

# “Minoritetspråklige barns medvirkning i barnehagen, hvem blir sett og hørt?”

**Sandra Elisabeth Tomas**



Høgskolen i **Hedmark**

Master i tilpasset opplæring

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

Vinter 2009

*Den enkelte har aldri  
med et annet menneske å gjøre,  
uten at han holder noe  
av dets liv i sin hånd.  
Det kan være meget lite,  
en forbigående stemning,  
en opplagthet  
man får til å visne, eller som man vekker,  
en lede som man utdyper eller hever.  
Men det kan også være så forferdelig mye,  
slik at det simpelthen,  
står til den enkelte,  
om den andres liv lykkes eller ikke.*

*Visdomsord av K.E. Løgstrup*

## Forord

Denne master oppgaven ble på begynt for litt over et år siden. Da hadde jeg store ambisjoner om å bli ferdig våren 08 før termin 5. mai, slik gikk det ikke. Så skulle den levers i august, august gikk, ”skal levere i november”, november gikk. Kjære Asbjørn du har hørt det før, men nå er jeg ferdig! Joakim min lille tålmodige sjel. Dine velmente bidrag med dine søte små barnehender ivrig klaskende og krafsende over tastaturet, endelig er mamma ferdig.

Å skrive denne oppgaven har vært krevende, som nybakt mamma i ammetåka har jeg levd i to verdener det siste året. Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende, krevende og utrolig lærerikt. Det er med stolthet jeg nå legger frem min masteroppgave.

Denne masteroppgaven hadde ikke blitt til uten den støtte og veiledning jeg har fått av dyktige lærere ved Høgskolen i Hedmark. Tusen takk til mine to enestående veiledere, hovedveileder førstelektor Sigrun Sand og biveileder førstelektor Berit Zacharisen. Takk for gode kritiske bemerkninger underveis til både valg av litteratur og halvferdige utkast, de har det vært mange av. Jeg vil også takke Ingerid Straume for gjennomlesing, tips og råd til metodekapitlet.

Tusen takk Kristin for korrektur lesning og gode kommentarer.

Tusen takk til alle store og små i barnehagen, takk for at jeg fikk et innblikk i deres hverdag.

Jeg må takke beste og besta på Vestad for mange timers barnevakt, tante Anne Marit og bestemor og bestefar på Røros.

Asbjørn min kjære, takk for din tålmodighet, hjelp og støtte.

Sørskogbygda 13.februar.2009

# Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>5</b>
<b>SUMMARY IN ENGLISH.....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
<b>2. TEORIKAPITTEL.....</b>	<b>11</b>
2.1 Hvorfor barns medvirkning? .....	11
2.2 Barns medvirkning i et internasjonalt perspektiv .....	12
2.3 Barneoppdragelse og sosialisering sett i et krysskulturelt perspektiv .....	13
2.4 Selvbestemmelse, medbestemmelse og medvirkning. ....	17
2.5 Et barnehageinnhold tilpasset de minoritetsspråklige barna .....	24
2.6 Barnehageinnholdets kulturelle kvalitet.....	25
2.7 Barnehagepersonalets kulturelle kompetanse .....	29
2.8 Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet.....	31
<b>3. VITENSKAPSTEORI OG METODE.....</b>	<b>38</b>
3.1 Kvalitativ forskning.....	38
3.2 Forskerens rolle .....	39
3.3 Etske refleksjoner.....	41
3.4 Metodiske valg .....	42
3.5 Analyse og tolkning av et datamateriale. ....	46
<b>4. PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFTING AV DET EMPIRISKE DATAMATERIALET .....</b>	<b>50</b>
4.1 Personalet hadde i liten grad diskutert minoritets-språklige barns medvirkning .....	50
4.2 De minoritetsspråklige barnas sosiokulturelle bakgrunn ble i varierende grad tatt hensyn til i barnehagen .....	58
4.3 Barna med minoritetsbakgrunn ble møtt av personalet med en mangel tenkning.....	67
4.4 Avslutning .....	71
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>73</b>
Vedlegg 1. Informasjonsbrev til personalet i barnehagen .....	75
Vedlegg 2. Informasjonsbrev til foreldre.....	76
Vedlegg 3. Intervjuguide .....	77

## Norsk sammendrag

Siden den nye rammeplanen og barnehageloven trådte i kraft i 2006 har barns medvirkning fått en sentral plass i barnehagen, og personalet i barnehagen er forpliktet til å jobbe med barns medvirkning ut fra barnets alder, funksjonsnivå og modenhet. I denne master oppgaven ønsker jeg å belyse hvordan personalet tilrettelegger for barns medvirkning i det daglige arbeidet, og da med et spesielt fokus på hvordan de tilrettelegger dette for de minoritetsspråklige barna. Jeg ønsker å finne ut hva personalet legger i begrepet barns medvirkning; hvilke refleksjoner de jobber ut fra, og hvordan dette kommer til uttrykk i noen utvalgte situasjoner i samspillet mellom voksne og barn inne på avdelingen.

For å kunne belyse denne tematikken har jeg innhentet et empirisk materiale gjennom feltarbeid i en barnehage. Feltarbeidet foregikk over en periode på to måneder, hvor jeg observerte inne på to avdelinger, og det ble gjennomført to gruppeintervjuer med personalet. Hensikten var å frembringe beskrivelser fra barnehagens praksis som kunne kaste lys over følgende problemstilling:

*”Minoritetsspråklige barns medvirkning i barnehagen, hvem blir sett og hørt”*

Teoretiske perspektiver i oppgaven er en gjennomgang av begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og medvirkning, krysskulturell forskning innen barneoppdragelse, sosialisering og ulike sosiokulturelle aspekter som må være tilstede for å gi barna med minoritetsbakgrunn mulighet for medvirkning. Videre har jeg sett på kommunikasjons- og relasjonsformer mellom voksne og barn som kan virke fremmende eller hemmende i forhold til barns medvirkning.

Presentasjonen, analysen og drøftingen av det empiriske materialet viser at barns medvirkning i liten grad ble diskutert i forhold til de minoritetsspråklige barna, og dette kom til uttrykk inne på avdelingen i forhold til hvilke barn som ble sett og hørt.

## Summary in English

Since the new framework and kindergarten law commenced in 2006, children's participation has gained a high position in the kindergarten, and the staff is obligated to work with children's participation based on the child's age, level of functionality and maturity. I therefore wish in this thesis to take a closer look at how the staff accommodates the children's participation in the daily routine, and especially how it accommodates this for the minority linguistic children. I wish to find out how the staff interprets the phrase "children's participation" and how this shows in some selected situations within the interactions between adults and the children.

To light this thematic I have collected data through fieldwork in the kindergarten. The fieldwork took place over two months, where I observed two divisions in a kindergarten and conducted two group interviews with the staff. The purpose was to sample experiences from the kindergarten that might shed light on the subject matter.

*"Minority children's participation in the kindergarten, who are seen and heard"*

The theoretical perspectives I looked into in this thesis were reviews of the terms self-determination, co-determination and participation, cross-cultural research on children, socialization and various socio-cultural aspects, that must be present to provide the children with minority backgrounds the opportunity for participation. Moreover I looked at communication and relationships between adults and children who promoted or hindered in relation to child participation.

The presentation, analysis and discussion of the empirical material shows that the children's participation in a small degree was discussed in relation to the minority linguistic children, and this became observable within the kindergarten in relation to the children who were seen and heard.

# 1. Innledning

## Bakgrunn for valg av problemstilling

Det var min nysgjerrighet og undring rundt begrepet barns medvirkning som vekket min interesse for feltet. Da barns medvirkning ble innlemmet i det nye lovverket for barnehagen, hadde jeg permisjon fra min stilling som pedagogisk leder. Barns medvirkning var ikke et eksplisitt tema mens jeg var i jobb. Etter at den nye barnehageloven og rammeplanen kom, har barns medvirkning blitt et ”hett” tema i samtaler med tidligere kollegaer. Jeg jobbet i en barnehage med barn fra forskjellige land, med ulike språk og kulturelle bakgrunner, og opplevde arbeidet i barnehagen med barna som spennende, givende og utfordrende. Spennende fordi de minoritetsspråklige barna beriket meg med sin kulturelle bakgrunn, givende fordi jeg hver morgen ble møtt med klemmer og glade kommentarer og utfordrende fordi jeg følte jeg kom språklig til kort i mange sammenhenger. Jeg har alltid følt det som viktig å både se enkeltbarnet og å være der for barnegruppen. Når barns medvirkning nå er ”innført” i barnehagen, korresponderer dette perspektivet med en personlig interesse for temaet. Likevel satt jeg med en undring over hva dette kan bety i praksis. Jeg ønsker derfor å frembringe beskrivelser fra barnehagens praksis for å si noe om i hvilken grad personalet tilpasser virksomheten til de minoritetsspråklige barna, og i hvilken grad de gis mulighet til medvirkning. Jeg utarbeidet disse forskningsspørsmålene.

- Hvordan tilrettelegger personalet for minoritetsspråklige barns medvirkning?
- Har de minoritetsspråklige barna lik mulighet til medvirkning som de majoritetsspråklige barna? Hvem blir sett og hørt i barnegruppen?

Dette ledet til følgende problemstilling:

*”Minoritetsspråklige barns medvirkning i barnehagen, hvem blir sett og hørt?”*

## Forskning på feltet og sentrale teoretiske perspektiver

Den nye loven har ført til refleksjon og diskusjon innad i det etablerte forskningsmiljøet og det pågår for tiden et stort forskningsprosjekt ledet av Berit Bae ved Høgskolen i Oslo *"Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv - fokus på de yngste i barnehagen"*.

Prosjektet er et samarbeid mellom Høgskolen i Oslo, Universitetet i Agder, Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Troms og universitetet i Stavanger. Det som foreligger av forskning på barns medvirkning i barnehagen er oppsummert i Nova rapport 6/2008. Jeg vil her nevne forskningsprosjekter jeg har tatt utgangspunkt i mitt arbeide, samt referere til andre relevante forskningsstudier innen feltet. Forskningen som finnes på området tar for seg hvordan personalet arbeider med barns medvirkning, og hvordan barna oppfatter sin medbestemmelse (Kvistad & Søbstad, 2005:77). Masteroppgaver og hovedfagsoppgaver som tar for seg barns medvirkning er; Andersen, (2007) *"Bevisste voksne, medvirkende barn?"*, Seland (2004) *"Barnesamtalen: narrative gruppeintervju med barns som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen"*, Gillund (2006) *"De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv"* og Hognestad *"Ettåringens medvirkning i barnehagen: et kritisk blikk på møter mellom mennesker"* (Borg, Backe-Hansen, & Kristiansen, 2008:67-70).

Når det gjelder forskning angående minoritetsspråklige barns medvirkning, finnes det lite eller ingen forskning. I denne oppgaven ønsket jeg å knytte tidligere forskning og ulike teoretiske perspektiver på barns medvirkning sammen med teori om flerkulturell pedagogikk. Hensikten var å trekke frem faktorer som må være til stede for å skape en praksis hvor minoritetsspråklige barn gis lik mulighet til medvirkning som etnisk norske barn. Engen (2004) nevner tre betingelser som han mener må være tilstede for å skape en tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige barna i skolen; lærestoffets kulturelle kvalitet, kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet og lærerens kulturelle kompetanse. Disse tre faktorene kan også relateres til barnehagen. Den voksnes væremåte er avgjørende i arbeidet med barns medvirkning, og jeg har derfor valgt å trekke frem det lyttende aspektet i pedagogisk arbeid (Åberg, Lenz Taguchi, & Manger, 2006), fordi medvirkning krever at pedagogen har evne og vilje til å lytte til barnas posisjoneringer og uttrykk. I denne sammenhengen er Palludans (2005) forskning sentral, siden hun tar for seg hvordan barn og pedagoger posisjoneres seg ulikt i det pedagogiske landskapet. Det sentrale i Palludans forskning er at hun skriver i forhold til barn med etnisk minoritetsbakgrunn, som var relevant for meg i denne sammenhengen. Palludan har funnet to "språktoner" som er avgjørende i



---

forhold til hvilke barn som blir sett og hørt av de voksne. Hun tar imidlertid ikke for seg medvirkningsbegrepet, og derfor har jeg i tillegg valgt å benytte meg av Baes (2004, 2006) forskning på ”romslige” og ”trange” samspillmønstre, fordi medvirkning krever samspill som åpner for barnas uttrykk, og det er den voksnes væremåte som vil avgjøre om barnet gis rom til medvirkning (ibid).

## Oppgavens oppbygning

Jeg drøfter først begrepet medvirkning, slik det fremkommer i Lov om barnehager (KD 2006a), Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2006b) og Temaheftet om barns medvirkning (KD 2006c).

Oppgaven er delt inn i følgende deler

### *Teori*

I teorikapitlet gjør jeg rede for medvirkning som begrep, i historisk perspektiv og i sammenheng med beslektede begreper ut ifra ulike pedagogiske retninger og perspektiver. For at personalet skal kunne gi barnet et pedagogisk tilbud som er tilpasset barns forutsetninger, er det viktig å ta hensyn til både individuelle og sosiokulturelle faktorer. I arbeidet med minoritetsspråklige barn må en være spesielt oppmerksom på at sosiokulturelle faktorer kan være andre enn for majoritetsspråklige barn. Jeg gjør derfor rede for sosiokulturelle aspekter som må tas hensyn til for denne gruppen, og voksenrollens betydning i arbeidet med medvirkning. Jeg vil også trekke frem viktigheten av et godt foreldresamarbeid og det tospråklige personalets rolle i arbeidet med barns medvirkning.

Sentrale begreper som blir tatt opp i denne masteroppgaven er begrepene, identitet, etnisitet, etnosentrisme, kulturel relativisme, kulturell kapital og habitus. Alle disse begrepene peker på forhold som vil ha betydning for hvordan de minoritetsspråklige barna sosialiseres inn i det norske samfunnet, og hvilken mulighet de har for medvirkning i barnehagen.

### *Vitenskapsteori og metode*

Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, siden jeg anser den metoden som mest egnet til å gi svar på min problemstilling. Gjennom bruk av kvalitativ metode kan man gå mer i dybden, enn man kan i en kvantitativ metode. Kvalitativ metode egner seg godt i de sammenhengene hvor man ønsker å få tak i andres synspunkter, og man får en nærhet til feltet. Det empiriske datamaterialet er innhentet gjennom gruppeintervju og ulike observasjoner. Jeg utarbeidet en intervjuguide, (vedlegg 3.) I tillegg benyttet jeg meg av ulike observasjoner; episodebeskrivelser, løpende protokoller og loggbok. Jeg ønsket å fange opp kommunikasjonen og samspillet mellom voksne og barn inne på avdelingene i barnehagen.

