne

avhandlingen er dermed et bidrag til forskningsfeltet både når det gjelder utøvelse av den pedagogiske lederrollen, og hvordan barnehagen og profesjonsutøvere arbeider med og ivaretar kulturelt mangfold i barnehagen. Kunnskap som denne studien har generert kan bidra til å endre forståelsen av barnehageledelse på mellomledernivå, og til andre og nye profesjonelle praksiser i møte med minoritetsforeldre. Funn fra studien avdekker aspekter som er generelle for flerkulturelt arbeid fra et leder- og profesjonsperspektiv, og som kan ha overføringsverdi til andre kontekster innenfor utdanning og arbeid med kulturelt mangfold.



### 3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet gjøres det rede for sentrale teoretiske antakelser som har bidratt til å informere avhandlingsarbeidet. De ulike teoriene som anvendes i avhandlingens kappetekst og i artiklene, analyserer studiens funn på ulike nivå; individuelt (*mikro*), gruppe (*meso*) og samfunnsnivå (*makro*).

For å analysere hvordan sosiale, samfunnsmessige og historiske strukturer generelt, og i barnehagen spesielt, bidrar til både inkludering og ekskludering av ulike barne- og foreldregrupper i barnehagefelleskapet, og analyse av forholdet mellom samfunnsstrukturer og individers handlinger anvendes Bourdieu (1977, 1995a) sosiologiske perspektiver. Bourdieu sine begreper om *kulturell og symbolsk kapital*, *habitus* og *illusio*, brukes for å forstå de pedagogiske lederne sine handlinger på mikro- og mesonivå, og hvordan deres handlinger både er formet og former strukturelle samfunnsmessige (skjulte) strukturer på makronivå. En kolbing mellom Bourdieus begrepsapparat, distribuert perspektiv på ledelse og flyktningers akkurasjonsprosesser, mener jeg bidrar til å fange kompleksiteten i flerkulturelle møter som finner sted i barnehagen. *Felt* som analytisk kategori er her relevant for å forstå hvordan barnehagen opptrer som et maktfelt, hva det kjempes om innenfor feltet, relasjoner mellom minoritet og majoritet, hvem som innehar definisjonsmakt og kontroll over feltets spilleregler.

For å analysere hvordan de pedagogiske ledernes lederrolle kommer til syne som lederpraksis i (flerkulturelle) barnehager, finner jeg teori om *distribuert* ledelse fruktbart. Det legges her til grunn at ledelse er et relasjonelt fenomen i sosialt samspill innenfor en gitt kontekst og situasjon (Heikka & Hujala, 2013; Heikka et al., 2013; Spillane, 2012). Med røtter i aktivitetsteori<sup>13</sup> er distribuert ledelse knyttet til samhandling mellom aktører i organisasjonen, og *ikke* utelukkende til de formelle strukturene, men har fokus på *prosessen*, på relasjoner og ledelse som spredt mellom individer i organisasjonen.

---

<sup>13</sup> Aktivitetsteori er knyttet til begreper om læring med røtter i Vygotski sin teori (sosiokulturell læringsteori) som ser læring som endringer i personers bevissthet som ikke kan forklares fysiologisk. I sosiokulturelle og aktivitetsteoretiske perspektiver prøver å forstå hvordan slike endringer oppstår i samspill med våre sosiale omgivelser (Hedegaard 2001).

Minoritetsforeldrene i studien har flyktningbakgrunn og befinner seg i en spesiell livssituasjon. De har opplevd brudd fra sitt tidligere hverdagsliv, og er i en prosess der de skal etablere familielivet på nytt, lære seg nytt språk og kultur. For å belyse flyktningforeldrene sitt møte med barnehagen og foreldresamarbeidet i lys av deres bakgrunner som flyktninger anvendes Berry (1997, 2005) sin teori om *akkulturasjon*.

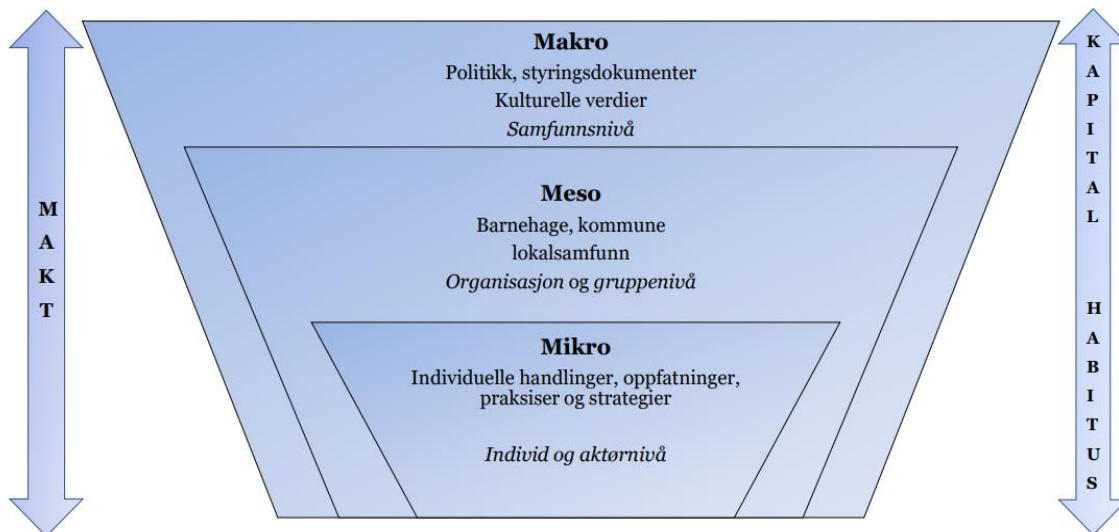
Deres migrasjonshistorier har betydning for måten de fremstiller seg selv i møte med norsk kultur og samfunn, så vel møtet med meg som forsker. Mens Bourdieus perspektiver og begreper kan si noe om hvordan sosiale strukturer, habitus og kapitaler påvirker status og tilgang til goder, kan Berry sitt perspektiv belyse hvordan det er å være i et nytt land og skulle etablere seg på nytt, og hvilken betydning måten de blir møtt av det nye samfunnet har for anerkjennelse og inkludering, og strategier for å håndtere den nye livssituasjonen.

Fellesnevner for de teoretiske perspektivene kan i vid forstand sies å vær *makt*; makt til å ta beslutninger og lede andre, definisjonsmakt knyttet til anerkjennelse av kulturelle forestillinger om barn, barndom og oppdragelse, og makt til å bidra til inkludering og/eller ekskludering av minoriteter i barnehagefelleskapet. Minoritetsforeldre kan oppleve avmakt i møte med barnehagen i form av manglede eller «feil» kulturell kapital, samtidig som de (ubevisst og indirekte) har makt til å utfordre barnehagens institusjonaliserte oppfatninger og forestillinger om foreldreskap, synet på barn, mat, bekledning o.l.

Mens distribuert ledelse og akkulturasjon retter fokus mot mikro- og mesonivået, brukes Bourdieus teoretiske perspektiver til å belyse hvordan de sosiale strukturer informantenes handlinger inngår i, får ulike konsekvenser for deres daglige liv, og hvordan individer som aktører både skaper og er skapt av sosiale strukturer.

Undersøkelsen identifiserer verdier og oppfatninger på mikronivå (habitus og kulturell kapital) slik de kommer til uttrykk i enkelte pedagogiske lederes handlinger og praksis i barnehagen; hvordan til dels skjulte samfunnsstrukturer «sitter i kroppen». Individens disposisjoner (habitus og kapital) og skjulte samfunnsmessige strukturer danner grunnlag for handlinger; for skapelse, opprettholdelse og reproduksjon av samfunnsstrukturer (Bourdieu et al., 2006). I tillegg ønsket jeg å fange minoritetsforeldre med flyktningbakgrunn sitt ståsted, deres verdier og kulturelle modeller de handler på bakgrunn av i møte med norsk barnehage.

Makt, kulturell kapital og habitus kan analyseres på ulike nivå. Perspektivene utfyller hverandre og fanger på ulikt vis hva som ligger bak, strukturerer og former enkeltindividers handlinger og oppfatninger, og (skjulte) samfunnsstrukturer, både lederhandling, mangfoldsforståelser og foreldreperspektiver. Sammenkoblingen og forhold mellom analysenivåene som vist i figur 3-1:



Figur 3.1 - Analytiske nivåer i avhandlingens teoretiske rammeverk

I avhandlingen kombineres ledelsesperspektiver, flerkulturelle perspektiver og individuelle strategier for resosialisering i en ny kultur, på en måte som kan gi innsikt i viktige sider ved inkluderings- og ekskluderingsprosesser, og om samfunnsprosesser knyttet til kulturelt mangfold og ledelse i barnehagen. Det argumenteres for at en kobling mellom ulike teoretiske rammeverk, bidrar til å problematisere og synliggjøre kompleksitet og variasjon, og at flere teoretiske perspektiv kan gi mer detaljerte tolkninger og forklaringer på fenomenet som studeres.

Skal en forstå hvorfor individer og grupper av individer handler som de gjør, må handlingene dermed ses i lys av relevante samfunnsmessige og kontekstuelle faktorer. I tråd med et sosiokonstruktivistisk kunnskapssyn, skapes, opprettholdes og endres samfunnsstrukturer som følge av mennesker og gruppers handlinger, der koblingen mellom aktør og struktur, individ og samfunn, står i et dialektisk forhold til hverandre og som sammen danner en helhet (Luckmann & Berger, 1966).

### 3.1 Kapitaler, habitus og illusio

Kapitalbegrepet åpner metodisk for systematisk og teoretisk å forstå hvordan menneskers privilegier og nedarvede kulturelle goder, er med på å bestemme forholdet mellom sosiale grupper og aktører, og hvordan denne tilgangen bidrar til å begrense individers handlemåter (Bourdieu, 1977). Kapitalbegreper er dermed knyttet til sosiale aktørers strategier for reproduksjon og konsolidering, og/eller styrking av sin posisjon i samfunnet (habitus og felt). Utdanning har en viktig rolle i hvilke strategier individer velger å ta eller kan ta. Bourdieus teorier belyser slik både *objektive samfunnsstrukturer* og menneskers *subjektive praksiser*, på mikro- meso- og makronivå (se figur 3.1).

Kapital har ulike former: *kulturell*, *symbolsk*, *økonomisk* og *sosial* kapital. Økonomisk kapital beskriver tilgangen til økonomiske ressurser som erverves gjennom lønn, arbeidsforhold, og andre kilder. Sosial kapital akkumuleres gjennom de nettverk man tilhører, som skole, familie og venner, jobb og organisasjoner, mens symbolsk kapital er evnen mennesker har til å utnytte de ulike kapitalformene og omsette dem til andre former for verdi, for eksempel moral, status og posisjon (Bourdieu & Wacquant, 1995). Sosiale og kulturelle *kapitaler* legger videre føringer for hvordan sosiale aktører tenker og forstår verden; verdier, handlinger og holdninger, tilgangen til arbeid og nettverk, og hva vi søker etter eller brenner for, vår biologiske drivkraft, vår *illusio*, innenfor ulike sosiale felt vi er del av. Motivasjon og engasjement innenfor ulike sosiale felter bestemmes av individers ulike *illusio* (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Wacquant, 1995). *Illusio* er imidlertid ikke samme som interesse; man kan ha mange interesser innenfor en rekke sosiale felt, mens *illusio* er en sterk indre drivkraft; som gjør at en er sterkt engasjert og nærmest besatt av spillet.

Ulike former for kulturell kapital kan ses på som verktøy eller ressurser for å oppnå symbolsk kapital. Hvorvidt individer høster symbolsk kapital vil være avhengig av konteksten, hvilke kapitalformer (kulturell, sosial og økonomisk) som anerkjennes eller neglisjeres. Individer og grupper har dermed ikke samme tilgang til kapitalformene. Deres tilgang til kulturell og sosial kapital danner dermed grunnlag for inkludering av individer og grupper i samfunnet (Bourdieu & Wacquant, 1995). Hvilke posisjoner som anses som riktig og ønskelig, hvilke verdier som verdsettes og hva som anses som verdt å kjempe for, vil være basert på individers *illusio*. Personer

og med ulike nivåer av kulturell kapital, trekkes mot forskjellige typer *illusio* basert på hva de foretrekker, ønsker og drømmer om. Dette betyr, at selv om feltet er objektivt, vil det sosiale spillet bli bestemt ut ifra den enkeltes *habitus*.

Habitus er knyttet til en «persons» ubevisste strukturer og disposisjoner. Habitus preger individers handlinger og tankemåter: «*Incorporated cultural capital is a possession that has become a permanent part of the 'person', the habitus*» (Bourdieu, 2001, s.114). Inkorporert kulturell kapital er dermed sammenkoblingen mellom aktør og struktur, og av de ervervede og kroppsliggjorte (inkorporerte) disposisjonene som strukturerte og strukturerende strukturer. Den strukturerende side ved habitus er de ytre strukturer, mens indre skjema er det som strukturer ens væremåte. Den strukturerende side ved habitus er dermed klassifikasjoner, vurderinger og praktiske skjema som legger grunnlag for hvordan en oppfatter og forstår verden. Habitus kan derfor betraktes som en form for «sosialisert subjektivitet» som både er kollektiv og individuell på samme tid<sup>14</sup> (Bourdieu, 1995b).

I norsk barnehagekontekst har majoritetskulturen definisjonsmakt og setter den symbolske orden for hva som anses som «riktig» identitet og væremåte, og hvilke kapitaler og habituser som tillegges verdi (Bourdieu, 1996b; Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014). Eksempler på oppfatninger om «riktige» væremåter, kapitaler og habitus som anses som verdifulle, kan være barnehagens forventninger knyttet til foreldreskap, oppdragelse og i synet på «barns beste». Barnehagen er med andre ord en viktig møteplass for mennesker med ulike sosiale og kulturelle bakgrunner, og et sted hvor majoritetskulturens verktøy, kapitaler og koder blir formidlet. Bourdieus begrepsapparat og teoretiske perspektiv brukes i avhandlingen for å kunne fange og problematisere kompleksiteten i kulturmøter; mellom minoritet og majoritet innenfor barnehagekonteksten, samtidig som det pekes på hvordan individers handlinger har konsekvenser og viser seg som samfunnsmessige strukturer.

Forskere som har analysert barnehagens og personalets praksiser i lys av Bourdieus begreper om *kulturell kapital* og *symbolsk vold* har pekt på at barnehagen

---

<sup>14</sup>Bourdieu (1997) begrep om *doxa* er knyttet til habitus. *Doxa* er de selvfølgelighetene i samfunnet og kulturen man ikke setter spørsmålstegn ved, og som er så selvsagte at det ikke vil være naturlig å stille spørsmålstegn ved, den såkalte «tause kunnskapen». *Doxa* eller det doksiske felt er videre de sidene ved det sosiale liv det ikke reflekteres over, i kontrast til opinionen, og de mer dynamiske aspektene ved kulturen som det kan forhandles om, og diskutere gyldigheten ved (Bourdieu 1997).

gjennom å vektlegge majoritetskapitaler og et lite dialogisk språk i møte med minoriteter, utøver symbolsk makt gjennom å miskjenne og ekskludere minoritetsforeldre fra barnehagefelleskapet (se for eksempel Bergset, 2019; Bergsland, 2018; Sadownik, 2018; Sønsthagen, 2018). I analysen av mitt materiale pekes det, i tråd med andre forskere, på hvordan handlinger på mikronivå viser seg som skjulte samfunnsmessige strukturer som produseres og reproduseres og får konsekvenser for enkeltmenneskers konkrete handlinger (se figur 3-1) og vise versa.

### **3.2 Barnehagen som maktfelt**

Studien presentert i denne avhandlingen hatt som mål å undersøke ulike typer av kulturelt mangfoldige barnehager som *felt*. Med *felt* menes her en sosial arena hvor praksis utspiller seg. *Felt* er et analytisk begrep som anvendes for å kunne systematisere studiet av sosial praksis innenfor en større samfunnsmessig kontekst (Bourdieu, 1995a). I følge Bourdieu (1993) deltar individer som aktører i en rekke sosiale kamper om innflytelse og kapital innenfor spesifikke og relativt autonome områder eller felt; det politiske felt, det kunstneriske felt, det religiøse, utdanningsfeltet etc. Kriteriet for å kunne bli definert som et *felt* er at noe står på spill, og som aktører innenfor feltet finner det verdt å kjempe om og for.

Felt defineres med basis i bestemte kapitalformer som aktørene innehar eller prøver å akkumulere. Feltet konstitueres relasjonelt og hierarkisk innenfor et større sosialt system, lokalt og globalt (Bourdieu 1993, s. 241). Barnehagen som felt er dermed påvirket av andre felt som utdanning, politikk og kultur, samtidig som barnehagen også kan påvirke felter de er en del av. Felles for det teoretiske rammeverket i avhandlingens artikkel I og III er analyse av hvordan strukturelle og kontekstuelle forhold som økonomi, politikk og kultur danner grunnlag for, og får konsekvenser for profesjonsutøvelse, minoriteters erfaringer og sosiale posisjonering i møte med barnehagen spesielt, og i samfunnet generelt, og hvordan maktrelasjoner mellom minoritet- og majoritet utspiller seg innenfor barnehagekonteksten.

Perspektiver på foreldreskap, barndom og idealer om likhet, er sentrale begreper som legger grunnlag for ideer om «gode foreldre» og «god barndom» er av spesiell betydning i barnehagekonteksten, hvor profesjonelle indirekte har som oppgave å evaluere foreldrenes kompetanse og barns velferd. Ideer om sosial likhet

og den sosial-pedagogiske tilnærmingen som ligger til grunn for barnehagens mandat, er sentralt for å forstå mangfoldskonstruksjoner, utøvelse av den pedagogiske lederrollen, og hvordan barnehagen erfares av minoritetsforeldre med flyktningbakgrunn. Ved å vektlegge bestemte forestillinger og oppfatninger, utøver barnehagen som institusjon makt i møte med foreldre med andre oppfatninger og forståelseshorisonter, og kommer til uttrykk gjennom profesjonsutøveres praksiser.

Kulturell kapital gis dermed mening i møter mellom profesjonelle (pedagogiske ledere) og minoritetsforeldre (flyktningforeldre) som maktrelasjoner. Hvordan ulik utøvelse av den pedagogiske lederrollen skjer, hva som skjer i møter mellom det profesjonelle (pedagogiske ledere) og foreldre med minoritetsbakgrunn (flyktinger), forstås i avhandlingen som et komplekst samspill mellom individers kulturelle kapital og de sosiale, samfunnsmessige strukturene samhandlingen skjer innenfor i et gitt felt. Kontekstualisering er derfor helt sentralt for å kunne forstå og fortolke informantenes praksiser, oppfatninger og meninger.

### **3.2.1 Minoritet- majoritetsrelasjoner**

Å søke kunnskap om hvordan sosiale prosesser påvirker kommunikasjon og samhandling, og hvordan dette får betydning for hvordan «kultur» eller «kulturelle forskjeller» snakkes om og forstås i barnehagen, lar seg gripe ved å dekonstruere individers ulike *illusio*. I tråd med Bourdieus rammeverk kan pedagogiske ledere, minoritetsforeldre (-og barn) dermed ha ulike kulturelle kapitaler, disposisjoner, *illusio* og *habitus* (Bourdieu, 1995b).

I møter mellom minoritets- og majoritetsbefolkningen kan det oppstå stereotype oppfatninger og forestillinger om hverandre, der vekten legges på kulturelle forskjeller mellom gruppene. Slike oppfatninger kan være knyttet til både kollektive og individuelle habituser, og kan komme til uttrykk i maktrelasjoner mellom minoritet og majoritet, der kollektiv majoritetshabitus gis forrang. Profesjonelle praksiser slik de kommer til uttrykk i barnehagen, er dermed knyttet til både aktørens individuelle *habitus* og den kollektiv *habitus* som gjelder innenfor barnehagen.

*Kultur* brukes ofte som forklaring på forskjeller mellom mennesker og sosiale grupper (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). Kultur ses her som statisk og enhetlig, men

kultur(er) kan være både dynamisk og foranderlig, og det kan utvikle seg nye identiteter og kulturer i nye kontekster. Individuer og grupper deler heller ikke nødvendigvis samme kultur, selv om de har samme nasjonalitet, kulturell eller etnisk bakgrunn.

Som følge av sosiale strukturer som økonomi, klasse og kulturell kapital, har individer og grupper ulik posisjonering i *sosiale felter* de inngår i (Bourdieu & Passeron, 1990). Minoritet og majoritet vil dermed ha ulik tilgang til kulturelle og sosiale kapitaler og ulik *habitus*. Sosiale og kulturelle ulikheter på bakgrunn av aktørers habitus bestemmer deres posisjonering i ulike felt, og deres status og makt innenfor feltet, i andre felter og på samfunnsnivå.

### 3.3 Kultur som begrep

Analysen viser at pedagogiske ledere, styrere og daglige ledere i studien presentert i denne avhandlingen, bruker begreper om kultur til både å skape grenser mellom «vi» og «de», og som forklaringsmodeller om minoriteter handlemåter i barnehagen. Det samme gjelder for minoritetsforeldrene som bruker kultur for å kontrastere sin egen kultur og den norske kulturen, og som noe de målbærer seg med. Hva de legger i begrepet er imidlertid ikke entydig. En redegjørelse av ulike perspektiver på *kultur* er derfor nødvendig for å synliggjøre ulike måter å tenke om og å forstå kultur.

Begrepet *kultur* har mange konnotasjoner og kan forstås ulikt avhengig av konteksten. *Kultur* brukes som betegnelse på menneskelig aktivitet i samfunnet, til forskjell fra for eksempel natur (Eriksen & Sajjad, 2015). En kan si at *kultur* består av normer, verdier, oppfatninger og symboler. *Kultur* kan også forstås som det som læres gjennom sosialisering, oppdragelse og våre språklige ferdigheter: «*Kultur er det som er lært og det som gjør kommunikasjon mulig*» (Eriksen & Sajjad, 2015, s.47). En mer vid definisjon av kultur er kunnskaper, ferdigheter og felles mening som er nødvendig for å fungere i et samfunn (Geertz, 1973). I dagligtale brukes *kultur* likevel uten problematisering. Både i politiske debatter om «det flerkulturelle samfunnet» eller «kulturelt mangfold», i media, i nasjonale styringsdokumenter og i dagligtale, tas det gjerne for gitt at vi snakker om det samme. Forståelse av *kulturelt mangfold* forstås i avhandlingen som konstruert gjennom samhandling og interaksjon, som



representasjoner av virkeligheten og som fortolkninger som anses som «naturlige», og dermed hegemoniske (Gullestad, 2002).

Kulturbegrepet er både omstridt og mangfoldig har mange ulike fortolkninger. Begrepet trenger derfor både nyansering og problematisering. Et viktig skille som her må tydeliggjøres, er skillet mellom *verdiorienterte* og *beskrivende* kulturbegreper (Klausen, 1984). I et verdiorientert kulturbegrep vektlegges verdier en ønsker å fremme, som for eksempel de verdier en finner i rammeplanens framstilling av kulturelt mangfold. Kultur er dermed et samfunnsområde som kan forvaltes politisk (Kasin, 2010). Et eksempel på en politisk verdiorientering av kultur er statens arrangering av Mangfoldsåret i 2008, og Kvalitetsmeldingen der kulturelt mangfold framheves som en positiv verdi (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Kultur som analyse eller beskrivelse derimot, er en måte å *tenke* på, «briller» eller perspektiver en ser verden gjennom. Kultur kan ses på som en samlebetegnelse på det som kjennetegner ulike samfunn. Kultur er slik et analytisk redskap for å beskrive ulike sider ved et samfunn. Et klassisk eksempel på beskrivende kulturbegrep finner vi hos den engelske sosialantropologen Edward Taylor:

*«Kultur er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn (sitert i Eriksen & Sajjad, 2015, s.37).*

Både beskrivende, analytiske, og normative kulturbegreper brukes om hverandre i ulike kontekster. Det er imidlertid ikke min intensjon å framheve noen av perspektivene, men heller argumentere for betydningen av å være bevisst hvilken type kulturforståelse en støtter seg til, uavhengig av om det er utforming av styringsdokumenter eller fortolkninger av rammeplanen for barnehagens innhold til det praktiske og pedagogiske arbeidet med barn i barnehagen (Kasin, 2010).

I offentlige debatter blir *kultur* ofte brukt som forklaringsmodell om hva som hindrer integrasjon av minoriteter. Kultur blir her sett på som et sosialt avvik knyttet til minoriteter og innvandrere sin oppførsel, og opptrer her et som et normativt begrep.

Mangel på integrasjon blir gjerne forklart som et resultat av sosiale mekanismer som fattigdom, skoleprestasjoner, lavt utdanningsnivå og

diskriminering (Gullestad, 2002). Slike oppfatninger og fremstillinger av innvandrere og minoriteter er bilder som ofte opptrer i den offentlige problemforståelsen (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). I kunnskapsproduksjon om hvordan samfunnsskapte strukturer og maktrelasjoner mellom minoritet og majoritet produseres og reproduseres, er det derfor helt nødvendig å problematisere og synliggjøre forståelser av *kulturbegrepet*. Underkommunisering og usynliggjøring av hvordan kulturbegrepet forstås, bidrar snarere til en tilsløring av viktige aspekter i (fler-) kulturelle møter. Engebrigtsen og Fuglerud (2009) ser begrepet *kultur* som *sosiale nettverk* og menneskelig samhandling, og som forankret i menneskers ulike kulturelle modeller. Personers og gruppers kulturelle modeller får dermed betydning for hvordan sosialt liv organiseres og forstås. Kultur sett på denne måten åpner opp for en mer helhetlig analyse, der historiske, politiske og sosiale forhold, og sosial organisasjon trekkes inn, og ses i sammenheng med minoriteters strategier for integrasjon i det norske samfunnet. Kultur forstått på denne måten har likhetstrekk med Bourdieus perspektiv på forholdet mellom aktør og samfunnsstrukturer.

Kategorier som kjønn, sosial klasse, etnisk identitet og sosioøkonomisk status er relevante aspekter i sosiale prosesser som kan gjøre analysen mer kompleks og helhetlig, samtidig som en slik tilnærming kan utfordre forenklete framstillinger om integrasjon og kultur. Det mangfoldige begrepet *kultur* må derfor ses på som lærte tenke- og handlingsmønstre, som dynamisk og foranderlig, og samtidig som relativt stabilt, som et nettverk av konvensjoner og forventninger som er rammeverk rundt tilværelsen (Schackt, 2009). Hvordan kultur bør oppfattes, som primært dynamisk og foranderlig, eller primært som noe stabilt og makro-strukturelt, er imidlertid omdiskutert både i samfunnsvitenskap, politikk og i samfunnsdebatten (Schackt, 2009). Få er imidlertid i uenig i at kulturelle normer produserer dominante forståelser om hva som anses som «normalt», «riktig» og «naturlig», og hva som ikke er det.

Medieskapte bilder av innvandrere er derfor av betydning for hvilke type kunnskaper og holdninger som dannes i befolkningen, og dermed former grunnlag for dialog og samhandling mellom gruppene (Schackt, 2009). En annen måte å analysere kultur og kulturforskjeller på kan som *kunnskap* som fortolkningsramme og som inngang til forståelse av møter mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn: «*En person er posisjonert i kraft av den spesielle sammenstillingen av*

*elementer fra flere kulturelle strømmer som føres sammen i nettopp denne personen- så vel som i kraft av de spesielle erfaringene som denne personen har gjort.»* (Barth, 1998, s. 126). Barth (1998) sin forståelse av kultur har likhetstrekk med Bourdieus habitusbegrep.

Selv om kulturbegreper kan være både omstridte og forstås på ulike måter, åpner det opp for muligheter til både problematisering og nyansering av viktige måter å kommunisere kulturelt mangfold på, både i barnehagen spesielt, og i samfunnet generelt. Å gå bak kulturelle konstruksjoner gjør det mulig å fange hvilken symbolsk makt kultur kan ha i ulike kontekster; som kamp om anerkjennelse, sosial posisjon og økonomisk og kulturell kapital. Å unngå bruk av kulturbegreper kan bidra til en tilsløring og underkommunisering av viktige aspekter ved flerkulturelle møter. Analysen må derfor tydeliggjøre hva som er effekter av kultur og hva som kan tilskrives samfunnsmessige forhold og strukturer, eller som et resultat av begge.

I det norske samfunnet blir gjerne forholdet mellom minoritet og majoritet beskrevet som «kulturforskjeller» eller «etniske forskjeller» (Gullestad, 2002). Slike oppfatninger kan bidra til spesifikke oppfatninger av kulturelle kategorier, og en essensialisering<sup>15</sup> av sosiale kategorier som blir sett på som «naturlige» sosiale kategorier som kan påvirke forståelser av verdier (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014). Hvordan vi snakker om, fortolker, møter og reflekterer omkring kulturelt mangfold og kulturbegreper, er viktig når vi snakker om Norge som et kulturelt mangfoldig samfunn. En vid forståelse av kultur som trekker inn både sosiale-, og samfunnsmessige forhold, bidrar til en mer helhetlig analyse av sosialt og kulturelt liv. Å trekke inn historiske, politiske og sosiale forhold kan gi et fyldigere bilde av minoriteters strategier i samfunnet. Kategorier som kjønn, klasse, etnisitet og sosioøkonomisk status er sentrale aspekter i sosiale prosesser, og i kamper om symbolsk makt. Å trekke inn relevante kategorier kan gjøre analysen mer kompleks, samtidig som den kan utfordre forenklete framstillinger om integrasjon og kultur.

---

<sup>15</sup> Perspektiver om kulturel relativisme og etnosentrisme er her relevant som vår forståelse og perspektiver på kultur, der etnosentrisme betyr å se og vurdere andre kulturer med basis i sin egen, mens kulturel relativisme handler å se andre kulturer fra deres perspektiver og ståsted (Eriksen og Sajjad, 2015).

### 3.4 Forståelse av kategoriene flerkulturell barnehage og etnisk minoritet og majoritet

Kategoriene minoritet- og majoritet brukes gjerne som en beskrivelse av spesifikke grupper i et samfunn, og kan beskrive både antall og gruppenes status i relasjoner til hverandre. *Minoritet* eller *minoritetsforeldre* brukes i avhandlingen til å beskrive en sosial kategori, knyttet til gruppens sosiale posisjon, men uten forestillingen om at det eksisterer en intern kulturell likhet blant individene som plasseres i denne kategorien (Skytte, 2008). Majoritet og minoritet er ustabile maktrelasjoner som markerer (to) forhold som henger sammen, og der hvem som tillegges tilhørighet i den ene eller den andre kategorien ikke nødvendigvis er gitt (Gullestad, 2006 s.25). Et viktig spørsmål som vil bli undersøkt og diskutert i avhandlingen, er hvordan *majoritet* og *minoritet* som relasjonelle kategorier skapes og opprettholdes gjennom inkluderings- og ekskluderingsprosesser. Slike prosesser kan ses på som kamp om kontroll over det som framstår som tilsynelatende nøytrale verdier, og som kjernesymboler i et samfunn (Gullestad, 2006). Kategoriene *minoritet* og *majoritet* kan knyttes til kulturelle praksiser, relasjoner, kulturell legitimitet og definisjonsmakt (Gjervan et al., 2012b; Gullestad, 2002; Jenkins, 2003; Skytte, 2008 m.fl.). Kategorien *flyktninger* eller *flyktningforeldre* brukes i avhandlingen for å beskrive en bestemt kategori, minoritetsforeldre<sup>16</sup>.

En *flerkulturell barnehage* kan forstås som: «...[barnehager] med barn som i tillegg til norsk referanseramme har en referanseramme fra en annen kultur eller land, og dermed har posisjon som innvandrere, etnisk, språklig eller kulturell minoritet» (Vedøy, 2017, s.17). Slik tilnærming er imidlertid ikke uproblematisk, fordi identitet her blir knyttet til kategorier som etnisitet, språk og kultur og som kan knyttes sammen på mange ulike måter. Avhengig av tid og sted, kan dermed alle ses på som flerkulturelle og som medlemmer av enten minoritets- eller

---

<sup>16</sup> Ifølge Flyktningkonvensjonen av 1951 artikkel 1A er en flyktning en person som har «velbegrunnet frykt for forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk overbevisning eller medlemskap i en bestemt sosial gruppe, og som ikke er i stand til eller på grunn av slik frykt ikke villig til å vise til sitt lands beskyttelse». Denne definisjonen blir stort sett brukt eller referert til ordrett i de forskjellige lands regelverk for flyktninger og asylsøkere, men siden det i praksis ikke finnes noen internasjonal myndighet som kan avgjøre tolknings spørsmål, blir artikkelens innhold tolket og praktisert ulikt fra land til land. FNs høykommissær for flyktninger (UNHCR) har imidlertid laget en håndbok, med diverse vedlegg, som blant annet inneholder retningslinjer for fortolkning (Flyktninghjelpen: <https://www.flyktninghjelpen.no/global/statistikk/begreper/>).

majoritetsbefolkningen (Vedøy, 2017). Kategorien flerkulturell barnehage kan dermed forstås både deskriptivt og normativt. I avhandlingen blir kategorien *flerkulturell barnehage* forstått *deskriptivt*, som en beskrivelse av barnehager som har barn med flerkulturell bakgrunn.

Forestillinger om både likhet og mangfold står sterkt i norsk kultur og er viktige begreper for å forstå både pedagogiske lederes perspektiver knyttet til kulturelt mangfold og ledelse, og flyktningforeldre sine fortellinger om sine erfaringer i møtet med norsk barnehage. Likhet framstår som en sentral verdi i de pedagogiske lederne sine oppfatninger og i flyktningforeldrene sine fortellinger. Det er derfor nødvendig å gjøre rede for og problematisere begrepene *likhet* og *mangfold*, både for å synliggjøre hvordan begrepene legger føringer for pedagogisk profesjonspraksis i møte med kulturelt mangfold, og hvordan minoritetsforeldrenes forhandler og reforhandler sine oppfatninger om foreldreskap i møte med barnehagen.

### **3.4.1 Symbolsk kapital, makt og vold**

I prinsippet kan alt fungere som kapital. Det avgjørende er imidlertid om kapitalen produserer forskjeller, og om det kan omsettes i prestisje og anerkjennelse, det Bourdieu betegner som *symbolsk kapital* (Esmark, 2006). Hvorvidt individer oppnår symbolsk kapital vil være avhengig av konteksten og de kapitalformer som anerkjennes eller neglisjeres: økonomisk, kulturell eller sosial kapital. Individer og grupper har ulik tilgang til ulike former for kapital. Deres tilgang til ulike kapitaler danner grunnlag for deres posisjonering i samfunnet (Bourdieu, 1995a). Utdanningssystemet kan bidra til å forsterke og reproducere majoritetens kapital gjennom å anerkjenne majoritetshabitusen som den riktige måten å tenke og forstå verden på (Bourdieu & Passeron, 1990). I norsk barnehage kan, som nevnt over, den dominerende kulturelle kapital være basert majoritetskulturens kapitaler, noe som kan føre til begrensede utdanningsmuligheter for minoritetsgrupper. Krav om kompetanse i dominerende språk og kultur ervervet gjennom oppdragelse kan bidra til at minoritetsgrupper møter begrensinger (Bourdieu & Passeron, 1990).

*Symbolsk makt* eller *vold* er ifølge Bourdieu (1995b) samfunnsmessig maktutøvelse. Sosial dominans handler om å ha makt over kriterier for å forstå og vurdere verden på: hvordan man oppfatter, deler inn og vurderer det sosiale miljø som gjennomgående er i den dominerende kulturs favør (Prieur & Sestoft, 2006).

Muligheten til å utøve symbolsk vold, makt eller dominans har man i kraft av sin symbolske kapital. Det at reaksjoner utløses automatisk, uten at vi tenker ikke over det er selve kraften i symbolsk makt. Gjennom slike handlinger kan vi gjenkjenne og anerkjenne makten vi står overfor. I en rekke analyser viser Bourdieu hvordan symbolsk vold «setter seg i kroppen» og hvordan kroppen svikter oss hver gang vi er i et underlegenhetsforhold (Prieur & Sestoft, 2006). Til tross for vår vilje og bevissthet handler kroppen som den vil - kroppen er sterkere enn viljen (Prieur & Sestoft, 2006). Symbolsk vold er dermed påvirkning som verken har form av en absolutt fysisk tvang eller bevisst orden og struktur. Slagkraften i symbolsk dominans utøves ubevisst i kraft av disposisjoner i ens habitus som bestemmer individers handlinger, vurderinger og oppfatninger, og legger grunnlaget for praksis (Bourdieu, 1995b). På denne måten kan barnehagens praksiser og *doxa* føre til at personalet utøver symbolsk vold eller makt i møte med minoritetsforeldre gjennom ubevisste institusjonaliserte måter å forstå og tenke på innenfor barnehagen (sosialt felt). I lys av Bourdieu sine perspektiver kan barnehagen dermed ses som et maktfelt hvor tildeling av anerkjennelse og miskjennelse skjer. Utdanningssystemet er derfor ifølge Bourdieu et al. (2006), helt sentralt for å forstå maktrelasjoner. Barnehagen kan dermed både produsere og reprodusere eksisterende maktforhold, samtidig som den bidrar til å legitimere eksisterende maktforhold.

I demokratiske vestlige samfunn er det dermed ifølge Bourdieu (1996b), i utdanningssystemet en skal søke etter omdreiningspunktet for makt og sosial dominans: «*Symbolsk makt er den usynlige makten som bare kan utøves med delaktighet med de som ikke vet at de ligger under for den eller endatil ikke vet at de utøver den*» (Bourdieu, 1996b, s.38). Barnehagen er som pekt på, et *maktfelt* som både konstituerer og konstitueres av sosiale, politiske og symbolske faktorer (Bourdieu, 1995b, 1996b). Sosialt felt kan enkelt forstås som et sted eller et område hvor det kjempes kamper om anerkjennelse og definisjonsmakt, og barnehagen kan dermed ses på som et maktfelt der majoritetens kapitaler gjelder. Ved analysere sosiale felt viser Bourdieu sammenhengen mellom makt og fordeling av kapital, og makt som et resultat av sosial dominans og symbolsk vold.

I følge Bourdieu et al. (2006) er enhver pedagogisk handling en symbolsk voldelig handling som gjennom arbitrær makt gjør majoritetskulturen gjeldene. Symbolsk makt som symbolsk voldelig handling, betyr her at pedagogiske ledere og

barnehagelærere favoriserer de barna og foreldrene som har en kulturell bakgrunn som er lik den dominerende majoritetskulturen. For å minske den symbolske makten som utøves i utdanningssystemet, kan en mer fleksibel og inkluderende pedagogikk som setter individer framfor grupper i fokus i møte med minoriteter, bidra til økt anerkjennelse og tilhørighet for alle mennesker, uavhengig av kulturell og sosial bakgrunn (Prengel, 2018).

Bourdieu's perspektiver er godt egnet til å belyse hvordan strukturer og menneskers habituser legger føringer for handlinger, skaper, opprettholder og reproducerer eksisterende maktforhold. Flyktningene i studien sine erfaringer fra flukt, oppbrudd og asyl, og de endringer som skjer i møte med det nye samfunnet, må derfor ses i lys av perspektiver som fanger *prosessen*; hvordan flyktningforeldrene forstår og håndterer en ny hverdag. Teori om *akkulturasjon* vurderes her som et relevant perspektiv for å belyse måten flyktningforeldrene håndterer sin nye livssituasjon og på hvilken måte barnehagen og barnehagepersonalet bidrar i denne prosessen.

Akkulturasjon som teoretisk perspektiv utforsker hvilke strategier personer som flytter til en ny kultur inntar i møte med «det nye samfunnet» (Berry, 1997, 2005). Akkulturasjon har etterhvert blitt et viktig perspektiv i undersøkelser minoriteters varierte erfaringer knyttet til migrasjon, konflikter og politikk, og betydningen dette kan ha for dannelse av multikulturelle samfunn (Trimble, 2003). For å kunne forstå og kontekstualisere handlingene er begreper om kultur, likhet og mangfold viktige. I det følgende vil det først gjøres rede for forståelser av begrepene mangfold og likhet, før akkulturasjon som teoretisk perspektiv presenteres.

### **3.5 Likhet og mangfold**

Trass økt kulturelt mangfold eksisterer det fremdeles framstillinger om Norge som et homogent samfunn med sterk grad av kulturell og sosial likhet. Slike framstillinger er både tilslørende og misvisende, men handler om mer enn det som kan måles; det er mennesker med ulike erfaringer fra sitt sosiale liv, og deres strategier for å håndtere dem (Lidén et al., 2007). Likhet som ideal og utdanning som middel for sosial utjevning er sentrale verdier i utdanningens samfunnsmandat.

Kulturell likhet og forskjell kan både framheves og underkommuniseres i møter mellom mennesker, både grupper og individer. I norsk kontekst vil en i møte med andre mennesker akseptere, heller enn konfrontere hverandre med forskjeller, fordi enkeltindividers erfaringer kan romme likhet, selv om folk «sett utenfra» kan være svært ulike (Lidén et al., 2007). Forestillingen om kulturell og sosial likhet i norsk kultur forsterkes gjennom koder for samhandling og oppfatninger om «*at vi er av samme slag*», der strategi for samhandling er å gjøre krav på å framstå som like; det som er felles framheves, mens ulikheter holdes utenfor (Gullestad, 2002). Likhet blir her forsterket av andre kulturelle kategorier og verdier som autonomi. I norsk kontekst er autonomi en viktig verdi som kan knyttes til verdier som uavhengighet, selvstendighet og til måter å håndtere grenser på (Gullestad, 2002).

Kulturelt mangfold anses som viktig verdi å bevare, og som berikende for samfunnet. For stor vektlegging av kulturelle forskjeller kan imidlertid skape grenser og hindre kontakt mellom ulike etniske grupper og individer (Berkaak, 2012). Mennesker er ikke passive kulturbærere, men aktivt handlende individer som forholder seg til sine sosiale omgivelser med basis i sine erfaringer (Bundgaard & Gulløv, 2008). Kulturbegreper må derfor, som nevnt, inkludere både de materielle og politiske forhold som påvirker, former og formes av menneskers liv (Seeberg, 2003).

I policy -og utdanningspolitiske dokumenter kan man få inntrykk av at kulturelt mangfold og innvandring er et nytt fenomen. Det norske samfunnet har imidlertid alltid vært et flerkulturelt samfunn; folkegrupper som kvener, samer, skogfinner, jøder, romani og romfolk, og senere med flyktninger, arbeidsinnvandrere og asylsøkere. Innvandring og migrasjon dermed en sammensatt prosess med kulturelle, politiske og økonomiske konsekvenser. Innvandringens ulike dimensjoner kan dermed utfordre det norske likhetsidealet og kan påvirke profesjonsutøvelse på lokalt nivå (se f.eks. Gullestad, 2002; Kipperberg, 2015; Lidén, 2017; Portes et al., 1999; Seeberg, 2003).

Gruppeidentitet kjennetegnes av grensdragninger mellom ulike grupper heller enn på bakgrunn av spesifikke kulturelle trekk. Viktige prosesser for gruppetilhørighet er tilskrivelse av felles identitet, og oppfatninger om gruppens ulikheter fra andre grupper som kulturelle grenser (Barth, 1998). Kategorisering handler alltid om makt og der de «Andres» sosiale kategorisering av grupper eller individer er dermed uløselig forbundet med maktrelasjoner (Jenkins, 2003). I følge



Jenkins (2003) får kategorisering konsekvenser, ikke kun for dem som blir definert som en gruppe, men også for gruppens relasjoner til andre grupper. I avhandlingen legges det til grunn en forståelse av kulturell likhet, ulikhet og mangfold med vekt på *forestillinger* tilskrevet av andre, og hvilke *relasjoner* som skapes mellom grupper (her: minoritet-majoritetsrelasjoner) som sosiale konstruksjoner og sosial samhandling.

Minoritetsforeldrene i studien er flyktninger og befinner seg i en spesiell livssituasjon som er vesentlig for å forstå deres meninger og oppfatninger slik de kommer til uttrykk i intervjuene. For å kunne analysere deres spesielle livssituasjon benytter jeg meg av Berrys (1997; 2005) akkulturasjonsperspektiv. Perspektivet åpner opp for å analysere deres spesifikke individuelle og kollektive erfaringer på *mikronivå* i lys av deres status som minoriteter med kort botid i Norge, og deres strategier for å håndtere, forhandle og reforhandle sitt foreldreskap i møte med barnehagen.

### 3.6 Akkulturasjon

Fenomenet *akkulturasjon* brukes om mennesker som migrerer, og om beskrivelser av prosesser mennesker erfarer i møte med ny sosial og kulturell virkelighet. Akkulturasjon kan videre knyttes til begreper enkulturasjon og sosialisering (Fandrem, 2011). Sosialantropologen Herskovits (1949) definerer *enkulturasjon* som «å bli svøpt» inn i en kultur. Når individer migrerer til et nytt land, vil de oppleve at ting kan gjøres på andre måter, og må da gjennom en *resosialisering* (Kipperberg, 2015). En *resosialisering* innebærer å bli innviet i en kulturs væremåter, normer og tenkemåter i det samfunnet man har migrert til. Å forstå og lære seg hvordan den norske barnehagen fungerer, og hva som forventes av dem som foreldre kan være et eksempel på resosialisering. *Akkulturasjonsperspektivet* kan betraktes som en mestringsteori og omfatter ulike endringer som oppstår når individer og grupper med ulik kulturell bakgrunn møtes (Berry, 1997). Akkulturasjonsprosessen har to formål: 1) *kulturelt vedlikehold* og 2) *kontakt og deltakelse* (Berry, 1997). Kulturelt vedlikehold er ifølge Berry (1997) graden av anerkjennelse og verdisetting av kulturell identitet i det nye samfunnet, mens kontakt og deltakelse dreier seg om eksistensen av kontakt og inkludering i samfunnet, eventuelt fravær av disse.

Berry (2005) sin modell for akkulturasjon presenterer faktorer som kan være bearbeidende i akkulturasjonsprosessen man gjennomgår, som følge av migrasjon eller flytting. Individer kan imidlertid innta ulike strategier med ulikt resultat: *assimilering, integrering, separasjon og marginalisering* (Berry, 2005). Hvilken strategi individet velger vil være avhengig av individets mestring, og hvordan mottakersamfunnet møter sine nye medlemmer. Hvordan personer med minoritetsbakgrunn blir møtt av veldferdsinstitusjoner som barnehagen, kan gi viktig kunnskap om akkulturasjons- og inkluderingsprosessene i samfunn (Vandenbroeck et al., 2009). For å kontekstualisere og forstå foreldrenes perspektiver er det derfor relevant å peke på deres akkulturasjonsprosesser, hvilke strategier de anvender som flyktninger i Norge. Det er imidlertid ikke kun opp til flyktningeforeldrene selv å velge strategi, men vil være påvirket av hvordan mottakerlandet (her: Norge) legger til rette for kontakt og inkludering, og muligheter for kulturelt vedlikehold. Det er dermed ikke utelukkende et valg hvilke strategier for akkulturasjon flyktningene kan ta eller tar. Et fokus på individets og gruppens strategier for akkulturasjon gjør det imidlertid mulig å fange både *individuelle* og unike migrasjonshistorier, få fram flyktningeforeldrene sine «stemmer» og *felles erfaringer* som flyktninger i et nytt land.

For å analysere pedagogiske lederes lederhandlinger og praksiser i barnehagen, anvendes som nevnt innledningsvis i dette kapitlet et *distribuert perspektiv* på ledelse. Distribuert perspektiv på ledelse har fokus på praksis, handlinger og samspill i den konkrete konteksten og situasjonen, der lederhandlingene skjer heller deres formelle roller. I det følgende vil jeg gjøre rede for utvikling og bakgrunn for det teoretiske perspektivet distribuert ledelse, og hvordan perspektivet forstås og brukes i denne avhandlingen.

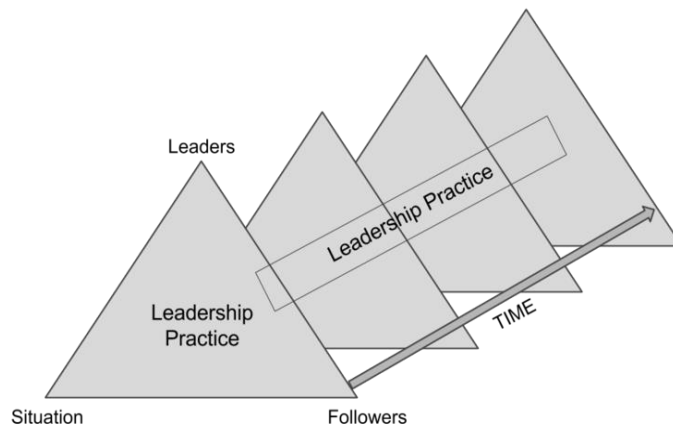
### **3.7 Distribuert perspektiv på ledelse**

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet brukes *distribuert perspektiv* på ledelse i avhandlingens artikkel II, for å analysere hvordan pedagogiske ledere utøver og forstår sin lederrolle. Distribuert ledelse kan ses som et verktøy for å analysere sider ved ledernes samhandling med sine medarbeiderne som kan ha som mål å forbedre og utvikle praksis, og som et deskriptivt verktøy for å analysere ledelse som praksis (Spillane, 2012). I følge Spillane (2012) er det derfor avgjørende for analysen hvordan

en betrakter *ledelse i praksis*, en analyse av hvordan ledelse utøves i praksis av konkrete pedagogiske ledere. Ledelse ses i dette perspektivet som en prosess bestående av ulike variabler som rutiner, medarbeidernes kompetanse, relasjoner og interaksjon mellom lederen og medarbeiderne i en konkret kontekst og situasjon. Ledernes praksis kommer til uttrykk i det daglige arbeidet som mikrohandlinger. Deres handlinger må imidlertid ses i lys av konteksten og strukturelle, historiske strukturer den skjer innenfor. Barnehagens rytme, rutiner, normer, arbeidsdeling og arbeidsmåter er resultat av nettopp konteksten.

Med det teoretiske perspektivet *distribuert ledelse* analyserer jeg hvordan pedagogiske ledere samhandler og samarbeider med ulike medarbeidere, hvilke rutiner og verktøy hen bruker i sin ledelse, for på denne måten å få innsikt i hvordan (pedagogisk) ledelse «designes» og «redesignes». Perspektiv om distribuert ledelse mener jeg åpner for å fange inn hva som kjennetegner lederhandlinger og hvordan studiens informanter forstår sin rolle som pedagogiske ledere i barnehagen. Sagt på en annen måte, det søkes innsikt i hva de ulike pedagogiske lederne i studien *gjør* når de leder og samhandler med sine medarbeidere.

Det distribuerte perspektivet på ledelse i avhandlingen ser ledelse som samhandling og interaksjoner, og som demokratiske prosesser. Fordeling av autoritet og makt er også relevante aspekter ved lederskap, og vil bli trukket inn analyse og diskusjon av overordnet problemstilling i avhandlingen. I distribuert perspektiv ses ledelse som noe mer enn den formelle rollen og lederfunksjoner, og har fokus på *hva ledere faktisk gjør og hvordan*. Ledelse ses som spredt mellom mennesker i en organisasjon i en gitt kontekst og situasjon (Gronn, 2002; Heikka et al., 2021; Spillane, 2012). Sims et al. (2015) trekker i tillegg inn de ansattes konstruksjon og utvikling av felles mening. Ledelse ses i dette perspektivet som en situert og sosial prosess, i skjæringspunktet mellom ledere, tilhengere («followers») og situasjonen:



Figur 3-2– Distribuert ledelse – (Spillane, Halverson et al. 2004; Harris and Spillane 2008; Gronn 2002; Spillane 2012)

Begrepet distribuert ledelse fikk sitt fotfeste i utdanningsforskningen rundt år 2000, først i skolen, deretter i barnehagen. anses som de første som anvendte begrepet, og har hentet inspirasjon fra andre teoretiske begreper og områder. Perspektiv på distribuert ledelse har røtter i læringsteori, sosiokulturell konstruktivisme og undervisningspraksis, og står for et skifte av fokus innenfor utdanningsforskningen (Mayrowetz, 2008). Spillane et al. (2001) ser på ledelse som strukket eller spredt over flere personer innenfor en gitt kontekstuell ramme, og hvordan konteksten virker inn på hvordan lederhandlinger kommer til uttrykk i praktisk handling (fig3- 2). Innenfor utdanningsforskningen har man beveget seg fra å se ledelse som noe individuelt, til å betrakte ledelse som kollektivt, og som et resultat av interaksjoner mellom mennesker innenfor en organisasjon (skole og barnehage). Distribuert ledelse kan derfor defineres som en type kollektivt lederskap som er sosialt konstruert og som utvikles i samspill og samarbeidsrelasjoner med andre (Harris, 2004, s.14).

I følge Gronn (2002, s. 444) innebærer et distribuert lederperspektiv følgende: «*implication of a dynamic understanding of the unit of analysis includes a view of leadership as less the property of individuals and more contextualized outcome of interactive, rather than unidirectional causal process*». Ledelse som spredt over flere personer innenfor en organisasjon, som interaksjoner og relasjoner, er ikke noe nytt (se for eksempel Mayrowetz & Weinstein, 1999; Ogawa & Bossert, 1995; Pounder et al., 1995). Ved å studere ledelse som en aktivitet heller enn en formell lederrolle, må forskere rette søkelys mot interaksjoner, eller det Gronn (2003, s.35) kaller «concertive action» («konsertaktivitet») mellom lærere, ledere og kontekstuelle faktorer. På denne måten bringes det inn et nytt aspekt ved distribuert ledelse som

innebærer at forskere må identifisere hvilke aktiviteter ledelse er konstituert av (Mayrowetz, 2008).

I videreutvikling av begrepet *distribuert ledelse* argumenterer Spillane et al. (2001) for at for å forstå makrofunksjoner må en undersøke hvordan mikrohandlinger utføres i sin sosiale og materielle kontekst. Spillane et al. (2004 s.14) har i sin forskning sammenfallende funn med standardene til «Interstate School Leaders Licensure Consortium»<sup>17</sup>. De argumenter imidlertid med at deres funn, i tillegg til å ha utfordret forståelsen av lederpraksiser, flytter fokus for analyse fra oppgaver til å utforske lederutøvelse og -praksis, og rekonstruerer på denne måten koblingen mellom makrofunksjoner og mikrohandlinger (Spillane et al., 2004). Ledelse som *situert praksis* retter fokus mot sosiale og materielle kontekster, artefakter, redskaper, språk, og en rekke andre faktorer som bidrar og/eller hemmer lederpraksis. Spillane et al. (2004) undersøker imidlertid ikke alle de kontekstuelle faktorene i dybden, men hevder likevel å ha funnet at formell organisasjonsstruktur og språk som er de to viktigste faktorene knyttet hva som virker inn på lederpraksiser. Gronn (2000b) peker videre på at både objekt, subjekt, instrument, felleskap, regler og arbeidsdeling, er koblet sammen i utøvelse av ledelse. Skal en studere ledelse som praksis og handlinger, må disse faktorene trekkes inn.

Selv om ledelse teoretisert som distribuert ledelse i ledelseslitteraturen, særlig innenfor utdanningsforskningen, hevdes å være bedre egnet enn tradisjonelle forestillinger om ledelse knyttet til individer, har teorien også sine svakheter. For det første, kan det være uklart hvilke aktiviteter som faktisk er ledelse. For det andre, er det vanskelig, og kanskje til og med umulig, å avgrense hvor ledelsen slutter og hvor «vanlig» arbeid begynner. Å forske på ledelse kan dermed være en overveldende og vanskelig oppgave (se for eksempel Lakomski, 2004).