### *Presentasjon av data, analyse og drøfting*

I denne delen presenterer jeg datamaterialet. Gruppeintervjuene er transkribert i sin helhet, og jeg gjengir sitater og uttalelser fra informantene som jeg fant relevant i forhold til problemstillingen. Jeg plukket ut relevante observasjoner for å bygge oppunder uttalelser eller vise motstridene tendenser i materialet. Materialet er analysert og kategorisert i forhold til spørsmålene og temaene fra intervjuguiden, og kategoriene er utformet som påstander. Etter presentasjonen av det empiriske materialet, drøfter jeg personalets uttalelser samt observasjonsmaterialet i forhold til relevant teori, med en oppsummering av funn og resultater etter hver hovedpåstand. I avslutningen gir jeg en sammenfatning av hovedtrekkene fra oppgaven.

---

## 2. Teorikapittel

### 2.1 Hvorfor barns medvirkning?

Tema for denne oppgaven er minoritetsspråklige barns medvirkning, og jeg ønsker i den forbindelse å gå nærmere inn på hvordan barnehagen tilpasser sin praksis til det enkelte barn og barnegruppen i forhold til medvirkningsretten. Ideen om barns medvirkning har sitt utspring i FNs barnekonvensjon som Norge sluttet seg til i 1991. I 2003 ble konvensjonen innlemmet i norsk lov.

§ 3 Barns rett til medvirkning.

*”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet”* (KD 2006a).

Barnekonvensjonen inneholder 41 artikler for å sikre barns rettigheter. Barns medvirkning er ikke en egen artikkel men kan relateres til artikkel 12: Å si sin mening og bli hørt; - *Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det og barnets meninger skal tillegges vekt.* Også artikkel 13 inneholder noe om barns medvirkning: Få og si informasjon; - *Barnet har rett til ytringsfrihet, til å søke, motta og spre informasjon og ideer av alle slag og på alle måter.* (BFD, 2003forkortet versjon). FNs barnekonvensjon er dermed mer generell i sin utforming av barns rett til medvirkning enn det som er tilfellet for Barnehageloven, Rammeplanen og Temaheftet barns medvirkning.

Men hvorfor har barns medvirkning fått slik en sentral plass i barnehagens lovverk? Hva ligger i begrepet og hvordan arbeider personalet i barnehagen for å realisere barns medvirkning?

I det store perspektivet handler barns medvirkning om å styrke og opprettholde demokratiet, og det kan sees i et fremtidsrettet perspektiv, hvor barna skal lærers opp til å bli demokratiske borgere (Gillund, 2006). Norge er et land hvor vi har fokus på det enkelte individets rettigheter, vi er opptatt av at individet gis ytringsfrihet, og vi er opptatt av å sikre like muligheter for alle. Å leve sammen i et demokrati handler om å fungere sammen i et felleskap, det handler om å kunne hevde sine rettigheter og ytre sine meninger.

Barns medvirkning kan også knyttes til et her- og nå- perspektiv. I dette tilfellet handler barns medvirkning om å se det enkelte barnet, og at barns ytringer har like stor verdi som alle andre ytringer. Det handler om å ta barnet på alvor, se barnet som subjekt og respektere dets egenverdi (Bae 2004,2005, 2006; Gillund, 2006; Johannesen, 2008).

## **2.2 Barns medvirkning i et internasjonalt perspektiv**

FN- konvensjonen har fått stor gjennomslagskraft, særlig i de vesteuropeiske landene hvor det er blitt et økt fokus på barns rettigheter, innflytelse og synspunkt (Johannesen & Sandvik, 2008). I dag har hele 193 land sluttet seg til Barnekonvensjonen, bare USA og Somalia har ikke underskrevet. Det foregår mange diskusjoner om hvilken relevans rettighetene har for barn fra ulike steder i verden, og det understrekes hvor viktig det er å tolke rettighetene i en lokal kontekst (Johannesen & Sandvik, 2008). Landene som har sluttet seg til FNs barnekonvensjon har ulikt ståsted, og det er store forskjeller mellom de ulike landene. Menneskerettighetene utgjør noen ganger forskjell mellom ren overlevelse og et rikere liv, fra å dekke grunnleggende behov, rett til helse, mat og skole, til beskyttelse og retten til å si hva man mener. Å sikre barns rettigheter fastsatt av FNs Barnekonvensjon har derfor andre vilkår her i landet enn i mange andre land. I norsk sammenheng er vi opptatt av å se barnet som medborger med demokratiske rettigheter, med krav om å bli sett og hørt (Gillund, 2006). Barnas bidrag blir ofte sett på som viktig, og barna gis ofte reel mulighet til å medvirke, mens i mange andre land er barns stemmer marginalisert. Barns rett til medvirkning vil derfor praktiseres ulikt avhengig av kulturer. Hvordan voksne og barn kommuniserer, og hva slags syn en har på barns bidrag i kommunikasjonen er kulturbetinget (Gillund, 2006; Hundeide, 2003). Jeg stiller meg derfor spørsmål om dette gir seg utslag i arbeidet med minoritetsspråklige barn i barnehagen, og eventuelt hvordan?

---

## 2.3 Barneoppdragelse og sosialisering sett i et krysskulturelt perspektiv

Mange barnehager har barn med ulik etnisk bakgrunn. Etnisitet defineres som en *”følelse av gruppesamhørighet som baseres på felles kjennetegn som f. eks. språk, rase religion og dessuten f. eks. på felles opprinnelse, felles landområde og felles økonomisk basis”*(Engen & Kulbrandstad, 2004:17 sitat fra Edwards) Som et viktig kriterium for etnisitet legges det vekt på at den enkelte selv har en følelse av samhørighet og felleskap med en gruppe (ibid).

Personalet trenger derfor å drøfte hvordan de skal forholde seg til barn og foreldre med andre oppdragelsestradisjoner enn den vi tradisjonelt har hatt i Norge. Norge har blitt mer språklig og kulturelt sammensatt. Nye språk, religioner, skikker og tradisjoner er blitt mer synlige.

Begrepet ”kultur” brukes relativt ofte, spesielt når majoriteten snakker om andre mennesker(Sand, 2008:30). Kulturbegrepet er et begrep med mange betydninger, her definert i korte trekk: Kultur kan defineres normativt, som en periodes, et samfunns eller en gruppes samlede åndelige og materielle virksomhet. Det kan defineres antropologisk, det vil si beskrive en gruppes skikker, tradisjoner og levemåter. Videre kan en finne en essensialistisk forståelse av kultur, det vil si at kulturen forstås som en gitt, statisk og homogen størrelse som deles av en gruppe personer (Baumann, 1999; Bundgaard & Gulløy, 2008 referert i Sand, 2008). En slik forståelse av kultur betyr å se på mennesker i større eller mindre grad som styrt og underlagt en bestemt kulturforms regler og normer, det vil si en forståelse av mennesket som kulturelt determinert. I en essensialistisk kulturforståelse er det kulturen alene som sees på som bestemmende for hvordan personer tenker og handler; kulturen styrer individet, individet er passivt (ibid). Det er en slik forståelse som ligger til grunn når en forklarer ”de andre” og deres væremåter som resultater av ”deres kultur” (ibid). I barnehagesammenheng kan det bety at barn og foreldre med minoritetsbakgrunn blir møtt av personalet med ”negative” holdninger og gitte egenskaper på bakgrunn av hva personalet oppfatter som ”deres kultur”. Det er derfor viktig å etterstrebe en prosessorientert kulturforståelse som innebærer at kultur stadig er i endring og utvikles i sosiale sammenhenger (Baumann, 1999; Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 1978 referert i Sand, 2008). Kultur blir dermed noe dynamisk og delvis uforutsigbart. I stedet for å betrakte kultur som en deterministisk kraft som styrer menneskers handlinger, betraktes kultur her som en beredskap som mennesker har for å forstå og handle i ulike situasjoner. Mennesket påvirkes av situasjonen og forholder seg aktivt til denne ved hjelp av tidligere erfaringer gjort i

kulturelle kontekster (ibid). I barnehagen betyr dette at personalet må flytte fokuset fra oppfatningen om at "det er deres kultur" til også å se på forhold i barnehagen som premissleverandør for hvordan barn og voksne oppfører seg og handler i ulike situasjoner (Sand, 2008:36).

Kultur formidles og tilegnes i sosialiseringprosessen. Denne læringsprosessen er delvis ubevisst både for barnet som tilegner seg den, og for de rundt barnet som formidler den til barnet (Sand, 2008). Hundeide (2006) definerer dette som en skjult barneoppdragelse, han hevder at *"oppdragere og veiledere automatisk vil formidle de grunnleggende oppfatninger og verdier til barnet gjennom en ureflektert korreksjon og valideringsprosess"* (Hundeide, 2003:6). I krysskulturell forskning finner vi studier av ulike syn på oppdragelse og sosialisering. I undersøkelser av flere forskere i ulike deler av verden, er det blitt stilt opp hypoteser om sammenhengen mellom oppdragelsesholdninger og sosialiseringspraksis på den ene siden, og livsform og overlevelsesaktivitet på den andre. På en del områder er det påvist klare kulturelle forskjeller i omsorgs – samspillpraksis (Hundeide, 2003). Det meste i denne forskningen fremhever forskjellene; at tradisjonelle jordbrukssamfunn er kollektivistisk, relasjonelt og respektoorientert, i motsetning til moderne, teknologisk utviklende bysamfunn som er preget av individualisme, selvhevdelse og konkurranse (Hundeide, 2003:77).

Først følger en kort redegjørelse av Hoëms (1978) og Engens (1989) sosialiseringsteori. En klassisk definisjon på sosialisering er at individ vokser seg inn i et sosialt system. Å vokse seg inn i vil si å være med på en prosess hvor mennesker i gjensidig definerte forhold til hverandre, påvirker og blir påvirket. Det handler om å utvikle holdninger, internalisere verdier, normer og atferd slik at vi kan fungere "tilfredsstillende" i samfunnet. De ulike samfunns kultur kan sies å utgjøre sosialiseringens innhold. Dette innholdet er med på å påvirke individets utvikling og konstruksjon av identitet(er) eller svar på hvem man er. Identitet kan defineres som individets bevisste og ubevisste tilknytning til eller avvisning av seg selv, sine handlinger og følelser, sine omgivelser, sine eiendeler og sitt miljø (Hoëm, 1978). Det er i hovedsakelig i relasjoner og gjennom samspill med andre vi konstruerer vår identitet, gjennom innrettelse og tilpasning av seg selv i forhold til det samfunnet man sosialiseres inn i (Engen, 1989). Kulturell identitet beskriver individets gruppeidentitet som opplevelsen av et vi felleskap, et vi, som individet forstår og mestrer når det gjelder språk, verdier, normer, tankemåter, vurderinger og omgangsformer. Individet opplever her en

---

bekreftelse, egenverd og aksept for den det er (ibid). Videre skriver Sand (2008) at det er viktig at minoritetspråklige barn får mulighet til å utvikle ulike og flere typer kulturelle identiteter. Å være del av flere språklige og kulturelle miljøer krever fleksibilitet som gjør det mulig å ta i bruk ulike sider ved seg selv i ulike miljøer og situasjoner hevder (Sand, 2008:58). Jeg har valgt å benytte meg av termen flerkulturell identitet når jeg tar for meg hvordan personalet kan tilrettelegge inne på avdelingen.

I sosialiseringsmodellen beskrives ulike forløp avhengig av om barn og foreldre opplever verdifelleskap eller verdikonflikt, kombinert med interessefelleskap eller interessekonflikt med institusjonen barnet tilbringer hverdagslivet i. Sosialiseringen kan gi betingelser for enten desosialisering, resosialisering, forsterkende sosialisering eller skjermet sosialisering. Engen har innført et femte sosialiseringsforløp som anses som gunstig i et flerkulturelt samfunn. Han kaller forløpet ”integrerende sosialisering”. Det er en kombinasjon av forsterkende sosialisering og resosialisering, og betyr at barnet både skal oppleve gjenkjennelse og identitetsbekreftelse i forhold til sin opprinnelige kultur, men også få impulser fra majoritetskultur og andre minoritetskulturer. Engen mener dette kan legges til rette pedagogisk i barnehagen gjennom kultursammenligning som gjennomgående arbeidsmåte. Dette vil jeg komme tilbake til utover i oppgaven.

Personalets kunnskaper og samarbeid med foreldrene vil være med å avgjøre hvilken grad og hvilke hensyn man må ta i arbeidet med barns medvirkning, og jeg velger derfor å trekke frem Kagiticibacis tre former for sosialisering, hentet fra (Hundeide, 2003:80-84). Kagiticibaci har utviklet en sosialiseringsmodell som beskriver sammenheng mellom kultur og livsform, familiestruktur og sosialiseringsverdier/holdninger. Modellene<sup>1</sup> hun har utarbeidet viser forskjeller i sosialiseringsprosessen i ulike typer oppdragelse. I den ene modellen finner man en selvstedighetsutvikling som kjennetegner oppdragelsen i det industrielle samfunnet. I den andre modellen beskrives en avhengighet og relasjonsorienterende utvikling som kjennetegner jordbrukssamfunnet. Den tredje formen kaller Kagiticibaci semi-moderne samfunn som befinner seg i en mellom posisjon mellom samfunn preget av individualisme og av kollektivism. Hofstede (1991) definerer individualisme og kollektivism.

---

<sup>1</sup> Dette er kort sammenfattelse av Kagiticibacis sosialiseringsmodell. Det er viktig å si at dette er modellen og at virkeligheten er mer kompleks.

*”Individualisme preger de samfunn der båndene mellom menneskene er løse: enhver forventes å ta hånd om seg selv og sin umiddelbare familie. I motsetning til dette står kollektivismen i de samfunn der menneskene fra fødselen av blir integrert i en sterk sammenknyttet inn-gruppe, som gjennom hele livet beskytter dem gjennom ”udiskutabel lojalitet” (sitert i Hundeide, 2003:77).*

I et jordbrukssamfunn er storfamilien viktig, og foreldrene skal behandles med respekt. Foreldrene bruker ofte en autoritær oppdragelsesform, hvor det legges vekt på pålitelighet, lojalitet og ansvarlighet overfor familien (Hundeide, 2003). I en autoritær oppdragelse er foreldrene ofte strenge og svært kontrollerende. Foreldrene er mindre barnesentrert og mindre sensitive og forståelsesfulle overfor barna. De krever respekt for forelderautoriteten og mener at det foreldrene sier, er riktig. Rollen som foreldre gir respekt i seg selv. Foreldrene forventer at barna adlyder, og de er lite lydhøre for barnas ytringer og innspill (Ekholm & Hedin, 1993). En autoritær oppdragelse er lite demokratisk og barna har liten medvirkningsrett.

I det industrielle samfunnet står kjernefamilien sentralt, oppdragelsen er ettergivende og barna oppdras til selvstendighet. Barna oppdras til å vise lojalitet og ansvarlighet, ikke overfor foreldrene, men overfor seg selv (Hundeide, 2003). Foreldrene er opptatte av at barna skal hevde sine meninger og at barna deltar i beslutninger. Kontrollen blir utøvd ved at foreldrene kommuniserer tydelig og begrunner sine avgjørelser (Ekholm & Hedin, 1993). En oppdragelse knyttet til selvstendighet og selvhevdelse gjør det enklere for barn fra disse familiene å kjenne igjen oppdragelsesformen de møter i barnehagen, og de forstår hva som forventes av dem. De er oppfordret av foreldrene til å gi uttrykk sine meninger, dette gjør det lettere for dem å hevde sin mening i fellesskapet. Dette vil igjen kunne gjøre det lettere for disse barna å medvirke på den måten rammeplanen legger opp til.

I semi- moderne samfunn finner man både kollektivistiske og relasjonsorienterte trekk. Med dette menes at i semi- moderne samfunn skjer det en spalting, slik at kollektivistiske og relasjonsorienterte trekk fortsetter som en emosjonell avhengighet i familiesfæren, mens de mer individualistiske verdier som selvhevdelse og konkurranseorientering fortsatt gjelder den ytre foretnings- og arbeidsgiveren. (Hundeide, 2003:80 ). Knytter man denne retningen opp mot barns medvirkning, kan enkelte barn med minoritetsbakgrunn oppleve en sosialisering som trekker i to ulike retninger. De møter en barnehagekultur hvor det



---

oppmuntres til å være deltagende og selvhevdende, mens de på hjemmearenaen møter en autoritær form for oppdragelse, som krever lydighet og respekt.

Jeg stiller meg spørsmålet, hvilken betydning kan ulike barneoppdragelser ha for arbeidet med barns medvirkning? Hva ligger i begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og barns medvirkning, og hvordan kan man se disse begrepene i sammenheng med ulike kulturelle barneoppdragelser?

## 2.4 Selvbestemmelse, medbestemmelse og medvirkning.

Begrepene selvbestemmelse, medbestemmesle og medvirkning finner man brukt i de ulike planverkene, de brukes delvis om hverandre, og jeg opplever at de er noe uklart definert.

### 2.4.1 Selvbestemmelse

Selvbestemmelse betyr å bestemme, rå på egen hånd, uten innblanding av andre. Det å ha selvbestemmelse er viktig for å bli et menneske som tør og hevde egne meninger, tale sin sak og stå imot gruppepress (Honnindal, 2008). I denne sammenhengen kan man se på selvbestemmelse som noe positivt, som virker selvrealiserende. Det finnes imidlertid sider ved selvbestemmelse som har negative elementer i seg. Selvbestemmelse kan være en type selvopptatthet, som blir synonymt med egoisme og selvhevdelse. Målet med selvbestemmelse er å skape rom for å få mot til å leve sitt eget liv og følge sine egne tanker, hevder (Honnindal, 2008:3). Men dette må gjøres på en slik måte at man ikke realiserer seg selv på bekostning av andre medmennesker, derfor må selvbestemmelse knyttes til medbestemmelse. Som jeg har vært inne på vil det i stor grad variere mellom ulike kulturer hvorvidt selvbestemmelse blir sett på som positivt eller negativt, jf. Hundeide (2003), og personalet vil derfor kunne møte barn som kommer til barnehagen med en kulturell bakgrunn som ikke verdsetter barnets selvbestemmelse. I disse møtene med barn og foreldre kan det oppstå en interesse og verdikonflikt (Engen, 1989). Verdibegrepet viser til det som en oppfatter som sant, rett og godt ved opplæringen og virksomheten, mens interessebegrepet viser til aspekter ved opplæringen som en oppfatter som nyttige (Engen, 1989).

## 2.4.2 Medbestemmelse

Ser man på begrepet *medbestemmelse* finner vi forstavelsen *med*, som alltid peker på en relasjon til en annen. Det dreier seg aldri om den enes rett til å bestemme i forhold til en annen, men alltid den enes og den andres bestemmelsesrett i et samspill (Tuft, Scheel, Møller, & Bruschi, 1996). Forstavelsen *med-* gjør det hele tiden umulig å velge bort den andre, og maktbalansen blir en kontinuerlig prosess hvor man må komme til enighet gjennom forhandlinger. I forhandlingene kan det oppstå konflikter mellom gruppen og den enkeltes ønske om selvbestemmelse (ibid:3). Medbestemmelse handler om høringsrett, det å få innsikt i og adgang til informasjon på lik linje med andre. Det handler om å ha innflytelse, delta i beslutningsprosesser, være med å bestemme over hva som skal skje og hvordan det skal gjøres (Bae, 2006; Gillund, 2006; Sandvik, 2007). Her ledes oppmerksomheten både mot direkte innflytelse og indirekte innflytelse, gjennom å bli lyttet til i forkant av beslutningsprosesser (Seland, 2004:18). Medbestemmelse handler om likeverd, det å være med på å bestemme like mye som andre, som for eksempel å komme til enighet om regler gjennom flertallsbeslutninger. Ser man dette i forhold til de minoritetsspråklige barna, kan dette skape vansker på flere områder: de har en kulturell bakgrunn hvor de ikke er opplært til å hevde seg selv, og i de tilfellene hvor barnet ikke behersker det norske språket, vil jeg anta at medbestemmelse vil kunne oppleves som vanskelig for enkelte i denne gruppen. Dette fordi de kan oppleve en verdi- og interessekonflikt i møte med barnehagen, jf. Engen (1989).

## 2.4.3 Medvirkning

*Barns medvirkning* handler om barns rett til deltagelse, det vil si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og at de blir hørt. Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse i barnehagehverdagen, og de skal bli møtt med anerkjennelse og respekt (Bae 2006; Sandvik 2007; Gillund; 2006). Medvirkning handler om selvbestemmelse, det å kunne uttrykke egne intensjoner. Like viktig som å se hvert enkelt barn er det at alle barn opplever tilknytning og fellesskap (ibid). Medvirkning handler om å sammen gjøre noe som fører til noe, at man er med å påvirke. Hos (Bae, 2006) ser medvirkningsbegrepet ut til å være tosidig: på den ene siden det psykiske rommet til å uttrykke seg og på den andre siden deltagelse i beslutninger. Selve det å uttrykke seg er ikke tilstrekkelig. Barns uttrykk må føre til noe, hevder Bae (2006). Medvirkning i vid forstand kan forstås som barns rett til å få

---

støtte til å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i en sosial sammenheng (ibid). Det handler om å gi barn et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke/handle sammen med andre. En slik fortolkning vil inkludere deltagelse i beslutningsprosesser; og medbestemmelse vil inngå som en del av medvirkning (Bae, 2006:8). Medvirkningsbegrepet åpner i større grad enn medbestemmelse og selvbestemmelse for det å være en del av barnehagens fellesskap, mens medbestemmelse og selvbestemmelse i større grad handler om å fremme sine rettigheter (Gillund, 2006:18). Medvirkning handler om å gi barn muligheter til å påvirke sin egen hverdag og barnehagens felles liv ved at barna blir spurt, lyttet til og akseptert som kompetente og intensjonelle (Johannesen & Sandvik, 2008). Barnets rett til medvirkning inntreffer fra det tidspunktet det er i stand til å uttrykke sitt syn, uavhengig av uttrykksform. Retten er med andre ord ikke avhengig av at barnet har et konvensjonelt språk. Det at barns rett til medvirkning inntreffer allerede fra det tidspunktet barnet kan gi uttrykk for sitt syn, stiller krav til de voksne. De voksne må inneha tilstrekkelig kompetanse til å fange opp og forstå det barnet uttrykker (Honnindal, 2008). Det kan være utfordrende for den voksne å forstå barns kroppslige og nonverbale uttrykk, men det er viktig at alle barns uttrykk tillegges betydning, da det i stor grad vil være nettopp gjennom kroppslig og nonverbal kommunikasjon de minoritetsspråklige barna uttrykker sine intensjoner, ønsker og behov i de sammenhengene de ikke behersker det norske språket. Barns rett til medvirkning handler om å uttrykke seg, være synlig og ha en påvirkning i sosial sammenheng, og om de voksnes holdning til barnet, respekt og anerkjennelse av barnet som et selvstendig individ.

#### 2.4.4 Barns medvirkning knyttet til ulike pedagogiske retninger

Flere hevder at barns medvirkning er et nytt begrep. Begrepet er nytt i den forstand at barns rett til medvirkning ble lovfestet i den nye barnehageloven 2006, og at begrepet ikke tidligere er brukt i barnehagens planverk. Jeg ønsker å knytte begrepets innhold historisk og politisk ideologisk tilbake i tid, gjennom å se på de ulike pedagogiske retningene og relatere dette til det pedagogiske grunnsynet som må være til stede for å realisere barns medvirkning i forhold til de minoritetsspråklige barna.

Den tradisjonelle skolen har i mange land vært preget av en formidlingspedagogikk og et instrumentalistisk syn, (hvor grunnoppfatningen er preget av at man tenker) at små barn skal

lære av de voksne. De voksne anses som kompetente, mens barna skal bli det (Jerlang & Andersen, 1991). Læringsstilen var preget av en autoritær lærer, og undervisningsformen av at elevene skulle lære seg det faglige stoffet gjennom memorisering. Det ble etter hvert rettet kritikk mot denne tankegangen. Dette førte til nye pedagogiske strømninger hvor man ønsket å gå bort fra sentralisme og standardisering og over til progressivisme og barnesentrering. I progressivismen finner vi en endring av voksenrollen og synet på barnet.

Undervisningskoden endres fra en kollektivt orientert aktivitet, rettet mot klasser eller grupper av barn i henhold til et forut bestemt minimumsnivå, til mer tilpassede opplegg for hvert enkelt individ. Felles for denne strømmingen var et endret syn på barns utvikling som uttrykkes i utsagnet ”vom Kinde aus” – ”ut fra barnet”. Utgangspunktet måtte ligge i barnet selv, i dets naturlige vekst, interesser og behov (Jerlang & Andersen, 1991).

Reformpedagogikkens fellesgrunnlag er i store trekk respekt for og tillit til mennesket, oppfattelsen av barndommens betydning og egenart; og at barnet er en hel person, dvs. at man ikke bare skulle utvikle intellektet, men også følelser, motorikk, kreativitet og det sosiale (Jerlang & Andersen, 1991). Barnet ble sett på som et individ med egne rettigheter og behov. Vi fikk en endring fra en autoritær holdning hos pedagogen, til en lyttende og anerkjennende væremåte i forhold til barnet. Reformpedagogikken bygger på en økt vekt på individualisering, og den voksnes søken etter barneperspektivet. Barns medvirkning sett i et progressivt pedagogisk perspektiv handler om å se barnet som subjekt. FN konvensjonen om barns rettigheter er ideologisk nært forbundet med denne pedagogiske retningen, og på den måten kan medvirkningsbegrepet knyttes til reformpedagogikken.

Gitz Johansen (2007) hevder at vi står overfor en politisk dreining fra en barnesentrert progressiv pedagogisk diskurs til politiske tiltak orientert mot en økt sentralisering av barndommens betingelser.

*”Den respekt for børns individualitet, interesser og erfaringer, der har udviklet sig i den danske pædagogiske tradition, er i de senere år blevet afløst af en politisk styring af skoler og daginstitutioner, der lægger hovedvægten på en mer standardisert opdragelse og kvalificering af børn (Gitz-Johansen, 2007:15).*

Gitz-Johansen argumenterer for denne påstanden ut fra danske politiske tiltak. Kan man finne disse tendensene i Norge?

---

Østrem (2007) hevder at Barnehagereformen i Norge i 2005/2006 innebar en økt vektlegging av barnehagen som læringsarena. Oppdragelse kobles til ”målrettet innsats fra de voksnes side” og det settes mål som har med barns læring å gjøre (Østrem, 2007:1:277). Videre i sin argumentasjon refererer hun til blant annet Nordbrønd (2005) som mener begrepsbruken i offentlige dokumenter om barnehagen tyder på at nytteperspektivet er i ferd med å fortrenge dannelsesperspektivet, og viser spesielt til begreper som kvalitet, kunnskap og ferdigheter (Østrem, 2007:279). Disse begrepene kan knyttes til en mangel- og kompetansediskurs.

#### 2.4.5 Mangel- og kompetansediskurs

Det ligger underforstått i den instrumentalistiske pedagogiske praksisen at barn ikke i utgangspunktet besitter, men skal tilegne seg en rekke forutbestemte kompetanser, og at det er en pedagogisk oppgave å tilrettelegge denne tilegnelsesprosessen (Bundgaard, 2007:26). Barna trekkes i større grad inn i planleggingen, noe som fører til at det skapes forventninger og kompetansekrav i forhold til at barna skal kunne handle, svare og uttrykke seg på en gitt måte. Institusjonens oppgave er å lære barna å uttrykke seg på en riktig måte og å tilegne seg riktig sosial kompetanse. Barna skal høres fordi deres meninger har betydning, men også fordi det forventes at de uttrykker sine meninger, dette for å styrke og opprettholde demokratiet. Barna skal kunne verbalisere sin forståelse og sine følelser, for å kunne bli sett på som sosiale og empatiske mennesker. Barna blir gitt ansvar, fordi de lærer best ved egen læring. Bundgaard hevder at barna står i fare for å bli en gjenstand for kompetanseutvikling, hvor de pedagogiske oppleggene retter seg mot å understøtte potensialer og utbedre mangler. Det å hevde egne synspunkter blir sett på som en ferdighet som må oppøves. Hun sier videre at kompetansesyntet synes å skape et krav om å være kompetent på en bestemt måte. Fra å være et ideologisk argument om barns rett til å bli hørt, er ideen om deres medvirkning blitt et kompetansekrav, hevder Bundgaard. Man skal ikke bare kunne uttrykke seg, men gjøre det på en anerkjent måte, hvor det blir en pedagogisk oppgave å sette barn i stand til å uttrykke seg på en ”riktig” måte (Bundgaard, 2007:32-33). Tatt i betraktning at barn kommer til barnehagen med ulike forutsetninger, kan dette føre til at personalet har et fokus på å øve opp ferdigheter og utbedre mangler hos barna. I forhold til barn med minoritetsbakgrunn kan dette være mangler i forhold til ”norsk sosialisering” og krav om å tilegne seg norske språkferdigheter.

### 2.4.6 Hva skal til for å kunne medvirke?

I lovens § 3 sies det at *”Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet”*, og i rammeplanen står det under punkt 1.5: *”hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barnets alder og funksjonsnivå”* (KD, 2006a:13).