Barnehageledelse kjennetegnes gjerne av utøvelse i tett samspill med de ansatte, flat struktur, og horisontale, likeverdige arbeidsrelasjoner. Samarbeid og

---

<sup>17</sup> Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) ISLLCs standarder for skoleledere: 1. En skoleadministrator er en pedagogisk leder som fremmer suksessen til alle studenter ved å legge til rette for utvikling, artikulasjon, implementering og forvaltning av en visjon om læring som deles og støttes av skolesamfunnet. 2. En skoleadministrator er en pedagogisk leder som fremmer alle elevers suksess ved å fremme, pleie og opprettholde en skolekultur og undervisningsprogram som bidrar til studentlæring og profesjonell vekst. 3. En skoleadministrator er en pedagogisk leder som fremmer suksessen til alle studenter ved å sikre ledelse av organisasjonen, driften og ressursene for et trygt, effektivt og effektivt læringsmiljø. 4. En skoleadministrator er en pedagogisk leder som fremmer suksessen til alle elever ved å samarbeide med familier og samfunnsmedlemmer og mobilisere samfunnsressurser. 5. En skoleadministrator er en pedagogisk leder som fremmer suksessen til alle studenter ved å handle med integritet, rettferdighet og på en etisk måte. 6. En skoleadministrator er en pedagogisk leder som fremmer alle elevers suksess ved å forstå, svare på og påvirke den større politiske, sosiale, økonomiske, juridiske og kulturelle konteksten (Myrpy, Shipmand Pearlman 1997).

demokratisk ledelse er viktige verdier innenfor den norske arbeidskulturen, og er særlig synlig innenfor barnehagesektoren. Teori om hva som styrker samarbeid og hva som fremmer ledelse er derfor relevant. ser ledelse som 1) ledelse gjennom andre, og 2) lederskap med andre gjennom forpliktende samhandling. Sistnevnte kan sies å være særlig karakteristisk for den skandinaviske demokratiske arbeidsstrukturen og lederstruktur.

I følge Johnson (2004) er distribuert ledelse selve motsatsen til «top-down» ledelse, og en vanlig form for ledelse innenfor utdanningssektoren. Han hevder videre at distribuert ledelse kan ses som en form mikropolitisk strategi, der en gjennom reformer sprer myndighet til lærere, avdelingsledere og administrativ personale. Interessant nok ser forskere som Spillane et al. (2001) distribuert ledelse som det motsatte, som depolitisert. Andre peker på distiribuert perspektiv som en deskriptiv linse, som ved å inkludere den mikropolitiske dimensjonen blir styrket (Firestone & Martinez, 2005, sitert i Mayrowetz 2008).

Litteraturgjennomgangen av forskning på distribuert ledelse i skolen, kan tyde på at mikropolitikk kan være viktig for å fremme distriburert ledelse rent normativt, men hvorvidt delt eller demokratisk ledelse fører til forbedringer i skolen, framstår imidlertid som uklart. Funn fra ledelsesforskningen har imidlertid pekt på at både ledere og medarbeidere som utøver ledelseshandlinger, ikke nødvendigvis er gode ledere (Kellerman, 2004). Distribuert ledelse har imidlertid sine faretegn og svakheter. Timperley (2005, s. 417) sier følgende om potensielle farer i distribuert ledelse: «*Distributing leadership over more people is a risky business and may result in the greater distribution of incompetence*». Nyere forskning på distribuert ledelse peker imidlertid på betydningen av ledelse som katalysator for endring av lederpraksiser (Azorín et al., 2020; Harris & Jones, 2019).

I forskningslitteraturen som omhandler barnehageledelse ble begrepet distribuert ledelse først introdusert av Ebbeck og Waniganayake (2002). Studiene hadde som mål å fange hvordan innflytelse og samarbeid utøves i barnehagen (Waniganayake et al., 2012). Økt interesse for distribuert ledelse i barnehagesektoren de siste årene, har imidlertid ført til debatter og kritikk fra flere forskere (Bøe & Hognestad, 2017; Male & Palaiologou, 2017; Sims et al., 2015). Basert på Gronn (2009) sitt perspektiv, argumenterer Bøe og Hognestad (2017) at pedagogisk ledelse (mellomledelse) kan ses som en hybrid lederpraksis som er kjennetegnet både av

individuell og kollektivt arbeid. Heikka et al. (2021) hevder imidlertid at Bøe og Hognestads (2017) oppfatning av lederskap som hybride praksiser, ser bort fra kjerneelementene i distribuert ledelse, der ledere og de ansatte står i et interavhengighetsforhold for å kunne utføre formelle og uformelle lederhandlinger. For å oppnå felles mål, er gjensidig avhengighet mellom ledere og de ansatte her avgjørende (Heikka et al., 2021).

Ledelse kan utføres og utvikle seg på ulike måter, til tross for et felles rammeverk, lovgivning og likheter i arbeidsstruktur. Gjennom samhandling, gode relasjoner og tillit til sine ansatte, bygger de pedagogiske lederne sine team, som på denne måten skal sikre at arbeidet utføres på en god måte og i tråd med rammeplanen (Børhaug & Lotsberg, 2014). Tillit og gode relasjoner er en forutsetning for at pedagogiske ledere kan utføre sin rolle som ledere. Pedagogisk leder må for eksempel når hen deltar på ukentlige fagmøter borte fra avdelingen, stole på at personalet og teamet utførte de faglig-pedagogiske, og de nødvendige praktiske oppgaver adekvat og innenfor lovverket. Det kan for eksempel dreie seg om delegering av planlagte aktiviteter til assistenter og ufaglærte, som ansvar for måltider, samlingsstund, og samtaler med foreldre.

Ledelse utøves av både formelle og uformelle ledere, både alene og i gjensidig samspill, og er fordelt og spredt mellom mennesker i en gitt organisasjonsmessig kontekst (Gronn, 2002; Heikka et al., 2021; Spillane, 2012). Som nevnt tidligere, peker Sims et al. (2015) på at distribuert ledelse er avhengig av at det skapes og utvikles felles mening knyttet til ledelse blant de ansatte. Rammeplanen for barnehagens innhold (i Norge) sier at barnehageledere; styrere og pedagogiske ledere har en faglig forpliktelse til å sikre at personalet og deres team utvikler felles mening og forståelse av barnehagens mandat, og at dette skal manifestere seg i personalets pedagogiske praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Rammeplanen har gitt styrerne mer ansvar utad rettet om ulike interessenter, og et tettere samarbeid med eierne. Styrerne fordeler derfor lederansvaret internt til de pedagogiske lederne. Heikka (2014) fant i sin studie av barnehageledelse fem viktige aspekter for utvikling av gjensidig avhengighet mellom styrer og pedagogisk leder: 1) fremme felles forståelse av visjoner og strategier, 2) fordeling av ansvar for pedagogisk ledelse, 3) distribusjon og avklaring av maktforhold mellom lederne, 4) fordeling av ansvar for utvikling av pedagogisk innhold, og 5) utvikle en felles strategi for distribuert

pedagogisk ledelse. Utvikling av felles forståelse, tillit og gjensidig avhengighet mellom lederne (styrer og pedagogiske ledere) i barnehagen, er derfor viktig for å kunne ivareta barnehagens formål og mandat (Heikka et al., 2019).

Hovedfunnet i Heikka et al. (2019) sin studie er at for å kunne utvikle og fremme distribuert lederskap, er ansvarsfulle og dedikerte pedagogiske ledere en forutsetning. Distribuert ledelse knyttet til planarbeid og planlegging, vil derfor være helt avhengig av ansvarsfulle og dedikerte pedagogiske ledere (Harris, 2008; Mascall et al., 2009; Muijs & Harris, 2007). Forskere hevder at distribuert lederskap har stor betydning for resultater, enten det er knyttet en avgrenset gruppe eller en organisasjon som skole eller en barnehage (Gronn, 2000a; Harris, 2008; Spillane et al., 2001).

Pedagogiske ledere i barnehagen jobber gjerne på samme nivå som sine assistenter, og utfører de samme arbeidsoppgavene. I stedet for å anerkjenne sine ulike roller, viser forskning at flat struktur fører til at pedagogiske ledere opplever det som utfordrende å framstå som tydelige ledere, noe som kan bidra til å svekke deres lederposisjon (Bøe & Hognestad, 2014; Hard & Jónsdóttir, 2013). I den siste revisjonen av distribuert ledelse hevder Gronn (2011) at en mer fruktbar måte å forstå lederutøvelsen hos pedagogiske ledere på er som hybrid. Ledelse som hybrid gjenspeiler, i følge Gronn (2011), i større grad kompleksiteten i lederrollen; kombinasjon av individuelle, posisjonelle og hierarkiske trekk, og demokratiske og distribuerte trekk. På denne måten integreres hierarkiske og demokratiske posisjoner i et mer helhetlig begrepsmessig rammeverk (Gronn, 2011).

Selv om litteratur om distribuert ledelse er omfattende, både i skole- og barnehagekonteksten, finnes det imidlertid få empiriske studier som viser hvordan lederpraksis utøves og utvikles, og hvordan kontekstuelle, situasjonsmessige faktorer fremmer eller hemmer ulike typer lederhandlinger og praksiser. Forskningen presentert i denne avhandlingen er dermed et bidrag til mer empirisk kunnskap om lederpraksiser og handlinger, hva som virker inn på utviklingen av ulike typer lederpraksiser, og betydningen ulike lederpraksis har for ivaretagelsen av kulturelt mangfold. Funn fra denne studien viser at ledelse manifesterer seg som både posisjonert og distribuert, avhengig av konteksten og relasjonene den oppstår i, og som tre ulike ledertypologier innenfor de ulike barnehagekontekstene.



I følge Spillane et al. (2011, s.95) kan organisatoriske rutiner defineres som «*repetitive, recognizable pattern of interdependent actions, involving multiple actors, both have an ostensive and performative aspect*». Det *ostensive* aspektet omtales som idealet og det som er skriftlig nedfedt i arbeidsrutiner, mens det *performative* aspektet er den konkrete handlingen eller praksisen utført av enkeltpersoner på et bestemt tidspunkt, situasjon og sted (Feldman & Pentland, 2003, s. 95 -101). Distribuert perspektiv på ledelse åpner med andre ord opp for å analysere lederhandlinger som *praksis*, og pedagogiske lederes *tolkninger* av den formelle rollen beskrevet i lovverk og konkrete arbeidsrutiner og/eller stillingsbeskrivelser innenfor barnehagene i studien.

Distribuert perspektiv på ledelse, trass kritikk og begrensinger, anses likevel som fruktbart for å fange kompleksiteten i pedagogiske lederes lederhandlinger og rolleutøvelse – deres *lederpraksiser*. Jeg argumenterer for at begrepet distribuert ledelse åpner for å analysere både variasjon og bredde i lederskapshandlinger, og ulike forståelser av pedagogisk ledelse. Videre åpner det distribuerte perspektivet opp for å analysere lederhandlingers natur, praksis og de pedagogiske lederes tolkninger av sin formelle rolle beskrevet i rammeplanen og i barnehagens arbeidsrutiner.

Distribuert ledelse vurderes videre som et relevant perspektiv for å analysere hvordan lederskap spres mellom alle barnehageorganisasjonens medlemmer, med fokus på *praksis, relasjoner og interaksjoner* mellom mennesker i en bestemt sammenheng, og hvordan lederskapshandlinger fremstår og kommer til uttrykk i praksis på ulike måter. I stedet for kun å ha vekt på formell rolle, vil fokus på praksis i større grad kunne fange lederskapshandlingers natur og karakteristika, og hvordan verdier og situasjonsfaktorer påvirker konkrete lederskapshandlinger og rolleutøvelse (Azorín et al., 2020; Bryman, 2011; Gronn, 2011; Halttunen et al., 2019; Hard, 2006; Heikka, 2014; Jónsdóttir & Coleman, 2014; Kallio & Halverson, 2020).

### **3.8 Syntese av teoretiske perspektiv anvendt i avhandlingen**

I dette kapittelet har jeg gjort rede for teoretiske perspektiver jeg vurderer som relevante for å belyse forskningsspørsmålet stilt innledningsvis: *Hvordan leder, forstår og ivaretar pedagogiske ledere kulturelt mangfold, og hvordan erfarer minoritetsforeldre med flyktningbakgrunn samarbeidet og møtet med barnehagen?*

Jeg har satt de ulike perspektivene i sammenheng og synliggjort verdien av å anvende flere perspektiver og nivåer (mikro, meso- og makronivå) i analysen.

Bourdieu sitt teoretiske rammeverk anvendes for å fange ulike i nivåer i analysen. Sentralt i Bourdieu sine perspektiver står det relasjonelle og strukturelle, analysert gjennom sentrale begreper som sosialt rom og felt, doxa, habitus, kapital og symbolsk vold. Begrepene anvendes for å forklare hvordan pedagogiske ledere forstår og håndterer kulturelt mangfold, og hvordan de tildeler anerkjennelse eller miskjennelse til minoritetsforeldrene i barnehagen. Perspektivet bidrar til å belyse hvordan barnehagen kan ses som et maktfelt, og peker på samfunnsmessige og historiske strukturer og maktforhold som barnehagen både skaper og er en del av. Bourdieu ser først og fremst anerkjennelse i et strukturelt og institusjonelt maktperspektiv, og er opptatt av hvordan anerkjennelse fordeles i et «marked» som sosiale verdisetting, symbolsk og kulturell kapital. Bourdieu sine teoretiske tilnærming kan dermed forstås som en posisjon forankret både i et sosiokonstruktivistisk vitenskapsteoretisk perspektiv og et kritisk perspektiv. I avhandlingen vektlegges Bourdieus sosiologiske tilnærming, forholdet mellom aktører og strukturer, og mellom objektivisme og subjektivisme (Bourdieu, 1995b, 1996b; Bourdieu & Wacquant, 1995).

For å fange utøvelse av den pedagogiske lederrollen og hva som kjennetegner lederhandlinger i barnehagen på mikro- og mesonivå, hvilke kontekstuelle faktorer som spiller inn på utvikling av ulike måter å utøve ledelse på (ledertypologi) anvendes et *distribuert perspektiv* på ledelse. Selv om Bourdieus begrepsapparat og perspektiver anvendes for å analysere både mikro- meso og makronivå, mener jeg et distribuert perspektiv på ledelse i større grad er fruktbart til nettopp å analysere det spesifikke ved lederhandlingene – hva ledelse er og ikke er i barnehagekonteksten.

Et viktig aspekt ved minoritetsforeldrenes livssituasjon er deres status som flyktninger, deres erfaringer fra flukt og oppbrudd, og det å skulle skape seg et nytt familieliv i en ny kontekst, faktorer som ikke lar seg fange av Bourdieus perspektiver alene, men som sammen med Berry sine perspektiv på individuelle (og psykologiske) sider ved *akkulturasjon* som prosess, kan gi et fyldigere bilde av flyktningforeldrenes perspektiver på mikronivå. Bourdieus begreper om symbolsk makt og vold setter minoritetsforeldrene sine forståelser og erfaringer inn i et større samfunnsperspektiv (makro).

For å diskutere avhandlingens hovedfunn (kapittel 6) trekkes det i tillegg på teorier om profesjon, som presentert i tidligere i kapittel 2. Dette perspektivet bidrar til å løfte fram viktige sider ved profesjonsutøvelsen som er utdypet i artikkel I og II.

## 4 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metodisk forankring, studiens forskningsdesign og selve forskningsprosessen, fra planlegging til datainnsamling og analyse. Med Bourdieu som grunnleggende teoretisk og epistemologisk ramme vil jeg gjøre rede for hvordan kunnskap er produsert og analysert. Dette innebærer å sette posisjonering, maktrelasjoner, forforståelse og refleksivitet i sentrum for studiens metodiske forankring med utgangspunkt i følgende spørsmål: *Hvordan gikk jeg fram for å få kunnskap om pedagogiske lederes forståelser og konstruksjoner, og flyktningforeldrenes erfaringer i møte med barnehagen? Hvilke ontologiske og epistemologiske perspektiv ligger til grunn i avhandlingen?* Med andre ord en synliggjøring av på hvilken måte mine framgangsmåter, forforståelser og posisjonering har preget og påvirket datainnsamling, tilgang til feltet, kunnskapsproduksjon, og hvordan funn fra studien er analysert (Hatch, 2002).

Forskningsdesignet er induktivt og fortolkende, og har fokus på meningsprosesser og konstruksjoner blant aktørene knyttet til *barnehageledelse og kulturelt mangfold*. Datamaterialet består av observasjoner fra feltarbeid og deltakende observasjon i fire barnehager, intervjuer med 20 pedagogiske ledere, 2 styreere og 2 daglige ledere, og 12 flyktningforeldre med barnehagebarn. Målet har vært å utforske sosialt delte forståelser av kulturelt mangfold og pedagogiske lederes lederhandlinger, for å frembringe kunnskap om hvordan kollektive samfunnskape, «usynlige» strukturer, kulturell kapital og habitus kan vise seg som maktrelasjoner og inkluderingsmekanismer. På denne måten kobles individer som aktører og strukturperspektiver sammen på en måte kan gjøre analysen rikere.

I det følgende vil jeg først gi en kort presentasjon av studiens forskningsdesign, og deretter presentere og diskutere prosjektets vitenskapsteoretiske ståsted før det gjøres rede for framgangsmåter knyttet til rekruttering og gjennomføring av intervjuer, deltakende observasjon, refleksivitet og feltarbeid. Utvalget og forskningsdesignet blir deretter beskrevet og drøftet, før analytiske tilnærminger, analyseprosess, etiske betraktninger og kvalitetshensyn (validitet og reliabilitet) blir presentert og diskutert. Avslutningsvis beskriver jeg noen metodiske refleksjoner knyttet til studiens forskningsdesign.

## 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Innenfor kvalitativ forskning eksisterer det en rekke fortolkende tilnærminger som setter kunnskapsproduksjon i sentrum for analysen (Silverman, 2013). *Fortolkning* er her antakelsen om at mennesker ikke kan beskrive eller kategorisere erfaringer uten å tillegge dem en form for mening (Jenkins, 2000). Kunnskap om sosiale fenomener vil derfor alltid resultat av komplekse og meningsskapende prosesser (Thagaard, 2018). Det finnes ulike fortolkende tilnærminger og vitenskapsteoretiske posisjoner innenfor det kvalitative forskningsparadigmet (Bradbury-Jones et al., 2017). Avhandlingen presentert i denne kappeteksten kan plasseres innenfor en konstruktivistisk og kritisk tradisjon, der kunnskap ses som skapt gjennom komplekse interaksjonsprosesser (konstruktivistisk perspektiv). Kunnskap må her forstås i lys av maktstrukturene kunnskapen blir produsert innenfor (kritisk perspektiv). Vi er alle påvirket av våre tidligere erfaringer, det kulturelle og sosiale miljø vi er oppvokst i, og våre bakgrunner og erfaringsgrunnlag vil derfor prege hvordan vi «ser» verden:

*«Kultur er ikke noget vi ser, eller en substantivisk størrelse, det er et sted, vi ser fra, og som sådan er kulturen snarere adjektivisk. Det er en kvalitet, vi tillægger vores perspektiv på verden» (Hastrup, 1998b, s. 60).*

I tråd med sosialkonstruktivismens grunnsyn om den sosiale virkelighet som konstruert og som skapelse av mening for mennesker i samspill, vil både begreper, sosiale virkeligheter og menneskers handlinger være i endring i en mer kompleks verden (Dysthe & Igland, 2001; Lock & Strong, 2014).

## 4.2 Ontologi og epistemologi

Forskerens tolkning av sosiale kontekster og sentrale begreper vil være påvirket av forskerens teoretiske ståsted og sosiale posisjon. En analyse av hvordan epistemologi, teori og metodikk virker inn på og får konsekvenser for de menneskene som forskeren studerer, berører etiske dilemmaer i forskningsarbeidet. Forskerens ståsted vil påvirke det som forskeren ser eller ikke ser. I tillegg vil finnes det blindsoner. Etiske grunnlagsdiskusjoner er derfor viktig og nødvendig i alt forskningsarbeid. Prosjektet mitt har undersøkt flyktningeforeldres møter med norsk barnehage, hvordan pedagogiske ledere forstår og konstruerer kulturelt mangfold, og hvordan de utøver

og forstår sin rolle som (mellom-) ledere. Relasjoner mellom pedagogiske ledere, minoritetsforeldre<sup>18</sup> og barn, mellom minoritet og majoritet, maktrelasjoner, sosialt konstruerte forestillinger, og tilgang til (ulike) privilegier, er sentrale aspekter studien undersøker. For å kunne belyse maktforhold og «offentlig produserte virkelighetsbilder», er det vesentlig at den vitenskapsteoretiske tilnærmingen som anvendes bidrar til å problematisere og dekonstruere eksisterende «sannheter». Forholdet mellom minoritet og majoritet, samfunnsstrukturer og den sosiale konstruksjon av virkeligheten er her relevant. Teoretiske perspektiver på ulike nivå (mikro, meso og makro) bidrar til å gi et helhetlig bilde av den sosialt konstruerte virkeligheten som studeres og belyser hovedspørsmålet fra flere synsvinkler.

### 4.3 Sosialkonstruktivismen

En antakelse som ligger til grunn for denne avhandlingen er hvordan «sannheter» er i en pågående endrings- og forhandlingsprosess; de konstrueres og rekonstrueres i et komplekst sosialt samspill mellom mennesker, og kjennetegner det sosiokonstruktivistiske perspektivet. Innenfor sosialkonstruktivismen er man opptatt av mening og forståelser som sentralt for menneskelig aktivitet (Lock & Strong, 2014). Språk er et sentralt verktøy i meningsskapende prosesser mellom mennesker, og mening og forståelser bunnar i sosial interaksjon og baserer seg på en felles forståelse av hvordan disse symbolske formene skal forstås (Lock & Strong, 2014). Betydning av tid og sted er her sentrale dimensjoner, fordi vi alltid vil være situert i sosiokulturelle prosesser. Hendelser og handlinger vil alltid foregå i en gitt kontekst eller situasjon. Som en motpol til «essensialismen» ser sosialkonstruktivistene mennesker som selvdefinerte og sosialt konstruerte deltakere i sine egne sosiale liv (Lock & Strong, 2014, s. 32). Forskning innenfor det sosiokonstruktivistiske perspektivet søker kunnskap om hvordan individuelle og sosiale forhold virker sammen, og får konsekvenser for hva som blir oppfattet som sannhet og hva som betraktes som viktig kunnskap (Luckmann & Berger, 1966). Dette betyr at for å forstå hva, hvordan og

---

<sup>18</sup>I teksten brukes begrepet minoritet for å beskrive en sosial kategori. Materialet består av intervjuer med foreldre med flyktningbakgrunn, men begrepet minoritet og flyktning brukes gjennom teksten og referer til det samme, trass i ulik bruk og innhold i kategorien.

hvorfor studiens informanter tenker og handler som de gjør, og hvordan kunnskap skapes, gjenskapes og reproduseres, må både overordnede og skjulte samfunnsstrukturer på makronivå, og individers konkrete handlinger på mikronivå undersøkes. I følge Luckmann og Berger (1966) kan samfunnet ses som både en subjektiv og objektiv virkelighet, der det dialektiske samspillet mellom disse virkelighetene bidrar til å bygge bro mellom struktur og samhandling, mellom mikro- meso- og makronivåene på en konkret måte, på samme måte som Bourdieus perspektiver, distribuert ledelse og akkulturasjon gjør i denne avhandlingen. En viktig vitenskapsteoretisk antakelse er derfor kunnskap som *sosialt konstruert* gjennom aktørers samhandling innenfor en gitt historisk og samfunnsmessig kontekst, der struktur og aktør virker inn og spiller sammen.

#### **4.4 Kritisk perspektiv**

I tillegg til antakelsen om at virkeligheten er sosialt konstruert og fortolket, ligger dermed antakelsen om at det oppfattes som «virkelig» eller «sant» ikke kan forstås uavhengig av maktstrukturene i samfunnet, som betyr at ulike sosiale strukturer kan få konsekvenser for individers livsmuligheter (Hatch, 2002). Studier innfor et kritisk kunnskapssparadigme har søkelys på hvordan samfunnsstrukturer og strukturelle forhold produserer ulikheter på bakgrunn av klasse, kjønn og etnisitet (Alvesson & Sköldbørg, 2008). Et viktig aspekt i studien har vært å forstå hvordan barnehagen produserer og reproduserer ulikheter, hvordan den posisjonerer minoriteter i barnehagen, og hvilke konsekvenser dette kan få for minoritetsforeldres (og barns) deltakelse i barnehagefelleskapet og deres opplevelse av tilhørighet.

Bourdieu's teorier om kulturell kapital og symbolsk vold retter oppmerksomheten mot hvordan statushierarkier ofte er ubevisste og til dels skjulte. Sosial og kulturell kapital er viktige faktorer når mennesker møtes og omgås (Bourdieu, 1995b). Som deltaker i en bestemt sosial gruppe, er ressurser koblet til aktørers sosiale relasjoner og nettverk. Ressurser kan for eksempel være foreldres kjennskap til barnehagen og nærmiljøet, om de kjenner andre foreldre i barnehagen og nærmiljøet og kunnskap om barnehagens rutiner og forventninger (Bourdieu, 1995b; Glaser, 2018). Knyttet til barnehagekonteksten kan foreldre (og barn) som ikke behersker kulturelle koder knyttet til for eksempel «gode foreldre» og/eller «god

barndom», risikere å bli marginalisert som deltaker, fordi de mangler riktig kulturell kapital (Bourdieu, 1996b). I følge Palludan (2007) får foreldre som har kulturell og sosial bakgrunn lik barnehagepersonalet, i større grad anerkjennelse for sine perspektiver, og dermed større muligheter til medvirkning. Med manglende tilgang til den anerkjente kulturelle kapital og habitus, kan det bli vanskelig for minoritetsforeldre å posisjonere seg som likeverdige samarbeidspartnere i møte med barnehagen.

Forskning innenfor det kritiske paradigme vil ifølge Alvesson og Sköldberg (2017) alltid ha politiske implikasjoner og som vil innebære at forskningen vil være mediert gjennom forskerens politiske posisjonering. Det vil derfor være helt nødvendig å kritisk reflektere omkring hvilken type kunnskap avhandlingen produserer, og hvilke implikasjoner kunnskapen kan ha. Videre må jeg som forsker reflektere kritisk om hvordan status og makt har påvirket relasjonen til mine informanter, og særlig i relasjonen til minoritetsforeldrene. Asymmetri i maktforhold mellom informanter og min status og rolle som forsker, har jeg vært bevisst på gjennom hele forskningsprosessen og har forsøkt å underminere forskjeller mellom meg som forsker og informantene på best mulig måte.

I følge Hatch (2002) har forskningen innenfor det kritiske paradigme som et av sine mål å kunne skape sosial endring. Målet med denne studien har imidlertid *ikke* hovedsakelig vært fokus på hvordan kunnskapen kan bidra til å endre sosiale strukturer. Studien har imidlertid pekt på, beskrevet og analysert hvordan samfunnsstrukturer og maktforhold i samfunnet gir individer og grupper ulike muligheter til deltakelse og medvirkning.

Barnehagen domineres av majoritetens språk, habitus og kulturelle kapital som bidrar til å reprodusere ulikheter og kommer til syne som mindre åpenbare og til dels ubevisste maktforhold (Bergsland, 2018; Bourdieu, 1996b; Cummins, 2009). Samtidig er det viktig å anerkjenne at (den kritiske) kunnskapen som avhandlingen produserer, likevel kan bidra med verdifull kunnskap, som å synliggjøre «usynlige» maktstrukturer og bevisstgjøre hvordan profesjonsutøveres praksiser kan ha konsekvenser i møte med minoriteter i barnehagen som kan føre til endringer.



## 4.5 Metodisk innramming -casestudie

En casestudie kan enkelt defineres som en undersøkelse utført i en situasjon, sted eller enhet som har en naturlig avgrensing, uavhengig av selve forskningsprosjektet, som for eksempel en organisasjon, institusjon, en medisinsk diagnose eller en bygd (Tjora, 2017, s. 256). Studien presentert i denne avhandlingen er en casestudie av fire barnehager og har som mål å undersøke hvordan noe utføres og hvorfor, ikke bare hva.

En casestudie kan benytte seg av en eller flere metoder og analyser av både hendelser og handlinger, politikk og institusjoner: «[...] *analyses of persons, events, decisions, periods, projects, policies, institutions, or other systems that are studied holistically by one or more method*» (Thomas, 2011, s. 511). Hovedmålet i en casestudie er videre ifølge Simons (2009; 2014, s. 21) å generere dybdekunnskap og forståelse av et bestemt område eller tema, program, politikk, institusjon og/eller system, bidra med kunnskap, og/eller informere politikk, profesjonell praksis, og borgernes og/eller et samfunns handlinger. Yin (2009, s. 23) vektlegger fenomener, uklare grenser og undersøkelser i «naturlige» kontekster i sin definisjon:

*« [...] an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used. »*

Gjennom studien presentert i avhandlingen har jeg innhentet dybdekunnskap om pedagogiske lederes oppfatninger og profesjonelle praksiser knyttet til kulturelt mangfold, deres måter å utøve den pedagogiske lederrollen på, og hvordan profesjonspraksiser og barnehagens institusjonaliserte praksiser erfarer av minoritetsforeldre. I studien handler dette både om hvordan pedagogiske ledere utfører sin rolle, hvorfor de handler som de gjør, ikke bare hva de gjør, og videre hvordan minoritetsforeldre uttrykker sine historier i intervjuene, hva som kjennetegner barnehagen, og hvorfor barnehagen som institusjon er som den er (institusjonaliserte praksiser). Ved å utføre den samme studien i fire ulike barnehager (case) har det vært mulig og fange variasjon og dybde, samtidig som det har vært mulig å sammenligne og kontrastere ulike sosiale mønstre som ikke ville vært mulig dersom det ble valgt en mer tradisjonell form for etnografisk studie. Ettersom noe av

målsettingen var å undersøke variasjoner mellom (flerkulturelle) barnehager med ulikt eierskap og geografisk beliggenhet, ble fire caser (barnehager) valgt som analyseenheter. Foreldreperspektivet utforskes i en av barnehagene (case).

I tråd med casemetodisk innramming, søkes det etter dybde og holistisk kunnskap om hva informantene gjør, hvordan og hvorfor; hvordan de forstår sin lederrolle, konstruerer kulturelt mangfold i ulike barnehager (case), og hvordan barnehagen erfares av flyktningforeldre i utvalget. Styrken ved casestudier er at en kan analysere de ulike variablene i detalj og mer i dybden. Designet er relativt fleksibelt fordi forskeren kan fokusere på det bestemte eller det unike ved den enkelte case, både den konkrete case og den større konteksten, og tillater flere metoder for datainnsamling (Yin, 2009).

Casestudier har imidlertid sine svakheter. Generalisering kan være vanskelig, og det kan stilles spørsmålsteget ved reliabiliteten fordi studien ikke kan gjentas – mennesker og kontekster er ustabile, og forskerne kan i større grad være subjektive, fordi de gjerne er tettere på informantene og etablerer (tette) relasjoner til dem, noe som kan være en utfordring, særlig i longitudinelle studier (Yin, 2009). Som et resultat av nærhet til informantene, kan det være en fare at det er lettere å bryte med etiske retningslinjer (Thomas, 2011). Selv om det kan stilles spørsmålsteget knyttet til generalisering, etikk og nærhet, finner jeg case som metodisk innramming som et fruktbart forskningsdesign, fordi målet med studien er å innhente dybdekunnskap av fire avgrenset caser (barnehager) gjennom et eksplorativt design i tråd med casestudiedesign. For å sikre økt *reliabilitet* og *validitet* har synliggjøring av mulige feilkilder og refleksivitet vært et viktig anliggende gjennom hele forskningsprosessen. Dette vil jeg utdype under punkt 4.9 i dette kapitlet.

Studien søker kunnskap om komplekse sammenhenger sett fra mikroperspektiv som viser seg i sosiale strukturer på makronivå. På denne måten bidrar casestudie som metodisk ramme til å knytte Bourdieus teoretiske perspektiver, distribuert perspektiv på ledelse og Berrys teori om akkulturasjon sammen på en måte som kan gi dypere innsikt i sammenhenger mellom individers handlinger og fortolkninger, (skjulte) samfunnsstrukturer og maktrelasjoner, og det overordnede forskningsspørsmålet fra flere sider og i dybden.

## 4.6 Datainnsamling

Avhandlingen baserer seg på datamateriale innhentet gjennom feltarbeid i fire barnehager, gruppeintervju med tjue pedagogiske ledere, og intervju med to styrere og to daglige ledere. Feltarbeidet strekker seg over totalt 7 uker, 1-2 ukers feltarbeid i hver av de fire barnehagene. Datainnsamling er gjennomført i perioden høsten 2018 og våren 2019. Utvalget representerer både bybarnehager og rurale barnehager, og privat og offentlig sektor. Barnehagene i utvalget er like når det gjelder omfanget av minoriteter<sup>19</sup>. Utvalget av pedagogiske ledere, styrere, og daglige ledere representerer ulik sosial bakgrunn, alder og kjønn. Alle i utvalget, med ett unntak, hadde majoritetsbakgrunn. Alle intervjuene ble gjennomført i barnehagene<sup>20</sup>. Deltakende observasjon og feltarbeid har bidratt til å berike datamaterialet.

Framgangsmåter for innsamling av data og hvordan man går fram, får konsekvenser for hvilke informanter man får kontakt med og hvem som rekrutteres til forskningsprosjekt (Thagaard, 2018). Når det gjelder rekruttering av informanter med minoritetsbakgrunn, som kan ha språklige og kulturelle barrierer, mistillit og usikkerhet, kan stille forskere overfor særlige etiske problemstillinger og utfordringer.

I tråd med kvalitativ metode har datainnsamlingsprosessen og analysen foregått samtidig. Feltarbeid er både teoretisk og metodisk praksis, og en særegen form for forskning:

«[...] *fundamentally depend on watching people in their own territory and interacting with them in own language, their own terms ... employed by all sorts of professionals – adventures, detectives, journalists, spies..* (Starrin et al., 1984 , s.131).»

Egen posisjonering og påvirkning på datainnsamling, analyse og kunnskapsproduksjon har vært viktige spørsmål gjennom hele forskningsprosessen. For å sikre både variasjon og kompleksitet i analysen av datamaterialet er det kombinert helhets- og delanalyse (Starrin et al., 1984). Det er videre gjort en typologisering av intervjumaterialet og feltnotater (Kvale, 2009; Malterud, 2011).

---

<sup>19</sup> Barnehagene i utvalget har ca. 5-10 % barn med minoritetsbakgrunn.

<sup>20</sup> Plantid eller allerede fastsatt møtetid ble brukt. De pedagogiske lederne ble intervjuet i grupper på 2- 5 deltakere per gruppeintervju. Styrere og daglige ledere ble intervjuet enkeltvis.

Analysen er tematisk, der fellestrekk og mønstre er identifisert og kategorisert. Som et supplement til systematisering og fargekoding i Word, er dataprogrammet NVIVO anvendt. Analyseprosessen knyttet til avhandlingens tre artikler vil bli grundigere redegjort senere i dette kapittelet under *4.11 Analyseprosessen – systematikk, koding og analyse*. Forskningsetiske retningslinjer er ivaretatt, og studien er meldt Norsk senter for forskningsdata (NSD<sup>21</sup>).

## 4.7 Utvalgsstrategier og rekruttering

For å besvare forskningsspørsmålene i avhandlingen ble barnehagene strategisk valgt. Kriteriene for utvelgelse var at de hadde noen barn med etnisk minoritetsbakgrunn. Etnisk landbakgrunn var ikke av betydning i valg av barnehager. Utvalgsriterier for barnehager var at de hadde en viss andel barn med etnisk minoritetsbakgrunn. Med bakgrunn i en survey (Andersen et al., 2011) som har pekt på at de rurale barnehagene har lavere kompetanse i å ivareta denne barne- og foreldregruppen var det ønskelig at både by og land skulle være representert i utvalget.

Rekruttering ble gjort ved å sende ut e-post med informasjon og invitasjon til å delta i prosjektet til aktuelle barnehager. Da få barnehager svarte på henvendelsen, tok jeg i bruk mitt profesjonelle nettverk i rekruttering av 3 av barnehagene. En av utkantbarnehagene ble rekruttert ved å ta kontakt med avdeling for skole og barnehage i kommunen, som satte meg i kontakt med en barnehage som var interessert.

I forkant av feltarbeidet avtalte jeg et møte med personalet i alle barnehagene. Her ga jeg informasjon om prosjektet, avklarte forventninger og tidspunkt for feltarbeid, samt innhentet samtykkeerklæringer for deltakelse. Barnehagene ble bedt om å informere om min tilstedeværelse i barnehagen, når og hvorfor. Under besøkene la jeg fram bakgrunn for prosjektet, hva jeg var opptatt av og hva jeg ønsket å observere. Det ble også avtalt tidspunkt for intervjuer. Det var viktig at personalet fikk tillit til meg og ikke var redd for hva jeg skulle spørre om, eller at de skulle si eller

---

<sup>21</sup> Prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). 25.06.18, saksnummer: 60790/4/EPA. Deltakerne i studien har underskrevet informert samtykke, og kunne på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra undersøkelsen. Alle data er transkribert og anonymisert.

gjøre noe «feil». Jeg var tydelig på at jeg ikke skulle vurdere deres pedagogiske praksis og profesjonsutøvelse som pedagogiske ledere. For i størst mulig grad kunne inngå som et «naturlig» element som deltakende observatør, kommuniserte jeg tydelig at jeg skulle ha en deltakerrolle, og at de skulle betrakte meg som «ekstra hender» og som en ansatt. Dette gjorde jeg for i minst mulig grad være en belastning i en ellers hektisk arbeidshverdag og for å bli tildelt en rolle som mest mulig «native», som tett på og som en aktiv deltaker og del av konteksten som studeres. Jeg opplevde at dette gjorde informantene mer avslappet, og at det bidro til at de trolig oppførte seg mer naturlig enn om jeg kun observerte fra utsiden, som en «kikker» og observatør.

## **4.8 Utvalget**

I det følgende vil jeg gi en presentasjon av utvalget i studien, barnehagene, barnehagepersonalet (pedagogiske ledere og styrere/daglige ledere) og foreldrene, og vil drøfte noen av valgene jeg har gjort i løpet av forskningsprosessen

### **4.8.1 Personalet – styrere og pedagogiske ledere**

Utvalget består av fire barnehager, 2 private og 2 offentlige. De to kommunale barnehagene er rurale barnehager, mens de private er bybarnehager (bydelsbarnehager). Det er foretatt intervjuer og feltsamtaler med 20 pedagogiske ledere og 4 styrere, samt observasjonsmateriale fra samme barnehage. Pedagogiske ledere og styrere/daglige ledere fylte i forkant av intervjuene ut et skjema med bakgrunnsinformasjon (vedlegg). Barnehagene, pedagogiske ledere og styrere/daglige ledere har fått pseudonymer som anvendes i artikkel II. Tabellen under viser de pedagogiske ledernes bakgrunn, alder og arbeidserfaring, samt barnehagenes eierskap, størrelse og geografisk beliggenhet:

	Geografisk beliggenhet	Eierskap	Stilling	Alder	Kjønn	Arbeids-erfaring	Utdanning
Fem	Urban	Privat	Pedagogisk leder (PL) Styrer (S)	25-45 38	To menn Tre kvinner Mann	6- 22 9	Barnehagelærerutdanning Fire har tilleggsutdanning. Barnehagelærerutdanning Tilleggsutdanning
Fem	Urban	Privat	Pedagogiske ledere (PL) Styrer (S)	34-43 48	Tre menn To kvinner Mann	3- 12 18	Barnehagelærerutdanning Tre har tilleggsutdanning. Barnehagelærerutdanning Tilleggsutdanning
To	Rural	Kommunal	Pedagogiske ledere (PL) Styrer	43-52 58	Fire kvinner	12-20 21	Alle har tilleggsutdanning. Barnehagelærerutdanning Barnehagelærerutdanning Tilleggsutdanning
Seks	Rural	Kommunal	Pedagogiske ledere (PL) Styrer (S)	27-48 59	Seks kvinner kvinne	5- 25 20	Barnehagelærerutdanning Ingen tilleggsutdanning. Barnehagelærerutdanning

Tabell 4-1 Utvalget: barnehager, pedagogiske ledere og styre/daglige ledere

#### 4.8.2 Barnehagene

Utvalget består av 2 private barnehager og 2 utkantbarnehager (rurale). Ettersom eierskap ikke var en av hovedkriteriene for utvelgelse ble det ikke vektlagt at begge utkantbarnehagene var kommunalt eid, og by barnehagene var private eid.

Barnehagenes eierskap kan imidlertid ha hatt innvirkning på resultatene, noe funn i artikkel II indikerer. Det må tas med i analyse og diskusjon av funn. Barnehagene er ulik i størrelse, fra 2-6 avdelinger, der den minste har to avdelinger, to har fem avdelinger og den største har seks avdelinger. En avdeling består vanligvis av 14-18 barn, avhengig av alder på barna, og 1-2 pedagoger og 1-2 assistenter eller ufaglærte<sup>22</sup>.

#### 4.8.3 Foreldrene

Alle har flyktningstatus og har relativt kort botid i Norge (1-3 år), og er deltakere i obligatorisk kvalifiseringsprogram for innvandrere<sup>23</sup>. For å kunne motta

<sup>22</sup> På småbarnsavdelingene som har barn i 0-3 årsalderen er det spesielt lagt til rette for de aller yngste, og hovedfokus her er naturligvis primærbehov som trygghet og omsorg, samt pedagogisk arbeid rettet mot aldersgruppen. På småbarnsavdeling er det plass til 14 barn. Bemanningsnormen for barnehager stiller krav om at barnehagen har en bemanning som tilsvarer minimum én ansatt per tre barn under tre år og én ansatt per seks barn over tre år (Utdanningsdirektoratet).

<sup>23</sup> Lov om introduksjonsordning omfatter nyankomne utlendinger mellom 18 og 55 år som trenger grunnleggende kvalifisering. Loven omfatter de som har fått innvilget asyl, kommet som overføringsflyktning eller ha fått oppholdstillatelse på grunn av behov for beskyttelse. Som hovedregel gjelder loven dine nærmeste familiemedlemmer. Introduksjonsordningen tar sikte på å gi grunnleggende ferdigheter i norsk, gi grunnleggende innsikt i norsk samfunnsliv, forberede til deltakelse i yrkeslivet. Introduksjonsprogrammet skal vare hele året, er på full tid, og inneholder norskopplæring, samfunnskunnskap og tiltak som

introduksjonsstønad må foreldrene gå på norskopplæring og introduksjonskurs. Å ha barna sine i barnehagen er dermed ikke et valg, men en nødvendighet.

Rekruttering av informanter ble gjort ved å kontakte introduksjonscenteret i en av kommunene jeg gjorde feltarbeid. Informantene har ulike bakgrunner; syrisk, eritreisk, kurdisk og somalisk. Intervjuene ble gjennomført på voksenopplæringen og ikke i barnehagen, for å bidra til mest mulig nøytralt miljø. Halvparten av intervjuene ble gjennomført med tolk, den andre halvparten uten. Informantenes bakgrunnsinformasjon ble innhentet ved at de fylte ut et skjema i forkant av intervjuene (vedlegg). Det er laget fiktive navn på informantene, både fordi det skulle være lettere å skille informantstemmene fra hverandre i teksten (artikkel III), og at de tekstlig i større grad fremstår som personer med «levende» stemmer. Oversikt over informanter, bakgrunnsinformasjon (kjønn og nasjonaliteter) er som følger:

Nasjonalitet	Kjønn	Antall	Samlet
Syrisk	Kvinner	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 kvinner og 6 menn, ett foreldrepar</li> <li>• Alle har ikke – vestlig bakgrunn</li> <li>• Mellom 1-2 barn i barnehage, noen har også skolebarn</li> <li>• Alle er flyktninger i introduksjonsprogram</li> </ul>
Somalisk	Kvinne	1	
Eritreisk	Kvinne	1	
Syrisk	Menn	5	
Kurdisk	Mann	1	
		<b>12</b>	

Tabell 4-2 – Minoritetsforeldre - flyktningbakgrunn

I utgangspunktet var målet å intervju minoritetsforeldre i alle barnehagene. Dette viste seg å være vanskelig å få til. Gruppen med informanter jeg fikk tilgang til hadde imidlertid lik bakgrunn som flyktninger. Deres felles bakgrunner som flyktninger gjør at de i større grad gir et samlet bilde enn dersom jeg hadde valgt personer med ulike bakgrunner (arbeidsinnvandrere, innvandrere 1. og 2. generasjonsinnvandrere, asylsøkere). Jeg vurderte det derfor slik at de 12 foreldreintervjuene jeg hadde innhentet som datamateriale, var tilstrekkelig for å gi kunnskap om hvordan minoritetsforeldre med flyktningbakgrunn erfarer møtet og samarbeidet med barnehagen, og til å besvare forskningsspørsmål som stilles i artikkel III og

---

fører til videre opplæring eller arbeidsaktivitet. Programmet varer normalt i to år, og er basert på en samarbeidsavtale mellom kommunen og NAV (Kunnskapsdepartementet 2020)..

hovedspørsmålet. Funn fra studien kan likevel ikke generaliseres til å gjelde alle med minoritetsbakgrunn, men kan være verdifull kunnskap om hvordan barnehagen som velferdsinstitusjon, på best mulig måte kan møte foreldre i en sårbar fase, og med andre kulturelle oppfatninger knyttet til god barndom og foreldreskap.

#### **4.9 Kvalitative forskningsintervju og gruppeintervju**

Styrken til det kvalitative forskningsintervjuet er at det er godt egnet til å fange enkeltpersoners perspektiv og innhente empirisk materiale som består av informantenes egne beskrivelser, og dermed vurdert som godt egnet til å fange pedagogiske leders og minoritetsforeldrenes perspektiver. Det kvalitative forskningsintervjuet gjør det mulig å fange inn meninger og tolkninger informantene har av relevante tema og forhold (Fog, 2004, s.11). Gjennom forskningsintervjuene – enkeltvis og i gruppe – har jeg søkt tilgang til kompleksiteten, gjennom både detaljert kunnskap, og bredden i de pedagogiske ledernes og minoritetsforeldrenes erfaringer, utover det som er observert gjennom deltakende observasjon. Individens ulike *illusio* utspiller seg i møter mellom mennesker. Deres ulike selvpresentasjoner verdier, ønsker og mål kommer til syne som «investeringer» i spillet på en måte som det ikke vil være mulig å avdekke gjennom intervjuer med informantene alene.

*Gruppeintervju* ble derfor vurdert som best egnet til å fange de pedagogiske ledernes og minoritetsforeldrenes oppfatninger, forståelser og «hva som stod på spill» - deres *illusio*. En styrke med gruppeintervju er nettopp muligheten til å avdekke meningsdannelse. Ved å intervjuer pedagogiske ledere som en sosialt naturlig gruppe fikk jeg tilgang til den sosiale konteksten som meningene dannes i (Brandth, 1996, s.159-169). Pedagogiske ledere er en naturlig gruppe i forhold til planleggingsarbeidet i barnehagen. Gjennom gruppeintervjuet kunne jeg fange dynamikken i samtalen om et bestemt fenomen (her: ivaretagelse av kulturelt mangfold og ledelse). Det som 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, men som i samtale med kollegaer vil være lettere å hente fram; tanker, verdier og begrunnelser man bygger sine intensjoner og uartikulerte pedagogiske idealer på (Brandth, 1996, s.156). I intervjuene ble det lagt opp til gruppedialoger og diskusjoner mellom deltakerne som hadde preg av såkalte



sokratiske samtaler og dialoger, med minst mulig påvirkning fra meg som forsker og intervjuer (Kvale et al., 2018). I flere av gruppeintervjuene førte spørsmål om deres arbeid og forståelser av kulturelt mangfold og hva som er «god ledelse» til faglige diskusjoner og refleksjoner. En annen styrke ved gruppeintervjuet er i maktforholdet mellom forsker og informant, i motsetning til et forskningsintervju som ofte kan få et asymmetrisk maktforhold. Ubalanse i maktforhold kan påvirke kvaliteten i intervjuet, og dermed validiteten (Kvale et al., 2018, s. 31).

I gruppeintervjuene lot jeg derfor informantene snakke fritt etter hvert spørsmål, og ledet i minst mulig grad samtalen. Informantenes opplevelse av relasjonen til forskeren kan føre til at informanter føler seg ufri og svarene blir mindre utdypende og nyanserte. Forskeren mister dermed muligheter for å samle inn fullstendige data om fenomenet. Opplevelse av ulikt maktforhold mellom forsker og informant kan føre til at informanten kan se seg selv som objekt i intervjusituasjonen (Kvale et al., 2018). Ved å intervju informant i en gruppe kan maktforholdet mellom forsker og informant reduseres, fordi overvekten av antall informanter forskyver forholdet. Dynamikken mellom informantene reduserer forskerens rolle og definisjonsmakt, og informantene kan i større grad oppleve seg selv som subjekter i intervjuprosessen (Brandth, 1996). Datainnsamlingen blir dermed mer styrt av deltakerne og det induktive aspektet i forskningsprosessen blir dermed styrket (Brandth 1996). Gruppeintervjuene varierte fra kun to informanter til seks på det meste. Jeg erfarte at intervjuer med få deltakere ble mer formelle og fordret at jeg i større grad styrte samtalen, og det var mindre grad av meningsutveksling og felles meningsdannelse enn i intervjuene med mellom 3 og 6 deltakere. For innhenting av styrenivået brukte jeg intervjuer enkeltvis, fordi det her var ønskelig med subjektive framstillinger uten påvirkning og meningsdannelse i samspill med andre. Samtidig var det viktig at de pedagogiske lederne fikk snakke fritt uten at deres leder var til stede.

#### **4.10 Bourdieus vitenskapsteoretiske ståsted**

Bourdieu har uttrykt motstand mot å plassere seg innenfor en bestemt vitenskapsteoretisk tradisjon, men sier likevel at posisjonen han inntar er som *strukturalistisk konstruktivist* eller *konstruktivistisk strukturalist* (Bourdieu &

Wacquant, 1995, s. 204-205). Bourdieu sitt vitenskapsteoretiske perspektiv vektlegger eksistensen av skjulte sosiale strukturer som opptrer uavhengig av individers bevissthet (Bourdieu & Wacquant, 1995). Strukturer skapes ifølge Bourdieu ved at individer som aktører gjennom sine handlinger og praktisk kunnskap nedfelt i en kroppsliggjort habitus, er skapt nettopp av disse objektive og skjulte strukturene, og at strukturene reproduseres ved at aktørene samhandler med hverandre. I dette perspektivet konstitueres den sosiale virkeligheten av skjulte sosiale strukturer, og der aktørenes bevissthet og sosiale erfaring er avgjørende for Bourdieus forståelse av verden. Det konstruktivistiske perspektivet kommer til syne gjennom vekten på begreper som til enhver tid må tilpasses konteksten og det lokale feltet som undersøkes. I Bourdieus vitenskapsteoretiske perspektiv handler dette om å konstruere et sosialt felt og rom. Et viktig vitenskapsteoretisk- og metodisk prinsipp for Bourdieu, er kravet om å anerkjenne selvransakelse av forskerens forforståelse, og betydningen dette kan ha for datatilgang og analyse. Bourdieus perspektiv springer ut fra en antakelse om at dersom en skal gripe den sosiale verdens indre logikk, er det helt sentralt at en som forsker går inn i den konkrete empiriske virkeligheten en søker å undersøke (Prieur & Sestoft, 2006). Fordi forskeren selv er del av den samme sosiale verden som objektiveres, krever derfor en epistemologisk årvåkenhet – en må objektivisere seg selv på samme måte som de mennesker og det sosiale miljø en studerer (Prieur & Sestoft, 2006). I studien har bevisstheten om egen forforståelse og påvirkning i det sosiale miljø som studeres, vært sentralt både i datainnsamlingsprosessen og analysen av materialet. En må anerkjenne og være refleksiv i forhold til sin egen posisjon som forsker: [...] *relational pedagogics, which is aware of all the social differensens and which is directed towards reducing them*” (Bourdieu, 2003, s. 24).

#### **4.10.1 «Gjennom forskerens blikk» - forforståelse og forståelse**

Som forsker er man altså alltid *situert* og påvirket av hvem du er eller hvilken posisjon du har i relasjon til de som studeres. I tillegg til å være bevisst sine ulike roller er det derfor viktig å kunne både være tett på de mennesker eller det sosiale miljø som studeres, samtidig som en må skape distanse og holde avstand. Bourdieu (2003) sier at det er helt sentralt at man som forsker setter sine egne forhåndsoppfatninger,

verdier og forventninger under lupen, og er bevisst det han kaller sin «forskerhabitus» (Scientific habitus):

*«It is indeed scientifically attested that her most decisive scientific choices (of topic, method, theory, etc.) depend very closely on the location she (or he) occupies within her professional universe, what I call the 'anthropological field', with its national traditions and peculiarities, its habits of thought, its mandatory problematics, its shared beliefs and commonplaces, its rituals, values, and consecrations, its constraints in matters of publication of findings, its specific censorships, and, by the same token, the biases embedded in the organizational structure of the discipline, that is, in the collective history of the specialism, and all the unconscious presuppositions built into the (national) categories of scholarly understanding» (Bourdieu, 2003, s. 283).*

Min forskerposisjon og faglige ståsted har uten tvil vært med å påvirke min rolle og posisjon i feltet og datainnsamling; hva jeg «så» vil være preget av min «forskerhabitus». Man må som forsker etterstrebe det å være både tilskuer og deltaker på samme tid, å kunne se det man forsker på fra både innsiden og utsiden (Skjervheim, 1996). Gjennom deltakende observasjon vil en få tilgang til førstehåndserfaringer. Førstehåndserfaringer fordrer nærhet til informantene, men uten at de blir påvirket i samme grad som ved intervju, der informantene vil kunne bli utfordret om sine forventninger og forforståelse (Wadel 2014). Observasjonene er deltakende ved at forskeren er i direkte kontakt med de som observeres og samtidig passiv fordi hen ikke deltar i aktivitetene (Gubrium & Holstein, 1997). Grad av deltakelse er imidlertid vanskelig å anslå på forhånd, fordi dette vil variere hvor en er i prosessen, den aktuelle konteksten en befinner seg i, og hvilken relasjon en etablerer og får til sine informanter. Men *for* stor distanse mellom «vi» og «de», mellom forsker og de som studeres, vil derimot være til hinder for meningsfull forståelse av andre (Gubrium & Holstein, 1997).

I felten hadde jeg vekt på å etablere gode relasjoner til mine informanter. Jeg var bevisst på å delta i samtaler uten å virke påtrengende; aktiv deltakende noen ganger, andre ganger som tilhører eller som lyttende observatør. Nærheten som deltakende observasjon legger til rette for, vil på denne måten gi en mer meningsfull forståelse av hva de vil si å være pedagogisk leder i barnehagen, hva de gjør, deres hverdagspraksiser, og hva de sier, deres oppfatninger, tanker og verdier gjennom

feltsamtaler, og i intervju. En slik nærhet kunne gi en bedre forståelse og fortolkning av den tause (doxa) kunnskapen.

#### **4.10.2 «Den som leter den finner» - om å finne sin(e) forskerrolle(r)**

Posisjonene og rollene man tildeles eller erverver seg i feltet, gir både muligheter og begrensninger. Posisjon og roller kan ikke bare ha betydning for adgang, men også for hvordan en kan opptre. At jeg er ansatt på en høyskole som barnehagene har et samarbeidsforhold til, er forsker og i gang med doktorgrad, sosialantropolog og ikke barnehagelærer, en voksen gift kvinne og mor, skapte visse forventninger til meg og prosjektet mitt, og la føringer for hvordan jeg kunne opptre (se for eksempel Bourdieu, 2003). Jeg erfarte for eksempel at jeg ikke kunne tillate meg å være like «naiv» i alle sammenhenger eller framstille meg som «uvitende», men heller ikke som «barnehageekspert» (Wadel 2014). Idealet om at en gjennom deltakende observasjon bør opparbeide seg inngående kunnskap om miljøet som studeres, samtidig som en analytisk og metodisk kunnskap, betyr at det vil være viktig å skape en posisjon med en balanse mellom deltakelse og analytisk distanse (Fangen, 2010, s. 101). Min rolle som mor ga meg en viss anerkjennelse av at jeg kunne noe om barn, selv om jeg ikke ble ansett som fageekspert, men vi hadde noe å snakke om. Egne barn var ofte inngang til samtaler gjentatte ganger under feltarbeidet, noe jeg bevisst også utnyttet. Andre ganger ble jeg tildelt rollen faglærer/fageekspert som skulle vurdere deres profesjonelle praksis:

Pedagogisk leder (PL) sier til meg etter samtale med en polsk far: «*Jeg merket at jeg ble litt nervøs siden jeg visste du observerte meg*». I denne situasjonen sto jeg litt bak (bevisst) for å ikke virke påtrengende på faren, samt unngå at min tilstedeværelse på noe vis skulle påvirke samtalen eller interaksjonen.