Sandvik (2007) hevder at det både i loven og rammeplanen legges inn begrensninger eller reserverasjoner i forhold til medvirkningsretten, begrensninger knyttet til alder, modenhet og funksjonsnivå. Det kan tolkes dit hen at barna trenger spesielle egenskaper for å kunne medvirke. Barns alder trekkes inn som et argument som svekker retten til medvirkning. Små barn har mindre livserfaring og de er mindre i stand til å verbalisere sine opplevelser, intensjoner og vilje. Kroppslig kommunikasjon har en tendens til å komme i skyggen av verbal kommunikasjon, og forbli skyggelagt for den voksne, hevder (Sandvik, 2007:30). Tar man utgangspunkt i de minoritetsspråklige barna kan også de ha problemer med å verbalisere sine opplevelser språkmessig og i forhold til at de har en annen kulturell bakgrunn som personalet ikke kjenner til. Hvordan de minoritetsspråklige barna klarer å posisjonere seg vil derfor ha betydning for deres mulighet for deltagelse. Palludans forskning viser at noen barn setter tydelige spor i hverdagen, mens andre barns spor blir overhørt og oversett fordi de overdøves og overskygges av de andre (Palludan, 2005). Palludan hevder at barn som er tydelige i sine spor inngår i mange interaksjoner med andre barn og voksne. De plasserer seg sentralt i rommet, de føler seg trygge og de lager mer lyd. De yngre barna plasserer seg ofte ved siden av og beveger seg rundt om eller i nærheten av de stedene der det er mulighet for samspill (Palludan, 2005).

Paaludan fant også ut at barnas tydelighet bygde seg opp over tid. *”De yngste børnehagebørns spor er ofte relativt utydelige, medens de midaldrende børnehagebørns spor er noget tydeligere, og endelig de ældste børnehagebørns spor er som regel relativt tydelig”* (Palludan, 2005). Dette kan føre til at de eldste barna som er initiativtænkende, som evner å ytre sin mening, kan ha lettere for å bli sett og hørt.

Barnets modenhet er et annet argument som svekker retten til medvirkning (Sandvik, 2007). Begrepet modenhet kan relateres til en tradisjonell tilnærming til barns utvikling. Man modnes etter hvert som man blir eldre, og det stilles krav og forventninger i forhold til barnets funksjonsnivå ut ifra dets alder (Sandvik, 2007). Med alder og modenhet blir man

---

gitt ansvar. Hvis personalet sitter med et grunnsyn og holdninger om at barnet må gjennom en modningssprosses, tilegne seg spesifikke kunnskaper eller nå en viss alder og et visst funksjonsnivå før de kan medvirke, vil dette være sterkt hemmende i arbeidet, og som jeg har vært inne på, knyttes til et instrumentalistisk syn.

### 2.4.7 Kort oppsummering

I teorikapitlet har jeg stilt noen spørsmål og problemstillinger underveis. Spørsmål i forhold til hvorfor barnsmedvirkning har fått en sentral plass, hvor jeg trakk frem et fremtidsperspektiv hvor barna skal læreres opp til å bli demokratiske borgere, og et her- og nå- perspektiv hvor man er oppatt av å se barnet som subjekt. Jeg har tatt for meg begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og medvirkning. Jeg har knyttet begrepene til krysskulturell forskning, som viste at det er store forskjeller innen synet på sosialisering og barneoppdragelse innen forskjellige samfunn og kulturer. I det industrielle samfunnet blir selvhevdelse og medbestemmelse sett på som en viktig ressurs, mens i jordbrukssamfunn blir selvbestemmelse og selvhevdelse lite verdsatt. Barnets oppdragelses form bør derfor sees i sammenheng med hvordan man tilrettelegger barns medvirkning i barnehagen. Et personale som bygger på en progressiv pedagogikk, har et barnesyn som gir barnet rom og mulighet til medvirkning. Barns medvirkning sett i et instrumentalistisk perspektiv kan knyttes til en mangel- og kompetansediskurs, hvor barna blir stilt overfor ferdighetskrav og kompetansekrav. Dette kan føre til at barna i mindre grad blir gitt medvirkningsrom. Jeg vil nå ta for meg hvordan barns medvirkning kan tilrettelegges for minoritetsspråklige barn i barnehagen.

## 2.5 Et barnehageinnhold tilpasset de minoritetsspråklige barna

### 2.5.1 Hva skal til for å realisere barns medvirkning?

For å realisere paragrafen om barns medvirkning er det nødvendig at førskolelærere og det øvrige barnehagepersonalet bruker tid på å bevisstgjøre egen praksis og diskutere ulike syn på barn, læring og utvikling (Eide, 2006). Parallelt må en ta i bruk systematiske metoder hvor en forsøker å få tak i barnas synspunkter. Det som kommer fram, må brukes som utgangspunkt for diskusjon og få betydning for praksis (Bae, 2006:24). Personalets evner til å tilrettelegge med utgangspunkt i det enkelte barns forutsetninger og kulturelle bakgrunn, vil derfor bli avgjørende for om alle får lik mulighet til medvirkning eller ikke. Gjennom en tilrettelegging og organisering av den pedagogiske virksomheten må det planlegges slik at det gis tid og rom for barns medvirkning. Det vil si at barnehagens innhold må være allsidig, variert, og utformes slik at hvert enkelt barn får opplevelser og erfaringer som støtter utviklingen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (KD 2006b). Barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Sosiale, etniske, kulturelle, religiøse, språklige og økonomiske forskjeller i befolkningen medfører at barn kommer til barnehagen med ulike erfaringer. Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen, og det er personalets oppgave å ivareta det kulturelle mangfoldet slik at alle barn blir motiverte til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen (KD 2006b:7).

Engen (2004) trekker frem tre betingelser som må være tilstede for å kunne gi tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige barna i skolen. Disse tre er. lærestoffets kulturelle kvalitet, kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet og lærerens kulturelle kompetanse (Engen, 2004). Disse betingelsene vil også være avgjørende for å skape en tilpasset opplæring for alle barn, men fordi mange av barna med minoritetsspråklig bakgrunn har andre språklige og kulturelle forutsetninger enn majoritetsspråklige barn, må en være ekstra oppmerksom på dette i forhold til disse barna.



---

## 2.6 Barnehageinnholdets kulturelle kvalitet

Barnehageinnholdets kulturelle kvalitet handler om hvorvidt barna kjenner seg igjen i det innholdet som barnehagen formidler og om innholdet har emosjonell appell for barna. For at de minoritetsspråklige barna skal kunne medvirke i barnehagen, må det skapes rom for at barna kan komme med sine synspunkter og interesser, og få erfaringer med et innhold som både er gjenkjennelig og nytt og ukjent. Barns medvirkning må knyttes til en praksis hvor personalet planlegger barnehagens innhold didaktisk og etisk, samt at tospråklige medarbeidere og foreldrene trekkes inn i arbeidet.

### 2.6.1 Viktigheten av et godt foreldresamarbeid

Barnehagelovens § 1 ”*Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem*” (KD 2006 a:7). Foreldrene skal således ifølge lov om barnehager ha innflytelse i barnehagen. At både foreldrene og barnehagen er opptatt av barnets beste, er et godt utgangspunkt for samarbeidet (Becher, 2006). Barns motivasjon og læreforutsetninger er i stor grad kulturelt betinget, og derfor må en bestrebe seg på å skape et verdifelleskap mellom hjem og barnehage (Sand, 2008). Engen (1989) bruker begrepet ”integrerende sosialisering” for å vise hva som kan sies å gi barn gunstige sosiokulturelle betingelser i et flerkulturelt samfunn. Integrerende sosialisering innebærer en forståelse av at ”delvis” verdifelleskap og ”delvis” interessefelleskap både er ønskelig og mulig for å oppnå den perspektivutvidelse, som Engen mener er vesentlig for å fungere i dagens pluralistiske samfunn. I integrerende sosialisering kombineres forsterkende sosialisering og resosialisering for begge gruppene. Tilrettelegging av innholdet og arbeidsmåter i barnehagen kan bidra til at alle barn opplever identitetsbekreftelse og utvikler forankring og trygghet til sitt opprinnelige miljø, samtidig som de utvider sin horisont og sitt perspektiv mot det som er annerledes og nytt. Innhold som gir forsterkende sosialiseringsbetingelser for den ene gruppa, vil kunne bidra til nye perspektiver for den andre, og omvendt (Engen 1989; Sand, 2008).

Samarbeid med foreldrene vil derfor være en forutsetning for å oppfylle kravet om lærestoffets kulturelle kvalitet. Foreldrene til mange barnehagebarn kommer fra ulike land og ulike verdensdeler. Dette krever at personalet er villige til å se, høre og prøve å forstå det mangfold av erfaringer, meninger og kulturer som alle barnehagefamiliene representerer. For

personalet vil det være vesentlig å få kjennskap til foreldrenes oppfatninger og ønsker, og bli kjent med dem for bedre å kunne gi deres barn mulighet til medvirkning (Eide, 2006). I en oppstartssamtale kan det være viktig å gi foreldre mulighet til å snakke om barnet, hvordan barnet har det hjemme, hva de mener er viktig for barnets læring og utvikling. Videre må personalet gi god informasjon om barnehagen, hvordan man jobber, hvilket syn på læring, osv. barnehagen bygger på. Samtidig som det er viktig å formidle hva den norske barnehagen inneholder, er det viktig å respektere foreldrenes holdninger og verdier, og møte dem med en anerkjennende væremåte. Det er foreldrene som kan bidra med informasjon om innhold i f.eks. sanger, bøker, utstyr og tradisjoner som gjør at barnet finner gjenkjennelse og får identiteten bekreftet, og også knyttet opp til sin hjemmebakgrunn når de er i barnehagen (Sand, 2008).

I samtalene mellom personalet og foreldrene er det viktig å diskutere hva som menes med barns medvirkning. Krysskulturell forskning viser som sagt forskjeller i forhold til hvordan foreldre ønsker å oppdra sine barn innenfor ulike kulturer. Det er derfor viktig at personalet skaffer seg innsikt i om barnehagen og foreldrene har sammenfallende oppdragelsesform og verdier. Det er viktig å få tak i hva foreldrene mener er viktig i oppdragelsen, deres syn og holdninger i forhold til barnets ytringsfrihet og medvirkning, og sammen forsøke å legge til rette for en praksis som både foreldrene kan godta og som i møtekommer rammeplanens bestemmelser.

### 2.6.2 Å tilrettelegge for barns medvirkning

Hektiske arbeidsdager i barnehagen fører ofte til at diskusjonene i barnehagen primært har et handlingsaspekt, og er uten dyptpløyende refleksjoner sier (Sandvik, 2007). I didaktisk planlegging er hovedfokuset blant personalet rettet mot metoder, aktiviteter og de praktiske valgene personalet stilles overfor for å sikre barnas medvirkning. Man blir handlingsorientert, hevder Sandvik (2007). Spørsmålene som stilles *”Hvilke metoder skal vi bruke for å få barn i tale?”* *”I hvor stor grad skal vi la barna bestemme innhold og aktiviteter?”* *”Hvordan gjennomføre barnemøter, barnesamtaler intervju”* (Sandvik, 2007:30). Jeg mener at man i et handlingsorientert perspektiv kan stå i fare for å ”stenge ute” en del barn fra å kunne medvirke. Et handlingsorientert perspektiv kan knyttes til et instrumentalistisk syn, jf. Bundgaard (2007). De barna som har tilegnet seg ferdigheter som

---

kreves for å kunne hevde seg og ytre sine meninger, vil ha størst mulighet til å påvirke innholdet og aktivitetene i barnehagen.

En viktig side ved didaktisk planlegging i forhold til kravet som lærerstoffets kulturelle kvalitet, er å sørge for at alle barn finner gjenkjennelse i det innholdet som formidles i barnehagen. Gjennom innholdet må man sørge for at det skjer kulturmøter, det vil si at en setter sammen innholdet slik at det representerer de ulike språkene og hjemmekulturene til barna i gruppen, og gjør barna fortrolige med det språklige og kulturelle mangfoldet som finnes i barnehagen og i samfunnet (Sand, 2008:60). Innholdet må være personorientert og saksorientert, hevder Sand. Personorientert innhold handler om menneskene i barnehagen, og de språk, verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som de representerer og utøver gjennom sin væremåte (ibid). Det saksorienterte innholdet viser til det innholdet eller stoffet som personalet har planlagt, og som blir formidlet til barna gjennom arbeid med tema, i aktiviteter og hverdagssituasjoner (ibid). Et gjenkjennelig innhold vil kunne styrke barnets selvbilde og selvtillit og mot til å hevde seg og gi uttrykk for sine meninger. Samtidig vil det kunne bidra til at personalet får større bevissthet rundt og oppmerksomhet på barnas ulike forutsetninger og ulike måter å uttrykke seg på. På den måten er refleksjonene knyttet til etiske spørsmål *i møte med andre* (Sandvik, 2007). Det handler ikke lengre om handlingsalternativer, og måter å utføre handlinger på, men om hvordan personalet møter barna som medmennesker og som subjekt (ibid). Å anerkjenne barn som subjekter betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser hevder Bae (2005). Å være et subjekt inkluderer evnen til innta en subjektposisjon i forhold til noe som befinner seg utenfor seg selv (Bae, 2005). I forhold til de minoritetsspråklige barna kan dette oppnås ved at man lærer å sette pris på hverandres forskjellighet, og at man på den måten kan man innta en subjekt posisjon. En medvirkning der man ser barna som deltagende subjekter, innebærer altså at voksne må kunne lytte slik at alle barn kjenner at deres erfaring gjelder. Åberg (2006) innleder sin bok med et sitat fra et barn som imponerer den voksne med sine kunnskaper angående fiskeslag. Den voksne spør hvordan han har lært seg alt dette, og barnet svarte at det handler om å skru på ”hørestyrken” (Åberg et al., 2006). Å ta barns perspektiv handler om å virkelig prøve å se og høre. Det er dette som er å skru opp hørestyrken ikke bare i forhold til det som blir verbalt fortalt fra barnets side men også det nonverbale. Minoritetsspråklige barn som ikke klarer å uttrykke seg like godt på norsk, er avhengig av voksne som ser forbi den verbale kommunikasjonen, og voksne som ser deres kulturelle bakgrunn og erfaringer som betydningsfull og verdifull.

Engen (1989) hevder viktigheten av at alle barn får oppleve og erfare mangfoldet, og at mangfoldet er spennende. Han forteller at dersom barna opplever ”gode situasjoner”, vil dette gi barna positive følelser, og det vil styrke deres identitet (Engen, 1989).

Kultursammenligning innebærer at en i barnehagens praksis trekker fram likheter og ulikheter når det gjelder kultur og kulturuttrykk. Man blir kjent med andre kulturer, skikker og tradisjoner, samtidig som man blir lært opp til å verdsette hverandres ulikheter. Ved at barnehagen trekker inn de minoritetspråklige barnas kulturelle bakgrunn og erfaringsgrunnlag, som noe positivt og berikende, vil de minoritetsspråklige barna oppleve at personalet skaper større rom for deres bidrag og deltagelse. De vil kunne gjenkjenne temaer, noe som fører til en mulighet for større deltagelse. Det vil også kunne gi dem en opplevelse av tilhørighet. Lykkes man med dette, vil personalet kunne tilrettelegge en praksis hvor barnet ble sett på som et subjekt.

## 2.7 Barnehagepersonalets kulturelle kompetanse

Barnehagepersonalets kulturelle kompetanse handler om hvilke kunnskaper personalet har i forhold til barnets språk, hjemmekultur og hjemmeerfaringer. Har personalet formell kompetanse innen flerkulturell pedagogikk?, og finnes det voksne i barnehagen som snakker barnets morsmål og som kjenner barnets kulturelle bakgrunn?

Norge er et flerkulturelt samfunn hvor innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør 8,9 prosent av folkemengden, i alt 460 000 personer. Disse 8,9 prosentene består av personer med bakgrunn fra over 200 forskjellige land. (SSB jan-09). Selv om Norge i dag er et blitt et flerkulturelt samfunn, er det mange som ser på homogenitet som det naturlige. Foreldre og barn med minoritetsbakgrunn står i fare for å bli møtt med en etnosentrisk holdning. Etnosentrisme betyr ” å vurdere fremmede skikker og verdier ut i fra sin egen kultur” (Eriksen & Sørheim, 2006:50). Dette kan medføre at mennesker med en annen etnisk bakgrunn kan bli stilt over for krav til assimilasjon når de flytter til Norge. Det vil si at de blir møtt med forventninger om å tilpasse seg norsk kultur, tradisjoner og språk, fordi det blir ansett som normativt i den norske kulturen (Gullestad, 2002). Derfor vil personalets kulturelle kompetanse ha betydning for de minoritetsspråklige barna når de begynner i barnehagen. Det vil også kunne ha betydning i forhold til hvilken mulighet de får til medvirkning i barnehagen.

Den franske sosiologen Bourdieu var opptatt av forholdet mellom utdanning og kultur. Han har skrevet om forholdet mellom individer og sosiale systemer, og er kjent for de ulike kapitalbegrepene<sup>2</sup> og begrepet habitus.

Begrepet habitus benyttes for å analysere relasjoner mellom individers posisjon i det sosiale rommet, hvordan de posisjonerer seg selv og hvordan dette bidrar til å opprettholde makthierarkier. Habitus dannes gjennom den sosiale og kulturelle sammenhengen barnet vokser opp i og danner barnets kulturelle identitet. Barnets preferanser og disposisjoner fra foreldre og andre nære, summen av erfaringer som preger oss gjennom hele livet, vil danne

---

<sup>2</sup> Bourdieu benytter seg av flere former for kapital. Jeg velger i denne sammenhengen å kun gjøre rede for den kulturelle kapitalen, da jeg finner den mest relevant for min problemstilling.

det Bourdieu kaller kulturell kapital. Grupper med ulike kultursetninger og etnisitet vil skape ulike kulturelle kapitaler, fordi den kulturelle kapitalen kan knyttes til den enkelte og eller grupper med etniske tilhørighet og status. Hvilken status den enkelte og eller gruppen har vil være avgjørende i forhold til hvilken innflytelse og makt gruppen har, og verdsettelsen av ens habitus (Engelstad, 1999; Gitz-Johansen, 2006). Det vil si personalets kunnskap i forhold til barnas og foreldrenes kulturelle bakgrunn, samt verdsettelsen av habitus vil være avgjørende i tilretteleggingen av barnehagens innhold. Personalets holdninger og kunnskaper vil være avgjørende i forhold til hvordan barnet blir møtt. Personalet kan møte barn og foreldre med en interesse og nysgjerrighet overfor deres kulturelle kapital, som vi gir status. Eller de kan møte barn og foreldre med en likegyldighet i forhold til deres kulturelle bakgrunn, som kan føre til at barnets kulturelle bakgrunn i liten grad blir integrert i barnehagens innhold.

Gitz-Johansen (2006) hevder at kulturell bakgrunn er avgjørende for hvilke forutsetninger man har for å komme inn i en kultur.

*”De fremmede” assosieres med noe tradisjonelt og utidssvarende, hvorved danskheten per implikasjon fremstilles som morderne og tidsvarende. Danskhet som normalitet, normativ målestokk, for hvor langt et minoritetsbarn er fra en forestilling om hvordan et dansk barn er eller bør være. ”De fremmede” fremstilles som undertrykkende, og dermed framstår danskhet som lik med frihet” (Gitz-Johansen, 2006:75).*

Hans undersøkelser i danske skoler viste at personalet og lærere med minoritetsbakgrunn hadde mye mer positiv holdning til de ”to-sprogede” barna og deres foreldre og hjemmemiljøet enn det de danske lærerne hadde. Videre skriver han at holdninger og forutsetninger til hva barna kan og betydningen av de erfaringene de har for videre læring, påvirker i stor grad barnets selvoppfatning. Dette viser hvor viktig det er å ha personale i barnehagen som kjenner barnets språk og bakgrunn.

Dersom personalet i liten grad kjenner til og verdsetter barnets kulturelle bakgrunn, kan dette føre til at personalet unnlater å trekke denne inn i barnehagens planer og temaer. Som en følge av dette blir tema og innhold i barnehagen mindre gjenskjennbart for barna med minoritetsbakgrunn. Minoritetsspråklige barn og foreldre som kommer til barnehagen kan oppleve både verdi- og interessekonflikt, noe som kan føre til skjermet sosialisering. Dette betyr at det ikke er samsvar mellom hjem og barnehage, verken når det gjelder verdier eller

---

interesser i forhold til hva barnet skal tilegne seg. En slik situasjon vil kunne gi barnet ugunstige sosialiseringsbetingelser med tanke på motivasjon, læring og identitetsutvikling (Engen, 1989; Sand 2008:55). De minoritetsspråklige barna kan stå i fare for å oppleve at de må tilegne seg en ”riktig” form for kapital, jf. Gitz-Johansen (2006). Det kan bli vanskeligere for de minoritetsspråklige barna å delta på lik linje med de norske barna, fordi de først nevnte må bruke tid på å bygge opp en forståelse av hva som skjer rundt seg, før de lærer seg barnehagens koder. Dersom personalet bygger på erfaringer og temaer som de minoritetsspråklige barna kjenner, vil barna lettere kunne komme med egne synspunkter, og ta i bruk de erfaringene de allerede besitter. Et personale med flerkulturell kompetanse tar tak i barnets interesser, setter seg inn i barnets kulturelle bakgrunn, viser interesse, engasjement, nysgjerrighet og oppmerksomhet i forhold til hvordan ulike barn uttrykker seg i barnehagens ulike aktiviteter. Her vil også tospråklig personale kunne virke positivt inn på forholdet mellom hjem og barnehage. Det er viktig at alle barn opplever en forsterkende sosialisering. Dette innebærer at det er samsvar mellom hjemmet og barnehagen både når det gjelder grunnleggende verdier, og i syn på hva som er nyttige og brukbare kunnskaper og ferdigheter for barnet å tilegne seg i barnehagen. Lykkes man med dette vil det føre til at den kulturelle identiteten styrkes (Sand, 2008:54).

## 2.8 Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet

Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet handler om hvorvidt de voksnes ”undervisningsspråk” treffer og mobiliserer barnets spontane begreper både på norsk og morsmålet. Det innebærer at de voksne må tilrettelegge sin språkform ut fra barnas kunnskaper og de begrepene barna kjenner. Det blir derfor personalets oppgave å sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser (Engen, 2004). Mange minoritetsspråklige barn kommer til barnehagen med et første språk som ikke er norsk. Språk er personlig, identitetsdannende og nært knyttet til følelser (Gjervan, 2006). Derfor vil mange barn med minoritetsbakgrunn få en følelse av å komme til kort i møte med den norske barnehagen, da de ikke behersker det norske språket på lik linje med de norske barna. Følelsen kan forsterkes gjennom at enkelte foreldre og barn har liten erfaring i hva en norsk barnehage er.

### 2.8.1 Morsmålets betydning

Språkutvikling er noe av det mest sentrale som skjer i et barns liv. Språket gir mulighet for å kommunisere, gir identitet og tilhørighet til et fellesskap (Gjervan, 2006) Ved hjelp av språk lærer barnet å forstå seg selv og omverdenen. Dette er avgjørende for barnets videre utvikling både intellektuelt, sosialt og emosjonelt. Språket binder identitet, kultur og følelser sammen. Det er viktig for barn med minoritetsbakgrunn å kunne utvikle de delene av sin identitet som er knyttet til familiens opprinnelsesland (ibid). I barnehagen er synliggjøring av barnas morsmål en viktig faktor for at barn med minoritetsbakgrunn skal utvikle en positiv identitet. *”Det skal oppleves meningsfullt å snakke sitt morsmål, og i en flerkulturell barnehage er alle språk like verdifulle”* hevder (Gjervan, 2006:28). Derfor må personalet ha et bevisst og reflektert forhold til hvordan de jobber med språkstimulering. Tospråklige medarbeidere i barnehagen som snakker barnets morsmål vil kunne bidra svært positivt til at barn med et annet morsmål enn norsk kommer til orde og får mulighet til å uttrykke ønsker og meninger (Sand, 2008). Hvilke holdninger personalet har til barnets morsmål, og om barnet gis mulighet til å uttrykke behov og ønsker på sitt morsmål, vil ha betydning for hvilken grad barnet har mulighet til å kunne uttrykke seg og medvirke i barnehagen. Jeg vil i den forbindelsen trekke frem den voksnes kommunikasjonsform som en viktig faktor.

### 2.8.2 Anerkjennende kommunikasjon

Jeg har valgt å trekke inn Baes forskningsarbeid om anerkjennende kommunikasjon, siden den voksnes væremåte overfor barna vil ha betydning i forhold til barnas mulighet for medvirkning. Bae har ikke tatt for seg anerkjennende kommunikasjon særskilt i forhold til barn med minoritetsbakgrunn, derfor har jeg valgt å trekke inn Palludans forskning på dette feltet (Palludan, 2005).

Bae har primært tatt utgangspunkt i Schibbyes forståelse av anerkjennelsesbegrepet fra Hegels forståelse fra anerkjennelses dialektikk. Hegel var opptatt av at relasjonene mellom partene var bygd opp likeverdighet og bevegelighet. Sentralt i denne tankegangen er at vi blir bevisste på oss selv og selvstendige, kun dersom man blir anerkjent av den andre (Bae, 1996). Det vil si at det er en gjensidig avhengighet mellom partene. Anerkjennelse er noe vi ønsker fra andre, og for at relasjonene skal være i utvikling, må begge få dette ønsket oppfylt hevder Bae (2004). Gjensidig anerkjennelse innebærer at to kan ta hverandres synspunkt og



---

bytte perspektiv. Begge er i stand til å ”forlate” sin posisjon for å se hvorledes verden ser ut fra den andres ståsted (Bae, 2004). Det sentrale ved perspektivet til Bae er at opplevelsen får en sentral plass når det gjelder likeverdig mellom mennesker. Å se den andre som likeverdig knyttes sammen med det å vise respekt for den andres opplevelsesverden. Det handler om å forholde seg til individers indre opplevelsesverden, prøve å forstå hvordan en opplevelse kan ha mening og er gyldig for den det gjelder, uavhengig av hvordan det oppfattes utenfra, av andre. I følge (Bae, 2004) handler dette om å ha autoritet i forhold til egen opplevelse. Det betyr ikke at individenes opplevelser er like, men at de har lik rett til sin opplevelse (Bae, 2004). Bae belyser relasjonen mellom interpersonelle og intrapsykologiske prosesser, samt anerkjennelsens betydning for individets psykologiske utvikling av selverkjennelse, selvrespekt og selvhevdelse, hevder Palludan (2005).

Palludan er interessert i relasjonen mellom interpersonelle og institusjonelle prosesser, anerkjennelsens betydning for individets og grupper av individers sosiokulturelle bakgrunn (Palludan, 2005). Palludan har tatt utgangspunkt i Nancy Frasers definisjon av anerkjennelse:

*”Recognition is a question of social status. What requires recognition is not group-specific identity but the status of individual group members as full partner in social interaction. Misrecognition, accordingly, does not mean the deprecation and deformation of group identity. Rather, it means social subordination in the sense of being prevented from participating as a peer in social life”* (Palludan, 2005:88).

Gitz-Johansen hevder at det forgår en kulturell sortering i skolen/barnehagen hvor det er forskjeller i hva som verdsettes av habitus, og det skapes derfor ulike forutsetninger i forhold til kulturell bakgrunn (Gitz-Johansen, 2006:99-103). Jeg stiller meg spørsmålet: Vil ikke barnets status i form av habitus og kulturell kapital innvirke på rolle om man blir sett på som en likeverdig partner? ”Å forlate” sin posisjon for å se hvordan verden ser ut fra den andres perspektiv, krever at man har tilgang til og en forståelse av den andres kulturelle kapital. I møtet mellom mennesker fra ulike kulturer, kan det være vanskelig å ta den andres perspektiv, dersom man ikke har et felles erfaringsgrunnlag. Palludan har fokus på hvordan fordelingen av anerkjennelse hengersammen med institusjonelle verdier og etablerte statusstrukturer. Jeg mener at begge disse perspektivene er viktige, og at de må sees i sammenheng. Hvor anerkjennende personalet er overfor barna vil ikke bare være avhengig av hvor lyttende og sensitiv den voksne er i samspelet. Anerkjennelse vil også være

avhengig av hvor ”flinke” personalet er til å sette seg inn barnets kulturelle bakgrunn og habitus.

### 2.8.3 Kommunikasjonsformer som fremmer eller hemmer barns medvirkning

Den voksne må være lyttende til det barnet kommuniserer, anerkjennende til det de uttrykker og romslig i samspillet med barna.

I barnehagen posisjonerer barn og voksne seg ulikt. Palludan (2005) har funnet to språktoner representert i interaksjonen mellom voksne og barn i den danske barnehagen. Hun kaller disse henholdsvis ”undervisningstone” og ”utvekslingstone”. Disse to tonene kan relateres til Baes analysemetode for å fange inn sekvenser som inneholder både verbal og nonverbal kommunikasjon i dialoger mellom voksne og barn (Bae, 2004). Baes analysemetode tar for seg kjennetegn ved den voksnes væremåte og barns kommunikasjon som er kvalitativt ulike med henblikk på om barna får mulighet til å erfare at egen opplevelse er gyldig (Bae, 2004:99). Bae har kategorisert disse begrepene som ”romslige” og ”trange” interaksjonsmønstre. Jeg velger å bruke både Palludan og Bae, da de utfyller hverandre. De er begge opptatt av relasjonen mellom voksne og barn. Bae er særlig opptatt av barnets perspektiv. Palludan knytter de to språktonene opp mot etnisk tilhørighet, noe som er relevant i denne sammenhengen.