Barnehagene tar imot både studenter og lærlinger, og de ansatte er derfor vant til at folk utenfra kommer og går. Ved flere anledninger opplevde jeg å bli tilskrevet rollen som ansatt fra Høgskolen, en rolle som er kjent for dem, både når det gjelder oppfølging av studenter, kursing og videreutdanning. I situasjoner der jeg ble tilskrevet rolle som faglærer fra høyskolen, erfarte jeg at det var veldig vanskelig å legge vekk mine faglige vurderinger og ikke komme med innspill, særlig når jeg ble spurt direkte. For å unngå å vurdere eller komme med innspill som kunne endret deres syn på saken, noe som kunne gi andre svar, svarte jeg bare bekreftende at: «jo,

*det høres ut som en fornuftig løsning».* Andre utfordringer at jeg opplevde var at jeg i samtaler med andre ansatte eller med barna opplevde at jeg tidvis «glemte» mitt hovedfokus. Jeg kunne da bli litt stresset. *Hadde jeg gått glipp av noe? Mistet jeg viktige data?* Samtidig opplevde jeg det som unaturlig, og til dels også ubehagelig påtrengende, å skulle følge etter PL som en «hauk».

I første fase av feltarbeidet følte jeg meg mer som en observatør eller iakttaker enn en deltakende observatør, og brukte tid på å navigere og «finne min plass» i barnehagen. Det følte litt som å være i ny jobb, finne ut hva som gjøres når, av hvem og hvordan, samt lære de ansatte å kjenne. De første dagene kjente jeg på et visst ubehag, følte meg litt ubekvem. Visste ikke helt hvordan jeg skulle opptre: *Skulle jeg notere mens jeg var med barna og de ansatte, skulle jeg vente med å notere, hva kunne jeg si, skulle jeg hjelpe til med barna, andre arbeidsoppgaver etc.?* Etter hvert som feltarbeidet skred fram, og jeg ble bedre kjent med de ansatte og dagsrytmen, slappet jeg av og følte jeg skled inn. Gradvis ble jeg betraktet som «en av dem», som en ansatt. Feltroller er skiftende og vil endre etter hvert som tiden går. Man lærer hverandre å kjenne og kommer tettere på, og opplever trygghet i relasjonene. Feltroller er også situasjonsavhengig (se for eksempel Fangen, 2010; Wadel, 2014). Dette understreker betydningen av å tilbringe tid i felten, se informantene i ulike situasjoner og kontekster, slik at hendelser og sosial interaksjon kontekstualiseres. Som pekt på av Wadel (2014), vil du som forsker bli tildelt lokale roller eller selv innta disse rollene. Forskerrollen er ikke del av barnehagens lokale rollerepertoar. Det var derfor lettere for informantene å plassere meg i en lokal kategori, slik at de visste hva jeg kunne utføre, framfor forskerrollen som var ukjent for dem:

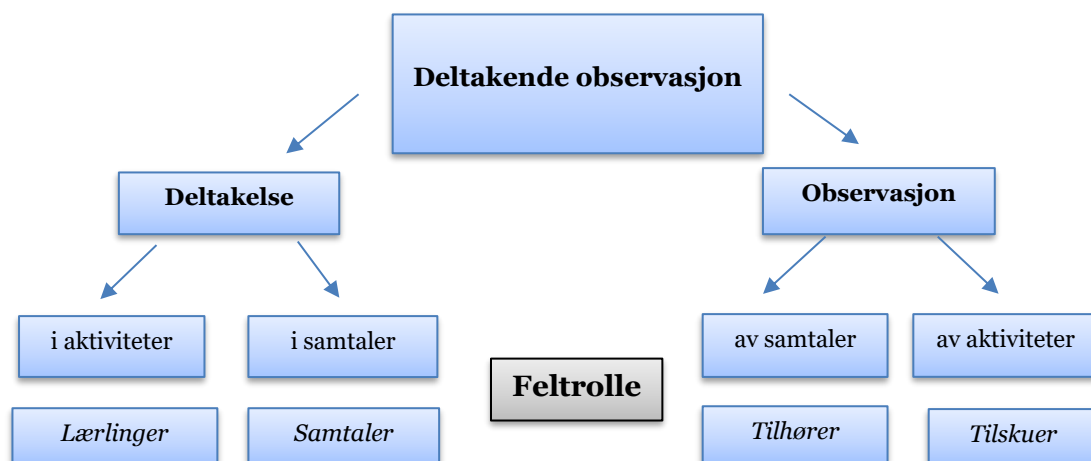
«Jeg hadde vært 2 dager på avdelingen og følt meg litt fram med hensyn til hvordan jeg skulle opptre. Jeg hadde sagt til dem at de måtte si dersom de trengte hjelp til det praktiske med barna i hverdagen; som for eksempel påkledning, måltider etc. Pedagogisk leder (PL) ga meg i liten grad oppgaver, og for å ikke føle meg påtrengende eller som et forstyrrende element, tok jeg heller initiativ selv. Jeg opplevde at PL ikke bare var usikker på «hva jeg var på jakt etter eller hva som var interessant for meg», noe hun eksplisitt uttrykte, og usikker på hvilken rolle jeg skulle ha i barnehagen. Hun fremhever sin faglighet i møte meg: *«Jeg prøver si hvorfor jeg gjør som jeg gjør. Skulle nok ha forberedt meg mer til samlingsstunden».* PL vet ikke helt hvilken lokal kategori hun kunne plassere meg i; ansatt, fra høgskolen, besøkende, vikar. Dette kommer til uttrykk når en barne- og ungdomsarbeider (BU) sier til meg: *«Skal du bare sitte der, eller kan du hjelpe meg i garderoben?»* Jeg svarer at jeg selvsagt kunne hjelpe til.

Hendelsen ble i etterkant tatt opp med meg, da PL og flere av de andre i personalet hadde reagert på at han nærmest hadde, «beordret» meg. PL ville si til meg at hun ikke syntes at det var greit det han hadde gjort. Reaksjonen på hendelsen kan tolkes på flere måter. For BU-arbeideren, en ung mann i tidlig 20-årene, var det helt naturlig at jeg som voksenperson i barnehagen kunne (og burde) bidra. Han var opptatt av å få jobben gjort. PL derimot, så meg først og fremst som en utdannet godt voksen kvinne, fra høgskolen, og som ikke kan bli beordret eller bli satt i arbeid av en i hans posisjon. Hun var pedagogisk leder og den som delegerer arbeidsoppgaver, ikke BU-arbeideren. Hendelsen kan handle om både profesjonell rang og alder, eller rett og slett at jeg som besøkende utenfra ikke kan bli behandlet slik, og at hun tenkte på barnehagens rykte. Jeg fikk meg ikke til å spørre videre – hvorfor hun reagerte på hendelsen, ville ikke være påtrengende. Videre i datainnsamlingsprosessen ble jeg ble jeg etter denne hendelsen, mer bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål, og prøvde å være mindre opptatt av å bli oppfattet som påtrengende. De posisjoner vi får i feltet som studeres, vil som vist, være påvirket av hvem vi er, vår personlighet og bakgrunn og hvordan personer vi studerer responderer på forskeren som person.

Refleksivitet og posisjonering i feltet som studeres er derfor avgjørende når du utfører deltakende observasjon (Aktinson & Hammersley, 1998; Fangen, 2010; Wadel, 2014). Jeg gikk gradvis fra å bli oppfattet som en «besøkende» til å bli anerkjent mer som et «medlem av staben». Rollen og posisjonen jeg ble tilskrevet var stort sett lik på tvers av alle barnehagene i utvalget, noe som kan ha bidratt til å øke forskningens pålitelighet. For å strukturere observasjonen brukte jeg en observasjonsguide med tema (som en slags intervjuguide) under feltarbeidet. Den ble ikke brukt slavisk, men som en veileder som fokuserte observasjonen for å minimere at jeg mistet viktig data av syne.

Jeg var bevisst på ikke å bli sett på som forsker, men heller som en likeverdig kollega. For å få dette til la jeg til rette for samtaler om hverdagslige saker og stille spørsmål som en nyansatt, og unngikk bevisst mer faglige temaer. Det sistnevnte viste seg å være spesielt vanskelig, og kan ha påvirket både deltakernes handlinger og perspektiver, uttrykt i samtaler og intervjuer. Under avdelingsmøter ble jeg ved flere anledninger spurt om å komme med min mening, som «ekspert» på problemstillinger som gjaldt minoritetsspråklige barn.

Som flere forskere har pekt på, er feltroller under stadig utvikling, og nye feltroller kan bestemme hvor du som feltarbeider kan ferdes, hva du kan gjøre, hvem du kan samhandle med, hva du kan spørre om, hva du ser og hva du blir fortalt (McCall & Simmons, 1969; Wadel, 2014). Noen ganger vil rollerepertoaret virke bestemmende for hva feltforskeren setter i fokus. En nyttig oppdeling var derfor å dele deltakende observasjon i *fire* typer: lærling-, samtale-, tilhører- og tilskuerrolle, med to deltakeroller og to observasjonsroller og (se figur under):



Figur 4-1 Feltroller (Wadel 2014, s. 52)

En slik oppdeling gjør at man blir mer klar over de ulike feltroller en til enhver tid har, og mer bevisst på hvilke roller en kan innta i ulike situasjoner for å innhente bestemte data. I lunsjpausene inntok jeg ved flere anledninger bevisst *tilskuerrollen* i samtaler, slikt at jeg kunne lytte, som en slags flue på veggen. Det samme gjorde jeg på møter for å unngå å påvirke samtaler og diskusjoner. Dette viste seg ikke alltid å være lett, da jeg ofte ble tatt med inn i samtalen og fikk en *deltakerrolle*, der det ble forventet at jeg bidro med faglige innspill. Deltakerrollen i aktiviteter var lettere fordi det var sammen med barna; her spurte de ikke om råd eller innspill, det var heller jeg som måtte spørre om hva jeg skulle gjøre og hvordan (male påskeegg, bilder, perle etc.) og betraktet meg mer som en lærling og ekstrahjelp (vikar) når det gjaldt praktisk arbeid. I andre situasjoner, for eksempel på møter, opplevde jeg som nevnt, å ha en annen status, der jeg ble invitert til å gi faglige innspill og råd.

I min første feltarbeidsfase var jeg ikke like oppmerksom på hvilke typer roller jeg hadde eller bevisst og ubevisst tok eller hvilken type deltakende observasjon jeg utførte til enhver tid. I de senere feltarbeidsperioder var jeg imidlertid mer oppmerksom på disse ulike deltakerrollene og hvilken rolle jeg hadde, inntok eller ble tildelt i relasjon til mine informanter i ulike situasjoner og kontekster. Mine forskerroller har dermed hatt betydning for data- tilgang og produksjon og analyse. Deltakende observasjon og semistrukturerte intervjuer er valgt for å kunne fange sosiale relasjoner og prosesser, og informantenes egne konstruksjoner av kulturelt mangfold og ledelse, samt sikre gyldighet i forskningen (Kvale et al., 2018).

I alle feltarbeid vil forskeren bli gitt og/eller ta lokale roller. Disse lokale rollene kan forskeren utnytte på en måte som gjør at hen blir sin egen informant. For å sikre reliabilitet og validitet etterstrebet jeg etter å distansere meg fra de innsamlede dataene for å sikre at funnene var basert på faktiske omstendigheter, og ikke samlet inn etter subjektivt skjønn eller uventede hendelser i forskningsprosessen (Wadel, 2014). Wadel (2014, s.65) hevder at deltakende observasjon krever at en må «*være sosiolog på seg selv*» og peker 3 viktige forhold: 1) En må være bevisst sitt eget rollerepertoar, hvilken rolle en til hver tid har eller blir gitt av sine informanter, 2) man må være klar over informantenes rollerepertoar, og 3) en må utnytte seg selv som informant. Med dette som utgangspunkt prøvde jeg som vist, å få oversikt over lokale roller, og i den grad det var mulig utnyttet jeg mine egne roller, både de jeg ble tildelt og de jeg bevisst kunne ta.

#### **4.10.3 Feltarbeid som metode og feltarbeid i egen kultur**

Det er lett å se for seg den klassiske antropologen som la ut på eventyret – selve feltarbeidet – slik som Malinowskis<sup>24</sup> dagbøker gjerne er et eksempel på. Tidligere var det mest vanlig at antropologer studerte grupper eller kulturer i «fremmede» deler av verden (Fangen, 2010, s. 28). I dag er det like vanlig med feltarbeid i egen kultur eller subkultur (se for eksempel Fangen, 2010; Wadel, 2014). Men hva feltarbeidet helt

---

<sup>24</sup> Malinowski regnes i dag som en av grunnleggerne av sosialantropologien, og på grunnlag av hans fokusering på å forstå hvordan enkle samfunn (det som i samtida ble kalt «primitive samfunn») fungerer, mente han krevde intensive feltarbeid som forskningsmetode. Det betyr at forskeren selv samler sitt stoff ved aktiv deltakelse i samfunnet som studeres - «deltakende observasjon» (SNL).



konkret innebærer og hvordan en best mulig kan gjennomføre feltarbeid, er det fortsatt diskusjon om. Det finnes ingen fasit, men det er relativt stor enighet om at man som forsker må ta i bruk hele sitt register som menneske, og hva det byr på av metodiske utfordringer. I følge Widerberg (2007) vil forskeren gjennom å observere, studere, registrere og tolke kroppslige og språklige uttrykk og handlinger. Som aktivt deltakende «kikker», er man som forsker og person del av selve metoden; forskeren er selve forskningsinstrumentet for både dataproduksjon og datainnsamling (Wadel, 2014). Gullestad (1984) peker på at forskeren gjennom deltakende observasjon ikke bare er forskningsinstrumentet, men også *filteret* informantene som studeres blir silt igjennom. Hva eller hvordan en «ser», og hvilke roller en får og tar, vil dermed være påvirket av mange faktorer, deriblant personlige egenskaper som forsker og som menneske; kjønn, alder, sosial status og etnisk tilhørighet vil derfor påvirke datainnsamling og tilgang til feltet. Min status som middelklassekvinne, hvit, mor, gift og utdannet, forsker etc., har derfor påvirket min tilgang til feltet og informanter, så vel som hvordan jeg har sett og tolket mitt datamateriale, uavhengig av hvor mye jeg har vært bevisst det å innta en bestemt forskerrolle. Min personlighet, evne til kommunikasjon, og til skape og opprettholde sosiale relasjoner likeså.

Feltarbeidets kjennetegn er at det har et teoretisk perspektiv som er relasjonelt og prosessuelt, der menneskelig handling forklares med referanse til disse perspektivene, og deltakende observasjon anses som den mest egnede metoden for å kunne framsette denne typen forklaringer (Wadel, 2014). Feltarbeid i egen kultur kan på mange måter være enklere rent praktisk, både fordi en snakker samme språk og deler gjensidig «felleskunnskap» (Giddens, 1976, s. 16). «Felleskunnskapen» og felles forståelse er nyttig når man gjør feltarbeid i egen kultur. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at felles forståelse og «insidekunnskap» kan bidra til at selvfølgeligheter ikke problematiseres (Wadel, 2014). Et viktig perspektiv vil derfor være å se egen kultur utenfra for å problematisere og få øye på slike selvfølgeligheter (doxa og taus kunnskap). Å stille spørsmålstegn ved «vanlige» væremåter, vaner og hverdagslivets struktur i barnehagen, var en nyttig måte jeg anvendte, for å nærme meg et utenfrablikk.

Som sosialantropolog og tidligere lærer, har jeg god profesjonell kjennskap til skolen. Barnehagen derimot, har jeg mindre kjennskap til, utover min erfaring fra å ha hatt 3 barn i barnehage, og kun kort tid som underviser på

barnehagelærerutdanningen. Min faglige bakgrunn som sosialantropolog skiller seg dermed fra forskere i barnehagefeltet som ofte er pedagoger og barnehagelærere. Min fagbakgrunn og liten kjennskap til barnehagen kan være både en fordel og en ulempe når det gjelder hvilken posisjon jeg får i feltet som studeres – som «insider» eller «outsider» (Dwyer & Buckle, 2009). Fordi jeg hadde en annen faglig bakgrunn enn det pedagogiske personalet i barnehagene, kunne jeg til en viss grad innta rollen som novise; jeg observerte, spurte spørsmål, prøvde ut ting og gjorde feil (Hammersley & Atkinson, 2019). Slik tilnærming til feltet kan ha redusert de ansattes opplevelse av å bli vurdert og sett på med kritiske øyne, og dermed gjort at de opptrådte mer naturlig og avslappet.

I starten var det viktig for meg å være så «naiv» som mulig for å få tilgang til inngående kunnskap om feltet, også det som framstod som selvfølgeligheter. Jeg opplevde imidlertid at jeg måtte framstå som mindre naiv enn jeg ønsket for å etablere tillit hos mine informanter. Gjennom deltakende observasjon er det et mål at forskeren er en del av den sosiale virkeligheten som studeres, og utvikler sin forståelse ved deltakelse i menneskers daglige liv. En balanse mellom å være tett på feltet og å ha nødvendig distanse, vil være sentralt for å oppnå idealet om refleksivitet, det å se kulturen eller det sosiale miljøet som studeres fra deres perspektiv.

At jeg som forsker er metodens hovedinstrument, deltar i samhandlingen med mine informanter med både tanker, intellekt og følelser, gjør feltarbeid til både en spennende og kraftfull, men også en krevende metode (Wadel, 2014). Feltarbeid i egen kultur gjør det mulig å gjennomføre deltakende observasjon på deltid eller i «bolker», dvs. at en kan gå inn og ut av felten og oppholde seg der i kortere økter, fra noen få dager til en uke eller to. Feltarbeid utført på denne måten har både ulemper og fordeler. Målet med feltarbeid er å bli godt kjent med dem man studerer, og lite tid i felten kan føre til at man mister denne type innsikt som følger av for kort tid sammen med informantene (Fangen, 2010, s.123). Å kontekstualisere er viktig for å kunne forstå sosiale fenomener, og tid tilbrakt i felten kan være en viktig faktor. Kortere feltarbeid kan føre til at man ikke får testet tolkningene sine i ulike sammenhenger, som er lettere når man lever sammen med informantene over tid (Fangen, 2010). Andre utfordringer kan være av praktisk art, som lettere kunne vært unngått dersom man var mer sammen med informantene. For eksempel kan endringer i timeplanen skje uten at du som forsker blir varslet, du kan oppleve mangel på informasjon fordi

du ikke har vært til stede, og ha problemer med å skille deltagerne fra hverandre fordi du ikke kjenner dine informanter godt nok. Fordeler med å kunne «gå inn og ut av felten» er at det kan være lettere å gjennomføre rent praktisk, men også at en får avstand til informantene og feltet. Forskeren får anledning til å trekke seg tilbake og reflektere over det hen har sett og opplevd, som gir mulighet til å bearbeide inntrykk sammen med andre, noe som kan være avgjørende i prosjekter som ellers kunne blitt for belastende å håndtere alene (Fangen, 2010, s. 124).

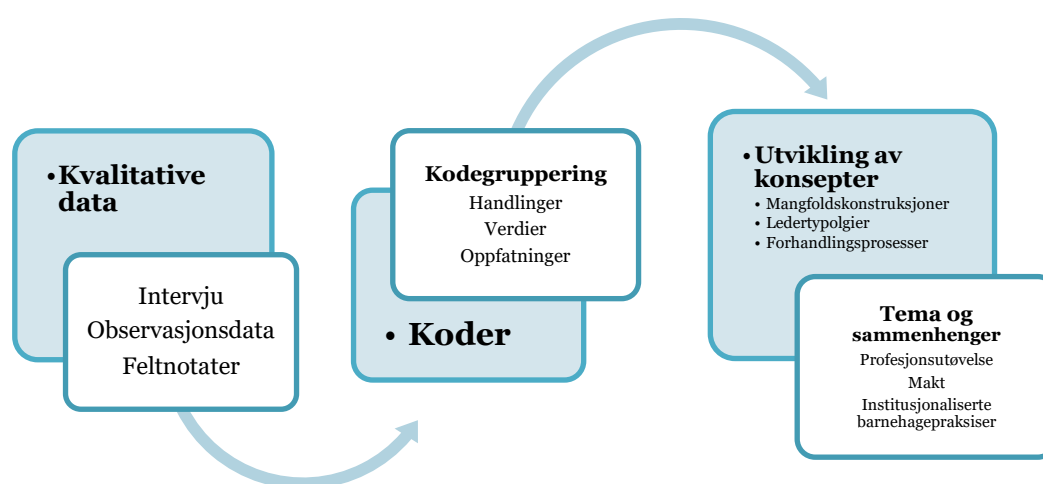
#### **4.11 Analyseprosessen – systematikk, koding og analyse**

Målet med analysen er for det første å systematisere, redusere og ordne uten at viktig informasjon mistes. For det andre skal analysen utvikle fortolkninger og perspektiver på bakgrunn av informasjon i datamaterialet. I alle artiklene ble tematisk analyse anvendt. Formålet med tematisk analyse er å i dybden på tema som deltakere har framhevet og snakket om i feltsamtaler og intervjuer (Thagaard, 2018). Ved å sammenligne data fra alle deltakerne utvikles det en dypere forståelse av hvert tema, gjennom såkalt «cross-seksjonal analysis» (Mason, 2017). For å kunne sammenligne på tvers av data og innenfor hvert tema må datamaterialet kodes og klassifiseres på en enhetlig måte (Thagaard, 2018).

Utfordringen med temaanalyse er at helheten lett kan mistes når temaene løsrives fra helheten. For å sikre helheten er det derfor viktig at data fra hver enkelt enhet eller situasjon knyttes til den sammenhengen dataene er del av (Thagaard, 2018). Hvert intervju ble derfor skrevet ut som helhet, deretter systematisert som tema på bakgrunn av intervjuguiden. Feltnotater med observasjonsmateriale bidro til å kontekstualisere tema som framkom i intervjuer og feltsamtaler om samme tema. Etter koding og kategorisering ble transkribert materiale lest på nytt for å sikre at delene (utsagn, situasjoner og hendelser) var analysert på basis av helheten (sammenhengen og konteksten). I analysearbeidet var jeg dermed bevisst på å kontekstualisere utsagn og tema, og vende tilbake til konteksten (sammenhengen) for å sikre en så adekvat og helhetlig analyse som mulig.

Braun og Clarke (2006) sin analysestrategi i seks steg ble anvendt i alle tre delstudiene: 1) lese igjennom informantenes intervjuer. Alle tema var av interesse. 2) koding, 3) analyse på bakgrunn av frambrakte koder, 4) kritisk gjennomgang av

kode, 5) ny gjennomlesning av transkripsjonene, og 6) skrive ut funn og analyse. I sortering og koding av materialet er fargekoding i Word brukt (markørpenner). Dataprogrammet NVIVO er brukt som supplement i sortering og som arkivering av datamaterialet. I analysen har jeg vekslet mellom et *emisk* og *etisk* perspektiv, samt benyttet meg av såkalt empirinær koding (Tjora, 2017, 2019). Selv om det empiriske materialet består av intervju- og observasjonsmateriale i artikkel I og II, og hovedsakelig av intervjumateriale i artikkel III, er *tematisk analyse* og Braun og Clarke (2006) sine seks analysesteg, kombinert med induktiv og *empirinær koding* anvendt i alle tre delstudiene. Empirinær koding betyr å være tett på informantenes egne framstillinger, før blikket heves og teoretisk og generell forståelse (konseptutvikling) etableres (Tjora, 2019), illustrert i figur 2 under:



Figur 4-2 - Analyseprosess

Begrepsparet *emisk-etisk* er relevant når det gjelder skille mellom de observasjoner jeg gjorde av pedagogiske ledes hverdagshandlinger og analysen jeg gjorde i etterkant. *Emisk-etisk* kan beskrives som et skille mellom kulturell og antropologisk kunnskap, hvor *emisk* er praktisk og implisitt, mens *etisk* er teoretisk og eksplisitt (Hastrup, 2013). Den analytiske prosessen omfatter i dette perspektivet overgangen mellom disse to – et sosialt brudd (Bourdieu & Wacquant, 1992; Hastrup & Hervik, 2003; Longva, 2001). Et refleksivt epistemologisk perspektiv stiller dermed spørsmål om forskernes posisjon. Teoretiske perspektiv og forskerens sosiale posisjon kan påvirke det som vektlegges og observeres. Bourdieu (1996a) understreker viktigheten

av å ta et *bifokalt* forskningsblikk, det vil si samtidig skape nærhet og avstand til forskningen. Hastrup og Hervik (2003, s. 47) har et tilsvarende skille som vektlegger selvforståelse og subjektiv erfaring som et viktig utgangspunkt for kulturforståelse, men understreker samtidig at dette alene ikke er nok, men at kunnskapsproduksjon krever et sosialt brudd med det sosiale miljø som undersøkes.

Tolkning av informantenes handlinger kan både forstås fra *innsiden*, slik informantene forstår sin virkelighet og som de kan kjenne seg igjen i, og fra *utsiden* slik jeg som forsker fortolker deres handlinger og setter dem inn i en større sammenheng. Eksempel på et *emisk* perspektiv kan være informantutsagnet: «*vi er ikke så opptatt av kultur*», mens det *etiske* perspektiv er eksemplifisert gjennom kategorisering av utsagn og de analyser jeg har gjort: *mangfoldsforståelse* som *likhet* og *mangfoldsblinde*, og videre i et makroperspektiv; hvilken betydning dette kan ha for inkludering av minoriteter i barnehagen og deres identitetsutvikling.

## 4.12 Transkribering

I transkribering av intervjuer benyttet jeg meg av vitenskapelige assistenter. Før transkribering ble alle intervjuer først hørt igjennom flere ganger. Alle feltnotater er skrevet for hånd og deretter skrevet inn i Word. For å sikre fyldige og «tykke» beskrivelser av hendelser og situasjoner, samt mine umiddelbare reaksjoner, er feltnotater skrevet i Word samme dag eller så tett opp til feltobservasjonene som mulig. Fyldige eller «tykke beskrivelser» er detaljerte og gode beskrivelser av det man observerer (Geertz, 2008; Sørhaug, 1996), et mål jeg etterstrebet i nedtegningen av observasjoner. Dette innebærer nedtegnning av «alt» som skjer, også det som i øyeblikket anses som lite relevant for undersøkelsen.

Hovedfokus er rettet mot meningsinnholdet i informantenes fortellinger, og er analysert tematisk ved å søke etter felles tema i intervjuene. I intervjuer der tolk ble benyttet, ble kun det som ble formidlet på norsk transkribert. I tillegg til fortolkning fra det som ble sagt til tekst, fordi både informantene og tolkene formidlet på et språk som ikke var deres eget morsmål, er det et også språklig fortolkningsnivå. I framstillingen av minoritetsforeldrenes utsagn har jeg i noen tilfeller der tolk ikke er brukt, endret ordstilling og grammatikk for å gjøre det som blir sagt mer lesbart, men uten at meningsinnholdet er endret.

## 4.13 Tematisk analyse i artiklene

I analysen av datamaterialet i *artikkel I* utforsket jeg temaet kulturelt mangfold. Tematisk analyse i seks steg ble anvendt. Kategoriene *ulikhet*, *likhet* og *anerkjennelse* framgikk tidlig som et tydelig mønster i hvordan pedagogiske lederne forsto og snakket om kulturelt mangfold, både i intervjuer, i feltsamtaler og i observasjoner av samtaler. Kodingen av informantenes ulike forståelser av kulturelt mangfold dannet videre grunnlag for utviklingen av konsepter: tre typologier av barnehager kategorisert som ulike typer fellesskap: 1) *ulikhetsfellesskap*, 2) *likhetsfellesskap* og 3) *mangfoldsfellesskap*. Fellesskapene er kategorisert på bakgrunn av de ansattes oppfatninger av kulturelt mangfold, mine observasjoner av samhandlingsformer, dominerende verdier og flerkulturell pedagogisk praksis. Kategoriseringen av de tre ulike fellesskapene er hovedsakelig basert på det pedagogiske lederne har sagt i feltobservasjoner i interaksjon med andre, i feltsamtaler, og deres oppfatninger av kulturelt mangfold slik de kom til uttrykk i intervjuene og i observasjoner og feltsamtaler. Andre ansatte i barnehagen sine oppfatninger og meninger har bidratt til å underbygge deres mangfoldskonstruksjoner og kategoriseringen av de ulike fellesskapene. På et mer overordnet nivå er fellesskapene i tillegg kategorisert på bakgrunn av barnehagenes kultur, de verdier, normer og symboler som kjennetegner de enkelte barnehagene i studien (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Her har observasjoner av møter og deltakende observasjon på tvers av barnehagenes avdelinger, intervju med styrere og daglige ledere, bidratt til å danne et helhetlig bilde av den enkelte barnehages kultur. Samtidig har feltobservasjoner og samtaler vist at barnehagepersonalet kan ha oppfatninger og meninger som kan kategoriseres på tvers av fellesskapene. Av de fire barnehagene i utvalget er to kategorisert som *mangfoldsfellesskap*, en som *likhetsfellesskap*, og en som *ulikhetsfellesskap*.

I *artikkel II*, etter første nærlesing av transkripsjoner, var alle emner av interesse, uavhengig av analytiske nivåer: ledelseshandlinger, forståelser av «god ledelse», interaksjoner og relasjoner med ansatte, daglige oppgaver og praksis, samarbeid og faglig utvikling. Etter koding fokuserte jeg på informantenes handlinger og praksis, med fokus på deres ledelseshandlinger basert på observasjonsmateriale fra feltarbeid. Lederhandlinger er kategorisert basert på arbeidsoppgaver (hva som

gjøres), og deretter sortert etter to typer av handlinger (hvordan det gjøres): 1) distribuerte handlinger, 2) posisjonelle handlinger. Kategoriseringen av lederhandlingenes natur er basert på om arbeidsoppgavene er noe «alle kan gjøre» eller om handlingene og arbeidsoppgaven er lagt til funksjonen som pedagogisk leder, og som involverer beslutninger og makt. I kategorien *Planlegging og organisering* kreves det for eksempel at det tas beslutninger som er faglig begrunnet, og er kategorisert som *posisjonell*, mens det i kategorien *pleie og omsorg*, er oppgaver som bleieskift, tilbereding av måltider, påkledning av barn o.l., arbeidsoppgaver som kan utføres av alle uavhengig av posisjon og faglig bakgrunn. Når pedagogiske ledere derimot oppfordrer assistenter til for eksempel å skifte bleie på et barn, endre aktiviteter eller ta over ulike oppgaver (knyttet til kategorien pleie og omsorg) er dette en lederoppgave, men er kategorisert som *distribuert* fordi alle, uavhengig av posisjon, kan utføre disse oppgavene.

Selv om observasjoner viste variasjoner i informantenes ledelseshandlinger, avdekket intervjuene felles temaer i deres forståelser og verdier av «godt lederskap» og «god ledelse». Trinn tre fokuserte på kodene som ble produsert i analysen av «godt lederskap» og «ledelseshandlinger», og inkluderte alt datamateriale (intervjuer og observasjoner). I fase fire ble kodene videre analysert ved kritisk vurdering og evaluering. Alle transkripsjoner ble lest flere ganger for å sjekke om at ikke noe hadde blitt oversett. I fase fem ble kodene gruppert i større temaer og kodegrupper, som deretter ble utviklet til ledelseskategorier og konsepter. Gruppering og redusering av koder på tvers av datamaterialet (både intervjuer og observasjonsmateriale) førte til følgende kategorier og ledertypologier: 1) administrasjonsleder, 2) likestillingsleder og 3) refleksjonsleder. Ledertypologiene indikerer hvor fokus i rolleutøvelsen ligger, hvilke arbeidsoppgaver som var vektlagt, og hvilken type rolleutøvelse som manifesterte seg i praksis.

Kategoriene ble utviklet ved hjelp av en induktiv metode; kategorisering (koding) og utvikling av konsepter (ledertypologier). Funnene kan ikke generaliseres statistisk, men diskusjon av resultatene på grunnlag av teoretiske begreper og relevant forskning (kapittel 6), reiser spørsmål om teoretisk validitet og pålitelighet, og hvorvidt funn fra studien kan overføres og anvendes på lignende situasjoner og sammenhenger (Simons, 2009; Tjora, 2017).

I artikkel III ble datamaterialet analysert og kodet på samme måte som i artikkel 1 og 2; *tematisk* analyse og empirinær koding. Men der artikkel I og II i tillegg hadde datamateriale fra deltakende observasjon, ligger hovedtyngden i artikkel III på intervjumateriale fra intervjuer med minoritetsforeldre med flyktningbakgrunn, og kun noen få observasjoner fra barnehagen. Intervjuene bringer fram både flyktningforeldrenes felles oppfatninger, og individuelle erfaringer og meninger om samarbeidet med barnehagen. Barnehagepersonalets kompetanse og profesjonalitet, framheves av alle foreldrene som viktig for et godt samarbeid, og som grunnlag for en god barnehage for deres barn. Deres framstillinger av det daglige samarbeidet med barnehagepersonalet er imidlertid ikke entydig, men viser også noe variasjon. Variasjoner kan forstås i lys av deres ulike erfaringsbakgrunner med barnehage, sosiale og kulturelle bakgrunner, deres unike migrasjonshistorier og den konteksten de befinner seg i, som flyktning i et nytt land og kultur. I kodingen av materialet er utsagn sortert etter hovedtema og meningsinnhold, og deretter utviklet til følgende analysekategorier: 1) *Kommunikasjon og samarbeid*, 2) *Tillit og trygghet*, 3) *Å lære norskhet og foreldreskap*.

#### **4.14 Etiske betraktninger**

For å ivareta etiske sider ved forskningsprosjektet, er foreldrenes samtykke innhentet, og tolk er brukt når det var behov for det (omtrent halvparten). Taushetsplikten er ivaretatt ved sikker oppbevaring av notater og lydopptak. Alle data er anonymisert, og lydfilene vil bli slettet når avhandlingen er ferdigstilt og godkjent. Søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) er godkjent og utarbeidet i tråd med NSD sine forskningsetiske retningslinjer. Alle informanter kunne trekke samtykke på hvilket som helst tidspunkt før publisering. Jeg var tydelig på at jeg ikke skulle vurdere barnehagenes og de pedagogiske ledernes arbeid, og at jeg i størst mulig grad skulle interagere med dem som om jeg var en ansatt. I starten var det mange som var usikker på min rolle i barnehagen, som utdypet under punkt 4.10.1 i dette kapittelet, men som vist, endret dette seg etter hvert som tiden gikk, vi ble kjent og de fikk tillit til meg.

Når sårbare grupper deltar i forskning er det imidlertid en etisk problemstilling hvorvidt de opplever å være i posisjon til å si nei til deltakelse. Om frivilligheten er



reell kan handle om både hvem som spør om deltakelse og hvordan informasjonen blir gitt. Det var derfor vedlagt at informantene skulle forstå at de når som helst kunne si nei til deltakelse. I forkant av studien informerte jeg om prosjektet på voksenopplæringen og brukte tolk for å sikre god informasjon om deltakelse og samtykke, samt at de kunne trekke seg fra studien på hvilket som helst tidspunkt. Forberedelse til intervju var en viktig del i det å skape tillit og kan bidra til at informantene i større grad slapper av i intervjuene og tør uttrykke det de faktisk mener, samt en måte å innhente informert samtykke på. I tillegg til samtale og informasjon i forkant av intervjuer, snakket jeg med flyktningforeldrene i barnehagen i bringe og -hentesituasjonen. Forarbeid med å få informert samtykke, og orientering om forskningsprosjektet, viste seg nyttig, og som en måte å få kontakt med feltet og informantene på, og starte forhandlinger om tilgang (Riese, 2019). I tillegg til etiske refleksjoner gjennom datainnsamlingsprosessen er dette også viktig når materialet skal analyseres. I analysearbeidet har jeg prøvd å stille meg refleksiv og framstille informantenes stemmer på en etisk forsvarlig måte: «*The question, then, is not how to care more, but how to care. The ways in which we care for the relations we engage in when we produce research knowledge make a difference*» (Klykken, 2021, s.13)

*Pålitelighet* i studien dreier seg med andre ord om hvordan jeg har gått fram for å innhente data, hvordan og hvilke spørsmål som ble stilt, og hvordan jeg har gått fram for å hindre at prosjektets resultater reflekterer tilfeldigheter, feilkilder, min egen subjektivitet eller faktorer som ikke er redegjort (Kvale, 2009). I kvalitativ forskning er en vanlig definisjon på *pålitelighet* følgende: «*An account is valid or true if it represents accurately those features of the phenomena, that is intended to describe, explain or theorize*» (Hammersley, 1987). *Pålitelighet* i kvalitativ forskning handler om en har undersøkt det en hadde tenkt å undersøke. Strukturelle mekanismer kan opptre sammen og posisjonere informantene i barnehage- og samfunnskonteksten. Slike mekanismer har jeg forsøkt å forholde meg refleksivt til gjennom hele forskningsprosessen.

I følge Serrant-Green (2011) kan minoritetsgruppers erfaringer befinne seg i majoritetens «blindsoner». Bevisstgjøring av hvordan min posisjonering som «hvit, etnisk majoritet» har påvirket mine valg og tolkninger er her viktig. Samtidig var jeg en «innsider» i forskningsfeltet etter flere års erfaring fra arbeid med flyktninger, og klar over kompleksiteten slike møter kan ha, kunnskap jeg kunne bruke som en

ressurs i intervjusituasjonen. I intervjusituasjonen la jeg vekt på å la informantene snakke mest mulig fritt, unngå ledende spørsmål og etterstrebet dialog i samtalen. I den grad det var mulig, inntok jeg en mindre aktiv rolle som forsker. *Asymmetri* i intervjusituasjonen ble likevel i flere av intervjuene en kommunikasjonsmessig utfordring, hvor jeg i større grad enn ønsket måtte stille flere oppfølgingsspørsmål og innta en mer aktiv rolle (Tjora, 2017). Informantene svarte tidvis kort på mine spørsmål, og selv om jeg etterstrebet en avslappet og uformell tone i intervjusituasjonen, inntok informantene det motsatte. Alle informantene har flyktningstatus og dermed erfaring fra asylsystemet. Erfarte likheter med intervjusituasjonen og det å søke asyl i Norge kan ha ført til at flyktningforeldrene opptrådte mer formelt og korrekt enn de trengte, at de holdt tilbake informasjon, unngikk å fortelle hva de faktisk mente, og heller fortalte meg det de trodde jeg ville vite. Det må derfor tas høyde for at det som har kommet til uttrykk i intervjuene er påvirket av kontekstuelle faktorer som makt og posisjon i relasjonen mellom forsker – informant, og den situasjonen informantene befinner seg i, som flyktninger i et nytt land og midt en bearbeidelses - og resosialiseringsprosess (Berry, 2005; Kalkman & Kibsgaard, 2019; Lidén, 2017).

#### **4.15 Oppsummerende metodiske refleksjoner**

Som jeg har gjort rede for i dette kapittelet, er det svært viktig i all kvalitativ forskning, og særlig når en bruker feltarbeidet og deltakende observasjon som tilgang til data, å være sin rolle bevisst eller mer presist; *sine roller* bevisst. Som pekt på kan en som forsker på forhånd aldri være helt forberedt på de ulike rollene en blir tildelt, feltet sitt lokale rollerepertoar eller hvilke roller en bevisst eller ubevisst kan ta. Rollene er høyst foranderlige, fra situasjon til situasjon, i relasjon til ulike mennesker i ulike kontekster og vil være i stadig utvikling. Tildelingen av feltroller vil være avhengig av hvordan du etablerer sosiale relasjoner til dine informanter, og hvordan du kommuniserer og handler som person i relasjon til de du studerer. Bevissthet og oppmerksomhet knyttet til hvordan jeg som forsker ble tilskrevet ulike roller, og mot til å innta bestemte roller, har gitt meg tilgang på bestemte data og påvirket tilgang til ulike typer data og kunnskapsproduksjon. Retrospektivt ser jeg at jeg i min første fase av feltarbeidet i for stor grad var opptatt av å *ikke* skulle påvirke mine informanter,

eller bli sett på som påtrengende eller som et forstyrrende element, noe som kan ha begrenset datatilgangen eller gitt tilgang til andre typer data. Som feltforskere kan man ofte være overdrevent opptatt av sin innvandrende rollen i feltet, at det kan overskygge tidligere erfaringer og teoretiske perspektiver, som en ellers anvender i andre kontekster (Fangen, 2010). Hastrup (1998a) sitt begrep om «forbløffelse» som en grunnleggende kroppsliggjort erfaring i møtet med feltet, understreker nettopp dette. Refleksjon over egne erfaringer, «forbløffelser», og oppfatninger i møtet med feltet som studeres, kan bidra til analytisk distanse og belyse det kjente (Hastrup, 1998a; Wadel, 2014). Jeg har vært bevisst på nødvendigheten av «*tykke*» beskrivelser, å skrive gode og fylldige feltnotater. Det er først etterpå, når en har fått distanse fra observasjonene, at man oppdager hva som er relevant datamateriale:

*«What become inscribed in fieldnotes are interpretations (of interpretations), which represent attempts to understand the small parts into which one becomes included by the participants. The limitations this presents are manageable as “it is not necessary to know everything in order to understand something. »(Geertz, 2008 , s.20).*

Å ha en åpen tilnærming til feltet, de mennesker man treffer og det man observerer vil sikre nettopp dette. Samtidig må en være klar over at vi som forskere alltid observerer og handler gjennom et filter, gjør bevisste og ubevisste utvalg, og at det ikke er mulig å notere ned «alt» en ser og erfarer (Hammersley & Atkinson, 2019).

## 5 Resultater

Hensikten med dette kapitlet er å oppsummere funn og forskningsspørsmål som drøftes i hver av de tre artiklene, samt redegjøre for avhandlingens hovedfunn, og legge grunnlaget for diskusjonen av avhandlingens hovedspørsmål (neste kapittel 6). For å oppsummere hovedfunn og analyser i de tre delstudiene presentert i artiklene som til sammen utgjør avhandlingen (se oversikt i tabell 5-1) gjøres det først rede for hovedfunn i hver av artiklene (delstudiene). Funn fra delstudiene er analysert samlet og er avhandlingens hovedfunn. Syntesen av delstudiene og avhandlingens hovedfunn legger grunnlaget for diskusjonen av det overordnede forskningsspørsmålet stilt innledningsvis: *Hvordan ledes, forstås og ivaretas kulturelt mangfold, og hvordan erfarer minoritetsforeldre med flyktningbakgrunn samarbeidet og møtet med barnehagen?*

Artiklene besvarer hovedspørsmålet i avhandlingen med utgangspunkt i tre ulike tema og perspektiver: pedagogiske lederes mangfoldskonstruksjoner (artikkel I), pedagogisk ledelse i praksis (artikkel II), og minoritetsforeldres (flyktninger) erfaringer med foreldresamarbeidet i barnehagen (artikkel III), som vist i tabell under:

<b>Overordnet forskningsspørsmål</b>			
<b><i>Hvordan ledes, forstås og ivaretas kulturelt mangfold av pedagogiske ledere i barnehagen, og hvordan erfarer minoritetsforeldre samarbeidet med barnehagen?</i></b>			
	<b>Artikkel I</b>	<b>Artikkel II</b>	<b>Artikkel III</b>
<b>Tittel</b>	«De er jo alle barn» <i>Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen</i>	«We are all equal, but I am the leader»: <i>Leadership Enactment in Norwegian Early Childhood Education Care (ECEC)</i>	«Jeg liker at barnet mitt trives i barnehagen, men noen ganger er jeg litt redd». <i>Flyktningeforeldres erfaringer med foreldresamarbeidet i barnehagen.</i>
<b>Forsknings-spørsmål</b>	<i>Hvordan forstår og konstruerer pedagogiske ledere kulturelt mangfold? Hvordan kommer dette til uttrykk som forestillinger, manifestasjoner og pedagogiske praksiser i barnehagen?</i>	<i>What characterizes middle management leadership of pedagogical leaders in ECEC? How do pedagogical leaders understand and construct leadership?</i>	<i>Hvordan erfarer flyktningforeldre samarbeidet med barnehagen? Hvilke faktorer i foreldresamarbeidet bidrar</i>

			<i>til tilhørighet og anerkjennelse?</i>
<b>Metode</b>	Kvalitativ metode: intervju, feltarbeid, feltsamtaler og deltakende observasjon	Kvalitativ: intervju, feltarbeid, feltsamtaler og deltakende observasjon	Kvalitativt: Intervju med minoritetsforeldre, observasjoner
<b>Analyse</b>	<i>Tematisk analyse og empirinær koding</i>		
<b>Datamateriale</b>	Feltarbeid, feltsamtaler, intervju med 20 pedagogiske ledere, 4 styreere og observasjonsmateriale i 4 barnehager	Feltarbeid, feltsamtaler, intervju med 20 pedagogiske ledere, 4 styreere/daglige ledere og Observasjonsmateriale fra 4 barnehager	Intervjumateriale fra 12 minoritetsforeldre med flyktningsbakgrunn Observasjoner av hente/bringesituasjon
<b>Teori</b>	Bourdieu's sosiologiske rammeverk Kulturell kapital, habitus, illusio, kultur	Distribuert ledelse	Akkuturasjon- Berry Symbolsk vold og makt Kulturell kapital
<b>Resultat</b>	<u>Tre tema</u> Kulturelt mangfold som likhet, ulikhet og anerkjennelse. Tre barnehagefelleskap: likhetsfelleskapet, ulikhetsfelleskap og mangfoldsfelleskap	<u>Tre ledertypolger</u> «Administratoren» «Likhetslederen» «Refleksjonslederen» To karakteristika- posisjonert og distribuert	<u>Tre tema</u> 1) Kommunikasjon og samarbeid 2) Tillit og trygghet 4) Å lære norskhet og foreldreskap

Tabell 5.1 – oversikt over artikler: teori, metode, analyse og resultat.

## 5.1 Artikkel I – «De er jo alle barn». Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen

Lund, H. H. 7.(2021). «De er jo alle barn»–*Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen*. I Ravneberg, Faye, Lindhardt og Solbue (red). *Hvordan forstå fordommer? Om konteksten betydning i barnehage, skole og samfunn* (s. 148-176).

I artikkel 1 adresseres et av avhandlingens tre forskningsspørsmål: *Hvordan forstår og konstruerer pedagogiske ledere kulturelt mangfold? Hvordan kommer dette til uttrykk som forestillinger, manifestasjoner og pedagogiske praksiser i barnehagen?* Artikkelen bidrar til å beskrive og å utvikle kunnskap om hvordan kulturelt mangfold forstås og konstrueres av pedagogiske ledere i barnehagen i møte minoritetsforeldre. Artikkelen gir en dypere forståelse av hvordan mangfoldskonstruksjoner som en viktig del av de pedagogiske ledernes profesjonsutøvelse, har makt til å fremme ulike

strategier i møte med kulturelt mangfold, som både måter å tenke på og profesjonell praksis.

Teoretisk rammeverk i artikkelen er Bourdieu (1977, 1995a, 1996b) begrepsapparat, habitus, kulturell kapital, felt og *illusio*. Artikkelen undersøker pedagogiske praksiser i barnehagen, og pedagogiske lederes forståelser og konstruksjoner av kulturelt mangfold, og diskuterer hvordan dette kan få ulike konsekvenser for ivaretagelse og inkludering av minoriteter i barnehagefelleskapet. Fokus i artikkelen er hvordan kulturelt mangfold kommer til syne, forstås og blir ivare tatt av pedagogiske ledere spesielt og barnehagen generelt.

Datamaterialet som ligger til grunn for artikkel 1 er semistrukturerte gruppeintervju med 20 pedagogiske ledere og 4 styrere/daglige ledere i 4 barnehager, feltarbeid og deltakende observasjon i de samme barnehagene. Det empiriske materialet identifiserte 3 ulike oppfatninger knyttet til forståelse og konstruksjon av kulturelt mangfold, og pedagogiske praksiser innenfor tre ulike (profesjonelle) barnehagefelleskap. Gjennomgangstema i intervjuene var kulturelt mangfold som et gode, og et ønske om at barnehagen skal bidra til inkludering og muligheter til å anerkjenne og synliggjøre barn og foreldres ulike kulturelle bakgrunner. Hva de la i begrepet kulturelt mangfold og hvordan de jobbet med inkludering, var imidlertid ulikt.

I analysen av datamaterialet ble det identifisert tre kategorier av mangfoldsforståelser: *ulikhet*, *likhet* og *anerkjennelse*. Måten de pedagogiske lederne forsto kulturelt mangfold på dannet videre grunnlag for tre typologier av barnehagefelleskap: *Ulikhetsfelleskap*, *likhetsfelleskap*, og *mangfoldsfelleskap*. Barnehagefelleskapene er kategorisert på bakgrunn av fellestrekk i måter å forstå mangfold på, basert på det som kom til uttrykk i intervjuer og observasjoner av personalets handlinger og praksiser i barnehagen, og hva som kjennetegner organisasjonskulturen i de ulike barnehagene. Innenfor barnehagediskursen er det felles for alle barnehagene at personalet var spesielt opptatt av praktiske og materielle faktorer knyttet til barnas hverdag i barnehagen, som «skiftetøy», «ull» og «ha alt på stell». Foreldre som oppfylte disse kriteriene, ble kategorisert som «gode foreldre». I vurderingen av foreldreskap ble det i alle de fire barnehagene lagt til grunn et majoritetsperspektiv. Innenfor mangfoldsfelleskapet var man mer åpen for å stille seg kritisk til egne oppfatninger og barnehagens praksiser, og uttrykte ønske om mer

kunnskap som kunne utvikle pedagogisk praksis. I i *ulikhetsfelleskapet* var man mest opptatt av ulikheter og utfordringer de kulturelle forskjellene skapte, og minoritetsforeldrene sine «mangler». Forskere har pekt på en tendens mot å konstruere minoritetsforeldrenes «mangler» framfor de ressurser de besitter (Bergsland, 2018; Solberg, 2018).

Deres ulike forståelser og praksiser får ulike konsekvenser og resultat for hvordan barn og foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn blir inkludert og anerkjent i barnehagefelleskapet. I artikkelen argumenteres det for at kunnskap om og bevisstgjøring av barnehagens og de pedagogiske lederes profesjonelle handlinger, kan føre til utvikling av eksisterende pedagogisk praksis. Kunnskapsutvikling og bevisstgjøring av egne holdninger og handlinger kan bidra til å bryte ned eksisterende og ubevisste fordommer, samt bidra til perspektivutvidelse. På sikt kan dette føre til andre og nye måter å møte denne foreldregruppen på som i større grad kan være effektive inkluderingsmekanismer.

## **5.2 Artikkel II – «We are equal, but I am the leader». Leadership enactment in ECEC in Norway.**

Lund (2021) "*We are equal, but I am the leader*": leadership enactment in early childhood education in Norway, *International Journal of Leadership in Education*  
DOI: [10.1080/13603124.2021.1969039](https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1969039)

Mens artikkel 1 utforsker de pedagogiske ledernes mangfoldsførståelser som et viktig bidrag til å forstå maktrelasjoner, og inkluderings- ekskluderingsprosesser, analyseres det i artikkel II hvordan ledelse kommer til uttrykk i praksis, og peker på sammenhenger mellom lederutøvelse og mangfoldsførståelse. Følgende forskningsspørsmål undersøkes: *Hva kjennetegner pedagogiske lederes lederhandlinger i barnehagen? Hvordan forstår og konstruerer pedagogiske ledere lederskap?* Artikkelenes datagrunnlag er feltarbeid i fire barnehager, intervju med 20 pedagogiske ledere og 4 styrere/daglige ledere. Barnehagene har ulikt eierskap og representerer geografisk både by og land.

Analyse av det empiriske materialet identifiserte tre typologier av mellomledere karakterisert som 1) *administratoren* 2) *likhetslederen* og 3) *refleksjonslederen*. De ulike ledertypene synes i tillegg å henge sammen med måten kulturelt mangfold forstås, og som grunnlag for pedagogisk praksis i de ulike

barnehagene. Kontekstuelle faktorer som geografi, utdanningsnivå og alder ser ut til å virke inn på hvilken ledertype/typologi som er mest framtrødende i de ulike barnehagene. Ved å anvende distribuert ledelse som teoretisk rammeverk for å forstå barnehageledelse, åpnes det opp for å fange hvordan de pedagogiske lederne utfører sin rolle i praksis, relasjoner og samhandling mellom pedagogiske ledere og personalet i deres team. Funnene gir på denne måte empirisk innsikt i pedagogisk ledelse som situert praksis og videre kompleksiteten i utøvelse av lederrollen. Ledere må utvise både autoritet og demokratisk ledelse i en stadig skiftende kontekst.

Det argumenteres i artikkelen for at det teoretiske rammeverket, *distribuert ledelse*, som vektlegger relasjoner og samhandling, gir innsikt i hva som kjennetegner *lederhandlinger* slik de kommer til syne i samspillet mellom kontekstuelle faktorer, og aktiviteter utført av de pedagogiske lederne og personalet. Videre viser funn at de pedagogiske ledernes deltakelse i lederprosesser og utøvelse av lederrollen varierer, og kommer til uttrykk som komplekse lederhandlinger i samsvar med forskning på feltet ((Bøe & Hognestad, 2017; Børhaug & Lotsberg, 2010; Larsen & Slåtten, 2014a). Ved å utføre sine lederoppgaver i samspill med ansatte, foreldre og barn, bidrar de pedagogiske lederne til å iverksette politiske beslutninger, bruke verktøy og organisatoriske rutiner for å «designe» og «redesigne» sin lederpraksis og vedtak på forskjellige måter (Feldman & Pentland, 2003; Spillane et al., 2011). Lederhandlinger er dermed resultat av både menneskers handlinger og relasjoner i samhandling (Spillane, 2012; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004).

Jeg har argumentert at ved å sette søkelys på hva ledere gjør, det vil si de pedagogiske ledernes praksis, i tillegg til deres forståelser av ledelse, gir et fyldigere bilde av den pedagogiske (mellom-) lederrollen. Funn fra av studien viser kompleksiteten i den pedagogiske lederrollen, med både autoritet og likhet i samarbeidsrelasjoner mellom pedagogisk leder og personalet, og som variasjoner som tre ledertypologier på tvers av barnehagene i studien. Dette understreker behovet for kontekstualisering for å kunne forstå hva som kjennetegner den pedagogiske lederrollen fullt ut. Som argumentert for, er kontekstuelle- og situasjonsfaktorer avgjørende for å forstå utvikling av de pedagogiske ledernes profesjonelle praksis og rolleutøvelse i ulike sammenhenger. Mer empirisk forskning fra ulike barnehagekontekster vil kunne bidra til å få en fyldigere og dypere forståelse av hva som kjennetegner den pedagogiske lederrollen i barnehagen.



### **5.3 Artikkel III- «Jeg liker at barnet mitt trives i barnehagen, men noen ganger er jeg litt redd». Flyktningforeldre sine erfaringer med samarbeidet og møte med barnehagen.**

Tidsskrift for samfunnsforskning (Innsendt)

I artikkel I og II undersøkes det hvordan barnehagen og de pedagogiske ledernes profesjonspraksis kommer til uttrykk som lederhandlinger og mangfoldsforståelser i møte med minoritetsforeldre og kulturelt mangfold. I artikkel III er det foreldreperspektivet og deres erfaringer i møte med barnehagen som belyses, med fokus på foreldresamarbeidet. Artikkelen adresserer et viktig anliggende for flerkulturelt arbeid og gir en dypere forståelse av hva det vil si å møte (norsk) barnehage for første gang. Flyktningforeldrenes erfaringer som utforskes i artikkel III, gir verdifull kunnskap om barnehagen sett utenfra, og hvilke faktorer som kan bidra til tilhørighet og anerkjennelse i barnehagefellesskapet, og faktorer i foreldresamarbeidet som kan virke ekskluderende og hemmende for inkludering og anerkjennelse.

Artikkelen bygger på foreldreintervjuer med 12 foreldre om deres erfaringer med barnehagen. Minoritetsforeldrene har flyktningbakgrunn og relativt kort botid i Norge, 1-3 år, og er alle deltakere i introduksjonsprogram for flyktninger. Med Bourdieus teori om kulturell kapital og habitus, og Berrys akkulturasjonsperspektiv, analyseres flyktningforeldrene sine erfaringer i lys av institusjonaliserte barnehagepraksiser, oppfatninger om foreldreskap og strukturelle samfunnsmessige forhold. Følgende forskningsspørsmål er formulert og drøftet i artikkelen: *Hvordan erfarer flyktningforeldre samarbeidet og møtet med barnehagen? Hvilke faktorer i foreldresamarbeidet bidrar til tilhørighet og anerkjennelse?*

Funn fra studien viser at flyktningforeldre opplever å bli anerkjent, respektert og møtt av et imøtekommende og vennlig barnehagepersonale. Samtidig viser flyktningforeldrene sine fortellinger om foreldresamarbeidet, at barnehagens majoritetsperspektiv om foreldreskap og «det norske» preger deres forståelser av hva de tolker som viktig i møte med barnehagen. Motsetningen mellom flyktningforeldrene sine opplevelser av anerkjennelse, og barnehagens fokus på flyktningforeldrenes «mangler», og fokus på å «bli som norske foreldre» kan fortolkes i lys av tilgangen til nødvendig kapital i møte med barnehagen. På bakgrunn av sin

status som flyktninger med en annen kulturell bakgrunn enn norsk, har de ikke tilgang til samme kulturell kapital som majoritetsforeldre; taus kunnskap (doxa) for å kunne forstå de kulturelle kodene som gjelder innenfor barnehagen. Det kan dreie seg om hva de kan tillate seg å si og mene noe om, om barnehagens dagsrytme, bekledning, og oppfatninger om oppdragelse og omsorg (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu et al., 2006; Bourdieu & Prieur, 1996). Funn viser hvordan strukturelle forhold som for eksempel tilgang til tolk, et barnehagepersonale med manglende kompetanse og lite erfaring med denne foreldregruppen er med på å vanskeliggjøre utviklingen av et godt og likeverdig samarbeid med flyktningforeldre.

For å passe inn prøver de dermed å bli så lik majoriteten som mulig. Det framgår av foreldreintervjuene at barrierer som språk og manglende forståelse av kulturelle koder kan skape utfordringer i foreldresamarbeidet. Som et resultat ser det ut til at flyktningforeldrene sine akkulturasjonsprosesser og strategier er assimilasjon, der resultatet kan bli segregering og marginalisering (Berry, 1997, 2005).

*Flytende integrasjon* som perspektiv, kan i større grad åpne opp for at en kan fange individuelle variasjoner, framfor å sette minoriteter i faste kategorier (Skrobanek & Jobst, 2019). Kategorisering av grupper og individer er grensesettende, og kan fungerer som hinder for integrasjon og inkludering. Migrasjon skaper med andre ord nye situasjoner, som på sikt vil kunne skape endring. Profesjonsutøvere må dermed tilegne seg ny kunnskap og erfaring i møte med en mer kulturelt mangfoldig foreldregruppe.

Ved å utvide spekteret av tilgjengelige (foreldre-) roller og identiteter for personer med ulike minoritetsbakgrunner, kan rommet for det som kan forstås og aksepteres utvides. Mitt forskningsbidrag peker på behovet for å se på integrasjonsprosesser som en åpen prosess, der flyktningforeldre og andre med minoritetsbakgrunn sine perspektiver i større grad tas på alvor. Integrasjonsprosesser som *flytende integrasjon* flytter det analytiske fokus fra det statiske og faste, til det mer foranderlige i individers utvikling, i et komplekst samspill mellom det personlige, sosiale og strukturelle (Bauman, 2013; Engbersen, 2012; Skrobanek & Jobst, 2019).

## 5.4 Hovedfunn i avhandlingen

Funn fra artiklene danner grunnlag for å besvare hovedspørsmålet i lys av kunnskap frambrakt gjennom analyser av samfunnsmessige, strukturelle makro- og mesoperspektiver, og individuelle mikroperspektiver i de tre artiklene. Resultatene rører ved flere gjensidig avhengige sider ved hovedspørsmålet, og som til sammen utgjør en helhet. Felles overordnet analytiske perspektiv i de tre delstudiene er *makt, profesjonsutøvelse og institusjonaliserte barnehagepraksiser*. Sammenheng mellom funn i artiklene og syntesen av funn fra delstudiene (artiklene) vises i tabell 5 -2 under:

Syntese av funn fra artiklene		
Artikler	Funn	Studiens hovedfunn
Lund, H. H. 7.2021. «De er jo alle barn»–Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen. I Ravneberg, Faye, Lindhardt og Solbue (red). Hvordan forstå fordommer? Om konteksten betydning i barnehage, skole og samfunn (s. 148-176).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ulike mangfoldskonstruksjoner og barnehagefellesskap</li> <li>• Barnehagen som maktfelt</li> <li>• Reproduksjon av maktrelasjoner mellom minoritet og majoritet</li> </ul>	
Lund, H.H (2021) 'We are equal, but I am the leader': leadership enactment in early childhood education in Norway, International Journal of Leadership in Education DOI: <a href="https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1969039">10.1080/13603124.2021.1969039</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifisert variasjon i lederutøvelse– typologisert som tre typer</li> <li>• Kontekst – avgjørende for lederutøvelse</li> <li>• Mangfoldsførståelse henger sammen med hvilken ledertypologi som kommer til uttrykk</li> </ul>	
Lund, H.H. (innsendt) «Jeg liker at barnet mitt trives i barnehagen, men noen ganger er jeg litt redd». Flyktningeforeldres erfaringer med foreldresamarbeidet i barnehagen.  Tidsskrift for samfunnsforskning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikasjon og barrierer– inkluderings- og ekskluderingsmekanismer</li> <li>• Forhandling av foreldreskap</li> <li>• Tilhørighet og anerkjennelse</li> <li>• Akkulturasjonsprosess vesentlig for å forklare deres perspektiver</li> <li>• Majoritetsnorm dominerende innenfor barnehagen</li> </ul>	

Tabell 5-2: Syntese av artikler - studiens hovedfunn

### 5.4.1 Makt, profesjonsutøvelse og institusjonaliserte barnehagepraksiser

Avhandlingens overordnede mål var å undersøke på *hvilken måte* pedagogisk ledelse har betydning for ivaretagelse av kulturelt mangfold, og *hvordan* minoritetsforeldre erfarer samarbeidet og møtet med barnehagen. Hovedfunn fra studien presentert i denne avhandlingen har vist at kontekstuelle faktorer som videreutdanning, arbeidserfaring, faglig refleksjon og styrers rolle, har betydning for hvordan pedagogiske ledere forstår og konstruerer kulturelt mangfold, og hvordan de utfører

sin rolle som pedagogiske ledere. Videre viser funn at pedagogiske leders handlinger og konstruksjoner knyttet til kulturelt mangfold får ulike konsekvenser for minoriteters anerkjennelse, muligheter for deltakelse og medvirkning i barnehagefelleskapet.

I analysen av de pedagogiske ledernes mangfoldskonstruksjoner og praksiser, ble det identifisert tre ulike typer, kategorisert som *ulikhet*, *likhet* og *anerkjennelse*. Mangfoldskonstruksjonene kan videre knyttes til tre typer organisasjonskulturer, kategorisert som ulike felleskap; *ulikhetsfelleskap*, *likhetsfellesskap* og *mangfoldsfellesskap*. For å løfte fram barnehagens og de pedagogiske ledernes arbeid og ivaretagelse av kulturelt mangfold, og hvordan dette blir erfart av minoriteter, har jeg intervjuet minoritetsforeldre med flyktningbakgrunn i *en* av barnehagene.

Innenfor de fire barnehagene i studien, er det identifisert tre typer lederhandlinger og konstruksjoner av ledelse, kategorisert som tre ledertypologier: *administrator*, *likhetsleder*, og *refleksjonsleder*. Ledertypologiene er knyttet til de pedagogiske ledernes mangfoldskonstruksjoner og ulike barnehagefelleskap. De pedagogiske ledernes mangfoldskonstruksjoner og lederutøvelse, er videre knyttet til ivaretagelse av kulturelt mangfold. Analysen tyder på at utøvelse av den pedagogiske lederrollen og mangfoldskonstruksjoner, kan få betydning for minoriteters anerkjennelse og tilhørighet innenfor barnehagen.

Syntesen av funn fra de tre delstudiene peker på eksisterende *maktstrukturer* innenfor barnehagen, men også på faktorer ved pedagogiske leders *profesjonsutøvelse* som både hemmer og fremmer ivaretagelse av kulturelt mangfold. I avhandlingens artikkel III er det mye som tyder på at dominerende *institusjonaliserte barnehagepraksiser*, bidrar til å produsere og reprodusere samfunnsmessige og historiske strukturer og maktforhold mellom minoritet og majoritet. I møte med foreldre og barn med minoritetsbakgrunn<sup>25</sup> har pedagogiske ledere *makt* til å definere innholdet i barnehagen gjennom sin *habitus* og *kulturelle kapital*, som gjør at de som profesjonsutøvere besitter definisjonsmakt. I kraft av sin lederposisjon har pedagogiske ledere beslutningsmyndighet og makt til å fremme

---

<sup>25</sup> I analysen av pedagogiske leders forståelser av kulturelt mangfold, lederhandlinger og forståelser av ledelse ses dette i lys av hvordan informantene forstår minoritetsforeldre generelt. I artikkel III brukes flyktningforeldre og referere til den konkrete gruppen av minoritetsforeldre som utgjør datamaterialet.

faglig refleksjon, støtte og veilede medarbeiderne sin faglige utvikling, og makt til å definere innholdet i barnehagens pedagogiske arbeid. I møte med minoritetsforeldre har pedagogiske ledere gjennom sin profesjonsutøvelse, makt til å møte minoritetsforeldre på deres premisser og til å tildele anerkjennelse til dem som foreldre og deres kulturelle bakgrunn. Med sin «majoritetsmakt» kan de også møte minoritetsforeldre på majoritetens premisser, med utgangspunkt i barnehagens institusjonaliserte praksiser, og dermed bidra til at minoritetsforeldre heller tildeles miskjennelse for sitt foreldreskap og sin kulturelle bakgrunn, som kan hindre dem i likeverdig deltakelse i barnehagefelleskapet (se for eksempel Bergsland, 2018). Samtidig viser funn at minoritetsforeldre kan utøve en form for (ubevisst) makt gjennom å utfordre barnehagens institusjonaliserte praksiser. Ved at flyktningforeldrene forhandler og reforhandler sitt foreldreskap og kulturelle forståelseshorisonter i møte med barnehagen, må barnehagen og pedagogiske ledere redefinere og utvide sine oppfatninger om «riktig» foreldreskap og måter å tenke på. Dette kan føre til andre måter å møte personer og grupper med andre kulturelle oppfatninger på, som kan føre til endringer i profesjonell praksis i barnehagen.

## 6 Diskusjon

I møte med foreldre, og særlig minoritetsforeldre, aktualiseres tema som foreldreskap, barndom og «barns beste», så vel som kultur, inkludering, tilhørighet og anerkjennelse. Forskning har pekt på behovet for profesjonsutøvere som ivaretar en økende kulturelt mangfoldig barne- og foreldregruppe, og betydningen av kunnskapsutvikling knyttet til både ledelse og kulturelt mangfold (Gotvassli, 2019; Halttunen et al., 2019; Møller et al., 2007; Vedøy, 2017).

Analysen av datamaterialet i de tre delstudiene sett under ett, presentert i kapittel 5, kan tyde på at det er behov for å utvikle nye måter å forstå kulturelt mangfold på. Ved å bevisstgjøre hvordan profesjonelle handlinger, språk og forståelser virker inn på hvordan minoriteter blir møtt og inkludert i barnehagefelleskapet kan ny kunnskap utvikles. De pedagogiske ledernes profesjonsutøvelse i møte med minoriteter, er imidlertid ikke entydige. Funn viser profesjonspraksiser som både bidrar til reproduksjon av maktrelasjoner mellom majoritet og minoritet og til inkludering og anerkjennelse av kulturell ulikhet og identitet (6.1 Makt og profesjonsutøvelse). Profesjonspraksiser og barnehagens møter med minoritetsforeldre blir problematisert i lys av begrepene *kulturell kapital* og *symbolsk vold* (6.2 Institusjonaliserte barnehagepraksiser).

Analysen viser videre at minoriteter stilles overfor utfordringer og barrierer i møte med barnehagen (6.3 Kulturelt mangfold og pedagogisk ledelse), og at profesjonsutøvere i ulik grad kan hevdes å lykkes i ivaretakelsen av kulturelt mangfold og inkludering (6.4 Profesjonsutøvelse, kulturelt mangfold og ledelse). I dette kapittelet diskuteres det hvordan avhandlingens resultater kan belyse hvordan konstruksjoner av kulturelle ulikheter, og minoriteters «mangler» gjøres relevant i barnehagens møter med minoriteter. Og videre hvordan bevisstgjøring og kunnskapsutvikling i den pedagogiske lederrollen kan bidra til å gi retning til hvordan barnehagen kan tilnærme seg utfordringer i arbeid med kulturelt mangfold og i foreldresamarbeidet med minoriteter, på andre og mer fruktbare måter (6.5 Kultursensitiv profesjonsutøvelse i barnehagen).

## 6.1 Makt og profesjonsutøvelse

I analyser av makt vektlegges gjerne betydningen av kommunikasjon og språk, og strukturell makt (Bourdieu et al., 2006). Profesjoner, som barnehagelærere og pedagogiske ledere, anvender metoder som observasjon, vurdering og klassifisering i sitt arbeid (Vågan & Grimen, 2008). Ved å bruke sin ekspertkunnskap (teoretisk og praktisk) utgjør barnehagelærere (og pedagogiske ledere) som profesjonsutøvere på denne måten mellomledet mellom borgerne og staten. Innenfor profesjons sosiologi skilles det gjerne analytisk mellom staten som enhetlig instans og profesjonell praksis (Vågan & Grimen, 2008). Forholdet mellom stat og profesjoner blir ofte beskrevet som kjennetegnet av konflikt og spenninger, der staten utfører kontroll over profesjonene og innskrenker de faglige autonomien (Vågan & Grimen, 2008), slik som for eksempel rammeplanen legger føringer for det faglige og pedagogiske innholdet i barnehagen. I avhandlingen er fokuset imidlertid på hvordan pedagogiske ledere som profesjonsutøvere utøver sin rolle i en politisert velferdsinstitusjon på oppdrag av staten, mens det i mindre grad fokuseres på profesjonell autonomi, og det at staten er avhengig av at pedagogiske ledere utfører sin rolle på adekvat måte, og i tråd med gjeldene regelverk.

*Makt og profesjonsutøvelse* framstår, som nevnt i kapittel 5, som et felles overordnet tema i de tre delstudiene: makt til å definere gjeldende *kulturelle kapitaler*, makt til å *utøve ledelse*, og makt til å *tildel anerkjennelse* og/eller *miskjennelse* til minoriteter. Tildeling av anerkjennelse og inkludering skjer i møter mellom minoritet og majoritet, og aktualiserer her spørsmål om symbolsk vold, skjulte og «usynlige» institusjonaliserte maktstrukturer i barnehagen. Ved å rette søkelys på hvordan profesjonsutøveres handlinger og forestillinger får ulike konsekvenser for individer, til tross for sine gode intensjoner, kan skjulte, samfunnskapte strukturer avdekkes. Denne kunnskapen kan bidra til økt bevissthet om ubevisste (profesjonelle) handlinger og samfunnsstrukturer (Bourdieu, 1977, 1995a, 1996b), som på sikt kan føre til nødvendige endringer i barnehagens praksiser. Minoritetsforeldre kan indirekte sies å ha makt når de utfordrer barnehagens etablerte praksiser, og dominerende forestillinger i møte med barnehagen, noe som i større grad kan tvinge personalet til å reflektere over egen praksis, holdninger og verdier, og til endring av sine eksisterende profesjonspraksiser.

Børhaug og Lotsberg (2016) har funnet en tendens til at større barnehager med mer hierarkisk struktur også har mer vekt på ledelse. Deres funn er imidlertid ikke i tråd med funn fra studien presentert i denne avhandlingen, som viser at styrerrollen spiller en vesentlig rolle i utvikling av den pedagogiske lederrollen, uavhengig av barnehagens størrelse. I den minste, og i en av de store barnehagene i studien, der *refleksjonslederen* og *mangfoldsfelleskapet* er kjennetegn, har tydeligst lederstruktur og størst fokus på ledelse og lederutvikling. I tillegg har barnehagene ulikt eierskap og geografisk beliggenhet, den minste er offentlig og rural, den andre privat og urban. Det kan se ut som om andre faktorer enn størrelse og beliggenhet, har betydning for utviklingen av den pedagogiske lederrollen. Styrers rolle i disse to barnehagene framstår som tydelig og tilstedeværende, og legger til rette for faglig utvikling, bruker fagspråk aktivt på fellesmøter og tilrettelegger for faglig refleksjon, noe som kan tyde på at styrers rolle spiller en viktig rolle i graden av faglig utvikling hos de pedagogiske lederne og utviklingen av pedagogiske ledertyper.

Som redegjort tidligere forstås lederskap i avhandlingen i lys av et distribuert perspektiv (Heikka & Hujala, 2013; Spillane, 2012) forankret i demokratiske verdier, gruppeorientering med vekt på samarbeid, og likeverdige arbeidsrelasjoner. Som funn presentert i denne avhandlingen har vist, utfører de pedagogiske ledere lederhandlinger innenfor en mer hierarkisk struktur enn det som har kjenntegnet sektoren tidligere, og er i tråd med Bøe (2016), som peker på større kompleksitet i de pedagogiske lederes rolleutøvelse, med både hierarkiske og demokratiske (distribuerte) trekk. De pedagogiske lederne leder sine team med vekt på veiledning, samarbeid og faglig utvikling, planlegger daglige aktiviteter og fordeler arbeidsoppgaver i teamet sitt. Jeg har videre argumentert for at distribuert perspektiv på pedagogisk ledelse med vekt på relasjoner og samhandling, gir innsikt i hvordan lederhandlinger og lederutøvelse kommer til syne i samspillet mellom kontekstuelle faktorer og samhandling og interaksjoner i personalet. Videre viser funn at måten de pedagogiske lederne utfører sin rolle, enten det er vekt på administrative og praktiske oppgaver (administratoren), likhet og samarbeid (likhetslederen) eller faglig utvikling og refleksjon (refleksjonslederen), synes å være knyttet til hvordan kulturelt mangfold konstrueres og forstås: som ulikhet, likhet eller anerkjennelse.

Funn fra studien presentert i denne avhandlingen, kan tyde på at barnehagene i kategorien *mangfoldsfelleskap* og mangfoldskonstruksjonen *anerkjennelse* kan



knyttet til ledertypologien *refleksjonsleder*. *Refleksjonslederen* fremmer i større grad profesjonalitet og faglige begrunnelser (inferens) for sin praksis enn i de andre barnehagefelleskapene. Erfaring og faglig forankring på høyeste nivå i barnehageorganisasjonen (styrer/daglig leder), ser videre ut til å være viktige faktorer i måten pedagogiske ledere tolker og konstruerer kulturelt mangfold på, og hvilken type lederrolle de utøver. Selv om undersøkelser har vist at rurale barnehager i mindre grad oppfyller kravene om inkludering og anerkjennelse av minoriteter (Andersen et al., 2011), er det ingen klar sammenheng i mine funn mellom geografisk plassering og hvordan pedagogiske ledere forstår og anerkjenner kulturelt mangfold. De rurale barnehagene i studien presentert i denne avhandlingen representerer to forskjellige tilnærminger til kulturelt mangfold og barnehagefelleskap; *ulikhet* og *anerkjennelse og ulikhetsfelleskap* og *mangfoldsfelleskap*.

De pedagogiske lederne skal i samarbeid med styrer og eier ha det faglige ansvaret for det pedagogiske innholdet i barnehagen, og sikre at barnehagen arbeider i tråd med regelverket (Kunnskapsdepartementet, 2005, 2017a). De pedagogiske lederne som har lang eller noe erfaring og kompetanse (etter- og videreutdanning) knyttet til arbeid med minoriteter, og med en styrer som har bred og utvidet forståelse av kulturelt mangfold, legger mer tilrette for de ansattes muligheter til faglig refleksjon, både når det gjelder tid til faglig fordypning og som en rollemodell og fasilitator av et faglig artikulert språk. I barnehagene hvor lederstrukturen og de pedagogiske ledernes rolleutøvelse framstår som tydelig, har de en mer inkluderende praksis knyttet til å anerkjenne kulturelt mangfold, og høy grad av faglig refleksjon og diskusjon (*mangfoldsfelleskapet* og ledelse med vekt på refleksjon). Motsatt viser funn at i de barnehagene med styrere som gir færre muligheter og tid til faglig refleksjon, framstår lederne mer utydelige i lederstrukturen, og er mindre inkluderende i sine forståelser og praksiser (*ulikhetfelleskapet* og *ulikhetslederen*). I utøvelsen av den pedagogiske lederrollen stilles pedagogiske ledere overfor dilemmaer og krysspress, og som vist i artikkel I og II, manifesteres dette som ulike måter å forstå kulturelt mangfold på, og i utøvelsen av den pedagogiske lederrollen.

For den *administratoren* handler dette om «å få dagen til å gå rundt», om måltider og aktiviteter, og at teamet gjør det de skal, mens de i liten grad reflekterer over profesjonelle dilemmaer og hvordan disse best bør håndteres. For *likhetslederen* er barnets beste rettesnor i det pedagogiske arbeidet, særlig i situasjoner der

interessenter har ulike ønsker og krav. For refleksjonslederen vil diskusjoner og refleksjoner i felleskap om problemstillinger være viktig før en beslutning tas. Som pekt på er den pedagogiske lederrollen kompleks, noe som gjør det vanskelig å til enhver tid skulle ta de «riktige» beslutningene. Kompleksiteten i lederrollen og kontekstuelle faktorer, kan som pekt på tidligere (se artikkel II), sammen være en forklaringsmodell på de variasjoner i ledertyper og mangfoldsforståelser som funn fra denne studien viser. Kompleksitet og variasjon sammenfaller med det Eide og Homme (2019) fant i sin evaluering av den pedagogiske lederrollen etter innføringen av pedagognormen, og Bøe og Hognestad (2017) sin studie av pedagogisk ledelse som hybride praksiser og kompleksitet i rollen.

## **6.2 Institusjonaliserte barnehagepraksiser**

Oppdragelse og barnesyn er i de fleste vestlige samfunn institusjonalisert gjennom barnehage og skole (se for eksempel Portes, 2010; Portes & Rumbaut, 2001). Historisk har man gått fra å ha vekt på barn som skal være underordnet voksne og som skal tilegne seg «god oppførsel», til et mer anti-autoritært ethos for omsorg og med vekt på barnets potensiale (Gilliam & Gulløv, 2017; Gullestad, 1996). Minoritetsforeldre kan ha andre oppfatninger i synet på barn, hva som er akseptabel oppførsel for barn, hva barn kan gjøre og ikke gjøre, og som kan stå i opposisjon til norske verdier (Bø, 2008). Ulike verdier knyttet til foreldreskap, omsorg og barns beste kan føre til spenninger i relasjonen mellom barn og foreldre, og foreldre og barnehagen.

Familier som har migrert må omstille seg i møte med det nye samfunnet, og kan møte andre krav og forventninger til foreldrerollen i en allerede utfordrende livssituasjon (Studsrød & Tuastad, 2017). Tema som verdier knyttet til foreldreskap, barns beste, verdier som likhet mellom kjønnene og barns selvbestemmelse, kan være svært ulike på tvers av kulturer (Aadnesen, 2015). Bakteppet for institusjonell organisering av barneomsorg i vestlige samfunn, reflekterer en sosial endring med fokus på individuell tilhørighet, der kollektive tilhørigheter må vike til side (Studsrød

& Tuastad, 2017). To særtrekk er her framtreddende<sup>26</sup>: 1) det offentlige sin tilstedeværelse og 2) høy grad av tillit både mellom samfunnsborgerne og til samfunnsinstitusjonene (Hernes & Hippe, 2007; Wollebæk & Seggaard, 2011). Tillit hos samfunnsborgerne, statens høye tilstedeværelse og institusjonalisert individualisme, viser seg som spesielle kombinasjoner av kollektiv politikk og familieomsorg for barn i Norge og Skandinavia (Studsrod & Tuastad, 2017). Minoritetsforeldre, særlig dersom de kommer fra ikke-vestlige land, kan ha andre oppfatninger og erfaringer knyttet til statens og det offentlige sin rolle i omsorg for barn og forventninger knyttet til foreldreskap. Frykt og mistillit er tema som går igjen i flere flyktningforeldrene sine fortellinger om møtet med barnehagen, som kan reflektere kulturbakgrunn fra mer stenge og kontrollerte samfunn og andre oppfatninger og relasjoner til statens rolle i omsorg for barn og foreldreskap.

Kulturelle verdier har betydning for barneoppdragelse, foreldreskap og synet på barn, og vil variere fra kultur til kultur knyttet til de verdier og ideologier i samfunnet de oppstår i (Jávo, 2010). En foreldremodell eller oppdragerstil som var funksjonell i hjemlandet, kan dermed komme i konflikt med verdier som ligger til grunn for en norsk omsorgsdiskurs: mors- og farsrolle, barns medvirkning, mat, søvn, lydighet og underkastelse. I følge er Bergsland (2019) er barnehagen som institusjon karakterisert ved hegemoniske, kulturelle forventninger som er bestemmende for hva som er aksepterte praksiser. Andenæs (2011) sin studie peker på hvordan barnehageinstitusjonens skjulte regler gjør det vanskelig for minoritetsforeldre å navigere, og risikoen for å bryte med etablerte normer for hva som ses på som «riktig atferd» er dermed stor. «Feil» utøvelse av foreldreskapet blir ofte problematisert som «kulturelle forskjeller», og kan føre til at minoritetsforeldre tar mindre del i foreldrefelleskap enn ønskelig (Andenæs, 2011), i likhet med det barnehagepersonalets oppfatninger om «riktig foreldreskap», i *ulikhetsfelleskapet* som presentert i avhandlingens artikkel I er eksempel på.

I *ulikhetsfelleskapet*, vektlegges kulturelle forskjeller og ulikheter mellom «de flerkulturelle» og «de norske» når de snakker om minoritetsforeldrenes tilpasning og

---

<sup>26</sup> Teoretikere Beck, Giddens og Lash (1994) som forståelsesbakgrunn for å identifisere og utdype hva som kjennetegner skandinaviske samfunn og barneomsorg er her relevant

mistilpasning i barnehagen. Personalet trekker fram utfordringer de opplever i møte med minoritetsforeldre, og framhever minoritetsforeldres avvik fra den norske normen for oppdragelse og omsorg, og deres «mangler» som foreldre, som eksempelet med moren som ga barnet saft på flaske og slikkepinne ved henting, som barnehagpersonalet kommenterte som «de har så dårlig kosthold» (presentert i artikkel I). Slik «andregjøring» (othering) kan svekke forståelsen av de generelle utfordringene personer med innvanderbakgrunn står overfor, og hvordan slike utfordringer bør håndteres (Riggins, 1997).

De aller fleste minoritetsforeldrene i studien (artikkel III) uttrykker imidlertid at de opplever å bli møtt med respekt og et imøtekommende barnehagepersonale. Mine funn står dermed i kontrast til studier som hevder barnehagepersonalets praksiser er *rasialiserte*, og at majoritetens hegemoniske omsorgsdiskurser er de som gjelder eller anses som «riktig» innenfor barnehagen (Bundgaard & Gulløv, 2008; Palludan, 2005; Solberg, 2018). Denne diskrepansen kan forklares med trekk ved utvalget i studien, deres status som flyktninger og at de derfor har et annet utgangspunkt knyttet til å være barnehageforeldre enn for eksempel polske arbeidsinnvandrere. Videre kan funn fra studien være preget av *når* i akkulturasjonsprosessen foreldrene ble intervjuet; mens de er i introduksjonsprogram (for flyktninger), og med relativt kort botid i Norge (1-2 år). Som nyankommen flyktning vil det å «lære seg» den nye kulturen, å resosialisere seg i større grad være i fokus. Når flyktningforeldrene i tillegg blir møtt med at «norsk foreldreskap» er normen i barnehagen, kan dette være noe av forklaringen på hvorfor «norskhet» og «gjøre som nordmenn» er så framtrædende i intervjumaterialet. Å gli inn i felleskapet så usynlig som mulig, og å søke etter «å bli lik majoriteten», er i tråd med blant annet det Lauritsen og Berg (2019) har funnet i sine undersøkelser av ulike faser i flyktninger sin eksilprosess.

Det argumenteres her at studien bidrar med viktig kunnskap om minoritetsforeldres første møte med barnehagen og den resosialiseringsprosessen de går igjennom i et nytt land og i en ny kultur, kunnskap som også kan gjelde for andre minoritetsgrupper. I tråd med Berry (2005) kan minoritetsforeldrene i studien sies å være i en tidlig resosialiseringsfase, hvor de rekonstruerer og reforhandler sitt foreldreskap i den nye konteksten, noe flere av flyktningforeldrenes i min studie sine uttalelser om «å bli norsk» og «integrere seg», kan tyde på. Som pekt på av blant annet Vandenbroeck et al. (2009) vil økt kunnskap om flyktningers møte med

samfunnsinstitusjoner som for eksempel skole og barnehage, kunne gi verdifull informasjon om hvordan flyktninger (og innvandrere) i større grad kan føle seg myndiggjort og inkludert som deltakere i det nye samfunnet. Videre kan minoritetsforeldrenes erfaringer gi innsikt i selve resosialiseringsprosessen, deres ulike tilpasningsstrategier i ny kultur, hva som er viktig for dem som foreldre, og videre hvordan barnehage og skole kan bidra positivt i en slik tilpasningsprosess gjennom anerkjennelse av deres ulike kulturelle bakgrunner, samtidig som de tilpasser seg en ny kultur og samfunn.

### **6.3 Kulturelt mangfold og pedagogisk ledelse**

I gjennomgangen av tidligere forskning ble det tydelig at det finnes lite kunnskap om hvordan pedagogisk ledelse virker inn på eller har betydning for hvordan kulturelt mangfold blir ivaretatt og anerkjent i barnehagen. Forskere har imidlertid pekt på at ledelse er en viktig faktor for å utvikle kunnskap og refleksjon som kan bidra til utvikling og kvalitetsheving i barnehagen (Gotvassli, 2019).

Som gjort rede for tidligere er pedagogiske ledere gjennom rammeplanen (2017a) og Barnehageloven (2005), forpliktet til å legge til rette for dialogisk samarbeid med foreldre, og å sørge for et pedagogisk innhold som ivaretar det kulturelle mangfoldet i barnehagen. Flere har imidlertid vist hvordan *likhet* som sentral verdi i utdanningssystemet fører til at minoritetsbarn sine kulturelle bakgrunner både underkommuniseres og gjøres irrelevant (se for eksempel Gullestad, 2001, 2002; Vike et al., 2001). Like rettigheter for alle, og en politisk målsetning om at utdanningssystemet (barnehage og skole) skal bidra sosial utjevning, fører altså ikke nødvendigvis til inkludering og anerkjennelse av personer med en annen kulturell bakgrunn enn norsk. I lik tilgang til utdanning ligger det til grunn at barn skal erverve seg *like* kunnskaper og verdier, noe som kan minne mer om assimilering enn inkludering (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). Gjennom majoritetskulturen, deres verktøy, kapitaler og koder, skal minoriteter tilpasse seg det norske samfunnet, «bli norske». «Å bli norsk» og «å gjøre som nordmenn», var et tema som gikk igjen i mange av flyktningforeldrenes oppfatninger om hva de anså som viktig for å bli integrert i samfunnet. Deres oppfatninger og erfaringer sammenfaller med de pedagogiske ledernes oppfatninger om kulturelt mangfold i *ulikhetsselleskapet*, og er

også den barnehagen hvor flyktningforeldrene i studien hadde sine barn. De pedagogiske lederne i *ulikhetsfelleskapet* vektla blant annet at gjennom veiledning og informasjon skulle minoritetsforeldrene «hjelpes» til å bli integrert og «gjøre som norske foreldre».

Gjennom barnehagen (og skolen) skal minoritetsbarn og foreldre sosialiseres inn i «den norske væremåten» (Engen, 2007). Innenfor et rettferdig samfunn som er basert likhetstenkning kan inkludering og sosial utjevning dermed foregå på ulike plan (Fraser, 2002). For det første handler det her om å få anerkjennelse av en identitet som er skapt innenfor en annen kultur og verdisett. For det andre handler det om fordeling av ulike økonomiske ressurser eller kulturell og symbolsk kapital. Omfordeling av kulturell kapital og økonomiske ressurser kan skje gjennom (den norske) barnehagen. Utfordringen er imidlertid at sosial utjevning skal skje ved å gi barnehagebarn tilgang til den samme (norske) kulturelle kapitalen, og underkommuniserer på denne måten minoritetsbarn og -foreldres ulike kulturelle bakgrunner. Slik pedagogisk praksis var tydelig innenfor *likhetsfelleskapet*. Minoriteters kapital blir her *ikke-symbolsk* og framstår som ugyldig i møte med barnehagen. Flere forskere har vist til hvordan barnehage (og skole) som institusjon er et av de viktigste virkemidlene for kulturoverføring og sosial utjevning (Eriksen et al., 2001). Likevel bidrar (det norske) samfunnet gjennom utdanningssystemet å gi individer ulik tilgang til posisjoner i samfunnet (Bourdieu & Prieur, 1996).

Anerkjennelse handler dermed om hva som anses som gyldige kapitaler i ulike kontekster, og hvilken tilgang eller mangel på tilgang til ulike kapitaler, individer faktisk har. Innenfor *mangfoldsfelleskapet* anerkjennes ulike kulturelle forestillinger og oppfatninger, og ulike kapitaler gjøres dermed gyldig gjennom en vid og inkluderende pedagogisk praksis og mangfoldsforståelse, til forskjell fra både *likhetsfelleskapet* og *ulikhetsfelleskapet*, som enten unnlater å se eller overfokuserer betydningen av kulturforskjeller som finnes i barnehagen.

## **6.4 Profesjonsutøvelse, kulturelt mangfold og kunnskapsutvikling**

Gjennom sin profesjonsutøvelse forvalter pedagogiske ledere sine fagkunnskaper og kompetanse ervervet gjennom utdanning og praktisk erfaring. Profesjonsutøvelse og barnehagens praksiser er knyttet til verdier og normer nedfelt i rammeplanen, og i

mer usynlige og ubevisste (normative) forståelser knyttet til kulturelle forestillinger og institusjonaliserte barnehagepraksiser (barndom, foreldreskap, oppdragelse etc.). Profesjoner kan dermed sies å være forankret i og komme til uttrykk som kulturelle manifestasjoner. Pedagogiske leders profesjonsutøvelse sett på denne måten, er derfor møter mellom personer og kulturer (Gule, 2008). Selv om funn viser at *refleksjonslederen* og mangfoldsforståelse som *anerkjennelse* har en mer inkluderende og åpen tilnærming i tråd med en multikulturell og kulturell relativistisk tilnærming, kan koblingen mellom profesjon og kultur være lett å overse, og tematisering av kulturell forankring kan dermed bli glemt. Felles forståelsesramme og kultur tas ofte for gitt, og profesjoners møte med andre kulturelle perspektiver kan følgelig oppleves som problematisk (Gule, 2008), slik som de pedagogiske lederes tilnærming i *ulikhetsselleskapet* er et uttrykk for. Kulturmøter i *ulikhetsselleskapet* legger til grunn en mer etnosentrisk tilnærming til kultur, der egen kulturbakgrunn og forståelsesramme legger grunnlag for kommunikasjon med minoritetsforeldre, samt deres vurderinger knyttet til oppfatninger om foreldreskap, oppdragelse og barndom.

Temaet om kulturelt mangfold og flerkulturelt samfunn har innenfor profesjoner blitt behandlet ulikt. Som funn fra denne studien har vist, har kontekstuelle faktorer betydning for hvordan pedagogiske ledere utøver sin rolle, og hvordan de forstår og konstruerer kulturelt mangfold. Institusjoner og profesjonelle handlinger er meningsbærere som trengs fortolkning for å kunne fungere tilfredsstillende innenfor en samfunnsmessig og kulturell kontekst. Med andre ord: handlinger og institusjoner bli forstått, fortolket, og tillegges mening på ulike måter (Gule, 2008). Åpenhet og toleranse for ulike kulturelle forståelseshorisonter, samtidig som relevante kulturelle forskjeller trekkes inn, fordrer høy inferens i profesjonsutøvelsen. Når de pedagogiske lederne i studien (som ledere) vektlegger faglig refleksjon og utvikling, og har en åpen tilnærming i møte med kulturelt mangfold, kobles profesjonsutøvelse og kulturforståelse sammen på en måte som bidrar til inkludering, perspektivutvidelse og kunnskapsutvikling. Motsatt, når pedagogiske ledere i mindre grad reflekterer over egne profesjonelle handlinger i møte med minoritetsforeldre, og bruker egne verdier som målestokk, kan minoriteter lett bli konstruert som «mangelfulle» i møte med norsk barnehage.

Politiske strømninger og beslutninger, både nasjonalt og internasjonalt, påvirker og legger føringer, både direkte og indirekte i barnehagelærerprofesjonens arbeid (Børhaug et al., 2018; Moss, 2016; Nygård, 2017; Skjæveland et al., 2017). Barnehagens rammevilkår, eierstruktur, foreldre og samfunnets økte forventninger, har ført til store endringer i barnehageprofesjonen. Som profesjonsutøvere utfører barnehagelærere sitt arbeid basert på skjønnsmessige vurderinger, og på et komplekst kunnskapsgrunnlag basert på akademisk og praktisk kunnskap. Et særlig viktig aspekt ved kunnskapsgrunnlaget er hvorvidt profesjonsutøvere klarer å koble sammen ulike typer kunnskapsgrunnlag (Grimen, 2008b).

I følge Nygård (2017) uttrykker profesjonen innenfra et ønske om økt status til barnehagen som pedagogisk institusjon, og status som barnehagelærere og pedagogiske ledere. Å øke kvaliteten og synliggjøre barnehagen som læringsarena, kan bidra til statusheving av både yrket og barnehagen som utdanningsinstitusjon (Nygård, 2017). I et profesjonsperspektiv blir det dermed viktig å synliggjøre kompleksiteten i de faglige vurderingene pedagogiske ledere (og barnehagelærere) står i, i yrket. Profesjonsutøvelse handler dermed om å bruke akademisert, systematisert kunnskap i møte med personer, grupper og situasjoner, og praktisk kunnskap og erfaring. Akademisk kunnskap direkte overført til praksis er sjelden fruktbart, fordi den akademiske diskursen kan splitte og spisse tema og problemstillinger for å gjøre dem vitenskapelige, mens det praktiske arbeidet med barn krever en bredere og mer sammensatte vurderinger (Abbott, 2014). Legitimering av profesjonell praksis og retten til å ivareta bestemte arbeidsoppgaver på vegne av felleskapet er gitt av staten, men profesjonen må selv gjøre seg berettiget sin legitimitet (Abbott, 2014, s. 53-54).

En profesjonsutøver handler som medlem av en sammenslutning som har delegert myndighet til å ivareta visse samfunnsoppgaver. Rammeplan for barnehagen legger føringer for pedagogiske innholdet i barnehager, arbeidsfordeling, makt og myndighet, i tillegg til ett felles verdigrunnlag for barnehagens formål og sosiale mandat (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I tråd med rammeplanen skal profesjonsutøvere innenfor barnehagen ivareta kulturelt mangfold, inkludere og anerkjenne ulike kulturer og forståelseshorisonter, og samtidig medvirke til kulturoverføring og felles verdier. Spenningen mellom felles kulturgrunnlag og verdier, og ivaretagelse av kulturelt mangfold kan som vist manifestere seg som ulike

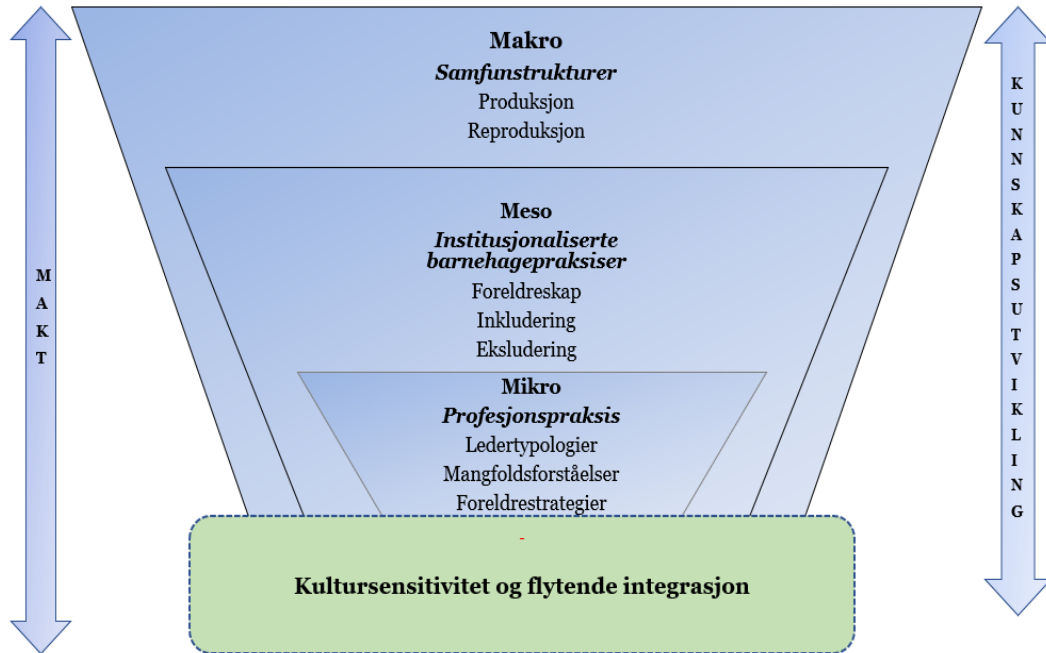


mangfoldsforståelser og måter å være pedagogisk leder på. Som profesjonsutøvere må pedagogiske ledere balansere mellom ulike hensyn og verdisyn. I et flerkulturelt samfunn handler profesjonsutøvelse dermed om både evne til å forstå kulturell forskjellighet, kunne vurdere relevansen av kultur i gitte situasjoner, og kunne begrunne dette i lys av enkelttilfeller og situasjoner (Gule, 2008). Mer kunnskap og erfaring om minoritetsforeldre og barn sin kulturelle bakgrunn, ser ut til å være sentralt for hvilken type mangfoldskonstruksjonen som har vokst fram i de ulike barnehagene, og hvilken ledertypologi som dominerer i den enkelte barnehagen.

Ved å anvende distribuert ledelse som rammeverk for å forstå ledelse på mellomledernivå (pedagogiske ledere) i barnehagen, har gitt empirisk innsikt og forståelse om hva som kjennetegner pedagogisk ledelse som *situert praksis* og *profesjonsutøvelse*. Resultatet av denne studien har vist kompleksiteten i den pedagogiske lederrollen, en lederrolle som utøves med både autoritet og demokratiske relasjoner som manifesteres som ulike lederpraksiser på tvers av barnehagene i studien. Dette understreker behovet for kontekstualisering for å forstå den pedagogiske lederrollens karakteristika fullt ut. Som argumentert er kontekstuelle og situasjonsmessige faktorer avgjørende for å forstå fremveksten av lederpraksis og rolleutøvelse i barnehagen. Mer empirisk forskning fra ulike barnehager og kontekster, vil bidra til et fyldigere bilde, og en enda dypere forståelse av den pedagogiske lederrollens kjennetegn og egenskaper. Sammenstilling av studiens funn viser hvordan makt utspiller seg og kommer til uttrykk gjennom de pedagogiske lederes praksis og handlinger, og hvordan de som profesjonsutøvere og (mellom-)ledere har *makt* til både å endre og/eller reprodusere holdninger og forestillinger om kultur og kulturelt mangfold, samtidig som minoritetsforeldre gjennom forhandling og reforhandling kan utfordre deres profesjonsutøvelse (se figur 7). Hvordan profesjonsutøvelse, ledelse og konstruksjon av kulturelt mangfold manifesteres og utvikler seg innefor barnehagen, er som vist avhengig og påvirket av kontekstuelle faktorer som geografi, viderutdanning hos de ansatte, og organisasjonsmessige faktorer som strukturelle forhold, og ledelse (på styrenivå) som kobles sammen og virker inn på ulike måter.

I møte med minoritetsforeldre utfordres de pedagogiske ledernes majoritetsnormative oppfatninger om foreldreskap og oppdragelse. Når minoritetsforeldre utfordrer barnehagen gjennom å forhandle og reforhandle sine

oppfatninger om foreldreskap, omsorg og oppdragelse, må barnehagen og det pedagogiske personalet, reflektere over egen praksis i møte med nye foreldregrupper og ulike forståelseshorisonter.



Figur 6-1 Endringsprosesser og kunnskapsutvikling i barnehagen

Resultatet kan både være reproduksjon av eksisterende maktforhold, holdninger og oppfatninger om «de andre» og «riktig foreldreskap». Men også bevisstgjøring av profesjonspraksiser (figur 6-1 over) som kan føre til kunnskapsutvikling og nye måter å ivareta og møte kulturelt mangfold i barnehagen på. Å møte andre med en åpen og spørrende, kultursensitiv tilnærming, kan her være en mer fruktbar måte i arbeidet med kulturelt mangfold. I det følgende vil jeg gjøre rede for hva som kjennetegner en kultursensitiv tilnærming og metode, og diskutere dette i lys funn presentert i denne avhandlingen.

## 6.5 Kultursensitiv profesjonsutøvelse i barnehagen – betydningen av kultur i barnehagens samarbeid med minoritetsforeldre

I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver står det at:

*«Barnehagen skal skape interesse for samfunnets mangfold og forståelse for andre menneskers livsverden og levesett, samt bidra til å utvikle barnas*

*toleranse, interesse og respekt for hverandre og for mennesker med ulik kulturell, religiøs eller livssynsmessig tilhørighet»*  
(Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9)

Barnehagen har med andre ord en viktig oppgave i både å synliggjøre og ivareta kulturelt mangfold, anerkjenne ulike kulturelle bakgrunner og utvikle toleranse hos alle barn. I møte med andre forståelseshorisonter, kulturelle og religiøse tilhørigheter, kan det å arbeide med en *kultursensitiv* holdning være en mulig inngang.

Selve begrepet kultursensitivitet er sammensatt av begrepene *kultur* og *sensitivitet*, og indikerer en følsomhet eller oppmerksomhet knyttet til kulturelle preferanser, både egne og andres, gjennom økt fokus på kultur, større bevissthet, kunnskaper og forståelse for arbeid med mennesker, og spesielt minoriteter som har en annen kulturell bakgrunn (Qureshi, 2009; Rugkåsa et al., 2017). Økt fokus på kultur, bevissthet og forståelse av andre menneskers ståsted, innebærer at man anerkjenner andres perspektiver, og stiller seg *kulturrelativistisk* framfor *etnosentrisk* i møte med andre. I et kulturrelativistisk perspektiv prøver man å sette seg inn i andres perspektiver og se egen kultur fra utsiden, og andres kultur fra innsiden (se for eksempel Eriksen & Sajjad, 2015; Geertz, 1974; Hammersley & Atkinson, 2019; Hatch, 2002). Et etnosentrisk perspektiv derimot, vurderer andres perspektiver og kultur med utgangspunkt i egne normer (normativ tilnærming) og kulturelle forestillinger (Eriksen, 2015; Geertz, 1973).

Kultursensitivitet handler dermed om å bli bevisst egne holdninger, livshistorie og normer, og tilegne seg kunnskap om bakgrunnen til den vi møter, altså kulturkompetanse (Marianne Rugkåsa, 2017; Qureshi, 2009; Rugkåsa et al., 2017). Metodisk handler dette om å heve blikket og forskyve ensidig fokuseringen på kulturelle forskjeller over til situasjon. Situasjoner kan både være kulturelt, allmennmenneskelig eller individuelt betinget eller som en blanding av disse. Det handler dermed om å prøve å sette seg inn i andre sine perspektiver gjennom å innta et *emisk* perspektiv, samtidig som en er bevisst sin egen posisjon, og hvordan dette påvirker møter med andre mennesker. Videre må man (som forsker) i analysen se andres handlinger i et *etisk* perspektiv ved å ta et steg tilbake å sette handlingene inn i en større kontekst.

Når en metodisk skal anvende kultursensitivitet i sin profesjonsutøvelse betyr det å forstå hva som er generelt og universelt, og hva som er spesielt og unikt (Eide,

2009; Marianne Rugkåsa, 2017; Qureshi, 2009). Som funn presentert i denne avhandlingen og i tråd med hva andre forskere har pekt på, bidrar barnehagens praksiser til å opprettholde tenkningen om «de andre» og til å skape grenser mellom minoritet og majoritet (se for eksempel Bergsland, 2018; Lund, 2021a; Palludan, 2007; Solberg, 2018). Profesjonelle sine oppfatninger om «de andre», deres ulike tenkemåter og «kultur», kan dermed komme i veien for jobben som skal gjøres. Som presentert i avhandlingen, fant jeg at pedagogiske ledere forsto og konstruerte kulturelt mangfold på tre ulike måter, kategorisert som *likhet*, *ulikhet* og *anerkjennelse*, som gir ulike resultat knyttet til ivaretagelse, anerkjennelse og inkludering av minoriteter i barnehagen.

Som argumentert for i denne avhandlingen, er det viktig at man som profesjonsutøvere både unngår for mye så vel som for lite vektlegging av kultur, og i større grad er bevisst helheten og situasjonen hvor kulturmøter skjer. Overdreven vekt på kultur omtales i litteraturen som kulturalisering og andregjøring (othering), mens underkommunisering av kultur betegnes som kulturell blindhet eller det å være kulturblind (Boutte et al., 2011; Rugkåsa et al., 2017; Øzerk, 2008). Kulturalisering har først og fremst søkelys på kulturell bakgrunn og kulturelle forskjeller i møter mellom minoritet og majoritet, og brukes gjerne som årsaksforklaring til utfordringer profesjonsutøvere opplever i møte med barn og foreldre med en annen kulturell bakgrunn enn sin egen. Slik tilnærming kan være reduksjonistisk, og føre til både andregjøring og diskriminering (Rugkåsa et al., 2017). Andregjøring betyr her at personer eller grupper av mennesker (minoriteter) settes i motsetning til «oss» (majoritetene) (Gabriel, 2020; Lund, 2021a; Powell & Menendian, 2016) i likhet med de pedagogiske lederne i *ulikhetsfelleskapet*, presentert i avhandlingens første artikkel.

Motsatt, som blant annet diskutert i avhandlingens artikkel I, er kulturell fargeblindhet, usynliggjøring og underkommunisering av betydningen av kultur og etnisk mangfold (Boutte et al., 2011; Gullestad, 2001; Lidén et al., 2007; Lund, 2021a, 2021b; Øzerk, 2008). Slik praksis er kjennetegnet de pedagogiske ledernes profesjonspraksis i *likhetsfelleskapet* og *likhetslederen*, presentert og diskutert i avhandlingens artikkel I og II. De pedagogiske ledernes «kulturelle fargeblindhet» i *likhetsfelleskapet* kan få betydning for minoriteters identitetsbygging, myndiggjøring og påvirke deres forhandlingsmuligheter i møte med barnehagen. I avhandlingens

artikkel III framgår det av flyktningforeldrene sine fremstillinger av samarbeidet med barnehagen at de møter på en majoritetsnorm knyttet til foreldreskap som flyktningforeldrene forventes å tilpasse seg. I tråd med en mer kulturrelativistisk tilnærming og kultursensitiv metodikk, er forutsetningen for dialog i kulturmøter en gjensidig vilje til å utvide egne horisonter, og til å sette seg inn i den andres tenkemåter og livsanskuelser (se for eksempel Riis, 2006).

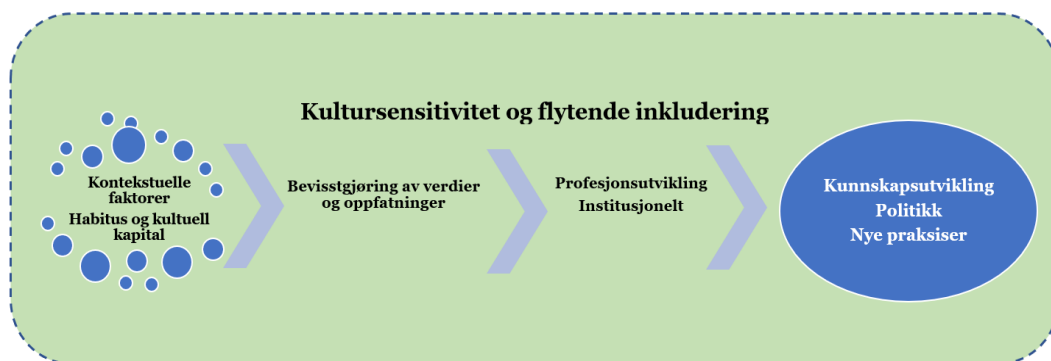
Mangel på erfaring og kunnskap, egne verdier og forestillinger, virker dermed inn på måter minoriteter blir møtt på og anerkjent i barnehagen. Skal vi åpne opp for nye perspektiver og ny kunnskap må profesjonsutøvere i barnehage (og skole) bevisstgjøres egne forestillinger, hva som ligger bak deres handlinger og oppfatninger, og hvilke konsekvenser deres oppfatninger i møte med minoriteter kan få for deres anerkjennelse og tilhørighet i barnehagen. Kultursensitivitet som metodisk tilnærming kan her være en mer fruktbar praksis, som også samsvarer med funn fra *mangfoldsfelleskapet* og *refleksjonslederen*, presentert i artikkel I og II. En kultursensitiv tilnærming, enten det handler om anerkjennelse og inkludering av minoriteter i barnehage og skole, eller når kulturelt mangfold skal tematiseres i det pedagogiske arbeidet i faglig utvikling og refleksjon, kan gi større muligheter til inkludering. Et kultursensitivt perspektiv og omsorg handler om å være seg bevisst hvordan egne (sosiokulturelle) erfaringer og bakgrunn har betydning for profesjonsutøvelse Og et ønske om å bli kjent med og reflektere over både likheter og forskjeller mellom barn (og foreldre), løfte fram og verdsette alle barn (og foreldre) sine erfaringer og bakgrunner i dette samspillet (Zachrisen, 2017, 2020).

Som funn i denne avhandlingen har vist, kan våre forståelser av kulturelt mangfold, trass gode intensjoner, føre til ulik grad av inkludering og anerkjennelse, til miskjennelse og ekskludering. En lederrolle som kritisk reflekterer over egen praksis og som legger til rette for faglig støtte, refleksjon og *inferens*, legger grunnlag for kunnskapsproduksjon og utvikling av barnehagens praksiser. En vid mangfoldsforståelse som inkluderer kultur som *en* av mange faktorer i individers identitet, der barn og foreldre blir møtt som individer med sine ulike og mangfoldige bakgrunner, kan som argumentert for i denne avhandlingen, føre til at det åpnes opp for et større spekter av identiteter knyttet til foreldreskap i møte med barnehagen, og kan bryte ned strukturelle og samfunnsmessige maktrelasjoner mellom minoritet og

majoritet. Barnehagen kan på denne måten, gjennom sin pedagogiske praksis og ledelse skape og utvikle nye holdninger og oppfatninger knyttet til kulturelt mangfold. Er det behov for spesifikk kunnskap og kompetanse i møte med personer med en annen kulturell og sosial bakgrunn enn vår egen? Som vist i denne avhandlingen kan noe av svaret finnes hos den enkelte profesjonsutøver. Ved å være nysgjerrig og å møte andre mennesker, først og fremst som mennesker og enkeltindivider, og ikke som representanter for spesifikke kulturer, vil man oppdage at en muligens har mer til felles enn det en i utgangspunktet hadde trodd. På denne måten kan man legge til rette for en mer *kultursensitiv* metode og praksis (se Qureshi, 2009; Rugkåsa et al., 2017) og en tilnærming på inkludering som *flytende* som i større grad bidrar til inkludering, uavhengig av individers sosiale og kulturelle bakgrunner (se Prengel, 2018; Skrobanek & Jobst, 2019). Ved å arbeide *kultursensitivt* settes individet i sentrum og kulturen i bakgrunnen. Som sosialantropologen Gregory Bateson (2000, s. 452) har sagt må en ha fokus på: «*difference that makes a difference*». I noen situasjoner trenger vi kunnskap om kulturell bakgrunn, andre ganger ikke.

Som del av en større samfunnsmessig kontekst, lokalt, nasjonalt og globalt, vil barnehagen bli påvirket av ulike kontekstuelle faktorer, som på ulike måter både produserer og reproduserer verdier, forståelseshorisonter og profesjonspraksiser. Studien presentert i denne avhandlingen har vist nødvendigheten av å belyse, forstå og synliggjøre hvordan kontekstuelle faktorer virker inn på hva mennesker sier og gjør, og hvorfor. Skal profesjonsutøvere og barnehagen utvikle sine praksiser i retning av mer kultursensitivitet og flytende inkludering som kan bryte ned eksisterende maktforhold er *kontekstualisering* vesentlig.