”Romslige” interaksjonsmønstre (Bae, 2004) og ”utvekslingstonen” (Palludan, 2005) handler om at den voksnes samtalemåter innbyr til en atmosfære av hvor det er akseptabelt at de enkelte barn opplever ting ulikt og har forskjellig perspektiv. Det legges ikke vekt på at det er en riktig måte å se ting på. I ”romslige” interaksjonsmønstre får barna trygghet til å si ifra fra sitt ståsted, selv om dette er forskjellig fra andre rundt. De erfarer at markering av individualitet kan gå hånd i hånd med å vise solidaritet med andre (Bae, 2004:113). Barnas samspillmåter indikerer at de er i stand til å uttrykke egne intensjoner, tanker og opplevelser, når den voksne møter dem med en konsentrert lyttende holdning uten for mange kommentarer eller vurderinger (ibid:13). Voksne lar seg avbryte av spontane bidrag eller korrigeringer fra barnet, fordi fokuset er rettet mot barnet og den voksne vender hele sin oppmerksomhet mot barnet og lytter. De er velvillige i fortolkningene av overveielser, språklige eller logiske uklarheter, og lar barnet følge opp eget poeng. Den voksne avsporer

---

ikke med spørsmål og bruker få vurderende og rosende kommentarer. Kommunikasjonssignalene matcher barns interesse gjennom å være tilstede og observant i forhold til nonverbale og metakommunikative signaler barnet formidler (Bae, 2004). I en forlengelse av dette, og relatert til de minoritetsspråklige barna, er den voksne opptatt av hva barnet prøver å formidle innholdsmessig. Hovedfokus er ikke å rette på det fonologiske språket. Den voksne lar barna fortelle ut fra sine språkferdigheter. De voksne må bruke et tydelig kroppspråk som kan være til hjelp for å gjøre seg forstått.

Kommunikasjonsformer som hemmer barns medvirkning finner vi i ”trange” interaksjonsmønstre (Bae, 2004) og ”undervisningstonen” (Palludan, 2005). Kjentetegn på den ”trange” kommunikasjonsformen er at de voksne er opptatt av å formidle kunnskap ut fra barnehagens temaer, og aktiviteter lagt opp fra en klar læringstanke. De voksne tar lite hensyn til barnets kulturelle bakgrunn, og de er lite lydhøre for barnets signaler. I motsetning til ”romslige” mønstre hvor lytting og innlevende kommentarer fra voksne står sentralt, er man i ”trange” interaksjonsmønstre lite barnesentrert og villig til å se barnets perspektiv. Ifølge Bae vil barna få mindre mulighet til å få kontakt med egne opplevelser. Dette fordi barnets uttrykk møtes med en påpekning av praktiske sider eller problem, en vurdering av produktet, eller spørsmål som leder oppmerksomheten bort fra barnets opplevelse. Sett i forhold til spørsmålenes åpne form og funksjon innen ”romslige” mønstre, så er det innen ”trange” forløp mindre skifte angående hvem som stiller spørsmålene. I de ”trange” dialogmønstrene er det snevrere rammer for hva som kan bringes fram og møtes med forståelse fra den voksnes side. De voksne kan ha en tendens til å vri oppmerksomheten over på egen opplevelse og dreie det barna kommer med i retning av den voksnes intensjoner (jf. en instrumentalistisk tankegang). Ifølge Bae er den voksne her på jakt etter riktige svar, og spørsmålene som stilles er lukkede.

Palludan fast slo at tonene vekslet ut fra kjønn og etnisitet. Barna ble gitt ulike muligheter til aktiv språklig interaksjon med voksne avhengig, av om barna var majoritetsspråklige eller minoritetsspråklige, og om de var gutt eller jente. Det Palludan fant i sin forskning var at de minoritetsspråklige jentene måtte kjempe hardest for å få den voksnes oppmerksomhet, mens det var de majoritetsspråklige guttene som lettest oppnådde kontakt med de voksne (Palludan, 2005). Det er derfor viktig at personalet tilrettelegger det pedagogiske tilbudet på en slik måte at de minoritetsspråklige barna kan få uttrykt seg, og komme med innspill på lik linje med majoritetsbarna. Personalets språkform, holdninger, kunnskaper og metoder vil dermed avgjøre om de sikrer de minoritetsspråklige barna innflytelse. For at barn med ulik

språklig og kulturell bakgrunn skal få størst mulig utbytte av å gå i barnehagen, er det viktig at de opplever gjenkjennelse og identitetsbekreftelse på samme måte som barn med majoritetsbakgrunn ofte gjør (Gjervan, 2006). Tospråklige medarbeidere kan fungere som brobyggere mellom barnets hjem og barnehagen, samt at de kan være til stor hjelp ved språkinnlæring og dobbelkvalifisering. Dobbeltkvalifisering handler om at barnehagens innhold skal gi alle barn både verdikvalifisering og nyttekvalifisering i både minoritetskulturell og majoritetskulturell kompetanse (Engen, 1989; Sand, 2008). Dette gjøres ved å trekke barnas ulike kulturelle bakgrunn inn i barnehagens innhold, slik at barna blir kjent med andre kulturer og får utvidet sine perspektiver ved å trekke fram likheter og ulikheter når det gjelder kultur og kulturuttrykk (ibid).

#### 2.8.4 Oppsummering av teorikapitlet

Et barnehageinnhold tilpasset de minoritetsspråklige barna handler om å tilrettelegge en praksis etter systematiske metoder, og ut fra et progressivt pedagogisk grunnsyn hvor barna blir møtt som subjekt. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Engens tre betingelser som må være tilstede for å skape en tilpasset opplæring for minoritetsspråklige barn.

*1. Barnehageinnholdets kulturelle kvalitet.* Det er viktig at personalet tilrettelegger barnehagens innhold, temaer, og aktiviteter på en slik måte at de minoritetsspråklige barna finner gjenkjennelse fra egen bakgrunn, og at barnas språk og kultur blir trukket inn i barnehagens innhold gjennom didaktiskplanlegging og etiske refleksjoner. Didaktisk planlegging handler om hvordan personalet metodisk kan tilrettelegge sin praksis. Personalets etiske refleksjoner handler om deres holdninger og deres flerkulturelle kompetanse. Et godt foreldre samarbeid samt to språklige medarbeideres flerkulturelle kompetanse vil bidra til personalet kan sette seg inn i barnets kulturelle bakgrunn, oppdragelsesform verdier og interesser.

*2. Barnehagepersonalets kulturelle kompetanse.* Personalets holdninger, normer og verdier vil være avgjørende i forhold til hvordan man møter barn og voksne fra andre kulturer. Dersom barnas og foreldrenes kulturelle bakgrunn blir møtt med etnosentriske holdninger vil dette kunne føre til at barna i mindre grad gis mulighet til medvirkning i barnehagen.

3. *Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet.* Hvilke holdninger personalet har til barnets morsmål, og om barnet gis mulighet til å uttrykke behov og ønsker på sitt morsmål, vil ha betydning for hvilken grad barnet har mulighet til å kunne uttrykke seg og medvirke i barnehagen. De voksnes kommunikasjonsform vil være avgjørende om barnet gis rom til medvirkning. ”romslige” og ”utvekslingstonen” åpner for medvirkning, mens ”trange” og ”undervisningstonen” hemmer barns medvirkning. Den voksnes væremåte vil derfor være avgjørende i arbeidet med barns medvirkning.

Disse tre betingelsene av Engen (2004) mener jeg er viktige for min problemstilling, siden de sier hva som må være tilstede for å skape en tilpasset opplæring for minoritetsspråklige barn. Jeg mener disse betingelsene kan gi minoritetsspråklige barn rom til medvirkning i barnehagen.

### 3. Vitenskapsteori og metode

Forskning starter med en undring, et spørsmål og et ønske om å kaste lys over et fenomen eller et tema, og den har til hensikt å finne ut noe gjennom å belyse, besvare eller finne årsakssammenhenger (Kleven, 2002:15). Formålet er å kartlegge med vitenskaplige studier hva som kreves for at noe skal aksepteres som tilfredsstillende dokumentasjon, analyse og forklaring (Alvesson, 1994:13). Jeg ønsker derfor i dette kapitlet å gjøre rede for mine vitenskapsteoretiske valg og begrunnelser. Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse, siden jeg finner den kvalitative metoden best egnet til å gi svar på min problemstilling, som lyder slik:

*”Minoritetsspråklige barns medvirkning i barnehagen, hvem blir sett og hørt?”*

#### 3.1 Kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning forsøker man å beskrive det som er særegent for et bestemt fenomen, og man ønsker å frembringe data som kan eller må ordfestes (Kleven, 2002). Det er forskerens oppgave å finne mening, klarhet og oversikt i de fenomenene som studeres, å fortolke og skape sammenheng for å forstå omverdenen (ibid). Fortolkningen er derfor viktig i kvalitativ forskning og vitenskapsfilosofisk har kvalitativ forskning sine røtter tilbake til hermeneutikken. I en hermeneutisk forståelse er det meningstolkningen som er det sentrale, med en spesifisering av den type meninger som søkes, og fokus på spørsmålene som stilles en tekst (Kvale, 2007). Begrepene samtale og tekst er essensielle, og det legges vekt på tolkerens forforståelse av tekstens tema, ifølge Kvale (2007). Min forforståelse og tolkning av begreper og utvalgt teori, vil være farget av min forståelse og oppfattelse av valgt tema. Begrepet barns medvirkning er et komplekst begrep, og hvordan jeg operasjonaliserer begrepet og hvordan andre forstår begrepet stemmer ikke nødvendigvis overens. Dette vil jeg komme nærmere innpå når jeg drøfter begrepsvaliditet. Underveis har min kunnskap og forståelse rundt temaet endret seg. Jo mer man leser og lærer, jo flere veier åpnes. Jeg har stilt spørsmål undervis i teoridelen, hvor jeg søker etter svar, ikke bare ut fra teoretiske perspektiver, men også fra det empiriske materialet. Kvalitativt forskningsmetode er velegnet fordi den er dynamisk i sin prosess. Det empiriske materialet er innhentet gjennom

---

observasjoner og intervju med personalet. Jeg var interessert å finne ut hva personalet la i begrepet barns medvirkning, og jeg ønsket å danne meg et bilde av barnehagens praksis både gjennom observasjonene og det som ble fortalt i intervjuene om minoritetsspråklige barns medvirkning. Dette kan knyttes til et fenomenologisk perspektiv som fokuserer på personens livsverden (Kvale, 2007). Kvalitativ forskning er godt egnet til å studere sammenhenger i komplekse sosiale og kulturelle helheter, og det å studere folks levde erfaringer, dvs. hvordan de erfarer og opplever ting, hva de tror, mener og tenker (Kleven, 2002). Forskning ut fra en fenomenologisk holdning handler derfor om hvordan mennesker oppfatter verden rundt seg, og hvordan de rapporterer om dette til forskeren (Løkken & Søbstad, 1999:24). En kvalitativ studie er derfor helhetsorientert i sin tilnærming til fenomenet som skal studeres. Forskeren vil prøve å se sammenhenger, få tak i totaliteten, dvs. et holistisk perspektiv (Løkken, 1999). Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å få innsikt i og kunnskap om feltet, og knytte dette opp mot ulike teoretiske perspektiver.

### 3.2 Forskerens rolle

I kvalitativ forskning vil ikke forskningen kunne være objektiv (som i den kvantitative) og fri for subjektive innslag, da forskeren alltid vil være en del av den virkeligheten som studeres (Hammersley & Atkinson, 2004). Man kan rett og slett ikke klare å forholde seg objektivt, upartisk og uengasjert til menneskelige eller menneskeskaptede fenomener, hevder Løkken & Søbstad (1999), som trekker frem et sitat av Skjervheim ” *Ein kan prinsipielt ikkje objektivera seg sjølv. Eg kan rettnok sjå på meg sjølv, som eit faktum, men det inngår ikkje i dette faktum som eg ser eller konstaterar, at eg ser og konstaterar*” (ibid:25). Det blir derfor viktig at forskeren reflekterer over og drøfter sin rolle. Forskerens bakgrunn, sosiale prosesser, personlige egenskaper og subjektive tolkninger vil ha en innvirkning på forskningen i analysen og tolkningen av resultatene (Hammersley & Atkinson, 2004). Jeg vil derfor begynne med refleksjoner rundt valg av barnehage. Barnehagen jeg gjorde mitt feltarbeid i ligger på Oslos østkant, en tre avdelings barnehage med en småbarnsavdeling og to storbarnsavdelinger. Barnehagen hadde 12 minoritetsspråklige barn fra i alt 10 forskjellige land. Barnehagen hadde en grunnbemanning med tre voksne på hver avdeling, samt at den ene avdelingen hadde tospråklig assistent fra bydelens pedagogiske fagsenter. Personalet

hadde en yrkeserfaring fra 2- 30 år, en av de faste assistentene hadde pakistansk bakgrunn. Ingen av de ansatte hadde formel utdanning innen flerkulturell pedagogikk.

Når det gjelder valg av barnehage tok jeg kontakt med en tidligere kollega. Jeg har selv vært ansatt i barnehagen for noen år tilbake, og kjenner enkelte av personalet. Å ha kjennskap til barnehagen på forhånd har både positive og negative sider. Jeg kjente rutine, dagsrytmen, og jeg visste at jeg kom til å bli tatt imot på en positiv måte. Enkelte voksne kan oppleve det å få noen inn på avdelingen, som skal observere og intervju som litt ”skummelt”. Ved at enkelte visste hvem jeg var fikk jeg raskt etablert tillit. Det negative ved å kjenne barnehagen fra før er at forholdet til barnehagen kan bli for nært. Jeg hadde kanskje fått en helt annen oppfatning av barnehagen hvis jeg ikke hadde kjent noen blant personalet, og tonen ville vært en annen. Likevel følte jeg at fikk distansert meg, og at rollene ble skilt idet jeg gikk rundt med boken og pennen. Jeg var lite delaktig inne på avdelingen. Min rolle var å være observatør. Enkelte ganger skjedde det episoder hvor det ikke var voksne i umiddelbar nærhet, hvor barn hadde behov for voksen støtte. Da hendte det at jeg gikk ut av ”forskerrollen”. Jeg kunne jo ikke la barna ligge og gråte, etc. Dette har med mine personlige egenskaper å gjøre. I de situasjonene jeg ikke var i ”forskerrollen” var det hyggelig å slå av en prat med barna, og være behjelpelig med votter og gummistrikker. Barna oppfattet også etter hvert når jeg var tilgjengelig og ikke. Jeg antar at dette hadde med min plassering og posisjonering inne på avdelingen. Under observasjonene plasserte jeg meg ofte i bakgrunn, litt på avstand, men likevel nær nok til å få med meg den verbale kommunikasjonen. Barna tok da sjeldnere kontakt, enn hvis jeg satte meg ved bordet. Barna ble også enkelte ganger overrasket over å ha en voksen inne på avdelingen som ikke ”grep inn” og jeg fikk en rekke blikk fra barna, hvor de nærmest ventet på en reaksjon. De var også veldig nysgjerrige, men etter hvert som de ble vant til at jeg var der, ble jeg i mindre grad avbrutt i observasjonene.