Først når profesjonsutøvere anerkjenner egne holdninger og verdier, hever blikket og setter handlinger, både egne og andres, inn i en større kontekst kan kunnskapsutvikling skje:



Figur 6 -2: Kultursensitiv praksis og flytende inkludering

Samtidig er det viktig å understreke at en på forhånd aldri kan forutsi hvilke konsekvenser ulike kontekstuelle faktorer kan ha, og hvilken betydning det får i utviklingen av profesjonelle praksiser. Mer forskningsbasert kunnskap fra flere ulike kontekster (barnehager) vil gi et enda rikere bilde av kompleksiteten i den pedagogiske lederrollen, og hvordan og på hvilken måte utvikling av den pedagogiske lederrollen- og institusjonaliserte barnehagepraksiser foregår, samt peke på hvordan individers handlinger og kulturelle forestillinger er sentrale i produksjon og reproduksjon av samfunnsstrukturer og institusjonaliserte barnehage- og profesjonspraksiser.

## 6.6 Studiens begrensninger

I tråd med Bourdieus (2003) rammeverk har det gjennom hele forskningsprosessen vært sentralt å være klar over egen posisjon og påvirkningen det har hatt på datamaterialet. Som norsk og medlem av majoritetsbefolkningen, har det å reflektere omkring egen posisjonering, både som forsker og person i møte med informanter vært helt avgjørende. Har jeg vært bevisst på min rolle og den makten jeg har? Hvordan har min posisjon påvirket jeg har «sett» og mine blindsoner? I følge Alvesson & Sköldbberg (2017) er tolkning og analyse en sammenvevd kunnskapsprosess av språklige, sosiale, politiske og teoretiske elementer. I tråd med en sosialkonstruktivistisk tilnærming er kunnskap frambrakt i denne studien konstruert gjennom sosiale felleskap i møtet mellom forsker, feltet og informanter (Alvesson &

Sköldberg, 2017). Gjennom deltakende observasjon har jeg som forsker vært en del av den sosiale virkeligheten som er studert, og på denne måten utviklet forståelse av informantenes daglige liv. At både jeg som forsker og de pedagogiske lederne har majoritetsbakgrunn, snakker samme språk og deler felles referanserammer, kan også ha ført til at blindsoner» er uoppdaget og selvfølgeligheter ikke problematisert.

En annen metodisk svakhet i studien er utvalget av minoritetsforeldre; kun i en av barnehagene i utvalget ble minoritetsforeldre intervjuet. Det er det ikke mulig å si noe om variasjoner eller hvorvidt barnehagens arbeid og barnehagepersonalets møter med minoritetsforeldre, har direkte innvirkning på hvordan minoritetsforeldrene mer generelt, erfarer samarbeidet med barnehagen. En annen viktig faktor er at alle er flyktninger med kort botid som kan ha betydning for hvordan de opplever møtet og samarbeidet med barnehagen. Foreldreintervjuene kan imidlertid gi et bilde på hvordan det er å være nyankommen flyktning i en ny kultur, institusjoner og språk, og det å skulle skape seg en ny hverdag med erfaringer fra krig og flukt. Selv om barnehagene representerer en viss bredde, ulik geografisk beliggenhet og eierskap, kan ikke funn fra i studien uten videre generaliseres. Siktemålet med studien har imidlertid vært å gi rike og fyldige empiriske beskrivelser av et avgrenset utvalg og case, heller enn å sammenligne på bakgrunn av en større populasjon på tvers, med formål om å generalisere.

De fire barnehagenes deltakelse i prosjektet er basert på interesse for avhandlingens tematikk, noe som kan ha hatt betydning for resultatene. Når det er sagt, viser funn variasjon på tvers av materialet, der både privat og kommunalt eierskap, og geografisk beliggenhet, synes å ha mindre betydning for resultatene, enn på forhånd antatt. Min tilstedeværelse har i tillegg aktualisert tema om kulturelt mangfold, og gjort informantene mer bevisst på sine oppfatninger og praksiser, som kan ha påvirket det de sa og gjorde. Mine analyser av materialet vil også være påvirket av mine interesser og fokusområder som kan ha farget materialet, og til at blindsoner er uoppdaget.

## **6.7 Avsluttende konklusjoner, implikasjoner og studiens bidrag**

Hvordan bør profesjonsutøvere i barnehage (og skole) møte barn og foreldre med en annen kulturell og sosial bakgrunn? Og hvordan kan de gjennom sin rolle som



pedagogiske ledere bidra til inkludering og ivaretagelse av kulturelt mangfold (i barnehagen)? Må man som profesjonsutøvere tilegne seg en annen type pedagogisk kunnskap og kompetanse, for å kunne møte barn og foreldre med en annen bakgrunn enn norsk?

Hvilken forståelse som legges til grunn for valg og prioriteringer når man skal lede en flerkulturell pedagogisk virksomhet som inkluderer alle, uavhengig av kulturell bakgrunn, er sentralt for ledelse for og i et flerkulturelt samfunn (Vedøy, 2017). Med et økende kulturelt mangfold og økt press fra nasjonale myndigheter om profesjonalisering og kvalitet i barnehagesektoren, og behov for kunnskap om sosiale utfordringer og bærekraftig praksis, trengs det ny og forskningsbasert kunnskap som kan imøtekomme samfunnets ulike behov. Empirisk forskning presentert i denne avhandlingen kan være et bidrag til kunnskap om denne tematikken, og som kan tilføre innsikt om ledelse i praksis og om nye måter å lede barnehagen pedagogisk på, i møte med kulturelt mangfold.

Som funn fra studien også har vist, kan bevisstgjøring av egne verdier om foreldreskap, omsorg og syn på barn og kulturelle praksiser føre til utvikling av ny kunnskap og endring hos den enkelte pedagogiske leder: *«har egentlig ikke tenkt på det før du kom, men nå skjønner jeg at jeg må tenke litt annerledes» (pedagogisk leder, 58).*

Profesjoner og profesjonsutøvere bevisstgjøres egne forestillinger, og hva som ligger bak egne handlinger og oppfatninger, og hvilke konsekvenser dette kan få for anerkjennelse av minoriteters kulturelle bakgrunn og dermed deres tilhørighet til barnehagen. I tråd med Prengel (2018) sitt perspektiv om en fleksibel interkulturell pedagogikk med individet i sentrum, kan den enkelte profesjonsutøver og profesjonen selv bidra til at ny kunnskap genereres, og til endringer i barnehageprofesjonen som helhet. I et samfunnsperspektiv kan flytende integrering som tilnærming åpne opp for nye måter å møte kulturelt mangfold på som kan være et bidrag til økt integrering og inkludering av minoriteter i samfunnet (Skrobanek & Jobst, 2019).

Forskere må være bevisst sin makt gjennom legitimering av sosiale ulikheter og reproduksjon av eksisterende forskjeller mellom grupper som symbolsk hegemoni, samtidig som en har ansvar for å avdekke og peke på sosiale forskjeller som finnes som følge av kulturell og symbolsk kapital (Jobst & Skrobanek, 2020, s. 10). Jeg har gjennom forskningsarbeidet og i framstillingen av forskningsfunn presentert i

avhandlingen og i artiklene søkt etter denne balansen. Ved å trekke inn ulike kontekstuelle faktorer, vise til bredden av sammenhenger og variasjoner, samt synliggjøring av mine forforståelser, feltroller og transparens i forskningsprosessen, mener jeg at jeg har bidratt med en slik balanse.

Denne avhandlingen har vist hvordan barnehagens ulike forståelser av kulturelt mangfold, trass gode intensjoner, kan føre til forskjellig grad av inkludering. Kunnskap om hvordan pedagogiske ledere utfører sin lederrolle og hvilke faktorer som virker inn på oppfatninger og forståelser, kan være verdifullt for en kvalitetsheving av sektoren og barnehageprofesjonen. Avhandlingen kan dermed være et viktig bidrag til kunnskapsbasen om utvikling av den pedagogiske lederrollen og profesjonskompetanse. Videre viser analysene hvilke faktorer som står på spill og utspiller seg i barnehagens møter med foreldre som har en annen kulturell og sosial bakgrunn, og synliggjør aspekter som er generelle for flerkulturelt arbeid utover barnehagekonteksten. Det er behov for mer empirisk kunnskap og forskning på den pedagogiske lederrollen og sammenhengen den oppstår i, som kan gi et enda fyldigere bilde og mer valid kunnskap om pedagogisk ledelse og kulturelt mangfold i barnehagen.

## 7 Litteratur

- Abbott, A. (2014). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago press.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. M. & Warring, N. (2013). *Daginstitutionen til hverdag: den upåagtede faglighed*. Frydenlund Academic.
- Aktinson, P. & Hammersley, M. (1998). Ethnography and participant observation. *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage, 248-261.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje upplagan. utg.). Studentlitteratur.
- Andenæs, A. (2011). Chains of care: Organising the everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology*, 63(2), 49-67. <https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000032>
- Andersen, C., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene* (8276718507).
- Andersen, F. C. (2011). Skoleledelse og språklig og etnisk mangfold. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef*, 250-264.
- Azorín, C., Harris, A. & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 111-127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- Bakken, Y. (2016). Kræsjkurs i flerkulturell kompetanse—bra å vite for et godt samarbeid mellom barnehage og hjem. I Y. Bakken og V. Solbue (red.). *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet*, 49-70.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (2005-0517). Kunnskapsdepartementet.
- Barth, F. (1998). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Waveland Press.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Fagbokforl.
- Bergset, G. (2019). Kva styrer og kva styrker samspelet mellom barnehagepersonalet og foreldra? Ein studie om kommunikasjon mellom personale i barnehagen og fleirkulturelle foreldre med migrasjonsbakgrunn. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(4), 49-64.
- Bergsland, M. D. (2018). Barnehagens møte med minoritetsforeldre: En kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger.
- Berkaak, O. A. (2012). De andres mange ansikter ; mangfold i tanker, ord og gjerninger. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 23(1), 66-115.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712.
- Blair, M., Bourne, J., Coffin, C., Creese, A. & Kenner, C. (1998). *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. Department for Education and Employment London.
- Bloom, P. J. (1997). Navigating the Rapids: Directors Reflect on Their Careers and Professional Development. *Young Children*, 52(7), 32-38.
- Bloom, P. J. (2000). How do we define director competence? *Child Care Information Exchange*, 13-15.

- Bloom, P. J. & Sheerer, M. (1992). The effect of leadership training on child care program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(4), 579-594.
- Bouakaz, L. (2009). *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Studentlitteratur.
- Bouakaz, L. & Persson, S. (2007). What hinders and what motivates parents' engagement in school? *International Journal about Parents in Education*; 0, 1.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (Bd. 16). Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1995a). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse* (2. oppl. utg.). Samlaget.
- Bourdieu, P. (1995b). *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften* (Bd. nr 9). Pax.
- Bourdieu, P. (1996a). Er en interessefri handling mulig. I: *Symbolisk makt: artikler i utvalg*. Oslo: Pax, 131-148.
- Bourdieu, P. (1996b). *Symbolisk makt: artikler i utvalg*. Pax.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2003). Participant objectivation. *Journal of the royal anthropological institute*, 9(2), 281-294.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Bd. 4). Sage.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Bundgård, P. F. & Esmark, K. (2006). *Reproduksjonen : bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. & Prieur, A. (1996). *Symbolisk makt : artikler i utvalg*. Pax.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1995). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse* (2. utg.). Samlaget.
- Boutte, G. S., Lopez-Robertson, J. & Powers-Costello, E. (2011). Moving beyond colorblindness in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 335-342.
- Bradbury-Jones, C., Breckenridge, J., Clark, M. T., Herber, O. R., Wagstaff, C. & Taylor, J. (2017). The state of qualitative research in health and social science literature: a focused mapping review and synthesis. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 627-645.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I: Holter, H. og Kalleberg R.(red.) 1997: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. I. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2011). Research methods in the study of leadership. *The SAGE handbook of leadership*, 15-28.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. Hans Reitzels Forlag.
- Bø, B. P. (2008). Foreldreskap over kulturgrenser og generasjonskonflikter om oppdragelse. I (s. s. 156-176). Gyldendal akademisk.
- Bøe, M. (2016). Personalledelse som hybride praksiser: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen.
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices.
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. 133-148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Børhaug, K. (2016). *Barnehageleing i praksis*. Samlaget.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Hoås Moen, K., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. & Bøe, M. (2018). Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv—et kunnskapsgrunnlag. *Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning [elektronisk ressurs]*, 3, 79-94.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. I.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleiing i praksis*. Samlaget.
- Chinga-Ramirez, C. & Solhaug, T. (2014). Jeg er annerledes! - en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 217-239). Fagbokforlaget.
- Christensen, T. & Lægreid, P. (2002). *New public management: the transformation of ideas and practice*. Ashgate Pub Limited.
- Cuban, L. (1996). Reforming the practice of educational administration through managing dilemmas. *School administration: Persistent dilemmas in preparation and practice*, 3-17.
- Cummins, J. (2009). Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 261-271.
- Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde?: Et hverdagsstudie af skole-hjem-relationer*. ISD LLC.
- De Gioia, K. (2003). Beyond cultural diversity: Exploring micro and macro culture in the early childhood setting.
- Diamond, J. B. & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- Durkheim, E. (2013). *Professional ethics and civic morals*. Routledge.
- Dwyer, S. C. & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 8(1), 54-63.
- Dysthe, O. & Iglund, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, samspel og læring*, 73-90.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2002). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. Elsevier Australia.
- Eide, H. M. & Homme, A. D. (2019). Jo flere vi er sammen....
- Eide, K. (2009). *Over profesjonelle barrierer : et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Einarsdottir, J. & Jónsdóttir, A. H. (2019). Parent-preschool partnership: many levels of power. *Early Years*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1358700>
- Eliyahu-Levi, D. & Ganz-Meishar, M. (2019). The personal relationship between the kindergarten teacher and the parents as a mediator between cultures. *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 184-199. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1607263>
- Engbersen, G. (2012). Migration transitions in an era of liquid migration. *European Immigrations. Trends, Structures and Policy Implications*, 91-107.
- Engbrigtsen, A. & Fuglerud, Ø. (2009). *Kultur og generasjon : tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Universitetsforl.
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). Early childhood education and care policy review. *Norway: OECD*.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. *Kompetanse for tilpasset opplæring*, 353-370.
- Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. & Sand, S. (1996). *Til keiseren hva keiserens er?: om minoritetslevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner: sluttrapport fra prosjektet "Minoritetslevers skoleprestasjoner"*. Oplandske bokforl.

- Eriksen, T. H. (2015). Rebuilding the ship at sea: super-diversity, person and conduct in eastern Oslo. *Global Networks*, 15(1), 1-20.
- Eriksen, T. H., Cowan, J. K., Dembour, M. B. & Wilson, R. A. (2001). *Culture and rights. Anthropological perspectives* (Bd. null).
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis* (Bd. 2).
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I *Pierre Bourdieu: en introduktion* (s. 71-114). Hans Reitzels Forlag.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Høyskoleforl.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Feldman, M. S. & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative science quarterly*, 48(1), 94-118.
- Firestone, W. & Martinez, M. (2005). The dark side of distributed leadership: Integrating the micropolitical with the cognitive. *Unpublished manuscript*.
- Fog, J. (2004). Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview [Conversation as the key point: The qualitative research interview]. I. Copenhagen, Denmark: Akademisk Forlag.
- Fraser, N. (2002). Anerkjennelse og økonomisk ulikhet. *Agora*.
- Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse : et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforl.
- Gabriel, Y. (2020). Othering as the Shadow of the Shadow—Beyond the Metaphysics of Despair. *Zarządzanie w Kulturze*, 21(4 Cień organizacyjny: Ukryte obszary zarządzania w kulturze), 289-304.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures* (Bd. 5019). Basic books.
- Geertz, C. (1974). "From the native's point of view": On the nature of anthropological understanding. *Bulletin of the american academy of arts and sciences*, 26-45.
- Geertz, C. (2008). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture*. Routledge.
- Gibbs, L., Press, F. & Wong, S. (2019). Complexity leadership theory  
a framework for leading in Australian early childhood education settings. I P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (Red.), *Leadership in Early Education in Times of Change* (1. utg., s. 173-186) (Research from five Continents). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84fc.16>
- Giddens, A. (1976). Classical social theory and the origins of modern sociology. *American Journal of Sociology*, 81(4), 703-729.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2017). *Children of the welfare state: Civilising practices in schools, childcare and families*. Pluto Press.
- Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C. & Bleka, M. (2012a). *Se mangfold! : perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012b). *Se mangfold! : perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid : barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Gotvassli, K.-Å. (1996). *Barnehager : organisasjon og ledelse* (2. utg. utg.). TANO.
- Gotvassli, K.-Å. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. (2016). Utvikling av barnehagen som lærende organisasjon—den pedagogiske lederfunksjonen. I KH Moen, K.-Å. Gotvassli & PT Granrusten (red). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (ss. 255-272).
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. *Profesjonsstudier*, 71-86.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & LI Terum (red.). I. Profesjonsstudier.

- Grimen, H. (2008c). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander, & LI Terum. I. Profesjonstudier.
- Grimen, H. (2008d). Profesjon og tillit. I A. Molander & LI Terum (red.). I. Profesjonsstudier.
- Gronn, P. (2000a). *Distributed Properties* [317-338]. Harlow, Essex :.
- Gronn, P. (2000b). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. (2003). *Leadership: Who needs it?* [267-291]. [Abingdon, Oxfordshire] :.
- Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*, 5(3), 381-394.
- Gronn, P. (2011). Hybrid configurations of leadership. *The Sage handbook of leadership*, 437-454.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1997). *The new language of qualitative method*. Oxford University Press on Demand.
- Gule, L. (2008). Profesjon og flerkulturalitet. *Profesjonsstudier*, 233-250.
- Gullestad, M. (1984). *Kitchen-table society: a case study of the family life and friendships of young working-class mothers in urban Norway*. Oslo: Universitetsforlaget; Irvington-on-Hudson, NY: Distribution in United ....
- Gullestad, M. (1996). From obedience to negotiation: Dilemmas in the transmission of values between the generations in Norway. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 25-42.
- Gullestad, M. (2001). Likhetens grenser. *Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*, 209.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne : kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforl.
- Gullestad, M. (2006). Plausible prejudice. *Oslo: Universitetsforlaget*.
- Halttunen, L., Sims, M., Waniganayake, M., Hadley, F., Bøe, M., Hognestad, K. & Heikka, J. (2019). Working as early childhood centre directors and deputies – perspectives from Australia, Finland and Norway. I M. Waniganayake, J. Heikka, P. Strehmel, E. Hujala & J. Rodd (Red.), *Leadership in Early Education in Times of Change* (1. utg., s. 231-252) (Research from five Continents). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84fc.20>
- Hammersley, M. (1987). *Some Notes on the Terms 'Validity' and 'Reliability'* [73-82]. Oxford, U.K. :.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hannevig, L., Lundestad, M. & Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen : samhandling, organisering og dialog* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Hard, L. (2006). *How is leadership understood and enacted within the field of early childhood education and care* [Queensland University of Technology].
- Hard, L. & Jónsdóttir, A. H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814355>
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational management administration & leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of educational administration*.
- Harris, A. & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Hastrup, K. (1998a). Kulturel forståelse: mellem sprog og erfaring. I: *Kulturstudier*, 47-65.
- Hastrup, K. (1998b). *A place apart: An anthropological study of the Icelandic world*. Oxford University Press, USA.
- Hastrup, K. (2013). *A passage to anthropology: Between experience and theory*. Routledge.
- Hastrup, K. & Hervik, P. (2003). *Social experience and anthropological knowledge*. Routledge.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.

- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere University Press.
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845444>
- Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J., Strehmel, P. & Waniganayake, M. (2019). Leadership in early education in times of change – an orientation. I J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd, P. Strehmel & M. Waniganayake (Red.), *Leadership in Early Education in Times of Change* (1. utg., s. 13-16) (Research from five Continents). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84fc.4>
- Heikka, J., Pitkaniemi, H., Kettukangas, T. & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333-348.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499-512.
- Heikka, J., Waniganayake, M. & Hujala, E. (2013). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30-44.
- Helgøy, I., Homme, A. & Ludvigsen, K. (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 13(1), 43-57.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hernes, G. & Hippe, J. (2007). Kollektivistisk individualisme. *Hamskifte. Den norske modellen i endring. Oslo: Gyldendal akademisk*.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. & Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Studies*, 4(4), 418-428.
- Herskovits, M. J. (1949). Man and his works; the science of cultural anthropology.
- Hognestad, K. & Bøe, M. (2015). Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket» - Refleksjon i praksis i personalledelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 351-361.
- Hognestad, K. & Bøe, M. (2019). Shadowing as a method in leadership preparation in teaching practice in early childhood teacher education in Norway. I P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (Red.), *Leadership in Early Education in Times of Change* (1. utg., s. 19-32) (Research from five Continents). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84fc.5>
- Howe, K. R. (1997). *Understanding Equal Educational Opportunity." Social Justice, Democracy, and Schooling." Advances in Contemporary Educational Thought, Volume 20*. ERIC.
- Hujala, E. (2013). Contextually defined leadership. *Researching leadership in early childhood education*, 47-60.
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (2013). *Researching leadership in early childhood education*. University of Tampere.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). Hvordan organisasjoner fungerer.
- Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer : transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Universitetsforl.
- Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, social process and epistemology. *Current sociology*, 48(3), 7-25.
- Jenkins, R. (2003). Rethinking ethnicity: Identity, categorization, and power. *Race and ethnicity: Comparative and theoretical approaches*, 1(1), 59.



- Jensen, B. (2009). A Nordic approach to early childhood education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 7-21.
- Jobst, S. & Skrobaneck, J. (2020). Cultural hegemony and intercultural educational research – some reflections. *Baros, W., Jobst, S./Gugg, R./Theuer, Th. (Ed): Bildungsherausforderungen in der globalen Migrationsgesellschaft: Kritische Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*, Peter Lang Publishing Group: 17-23.
- Johansson, J.-E. (2006). Will there be any preschool teachers in the future? : a comment on recent teacher-education reforms in Sweden. I (s. s. 43-s. 69). IAP-Information Age Publ.
- Johnson, B. (2004). Local school micropolitical agency: An antidote to new managerialism. *School Leadership & Management*, 24(3), 267-286.
- Johnson, L., Møller, J., Pashiardis, P., Vedøy, G. & Savvides, V. (2011). Culturally responsive practices. I *US and Cross-National Policies, Practices, and Preparation* (s. 75-101). Springer.
- Jónsdóttir, A. H. & Coleman, M. (2014). Professional role and identity of Icelandic preschool teachers: effects of stakeholders' views. *Early Years*, 34(3), 210-225. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.919574>
- Kalkman, K. & Kibsgaard, S. (2019). *Vente, håpe, leve : familier på flukt møter norsk hverdagsliv*. Universitetsforlaget.
- Kallio, J. M. & Halverson, R. (2020). Distributed leadership for personalized learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 371-390. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1734508>
- Kangas, J., Venninen, T. & Ojala, M. (2016). Distributed leadership as administrative practice in Finnish early childhood education and care. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 617-631.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen.
- Kellerman, B. (2004). *Bad leadership: What it is, how it happens, why it matters*. Harvard Business Press.
- Kipperberg, E. (2015). *Når verden banker på : nye utfordringer for profesjonsutøvelse*. Fagbokforl.
- Klausen, A. M. (1984). *Den Norske væremåten: antropologisk søkelys på norsk kultur*. Cappelen.
- Klykken, F. H. (2021). Implementing continuous consent in qualitative research. *Qualitative Research*, 146879412111014366.
- Korsvold, T. (2011). *Barndom, barnehage, inkludering*. Fagbokforlaget.
- Kramvig, B. (2007). Fedres involvering i skolen: Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school". *Tromsø,, Norway: Norut. Norut Report*, 5, 2006.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager* (2005-0517). Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i barnehagen* (Meld.St. nr 41). Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (LOV-2005-06-17-64-§2). Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage*
- Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 4. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen akademisk.

- Lakomski, G. (2004). *Managing without leadership: Towards a theory of organizational functioning*. Elsevier Health Sciences.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014a). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014b). *Nye tider: nye barnehageorganisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Larsen, M., Akselvoll, M. Ø., Jartoft, V., Knudsen, H., Kousholt, D. & Raith, J. K. (2014). Forældresamarbejde og inklusion: Afdækning af et vidensfelt i bevægelse.
- Lauritsen, K. & Berg, B. (2019). Familien i eksil—om å finne fotfeste i et nytt land. I K. Kalkman og S. Kibsgaard (Red.). *Vente, håpe, leve. Familier på flukt møter norsk hverdagsliv*, 23-37.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Lidén, H. (2017). *Barn og migrasjon : mobilitet og tilhørighet*. Universitetsforl.
- Lidén, H., Lien, M. & Vike, H. (2007). *Likhetens paradokser i det moderne Norgeantropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.
- Longva, A. N. (2001). Når hverdagslivet blir feltarbeid: fra erfaring til antropologisk kunnskap. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 12(1), 2.
- Lotsberg, D. Ø. (2005). Ledelsesteori-hva slags ledere passer i kommunen. *Baldersheim og LE Rose (Red.), Det kommunale laboratorium*, 137-160.
- Luckmann, T. & Berger, P. L. (1966). The social construction of reality. *A Treatise in the Sociology of Knowledge*.
- Lund, H. H. (2021a). «De er jo alle barn» –Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen. I L. Faye, Ravneberg og Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning - i barnehage, skole og samfunn* (s. 148-176). Universitetsforlaget <https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-07>
- Lund, H. H. (2021b). "We are equal, but I am the leader". Leadership enactment in early childhood in Norway. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/http://dx.doi.orghttps://doi.org/10.1080/13603124.2021.1969039>
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass : å vare som pedagog og leder*. Fagbokforl.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden : en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område* [Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet]. Göteborg.
- Lunneblad, J. (2009). *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Lunneblad, J. (2013). Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, 6.
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359-369.
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like. *Ledelse og profesjonsutøvelse*, 37-49.
- Male, T. & Palaiologou, I. (2017). Pedagogical leadership in action: Two case studies in English schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 733-748.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg.). Universitetsforl.
- Marianne Rugkåsa, S. Y. o. K. E. (2017). *Barnevern i et minoritetsperspektiv. Sosialt arbeid med barn og familier*.
- Mascadri, J., Brownlee, J. L., Walker, S. & Alford, J. (2017). Exploring intercultural competence through the lens of self-authorship. *Early Years*, 37(2), 217-234.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T. & Sacks, R. (2009). The Relationship Between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism. *Journal for Educational Administration* 46, 214-228. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_5) (Studies in Educational Leadership)
- Mason, J. (2017). *Qualitative researching*. sage.

- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435.
- Mayrowetz, D. & Weinstein, C. S. (1999). Sources of leadership for inclusive education: Creating schools for all children. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 423-449.
- McCall, G. J. & Simmons, J. L. (1969). *Issues in participant observation: A text and reader* (Bd. 7027). Addison-Wesley Publishing Company.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*.
- Mordal, S. (2014). Ledelse i barnehage og skole-en kunnskapsoversikt.
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary issues in early childhood*, 17(1), 8-15.
- Muijs, D. & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in) action: Three case studies of contrasting schools. *Educational management administration & leadership*, 35(1), 111-134.
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A.-M., Skrøvset., S., Stjernstrøm, E. & Vedøy, G. (2007). Successful Leadership Based on Democratic Values. I C. Day & K. Leithwood (Red.), *Successful Principal Leadership In Times Of Change: An International Perspective* (s. 71-86). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/1-4020-5516-1\\_5](https://doi.org/10.1007/1-4020-5516-1_5)
- NOU. (2010:7). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* Kunnskapsdepartementet. Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.
- Nygård, M. (2017). Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger.
- OECD. (2012). Starting Strong III- A quality toolbox for early childhood education and care. I. OECD: Paris, France.
- Ogawa, R. T. & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational administration quarterly*, 31(2), 224-243.
- Otterstad, A. M. & Andersen, C. E. (2012). Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.415>
- Painter, M. (2016). Managerialism and models of management. I *The Ashgate research companion to new public management* (s. 253-266). Routledge.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gjør en forskel* [Danmark Pædagogiske Universitets Forlag].
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago press.
- Portes, A. (2010). Migration and social change: Some conceptual reflections. *Journal of ethnic and migration studies*, 36(10), 1537-1563.
- Portes, A., Guarnizo, L. E. & Landolt, P. (1999). The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field. *Ethnic and racial studies*, 22(2), 217-237.
- Portes, A. & Rumbaut, R. n. G. (2001). *Legacies : the story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T. & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Powell, J. A. & Menendian, S. (2016). The problem of othering: Towards inclusiveness and belonging. *Othering & Belonging*, 1(1), 14-40.
- Prenzel, A. (2018). *Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung*.
- Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- Quinn, R. E. (1988). *Beyond rational management : mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. Jossey-Bass.

- Qureshi, N. A. (2009). Kultursensitivitet i profesjonell yrkesutøvelse. *Over profesjonelle barrierer, et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge.*
- Riese, J. (2019). What is 'access' in the context of qualitative research? *Qualitative Research*, 19(6), 669-684.
- Riggins, S. H. (1997). *The language and politics of exclusion: Others in discourse.* Sage Publications, Inc.
- Riis, A. H. (2006). *Kultur mødets hermeneutik: en filosofisk analyse af kultur mødets forudsætninger.* Univers.
- Robinson, V. M. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of educational administration.*
- Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and policy in schools*, 9(1), 1-26.
- Rodd, J. (1996). Towards a Typology of Leadership for the Early Childhood Professional of the 21 st Century. *Early Child Development and Care*, 120(1), 119-126. <https://doi.org/10.1080/0300443961200109>
- Roness, D. (2001). Styrer 2000/2001. En undersøkelse av styrernes arbeidsforhold. Rapport 1. I. Bergen: Utdanningsforbundet.
- Rugkåsa, M. (2008). Majoriteten som premissleverandør i "flerkulturelt" arbeid. I (s. s. 78-95). Universitetsforl., c2008.
- Rugkåsa, M., Ylvisaker, S. & Eide, K. (2017). *Barnevern i et minoritetsperspektiv: sosialt arbeid med barn og familier.* Gyldendal akademisk.
- Sadownik, A. (2018). Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis) recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 956-971.
- Schackt, J. (2009). *Kulturteori: innføring i et flerfaglig felt.* Fagbokforl.
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with difference : two classrooms, two countries : a comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view* [Norwegian Social Research]. Oslo.
- Serrant-Green, L. (2011). The sound of 'silence': a framework for researching sensitive issues or marginalised perspectives in health. *Journal of research in nursing*, 16(4), 347-360.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook.* Sage.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice.* SAGE publications.
- Simons, H. (2014). Case study research: In-depth understanding in context. *The Oxford handbook of qualitative research*, 455-470.
- Sims, M., Forrest, R., Semann, A. & Slattery, C. (2015). Conceptions of early childhood leadership: driving new professionalism? *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.962101>
- Singh, P. & Zhang, K. C. (2018). Parents' Perspective on Early Childhood Education in New Zealand: Voices from Pacifika Families. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(1), 52-58. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.1.06>
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar og andre essays.[Ny ,utg.] ed. Oslo: Aschehoug.
- Skjæveland, Y., Granrusten, P. T., Moen, K. H. & Lillemyr, O. F. (2017). Ledelse og læring i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(03), 239-251. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-05>
- Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, A. K. (2009). Å være leder i barnehagen. 3. opplag. Bergen. Fagbokforlaget.(Kap. 1, 3-4 og 8, 95 s.).
- Skrobanek, J. & Jobst, S. (2019). Liquid intergration. Thinking beyond conventional understanding. I *Миграция как ресурс социально-экономического и демографического развития* (s. 307-321).

- Skytte, M. (2008). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Solberg, J. (2018). Kindergarten practice: The situated socialization of minority Parents. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 39–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/njcie.2238>
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Larsen, M. S. (2013). Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006–2011. *København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning*.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership* (Bd. 4). John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. P., Parise, L. M. & Sherer, J. Z. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: Policy, school administration, and the technical core. *American educational research journal*, 48(3), 586-619.
- Stamopoulos, E. (2012). Reframing early childhood leadership. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 42-48.
- Starrin, B., Larsson, G. & Willebrand, K. (1984). Upptäckande metodologi. *Sociologisk forskning*, 15-28.
- Steinnes, G. S. & Haug, P. (2013). *Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten*. [Oslo?].
- Strand, T. (2007). *Organisasjon, ledelse og kultur*. Fagbokforlaget.
- Studsrod, I. & Tuastad, S. (2017). *Barneomsorg på norsk : i samspill og spenning mellom hjem og stat*. Universitetsforl.
- Sønsthagen, A. G. (2018). «Jeg savner barnet mitt». Møter mellom somaliske mødre og barnehagen. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 55-71.
- Sønsthagen, A. G. & Glosvik, Ø. (2020). 'Learning by talking?'—The role of local line leadership in organisational learning. *Forskning og forandring*, 3(1), 6-27.
- Sørhaug, T. (1996). Tykke og tynne beskrivelser. *Sørhaug (red.), Fornuftens fantasier. Antropologiske essays om moderne livsformer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (Bd. 5). Fagbokforlaget Bergen.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative inquiry*, 17(6), 511-521.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of curriculum studies*, 37(4), 395-420.
- Tjora, A. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. 3 red. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2019). Quality and presentation of research. I *Qualitative Research as Stepwise-Deductive Induction* (s. 143-160). Routledge.
- Trimble, J. E. (2003). Introduction: Social change and acculturation. *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*, 10, 3-13.
- Van Laere, K. & Vandebroek, M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 243-257. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288017>
- Vandebroek, M., Roets, G. & Snoeck, A. (2009). Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 203-216. <https://doi.org/10.1080/13502930902951452>
- Vedøy, G. (2008). *En elev er en elev*
- Barn er barn" og "folk er folk"-Ledelse i flerkulturelle skoler* [Monografi, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Universitetsforl.

- Vedøy, G. & Moller, J. (2007). Successful School Leadership for Diversity? Examining Two Contrasting Examples of Working for Democracy in Norway. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 35(3).
- Vike, H., Lidén, H. & Lien, M. (2001). *Likhetens paradokser : antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Universitetsforlaget.
- Vågan, A. & Grimen, H. (2008). Profesjoner i makteoretisk perspektiv. I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I *Fuglestad, OL & S. Lillejord (red.): Pedagogisk ledelse-et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C. C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F. & Shepherd, W. (2012). *Leadership: Contexts and complexities in early childhood education*. Oxford University Press.
- Waniganayake, M., Rodd, J. & Gibbs, L. (2015). *Thinking and learning about leadership: Early childhood research from Australia, Finland and Norway*. Community Child Care Co-operative (NSW).
- Widerberg, K. (2007). Institusjonell etnografi å en ny mulighet for kvalitativ forskning? *Sosiologi i dag*, 37(2).
- Wollebæk, D. & Segard, S. B. (2011). Sosial kapital-hva er det og hvor kommer det fra? *Sosial kapital i Norge*, 25-49.
- Woodrow, C. (2008). Discourses of professional identity in early childhood: Movements in Australia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 269-280.
- Woodrow, C. & Busch, G. (2008). Repositioning early childhood leadership as action and activism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(1), 83-93.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Bd. 5). sage.
- Zachrisen, B. (2017). Kultursensitiv omsorg i barnehagen. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 35(2-3).
- Zachrisen, B. (2020). *Omsorg i en kulturell kontekst: kultursensitiv omsorg i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Ødegård, E. (2011). Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket.
- Øzker, K. Z. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn / Therese Sand (red.)*. 103-[129].
- Aadnesen, B. N. (2015). Forståelser av barnets beste i et flerkulturelt barnevern i Norge. I (s. s. 235-249). Fagbokforl.
- Aarset, M. F. & Sandbæk, M. L. (2009). Foreldreskap og ungdoms livsvalg i en migrasjonskontekst.
- Aasen, W. (2012). *Teamedelse i barnehagen*. Fagbokforl.

# **Avhandlingenes artikler**

## **Artikkel I**

Lund, H. H. (2021) De er jo alle barn»–Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen.  
In *Hvordan forstå fordommer?* Om kontekstens betydning i barnehage, skole og samfunn (s. 148-176).





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

Hilde Hjertager Lund

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

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

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

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

## INNLEDNING

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

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

Kapittelet presenterer funn fra en undersøkelse av pedagogiske leders forståelser og konstruksjoner av kulturelt mangfold i barnehagen, og diskuterer hvordan dette kan få ulike konsekvenser for ivaretagelse og inkludering av etniske minoriteter i barnehagefellesskapet. Fokus i kapittelet er hvordan kulturelt mangfold kommer til syne, forstås og blir ivare tatt i barnehagen. Kapittelet bygger på data-materiale fra semistrukturerte gruppeintervju med pedagogiske ledere og intervju med styrere<sup>1</sup> og feltarbeid i fire norske barnehager. Det empiriske materialet er innhentet i en region med moderate innslag av personer med etnisk minoritetsbakgrunn, og betydelig lavere enn i området rundt Oslo og sentrale områder i og rundt de store byene, men som er felles for andre områder i Norge.

Følgende forskningsspørsmål er formulert og vil bli drøftet i kapittelet: *Hvordan forstår og konstruerer pedagogiske ledere kulturelt mangfold? Hvordan kommer dette til uttrykk som forestillinger, manifestasjoner og pedagogiske praksiser i barnehagen?* Funn fra studien<sup>2</sup> viser variasjon i måter å forstå og konstruere kulturelt mangfold på, manifestert som verdier og praksiser kategorisert som *likhet, ulikhet* og *anerkjennelse*. Informantenes ulike mangfoldskonstruksjoner har videre dannet grunnlag for tre typologier av fellesskap kategorisert som: *likhetsfellesskapet, ulikhetsfellesskapet* og *mangfoldsfellesskapet*.

---

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

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

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

## BAKGRUNN

Historisk har norsk barnehage utviklet seg i et velferdssamfunn basert på verdier om inkludering, og i et samfunn hvor staten har gått langt i sin universalistiske velferdsambisjon (Kasin, 2010). Den norske stats tilnærming til etniske minoriteter likeså (Vike et al., 2001). Til tross for nasjonalt fokus på arbeid for å styrke kulturelt mangfold, inkludering og tospråklig opplæring framkommer det i en OECD<sup>3</sup>-rapport om norske barnehager i rurale strøk at den ikke oppleves som inkluderende for språklige minoriteter og sosialt og økonomisk svake grupper (Engel, Barnett, Anders & Taguma, 2015). I lys av dette kan en stille spørsmål ved om samfunnet gir rom for kulturell forskjellighet når det gjelder omsorg, oppdragelse og foreldreskap (Gullestad, 2001, 2002; Korsvold, 2011; Rugkåsa, 2008).

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

---

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

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

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

## SENTRALE BEGREPER OG KATEGORIER

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

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

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

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

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

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

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

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

## TEORETISK RAMMEVERK

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

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

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

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

## DATAGRUNNLAG, METODE OG ANALYSE

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

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

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

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



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

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

## KULTURELT MANGFOLD SOM LIKHET, ULIKHET OG ANERKJENNELSE

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

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

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

## Likhetsfellesskapet

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

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

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

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

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

### Ulikhetsfellesskapet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Mangfoldsfellesskapet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

## MANGFOLDSKONSTRUKSJONER – VERDIER, NORMER OG PRAKSISER

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

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

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

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

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

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

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

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

### «DE HAR SÅ FORSKJELLIG KULTUR» – MANGFOLDSKONSTRUKSJONERS KONSEKVENSER FOR INKLUDERING AV ETNISKE MINORITETER

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

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

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

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

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

## MANGFOLDSKOMPETANSE SOM INKLUDERING I PRAKSIS OG TEORI

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

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

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

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

## AVSLUTNING

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



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

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

## LITTERATUR

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

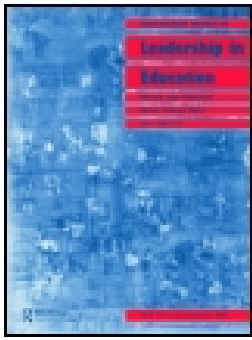
- Engen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. *Kompetanse for tilpasset opplæring*, 353–370.
- Eriksen, T.H. (2015). Rebuilding the ship at sea: super-diversity, person and conduct in eastern Oslo. *Global Networks*, 15(1), 1–20.
- Eriksen, T.H., Cowan, J.K., Dembour, M.B.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

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

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

## **Artikkel II**

Lund, H. H. (2021). 'We are equal, but I am the leader': leadership enactment in early childhood education in Norway. *International Journal of Leadership in Education*, 1-26.



# International Journal of Leadership in Education

## Theory and Practice

ISSN: (Print) (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/tedl20>

## 'We are equal, but I am the leader': leadership enactment in early childhood education in Norway

Hilde Hjertager Lund

To cite this article: Hilde Hjertager Lund (2021): 'We are equal, but I am the leader': leadership enactment in early childhood education in Norway, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: [10.1080/13603124.2021.1969039](https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1969039)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1969039>



© 2021 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 14 Sep 2021.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 381



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

## 'We are equal, but I am the leader': leadership enactment in early childhood education in Norway

Hilde Hjertager Lund 


Faculty of Education, Arts and Sports, Department of Pedagogy, Religion, and Social Studies, Western Norway University of Applied Sciences, Bergen, Norway

### ABSTRACT

The research on Early Childhood Education and Care leadership has mainly focused on the kindergarten manager's perspectives. However, to fully understand leadership in ECEC settings, the middle-management level of pedagogical leaders must be included. The distributed framework is applied to investigate how the pedagogical leaders at the middle-management level enact and understand their leadership role. This study demonstrates that pedagogical leaders' enactments emerge differently and manifest as three distinctive leadership types categorized as the *administrative*-, *equality*-, and *reflective leader*. This paper builds on data collected using the qualitative methodological framework of semi-structured group interviews, participatory observation, and a stepwise thematic analysis. It discusses how contextual factors impact the development of different leadership enactments. Findings challenge the notion of leadership in ECEC as highly democratic, flat in structure, weak, and demonstrate variations in leadership enactments. The conclusions drawn from the results suggest that a deeper insight into contextual factors is needed to understand the leadership's complexity fully.

### Introduction

Management and leadership concepts have gained an increasingly stronger foothold in educational research and practice, both in schools and early childhood education and care (ECEC).<sup>1</sup> Due to a new norm introduced in 2018,<sup>2</sup> in today's Norwegian ECECs, a more significant proportion of staff is educated as kindergarten teachers (Kunnskapsdepartementet, 2018). The increased number of educated kindergarten teachers has led to various work structures, distributions of responsibility and tasks, and changes in pedagogical leaders' role enactments (Eide & Homme, 2019). However, until this millennium, research on leadership in ECEC has internationally been limited and dominated by a few scholars (Bloom, 1997, 2000; Bloom & Sheerer, 1992; Rodd, 1996). The trends in the research field of leadership in ECEC in Norway are similar, with only a few scattered research contributions before 2010 (Mordal, 2014). Additionally, the research on leadership has focused mainly on kindergarten managers<sup>4</sup> and kindergarten owners (Børhaug et al., 2011; Børhaug & Lotsberg, 2014; Hard & Jónsdóttir, 2013; Jónsdóttir & Coleman, 2014; Lundestad, 2012; Skogen et al., 2009; Sønsthagen &

**CONTACT** Hilde Hjertager Lund  [hbhl@hvl.no](mailto:hbhl@hvl.no)

© 2021 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.  
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.



Glosvik, 2020). The research situation in other Nordic countries and other parts of the world show similar trends (Halttunen et al., 2019; Hard, 2006; Hard & Jónsdóttir, 2013; Jónsdóttir, 2012; Strehmel et al., 2019). However, ECEC today has found its place globally as an essential part of educational institutions (Hujala et al., 2013). The increased interest and importance of leadership in ECEC is also evident in the growing body of research in the field over the past five to eight years (OECD, 2012; Hannevig et al., 2020; Hognestad & Boe, 2015; Waniganayake et al., 2012). With the support of management theory, Børhaug and Lotsberg (2014) argue that understanding ECEC leadership's nature must include both the organization's top leader *and* other staff members. This growing interest in leadership in education also impacts the organizational learning and pedagogical function of multi-professional teams (Waniganayake et al., 2015). Besides, leadership and governance are an essential part of New Public Management (NPM) reforms, impacting the ECEC sector. (Børhaug et al., 2011; Børhaug & Lotsberg, 2010, 2016; Christensen & Læg Reid, 2002).

The current study's significance arises from the global and national interest in developing the notion of ECEC leadership and the need for more research in this area, especially regarding the middle-management level of pedagogical leaders. The following research questions are prepared and discussed in this paper: *What characterizes middle management leadership of pedagogical leaders in ECEC? How do pedagogical leaders understand and construct leadership?* This paper aims to investigate leadership at the middle-management level in Norwegian ECEC from the perspective of the pedagogical leaders' practices and understandings, and are analyzed according to a distributed leadership approach that focuses on interactions, leadership practices, and contextual factors that impacts the distribution of power-relations and authority (Gronn, 2002; Spillane, 2012; Spillane et al., 2004). Recent research and theory development within the field of ECEC link leadership with distributed leadership (Heikka, 2014). This perspective may shed light on how pedagogical leaders cooperate with staff and on the tools and organizational routines they use in their leadership practices, as well as provide an insight into how leadership is designed as a foundation for developing and redesigning leadership practices (Spillane, 2012; Spillane et al., 2011).

The study aims to identify leadership practice and characteristics and look for variations in role enactment and leadership understandings. The analysis shows three categories of different leadership enactment and understandings. Based on the data, the leadership enactments are empirically developed. The leadership actions and understandings are characterized by specific leadership enactment, which connects to contextual factors. The findings presented in this paper show leadership actions and enactments as a collaborative and interdependent effort between multiple levels and participants, and not solely among those of the highest rank in an organization (Hujala et al., 2013; Spillane, 2012; Spillane et al., 2004). Also, the findings indicate that leadership enactment is complex and varied, and both collaborative and hierarchical by nature.

This paper is structured as follows: First, leadership in ECEC is contextualized, followed by the theoretical framework and the methodological approach. Then, a presentation and analysis of the findings are provided, followed by a discussion of the results. Finally, I offer some conclusions based on the study presented in this paper together with its implications.

### *Contextualizing early childhood education*

The increased attention paid to leadership and management in Norwegian ECEC settings, reflects the overarching policy documents, local regulations and steering, and an increased formalized hierarchical structure and less democratic staff involvement (Børhaug, 2016). NPM trends have also increased the pedagogical leaders' responsibilities as middle-management leaders in decision-making and operationalizing the pedagogical work (Børhaug & Lotsberg, 2014; Larsen & Slåtten, 2014). The implementation of Norwegian ECEC into the education system in 2005 has also created tensions in the educational expectation of ECEC, between learning, care, and play, and underscoring the perspective of learning (Engel et al., 2015; Ministry of Education and Research.; Ministry of Education and Research, 2017). Similar trends appear in international education and research and the OECD's<sup>5</sup> 21st-century skills and competencies for the millennium (Kamerman, 2000; Mahon, 2010).

The Norwegian ECECs differ in size and organizational structure. The municipality governs the service with both private and municipal ownership as providers. The owner has an overall responsibility for ensuring that the ECEC center operates following prevailing laws and regulations. The kindergarten manager's responsibility is to ensure that the ECEC center's pedagogical practices comply with the national Kindergarten Act and the Framework Plan for Kindergarten (Ministry of Education and Research, 2017). The pedagogical leaders may be responsible for one to two assistants and one kindergarten teacher, leading multi-professional teams, and 9–18 children, depending on their age.<sup>6</sup>

The formal education that gives the middle managers of the pedagogical leaders' authority externally is weakened within a work culture characterized by democratic equality, close relationships, and equal distribution of labor (Helgøy et al., 2010). Limited division of labor is said to be explained by the ECECs strong emphasis on the practical rather than theoretical knowledge and kindergarten teachers' weak professional competence and primary focus on care and 'niceness' (Steinnes & Haug, 2013).

In the Nordic countries, pedagogical leaders' assignments and mandates are based on their societies' values and institutional structures (Hujala, 2013). The formal role of pedagogical leaders in Norway is formulated in the current legislation and underpins the core tasks and enactment of their role (Hannevig et al., 2020; Ministry of Education and Research.; Ministry of Education and Research, 2017). Contextual factors, such as the size, location, ownership, structure, and organizational culture in the ECEC centers, are significant, as they underlie pedagogical leadership performance.

### *Distributive perspective on leadership*

Democratic leadership and democratic participation are essential concepts in the Norwegian work culture that affect the public sector, especially the ECEC. Leadership in ECEC in Norway is exercised in close interaction with the staff. Theories of leadership that enhance cooperation are therefore relevant. Busch et al. (2010, p. 324) divide leadership approaches into 1) leadership through others and 2) leadership with others through binding interaction. The latter approach is said to be characteristic of the

Scandinavian democratic model of leadership. The theoretical perspective taken in this paper is leadership as interaction and as democratic processes. However, the distribution of authority and power is also a relevant aspect of leadership.

In the research literature in ECEC, the concept of *distributed leadership* was first introduced by Ebbeck and Waniganayake (2002), valuing the collective understanding created through the knowledge that individual educators bring to the organization. Further, distributive leadership builds on the notion that leadership is socially constructed (Harris, 2003, 2008, 2013a, 2013b; Harris & Jones, 2019b) and relational (Spillane & Coldren, 2011). These studies aimed to capture the multiple spheres of influence reflected in the ECEC setting (Waniganayake et al., 2012). The increased interest in the concept of distributed leadership in ECEC settings the recent years has also led to debates by several scholars (Bøe & Hognestad, 2017; Harris & Jones, 2019a; Male & Palaiologou, 2017; Sims et al., 2015). Building on Gronns' (2009) perspective, Bøe and Hognestad (2017) argued that middle-management leadership is a hybrid leadership practice characterized by individual and collective work. Leadership is enacted by both formal and informal leaders, both separately and interdependently. More recent research on distributed leadership also enhances distributive or collaborative leadership's importance as a catalyst for change in leadership practices (Azorín et al., 2020; Harris & Jones, 2019a).

Leadership is spread over the organization by people and context (Gronn, 2002; Heikka, Pitkäniemi et al., 2021; Spillane, 2012). According to Sims et al. (2015), distributed leadership is the organization's staff members' construction and development of shared meaning. The Norwegian Framework Plan for kindergarten states that kindergarten managers and the pedagogical leaders' have a professional obligation to ensure that their team has shared meaning and understanding of the ECEC mandate and are manifested in the teams' pedagogical practices (Ministry of Education and Research, 2017). Due to kindergarten's framework plan, kindergarten managers have gained more responsibilities to different stakeholders and closer cooperation with the owners. The kindergarten managers, therefore, distribute leadership responsibilities to the pedagogical leaders. Developing interdependence between leadership stakeholders through shared construction and enactment is crucial (Heikka, Hujala et al., 2019). Heikka (2014) found five dimensions of distributed pedagogical leadership where interdependence develops: (1) Enhancing shared consciousness of visions and strategies, (2) Distributing responsibilities for pedagogical leadership, (3) Distributing and clarifying power relationships between the stakeholders, (4) Distributing enactment of pedagogical improvement within centers, and (5) Developing a strategy for distributed pedagogical leadership. The key findings of Heikka, Hujala et al. (2019) was that sufficient enactment of distributed leadership in ECEC settings was connected to pedagogical leaders' commitment.

The practices of distributed leadership also relate to planning leadership enactment and are dependent on leaders' active engagement (Harris, 2008; Mascall et al., 2009; Muijs & Harris, 2007). Scholars have also argued that distributed leadership significantly impacts outcomes for a group or an organization such as a school or an ECEC (Gronn, 2000; Harris, 2008; Harris & Jones, 2019a; Spillane et al., 2001). When pedagogical leaders tend to work at the same level as their assistants instead of raising the standards by acknowledging different roles, they may face difficulties assuming their leadership

(Bøe & Hognestad, 2014; Hard & Jónsdóttir, 2013). The latest revision of distributed leadership framework by Gronn (2011) has become more fruitful to understand the leadership enactment of the pedagogical leaders in ECEC because it reflects the combination of individual and collaborative leadership complexity. This way, researchers can integrate emergent leadership activities from hierarchical *and* democratic positions into a cohesive conceptual framework.

Although the literature on distributed leadership is extensive and the increased body of leadership studies is from ECEC settings, few empirical studies illustrate how leadership practices are enacted and develop and how situational factors seem to foster different leadership performances. The research presented in this paper provides empirical knowledge of the enactment of leadership practices showing both positional and distributive actions, depending on the context and relations it occurs, acknowledging distributed leadership as fruitful to capture the complexity and dual nature of leadership actions. I argue that the concept of distributive leadership opens to analyze the nature of leadership actions and understandings of pedagogical leaders in the ECEC and captures the complexity and dual essence of leadership enactment, both the distributive and solo efforts of leaders performing both collective and hierarchical leadership actions.

Further, the distributed leadership's perspective opens to analyze the nature of leadership actions and the pedagogical leaders' interpretations of their formal role described in legislation and work routines in the ECEC. The distributed leadership framework is considered relevant for analyzing how leadership is spread among all ECEC organization members, focusing on practices, relationships, and interactions between people in a specific context and how leadership enactments emerge differently. Moreover, how values and situational factors affecting their leadership actions and execution (Azorin et al., 2020; Bryman, 2011; Gronn, 2011; Halttunen et al., 2019; Hard, 2006; Heikka, 2014; Jónsdóttir & Coleman, 2014; Kallio & Halverson, 2020).

## **Methodology**

This paper is based on participatory observation in four different ECEC organizations, group interviews with pedagogical leaders, and individual interviews with kindergarten managers. I spent between one to two weeks in each ECEC center, was present for full days each week, and participated in all daily activities and meetings.

The research process and the perspective on data collection are grounded in the specific theme or themes to be illuminated and the research questions. (Kvale, 2009). Methodological triangulation of participatory observation and semi-structured interviews was best suited to ensure *validity* in the research and to capture social relations, processes, and the informants' constructions (Kvale et al., 2018). Further, the researcher's impact or connection with the data should be minimized to ensure *reliability* in the research. As a researcher, I strived to distance myself from the data collected to ensure that the findings were based on actual circumstances and not assembled subjective discretion or unexpected events in the research process (Wadel, 2014).

The reflectivity and positioning in the field you study are essential when conducting participative observation (Fangen, 2010; Wadel, 2014). I gradually went from being perceived as a 'visitor' to be recognized more as a 'staff member'. This role and position were somewhat similar across all the ECECs in the sample, which may have raised the research's

reliability. Also, a guide to focus the observation was used in all the ECEC. During field-work, I was attentive not to be seen as a researcher but rather as an equal colleague. I tried to facilitate conversations about everyday matters and asked questions as a new employee, thus avoiding deliberate professional topics. The latter proved to be particularly difficult and may have impacted both the participants' actions, expressions, and perspectives.

The interviews with pedagogical leaders were conducted in groups and individually with kindergarten managers. As this study aims to capture the subjective perspective of each informant and obtain empirical material consisting of the interviewee's descriptions (Fog, 2004, p. 11), the research interviews – individually and in groups – provide access to the complexity, detailed knowledge, and breadth of the pedagogical leaders' experience beyond the participatory observation observations. The group interviews' strengths and advantages are the opportunity to uncover understandings and beliefs and minimize power relations between the researcher and formats included in the current study (Brandth, 1996; Thagaard, 2018). Interviewing a socially natural group of pedagogical leaders in each ECECs opens up to capture the social context in which beliefs are formed (Brandth, 1996, pp. 159–169).

### *The sample*

The ECEC-centers included in the study were strategically selected based on the inquiry's relevance and the research questions (Grønmo, 2016). The four ECECs differ in ownership and geography; two are urban with private ownership, and two are rural with municipal ownership. This selection was also based on previous research that indicates that *location* may have implications for the quality of the pedagogical work, especially regarding cultural diversity<sup>7</sup> (Andersen et al., 2011). Also, researchers have argued that leadership is vital to enhance the quality of pedagogical work and leadership in ECEC (Børhaug et al., 2011). The sample further consists of semi-structured interviews from 20 pedagogical leaders and four kindergarten managers in the same ECEC centers as follows:

The data from interviews with pedagogical leaders (PL) and the observational data serve as the primary data source. In contrast, the interviews with kindergarten managers (KM) are supplementary and enrich and contextualize the data. The informants and the ECECs are given pseudonyms, as shown in [Table 1](#) above.

### *Ethical considerations*

The study has been prepared according to Norwegian Social Science Data Services (NSD) ethical guidelines. The ethical aspects of the research project were ensured by written approval from all the informants. All informants could also withdraw their consent at any time before publication. The duty of confidentiality is guaranteed by the safe storage of notes and audio recordings. All the transcribed data are anonymized, and the audio files will be deleted once the research is completed and approved. The names of informants and the ECECs have been anonymized to prevent recognition.

### *Data analysis*

Using a stepwise analysis process inspired by Braun and Clarke (2006), six analysis phases were conducted. The first phase embraced reading the transcripts and noting all themes of interest, independently of analytical levels: leadership actions, understandings of 'good leadership', interactions and relations with staff, daily tasks and practices,

**Table 1.** Sample overview – ECEC centers and the informants.

ECEC centers		Informants							
Fictive names	Units	Location	Ownership	Work position	Age	Fictive names	Gender	Work experience	Education
Solbakken	Five	Urban	Private	Pedagogical leaders (PL)	25–45	Otto	Two male	6–22 years	Teacher education Four have additional education.
						Grete	Three female		
						Stig			
Nordlys	Five	Urban	Private	Kindergarten manager (KM) Pedagogical leaders (PL)	38 34–43	Maja	Male	9 3–12 years	Teacher Education, additional education Teacher education Three have additional education.
						Knut	Three male		
						Per			
						Silje	Two female		
						Endre			
Fjellgard	Two	Rural	Municipal	Kindergarten manager (KM) Pedagogical leaders (PL)	48 43–52	Ingrid	Male	18 years 12–20 years	Teacher education, Additional education All have additional education.
						Kenneth	Four female		
						June			
						Monica			
						Sigrid			
Parken	Six	Rural	Municipal	Kindergarten manager (KM) Pedagogical leaders (PL)	58 27–48	Maja	Female	21 years 5–25 years	Teacher education Additional education Teacher education One has additional education.
						Sissel	Six female		
						Lise			
						Eva			
						Christine			
				Kindergarten manager (KM)	59	Jeanett	Female	20 years	Teacher education.
						Oline			
						Marie			
						Mona			

collaboration, professional development, power relations, and more. The NVIVO software helped to systematize and structure the data material in coding and narrowing codes into concepts. After coding, the second step focused on the informants' *actions* and *practices* and identified *collaborative* and *hierarchical* leadership actions. Although the data showed variations in the informants' leadership actions, the interviews revealed common themes in their understandings and values of 'good leadership'. Step three focused on the codes produced relating to 'good leadership' and 'leadership actions', including all the data. In phase four, the codes were further analyzed by critical assessment and evaluation. All transcripts were read several times to check whether anything had eluded the researcher's attention. Phase five involved grouping the codes according to broader themes, narrowing them into larger code groups, developing leadership categories and concepts. The contracting, comparing, and grouping of codes across the entire population led to three types of leadership enactment: 1) *the administrative leader*, 2) *the equality leader*, and 3) *the reflective leader*. The categories were developed using an inductive method. The sixth phase of the analysis presents the findings of themes, actions, and leadership enactments in the following text sections. The findings cannot be generalized statistically, but discussions of the results against the background of theoretical concepts and relevant research raise questions of theoretical validity and reliability and may be transferable and applicable to similar situations and contexts (Simons, 2009; Tjora, 2019).

## Empirical findings

The findings are analyzed according to Figure 1 above. The analysis shows both differences and similarities in the pedagogical leaders' understandings and leadership enactment. Their actions as leaders, their tasks, and the values connected to leadership are shared. Further, the analysis of their leadership actions, tasks, values, and leadership understandings shows differences between the ECECs in the sample. These differences appear as three unique leadership types outlined above and are developed into concepts

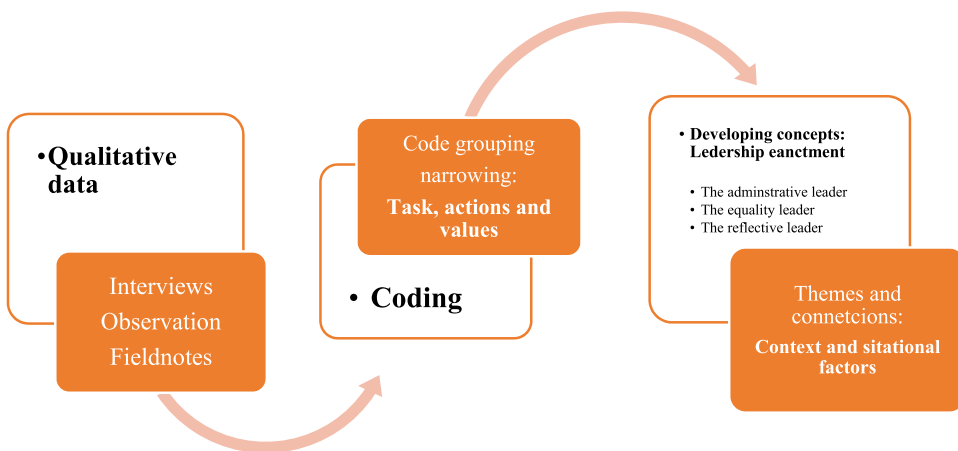


Figure 1. Analysis and development of the leadership enactment.

of leadership enactment. In the following text, the findings are presented as follows: 1) leadership tasks and actions, 2) leadership understandings and values, and 3) leadership enactment and constructions.

### Leadership tasks and actions

The analysis shows common themes connected to pedagogical leadership and how leadership impacts the work in their team. Overall, the participants described ‘good leadership’ as the leader’s ability to facilitate co-determination and co-responsibility, the authority to lead their teams, contribute to motivation, cooperation, and a good working atmosphere. Their views are also related to organization and communication skills.

Analyzing the participants’ actions – *what they do* – identified the following categories of tasks and actions: 1) *planning and organizing*, 2) *information and communication*, 3) *guidance and support*, and 4) *nurture and care*. Further sorting and analysis resulted in two categories connected to leadership: tasks and nature of the leadership actions shown in Table 2 below.

According to the action’s nature, analysis of the tasks outlined in the table above identified two distinct leadership actions: *collaborative* and *hierarchical*, categorized as *positional* and *distributive*. *Positional* leadership actions are typical for leadership as a hierarchical position with responsibilities and objectives to ensure that an organization’s vital functions are maintained. *Positional* leadership actions include guidance and pedagogical knowledge development, resource allocation, adjustment of plans, and ad hoc decision-making when a situation changes due to unforeseen circumstances. *Distributive* leadership actions characterize leadership that is collaborative and democratic and spread among individuals beyond the leader, in line with distributive leadership’s theoretical approach.

**Table 2.** Tasks and nature of leadership actions.

Categories	Task	Nature of leadership actions
Planning and organizing	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A week and monthly plan</li> <li>● Reviewing the day schedule</li> <li>● Resource-allocation rosters</li> <li>● Pedagogical work (planning, evaluating, and documentation)</li> </ul>	<b>Positional</b>
Information and communication	Informal: spontaneous during the day <ul style="list-style-type: none"> <li>● Giving and rescuing</li> <li>● Small talk</li> </ul>	<b>Distributive</b>
	Formal: meetings and set times for information <ul style="list-style-type: none"> <li>● Delegation of tasks</li> <li>● Instructions</li> <li>● Solicitations</li> </ul>	<b>Positional</b>
Guidance and support	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Directing and encouraging staff</li> <li>● Evaluating and assessing staff pedagogical work</li> <li>● Leading knowledge-development processes</li> <li>● Creating a work environment of trust and openness</li> </ul>	<b>Positional</b>
Nurture and care	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Preparing for and tidying after play</li> <li>● Checking messages in the app</li> <li>● Preparing and cleaning after meals</li> <li>● Dressing children</li> <li>● Preparing children for sleep</li> </ul>	<b>Distributive</b>



*Distributed* leadership actions include information dialogue, joint decision-making, collaboration, and teamwork. Pedagogical leaders consider assistants in a unit to be equal coworkers who perform pedagogical tasks simultaneously. They highlight their leadership position in collaboration with assistants. Several scholars claim that work in ECEC is characterized by cooperation, interaction, and the distribution of tasks and resources within a nonhierarchical structure, which may seem accidental and less professional, having a minor emphasis on leadership (Børhaug, 2013; Hannevig et al., 2020; Hard & Jónsdóttir, 2013; Heikka, 2014; Løvgren, 2012). Rapid changes and many simultaneous activities characterize the work dynamics, schedule, and structure of ECEC. Pedagogical leaders need to plan activities that can easily be changed and justify their professional choices and actions. This work characteristic implies that the nature of pedagogical leaders' work is both dual and complex, both positional and distributive in a rapidly changing work milieu.

### **Values: authority, trust, and democratic participation**

Without exception, pedagogical leaders portray values of *openness, inclusion, listening, trust, responsibility, and authority* in their constructions of 'good leadership'. Several also emphasize *support* and *guidance* as being essential to leaders. The excerpts from the informants' statements in the table below illustrate common themes in the pedagogical leaders' understandings and values regarding 'good leadership' across the population. The statements are grouped with actions and analyzed, and the category *values* are added as illustrated in [Table 3](#) below:

Despite differences in the ECECs organization, ownership, and location, educational backgrounds, and work experiences, the pedagogical leaders' (and the kindergarten managers') have a shared understanding of 'good leadership' and 'a good leader' in all four ECEC centers. The pedagogical leaders and kindergarten managers, without exception, highlight *cooperation, trust, and equality* between leaders and staff as most vital to being 'a good leader', as well as *control, responsibility, structure, and authority*:

A good leader can work in close cooperation with their colleagues at the unit and in their team. At the same time, you must be able to cooperate with your parents. So, I also think it is fundamental to act based on the core values, to be tolerant of different cultures, people, and opinions (Monica, PL in Fjellgard).

However, results reveal that their constructions and understandings of leadership do not necessarily coincide with their leadership enactment. To get the work done smoothly and to ensure safety and the quality of nurture and care, and the pedagogical assignment, it is vital for pedagogical leaders to develop a reliable and robust team with trust and collaboration: *I think, as a leader, you must inspire your whole staff. That is vital. Also, we must have trust in each other. You are not alone. We have to pull the load together*' (Oline, PL in Parken).

In their daily routine, a 'democratic structure' and values of equality between all staff members find expression in a seemingly weak division of labor. No matter their position, all staff participates and does the same tasks: cleaning, changing diapers, dressing, or playing with children. However, the pedagogical leaders' enactment in the daily routine shows that they perform various leadership tasks and activities, which implies leading

Table 3. Leadership constructions and nature of actions.

	Excerpts from informants' statements	Nature of leadership action			Values	
		Distributive	Positional	Collective	Individual	Individual
Planning and organizing	<p><i>Ownership and relationship with plans and things like that, and what we should work on, and that we (the pedagogical leaders) are the ones in control of the daily plans and activities and routines.</i></p> <p>Besides, you are also <i>responsible</i> for the unit, and you should ensure that <i>framework plans</i> and annual plans are followed. (Otto, PL, Solbakken)</p>		Control and structure		Authority Responsibilities Openness	
Information and communication	<p>A good leader should be <i>open, be engaged, listen, and motivate</i>, and be <i>generous and trust</i> his or her colleagues. (Ingrid, PL, Nordlys)</p> <p>It is vital to <i>communicate to avoid misunderstandings</i> to ensure both safety and a <i>good work culture</i>. (Endre, PL, Nordlys)</p>	Cooperation Common tasks Joint decisions		Equality 'Niceness' Inclusion Support Trust Involvement		
Guidance and support	<p>You must at getting a coordinated team where you manage to see all, <i>give support to them</i>, and make them <i>keep going, just a little bit more</i>. (Siv, Solbakken)</p> <p>To make a change and contribute to <i>knowledge development</i>, both team as a whole and of each of them [the assistants], you must have <i>patience and try to see issues from the perspectives of the assistants</i>." (June, PL, Fjellgard)</p>		Knowledge-development Solicitations Support		Authority Responsibilities Engagement Openness	
Nurture and care	<p>I think that <i>care and nurture</i> may be the highest priority of <i>all the staff</i>, and not only of me as a pedagogical leader. Parents should be confident that their children are safe and cared for in ECEC (Per, Nordlys).</p> <p>We all <i>do the same tasks</i> to care for the children. We must all have the same goal for and understanding of the work and <i>do the same tasks despite different work positions</i>. (Eva, Parken, rural and municipal)</p>	Cooperation Common tasks Joint decisions		Equality 'Niceness' Inclusion Support Trust Involvement Agreement		

pedagogical work with both children and staff and to ensure professional development while simultaneously performing the same practical cleaning and nurturing tasks. They conduct professional reflection, staff guidance, solicitation, and justifications of their leadership actions control, instructions, and task distribution within their team. These work relations ensure that daily tasks being done without problems, difficulties, or misunderstandings and ensure safety and sufficient care. A working atmosphere characterized by trust, motivation, and humor fosters good communication and cooperation, an essential prerequisite to the pedagogical leaders' work. However, the nature of the close working relationships between staff and pedagogical leaders inevitably lead to some tension from time to time:

After breakfast, when the pedagogical leader, Grete, and the assistant are cleaning up, the pedagogical leader instructs the assistant to make the unit "letter of the month" (information letter to the parents). After 15 minutes, he returns with three pages of text and pictures. The pedagogical leader is not satisfied and tells him to do it again, explaining to him why. Grete's comments of the assistant actions were unsolicited: "*Maybe I was unclear in my communication. I felt a bit unkind, but there is a good reason for it. Besides, I find it vital that the assistant develop, and therefore they need to get used to being corrected and guided if they do things wrong.*" (PL, in Solbakken).

Therefore, pedagogical leaders need to invest time and energy into creating a work culture with a high level of well-being, motivation, and trust. A democratic view and a tendency to emphasize equality between themselves and the unskilled staff enhance teamwork, joint decision-making, cooperation, and equality among all staff members, manifested as distributive leadership. Pedagogical leadership involves initiating, facilitating, and leading development processes related to learning and change in ECEC. However, there is no clear-cut distinction between distributed and positional leadership action as they will often appear simultaneously and intertwined.

As shown, the pedagogical leaders highlight the significance of professional competence and reflection in performing their role according to their mandate. Not surprisingly, however, their leadership practices are not always in line with this, as people tend to portray the ideal or the script of a formal organizational routine rather than how they behave in practice. According to this argument, relevant questions for further analysis are as follows: *Are the leadership practices described as clear and robust, or are they more indistinct, focusing on joint decisions and equality? Furthermore, do the pedagogical leaders emphasize day-to-day activities, professional reflection, and knowledge development at the forefront?* From an organizational routines' perspective, leadership can be expressed as either positional or distributive or performative or ostensive actions and beliefs. The *ostensive* aspect is manifested through the informants' perceptions of 'good leadership', role description, and the framework plan responsibilities. Their *performative aspect* is their leadership practices and actions, as observed through fieldwork.

The different leadership enactments differ but seem similar within each of the ECECs, indicating that contextual factors may impact the leadership enactment. The three leadership types are categorized based on the pedagogical leaders' primary focus in their role enactment and understanding of leadership: 1) *the administrative leader*, 2) *the equality leader*, and 3) *the reflective leader*. The informants' various actions combine interaction and positional capacity and are expressed through their leadership roles' multiple tasks and aspects.

### *Leadership enactment: contextual and situational factors*

To fully understand the pedagogical leaders' enactment, the context of leadership actions is essential. The context is seen as the pedagogical assignment the pedagogical leaders are expected to work according to, i.e. values and institutional structures (Hujala, 2013, p. 53). The legislation lays the foundation of the pedagogical leaders' work, and the ECEC owners translate and formulate their tasks and obligations as they wish within organizational instructions and other guidances. Institutional conditions, such as size, structure, and organizational culture within the ECECs, the context forms the basis for pedagogical leadership enactment.

The findings show that the leadership enactment differs across the different ECEC centers but that each ECEC seems to be dominated by one of the three leadership types. In Parken, the *administrative* leader dominates. The *equality* leader is most evident in Nordlys, while in Solbakken and Fjellgard, the most prominent leadership type is the *reflective leader*. The various pedagogical leaders show their understandings and actions as middle-management leaders in the different ECEC, both through their leadership actions as observed during fieldwork and their leadership constructions expressed in interviews and field conversations. The separate leadership enactment manifested through practice indicates a connection to the working culture and situational and contextual factors. In the following section, a deeper description of the three types of leadership enactment will be given.

#### *The administrative leader- daily tasks, nurture, care, and information*

It is one o'clock on Tuesday, and the meeting is about to start. Mona, the kindergarten manager, starts informing those present about sick leave and changes due to this: "*Anne is a substitute this week.*" Christine, one of the pedagogical leaders, replies that she will be away for an hour or two the next day due to a dentist appointment. The kindergarten manager also informs the pedagogical leaders of her absence on the coming Friday due to a municipal meeting. She asks the group if they have cases to tell or to discuss, to which they all reply that they have nothing to discuss and run off to their units (team meeting in Parken).

The *administrative leader* is mainly concerned with short-term activities and how to get 'the day go smoothly' and primarily concentrates on joint or distributive leadership among all the staff, receiving and giving information, and dialogue with staff. The structure of staff and pedagogical leaders is 'democratic', with less stress on positional leadership actions. The pedagogical leaders in *Parken* emphasize daily activities and *administrative* and *practical* tasks such as having enough staff, who is absent or on sick leave, who will prepare meals and change diapers, and more. Less time and priority are spent on pedagogical and professional development and staff guidance, as illustrated in the case above. Moreover, if they spend their time on pedagogical and professional development, it is accomplished somewhat invisibly and without being articulated. Limited time is spent reflecting on the framework plan's content and interpretation or discussing plans with a longer time perspective. The translation of the Framework Plan for Kindergarten is read more like a script: 'The Framework Plan tells us what to do in kindergarten and how to do it; it is our Bible' (Oline, PL in Parken). In Parken, meetings had an informative purpose, and a tacit professional language characterizes discussions. The conversations I observed outside of formal meetings in Parken mostly

revolved around practicalities, such as cleaning, diaper changing, sleeping call, having a lunch break, and outside playing with the kids. Only once during fieldwork did I hear the pedagogical leaders discuss professional development and the guidance of staff.

### *The equality leader- democracy, cooperation, and participation*

In line with equality as an essential cultural value in Norwegian society and the Framework Plan for Kindergarten of 2017, the *equality leader* has a strong focus on sameness and equality. The reflective leader always puts the child at the forefront when faced with dilemmas in decision-making such the pedagogical leader, Karin in Nordlys, describes when facing and assessing a dilemma:

As a pedagogical leader, I acknowledge that my colleagues, the kindergarten manager, the owner, the parents, and the children have different needs that I must try to fulfill. Sometimes I feel frustrated because the municipality (the owner) puts pressure on us and imposes strict guidelines for our work while reducing financial resources and the time for cooperating and discussing essential issues. When faced with such dilemmas, I think that what is best for the child must always be at the forefront. The children must always be our main priority.

As Karin's statement above illustrates, the *equality leader* focuses less on pedagogical development and guidance for their staff when faced with a lack of time or dilemmas. *The equality leader* stresses teamwork and joint decisions and does not stress their position as leaders, as demonstrated by the following quote in which Silje (PL) in Nordlys reflects on her role as a leader:

As a leader, you must be open and listen to what your staff thinks, and through thorough discussion, the whole team agrees. Thus, I think you can include the people you work with within most decisions regarding inclusion. Moreover, it is vital whether to go on day trips, daily activities, or other related issues, that all staff feels included in these decisions.

*The equality leader* accentuates sameness and equality. Furthermore, it is considered vital that the staff can participate and influence decisions. Also, in observing Ingrid (PL), it was hardly evident that she was the unit's pedagogical leader. At first, I thought that one of the assistants was the pedagogical leader. When asked to reflect upon her leadership role, Ingrid (PL, in Nordlys) elaborated:

It is not essential, at least not to me, to come across as a leader. I mean, I do not have that role with the kids. Maybe, uh, not so much towards the parents either. However, at the same time, some parents are asking for it. *Who is the pedagogical leader at the unit?* Ehm, and then there are some situations, I feel I must appear as a more distinct leader, although my dedication as a leader promotes equality and cooperation and a sense of community. I am aware of this dilemma but think that a strong team is a team where all are acknowledged and equal. I am somewhat unsure how I convey my role to others.

As Ingrid, Karin, and Silje (all PL) in Nordlys emphasize, they acknowledge the sense of community, cooperation, and joint decisions as more vital than the performance as a formal and hierarchical leader. Observations of leadership actions in the daily routine and team meetings also confirm this.

### *The reflective leader – guidance, support, planning, and organizing*

The *reflective leader* regards awareness of their professional justification as an essential part of their leadership role; Grete (PL) in Solbakken claims that this enables meaningful preparation for encountering criticism or different values and cultural understandings. Instructing the staff and presenting ‘practice stories’ at team meetings serve as documentation of pedagogical work and guidance and knowledge development. Also, the reflective leadership enactment focuses on the justifications according to the framework plan:

“The framework plan gives us justifications and guidance in our work. In team meetings, I use to enhance and pinpoint this to understand my leadership practices’ justifications to develop their professional practice. The assistants are often reluctant to use their plan because they do not want me to give them pedagogical assignments. However, I want them to push forward and develop professionally” (Sigrid, PL in Fjellgard).

In this context, the pedagogical leader has the function, both as a professional role model, providing unskilled staff with a professional language to support their knowledge development, and serve as facilitators and tutors. Moreover, as professionals, it allows them to guide the unskilled staff, and critically evaluate plans from stakeholders. In Solbakken, Knut (KM) enhances this approach as such:

Everyone must develop a “trained eye.” Observation and documentation are an essential part of what we do. We must discuss and build our “professional eye.” I tell my staff to practice observation and the skill of being concrete in their descriptions when documenting. I also stress the importance of professionalism and critical reflection on what we do, which means that we need professional justifications for what we do. Our professional justifications are essential to all the staff, not only the pedagogical leaders. I tell the pedagogical leaders to help guide those who are not.

In Solbakken and Fjellgard, the professional reflection level was high compared to the other two ECEC institutions in the sample, Nordlys and Parken. Moreover, leadership issues and the content of the Framework Plan for Kindergarten were discussed in team meetings on several occasions. In this respect, the kindergarten manager indirectly influences pedagogical work as required by legislation. In Solbakken, the pedagogical leaders (and kindergarten teachers) are encouraged to obtain more education, discuss leadership issues, and actively use their professional language. During meetings in Solbakken, I observed discussions of how to interpret the content of the Framework Plan for Kindergarten and issues to enhance pedagogical development in the ECEC:

It is Tuesday, and the weekly meeting between the pedagogical leaders and the kindergarten manager is about to start. The main item on the agenda today is how to improve the quality of “the meeting hour.” The group of pedagogical leaders suggests different solutions and reflects on why it is difficult. Maja, one of the pedagogical leaders, puts it this way: *“It may be challenging to remember to use professional language and be explicit in everyday routine and unit meetings so that the assistant and unskilled staff learn and develop. I try to involve them in decision-making and express the justifications behind my actions. I also feel the need for more time to read and develop professionally, but that means less time with the children and the staff and more work for the staff.”* Knut, the kindergarten manager, replied: *“Even though taking time to read and do pedagogical planning and development may cause some burden on*

*the staff in your units, I think, in the long run, it is valuable, both for your professional development and as pedagogical development for the staff and ECEC. After all, the framework plans tell us to ensure good pedagogical content, quality, and professional development.”*

As the case above shows, there is a high level of professional reflection during meetings in Solbakken. However, putting professional issues on the agenda and discussing them contributes to knowledge development and awareness of their role as a leader. When Silje acknowledges the challenge of using professional language, she emphasizes the importance of staff participation in decision-making. At the same time, the importance of expressing her reasons for the staff, is a manifestation of the *reflective leader* type. Knut's evaluation of the significance of professional updating by reading and emphasizes pedagogical planning as means for professional development also shows leadership enactment as a reflective leader. Discussions of professional and pedagogical issues from a long-term and future perspective are evident in the *reflective leader* category. Besides, the *reflective leader* emphasizes critical thinking and challenges, critically questions what the framework plan tells them, is open to be discussed and negotiated, and is eager to learn and develop leadership skills.

## Discussion

This paper's research questions address how pedagogical leaders in the Norwegian ECEC setting understand, construct, and enact their leadership roles. As shown, the informants have shared views and constructions of 'good leadership'. Their leadership actions are shared, characterized by the dual nature of distributive and positional leadership actions. The leadership enactment is expressed in the various ECECs differently and manifests as three leadership enactments. Moreover, leadership enactments seem to be connected to contextual factors. In the following, shared leadership features are first discussed, followed by discussing the factors that influence the emergence of the different leadership enactment.

### *Shared characteristics of leadership*

Research has shown that pedagogical leaders have gained increased responsibility as leaders carrying out their role with authority and providing professional development (Bøe, 2016; Bøe & Hognestad, 2017; Børhaug & Lotsberg, 2014; Larsen & Slåtten, 2014). The increased responsibility and a broader scope of choice may challenge how we conceptualize middle-management leadership in ECEC. Harris and Gronn (2008) claim that both distributed and solo perspectives on leadership, when operating as approaches alone, are limited because they do not capture the dual nature of leadership actions as distributed *and* positioned. Considering this tension, Spillane (2012) approach to leadership as generated in interaction with others (followers) in a specific context, supports a potential to understand pedagogical leaders' middle-management role in a more fruitful way.

ECEC work is characterized by co-occurring, spontaneous, and preplanned activities. As the findings illustrate, the pedagogical leaders' actions appear complex and two-fold, identified as *positional* and *distributive* actions, alternating throughout the day. Also, the pedagogical leaders' obligation to ensure the pedagogical quality and their

responsibilities of both the staff and group of children implies tensions between priorities and choices in their daily work. For some pedagogical leaders, the children's needs always come first, as Karin stated when reflecting on what she finds most important in her role as a pedagogical leader. However, the pedagogical leaders may also ignore or undermine the professional development and positional leadership actions, as shown in both the equality and the administrative leadership enactment category.

The kindergarten managers are responsible for ensuring the fulfillment of all core functions of the ECEC organization. Still, they may leave it to others to make sure this happens. As outlined initially, an essential prerequisite for this perspective is that leadership actions are enacted by formal leaders and other staff members (Spillane, 2012; Spillane & Diamond, 2007; Strand, 2007). As the pedagogical leaders cannot be present in all situations, they are dependent on the delegation of tasks and responsibilities. Therefore, creating a solid and responsible team with shared values and understandings of the tasks and obligations, is vital. Accordingly, the pedagogical leaders need to build a team characterized by trust and openness and enhance staff motivation.

As shown, some pedagogical leaders will stress equality and under-communicate their role as formal leaders, focusing on practical tasks, whereas others enhance their professional role as leaders. What functions and tasks they prioritize, highlight, and put their energy in, vary depending on the type of leadership enactment.

### *Leadership as situated enactment*

As indicated, the Framework Plan for Kindergarten formulates specific demands and expectations for pedagogical leaders. They are responsible for implementing the core values and pedagogical work, supervise and offer guidance. Further, planning, documenting, and assessing the work for children and staff implies a range of tasks and assignments at different levels and complexities (Ministry of Education and Research, Ministry of Education and Research, 2017). However, in their day-to-day work, care for the children, daily routines, and ensuring care, nurture, and safety must always be at the forefront. Professional development requires time and space. As argued, in a distributed leadership framework, leadership is seen as being generated in the interaction between manager and staff, time, and situation; i.e. context plays an essential role in understanding what characterizes leadership at the middle-management level in ECEC (Diamond & Spillane, 2016; Spillane, 2012). Consequently, different situational and contextual factors influence leadership actions and enactment: lack of time, a high level of sickness leave, work relations and organizational culture, the kindergarten manager's leadership enactment, the parent group, competition between different ECEC, and the need to recruit vacant spaces. Comparing the various pedagogical leaders' and the kindergarten managers' educational backgrounds across all four ECECs shows no one in Parken had additional education.

In contrast, many of the pedagogical leaders and the kindergarten managers in Solbakken and Fjellgard had additional education, whereas three of five of the pedagogical leaders and the kindergarten manager in Nordlys had additional education (see Table 1). The kindergarten managers' leadership enactment, competition, and additional education in the staff, seem to impact the emergence of leadership enactment in the different ECECs: additional education, kindergarten managers as visible role models, and



higher professional reflection and language. In Nordlys, the kindergarten manager was less visible than in Fjellgard and Solbakken; equality, nonhierarchical and flat structure was in Nordlys the prominent feature of the work relations and structure. In Parken, all the staff does the same tasks and mainly focusing on ‘making the day go smoothly’. The pedagogical leaders in Parken perform a leadership role with a lack of authority.

In comparison, contextual factors such as size, ownership, and location do not seem to influence the emergence of leadership enactment. Surprisingly, ownership does not seem to be a crucial factor in the emergence of leadership enactment. In the reflective leader category, the two ECEC ownership is both municipal and private. This finding contrasts studies that claim private ownership to a greater extend streamline and undermine reflection, freedom to use different methods, and critical professional thinking (see, for example, Dahle, 2020).

The pedagogical leaders have leadership responsibilities toward different types of staff, from skilled kindergarten teachers to inexperienced assistants, which has led to a pedagogical leadership role and work environment consisting of differentiated relations (Eide & Homme, 2019). According to Bøe and Hognestad (2014), the pedagogical leaders’ enactment must be recognized as a hybrid. The hybrid enactments further imply that pedagogical leaders are members and professional leaders in the practice community (i.e. the team). Simultaneously, the pedagogical leader functions as a bridge-builder between objectives, the core values of pedagogical leadership, and learning in the teams. I argue that the core of the distributive leadership framework is that actions are both *distributed* and *positional* by nature and not hybrid, as Bøe and Hognestad (2014) argue. In addition to the dual nature of leadership actions, findings also show variations in leadership enactments in the different ECEC manifested as *administrative*, *equality*, and *reflective leaders*. The reflective leaders come across as stronger leaders who are less afraid of decision-making and discussion than the administrative leaders and equality leaders. However, the different leadership enactments are not ranked hierarchically; they represent different interpretations and performances of the core responsibilities of the pedagogical leadership role and focus on various aspects of their leadership position. Besides, I argue that contextual factors play an essential role in how leadership enactments have emerged differently in the four ECECs.

The complexity and variety of leadership enactments tell us that although organizational routines are similar, and the legislation setting out the obligations and responsibilities in the practice of leadership is shared, people interpret and develop their roles and enact differently according to context, situation, and time. Leadership enactment is generated in the interaction between leaders, followers, and the situation: each element is essential to leadership practice (Spillane, 2012; Spillane et al., 2011).

### **‘We are equal, but I am the leader’: the complex role of pedagogical leaders**

The findings presented in this paper show that the pedagogical leaders’ authority and enactments vary. These findings align with Lundestad (2012) study of Norwegian pedagogical leaders’ work in ECEC settings. Researchers have also argued that pedagogical leaders and kindergarten teachers have a weak sense of leadership, lack of robusticity in their professional identity (Oberhuemer, 2005). Also, that the work structure in ECEC is characterized as democratic and ‘niceness’ and ‘sameness’

discourses (Hard & Jónsdóttir, 2013; Lazzari, 2012; Woodrow, 2008). As found in both Parken and Nordlys, ‘sameness’ and ‘niceness’ still is apparent but are not the work characteristics of all the ECECs in the study. A more authoritative leadership enactment is also evident, as the leadership characteristics of Solbakken and Fjellgard. More hierarchy and a more decisive leadership corresponds with more current research of ECEC leadership in Scandinavian countries and also internationally (Børhaug, 2013; Gotvassli & Vannebo, 2016; Hard, 2006; Hard & Jónsdóttir, 2013; Jónsdóttir & Coleman, 2014). Jónsdóttir (2012) study of preschool teachers has a participatory and collaborative structure that is in line with distributed leadership (Harris, 2013b; Harris & DeFlaminis, 2016; Spillane et al., 2004) and is related to a more feminine leadership style (Schein, 2007).

However, the enactments and understandings of leadership presented in this paper show few indications of gender-specific leadership. Instead, leadership enactment seems to prevail from interacting with a range of contextual conditions in a given situation, which underpins the perspective of distributed leadership framework (Azorín et al., 2020; Harris & DeFlaminis, 2016; Spillane, 2012). The findings partly support previous research that points to the emergence of a more prominent leading role in practice. This case study of four kindergartens, twenty pedagogical leaders, and four kindergarten managers does not provide a basis for generalizing. However, the study underpinned by recent research shows that pedagogical leaders perform democratically and distributed leadership and more hierarchically positioned leadership enactment (Ebbeck & Waniganayake, 2002). Focusing on what the pedagogical leaders do, their interactions with ‘followers’, and the implication of contextual factors in which the leadership actions occur will provide a deeper meaning of pedagogical leaders’ role. Bøe and Hognestad (2017) argue that the concept of hybrid management is fruitful when attempting to understand the complexity of the role because it involves individual engagement and cooperation and a mixture between solo and democratic leadership in line with Gronn’s (2002) approach. However, Heikka, Pitkäniemi et al. (2021) claim that Bøe and Hognestad’s perception of leadership as a hybrid disregards distributed leadership’s core elements. As interdependent members of the (ECEC) organization, formal and informal leaders perform leadership actions. Therefore, to achieve common goals interdependence between leadership stakeholders for leaders and staff is crucial (Heikka, Pitkäniemi et al., 2021).

Consequently, from this perspective, leadership can be performed in many ways and may develop differently, despite a shared framework, legislation, and similar work structure. Through interaction, the pedagogical leaders build good relationships and teams in their unit, underpinned by research that indicates that pedagogical leaders attach importance to forging close ties with assistants (Børhaug & Lotsberg, 2014). However, the desire for equality can lead to weaker leadership and an undermining of communication in their different roles, making it harder for them to take a strong leadership position (Hard & Jónsdóttir, 2013). Similar characteristics of leadership performance are found in both the *administrative* and the *equality leader*. However, the *reflective leader* performs a leadership role with more authority, emphasizing the professional development of teams and the assistants, and may indicate a shift in leadership practice.

Nevertheless, ‘the discourse of niceness’ and equality between the staff and pedagogical leaders remain evident, as the category of *equality leader* shows. ‘Niceness discourse’, combined with leadership responsibilities, makes the pedagogical leadership role more

complex and dual. Further, as pointed in this paper, vital factors such as education, rural or urban location, private or municipal ownership, competition between the ECECs, and the kindergarten managers' leadership enactment influence the leadership enactment of the pedagogical leaders. The governmental reform that increased educated staff in ECEC by 50%, wanted to heighten the quality and streamline the ECECs nationally. However, Eide and Homme (2019) evaluation of this reform found a high variation in work structure and relations between units in the same ECEC and between ECECs with the same owner. Eide and Homme (2019) findings support my argument that a shared formal framework does not necessarily result in the same work structure relations and leadership enactments, but allows different interpretations of leadership and variations in structures and work ties to develop.

Leadership has since 1998 been an essential part of kindergarten teachers' education: those who have been recently educated are more likely to focus on reflection and academic justification. Also, in Solbakken and Nordlys, two ECECs in the sample, have established an introductory program for graduated kindergarten teachers and pedagogical leaders. Many have participated and have been encouraged to receive further education, which is likely to affect academic reflection. However, as these two ECECs are categorized by different leadership enactments, respectively, as reflective and equality leaders, other factors may also impact the emergence of leadership performance, focus, and priorities. This perspective supports recent findings of emergent leadership in ECEC and underpins the importance of including contextual and situational factors when analyzing leadership (Halttunen et al., 2019; Harris & Jones, 2019b).

## Conclusions and implications

This paper aimed to show how leadership practice and role enactment, through interactions and relations, are distributed, shaped, and developed based on different contextual elements, and asked the following research questions: *What characterizes middle management leadership in Norwegian ECEC? How do pedagogical leaders understand and construct leadership?* As shown, leadership is understood through and rooted in democratic values and group-oriented, collaborative, and participative work relations in line with the distributed leadership approach. Besides, the pedagogical leaders' actions also show positional leadership in a more hierarchical structure, in line with Hognestad and Bøe (2016). As demonstrated in this paper, the pedagogical leaders lead their teams, focusing on guidance and professional development, resulting in a more complex and diverse professional leadership role. I have argued that the distributive leadership approach focusing on relations and interactions offers an insight into how leadership actions and leadership enactment emerge in the interaction between contextual factors and activities performed by the pedagogical leaders.

Further, the findings have shown that the pedagogical leaders' participation in leadership processes and their leadership enactments vary, and dual leadership actions line with research in the field (Bøe & Hognestad, 2017; Børhaug & Lotsberg, 2010; Heikka, Pitkäniemi et al., 2021; Larsen & Slåtten, 2014). By practicing tasks in interaction with staff, parents, and children, the pedagogical leaders contribute to implementing political decisions, using tools and organizational routines to 'design' and 'redesign' their leadership practice and enactment in different ways (Feldman & Pentland, 2003; Spillane et al., 2011). Thus, leadership actions result from both people and relationships in action (Harris & DeFlaminis, 2016; Harris &

Jones, 2019a; Spillane, 2012; Spillane et al., 2004). I have argued in favor of focusing on what leaders do, i.e. the pedagogical leaders' practice, in line with the distributed leadership framework *and* their leadership perceptions to give a richer understanding of the characteristic of middle-management in ECEC.

Using the distributive framework to understand leadership in ECEC has provided empirical insight into the nature of leadership as *situated practice and enactment*. The result of this study has shown the complexity of pedagogical leaders' roles, enacting with both authority and equality, and variations between the different ECEC organizations, underscoring the need for contextualization to understand the pedagogical leadership role's characteristics fully. As argued, contextual and situational factors are vital to understanding the emergence of leadership practices and enactment in different contexts. More empirical research from different ECEC settings and contexts will contribute to gain a fuller and deeper understanding of the nature and characteristics of pedagogical leaders in ECEC.

## Notes

1. The acronym ECEC (Early Childhood Education and Care) will be used in this paper for when referring to kindergarten. Norwegian ECEC is mostly for social pedagogical purposes. The municipalities are responsible for ECEC in Norway. There are both private and public providers. Children between the ages of one and five can attend ECEC. ECEC is financially subsidized, but parents must pay a fee.
2. The Kindergarten Act states that kindergarten managers and pedagogical leaders must be educated as kindergarten teachers or have other tertiary-level education that leads to a qualification for working with children and pedagogical expertise. Kindergarten teacher education is a three-year university/university college course leading to a bachelor's degree. According to the regulations there must be one pedagogical leader for every seven children under the age of three and one for every 14 children over the age of three. Pedagogical leaders work in teams with assistants to provide for groups of children. In addition to the regulation for child-to-teacher ratios, there is a regulation for the child-to-staff ratio. According to regulations, there are to be a maximum three children per staff member when the children are under three years of age and a maximum of six children per staff member when the children are over three years of age. Assistants either receive vocational training as childcare and youth workers at the upper-secondary level or are unskilled (Ministry of Education and Research, 2005).
3. The term pedagogical leader is the formal position of middle – management leaders in Norwegian ECEC. The term pedagogical leader will be used throughout the text describing middle -mangers position. The pedagogical leaders have leadership responsibilities for the staff and children in their unit and are given the responsibility for implementing and directing the educational and pedagogical work in line with good professional judgment. The pedagogical leader shall guide and ensure that the Kindergarten Act and the framework plan are fulfilled through the pedagogical work. Further the pedagogical leader has the responsibility to lead the work on planning, implementation, documentation, assessment, and development of the work in the children's group or within the areas he/she is set to lead.
4. The kindergarten manager has responsibility for the entire staff and is the manager at the top level of the ECEC organization. The kindergarten manager is to enable staff to put its expertise to practice and has overall responsibility for ensuring pedagogical content and quality in line with legislation.
5. The OECD is an international cooperative organization and a network for the purpose of discussing political issues. The goal is to promote economic growth, free trade, and capitalist development. In 1996, the Council of Ministers adopted the motion that kindergarten and

education should be one of the OECD areas of interest. This has resulted in three reports from the member states, which are often referred to in Norwegian governance documents, and research on kindergarten internationally.

6. The Norwegian ECEC divides children in age groups: 0–2 years, 3–4 years, and 5–6 years. This enables age-differentiated pedagogical content and activities.
7. This study is part of a larger research project that investigates middle management leadership and cultural diversity in Norway. This paper focuses on the issue of leadership, whereas another paper, focuses upon cultural diversity and is not included in this paper (Author, 2021). The same observation guide was used, including both themes. Also, the interview guide was divided in two with questions of 1) cultural diversity 2) leadership. The data used in this paper is the connected to leadership enactments.

## Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

## Funding

Western Norway University of Applied Sciences supported this work.

## Notes on contributor

*Hilde Hjertager Lund* is a doctoral candidate at The Faculty of Education, Sport and Art, Department of Pedagogy, Religion and Social Studies, Western Norway University of Applied sciences, Contact: Inndalsveien 28 5063 Bergen, Norway. Her research interest's early childhood leadership and educational research, cultural diversity, cultural capital, migration, and ethnographic studies in education research.

## ORCID

Hilde Hjertager Lund  <http://orcid.org/0000-0001-8848-7009>

## References

- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S., & Zachrisen, B. (2011). Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene. Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 15 – 2011
- Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2–3), 111–127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- Bloom, P. J. (1997). Navigating the rapids: Directors reflect on their careers and professional development. *Young Children*, 52(7), 32–38. <https://www.jstor.org/stable/42727440>
- Bloom, P. J. (2000). How do we define director competence? *Child care information exchange*, 13–15.
- Bloom, P. J., & Sheerer, M. (1992). The effect of leadership training on child care program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(4), 579–594. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90112-C](https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90112-C)
- Bøe, M. (2016). Personalledelse som hybride praksiser: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen (Doctoral Thesis). NTNU, Trondheim.

- Bøe, M., & Hognestad, K. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 8(6), 1–14.
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133–148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Børhaug, K. (2013). Democratic early childhood education and care management? The Norwegian case. In *Researching leadership in early childhood education in Researching Leadership in Early Childhood Education* (pp. 145–162). Tampere: Tampere University Press 2013.
- Børhaug, K. (2016). *Barnehageleiing i praksis*. Samlaget.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk Barnehageforskning [Elektronisk Ressurs]*, 3, 79–94. <https://doi.org/10.7577/nbf.277>
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Nordisk Barnehageforskning*, Institutt for barnehagelærerutdanning ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://doi.org/10.7577/nbf.628>
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleiing i praksis*. Samlaget.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), 1997: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (pp. 145–165). Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2011). Research methods in the study of leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, M. Uhl-Bien (Eds.), *The Sage handbook of leadership* (pp. 15–28).
- Busch, T., Dehlin, E., & Vanebo, J. (2010). *Organisasjon og organisering [Organisation and organising]*. Universitetsforlaget.
- Christensen, T., & Lægreid, P. (2002). *New public management: The transformation of ideas and practice*. Ashgate Pub Limited.
- Dahle, H. F. (2020). Barns rett til lek og utdanning i barnehagen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 6, 100–114. <https://doi.org/10.23865/ntp.k.v6.2055>
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147–154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- Ebbeck, M., & Waniganayake, M. (2002). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. Elsevier.
- Eide, H. M., & Homme, A. D. (2019). Jo flere vi er sammen . . . En undersøkelse av organisering og arbeidsdeling i åtte barnehager med økt andel pedagoger. Research report, NORCE, Norwegian Research centre AS.
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y., & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review*. OECD.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94–118. <https://doi.org/10.2307/3556620>
- Fog, J. (2004). Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview [Conversation as the key point: The qualitative research interview]. Copenhagen, Denmark: Akademisk Forlag.
- Gotvassli, K.-Å., & Vannebo, B. (2016). Utvikling av barnehagen som lærende organisasjon—den pedagogiske lederfunksjonen. In K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli, & P. T. Granrusten (Eds.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (pp. 255–272). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 ed.). Fagbokforlaget.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties. A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317–338.

- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. 2009. *Hybrid leadership* (pp. 35–58). Routledge.
- Gronn, P. (2011). Hybrid configurations of leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, M. Uhl-Bien (Eds.), *The Sage handbook of leadership* (pp. 437–454).
- Halttunen, L., Sims, M., Waniganayake, M., Hadley, F., Bøe, M., Hognestad, K., & Heikka, J. (2019). Working as early childhood centre directors and deputies – Perspectives from Australia, Finland and Norway. In M. Waniganayake, J. Heikka, P. Strehmel, E. Hujala, & J. Rodd (Eds.), *Leadership in Early Education in Times of Change* (1 ed., pp. 231–252). Verlag Barbara Budrich.
- Hannevig, L., Lundestad, M., & Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen: Samhandling, organisering og dialog* (1. utgave ed.). Fagbokforlaget.
- Hard, L. (2006). *How is leadership understood and enacted within the field of early childhood education and care*. Queensland University of Technology.
- Hard, L., & Jónsdóttir, A. H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311–325. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814355>
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313–324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Harris, A. (2013a). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Harris, A. (2013b). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. Routledge.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141–146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Harris, A., & Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of educational administration*, 141–158. Bradford, England.
- Harris, A., & Jones, M. (2019a). Leading professional learning with impact. *School Leadership & Management*, 39(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1530892>
- Harris, A., & Jones, M. (2019b). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123–126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere University Press.
- Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J., Strehmel, P., & Waniganayake, M. (2019). Leadership in early education in times of change – An orientation. In J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd, P. Strehmel, & M. Waniganayake (Eds.), *Leadership in Early Education in Times of Change* (1 ed., pp. 13–16). Verlag Barbara Budrich.
- Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923> .
- Helgøy, I., Homme, A., & Ludvigsen, K. (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 13(1), 43–57.
- Hognestad, K., & Boe, M. (2015). Leading site-based knowledge development: A mission impossible? Insights from a study from Norway. In M. Waniganayake, J. Rodd, & L. Gibbs. (Eds.), *Thinking and learning about leadership. Early childhood research from Australia, Finland, and Norway* (pp. 210–228).
- Hognestad, K., & Bøe, M. (2016). Studying practices of leading—Qualitative shadowing in early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 592–601. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1189725>
- Hujala, E. (2013). Contextually defined leadership. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (pp. 47–60). University of Tampere.

- Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (2013). *Researching leadership in early childhood education*. University of Tampere.
- Jónsdóttir, A. H. (2012). Professional roles, leadership and identities of Icelandic Preschool Teachers: Perceptions of stakeholders (Doctoral Thesis), University of London. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/7280>
- Jónsdóttir, A. H., & Coleman, M. (2014). Professional role and identity of Icelandic preschool teachers: Effects of stakeholders' views. *Early Years*, 34(3), 210–225. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.919574>
- Kallio, J. M., & Halverson, R. (2020). Distributed leadership for personalized learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 371–390. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1734508>
- Kamerman, S. B. (2000). Early childhood education and care: An overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research*, 33(1), 7–29. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00041-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00041-5)
- Kunnskapsdepartementet. (2018) . *Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager*.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 4. oppl., 3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 7, 1-19. <https://doi.org/10.7577/nbf.541>
- Lazzari, A. (2012). Reconceptualising professionalism in early childhood education: Insights from a study carried out in Bologna. *Early Years*, 32(3), 252-2. [Abingdon, Oxfordshire].
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like. In B. Aamotsbakken (Ed.). *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. (pp. 37–49). Universitetsforlaget.
- Lund, H. H. 7. (2021). «De er jo alle barn»–Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen. In *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning i skole, barnehage og samfunn*. (pp. 148–176). Universitetsforlaget: <https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-07>
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass: å vare som pedagog og leder*. Fagbokforlaget.
- Mahon, R. (2010). After neo-liberalism?: The OECD, the world bank and the child. *Global Social Policy*, 10(2), 172–192. <https://doi.org/10.1177/1468018110366615>
- Male, T., & Palaiologou, I. (2017). Pedagogical leadership in action: Two case studies in English schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 733–748. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1174310>
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., & Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. In A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (pp. 214–228). Springer Netherlands 2009. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_5)
- Ministry of Education and Research. (2005). *The Kindergarten Act (lov om barnehager)*.
- Ministry of Education and Research. (2017). *Framework plan for the content and tasks of kindergartens*. Directorate for Education and Training.
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole-en kunnskapsoversikt*. Research Report, SINTEF
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in) action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111–134. <https://doi.org/10.1177/1741143207071387>
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/13502930585209521>
- Rodd, J. (1996). Towards a typology of leadership for the early childhood professional of the 21 st century. *Early Child Development and Care*, 120(1), 119–126. <https://doi.org/10.1080/0300443961200109>
- Schein, V. E. (2007). Women in management: Reflections and projections. *Women in Management Review*, 22(1), 6–18. <https://doi.org/10.1108/09649420710726193>
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE publications.



- Sims, M., Forrest, R., Semann, A., & Slattery, C. (2015). Conceptions of early childhood leadership: Driving new professionalism? *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.962101>
- Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M., & Slåtten, M. (2009). *Å være leder i barnehagen*. 3. opplag. Bergen. Fagbokforlaget
- Sønsthagen, A. G., & Glosvik, Ø. (2020). 'Learning by talking?'—The role of local line leadership in organisational learning. *Forskning Og Forandring*, 3(1), 6–27. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2124>
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership* (Vol. 4). John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. (2007). *Distributed leadership in practice*. Teachers College, Columbia University.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Spillane, J. P., Parise, L. M., & Sherer, J. Z. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: Policy, school administration, and the technical core. *American Educational Research Journal*, 48(3), 586–619. <https://doi.org/10.3102/0002831210385102>
- Steinnes, G. S., & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. In. Oslo.
- Strand, T. (2007). *Organisasjon, ledelse og kultur*. Fagbokforlaget.
- Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J., & Waniganayake, M. (2019). *Leadership in early education in times of change. research from five continents* (1 ed.). Verlag Barbara Budrich.
- Strong III, OECD Starting. (2012). "A quality toolbox for early childhood education and care." EXECUTIVE SUMMARY (pp. 9-13). OECD
- Spillane, J. P., & Coldren, A. F. (2011). *Diagnosis and Design for School Improvement: Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*. Teachers College Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (Vol. 5). Fagbokforlaget Bergen.
- Tjora, A. (2019). *Qualitative research as stepwise-deductive induction* (pp. 143–160). Routledge.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F., & Shepherd, W. (2012). *Leadership: Contexts and complexities in early childhood education*. Oxford University Press.
- Waniganayake, M., Rodd, J., & Gibbs, L. (2015). *Thinking and learning about leadership: Early childhood research from Australia, Finland and Norway*. Community Child Care Co-operative (NSW).
- Woodrow, C. (2008). Discourses of professional identity in early childhood: Movements in Australia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 269–280. <https://doi.org/10.1080/13502930802141675>

## **Artikkel III**

Lund (innsendt)

*«Jeg liker at barnet mitt trives, men noen ganger er jeg litt redd».*

Flyktningforeldre sine erfaringer med samarbeidet og møte med norsk barnehage.

*Tidsskrift for samfunnsforskning*

**Sammendrag (norsk)**

**«Jeg liker at barnet mitt trives i barnehagen, men noen ganger er jeg litt redd».**

**Flyktningeforeldres erfaringer med foreldresamarbeidet i barnehagen.**

**Nøkkelord:** kulturell kapital, minoriteter, migrasjon, foreldresamarbeid i barnehagen, foreldreskap, inkludering, ekskludering

Artikkelen undersøker flyktningeforeldre sine forståelser knyttet til samarbeidet med barnehagen, og bygger på foreldreintervjuer med 12 minoritetsforeldre med flyktningbakgrunn om deres erfaringer med barnehage. Følgende forskningsspørsmål er formulert og vil bli drøftet i artikkelen: *Hvordan erfarer flyktningeforeldre samarbeidet og møtet med barnehagen? Hvilke faktorer i foreldresamarbeidet bidrar til tilhørighet og anerkjennelse?* Ved å anvende Bourdieus (1995a;1996; 1977) teori om kulturell kapital og Berrys (1997; 2005) akkulturasjonsperspektiv, analyseres minoritetsforeldres erfaringer i lys av institusjonaliserte barnehagepraksiser, oppfatninger om foreldreskap og strukturelle samfunnsmessige forhold. Funn viser at flyktningeforeldrene har om gode erfaringer med barnehagen, men også opplevelser av usikkerhet og utrygghet. Mangel på forståelse av kulturelle koder og språkbarrierer ser ut til å vanskeliggjøre flyktningeforeldre sitt samarbeid med barnehagen. Majoritetsnorm for foreldreskap ser ut til å dominere og kommunikasjonen mellom flyktningeforeldre og barnehagen er kjennetegnet av informasjon framfor dialog. Det argumenteres i artikkelen å anvende flytende integrasjon som perspektiv formå åpne opp for å se individuelle variasjoner og integrasjonsprosesser som foranderlige, og som en mer fruktbar tilnærming for å fange kulturell kompleksitet og individuelle variasjoner i flerkulturelle møter (Skrobanek & Jobst, 2019).

**Summary (English)**

**“I like that my child thrives in kindergarten, but sometimes I am a little scared.” Refugee parents’ experiences with parental cooperation in kindergarten.**

**Keywords:** cultural capital, minorities, migration, parental cooperation in kindergarten, parenthood, inclusion, exclusion

The article examines refugee parents’ understanding of cooperation with the kindergarten and is based on parental interviews with 12 minority parents with a refugee background about their experiences with kindergarten. The following research questions have been formulated and discussed: How do refugee parents experience cooperation and the meeting with the kindergarten? What factors in parental cooperation contribute to belonging and recognition? By applying Bourdieus (1995a;1996;1977) theory of cultural capital and Berry’s (1997; 2005) perspective, minority parents’ experiences are analysed considering institutionalised kindergarten practices, perceptions of parenthood and structural social conditions. Findings show that the refugee parents have good experiences with kindergarten and about experiences of uncertainty and insecurity. A lack of understanding of cultural codes and language barriers complicate refugee parents’ cooperation with kindergarten. The majority norm for parenthood seems to dominate, and communication between refugee parents and the kindergarten is characterised by information rather than dialogue. I argue that fluid integration as a perspective that focuses on individual variations and integration processes as changeable, is more fruitful in capturing cultural complexity and individual variation in diverse cultural encounters (Skrobanek & Jobst, 2019).

**«Jeg liker at barnet mitt trives i barnehagen, men noen ganger er jeg litt redd».**  
**Flyktningforeldre erfaringer med foreldresamarbeidet og møte med barnehagen.**

## **Innledning**

Artikkelen presenterer funn fra en kvalitativ undersøkelse av flyktningforeldre sine erfaringer med foreldresamarbeidet og møtet med barnehagen, og hvilke faktorer som kan bidra til tilhørighet og anerkjennelse. Migrasjon og flukt som følge av fattigdom, krig og konflikter er realiteten for mange mennesker, og mange har funnet veien til Norge for å søke asyl. I kriseåret 2015 kom over 1 million flyktninger til Europa over Middelhavet, mens 30 000 kom til Norge (SSB<sup>1</sup>). Selv om det i dag kommer langt færre asylsøkere og flyktninger enn i kriseåret 2015, vil velferdsinstitusjoner som barnehagen, fortsatt stå overfor ansvarsfulle oppgaver i møte med barn og foreldre som kommer til Norge som flyktninger. Artikkelen tar opp relevante sider ved individers integrasjonsprosess med fokus på flyktningforeldrenes oppfatninger om samarbeidet med barnehagen tematisert i intervjumaterialet. Følgende forskningsspørsmål er formulert: *Hvordan erfarer flyktningforeldre samarbeidet og møtet med barnehagen? Hvilke faktorer i foreldresamarbeidet bidrar til tilhørighet og anerkjennelse?*

For å forstå hvilke sosiale mekanismer som spiller inn og preger flyktningforeldrenes møter og interaksjon med personalet i barnehagen, anvendes Bourdieu (1977, 1995b) begrepsapparat. Flyktningforeldrene sine endringsprosesser og strategier i møte med et nytt land, ses i lys av Berry (1997, 2005) sin teori om akkulturasjon. Mens Bourdieus teoretiske tilnærming fanger hvordan individers handlinger og tankemåter (habitus) både skaper, opprettholder og reproducerer sosiale strukturer, bidrar Berry sitt perspektiv til å fange flyktningforeldrenes sine endringsprosesser i møte med barnehagens sosiale strukturer.

Artikkelen er strukturert på følgende måte: først gjøres det rede for tidligere forskning på foreldresamarbeid, foreldreskap, omsorg og oppdragelse i en minoritetskontekst, før det teoretiske rammeverket og metodisk tilnærming for studien presenteres. Funn og analyse blir deretter presentert, etterfulgt av diskusjon av studiens resultater. Avslutningsvis gis det noen oppsummerende kommentarer, basert på funn fra studien og studiens begrensning, samt mulige implikasjoner for praksis og videre forskning.