---

### 3.3 Ethiske refleksjoner

Kvale (1997) trekker frem tre etiske regler for forskning på mennesker, det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser. Det informerte samtykket innebærer at man informerer de personene man intervjuer om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i planen og eventuelle fordeler eller ulemper det vil medføre å delta i prosjektet. Informert samtykke medfører at informanten deltar frivillig og får muligheten for å trekke seg underveis i prosessen. Konfidensialitet i forskningen innebærer at man ikke går ut offentlig med personlige data som kan medføre at informantens identitet avsløres (Kvale, 1997). Før jeg satte i gang innhenting av det empiriske datamaterialet sendte jeg meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Vedlegg 4). Jeg leverte ut informasjonsskriv om forskningsprosjektet, samt at jeg innhentet samtykke fra foreldre til å kunne observere inne på avdelingene. Jeg leverte ut informasjonsskriv til personalet og innhentet samtykke til gjennomføring av to gruppeintervju (Vedlegg 1 og 2). Når barn og unge deltar i forskning har de særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Barnas behov og interesser må ivaretas på andre måter enn ved forskning med voksne deltagere. Dette fordi barn ikke har de samme mulighetene til å forstå hva det vil si å gi sitt samtykke på samme måte som voksne, og deres samtykke er gjort av foreldrene. Det er derfor forskerens oppgave å ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse metode og innhold (NESH, 2006). Jeg valgte å gjennomføre observasjoner inne på avdelingene, hvor jeg observerte samspillet mellom voksne og barn. Jeg observerte generelt alle barna, og alle observasjoner er anonymisert, kodet og slettes ved prosjektets slutt. Hensikten med observasjonene var å se hvordan de voksne tilrettela sin praksis, og i mindre grad samspillet mellom barna. Forskeren har et spesielt ansvar for utsatte gruppers interesser i løpet av forskningsprosessen (NESH, 2006). Jeg har forsket på minoritetsspråklige barns medvirkning. Barn og voksne med minoritetsspråklig bakgrunn behersker norsk i ulik grad, noe som vil være avgjørende for hvilken mulighet de har til å kunne sette seg inn i forskningsprosjektet. Det var 10 forskjellige språk representert i barnehagen, og kun to tospråklige assistenter som kunne være behjelpelige med å forklare min tilstedeværelse i barnehagen. Informasjonsbrevet til forsatte ble skrevet på norsk, hvor jeg forsøkte å formulere min hensikt på en ryddig, enkel og forståelige måte.

### 3.4 Metodiske valg

Ved å bruke en kombinasjon av ulike metoder kan dette gi fordeler av at dataene fra den ene metoden kan belyse data fra den andre (Hammersley & Atkinson, 2004:158). For meg var det viktig å innhente informasjon fra barnehagen ved å være tilstede for å få et helhetlig bilde. Ved bruk av observasjon og intervju fikk jeg et bredere empirisk datamateriale, fordi man igjennom metodetriangulering øker nøyaktigheten og kunnskapen om temaet. De forskjellige typer data gir et mer sammensatt og dekkende bilde av det man forsker på (Løkken & Søbstad, 1999:34). Jeg gjorde et bevisst valg da jeg valgte å gjøre observasjonene og feltarbeidet før jeg gjorde gruppeintervjuene. Dette fordi jeg ønsket å danne meg et bilde av barnehagens praksis rundt minoritetsspråklige barns medvirkning, før jeg intervjuet personalet. Jeg hadde ingen kjennskap til hvilke temaer barnehagen arbeidet med, eller hvordan de jobbet med barns medvirkning. Ved å observere inne på avdelingene fikk jeg gjort opp mine egne tanker og refleksjoner, før jeg gjennomførte gruppeintervjuene. Ved å se personalets praksis, ble det enklere å utarbeide intervjuguiden. Det ble lettere å formulere spørsmål, og det ble lettere å henviser til episoder, temaer og arbeidsmetoder som jeg hadde observert. Personalet visste at jeg hadde gjort meg noen erfaringer rundt deres praksis, dermed ble det lettere å skille mellom hvordan personalet ideelt ønsket at ting skulle være, og hvordan jeg erfarte at praksisen var gjennom mine observasjoner.

#### 3.4.1 Observasjon

Observasjon vil være en subjektiv prosess hvor den enkelts persepsjon vil ligge til grunn og forme det empiriske materialet. Vi tolker det vi ser og tolkningen påvirkes av våre holdninger, normer og verdier (Løkken & Søbstad, 1999:28). Ubevisst siler en bort det en mener er betydningsløs informasjon, fordi en er på jakt etter den informasjonen som gir mening i forhold til problemstillingen (Ibid). Det vil si at mine holdninger, verdier, tanker, refleksjoner og erfaringer vil farge de observasjonene jeg gjorde. Jeg kjente enkelte av de voksne inne på avdelingen, men jeg kjente ikke barna. Jeg hadde ingen erfaring med hvordan personalet arbeidet med barns medvirkning. Barns medvirkning var ikke et begrep jeg hadde diskutert tidligere med personalet, siden barns medvirkning ble lovfestet etter at jeg sluttet i barnehagen. Før jeg dro ut i feltarbeidet hadde jeg lest mye om barns medvirkning. Jeg

---

hadde dannet meg en begrepsforståelse, og hadde på mange måter dannet meg bilder og en oppfattning av hvordan barns medvirkning skulle praktiseres.

Observasjonene er gjort inne på storbarnsavdelingene, fordi det var flest minoritetsspråklige barn på disse avdelingene. Valg av situasjoner var tatt ut fra praktiske årsaker, og i forhold til barnehagens dagsrytme. Jeg var i barnehagen to dager i uken, de samme dagene, dette fordi jeg måtte kombinere feltarbeidet med jobb. Jeg ser at jeg kunne hatt flere valgmuligheter av ulike situasjoner dersom jeg kunne vært til stede i barnehagen andre dager. Situasjonene jeg valgte å observere var ulike samlingsstunder, morgensamling, fellessamling og bevegelsessamling. Dette fordi jeg var opptatt av å se på kommunikasjon og relasjoner mellom voksne og barn. Disse samlingene gav meg mye informasjon, fordi alle barna ofte var tilstede, og i samlingsstunder er det mange interaksjoner mellom voksne og barn. Observasjonsmetodene jeg brukte var løpende protokoller, hvor jeg noterte den verbale og nonverbale kommunikasjonen - hvilke barn som så ut til å følge med, hvilke barn som ofte ble irettesatt, fikk tilsnakk, ros, o.l. I flere av samlingene satte jeg også streker for antall ganger de voksne tok kontakt med barna, og streker i forhold til hvilke barn som henvendte seg til de voksne. Gjennom denne typen telling fikk jeg et bilde av hvilke barn som ble oppmuntret til å delta i samlingene, og hvilke barn som falt utenfor. Jeg skrev også ned ulike episodebeskrivelser i løpet av dagen. Dette var episoder som jeg tolket som episoder hvor barna medvirket, og episoder hvor det ikke ble skapt rom for medvirkning. Jeg gjorde også observasjoner under måltid, bordaktiviteter og i frilek, for å se i hvilke andre situasjoner barna ble gitt rom for medvirkning. Ved å studere ulike situasjoner, fikk jeg et bredere empirisk datamateriale, og jeg fikk sett barn og voksne i flere forskjellige aktiviteter og interaksjoner. Jeg var i barnehagen fra kl 09.00–15.00, og var annenhver gang på avdelingene. På denne måten fikk jeg samlet informasjon jeg ikke ville fått tilgang til dersom jeg selv ikke hadde vært tilstede. Ved å være på to avdelinger fikk jeg et mer fyldig datamateriale, og jeg fikk innhentet informasjon fra flere voksne. Informasjonen jeg innhentet fra personalet var i form av uformelle samtaler inne på avdelingene, og gjennom to gruppeintervju. De uformelle samtalene kunne omhandle hvor barna kom fra, hvilket språk og kulturell bakgrunn barna hadde, hvor lenge de hadde gått i barnehagen, osv. Innholdet i de fleste uformelle samtalene var av praktisk karakter. I situasjoner hvor personalet diskuterte ulike temaer, opplevde jeg et par ganger at man henvendte seg til meg for råd eller innspill. Ved et par anledninger var det tydelig at de ønsket min oppfatning av temaet som ble diskutert, noe jeg syntes kunne bli litt vanskelig. Ikke fordi jeg ikke kunne svare, men

forskningsmessig i forhold til påvirkningseffekten. Strategien jeg ofte brukte i disse situasjonene var å stille spørsmålet tilbake, hva mener du, hva tenker du om det, osv. Dette fordi det var deres meninger, holdninger og verdier jeg var interessert i.

### 3.4.2 Gruppeintervju

Intervjuer kan representere en svært viktig datakilde. Man kan få informasjon som det ville vært vanskelig å innhente på andre måter. Intervjuformen er spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden. Intervjupersonen(e) vil beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning, og klargjøre og utdype sine egne perspektiver på verden (Kvale, 2007:61). Derfor mener jeg at intervju var en god metode for å innhente personalets refleksjoner rundt minoritetsspråklige barns medvirkning.

Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsteknikk som går ut på å samle inn data gjennom en gruppeinteraksjon, hvor en samler en gruppe mennesker til å diskutere et gitt tema (Wibeck, 2000). En fordel med å bruke gruppeintervju er at det blir en felles utforskningsprosess som deltakerne i gruppeintervjuet involverer seg i, og den har en mobiliserende og bevisstgjørende effekt (Brandt, 1996:146). Andres holdninger og tolkninger vil påvirke ens egne tanker og handlinger. Dette kan skape større refleksjon hos den enkelte (Brandt, 1996). Gjennom å ha gruppeintervju kan man få til en bredere refleksjon rundt begrepet, fordi gruppemedlemmene kan ha ulike tanker og refleksjoner rundt det som diskuteres, og man kan få et bredere spekter av tankemønster enn det man ville fått gjennom vanlig intervju en til en (ibid).

Hensikten med gruppeintervjuet var å frembringe erfaringer fra personalet i barnehagen. Det jeg opplevde under gruppeintervjuet var at når et gruppemedlem kom med et utsagn, førte utsagnet til assosiasjoner og tanker hos de andre. De kom med innspill som gjorde samtalen bredere. Intervju i grupper gir deltakerne anledning til å poengtere ikke bare det de enige om, og som er felles, men også det som er forskjellig (Brandt, 1996: 156). Jeg følte en veldig samstemthet blant gruppemedlemmene og det ble svært lite diskusjoner og uenighet. Jeg opplevde i begge gruppeintervjuene at de var opptatt av å utdype og fylle ut hverandres svar, og de bekreftet hverandre på det de mente og forsikret seg om at de ble forstått riktig. I et gruppeintervju tvinges gruppedeltagerne til å være realistiske, siden de andre har erfaringer med de samme fenomenene hevder Wibeck (2000). De stiller spørsmål til hverandre, fører samtale med hverandre og styrer mye av samtalen selv, derfor kan man si at gruppe

---

medlemmene validerer hverandre (Wibeck, 2000). Dette kom frem under gruppeintervjuene ved at personalet var bekreftende overfor hverandre når de var enige, og utfylte hverandres svar. Stod de fast, hjalp de hverandre med å finne ord. De bekreftet og avkreftet, nei det var ikke det jeg mente, men... osv. Ved å bruke gruppeintervju tror jeg det er lettere å få ærlige svar, det blir vanskeligere ”å pynte” på sannheten.

### 3.4.3 Sammensetningen av gruppene

Gruppens størrelse vil ha innvirkning på innflytelsen og samhørigheten medlemmene imellom. I store grupper vil hvert enkelt individ ha et lite spillerom, og dominerende gruppemedlemmer kan ta ”stor” plass, mens andre kan ha mulighet til å gjemme seg bort og anonymisere seg (Wibeck, 2000). Et gruppeantall med minimum fire og ikke flere enn seks anser Wibeck (2000) som et passende antall i et gruppeintervju. Jeg valgte å gjennomføre to gruppeintervjuer med personalet som jobbet sammen på hver sin avdeling. I det ene gruppeintervjuet var det fire stykker tilstede. Under intervjuet følte jeg at de utfylte hverandre godt, og at alle fire fikk rom og plass til å ytre seg. Stemningen var god og de var interesserte og engasjerte under intervjuet. På det andre gruppeintervjuet var det kun to av fire tilstede, selv om alle fire ikke var tilstede, anser jeg likevel intervjuet som vellykket. De to som var tilstede kom med refleksjoner og tanker som var annerledes enn i det første intervjuet. Jeg ble sittende med et interessant og spennende materiale.

### 3.4.4 Gjennomføring av gruppeintervjuene

Formen på intervjuet var halvstrukturert. Det vil si at jeg satte opp en intervjuguide med relativt få og åpne spørsmål. Intervjuguiden var delt inn tre temaer. I del 1. stilte jeg spørsmål generelt om barns medvirkning, hvor jeg videre stilte spørsmål om de hadde diskutert barns medvirkning angående de minoritetsspråklige barna. I del 2. stilte jeg spørsmål hvordan personalet tilrettela barns medvirkning knyttet til språk og kommunikasjon. I del 3. stilte jeg personalet spørsmål angående barnehagens innhold. (Se vedlegg 3). Med denne inndelingen av temaer følte jeg at jeg fikk en bred informasjon om minoritetsspråklige barns medvirkning i barnehagen.