## **Foreldreskap hos innvandrere og minoriteter**

Oppdragelse<sup>2</sup>, omsorg og foreldreskap er både et privat og offentlig anliggende, og en viktig del av det å gjøre barn til framtidige samfunnsborgere. Smette og Rosten (2019) fant i sin studie

---

<sup>1</sup> Tall fra SSB viser at det i 2015 var 188.100 personer med flyktningbakgrunn. I 2021 var antallet personer med flyktningbakgrunn 240 239 (SSB)

<sup>2</sup>Verdier og oppfatninger knyttet oppdragelse, omsorg og foreldreskap kan forstås som del av habitus.

av foreldreskap hos innvandrere i Norge, at minoritetsposisjon kan få konsekvenser mulighetsrom, foreldreidealer og praksis. I møte med et nytt land kan flyktninger møte nye idealer for oppdragelse og foreldreskap, som kan kreve at de omstiller i møte med institusjoner som barnehage og skole. Flyktninger kan dermed trenge ekstra støtte og veiledning. Som ekstra støtte tilbyr myndighetene i noen kommuner (i Norge) veiledningsprogrammer rettet mot denne gruppen. Undersøkelser av betydningen av slike veiledningsprogrammer viser til gode resultat (Bråten & Sønsterudbråten, 2016). Samtidig pekes det på at det kan være utfordrende å nå fram til de som trenger det (Sundsbo & Sihvonen, 2018). Forskning har også vist at nabolaget spiller en viktig rolle for flyktninger og innvanderes tilhørighet og ressurser, samtidig som nabolagets minoritetsposisjon kan være grunnlag for sosiale problemer, stigmatisering og ekskludering (Rosten, 2017).

Forskning om foreldres møter med hjelpeapparatet har funnet at minoritetsforeldre uttrykker bekymringer for sine barn, og kan oppleve å stå et krysspress mellom egen kultur og majoritetskulturen (Aarset & Bredal, 2018; Aarset & Sandbæk, 2009; Aarseth, 2018). Minoritetsforeldre som gruppe kan oppleve motstridende aspirasjoner på vegne av sine barn, både et ønske om deltakelse i majoritetssamfunnet, og at barna skal dele tradisjoner, verdensbilde og verdier de har som minoritet (Smette & Rosten, 2019). Internasjonalt finnes det studier av flyktningers møter med det offentlige som peker på dette som betydningsfullt for tilhørighetsfølelse og myndiggjøring i det nye samfunnet (Van Laere & Vandenbroeck, 2017; Vandenbroeck et al., 2009). Kommunikasjon i møte med flyktninger, både barn og foreldre, viser at det ofte kan bære preg av informasjon framfor dialog (De Gioia, 2003). Studier av flyktninger kan grovt deles inn i tre kategorier: studier av flyktningers traumer, kulturforskjeller og foreldreskap. Studiene til Friberg og Bjørnset (2019), Erstad (2015), Nadim (2015), Smette og Rosten (2019) og Bergset (2020) er eksempler på den siste kategorien, og vurdert som mest relevant for studien som her presenteres. Smette og Rosten (2019) undersøker imidlertid flere grupper av etniske og religiøse minoriteter, og etterlyser mer forskning på minoritetsforeldreskap sett i lys av endringsprosesser knyttet til foreldreidealer og praksiser. Studien presentert i denne artikkelen plasserer seg innenfor foreldreskap og kulturelle modeller og kan være et forskningsbidrag i så måte.

### **Barnehage og foreldresamarbeid i en migrasjonskontekst**

Foreldresamarbeid i barnehagen er både en lovfestet rett og plikt som skal legge til rette for foreldre sin medvirkning i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2005, 2008). Skandinavisk forskning på foreldresamarbeid med minoritetsforeldre i barnehagen, har lenge hatt fokus på

språk, og særlig hvordan mangler i norskspråklig kompetanse vanskeliggjør foreldresamarbeidet (Becher, 2006; Gjervan et al., 2012; Glaser, 2018). Færre har undersøkt hvordan foreldre med flyktningbakgrunn opplever møtet med norsk barnehage. Av de studiene som finnes, peker flere på språkbarrierer, utfordringer knyttet til kultur, og at barnehagens praksiser fortsatt er dominert av major for omsorg og foreldreskap (se for eksempel Kalkman & Kibsgaard, 2019; Solberg, 2018, 2019; Sønsthagen, 2018). I en studie av personalet sitt samarbeid med flyktningforeldre, fant Bergset (2019) at kommunikasjon og utvikling av profesjonspraksiser endret seg fra å være informativ til å bli mer dialogisk. Tid til daglige møter ble trukket fram som viktige i faktorer i denne utviklingsprosessen.

Studier fra Sverige peker blant på barnehagen som en viktig integreringsarena for nettverksbygging, og som støtte for foreldre med flyktningbakgrunn, men at barnehagepersonalet unngikk å snakke om barn (og foreldre) sine erfaringer og kulturelle forskjeller, og synliggjorde kultur gjennom høytider, mat og estetiske uttrykk (Lunneblad, 2006, 2013). Lunneblad (2017) fant at barnehagepersonalets møter med flyktningforeldre kunne kategoriseres som to ulike strategier: 1) kulturell reflektiv og fleksibel støtte, og 2) tilpasning til barnehagens rutiner og normer. I sine studier av barnehagepersonalet sine strategier knyttet til synliggjøring og anerkjennelse av kulturelt mangfold, fant både Lunneblad (2017) og Lauritsen og Berg (2019) både underkommunisering og synliggjøring av kulturelle forskjeller. Flyktningforeldre og barn gjorde også alt for å tilpasse seg felleskapet og framstå så lik majoriteten som mulig (Lauritsen & Berg, 2019).

En nasjonal survey om «Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder» fra Norge, viser at barnehagepersonalet forventer at minoritetsforeldre tilpasser seg barnehagens institusjonelle rutiner og normer, hvor hele 70% av barnehagepersonalet mener dette er svært viktig (Andersen et al., 2011). Implisitte forventninger, forskjellige normer for språkbruk og oppførsel spiller inn på relasjoner, pedagogisk praksis, mellommenneskelige møter og kommunikasjon (Bundgaard & Gulløv, 2008). Palludan (2005, 2007) viser i sin etnografiske studie fra dansk barnehage, hvordan personalet møter barn med ulik sosial og kulturell bakgrunn, med det hun kaller ulike «språktoner». Palludan (2007) fant at minoritetsbarn blir møtt med det hun kaller «undervisningsspråk», mens majoritetsbarna blir møtt med det hun kaller «utvekslingsspråk», en praksis som segregerer minoriteter og opprettholder sosiale forskjeller mellom minoritet og majoritet.

Sosial utjevning, anerkjennelse av kulturelt mangfold og inkludering, er imidlertid et viktig mål for utdanning i Skandinavia (Jensen, 2009). Studier av betydningen foreldresamarbeid (i barnehage) har for anerkjennelse og inkludering av innvandrere,

flyktninger og minoriteter, peker imidlertid på at barnehage ser ut til å bidra til en reproduksjon av sosiale forskjeller (se for eksempel Becher, 2006; Bergsland, 2018; Gjervan et al., 2012; Glaser, 2018; Larsen et al., 2014). Andre studier av pedagogens rolle i barnehagens foreldresamarbeid, viser at manglende kompetanse og erfaring gjør pedagoger usikre i møte med minoritetsforeldre og at samarbeidet er ekstra utfordrende (Andersen et al., 2011; Gjervan et al., 2012; Otterstad & Andersen, 2012). Bundgaard og Gulløv (2008); Sønsthagen (2018), Palludan (2005) og Solberg (2018, 2019) sine studier viser hvordan barnehagens foreldresamarbeid med minoriteter kan framstå som ekskluderingsprosesser, og føre til utenforskap for flyktninger og minoriteter.

Forskningsgjennomgangen kan tyde på at det er behov for flere empiriske studier av flyktningforeldre sine erfaringer med barnehagen som kan vise både dybde og variasjon knyttet samarbeidet med denne foreldregruppen. Studien presentert i denne artikkelen kan her være et bidrag. Selv om studien undersøker flyktningforeldre spesielt, kan kunnskap om viktige sider i foreldresamarbeidet være relevant for andre minoritetsgrupper og innvandrere. I det følgende vil jeg gjøre rede for studiens teoretiske rammeverk, før metode, resultat og diskusjon presenteres.

### **Kulturell kapital, sosiale strukturer og individuelle endringsprosesser**

Livssituasjonen for flyktninger kan være kjennetegnet av inkonsistens, kontraster og ambivalens, og ulike lag med forståelser (Lidén, 2017). For å forstå sosial interaksjon mellom mennesker er konteksten handlingene oppstår i relevant. Funn og diskusjon av flyktningforeldre sine oppfatninger og erfaringer ses i lys av teori om symbolsk makt, habitus, sosial og kulturell kapital (Bourdieu, 1977; Bourdieu et al., 2006; Bourdieu & Prieur, 1996; Bourdieu & Wacquant, 1995) og perspektiv på akkulturasjon (Berry, 1997, 2005).

Barnehagens samfunnsmandat er tuftet på verdier om likhet, demokrati og med et mål om å bidra med sosial utjevning, like muligheter og demokrati understrekes ytterligere i styringsdokumenter som forskrift for rammeplan for barnehagen og lov om barnehager. Barnehagen har en viktig rolle i å synliggjøre og ivareta kulturelt mangfold og fremme et felles verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). I det praktiske arbeidet handler dette både om kulturoverføring og felles verdier, samt anerkjennelse og synliggjøring av kulturelt mangfold. Barnehagen som middel for sosial utjevning kan dermed være problematisk, fordi det skjer gjennom å gi barn et felles verdigrunnlag som kan bidra til å opprettholde majoritetens kulturelle kapital.

I følge Bourdieu et al. (2006) er den sosiale verden et system av sosiale strukturer, grupper og klasser, og symbolske systemer som språk og forestillinger. Sosial interaksjon mellom mennesker er påvirket av individers ulike *habitus*. Habitus kan enkelt forstås som de tanke- og handlemåter som preger ulike menneskers forståelse av verden (Bourdieu, 1977; Bourdieu et al., 2006). I dette ligger det en forståelse av «vår og anders plass i verden» og våre sosiale posisjoner innenfor sosiale rom. Sosiale rom fungerer symbolsk og inneholder symbolsk makt som fungerer som klassifikasjonssystem som skaper grupper (Bourdieu, 1977). I sosialt rom innebærer dette interaksjoner og relasjoner mellom mennesker med makt i form av økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk kapital. Kapital kan bli aktivert som gyldig og verdifull innenfor et gitt sosialt rom. Med kapital menes verdier, kunnskap og ressurser som har funksjon som makt i sosiale relasjoner og systemer. I lys av Bourdieus teoretiske rammeverk betyr dette at barnehagen både reproducerer og forsterker majoritetskapskapitalen, og ulike gruppers posisjonering innenfor barnehagen. Som resultat av sin sosiale posisjon som flyktninger, har foreldrene i studien ikke nødvendigvis tilgang til barnehagens kulturelle kapital. Deres sosiale posisjon kan skape barrierer og hindringer for deres tilhørighet og anerkjennelse i barnehagen.

Måten flyktninger blir møtt av veldferdsinstitusjoner som barnehagen, er sentralt for å forstå individers akkulturasjonsprosesser. *Akkulturasjon* beskriver prosessen flyktninger gjennomgår i møte med et nytt land og kultur, og i forståelsen av flykningers migrasjonsprosesser og endringsprosesser. Akkulturasjon kan knyttes til begrepene enkulturasjon og sosialisering (Fandrem, 2011). *Enkulturasjon* kan beskrives som «å bli svøpt» inn i en kultur (Herskovits, 1949). Når individer migrerer til et nytt land, vil de lære at noe kan gjøres på andre måter, kalt *resosialisering* (Kipperberg, 2015). En *resosialisering* innebærer å ta del i og forstå væremåter, normer og tankemåter i det samfunnet man har migrert til. Å forstå og lære seg hvordan den norske barnehagen fungerer, og hva som forventes av dem som foreldre, er et eksempel på resosialisering. *Akkulturasjon* er grupper og individers ulike tilpasnings- og mestringsstrategier, og rommer ulike endringer som oppstår i kulturmøter mellom mennesker (Berry, 1997). Berry (2005) sin modell for akkulturasjon peker på bearbeidende faktorer i tilpasningsprosessen flyktninger gjennomgår i møtet med et nytt land. Måten flyktninger blir tatt i mottakerlandet er av stor betydning for integrasjonsprosessen. Individer vil derfor kunne ha ulike tilpasningsstrategier - *assimilering*, *integrering*, *separasjon* og *marginalisering* (Berry, 2005). Informantenes ulike erfaringer i med møte med barnehagen, kan dermed gi viktig kunnskap om tilpasningsprosesser i et nytt samfunn, og hvordan barnehagen kan ha en viktig rolle som inkluderingsarena i denne prosessen. Å anvende flere



teoretiske perspektiver gjør det mulig å undersøke kompleksiteten i flyktningforeldrene sine erfaringer i møte med barnehagen.

### Metode, datamateriale og analysestrategi

Artikkelen er basert på datamateriale<sup>3</sup> fra kvalitative semistrukturerte intervjuer med 12 flyktningforeldre, både kvinner og menn. Studien bygger i all hovedsak på intervjumateriale. Rekruttering av informanter ble gjort ved å kontakte introduksjonscenter for flyktninger. Informantene har ulike landbakgrunn (se tabell under), men alle har ikke-vestlig bakgrunn. Hovedvekten av informantene kommer fra Syria. Alle informantene har flyktningstatus, relativt kort botid i Norge (1-3 år) og er deltakere i obligatorisk kvalifiseringsprogram for innvandrere<sup>4</sup>. For å kunne motta introduksjonsstønning må flyktninger (med oppholdstillatelse) delta på obligatorisk introduksjonskurs. Å ha barna sine i barnehagen er dermed ikke et valg, men en nødvendighet.

Intervjuene ble gjennomført på introduksjonscenteret. Halvparten av intervjuene ble gjennomført med tolk, den andre halvparten uten. For å tydeliggjøre informantstemmene har alle fått pseudonymer. Deres landbakgrunn er synliggjort sammen med pseudonymene. Oversikt over informanter med pseudonym, bakgrunnsinformasjon (kjønn og nasjonalitet) vises i tabell under:

Tabell 1-1 – Utvalget

Pseudonym	Nasjonalitet	Kjønn	Pseudonym	Nasjonalitet	Kjønn
Zilan	Syrisk	Kvinne	Adnan	Syrisk	Mann
Marwa	Syrisk	Kvinne	Bashar hei	Syrisk	Mann
Haya	Syrisk	Kvinne	Kadnan	Syrisk	Mann
Zahra	Syrisk	Kvinne	Mohamad	Syrisk	Mann
Isir	Somalisk	Kvinne	Mustafa	Syrisk	Mann
Dia	Eritreisk	Kvinne	Aram	Kurdisk	Mann

Intervjumaterialet er transkribert og lest flere ganger, fargekodet, systematisert og analysert ved hjelp av programmet NVIVO og markørpenner i Word. Hovedfokus er rettet mot meningsinnholdet i informantenes fortellinger og er analysert tematisk ved å søke etter felles

<sup>3</sup>Studien er del av et større forskningsprosjekt som undersøker betydningen av pedagogisk ledelse og ivaretagelse av kulturelt mangfold i barnehagen, og etniske minoritetsforeldres erfaringer med møtet norsk barnehagen. Ph.d.-handlingen er artikkelbasert og metodisk en casestudie som besvarer forskningsspørsmålet i tre artikler, hvorav et er et bokkapittel i en antologi som omhandler fordommer, og svarer på første delproblemstilling i prosjektet: hvordan pedagogiske ledere forstår og håndterer kulturelt mangfold i barnehagen. Delproblemstilling to undersøker den pedagogiske lederrollen, dens funksjon og karakteristika, og diskuterer betydningen rolleutøvelsen har for ivaretagelsen av kulturelt mangfold i barnehagen, mens delproblemstilling tre presentert i denne artikkelen, undersøker flyktningforeldre sine erfaringer med foreldresamarbeidet med barnehagen.

<sup>4</sup> Lov om introduksjonsordning omfatter nyankomne utlendinger mellom 18 og 55 år som trenger grunnleggende kvalifisering. Loven omfatter de som har fått innvilget asyl, kommet som overføringsflyktning eller ha fått oppholdstillatelse på grunn av behov for beskyttelse. Introduksjonsordningen tar sikte på å gi grunnleggende ferdigheter i norsk, gi grunnleggende innsikt i norsk samfunnsliv, forberede til deltakelse i yrkeslivet. Introduksjonsprogrammet skal vare hele året, er på full tid, og inneholder norskopplæring, samfunnskunnskap og tiltak som fører til videre opplæring eller arbeidsaktivitet. Programmet varer normalt i to år, og er basert på en samarbeidsavtale mellom kommunen og NAV (Kunnskapsdepartementet 2020).

tema i flyktningforeldrene sine fortellinger. Tematisk analyse er gjort ved å bruke Braun og Clarke (2006) sin analysestrategi i seks steg. I intervjuer der tolk ble benyttet, ble kun det som ble formidlet på norsk transkribert. I tillegg til fortolkningsnivået fra tale til tekst, er det et språklig fortolkningsnivå, da både informantene og tolkene formidlet på språk som ikke var deres morsmål. framstillingen av informantenes utsagn<sup>5</sup> er i enkelte tilfeller endret grammatisk, for at teksten skal være lettere å lese og forstå, men uten at meningsinnholdet er endret.

### **Etiske betraktninger**

For å ivareta etiske sider ved forskningsprosjektet er foreldrenes samtykke innhentet, og tolk er brukt når det var behov for det (omtrent halvparten). Alle informanter kunne trekke samtykke på hvilket som helst tidspunkt før publisering. Når sårbare grupper deltar i forskning er det imidlertid en etisk problemstilling hvorvidt de opplever å være i posisjon til å si nei til deltakelse. Om frivilligheten er reell kan handle om hvem som spør om deltakelse og hvordan informasjon gis. Det er derfor lagt stor vekt på at informantene skulle forstå at de når som helst kunne si nei til deltakelse<sup>6</sup>.

Strukturelle mekanismer kan opptre sammen og posisjonere informantene i barnehage- og samfunnskonteksten. Forskning må derfor unngå å legitimere sosiale modeller og reproduksjon av eksisterende (og symbolske) ulikheter mellom sosiale grupper, som symbolsk hegemoni. Samtidig har forskere et ansvar for å avdekke, og å peke på sosiale forskjeller som finnes som følge av kulturell og symbolsk kapital (Jobst & Skrobanek, 2020, s. 10). Slike mekanismer har jeg forsøkt å forholde meg refleksivt til gjennom hele forskningsprosessen. I følge Serrant-Green (2011) kan minoritetsgruppers erfaringer befinne seg i majoritetens «blindsoner». Bevisstgjøring av hvordan min posisjonering som «hvit, etnisk majoritet» har påvirket mine valg og tolkninger er derfor viktig. Samtidig som min posisjonering kan ha bidratt til blindsoner og maktrelasjoner mellom flyktningforeldrene og meg som forsker, var jeg en «innsider» i forskningsfeltet etter mange års erfaring fra arbeid med flyktninger i både introduksjonssenter, skole og barnevern. Denne erfaringen bidro til at jeg var klar over kompleksiteten i slike møter, en innsikt og kunnskap jeg kunne bruke som ressurs i intervjusituasjonen. I intervjusituasjonen la jeg vekt på å la informantene snakke mest mulig fritt, unngå ledende eller tendensiøse spørsmål og etterstrebet dialog i samtalen. I den grad det var mulig, inntok jeg en mindre aktiv rolle som forsker.

---

<sup>5</sup> Dette gjelder i de intervjuene der tolk ikke ble benyttet

<sup>6</sup> Taushetsplikten er ivaretatt ved sikker oppbevaring av notater og lydopptak. Alle data er anonymisert, og lydfilene vil bli slettet når avhandlingen er ferdigstilt og godkjent. Søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) er godkjent og utarbeidet i tråd med NSD sine forskningsetiske retningslinjer

*Asymmetri* i forventet formalitet ble likevel i flere av intervjuene en kommunikasjonsmessig utfordring, hvor jeg i større grad enn ønsket, måtte stille flere oppfølgings spørsmål og innta en mer aktiv rolle (Tjora, 2017). Informantene svarte tidvis kort på mine spørsmål, og selv om jeg etterstrebet en avslappet og uformell tone i intervjusituasjonen, inntok informantene det motsatte. I det følgende presenteres studiens funn, før diskusjon i lys av presentert teori.

## **Samarbeidsrelasjoner og forhandlingsprosesser**

Funn fra intervjuene presentert i denne artikkelen bringer fram *fellestrekk* og *individuelle* erfaringer om samarbeidet og møtet med barnehagen. Syn på utdanning, barnehage, kommunikasjon, hverdags erfaringer, tillit, trygghet, foreldreskap og fremtidsønsker, er blant temaene som ble berørt i foreldreintervjuene. Flyktningforeldrenes framstillinger av samarbeidet med barnehagen viser mange fellestrekk, men også individuelle variasjoner. Variasjoner kan forstås i lys av deres ulike erfaringsbakgrunner med barnehage, deres sosiale og kulturelle bakgrunner, og deres unike migrasjonshistorier. I kodingen av materialet er utsagn sortert etter hovedtema og meningsinnhold, og deretter utviklet til følgende tematiske analysekategorier: 1) *Kommunikasjon og samarbeid*, 2) *Tillit og trygghet*, 3) *Å lære norskhet og foreldreskap*. Studiens hovedfunn presenteres med utgangspunkt i disse analysekategoriene.

### **Kommunikasjon og samarbeid - «Vi får informasjon og har god kontakt»**

Flyktningforeldrenes migrasjonshistorier handler for fleste om hvor vanskelig oppstarten var uten språkkunnskaper i norsk, og liten forståelse av hva barnehagen forventet av dem. Flere trekker fram språkbarrierer som den største utfordringen. Behovet for dialog og informasjonsdeling som ble vanskeliggjort av dårlige språkkunnskaper, er et gjennomgående tema i intervjuene.

Når flyktningforeldre beskriver kontakten med barnehagen handler det i hovedsak om å motta og å gi beskjeder, og om språkbarrierer. Flere uttrykker behov for å snakke med personalet om andre ting enn det praktiske, men at barrierer som sjelden tilgang på tolk og dårlig språkkunnskaper i norsk vanskeliggjør dette: «*Vi får tolk, men bare 3-4 ganger i året. Da kan vi ta opp vanskelige ting og snakke med barnehagepersonalet skikkelig. Men ofte er det jo ting vi ikke kan vente med*» (Mohamad, syrisk far). En mor beskriver kontakten med barnehagen slik:

*«Vi har god kontakt med personalet i barnehagen. Vi hadde et godt møte i begynnelsen av året, og på slutten av året. Og de informerer oss om det ungene opplever, eller hva som skjer i barnehagen. Vi trives veldig godt. Og de sender melding eller ringer, dersom noen av ungene er blitt syke i barnehagen eller sårn»* (Zahra, syrisk mor).

Flere forteller om opplevelser med miskommunikasjon og problemer med å forstå alt som blir sagt og informert om. Språkbarrierer og mangel på forståelse av kulturelle koder kan føre til misforståelser i møte med barnehagen:

*«Det har skjedd en ting med meg. I fjor, det var ett problem, men det var en misforståelse. Vi diskuterte det, og så gikk det bra.»* (Dia, eritreisk mor). Jeg spør mor om hun kan utdype hva misforståelsen dreide seg om. Hun forteller at barnehagepersonalet ba om at barnet hennes måtte ha flere og tykkere klær til å være ute i: *«Men hver gang var det feil. Til slutt viste en ansatt at det ikke var mange klær hun mente, men ull. Hun viste meg en ulltrøye, ba meg kjenne på den, og skrev på en lapp hvor jeg kunne kjøpe ull»*. En annen sier: *«Ja, når barna begynte i barnehagen, vi hadde ikke språk. Vi snakket bare bittelitt norsk. Det var vanskelig. Mannen min snakker veldig bra norsk. Jeg kan fortelle ham hva han skal si til barnehagen, men nå kan jeg litt norsk litt bedre og jeg kan snakke litt mer»* (Zilan, syrisk mor).

Vanskeligheter i kommunikasjonen, at de ikke forstår alt som blir sagt og informert om, har gjort dem usikre. Noen få flyktningforeldre forteller at de har vært uenig med barnehagen, men at de i samtaler med personalet har funnet fram til løsninger. Uenighetene dreide seg i de fleste av tilfellene, om mat og søvn, men også om sikkerheten i barnehagen.

Barnehagens kommunikasjon om forventninger, slik flyktningforeldre beskriver det, kan i stor grad sies å være preget av informasjon og instruksjon, og mindre av dialog. Selv om noen sier at de kan diskutere med personalet framgår det at «diskusjonene» stort sett har handlet om hva de må skaffe av seg av klær og utstyr, slik at barna er riktig kledd for å være ute i barnehagen. Ingen av flyktningforeldre trekker fram tema som pedagogisk innhold eller praksiser. Liten eller ingen erfaring med barnehage, og at de kommer fra land og kulturer med liten tradisjon for «å blande seg inn» og/eller medvirke i barnehagens pedagogiske innhold kan være årsaken (Glaser, 2018).

### **Tillit og trygghet - «Jeg liker at barnet mitt trives, men noen ganger er jeg litt redd»**

Det er flere som forteller om hvor vanskelig de kan oppleve å være borte fra barnet sitt mens de er på introduksjonskurset, men at når barnet trives gjør det dem glad og mindre bekymret og redd. Som Isir forteller: *«Jeg var ofte redd før, men nå går det fint, fordi datteren min trives»*. Dette kan handle om at hun har liten eller ingen erfaring med barnehage fra før, og det kan oppleves som uvant å skulle overlate barnet sitt til andre. Til tross for usikkerhet og savn etter barna, sier de fleste at de er fornøyde og at de stoler på personalet i barnehagen.

*Tillit* et er begrep som rommer både det personlige og profesjonelle, og er et sentralt element i en samarbeidsrelasjon. *Tillit* handler om at vi har tro på andres pålitelighet. Barnehagepersonalet har ifølge forskrift om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

og lov om barnehager, en plikt til å etablere et foreldresamarbeid preget av *tillit*, og å møte ulike foreldre med respekt, vise forståelse for ulike perspektiver, verdier og kulturelle modeller (Kunnskapsdepartementet, 2005, 2017).

Fordi samarbeidsrelasjoner mellom barnehagepersonalet og foreldre er asymmetrisk, er det først og fremst barnehagepersonalet som må ta ansvar for egen væremåte (Glaser, 2018). Basert på tidligere migrasjonserfaringer som flukt, oppbrudd, utrygghet, og andre oppfatninger om relasjonen til lærere i skole og barnehage, kan personalet oppleve å bli møtt med mistillit (Kalkman & Kibsgaard, 2019; Lidén, 2017). De fleste flyktningforeldrene i studien forteller imidlertid at de stoler på barnehagepersonalet, og føler seg trygge på at de gir barna omsorg og passer på:

*Ja, det er veldig viktig hvordan de som jobber der er. Det påvirker barna. Det er viktig for oss at de som jobber i barnehage at de er greie og snille. At vi er tryggere på dem. Barna er jo 7 timer om dagen i barnehagen. Vi er heldig, for de som jobber i barnehagen, de ser ut til å være snill og lærer dem [barna] mye. Vi diskuterer, vi har god kontakt ( Haya, syrisk mor).*

Ved å møte foreldre på en respektfull måte, og å være oppmerksom på egne væremåter, kan personalet bygge samarbeidsrelasjoner basert på *tillit* (Glaser, 2018). I følge Kristiansen (2004) fungerer *tillit* som «lim» i samarbeidsrelasjoner og fremmer dialog. Når *tillit* er til stede i samarbeidet, kan samtaler om vanskelige tema eller diskusjoner foregå på en respektfull måte, slik Haya sier om sin relasjon med barnehagepersonalet. Selv om mange av flyktningforeldrene i studien sier de er fornøyde med kontakten de har, sier flere at de er redd for at noe skal skje med barnet i barnehagen. Flere uttrykker behovet for mer sikkerhet i barnehagen, og noen tar til orde for overvåkningskamera/overvåking:

*«Etter at jeg hørte om disse ulykkene som skjedde i en barnehage i nabokommunen. Misbruk av mindreårige barn og dette barnet som ble kvelt, det har gjort meg veldig urolig. Jeg ønsker at det skal være overvåking fordi jeg mener at det kan bli brukt for barnas sikkerhet. Visst man da spør om hva som er best, og hvordan man kan forandre ting i forhold til sikkerhet og trygghet. For meg som mor, så føler jeg at det er bedre når det er en overvåking. Har du tatt dette opp med barnehagen, spør jeg? At du ikke føler deg trygg eller ikke blir hørt? At jeg skal ta opp og fortelle barnehagen at de burde eller skal sette opp overvåkningskamera, det kommer aldri ut av meg. Fordi da blir det en tillitssak og da har jeg formulert at jeg ikke har tillit til dem og det vil være veldig vanskelig. Det kommer aldri til å skje at jeg forteller dem om det. Det er ønske jeg har, som jeg kan fortelle deg. Du har kanskje et prosjekt på gang og det er mitt ønske at det blir vanlig med overvåkingskamera i barnehagen». (Marwa, syrisk firebarnsmor).*

*Mistillit* slik det kommer til uttrykk i intervjuet med Marwa over, kan tolkes som utrygghet med hensyn til sikkerheten i barnehagen, og oppfatninger knyttet til risiko basert på oppfatninger og

erfaringer fra hjemlandet. Frykt kan knyttes til andre oppfatninger om barnehage som institusjon, og oppfatninger om offentlig inngripen i den private sfæren av omsorg. Det er ikke gitt at man stoler på at andre kan ta seg av barna dine, når «konseptet» barnehage er ukjent og nytt. Oppfatninger av risiko i lek, hva barn kan klare eller få lov til, kan stå i kontrast til utelek i norsk barnehage, og kan bli sett på som både farlig og utrygt. Det Marwa forteller må også ses i lys av en ulykke med et barn i en barnehage, der uoppmerksomhet hos personalet og dårlige rutiner, fikk fatale følger; barnet døde. På bakgrunn av dette kan barnehagens sikkerhet bli satt under tvil, og tilliten svekkes. Å overlate barna til andre kan i seg selv oppleves både vanskelig og fremmed. Når de i tillegg ikke kan språket eller de kulturelle kodene, og heller ikke har etablert en tett relasjon til personalet, kan dette komme til uttrykk som usikkerhet og utrygghet, slik Marwa uttrykker det når hun etterlyser overvåkingskamera i barnehagen.

I intervjuene sier de fleste at de ser på barnehagens og personalets rolle som å gi omsorg og trygghet, og som en viktig arena for både barnas og egen språkutvikling, og læring av kulturelle koder: «*De lærer barna hvilke regler som gjelder i det norske samfunnet, og jeg lærer hva jeg må gjøre som far*», (Mohammad, syrisk far). Gjennomgangstemaet i de fleste av intervjuene er god kontakt og kommunikasjon med barnehagepersonalet, og at barna deres trives og har det bra. Flere beskriver et barnehagepersonale som viser respekt for deres bakgrunner og kultur:

*«Vi synes det er bra at personalet i barnehagen er opptatt av reglene. Og de lærer ungene hvordan reglene er, og at de holder seg til dem, og at de må gjøre pliktene sine. De forbereder dem til skolen, slik at barna har lyst til å begynne på skolen»* (Bashar, syrisk far)

Det norske samfunnets høye grad av tillit fra samfunnets medlemmer til at institusjoner og profesjonsutøvere (i barnehagen) vil det beste for barn, kan stå i kontrast til barnehage- og skole i hjemlandet. Tillit til statlige institusjoner og institusjonaliserte former for omsorg vi kjenner til, kan stå i opposisjon til flyktningforeldrene sine omsorgsverdier og kulturelle modeller for oppdragelse og barnesyn, som kan være mer kollektivistisk og familieorientert enn det som er mest vanlig i Norge (Ayon & Aisenberg, 2010; Jávo, 2010). Omsorg og oppdragelse kan også oppfattes som en privatsak, og ikke noe offentlige institusjoner blander seg inn i (Glaser, 2018).

Samarbeidsrelasjonene mellom flyktningforeldre og barnehagen, framstår som tosidig, der de på den ene siden opplever tillit til personalet, samtidig som de av ulike grunner «holder tilbake» informasjon i frykt for tap av tillit, slik Marwa sier. Å holde informasjon tilbake kan dreie seg om autoritetsfrykt, og at de kommer fra kulturer der det «å blande seg inn» er mindre vanlig (Glaser, 2018). Deres bakgrunn fra asylprosess der mistenksomhet, oppbrudd, usikkerhet

og flukt, som har preget deres tilværelse i lang tid, kan også være forklaring på mistillit og usikkerhet.

### **Å lære norskhet og foreldreskap - «Vi må gjøre som nordmenn, gå på tur og sånn»**

Møtet med barnehagen og andre veldferdsinstitusjoner kan ha betydning for hvilken tilpasningsstrategi minoriteter velger å ta eller kan innta. Mange av informantene uttrykker at de ønsker «å gjøre som nordmenn» og *integrere* seg i det nye samfunnet, lære seg «å bli norsk». Aram, en kurdisk far, uttrykker det slik: «*Vi må gjøre sånn som norske, gå på tur og sånn, integrere oss*». Å lære det norske språket fremheves av alle som viktig, og mange sier de ønsker at barna lærer det norske språket raskt. Isir en somalisk mor, vektlegger språket som det viktigste for hennes og barnas integrering, og for et godt liv i Norge: *Jeg har bare et ønske om at barna mine lærer det norske språket. Sånn at vi kan integrere oss*. For å kunne *integrere* seg i Norge, framhever flyktningforeldre som sitt ansvar å sikre at barna lærer om norsk kultur, hvilke regler som gjelder i samfunnet og at de lærer seg norsk. I tillegg er flere opptatt av å ta vare på, og å videreføre egen kulturelle bakgrunn til sine barn:

*«[...] og vi er opptatt av å lære ungene våre hvordan reglene er i dette landet [Norge]. Hva som ikke er riktig for kulturen vår. Og hva som er viktig her i landet Hvordan det er med vår religion og hvordan de skal vise respekt til andre religioner og andre personer. Vi prøver å gi et godt liv til barna. (Kadnan, syrisk far).*

Migrasjon kan bidra til nye familiekonstellasjoner, og til at sosialiseringssopdraget endres i det nye landet (Lidén, 2017). Flyktningforeldre må balansere mellom den nye kulturen og sin egen, og kan oppleve dette som spenninger og motsetninger. På spørsmål om hva de vurderte som «gode foreldre» framheves ulikheter mellom eget foreldreskap, og det de fortolker som norsk foreldreskap, som kontraster: «*Vi er kanskje mer opptatt av disiplin. Norske foreldre er kanskje litt ettergivende*» (Mustafa, syrisk far). Noen trakk fram at de syntes norske foreldre brukte mye tid og penger på ungene sine, at de er litt slappe, og at norske barn er bortskjemte; får mye ting og leker, og undret seg over at foreldre bare kjøpte nytt når for eksempel en leke var ødelagt.

I den nye konteksten kan flyktningforeldre også knyttes til sosioøkonomiske utfordringer. Familier med bakgrunn fra ikke-vestlige land i Asia og Afrika er mer utsatt for arbeidsledighet og vedvarende lav sysselsetting og inntekt (Epland & Kirkeberg, 2015). Alle disse omveltningene kan føre til ekstra stress, noen kan også være traumatisert. Det blir derfor viktig at barnehagen har forståelse og innsikt i flyktningene bakgrunnshistorier, og den prosessen flyktningfamilier går igjennom, for å yte best mulig støtte.

Den nye hverdagen krever at de går på skole, lære seg språket og kvalifiserer seg (jfr. introduksjonsordningen). Å sende barna i barnehagen er dermed ikke et valg. For flere av

flyktningforeldre var barnehage et nytt «konsept» og en ny erfaring. Hvilke forventninger de har til barnehagen vil dermed variere. De fleste er imidlertid opptatt av at barna har det bra og trives i barnehagen, og at de lærer seg norsk. Å komme til et nytt og fredelig land etter kanskje år på flukt, kan for mange oppleves som selve drømmen. Men etter hvert som tiden går, vil mange oppleve at det er både utfordrende og anstrengende å skulle lære seg et nytt språk, nye skikker og kultur:

*«Jeg mener at vi trenger litt tid til å bli vant til det livet her i Norge, med det været og det samfunnet. Barna må være i barnehage og på skole. Og det er så mye regler vi ikke kan, som hvilke klær de må ha i barnehagen. Nordmenn er mye ute og veldig opptatt av ullklær» (Adnan, syrisk far).*

Flyktningforeldrenes verdier, normer og oppfatninger om foreldreskap kan være ulik det de møter i Norge, og deres forståelse og identitet som foreldre må kanskje endres for å kunne tilpasse seg den nye kulturen (Berry, 1997, 2005; Fandrem, 2011; Kalkman & Kibsgaard, 2019). Ikke bare skal de lære et nytt språk, men bli kjent med samfunnsinstitusjoner som har sin egen logikk og forventninger. Har man ikke hatt barn i barnehage før kan barnehagen oppleves som fremmed. Som Adnan i sitatet over framhever, er det både praktiske utfordringer i form av nok og riktige klær, og implisitte forventninger til dem som foreldre, som kan være vanskelig å forstå. Adnan er i starten av en resosialiseringsprosess, og prøver å navigere i et ukjent terreng som det trengs tid til å bli vant til å forstå (Berry, 2005). Med støtte og anerkjennelse fra personalet vil sannsynligheten for at en vellykket akkulturasjonsprosess øke.

Underkommunisering av egen bakgrunn gjennom framheving av det norske, kan være et uttrykk for at flyktningforeldrene prøver å *tilpasse* seg den norske barnehagediskursen for å få anerkjenne som foreldre. Samtidig kan det være uvant å kritisere profesjonelle i utdanningsinstitusjoner. Pedagoger kan mistolke passivitet for liten interesse for sine barns utvikling, mens dette egentlig kan handle om forholdet til utdanning og relasjoner til lærere og autoritetspersoner (Glaser, 2018). Her vil økt kunnskap om denne foreldregruppen, være viktig for at barnehagepersonalet skal kunne gi adekvat støtte og veiledning. Mer kunnskap og erfaring og åpenhet for ulike foreldreskapsmodeller i møte med barnehagen, kan bidra til både anerkjennelse og inkludering.

Min rolle som utenforstående forsker kan ha hatt betydning for hva flyktningforeldrene sa og ikke sa i intervjuene. Intervjusituasjonen, trass mine bestrebelser etter å gjøre den så avslappet og uformell som mulig, ble mer formell og preget av asymmetri enn ønsket, og informantene kan ha opplevd dette som utspørring og minne om asylprosessen flyktningforeldrene har vært igjennom. Dette kan ha ført til at flyktningforeldrene opptrådte



mer formelt og korrekt enn de trengte, holdt tilbake informasjon, og unngikk å fortelle hva de faktisk mente, og heller fortalte meg det de trodde jeg ville vite (Berry, 2005; Kalkman & Kibsgaard, 2019; Lidén, 2017). Å komme med kritikk mot barnehagens praksiser kan sette flyktningforeldrene i et dårlig lys; de kan bli sett på som «dårlige» innvandrere av barnehagen (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). For flyktningfamiliene vil det å ta del i og å skape seg et nytt liv, og «å lære» den nye kulturen være viktig i starten av en akkulturasjonsprosess (Berry, 1997). Her vil det være viktig at flyktningforeldrene møtes av pedagoger som anerkjenner deres ressurser som foreldre og ikke bare deres «mangler» (Kalkman & Kibsgaard, 2019). Flyktningforeldrene sin positivitet knyttet til barnehagen kan også fortolkes i lys av slike erfaringer.

Marwa sine oppfatninger om tillit og mistillit kan også forstås i lys av erfaringer og oppfatninger hun har fra sitt liv i hjemlandet. Min tilstedeværelse i barnehagen kan også ha ført til at flyktningforeldrene holdt uenigheter tilbake, i frykt for at jeg kunne fortelle det videre til barnehagepersonalet. Qureshi (2009) peker på at det finnes en rekke rapporter om hvordan profesjonelle diskriminerer med bakgrunn i fordommer på etnisk grunnlag, der manglede forståelse og mistenkeliggjøring i hvordan de møter mennesker fra andre land og kulturer.

### **Majoritetsnorm som praksis**

Kulturelle normer og verdier er ikke naturgitte, men uttrykk for den dominerende og gyldige kulturen i samfunnet (Bourdieu et al., 2006). Som del av norsk kultur og samfunn, gir barnehagens institusjonaliserte praksiser uttrykk for hva som har kulturell og sosial legitimitet, og status som implisitte og skjulte maktstrukturer. Som gjort rede for innledningsvis er forestillingen og verdien om likhet og demokrati et viktig kulturelt ideal og premiss for samhandling i norsk kultur, og en sentral verdi i barnehagens sosiale mandat (Gullestad, 2001; Kalkman & Kibsgaard, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017; Lidén et al., 2007). Likhet som verdi kommer til syne i flyktningforeldrene sine uttalelser som «vi må bli som nordmenn, og på tur og gjøre som dem». Uttalelser av denne typen kan være et uttrykk for akkulturasjonsprosessen flyktningforeldrene er i, der deltakelse i felleskapet er viktig. Mine funn samsvarer med hva Lauritsen og Berg (2019) fant i sin studie av barn og voksne med flyktningbakgrunn, som gjorde alt for å smelte inn i felleskapet og framstå så lik majoriteten som mulig.

Selv om noen få av flyktningforeldrene uttrykker at de har vært uenige med barnehagen, viser for eksempel det Marwa forteller, at mye kan stå på spill ved å ta opp uenigheter direkte; hun kan ikke risikere at det blir en «tillitssak», og velger derfor å la være å si noe. Som flyktning

og deltaker i det obligatoriske introduksjonsprogrammet er hun helt avhengig av barnehageplassen for å kunne gå på skolen. Ved å gå på skole mottar Marwa introduksjonsstønad og uteblir hun, vil miste hun denne retten (Kunnskapsdepartementet, 2020). I motsetning til majoritetsforeldre har hun heller ikke like god innsikt og forståelse av regler og rutiner som gjelder i barnehagen. Som et resultat av sin posisjon som minoritet, kjenner hun dermed ikke til spillereglene, og har heller ikke tilgang til den samme kulturelle kapitalen eller habitusen som majoritetsforeldre (Bourdieu et al., 2006; Esmark, 2006). Marwa fortolker dermed situasjonen med basis i tilgjengelig kapital og habitus, som i dette tilfellet innebærer å ikke blande seg for å kunne opprettholde tilliten i kontakten med barnehagen (Glaser, 2018; Lund, 2021).

I barnehagens møter med flyktningforeldre framgår det, både i det barnehagepersonalet (Lund, 2021) og det flyktningforeldrene i studien sier, at normen for «godt foreldreskap» er basert på en majoritetsnorm. Det kan handle om at flyktningforeldrene må kle barna i «riktige» klær, om innholdet i matpakken, «rett» leggetid for barna; om foreldreskap i tråd med barnehagens normer. Flere studier av foreldresamarbeid i barnehagen, både i Norge og andre land, har pekt på mye av det samme (se for eksempel De Gioia, 2013; Gjervan et al., 2012; Glaser, 2018; Lunneblad, 2017; Palludan, 2007; Solberg, 2018). I likhet med Bergset (2019) og Sønsthagen (2018) sine studier, bærer samtalen mellom barnehagepersonalet og flyktningforeldre preg av å være informative og lite tilrettelagt for dialog.

En studie av pedagogiske lederes konstruksjoner av kulturelt mangfold og pedagogisk praksis, fant at pedagogiske ledere hadde en tendens til å vurdere flyktningforeldre ut fra en barnehagenorm - «om å ha alt på stell», og at foreldre som oppfylte denne normen ble ansett som «gode foreldre» (Lund, 2021). Flyktningforeldrene ble sjelden satt i denne kategorien, men ble heller referert til med referanse til sine «mangler», som kan tyde på at det gis lite rom for ulike foreldrepraksiser, at barnehagepersonalet i liten grad stiller spørsmålstegn ved egne profesjonspraksiser, og barnehagens institusjonaliserte praksiser. Flyktningforeldrenes sine oppfatninger om hvilke foreldreskap og praksiser som verdsettes, speiler dermed barnehagens forventninger til flyktningforeldre; de må veiledes og hjelpes til å bli som norske foreldre (Lund, 2021).

Tilgangen til sosiale nettverk er viktig del av tilegnelse og tilgang til gyldig kulturell kapital (Bourdieu et al., 2006; Bourdieu & Prieur, 1996) og for utvikling og tilhørighetsfølelse. Hvorvidt flyktningforeldrene i studien blir anerkjent som gode foreldre og får tilgang til barnehagens kulturelle kapital og habitus, vil dermed være avhengig hvordan barnehagepersonalet og nærmiljøet møter dem, og tilgangen de har til sosiale nettverk. Flere

fortalte at de hadde kontakt med andre norske familier som hadde barn på skolen og barnehagen, noe som både kan indikere starten på en akkulturasjonsprosess, og tilgang til kulturell kapital som kan oppnås gjennom sosiale nettverk (Berry, 2005; Bourdieu, 1995a). I sine framstillinger om foreldreskap og oppdragelse kontrasterer flere av foreldrene norsk oppdragelse med sin egen, slik som Mustafa gjør når han trekker fram egen oppdragelse som strengere med mer disiplin, enn norsk oppdragelse. Foreldre og barn skal fungere som familier, men i en ny kontekst med andre forventninger og samfunnsmessige strukturer. Flere forskere har pekt på at stor distanse mellom hjemmekultur og barnehage kan handle om ulik eller manglende forståelse av norske kulturelle koder, og at barnehager kan blir flinkere til å tilrettelegge for at flyktningforeldre skal forstå hva som forventes av dem som foreldre til barnehagebarn (Bakken, 2016; Glaser, 2018). Som blant andre Zinan (eritreisk mor) forteller, kan skiftetøy, ull og parkdresser framstå som ukjent og nytt for en familie som kommer fra varmere land som Eritrea. Symbolsk kapital og makt kommer her til uttrykk som «rett foreldreskap», fortolket som å ha kontroll på det praktiske knyttet til bekledning, og i tråd med en felles institusjonalisert barnehagepraksis, som gis verdi innenfor barnehagefelleskapet (Bourdieu & Prieur, 1996).

### **Tilhørighet og anerkjennelse**

Studiens målsetting var å undersøke flyktningforeldre sine erfaringer med barnehagen i lys av deres akkulturasjonsprosesser, kulturell og symbolsk kapital og habitus, og barnehagens rolle i denne prosessen. Funn fra studien viser at flyktningforeldrene sier de er fornøyde med kommunikasjonen og samarbeidet de har med barnehagen; de opplever å bli respektert, at personalet er vennlig og imøtekommende. Et funn som peker seg ut er fortellinger om usikkerhet om sikkerheten i barnehagen, at barna bli tatt hånd om og blir passet godt nok på. Slik jeg tolker foreldreutsagnene kan dette dreie seg om sikkerhet knyttet til fysiske rammer, at barnet ikke skader seg i lek, og om personalet passer på. Det kan også handle om utrygghet på bakgrunn av tidligere erfaringer fra flukt og asylprosess, og uttrykk for akkulturasjonsprosessen de er i. Det handler her både om hvordan flyktningforeldrene blir møtt av personalet i barnehagen og strategier for å tilpasse seg. De ulike faktorene virker sammen og kan ha positive eller negative resultat for etableringen i nytt samfunn (Berry, 1997, 2005). Som et følge av sin minoritetsstatus gis de ulik tilgang til barnehagens kulturelle kapital. Oppfatninger knyttet til tillit og tap av tillit i relasjon til barnehagen, slik som blant annet Marwa forteller om, kan knyttes til barnehagenes institusjonaliserte praksiser som flyktningforeldre ikke forstår eller har innsikt i, og heller ikke gis tilgang til (Bourdieu & Prieur, 1996). Samtidig kan også være uttrykk for akkulturasjonsprosessen de gjennomgår, der «å bli norsk», etablere og opprettholde

tillit til barnehagen vil være viktige aspekter (Berry, 1997, 2005). Barnehagepersonalet sin støtte og anerkjennelse kan være faktorer som kan minske stress flyktningforeldrene kan oppleve i fasen de er i.

Når flyktningforeldre i studien uttrykker at de er fornøyde med kontakten med barnehagen, og fremhever barnehagepersonalet som hyggelige, omsorgsfulle og dyktige, kan dette altså bety ulike ting. Det være uvanlig praksis for dem å skulle blande seg inn eller å være kritisk til lærere og utdanningsinstitusjoner. De kan ha andre eller ingen erfaringer med barnehage fra før, og dermed ikke innsikt i hva som forventes eller hva som er legitimt å ta opp. Det kan også være uttrykk for den takknemligheten mange flyktninger opplever i en tidlig fase etter at de har fått opphold, og bosatt seg i et nytt lokalsamfunn. Flyktningforeldrenes oppfatninger og utøvelse av foreldreskap blir ansett som ugyldig i møte med barnehagen, som gjør at flyktningforeldrene tolker at de å lære seg gjeldene regler og hvordan norske «gjør» foreldreskap er helt nødvendig for å bli anerkjent (Bourdieu & Prieur, 1996). I lys av Berry (2005) sin tilnærming kan dette forstås som starten på en akkulturasjonsprosess, med integrasjon som mestringsstrategi.

Flere av informantene i studien hadde ingen erfaring fra barnehage fra hjemlandet, og heller ikke vant til at andre enn familien passet på barna. Flyktningforeldre kan som vist, oppleve usikkerhet om barnehagens forventninger som både kan skyldes manglende språk og kunnskap om institusjoner som barnehage, og andre kulturelle modeller for oppdragelse og omsorg (se for eksempel Jávo, 2010; Lidén, 2017; Van Laere & Vandebroek, 2017; Aarseth, 2018). Det kreves stor bevissthet, erfaring og kompetanse hos personalet for å bryte med rådende diskurser i barnehagen. Som Bergset (2019) har pekt på i sin studie, krever dette *tid* og daglig innsats fra barnehagepersonalet.

Flyktningforeldrenes vektlegging av «det norske» kan knyttes til oppfatninger om omsorg og foreldreskap, og til forhandlinger av identitet og tilhørighet. Fangen (2006) ser identifisering som en pågående forhandlingsprosess som påvirkes av faktorer som relasjoner til venner, skole og barnehage, media etc. En slik tilpasningsprosess kan være krevende og få ulike resultat, avhengig av hvordan flyktningforeldre blir møtt og de relasjoner de klarer å etablere i det nye samfunnet (Berry, 2005; Fangen, 2006). Som vist kan noen av flyktningforeldrene være opptatt av å bevare sin opprinnelige etniske identitet, mens andre kan prøve å endre sin identitet for «å bli norske» eller som en blanding av begge strategiene. I Berry (2005) akkulturasjonsperspektiv er *inkludering*, der en både tar vare på egen kultur samtidig som en endrer og tilpasser seg det nye samfunnet, den beste strategien. Flyktningforeldrenes framstillinger kan imidlertid tyde på at den mest framtreddende strategien er assimilasjon; «bli

norske». I likhet med Vandenbroeck et al. (2009) sin studie, er informantene mine opptatt av hvordan barnehagen kan være en mulighetsarena for integrering for seg og sine barn; her kan de sosialiseres med andre barn, lære kulturen og majoritetsspråket.

Flyktningforeldrenes handlinger og identitetsutvikling skjer med andre ord ikke i et vakuum, men gis muligheter gjennom deltakelse i offentlige institusjoner som barnehagen, til skapelse av tilhørighet og utvikling av identiteter. Barnehagen kan dermed være et rom (felt) der forhandlinger av foreldreskap, resosialisering og akkulturasjon kan skje. Barnehagepersonalets møter med minoritetsforeldre er dermed av avgjørende betydning, for hvordan familier tilpasser seg det nye samfunnet, deres identitetsutvikling og opplevelse av tilhørighet, og hvilken strategi for akkulturasjon de kan ta eller tar (Berry, 2005; De Gioia, 2013; Lunneblad, 2013, 2017; Van Laere & Vandenbroeck, 2017; Vandenbroeck et al., 2009).

Flyktningforeldrene sin status betyr at de bærer med seg ulike migrasjonshistorier fra flukt og krig, og mange kan være traumatiserte. I motsetning til tidligere forskning som peker på marginalisering, miskjennelse og ekskludering av minoriteter, viser mine funn at flyktningforeldre opplever samarbeidet med barnehagepersonalet som positivt og at de opplever å bli hørt og respektert. Barnehagepersonalets praksiser derimot, er i tråd med andre studier som har funnet at majoritetskapitalen er rådene i barnehagen, og at barnehagepersonalet kan ha overdreven vekt på kultur eller kulturelle forskjeller i møte med flyktningforeldre (Andenæs, 2011; Bergsland, 2018; Bundgaard & Gulløv, 2008; Lunneblad, 2006, 2017; Palludan, 2007; Solberg, 2018).

Flyktningforeldrene sin vekt på «å integrere seg» og «å forstå norsk kultur» kan også være symbol på «vellykket integrering» og at de er «gode innvandrere», som de kan oppleve at barnehagen og samfunnet for øvrig vurderer dem utfra. Fortolket på denne måten kan funn tyde på at det gis lite rom for kulturell forskjellighet når det kommer til foreldreskap. I tillegg er kommunikasjonen mellom flyktningforeldre (og barn) og barnehagepersonalet, slik foreldrene beskriver det, informativ og opplæringsorientert heller enn dialogisk (se for eksempel Bergset, 2019; Lund, 2021; Solberg, 2018; Sønsthagen, 2018). Når pedagogiske ledere oppfatter sin rolle som profesjonsutøvere som å skulle *lære* (etniske) minoriteter om norsk kultur og foreldreskap, bidrar de både til å underkommunisere betydningen av ulike kulturelle oppfatninger, og til å framheve den dominerende omsorgsdiskursen som «den riktige». Å se andres perspektiver gjennom sin egen kultur, såkalt etnosentrisk perspektiv, vurderer andres handlinger og oppfatninger på bakgrunn av egne oppfatninger og verdier, kan føre til eksklusjon og som et hinder for inkludering (Palludan, 2007; Solberg, 2018). Gjennom barnehagen skal barn (og foreldre) formes og utvikles til å bli gode og *like* samfunnsborgere (Berry, 2005;

Bourdieu et al., 2006; Engebriksen & Fuglerud, 2009). Flyktningforeldrene i studien blir først anerkjent når de handler i tråd med normer som gjelder i barnehagen og mest mulig lik majoriteten. Pedagogisk praksis som framhever den norske barnehagediskursen som den eneste gyldige, utøver på denne måten *symbolsk vold* over minoritetsforeldre (Bergsland, 2018; Bourdieu & Prieur, 1996). Anerkjennelse av ulike kulturelle identiteter og former for foreldreskap, blir som vist gjennom flyktningforeldrene sine perspektiver ikke alltid verdsatt innenfor barnehagefelleskapet. For å unngå marginalisering og segregering av flyktninger, både barn og foreldre, må barnehagepersonalet i større grad åpne opp for anerkjennelse av ulike foreldrepraksiser, verdier og forståelser som gyldige i møte med barnehagen. Videre må barnehagepersonale være bevisst sin profesjonsmakt, synliggjøre og gi flyktningforeldre tilgang til kunnskap som verdsettes innenfor barnehagen. Dette krever at man tar et kritisk blikk på seg selv og sin profesjonsutøvelse.

Andre studier av har pekt på at barnehagens praksiser som rasisaliserte, og at majoritetens hegemoniske omsorgsdiskurser er rådene (Bundgaard & Gulløv, 2008; Palludan, 2005; Solberg, 2018). I lys av flyktningforeldrenes perspektiver presentert i denne artikkelen, kan det tyde på at majoritetens omsorgsdiskurser dominerer. Samtidig kan flyktningforeldrenes sine perspektiver fortolkes i lys av tilhørighetsfølelse og anerkjennelse. Forskjeller mellom funn presentert i denne artikkelen, og funn fra tilsvarende studier, kan forklares informantenes status som flyktninger og har et annet utgangspunkt enn andre barnehageforeldre med minoritetsbakgrunn. Videre kan funn fra studien være preget av når i tilpasningsprosessen foreldrene ble intervjuet, som deltakere i obligatorisk introduksjonsprogram for flyktninger, og er relativt nye i Norge, og står dermed i et avhengighetsforhold til barnehage og andre velfredsinstusjoner. Et annet aspekt som er relevant å trekke fram er min rolle som hvit, majoritet og forsker, som kan ha påvirket flyktningforeldre sine framstillinger av foreldresamarbeidet.

Studien gir likevel viktig kunnskap om flyktningers første møte barnehagen, hva de er opptatt av og tilpasningsprosessen i et nytt land som kan være overførbart til andre minoritetsgrupper. Som pekt på av Vandenbroeck et al. (2009) vil økt kunnskap om flyktningers møte med samfunnsinstusjoner, som for eksempel skole og barnehage, kunne gi verdifull informasjon om hvordan flyktninger og innvandrere i større grad kan føle seg myndiggjort og inkludert det nye samfunnet.

Som flere av informantene forteller, opplever de spenninger mellom å ta vare på egen kultur og lære seg og forstå kulturelle koder, og som et dilemma og et hinder for integrasjon, som kan være vanskelig å løse. Her kan fleksible praksiser, støtte, dialog, og ta

flyktningforeldrenes perspektiver på alvor, gjøre slike spenninger lettere for flyktningforeldrene å håndtere. Pedagogisk personale må ikke bare kommunisere bedre, men søke etter å kommunisere på andre og nye måter. Videre kan en bevisstgjøring om hvordan barnehagepraksiser fremmer norsk foreldreskap som eneste (og beste?) måten å være foreldre på, synliggjøre bruken av symbolsk makt i møte med mennesker som har andre oppfatninger og foreldrepraksiser.

Forskere har et ansvar for å unngå å konstruere og reprodusere sosiale skillelinjer mellom grupper, gjennom aksept for bestemte typer kulturell kapital, men heller se på samfunn og kultur som foranderlige og åpne for forhandlinger (Jobst & Skrobanek, 2020).

## **Konklusjon**

Innledningsvis stilte jeg følgende spørsmål: *Hvordan erfarer flyktningforeldre møtet og samarbeidet med norsk barnehage? Hvilke faktorer i samarbeidet bidrar til tilhørighet og anerkjennelse?* Artikkelenes mål var å synliggjøre flyktningforeldrenes stemmer og erfaringer med møtet og samarbeidet med barnehagen. Funn fra studien har vist hvordan flyktningforeldrenes fortellinger om foreldresamarbeidet, speiler barnehagen og personalets praksiser. Funn viser også at flyktningforeldre opplever å bli anerkjent og respektert av barnehagepersonalet. Motsetningen mellom flyktningforeldrene sine opplevelser av anerkjennelse, og barnehagepersonalet sine praksiser som fokus på flyktningforeldrenes mangler, handler om tilgangen til nødvendig kapital i møte med barnehagen. De har ikke kunnskap om hva en barnehage forventer av dem som foreldre, hvilke kulturelle koder som gjelder innenfor barnehagen, eller hva de kan tillate seg å si og mene noe om i møte med profesjonsutøvere (lærere) og veldferdsinstitusjoner.

Mye forskning på minoriteter starter med det Prieur (2004 s.10) kaller «den store fortellingen om statens bekymring for innvandrerne, der perspektiv på «de andre» og «de» [...] vurderes ut fra de problemer disse andre kan påføre oss». Ved å utvide spekteret av tilgjengelige (foreldre-) roller og identiteter for personer med ulike bakgrunner, kan rommet for det som kan forstås og aksepteres utvides. Mitt forskningsbidrag peker på behovet for å se på integrasjonsprosesser som en åpen prosess, der flyktningforeldre og andre med minoritetsbakgrunn sine perspektiver i større grad tas på alvor. Integrasjonsprosesser som *flytende integrasjon* flytter det analytiske fokus fra det statiske og faste, til det mer foranderlige i individers utvikling, i et komplekst samspill mellom det personlige, sosiale og strukturelle i en *flytende* modernitet og samfunn, og *flytende migrasjon* (Engbersen, 2012; Skrobanek & Jobst, 2019). Komplekse sammenhenger mellom individ og de strukturerende mekanismer som

*flytende integrasjon*, åpner dermed opp for å se individuelle variasjoner av integrasjonsprosesser som foranderlig, og til å fange dynamikken i individers tilpasning, forhandlinger og motstand, deres praksiser og strukturer i et større og mer langsiktig perspektiv (Skrobanek & Jobst, 2019).

Funn presentert i denne artikkelen viser imidlertid at strukturelle forhold som for eksempel tilgang til tolk, barnehagepersonale som mangler mangfoldskompetanse, og lite erfaring med denne foreldregruppen, kan vanskeliggjøre utviklingen av et godt og likeverdig samarbeid med flyktningforeldre. Migrasjon skaper med andre ord nye situasjoner som på sikt vil kunne skape endring, der profesjonsutøvere må tilegne seg ny kunnskap og erfaring i møte med en mer kulturelt mangfoldig foreldregruppe. For å få fram kulturell variasjon og kompleksitet i foreldrepraksiser og barnehagens rolle i inkluderingsprosesser, trengs det flere studier fra ulike barnehager, kontekster og foreldre med ulike sosiale og kulturelle bakgrunner som kan synliggjøre bredden og dybden av individuelle erfaringer.

## Referanser

- Andenæs, A. (2011). Chains of care: Organising the everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology*, 63(2), 49-67. <https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000032>
- Andersen, C., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene* (8276718507).
- Ayon, C. & Aisenberg, E. (2010). Negotiating cultural values and expectations within the public child welfare system: A look at familismo and personalismo. *Child & Family Social Work*, 15(3), 335-344.
- Bakken, Y. (2016). Kræsjkurs i flerkulturell kompetanse—bra å vite for et godt samarbeid mellom barnehage og hjem. I Y. Bakken og V. Solbue (red.). *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet*, 49-70.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Fagbokforl.
- Bergset, G. (2019). Kva styrer og kva styrer samspelet mellom barnehagepersonalet og foreldra? Ein studie om kommunikasjon mellom personale i barnehagen og fleirkulturelle foreldre med migrasjonsbakgrunn. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(4), 49-64.
- Bergset, K. (2020). Parenting in exile: Narratives of evolving parenting practices in transnational contact zones. *Theory & Psychology*, 30(4), 528-547.
- Bergsland, M. D. (2018). Barnehagens møte med minoritetsforeldre: En kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (Bd. 16). Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1995a). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse* (2. oppl. utg.). Samlaget.
- Bourdieu, P. (1995b). *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften* (Bd. nr 9). Pax.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Bundgård, P. F. & Esmark, K. (2006). *Reproduksjonen : bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzel.



- Bourdieu, P. & Prieur, A. (1996). *Symbolisk makt : artikler i utvalg*. Pax.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1995). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse* (2. utg.). Samlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bråten, B. & Sønsterudbråten, S. (2016). Foreldreveiledning-virker det. *En kunnskapsstatus*, 29.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. Hans Reitzels Forlag.
- De Gioia, K. (2003). Beyond cultural diversity: Exploring micro and macro culture in the early childhood setting.
- De Gioia, K. (2013). Cultural negotiation: Moving beyond a cycle of misunderstanding in early childhood settings. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 108-122. <https://doi.org/10.1177/1476718X12466202>
- Engbersen, G. (2012). Migration transitions in an era of liquid migration. *European Immigrations. Trends, Structures and Policy Implications*, 91-107.
- Engebriksen, A. & Fuglerud, Ø. (2009). *Kultur og generasjon : tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Universitetsforl.
- Epland, K. & Kirkeberg, M. (2015). Utvikling i vedvarende lavinntekt. *Flere utsatte barn*.
- Erstad, I. (2015). Here, now and into the future: Child rearing among Norwegian-Pakistani mothers in a diverse borough in Oslo, Norway.
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I *Pierre Bourdieu: en introduktion* (s. 71-114). Hans Reitzels Forlag.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Høyskoleforl.
- Fangen, K. (2006). Assimilert, hybrid eller inkorporert i det etniske? Tilpasning og identifikasjon blant somaliere i Norge. *14*, (1), 4-33.
- Friberg, J. H. & Bjørnset, M. (2019). Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll. *Fafo rapport*, 1, 19.
- Gjervan, M., Andersen, C. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! : perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid : barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Gullestad, M. (2001). Likhetens grenser. I M. L. a. H. V. H. Lidén (Red.), *Likhetens paradokser i det moderne Norge. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 209). Universitetsforlaget.
- Herskovits, M. J. (1949). Man and his works; the science of cultural anthropology.
- Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer : transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Universitetsforl.
- Jensen, B. (2009). A Nordic approach to early childhood education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 7-21.
- Jobst, S. & Skrobaneck, J. (2020). Cultural hegemony and intercultural educational research – some reflections. *Baros, W., Jobst, S./Gugg, R./Theuer, Th. (Ed): Bildungsherausforderungen in der globalen Migrationsgesellschaft: Kritische Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*, Peter Lang Publishing Group: 17-23.
- Kalkman, K. & Kibsgaard, S. (2019). *Vente, håpe, leve : familier på flukt møter norsk hverdagsliv*. Universitetsforlaget.
- Kipperberg, E. (2015). *Når verden banker på : nye utfordringer for profesjonsutøvelse*. Fagbokforl.
- Kristiansen, A. (2004). Tillit-hva betyr det for samtalen? . I *Arneberg, J. Kjærre & B. Overland (red.), Samtalen i skolen* (s. 31-42).
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager* (2005-0517). Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i barnehagen* (Meld.St. nr 41). Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (LOV-2005-06-17-64-§2). Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Forskrift til integreringsloven (integreringsforskriften)* (2020-1853).
- Larsen, M., Akselvoll, M. Ø., Jartoft, V., Knudsen, H., Kousholt, D. & Raith, J. K. (2014). Forældresamarbejde og inklusion: Afdækning af et vidensfelt i bevægelse.
- Lauritsen, K. & Berg, B. (2019). Familien i eksil—om å finne fotfeste i et nytt land. I K. Kalkman og S. Kibsgaard (Red.). *Vente, håpe, leve. Familier på flukt møter norsk hverdagsliv*, 23-37.
- Lidén, H. (2017). *Barn og migrasjon : mobilitet og tilhørighet*. Universitetsforl.
- Lidén, H., Lien, M. & Vike, H. (2007). *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, H. H. (2021). «De er jo alle barn» –Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen. I L. Faye, Ravneberg og Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning - i barnehage, skole og samfunn* (s. 148-176). Universitetsforlaget <https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-07>
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden : en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område* [Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet]. Göteborg.
- Lunneblad, J. (2013). Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, 6.
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359-369.
- Nadim, M. (2015). Kulturell reproduksjon eller endring? - Småbarnsmødre med innvandringsbakgrunn og arbeid. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), 15-24.
- Otterstad, A. M. & Andersen, C. E. (2012). Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.415>
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel* [Danmark Pædagogiske Universitets Forlag].
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere: Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Pax.
- Qureshi, N. A. (2009). Kultursensitivitet i profesjonell yrkesutøvelse. *Over profesjonelle barrierer, et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*.
- Rosten, M. G. (2017). Territoriell stigmatisering og gutter som «leker getto» i Groruddalen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 53-70.
- Serrant-Green, L. (2011). The sound of 'silence': a framework for researching sensitive issues or marginalised perspectives in health. *Journal of research in nursing*, 16(4), 347-360.
- Skrobanek, J. & Jobst, S. (2019). Liquid intergration. Thinking beyond conventional understanding. I *Миграция как ресурс социально-экономического и демографического развития* (s. 307-321).
- Smette, I. & Rosten, M. G. (2019). Et iaktatt foreldreskap. Om å være foreldre og minoritet i Norge.
- Solberg, J. (2018). Kindergarten practice: The situated socialization of minority Parents. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 39–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/njcie.2238>
- Solberg, J. (2019). Hverdagsmøtene mellom foreldre og ansatte i barnehagen—nok voksenrammer? *Nordisk barnehageforskning*, 18(1).
- Sundsbo, A. O. & Sihvonen, E. (2018). Introduction: Parenting support in the Nordic countries: Is there a specific Nordic model? *Social Policy and Society*, 17(3), 425-429.
- Sønsthagen, A. G. (2018). «Jeg savner barnet mitt». Møter mellom somaliske mødre og barnehagen. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 55-71.
- Tjora, A. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. 3 red. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Van Laere, K. & Vandenbroeck, M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 243-257. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288017>

- Vandenbroeck, M., Roets, G. & Snoeck, A. (2009). Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 203-216. <https://doi.org/10.1080/13502930902951452>
- Aarset, M. & Bredal, A. (2018). Omsorgsovertakelser og etniske minoriteter. En gjennomgang av saker i fylkesnemnda.
- Aarset, M. F. & Sandbæk, M. L. (2009). Foreldreskap og ungdoms livsvalg i en migrasjonskontekst.
- Aarseth, H. (2018). Familie og intimitet i endring–sosiologiske perspektiver. *Fokus på familien*, 46(02), 84-102.

## Vedlegg

1. Godkjenning NSD
2. Invitasjon til deltakelse (norsk, engelsk og arabisk)
3. Intervjuguide pedagogiske ledere og styrere
4. Intervjuguide foreldre
5. Samtykkeerklæring pedagogiske ledere og styrere/daglige ledere
6. Samtykkeerklæring foreldre (norsk, engelsk og arabisk)
7. Bakgrunnsskjema pedagogiske ledere og styrere/daglige ledere
8. Bakgrunnsskjema foreldre
9. Utdrag fra rådata – analyse

## Vurdering

### Referansenummer

367115

### Prosjekttittel

Ledelse i møte med kulturelt mangfold i barnehagen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hilde HjertagerLund , hbhl@hvl.no, tlf: 55585975

### Type prosjekt

Forskerprosjekt

### Prosjektperiode

01.01.2018 - 01.02.2022

### Vurdering (1)

---

#### 20.05.2021 - Vurdert

#### BAKGRUNN

Behandlingen av personopplysninger ble opprinnelig meldt inn til NSD 15.5.2018, referanse 60790, og vurdert under personopplysningsloven som var gjeldende på det tidspunktet. Prosjektet er meldt inn på nytt grunnet utvidelse av prosjektperioden.

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 20.5.2021. Behandlingen kan fortsette.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger samt særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig/etnisk opprinnelse frem til 1.2.2022. Etter dette vil personopplysningene oppbevares for forskningsformål frem til 31.12.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at deltakerne får tilfredsstillende informasjon om behandlingen og samtykker til deltakelse
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Oversetter og NVivo er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

Hilde Birgitte Hjertager Lund

5063 BERGEN

Vår dato: 25.06.2018

Vår ref: 60790 / 4 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

## Tilråkning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.05.2018 for prosjektet:

<i>60790</i>	<i>Ledelse i møte med kulturelt mangfold i barnehagen.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hilde Birgitte Hjertager Lund</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2020 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / [eva.payne@nsd.no](mailto:eva.payne@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering





### FORMÅL

Prosjektet har fokus på pedagogisk ledelse i barnehagen, i spenningsfeltet mellom ytre krav og forventinger, konkrete mål uttrykt i styringsdokumenter, og barnehagens (interne) ivaretagelse av kulturelt mangfold. Målet er forskningsbasert kunnskap om pedagogiske lederes faglige og pedagogiske vurderinger knyttet til ivaretagelse av kulturelt mangfold, og etniske minoritetsforeldres erfaringer i møte med barnehagen.

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget består av pedagogiske ledere og minoritetsforeldre. Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget mottatt 25.06.2018 er godt utformet, men vi ber om at følgende endres:

- setningen 'Ved prosjektslutt vil opptakene bli slettet og teksten anonymisert og lagret' skal omformuleres/slettes. Som du opplyste om i telefonsamtale 25.06.2018 vil lydopptak og direkte personidentifiserende opplysninger slettes ved prosjektslutt, men bakgrunnsopplysninger vil lagres videre. Vi anbefaler derfor at det står: 'Ved prosjektslutt vil lydopptakene bli slettet og transkribert datamaterialet vil bli lagret uten navn eller andre direkte personidentifiserende opplysninger.'
- dato for anonymisering av datamaterialet/sluttdato for videre lagring av personopplysninger skal oppdateres, jf. telefonsamtale 25.06.2018. Vi anbefaler at det står: 'Innsamlet datamateriale med bakgrunnsopplysninger, som i noen tilfeller vil kunne knyttes indirekte til enkelte informanter, vil lagres frem til 31.12.2022 til bruk i oppfølgingsstudier/videre forskning.'

### SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det fremgår av meldeskjema at du vil behandle sensitive opplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at pedagogiske ledere har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltperson (barn eller forelder) direkte eller indirekte (med mindre det blir innhentet samtykke til dette). Det er svært viktig at intervjuene gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informanter har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuene drøfte hvordan dette skal håndteres.

### INTERVJUGUIDE

Som diskutert i telefonsamtale 21.06.2018, skal spørsmål 2 under tema 3 (i intervjuguide pedagogiske ledere) omformuleres.

### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer

for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

#### PUBLISERING

Du har opplyst i meldeskjema at personopplysninger publiseres. Personvernombudet har lagt til grunn at du innhenter samtykke fra den enkelte informanten til publiseringen. Vi anbefaler at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne sine opplysninger før publisering.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektslutt er oppgitt til 31.12.2020. Det ble bekreftet i telefonsamtale 25.06.2018 og at du vil lagre datamaterialet med indirekte personidentifiserende opplysninger frem til 31.12.2022 for oppfølgingsstudier/ny forskning.

Vi gjør oppmerksom på at dersom datamaterialet med personopplysninger skal benyttes til oppfølgingsstudier/nye forskningsformål, krever dette ny melding til personvernombudet. Bruk av dataene til andre formål enn forskning må avklares med behandlingsansvarlig institusjon.



## Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjekt

*”Ledelse i møte med kulturelt mangfold i barnehagen”*

**Flerkulturell barnehage: Pedagogiske lederes erfaringer i møte med kulturelt mangfold i barnehagen, og etniske minoritetsforeldres møte med norsk barnehage**

### Bakgrunn og formål

Jeg heter Hilde Hjertager Lund og jobber som forsker og doktorgradskandidat ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), Senter for utdanningsforskning. Barnehagen er en av flere viktige samfunnsinstitusjoner der møter mellom ulike mennesker og kulturer skjer, og som en viktig integreringsinstans og kulturformidler i det norske samfunnet. Samfunnsendringer, endrede rammevilkår og ny konkurransesituasjon har bidratt til at barnehagesektoren utfordres på nye måter. Med full barnehagedekning diskuteres det hvilken rolle barnehagen skal spille, og det tas generelt til orde for en kvalitetsheving av sektoren (St. Meld 41 – Kvalitet i barnehagen 2008-2009). Samfunnets økende grad av kulturell pluralisme stiller også nye krav til pedagogisk innhold og kvalitet (Børhaug og Lotsberg 2010). Prosjektet skal undersøke betydningen av ledelse for ivaretagelsen av kulturelt mangfold i barnehagen. Målet er forskningsbasert kunnskap om pedagogiske lederes faglige og pedagogiske vurderinger knyttet til håndtering av kulturelt mangfold, og etniske minoritetsforeldres erfaringer i møtet med barnehagen. Jeg vil utføre 1-2 ukers feltarbeid i 4 ulike barnehager. I tillegg vil jeg intervju pedagogiske ledere og etniske minoritetsforeldre.

Jeg ønsker å snakke med:

- Pedagogiske ledere
- Foreldre som har etnisk minoritetsstatus og som har barn i barnehage

### Hva innebærer deltakelse i studien?

For barnehagene: Jeg vil i 1-2 uker være tilstede i barnehagen, observere og delta i barnehagens daglige gjøremål. I tillegg vil jeg intervju pedagogiske ledere og foreldre til etniske minoritetsbarn.

Barn og foreldre i barnehagen: Jeg vil gjennomføre deltakende observasjon i barnehagen, men vil ikke registrere opplysninger som kan knyttes til enkelte barn. Det gjøres oppmerksom på at det *ikke* er nødvendig å innhente samtykke fra alle foreldre, men av forskningsetiske grunner sendes det ut informasjon til foreldre om prosjektet og deltakende observasjon i barnehagen.

Etniske minoritetsforeldre: Du vil bli intervjuet 1-2 ganger i fortrinnsvis i gruppe, men det kan også være aktuelt med intervju med deg alene. Når og hvor dette skal skje kan du være med på å bestemme. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du opplever å ha barn i norsk barnehage, din bakgrunns historie og erfaringer omkring ditt møte med norsk barnehage. Tolk kan bestilles dersom vi trenger det eller du ønsker det- Utgifter til transport og lignende vil bli dekket.

Pedagogiske ledere: Du vil bli intervjuet 1-2 ganger i fortrinnsvis i gruppe, men det kan også være aktuelt med intervju med deg alene. Når og hvor dette skal skje kan du være med på å bestemme. Spørsmålene vil dreie seg om dine egne erfaringer om hvordan du som leder jobber med, og dine refleksjoner omkring arbeid og møte med kulturelt mangfold i barnehagen, din faglige bakgrunn og erfaring fra arbeid med etniske minoriteter i barnehagen.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Data vil bli registrert som skriftlige notater og lydopptak. Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i publikasjoner. Som forsker har jeg taushetsplikt og opplysningen vil bli sikkert oppbevart. Intervjuer vil bli tatt opp og lagret som lydfil og skrevet ned. Ved prosjektslutt vil opptakene bli slettet og teksten anonymisert og lagret. I avhandlingsarbeidet og når jeg som forsker formidler om resultater fra prosjektet vil alder, navn og bakgrunn bli anonymisert slik at ingen skal kunne gjenkjennes.

Resultater fra undersøkelsen vil bli publisert som artikler og doktoravhandling. I tillegg planlegges formidling av resultater på konferanser og seminarer for studenter og ansatte i barnehagelærerutdanning, barnehagelærere, pedagogiske ledere og styrere i barnehagesektoren, UH- og utdanningssektoren og andre som har interesse for forskningen.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, NSD (Norsk senter for forskningsdata AS). Personopplysninger vil lagres etter prosjektslutt frem til 31.12.2022 til bruk i oppfølgingsstudier/videre forskning.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta direkte kontakt med **Hilde Hjertager Lund** på 92663955/ 55 58 59 75 eller e-post [hbhl@hvl.no](mailto:hbhl@hvl.no).

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra *Hilde Birgitte Hjertager Lund og Høgskulen på Vestlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- *Behandlingsansvarlig, Høgskulen på Vestlandet* på e-post [post@hvl.no](mailto:post@hvl.no) eller *prosjektansvarlig Hilde Hjertager Lund, Høgskulen på Vestlandet* på epost [hbhl@hvl.no](mailto:hbhl@hvl.no) eller telefon 92663955/55 58 59 75
- Vårt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17. Utvalget som deltar i studien samtykket til (1) deltakelse på intervju/gruppeintervju, og (2) lagring av personopplysninger frem til 31.12.2118 til bruk i oppfølgingsstudier/videre forskning. Utvalget krysser aktivt av for samtykker av punkt (1) og (2).
- Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen  
Hilde Hjertager Lund



## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien «Ledelse i møte med kulturelt mangfold i barnehagen», og er villig til å delta.

**Jeg samtykker til å delta i intervju (sett kryss ved samtykke) \_\_\_\_\_**

**Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres/ lagres etter prosjektslutt 31.12.2022 til bruk i oppfølgingsstudier/videre forskning.**

**(sett kryss ved samtykke) \_\_\_\_\_**

**Telefon og epost \_\_\_\_\_**

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Innsyn i intervjuguide kan fås på forespørsel pr epost til forsker Hilde Hjertager Lund:  
[hbhl@hvl.no](mailto:hbhl@hvl.no).

# Intervjuguide etniske minoritetsforeldre

---

## Tema – og spørsmål til intervju- FORELDRE

### Innledning til intervjuene

- ✓ Informasjon om undersøkelsen, gjennomgang av informasjonsskrivet
- ✓ Innhenting av muntlig og skriftlig samtykke til deltakelse

**Hovedspørsmål:** Det viktigste jeg ønsker å få vite er hva du er opptatt av i møte med barnehagen, hva er viktig for deg som foreldre/mor/far i din kontakt med barnehagen? Jeg har noen spørsmål, men først og fremst jeg opptatt av hva som er viktig for deg.

### Tematisk fokus i samtalene

#### Tema 1 - Bakgrunn

1. **Kan du fortelle litt om deg selv og din familie?** (*Skjema deles ut til deltakerne for utfylling/avkryssing*).

#### Tema 2- Hverdagsliv og kontakt med barnehagen (*intervjuer noterer/tar opptak*)

1. Hvordan ser en vanlig dag ut for deg? (f.eks. hvem leverer og henter barnet/barna i barnehagen? Er du i jobb, går på skole, husarbeid etc.).
2. Kan du si litt om hvordan du opplever kontakten med barnehagen?
3. Hvilke forventninger har du til barnehagen?
4. Hva er de ansatte opptatt av? Er du enig/uenig? Kan du si ifra hvis du er uenig?
5. Opplever du å blir hørt, forstått og respektert for dine meninger/oppfatninger?
6. Dersom det oppstår utfordringer med barnet ditt, hvem snakker du med? Har du tillit til barnehagen og de som jobber der?
7. Har språket betydning for samarbeidet med barnehagen?
8. Hvordan møter barnehagepersonalet deg som foreldre?
9. Viser de interesse for din bakgrunn (kultur/språk/religion)?
10. Kan du gi eksempler på en samtale som du opplevde som god?
11. Hva er en god barnehage slik du ser det?
12. Tror du oppfatninger om hva som er en god barnehage forskjellig i Norge og i ditt hjemland? Utdyp.
13. Opplever du at du har innflytelse på det som skjer i barnehagen? Hva har du innflytelse på? Ønsker du mer innflytelse?
14. Kjenner du andre foreldre i barnehagen? Hva snakker dere om? Barnehagen? Barneoppdragelse? Andre ting?

#### Tema 3 – Referanserammer og verdier (*intervjuer noterer/tar opptak*)

1. Har du snakket med de ansatte i barnehagen om barna dine? Hva som er viktig for deg som forelder/mor/far? Kan du si litt om hva dere snakket om? / Hva handlet samtalene om?
2. Hva opplever du at barnehagen forventer av deg som mor/far/foreldre? Kan du si litt om det?
3. Har dere snakket om hva det vi si å være en god mor/far/foreldre?
4. Hva vil det si å være gode foreldre sett fra ditt perspektiv?
5. Hva tror du barnehagen/de ansatte i barnehagen mener er en god mor/far/foreldre?

6. Har du snakket med andre foreldre om hva det vil si å være god mor/far/foreldre? Hva tror du de mener med god mor/far/foreldre?
7. Opplever du andre forventninger til det å være mor/far/foreldre i Norge enn i hjemlandet? I så fall, kan du si litt om det.
8. Kan du gi eksempler på situasjoner dere du har vært uenig med barnehagen/personalet i barnehagen? Sa du i fra? Og hvordan opplevde du å bli møtt av personalet i denne situasjonen?
9. Hvilke ønsker har du for deg og dine barn?
10. Opplever du at dine barn har en god barndom?
11. Er det noe mer du vil legge til eller noe jeg har glemt å spørre om?

## Tema – og spørsmål til intervju - PEDAGOGISKE LEDERE /STYRERE/DAGLIG LEDER

### Innledning til intervju

- ✓ Informasjon om undersøkelsen, gjennomgang av informasjonsskrivet
- ✓ Innhenting av muntlig og skriftlig samtykke til deltakelse

**Hovedspørsmål:** Det viktigste jeg ønsker å få vite er hva du er opptatt av i møte med barn med etnisk minoritetsbakgrunn i barnehagen, hva som er viktig for deg som (pedagogisk) leder/styrer/daglig leder i møte med denne foreldre- og barnegruppen, og hvordan du opplever å ha handlingsrom innenfor rammene av virksomheten (rammefaktorer).

### Tematisk fokus i samtalen

1. **TEMA 1 – Bakgrunn** (*Skjema deles ut til deltakerne for utfylling på forhånd*).
  - a) Alder
  - b) Kjønn
  - c) Utdanning (lederutdanning, barnehagelærerutdanning, videreutdanning i kulturforståelse el.lign. etc. antall år/nivå)
  - d) Arbeidserfaring (antall år, ledererfaring, type barnehager, hvor)
  - e) Familiebakgrunn (barn, sivilstatus, oppvekst/hjemkommune)

### TEMA 2 – Ledelse og ivaretagelse av kulturelt mangfold (*intervjuer noterer/tar opptak*)

1. Hva mener du/dere er en god (pedagogisk) leder? (egenskaper, kunnskap, kompetanse). Utdyp.
2. Hva er en god barnehage sett fra et ditt/deres perspektiv som pedagogisk leder/pedagog?
3. Hvordan ser du på din rolle som leder i barnehagen i møte kulturelt mangfold?
4. Hva er viktig for deg i det pedagogiske arbeidet knyttet til ivaretagelse av kulturelt mangfold?
5. Kan du si litt om hvordan du/dere som leder(e) jobber for at barnehagen skal ivareta det kulturelle mangfoldet i barnehagen?
6. Hva legger du/dere i begrepet kulturelt mangfold?
7. Opplever du/dere å ha tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om kulturelt mangfold?
8. Er det noe du/dere har gjort som du er spesielt fornøyd med? Utdyp.
9. Ser du/dere noen utfordringer? I så fall, kan du/dere si hva og hvorfor du/dere opplever dette som utfordrende?
10. Er det noe eiere, myndigheter eller andre kunne bidratt med slik at dette kunne blitt bedre?
11. Hvordan bruker du/dere som leder/pedagog rammeplanen når det pedagogiske arbeidet skal planlegges? Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av kulturelt mangfold.

### TEMA 3 – Samarbeid med foreldre (*intervjuer noterer/tar opptak*)

1. Hva mener du/dere er en god(e) foreldre/mor/far?
2. Hvordan opplever du/dere samarbeidet med foreldre i barnehagen?
3. Hvilke forventninger har du/dere til samarbeidet med foreldre?
4. Hva mener du/dere at barnehagen og foreldre skal samarbeide om?
5. Er noen foreldre kritisk til det barnehagen driver med? Kan du utdype hva det dreier seg om? Hva gjør du som leder/pedagog i en slik situasjon?



6. Hva forventer du/dere at foreldre skal informere deg/dere om?
7. Tror du at foreldre har innflytelse/opplever å ha innflytelse på barnas hverdag i barnehagen?
8. Hva kan foreldre påvirke? Opplever dere/du at det det lettere for norske foreldre å ha innflytelse i barnehagen enn etniske minoritetsforeldre? Utdyp.
9. I rammeplanen står det at «*Barnehagen skal legge til rette for kulturmøter, gi rom for barnas egen kulturskaping og bidra til at alle barn kan få oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap*» og «*Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt*». Hvordan jobber dere med dette i barnehagen? Utdyp.
10. Hvordan opplever du/dere samarbeidet med de foreldre du nevner (etniske minoritetsforeldre)
11. Har språket betydning for samarbeidet? På hvilken måte kan barnehagen bidra?
12. Har du bestemte måter å samarbeide med foreldre disse foreldrene på (etniske minoritetsforeldre? Hvordan? Hvorfor?
13. Er det noe du/dere opplever som vanskelig eller utfordrende i forhold til denne foreldregruppen sammenlignet med andre foreldregrupper?
14. Hvordan går du/dere fram i møtet med slike utfordringer?
15. Har du eksempler på samarbeid med minoritetsforeldre som har fungert godt? Hvorfor tror du at du lyktes? Utdyp.

### **TEMA 4 – FORVENTNINGER** (*intervjuer noterer/tar opptak*)

#### **I hvilken grad og på hvilken måte påvirker forventninger fra foreldre, eiere, styringsdokumenter (lokalt og nasjonalt) barnehagens lokale planer for arbeid med kulturelt mangfold?**

1. Kan du fortelle litt om hvordan du som pedagogisk leder «leser» eller «oversetter» forventninger som eiere, myndigheter og foreldre (evt. andre) setter til deg som leder i barnehagens pedagogiske planer?
2. Hva er viktig for deg/dere som pedagogisk leder/pedagog når du skal gjøre valg eller bestemme hvordan målformuleringer skal settes ut som pedagogisk praksis i barnehagen? Hvordan går du fram?
3. Hvordan ivaretar du som leder/pedagog kulturelt mangfold i barnehagen? Hva gjør dere helt konkret (hvilke aktiviteter, valg av sanger, leker etc.) for å ivareta det kulturelle mangfoldet?
4. Hvordan organiserer og leder du barnehagen med utgangspunkt i nasjonale og lokale styringsdokumenter (rammeplan for barnehage, stortingsmeldinger, barnehageloven, barnehagens og eiernes strategidokumenter)? Er det spesielle ting du vil trekke fram her?
5. Hvordan sorterer du/dere som pedagogisk leder/pedagog forventninger og signaler utenfra (eiere, foreldre, i styringsdokumenter/rammeplan, politiskere)? Hva er viktig for deg/dere som leder/pedagog? Og hva mener du/dere er mindre viktig? Utdyp.
6. Opplever du/dere dilemmaer, spenninger eller krav som er vanskelig å oppfylle og/eller forene? Hvordan går du/dere fram i en slik situasjon? Hvilke vurderinger gjør du/dere og hvordan begrunner du/dere de valg du gjør?
7. Opplever du/dere å ha handlingsrom i hvordan du kan lede det pedagogiske arbeidet? Hvordan påvirker mangel på eller (ulik) grad av handlingsrom det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Utdyp.
8. Hvilken politikk har eierne når det gjelder ressurser, kompetanse og retningslinjer?

## TEMA 1 – Bakgrunn

Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn? (*Skjema deles ut/sendes til deltakerne for utfylling/avkryssing*).

1. Alder: \_\_\_\_\_

2. Kjønn: \_\_\_\_\_

3. Utdanning (lederutdanning, barnehagelærerutdanning, videreutdanning i kulturforståelse el.lign. etc. antall år/nivå)

---

---

---

4. Arbeidserfaring (antall år, ledererfaring, type barnehager, hvor): \_\_\_\_\_

---

---

---

–

5. Familiebakgrunn (barn, sivilstatus, oppvekst/hjemkommune)

---

---

---

---

---

---

## Background

Can you tell me about yourself and your family? (The form is shared/sent in advance to the participants for completion / ticketing).

1. Age \_\_\_\_\_
2. Relationship status \_\_\_\_\_
3. Number of children \_\_\_\_\_
4. Have you had children in kindergarten previously (in Norway)? If yes, yes. \_\_\_\_\_  
Where? \_\_\_\_\_
5. How long have you lived in Norway? \_\_\_\_\_
6. Nationality / Ethnic Identity (s) / Cultural background \_\_\_\_\_
7. Gender (mother / father) \_\_\_\_\_
  
8. Mother tongue \_\_\_\_\_
9. The language spoken at home (with the children) \_\_\_\_\_
10. Work/ School/other in Norway (specify) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
11. Education and occupation (number of years, type / elementary school / higher education / occupation)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
12. Why did you come to Norway? (Refugee, asylum seeker, immigrant worker, to study, other)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
13. Residential municipality in Norway (small/ large city/urban /village/countryside )  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Background

Can you tell me about yourself and your family? (The form is shared/sent in advance to the participants for completion / ticketing).

1. Age \_\_\_\_\_
2. Relationship status \_\_\_\_\_
3. Number of children \_\_\_\_\_
4. Have you had children in kindergarten previously (in Norway)? If yes, yes. \_\_\_\_\_  
Where? \_\_\_\_\_
5. How long have you lived in Norway? \_\_\_\_\_
6. Nationality / Ethnic Identity (s) / Cultural background \_\_\_\_\_
7. Gender (mother / father) \_\_\_\_\_

8. Mother tongue \_\_\_\_\_
9. The language spoken at home (with the children) \_\_\_\_\_
10. Work/ School/other in Norway (specify) \_\_\_\_\_

11. Education and occupation (number of years, type / elementary school / higher education / occupation)

12. Why did you come to Norway? (Refugee, asylum seeker, immigrant worker, to study, other)

13. Residential municipality in Norway (small/ large city/urban /village/countryside )

## دعوة للمشاركة في مشروع بحث

### ”الإدارة تلتقي تعدد الثقافات في رياض الأطفال“

روضة الأطفال المتعددة الثقافات: خبرات الإدارة التربوية خلال لقاءها بتعدد الثقافات في رياض الأطفال ولقاء ذوي من الاقليات العرقية برياض الأطفال النرويجية

#### الخلفية والهدف

اسمي هيلدا يرتاغر لوند واعمل كباحثة ومرشحة لدرجة الدكتوراة في الثانوية العليا في الغرب (VHL) مركز البحوث الدراسية. السنة الاخيرة لكارثة اللاجئين وضعت موضوع الهجرة والتكامل على جدول العمل. ان روضة الأطفال هي احدى مؤسسات المجتمع حيث يتم الالتقاء بين الناس والثقافات المختلفة ومنطلق مهم للتكامل وايصال الحضارات في المجتمع النرويجي. لذلك نحتاج ان نعرف اكثر عن كيفية عمل روضة الأطفال بالتعددية الثقافية وكيف يعيش ذوي من الاقليات العرقية اللقاء مع روضة الأطفال النرويجية. انا ارغب بالتكلم مع:

- ذوي من الاقليات العرقية الذين لديهم اطفال في روضة الأطفال.

ساقوم اضافة الى ذلك بمتابعة الاطفال في روضة الأطفال من خلال المشاركة.

#### ما تعني المشاركة في الدراسة هذه؟

الذوي والاولاد في روضة الأطفال: ساقوم بالمتابعة من خلال المشاركة في روضة الأطفال ولكني لن اقوم بتسجيل معلومات يمكن ربطه بطفلك. نلفت الانتباه الى انه لن يكون من الضروري الحصول على الموافقة من كل ذوي ولكن لاسباب بحثية عرقية ترسل المعلومات الى كل ذوي عن مشروع البحث والمتابعة من خلال المشاركة.

الذوي من اقلية عرقية: سيتم اجراء مقابلة معك مرة او مرتين على مراحل وفي مجموعة ولكن يمكن ان يكون مقابلة معك لوحده. متى واين سيتم ذلك بإمكانك ان المشاركة بتقرير ذلك. سنتناول الاسئلة موضوع تجربتك عندما يكون لديك طفل في روضة الأطفال النرويجية، قصتك وخبرتك حول موضوع لقاءك بروضة الأطفال النرويجية. بالامكان طلب مترجم لو اضطرنا الامر لذلك او انت رغبت بذلك - سيتم تغطية مصاريف التقلبات وما شابه ذلك.

#### ما الذي يحصل بالمعلومات عنك؟

سيتم تسجيل المعلومات كالملاحظات الخطية والتسجيلات الصوتية. سيتم التعامل مع المعلومات الشخصية باتم السرية وتنسب لمجهول في المنشورات. انا كباحثة خاضعة لواجب كتمان السر المهني وسيتم الاحتفاظ بالمعلومات بشكل آمن. سيتم تسجيل المقابلات وتخزينها كملفات صوتية الكترونية وخطية. سيتم لدى انتهاء المشروع اتلاف التسجيلات الصوتية وتنسب الخطية الى مجهول وتخزينها. خلال العمل بالاطروحة وعندما انا كباحثة اقوم بايصال نتائج المشروع وسيتم تنسيب العمر والاسم والخلفية الى مجهول بحيث لايتسنى التعرف على احد ما.

سيتم نشر نتائج التقصي كمقالات واطروحة الدكتوراة. كذلك تم التخطيط لايصال النتائج في مؤتمرات وحلقات دراسية للطلاب والموظفين في مجال تعليم العاملين في رياض الأطفال، معلمي رياض الأطفال، المرشدين التربويين والاداريين في مجال رياض الأطفال، الجامعات والثانويات العليا وقطاع التعليم والجهات الاخرى المهتمة بموضوع الابحاث.

تم الابلاغ عن المشروع لدى مفوض حماية الفرد للبحوث، (Norsk senter for forskningsdata AS)NSD. سيتم تخزين المعلومات الشخصية بعد انتهاء المشروع حتى تاريخ 31.12.2021 للاستعمال في دراسات المتابعة او ابحاث لاحقة.

#### المشاركة الطوعية

المشاركة بالدراسة هذه اختيارية وبالامكان في اي وقت من الاوقات سحب الموافقة بدون اعطاء اي سبب لذلك. سيتم تنسيب المعلومات عنك لو انت انسحبت الى مجهول.

لو اردت المشاركة او كان لديك سؤال عن الدراسة، اتصل مباشرة بـ **Hilde Hjertager Lund**

على الارقام 92663955/ 55 58 59 75 او البريد الالكتروني [hbhl@hvl.no](mailto:hbhl@hvl.no)

## حقوقك

- طالما انت معرف عنك من خلال المعلومات المسجلة يحق لك:
- الاضطلاع على اي معلومات شخصية مسجلة عنك،
  - تصليح المعلومات الشخصية عنك انت،
  - محو المعلومات الشخصية عنك انت،
  - ان يتم تسليمك نسخة عن معلوماتك الشخصية (المعلومات المحمولة)، و
  - ارسال شكوى الى مفوض حماية الفرد ورقابة المعلوماتية تتعلق بطريقة التعامل مع معلوماتك الشخصية.

## ما الذي يمنحنا حق معالجة معلوماتك الشخصية؟

نحن نعالج المعلومات عنك استنادا الى موافقتك. ويطلب من *Hilde Birgitte Hjertager Lund* والثانوية العليا في الغرب *Høgskulen på Vestlandet* فقد قيمت AS- NSD Norsk senter for forskningsdata ان معالجة معلوماتك الشخصية ضمن المشروع هذا يتوافق مع نظم مصلحة حماية الفرد.

## اين يمكنني ايجاد المزيد؟

لو كان لديك سؤال بإمكانك عن الدراسة او انك ترغب بالاستفادة من حقوقك فاتصل ب:

- المسؤول عن معالجة المعلومات او الثانوية العليا في الغرب على البريد الالكتروني [post@hvl.no](mailto:post@hvl.no) والمسؤولة عن المشروع *Hilde Hjertager Lund*، الثانوية العليا في الغرب على البريد الالكتروني [hbhl@hvl.no](mailto:hbhl@hvl.no) او الهاتف رقم 92663955/55 58 59 75

- مندوبنا لمفوض حماية الفرد: Norsk senter for forskningsdata AS- NSD على البريد الالكتروني [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) او الهاتف رقم: 55 58 21 17 . وافقت اللجنة المشاركة بالدراسة على (1) المشاركة بالمقابلات / مقابلة المجموعة، (2) تخزين المعلومات الشخصية حتى تاريخ 31.12.2118 للاستعمال في الدراسات اللاحقة والابحاث الاخرى. تضع اللجنة علامة ايكس مؤكدة بالنسبة لموضوع الموافقات للنقاط (1) و (2).
- تم الابلاغ عن الدراسة لدى مفوض حماية الفرد للبحوث، ان اس د – شركة المركز النرويجي لمعلومات الابحاث.

Vennlig hilsen  
Hilde Hjertager Lund

## الموافقة على المشاركة بالدراسة

لقد حصلت على المعلومات عن الدراسة <<الإدارة تلتقي تعدد الثقافات في رياض الأطفال>> وارغب بالمشاركة.

انا وافق على المشاركة بالمقابل (ضع علامة ايكس عند الموافقة) \_\_\_\_\_

انا وافق على نشر المعلومات الشخصية / او تخزينها بعد انتهاء المشروع حتى 31.12.2021 للاستعمال في مجال دراسات المتابعة / او الأبحاث لاحقاً.

\_\_\_\_\_ (ضع علامة ايكس لدى الموافقة)

\_\_\_\_\_ الهاتف والبريد الإلكتروني

(موقع عليها من قبل المشارك بالمشروع)

بالامكان الاضطلاع على فهرست المقابلة بالسؤال بواسطة البريد الإلكتروني الى الباحثة *Hilde Hjertager Lund*:

[hbhl@hvl.no](mailto:hbhl@hvl.no).

Utdrag fra analyseprosess i artikkel 1 - fra rådata til mangfoldskonstruksjoner - stegvis tematisk analyse				
Intervju (rådata)	Temabasert koding empirinær - eksempler	Temabasert koding Sortering av koder Eksempler	Analyse	Konsepter Kodegruppering (Mangfoldsforståelser)
<p><b>I:</b> Begrepet <i>kulturelt mangfold</i> hva legger dere i det? Sånn som dere forstår det?</p> <p><b>K:</b> Jeg ser for meg at det er forskjellige kulturer som er samlet. Så man trenger gjerne ikke å gjøre noe sånn «Big deal» ut av det, tenker jeg.. At vi kan jo være sammen selv om. Altså vi er jo like selv om vi er fra forskjellige land</p> <p><b>K:</b> Vi er vel ikke så flinke på akkurat dette med mangfold. Vi er i grunn mest opptatt av enkeltbarnet og barnas beste.</p> <p><b>I:</b> Begrepet <i>kulturelt mangfold</i> hva legger dere i det? Sånn som dere forstår det?</p>	<p>forskjellige kulturer som er samlet.</p> <p>ikke å gjøre noe sånn «Big deal»</p> <p>vi er jo like, selv om vi er fra forskjellige land</p> <p>opptatt av enkeltbarnet og barnas beste</p> <p>vel ikke så flinke på akkurat dette med mangfold</p>	<p>Mennesket framfor kultur</p> <p>Underkommunisering av kulturelle forskjeller</p> <p>Snakker ikke om kultur, men barnet</p> <p>Ser ikke kultur Ikke opptatt av mangfold</p> <p>Kultur ikke viktig</p>	<p>Kultur som <b>likhet</b> Mangfoldsforståelse uten vekt på kultur</p> <p>Ekskluderende og inkluderende Mangfoldsblinde</p>	<p><b>Likhetsfelleskap</b> <b>Mangfold som likhet</b></p>
<p><b>M:</b> De kommer fra forskjellige kulturer, med andre verdier og religion enn oss, og det er viktig at vi respekterer dem og prøver å forstå deres tro og kultur</p>	<p>forskjellige kulturer, med andre verdier og religion enn oss</p> <p>vi respekterer dem og prøver å forstå deres tro og kultur</p>	<p>Forskjellige kulturer Andre verdier Deres tro Oss i kontrast til dem Forstå dem Vekt på kulturelle forskjeller Grenser mellom oss og dem</p>	<p>Kulturelt mangfold som <b>ulikhet</b></p> <p>Ekskluderende Grenser mellom sosiale grupper</p>	<p><b>Ulikhetsfelleskap</b> <b>Mangfold som ulikhet</b></p>
<p><b>I:</b> Begrepet <i>kulturelt mangfold</i> hva legger dere i det? Sånn som dere forstår det?</p> <p><b>M:</b> Vi må snakke med dem og ikke til dem. Vi er både ulike og like. Viktig at alle blir anerkjent for den de er.</p> <p><b>K:</b> Det er viktig at selv om vi ikke har så mange barn med flerkulturell bakgrunn, også er opptatt av å markere for eksempel samenes nasjonaldag.</p> <p>at vi er nysgjerrig og spør når vi lurer på noe. Tror de synes det bare er positivt. Tror det er viktig at vi ikke tar alle over en kam og ser på dem som individer og ikke som en gruppe.</p>	<p>må snakke med dem og ikke til dem</p> <p>både ulike og like</p> <p>anerkjent for den de er</p> <p>er opptatt av å markere for eksempel samenes nasjonaldag.</p> <p>at vi er nysgjerrig og spør når vi lurer på noe. viktig at vi ikke tar alle over en kam og ser på dem som individer og ikke som en gruppe</p>	<p>Toleranse og åpenhet Nysgjerrig på andre måter å tenke på</p> <p>Ser hele menneske Anerkjenner både likhet og ulikhet</p> <p>Ser barn og voksne som individ framfor gruppe</p> <p>ikke tar alle over en kam</p> <p>Inkluderende</p>	<p>Mangfold som <b>anerkjennelse</b></p> <p>Vid forståelse av kulturelt mangfold</p> <p>Inkluderende</p> <p>Individ framfor gruppe</p>	<p><b>Mangfoldsfelleskap</b> <b>Mangfold som anerkjennelse</b></p>



<b>Utdrag av beskrivelse av arbeidsoppgaver, ansvarsområder og rolleutøvelse</b> <b>Systematisering og analyse av observasjoner og feltstamtaler med pedagogiske ledere i artikkel 2 (trinn 1 og 2)</b>		
<b>Kategorier</b>	<b>Observasjon av hva pedagogiske ledere gjør – deres oppgaver - koding</b>	<b>Lederhandlingers natur</b>
<b>Planlegging og organisering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ukes- og månedsplaner</li> <li>• Kontroll og oversikt over dagsplaner</li> <li>• Ressursallokering – sykdom/framvær/endringer</li> <li>• Pedagogisk arbeid (planlegging, evaluering og dokumentasjon)</li> </ul>	<b>Posisjonell</b>
<b>Informasjon og kommunikasjon</b>	<u>Uformell</u> : spontan i løpet av dagen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gi og sikre beskjeder</li> <li>• Småprat</li> </ul>	<b>Distribuerende</b>
	<u>Formell</u> : møter og angi tidspunkter for informasjon <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delegering av aktiviteter</li> <li>• Instruksjer</li> <li>• Oppfordringer</li> </ul>	<b>Posisjonell</b>
<b>Veiledning og støtte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lede og oppmuntre ansatte</li> <li>• Evaluering og vurdering av personalpedagogisk arbeid</li> <li>• Lede kunnskapsutviklingsprosesser</li> <li>• Skape et arbeidsmiljø med tillit og åpenhet</li> </ul>	<b>Posisjonell</b>
<b>Pleie og omsorg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forberedelser til og rydding etter lek</li> <li>• Sjekke meldinger i appen</li> <li>• Tilberedning og rengjøring etter måltider</li> <li>• Påkledning av barn</li> <li>• Legge barn</li> </ul>	<b>Distribuerende</b>

**Utdrag fra analysen av rådata til utvikling av ledertypologier -i artikkel 2 (trinn 3)**

Koding og sortering	Utdrag fra intervju og feltsamtaler	Koder og tema					
		Praksis		Verdier		Fokus i rolleutøvelsen Praksiser og oppfatninger	Konsept Leder typologier
		Distribuert	Posisjonell	Kollektiv	Individuell		
Planlegging og organisering	Eierskap og forhold til planer og sånt, og hva vi skal jobbe med, og at vi (de pedagogiske lederne) har kontroll over de daglige planene og aktivitetene og rutinene. Dessuten er du også ansvarlig for enheten, og du bør sørge for at rammeplaner og årsplaner følges.		Kontroll og struktur		Myndighet Ansvar Åpenhet	Tydlig ledelse og struktur  Ansvar og myndighet  Planelegging og organisering	Den reflekterende lederen
Informasjon og kommunikasjon	En god leder skal være åpen, være engasjert, lytte og motivere, og være sjenerøs og stole på sine kolleger. Det er viktig å kommunisere for å unngå misforståelser for å sikre både sikkerhet og en god arbeidskultur. . Vi må alle ha samme mål for og forståelse av arbeidet og gjøre de samme oppgavene til tross for ulike stillingskategorier	Samarbeid Felles oppgaver Felles beslutninger		Likhet "Niceness" Inkludering Støtte Tillit Engasjement Enighet		Likhet i arbeidskulturen  Samarbeid og felles deltakelse	Likestillingslederen
Veiledning og støtte	Du må jobbe for å få et koordinert team der du kan se alt, støtte dem og få dem til å yte litt ekstra. For å gjøre en endring og bidra til kunnskapsutvikling, både av teamet som helhet og av hver av dem [assistenter], må du ha tålmodighet og prøve å se problemer fra assistentenes perspektiver.		Kunnskapsutvikling Oppfordringer Støtte og veiledning		Autoritet Ansvar Engasjement Åpenhet	Veiledning av sitt personale  Langtidsperspektiv  Faglig utvikling	Den reflekterende lederen
Pleie og omsorg	Jeg tror at omsorg og pleie kan være den høyeste prioriteten til alle ansatte, og ikke bare av meg som pedagogisk leder. Foreldre bør være trygge på at barna deres er trygge og ivaretatt i ECEC. Vi gjør alle de samme oppgavene for å ta vare på barna.	Samarbeid Felles oppgaver Felles beslutninger		Likhet "Niceness" Inkludering Støtte Tillit Engasjement Enighet		Daglige aktivitet og oppgaver  Korttidsperspektiv Omsorg og pleie Informasjon Like oppgaver	Den administrative lederen

## Utdrag fra systematisering og tematisk koding av foreldreintervju (rådata) artikkel 3

Utdrag fra intervjuer	Empirinær koding Steg 1	Temabasert koding Sortering/gruppering steg 2	Analyse	Analysekategorier
<p>I: <i> Hvordan opplever dere samarbeidet med barnehagen?</i>  F: Vi får folk, men bare 3-4 ganger i året. Da kan vi ta opp vanskelige ting og snakke med barnehagepersonalet skikkelig. Men ofte er det jo ting vi ikke kan vente med. Vi har god kontakt med personalet i barnehagen. Vi hadde et godt møte i begynnelsen av året, og slutten av året. Og de informerer oss om det ungene opplever, eller hva som skjer i barnehagen. Vi trives veldig godt. Og de sender melding eller ringer, dersom noen av ungene er blitt syke i barnehagen eller sånn  I fjor, det var ett problem, men det var en misforståelse. Vi diskuterte det, og så gikk det bra  I starten forstod vi lite</p>	<p>vanskelige ting og snakke med barnehagepersonalet skikkelig</p> <p>ofte er det jo ting vi ikke kan vente med</p> <p>god kontakt med personalet  informerer oss om det ungene opplever, eller hva som skjer i barnehage  de sender melding eller ringer  Vi trives veldig godt  ett problem, men det var en misforståelse. Vi diskuterte det, og så gikk det bra  I starten forstod vi lite</p>	<p>Kommunikasjon vanskelig  Forstod lite  Misforståelse  Trives  Informasjon framfor dialog  Dårlig i norsk  Ønsker oftere tolk  God kontakt  Beskjeder</p>	<p>Informasjon framfor dialog  Majoriteten har  Definisjonsmakt  Forstår ikke hva barnehagen forventer  God kontakt  misforståelser</p>	<p><b>Kommunikasjon og samarbeid</b></p>
<p>I: <i> Opplever du at barnehagen respekterer deres bakgrunn?</i>  F: De respekterer oss og vår religion, men vi må gjøre sånn som norske, gå på tur og sånn, integrere oss.  Det er ansvaret vårt å lære barna våre hva som er riktig og hva som er feil.  F: Hva som ikke er riktig for kulturen vår. Og hva som er viktig her i landet.  I: <i> Hva er gode foreldre sik du ser det?</i>  F: Vi er kanskje mer opptatt av disiplin. Norske foreldre er kanskje litt ettergivende og norske barn litt bortskjemte.  F: De får veldig mye ting.</p>	<p>Vi må gjøre sånn som norske, gå på tur og sånn, integrere oss  De respekterer oss og vår religion, men vi må gjøre sånn som norske, gå på tur og sånn, integrere oss.  Det er ansvaret vårt å lære barna våre hva som er riktig og hva som er feil.  F: Hva som ikke er riktig for kulturen vår. Og hva som er viktig her i landet  Vi er kanskje mer opptatt av disiplin. Norske foreldre er kanskje litt ettergivende og norske barn litt bortskjemte</p>	<p>som norske  hva som er riktig  Integrere seg  Beholde egen kultur og religion</p> <p>Deltakelse og inkludering  Disiplin  Norsk oppdragelse  ettergivende  Bortskjemte barn  Materialistiske nordmenn  Mye ting</p>	<p>Spenning mellom integrasjon og deltakelse i ny kultur  Beholde egen kultur  Strategi for akkulturasjon  Assimilering  integrering</p> <p>Andre oppfatninger om oppdragelse  Disiplin  Stiller spørsmålstegn til norsk oppdragelse  Ettergivne  Deltakelse og inkludering  Majoritetsperspektiver på foreldreskap og omsorg</p>	<p><b>Å lære norskhet og foreldreskap</b></p>
<p>I: <i> Hva er mener du/dere en god barnehage?</i>  F: Jeg liker at barnet mitt trives, men noen ganger er jeg litt redd  Ja det er veldig viktig hvordan de som jobber der er. Det påvirker barna. Det er viktig for oss at de som jobber i barnehage at de er greie og snille. At vi er tryggere på dem. Vi er heldig, for de som jobber i barnehagen, de ser ut til å være snill og lærer dem [barna] mye.  F: Vi diskuterer, vi har god kontakt Visst man da spør om hva som er best, og hvordan man kan forandre ting i forhold til sikkerhet og trygghet. For meg som mor, så føler jeg at det er bedre når det er en overvåking.</p>	<p>liker at barnet mitt trives, men noen ganger er jeg litt redd sikkerhet og trygghet.  For meg som mor, så føler jeg at det er bedre når det er en overvåking.</p>	<p>Snill og vennlig personalet  Trygghet  Tillit  Usikkerhet om sikkerheten i barnehagen – ønsker overvåking  Diskuterer  God kontakt med personalet  Heldig  Redd, men trives</p>	<p>Usikkerhet om barnehagens trygghet  Tillit til personalet arbeid  Snill og vennlig  Trives</p>	<p><b>Tillit og trygghet</b></p>