Min rolle under intervjuet var å stille spørsmålene i intervjuguiden, innlede til diskusjon, og introdusere nye aspekter ved emnet. Jeg stilte oppklaringsmessige spørsmål, ba dem utdype og forklare der det trengtes. Det var min oppgave å holde intervjuet i gang. I intervjuene prøvde jeg å være åpen og lyttende, ved å skape rom og gi informantene tid til å uttrykke seg. Etter at jeg hørte gjennom lydopptakene la jeg merke til at jeg enkelte ganger var litt rask til å stille nye spørsmål. De gangene jeg lot stillheten råde, hendte det at enkelte av informantene kom med flere utsagn og nye vendinger. Jeg så også i ettertid at jeg i enkelte situasjoner burde stilt oppfølgingsspørsmål eller fått informantene til å utdype svarene. Jeg syntes at spørsmålene fra intervjuguiden fungerte godt og at rekkefølgen og innholdet var lett å følge. Begge gruppeintervjuene ble tatt opp med minidisk, og lyd kvaliteten ble god. Jeg hadde ingen problemer med å transkribere opptakene. I det transkriberte materialet er informantens utsagn skrevet i sin helhet, med lydord som m.m., ehh, nja. Etter å ha hørt igjennom båndene, hørte jeg ofte at de andre i personalet i bakgrunnen, bekreftet, eller brøt inn med innspill. Derfor brukte jeg ofte i presentasjonen av datamaterialet, personalet mente..., fortalte... når jeg hørte det var flerstemmig enighet. Når det kom motstridene ytringer, tanker, holdninger og erfaringer har jeg referert tilbake til informanten. Jeg opplevde transkriberingen som en tidkrevende prosess, og det var mange tanker og refleksjoner som dukket opp underveis. På den måten kan man si at transkribering, analyse og tolkning av resultatene går hånd i hånd.

### **3.5 Analyse og tolkning av et datamateriale.**

Ett av de første elementene i enhver kvalitativ analyse er å bli kjent med de innsamlede dataene. Jeg brukte mye tid på gjennomlesning av feltnotatene, observasjonene og gruppeintervjuene for å skaffe meg oversikt over og innsikt i materialet. Når det gjelder analyse og tolkning av data finnes det ingen bestemt analysemodell som man må anvende, hevder Wibeck (2000:87). Jeg valgte å kode materialet i tre hovedtemaer:

- Barnehagens innhold
- Barnehagepersonalets kulturelle kompetanse
- Kommunikasjon og interaksjoner mellom voksne og barn

---

Langdridge & Tvedt sier at koding er en prosess hvor man setter merkelapper og koder på biter med data- det kan være ord, fraser, ytringer eller avsnitt (Langdridge & Tvedt, 2006:261). Jeg valgte å bruke forskjellige farger på ulike avsnitt og utsagn fra informantene i transkripsjonen. Avsnitt og utsagn som omhandlet det samme temaet, ble farget i samme farge og plassert under en av de tre hovedkategoriene. Deretter tok jeg for meg observasjonsmaterialet, og knyttet relevante observasjoner til de tre hovedkategoriene. Disse observasjonene kunne være i samsvar med det informantens svar, eller de viste motstridende tendenser. Det empiriske datamaterialet jeg ble sittende med, viste til dels store forskjeller angående hvordan personalet uttrykte seg, og hvordan de handlet i praksis. Derfor valgte jeg å danne ”påstander” for å gripe fatt i det personalet hevdet og det jeg observerte. Å danne påstander handler om å søke feltnotatet etter nøkkellinker, hevder Erickson (1986). En nøkkellink er en nøkkel på den måten at den har av sentral betydning for hovedmengden av påstander som forskeren ønsker å fremsette (Erickson, 1986). Ved gjennomlesning og søken etter slutninger endte jeg opp med tre nøkkellinker som fungerte som hovedpåstander.

- Personalet hadde i liten grad diskutert minoritetsspråklige barns medvirkning
- De minoritetsspråklige barnas sosiokulturelle bakgrunn ble i varierende grad tatt hensyn til i barnehagen
- Barn med minoritetsbakgrunn ble møtt av personalet med en mangel tenkning

Under hovedpåstandene utarbeidet jeg underpåstander som omhandlet temaer som passet til hovedpåstanden. Som sagt viste det empiriske materialet forskjeller i hva personalet uttrykte og hvordan de handlet i praksis. Jeg søkte derfor gjennom materialet for å finne punkter som kunne støtte oppunder påstandene og motstridene utsag og observasjoner som viste det motsatte. Jeg har derfor etter hver presentasjonsdel av hovedpåstanden en oppsummering hvor jeg trekker frem både støttende og motstridene punkter fra det empiriske materialet.

### 3.5.1 Validitet, generalisering og reliabilitet

Validitet handler om å undersøke det man sier man skal undersøke. En viktig side ved et forskningsprosjekt er å operasjonalisere begrepene å sikre begrepsvaliditet. Med begrepsvaliditet mener vi graden av samsvar mellom begrepet slik det defineres teoretisk og

begrepet slik en lykkes med å operasjonalisere det (Kleven, 2002). Barns medvirkning er et komplekst begrep, og hvordan mine informanter definerer begrepet barns medvirkning er nødvendigvis ikke i samsvar med hvordan andre definerer begrepet. Samtidig er mine analyser og tolkninger av materialet farget av min operasjonalisering og min forståelse av begrepet. Jeg har plukket ut sider ved begrepet som jeg oppfatter som viktige og interessante. Jeg ønsket å ha fokus på minoritetsspråklige barns medvirkning, og har derfor fokusert på å innhente data i forhold til det. I Lov om barnehagen, Rammeplan og Temaheftet om barns medvirkning er ikke det flerkulturelle perspektivet knyttet til emnet i noen stor grad. Jeg opplevde under intervjuene at personalet hadde problemer med å knytte begrepet barns medvirkning til de minoritetsspråklige barna, og at de tenkte barns medvirkning generelt overfor alle barn. Personalet nevnte enkelte ganger at det var vanskelig å svare. De ble tenkende og de fortalte at de ikke hadde tenkt på medvirkning på den måten. Jeg tror en av årsakene til dette kan være at minoritetsspråklige barns medvirkning i liten grad har blitt diskutert.

Temaet kvalitativ generalisering har særlig vært diskutert i kasusstudier. Stake (1994) her referert etter Kvale (2007) trekker frem tre former for generalisering; en naturalistisk, en statistisk og en analytisk. Jeg vil her ta for meg den naturalistiske generaliseringen, fordi jeg oppfatter den som mest egnet til å beskrive mitt forskningsprosjekt. Stake hevder en naturalistisk generalisering baserer seg på personlige erfaringer. Den hviler på stillestående kunnskaper om hvordan ting er, og gir forventninger heller enn formelle forutsigelser. Den kan også knyttes til ord, og dermed gå over fra å være stillestående til å bli eksplisitt, konkret kunnskap (Stake, 1994; referert i Kvale, 2007). Gjennom mitt feltarbeid fikk jeg tak i noe av personalets stillestående oppfatninger av de minoritetsspråklige barn inne på avdelingen, som også ga seg i utslag i forhold til hvordan de kommuniserte med barna. Det empiriske materialet kan også generaliseres ut fra Schoefield (1990) generaliseringsmål. Schoefield har foreslått tre generaliseringsmål. Det første er en studie av *det som er* – hvor man forsøker å komme frem til det typiske, det generelle og det vanlige. Et annet mål er *det som kan være* – her er generaliseringsmålet ikke det som er, men som kan være. Det tredje generaliseringsmålet er *det som kunne være* - hvor man finner situasjoner som sies å være ideelle og eksepsjonelle, og studerer dem for å se hva som skjer der. Ut i fra disse tre generaliseringsmålene vil jeg si at mitt forskningsprosjekt kan relateres til *det som kan være*. Jeg ønsket i mitt prosjekt å vise til teoretiske perspektiver som kan bidra til å skape en bedre hverdag for minoritetsspråklige barn, ved å trekke frem ulike faktorer som må være tilstede. Gergen



---

(1992) beskriver konstruksjonen av nye verdener som en av den postmoderne psykologiens potensialer. I stedet for ”å si det som det er”, er utfordringen å ”si det slik det kan bli”. I stedet for bare å kartlegge det som er, eller forutse kulturelle trender, blir forskningen en måte å forandre kulturen på (Gergen, 1992; referert i Kvale, 2007). Minoritetsspråklige barns medvirkning er et lite diskutert tema, det burde det ikke være. Det er også ønskelig med endringer av holdninger og verdier i møte med barn og foreldre med minoritetsbakgrunn.

I kvalitativ forskning er prosessen dynamisk, og resultatene kan ikke reproduseres (Kleven, 2002:124). ”Den samtalen vi fører i dag, kan ikke gentages i morgen og kan ikke gentages i netop den form, den fik i dag, av en anden interviewer” (Fog, 2004:185). Det vil si at de kunnskaper, tanker og holdninger personalet i dag har om temaet barns medvirkning, og det datamaterialet jeg fikk ikke kan framstås som noe statisk. Å innhente nye data fra det samme personalet etter en viss tid vil ikke nødvendigvis gi de samme resultatene. Den kunnskapen vi sitter med i dag, kan erstattes med noe nytt i morgen (Kleven, 2002). Derfor blir det viktig å gå inn å se på egen rolle og stille spørsmål rundt egen pålitelighet (Fog, 2004:186). Jeg har forsøkt å ta for meg min forforståelse gjennom hele prosessen, men om jeg har lyktes på alle områder betviler jeg. Dette er første gang jeg har arbeidet med et empirisk datamateriale på denne måten. Jeg har funnet det til tider vanskelig og uoversiktlig. Det har derfor ikke alltid vært like lett å se egen rolle oppe i det hele. Jeg har underveis forsøkt å være åpen og kritisk til egne fortolkninger. De resultater, analyser og funn jeg har kommet frem til er forsøkt utarbeidet på en så nøyaktig måte som mulig, gjennom blant annet å bruke metodetriangulering.

## **4. Presentasjon, analyse og drøfting av det empiriske datamaterialet**

Jeg vil nå presentere resultatene fra undersøkelsen. Datamaterialet er kategorisert i tre hovedpåstander med underpåstander. Faren ved å kategorisere på denne måten, er at man kan stå i fare for å søke spesifikt etter sitater og observasjoner som bygger oppunder eller motstrider påstanden. Dette er forsøkt unngått ved at jeg kategoriserte materialet før jeg utarbeidet påstandene. Informantene er benevnt fra 1-6, alle navn som er brukt i fremstillingen er fiktive, for å sikre konfidensialitet og anonymitet.

### **4.1 Personalet hadde i liten grad diskutert minoritets-språklige barns medvirkning**

#### **4.1.1 Presentasjon**

Å tilrettelegge for minoritetsspråklige barns medvirkning krever at personalet tilrettelegger sin praksis ut fra didaktiske og etiske refleksjoner, jf. Sandvik (2007), samt at personalet forholder seg til barnas sosiokulturelle forutsetninger i planleggingen og gjennomføringen av barnehagens virksomhet. Personalets flerkulturelle kompetanse vil derfor være en viktig faktor. Jeg stilte informantene spørsmål om hvordan de arbeidet med barns medvirkning generelt, hva de la i begrepet, og om de hadde diskutert barns medvirkning i forhold til de minoritetsspråklige barna spesielt.

Personalet fortalte at barns medvirkning handler om at barna skal ha mulighet til å påvirke og bestemme noe av hva dagen skal inneholde. I begge gruppeintervjuene var personalet opptatt av at barna skulle bli sett og hørt gjennom barnehagehverdagen, og de var opptatt av å skape gode dialoger med barna. De fortalte at de gav barna flere valgmuligheter. Et eksempel var at barna selv kunne bestemme om de ønsket å gå ut, eller om de ville være inne en dag. De hadde satt frem flere ting tilgjengelig: puslespill, spill, bøker og formingsmateriale, og fikk i større grad selv velge hvilke aktiviteter de ville gjøre. Det ble også fortalt at de hadde hatt barnemøter, hvor barna hadde bestemt regler for avdelingen, og

at de hadde endret enkelte rutiner. Videre i intervjuet snakket personalet, om viktigheten av å se barna som ressurser. De var opptatt av å ansvarliggjøre barnet ved at de fikk være med på å ta avgjørelser, og de var opptatt av at barna måtte lære å kjenne konsekvensen av medbestemmelsen sin. Dette utsagnet kan knyttes til et fremtidsrettet perspektiv, hvor et av barnehagens mål er å lære barna å bli demokratiske borgere.

*”Vil du gå inn må du følge de reglene som gjelder, og brudd på dem så er det ut. Det lærer man av, så må man få en sjanse til selvfølgelig.”*( informant nr 2)

I denne sammenhengen ønsker jeg å trekke frem en episodebeskrivelse som jeg mener kan vise hvordan personalet ansvarliggjør barnet, samtidig som at den voksne gir barnet en ny sjanse.

### ***Samtale mellom Mette og Arushi***

*A: Kan jeg være inne i dag?*

*M: Nei, det kan du ikke!*

*(Arushi ser på Mette med det jeg oppfatter som et undrene blikk.)*

*M: Husker du, hva som skjedde sist uke da du og Sam var inne alene?*

*(Arushi ser i gulvet.)*

*Det blir en liten pause...*

*M: Du og Sam lagde vannlekkasje på badet, puttet vasken full av papir...*

*( Arushi ser fortsatt i gulvet, nikker så vidt med hodet.)*

*A: ”Jeg skal ikke gjøre det igjen”, (titter opp på Mette.)*

*M: Nei, det kan du ikke, husker du så sint jeg ble?*

*( Arushi nikker på hodet.)*

*M: ”Du kan være inne i dag, men da må du oppføre deg ordentlig. Du får en sjanse til, til å vise at du er stor nok til å være inne alene.*

*(Arushi nikker på hodet, smiler til den voksne, og står og vipper på tærne.) ”Jeg skal tegne en tegning til mamma, for hun har bursdag i morgen.”...*

Denne episoden illustrerer hvordan den voksne viser selvrefleksivitet ved å ta seg tid til å lytte og lese barnets metakommunikative signaler, jf. Bae (2004). Det kan se ut som at den voksne oppgir noe av kontrollen, og lar barnet komme til orde. Ved å la barnet komme til orde, får barnet i denne situasjonen vist sin intensjon med å være inne, og barnet blir gitt medvirkningsrom.

#### 4.1.2 Personalet hevdet at de jobbet likt med alle barn, uavhengig av etnisk bakgrunn

På spørsmålet om de hadde diskutert barns medvirkning i forhold til de minoritetsspråklige barna, svarte personalet i begge gruppeintervjuene at de ikke hadde diskutert det i noen særlig grad. I det ene gruppeintervjuet fortalte en av informantene at det ikke var noe forskjell i hvordan de jobbet, at de jobbet likt, fordi gruppene var så tospråklige at det var ”standarden”. På spørsmålet om de minoritetsspråklige barna hadde mulighet til å uttrykke sitt syn på barnehagens virksomhet fortalte en av de andre informantene at hun mente at de minoritetsspråklige barna hadde samme mulighet til å uttrykke sitt syn på barnehagens virksomhet som de norske, men etter hvert som samtalen gikk, begynte imidlertid personalet å reflektere:

*Informant nr 2: ”Nei, asså det...”*

*Informant nr 1: ”Men om de evner like godt.”*

*Informant nr 2: ”Ja det var det jeg skulle til å si at. At vi kunne tilrettelagt bedre for de.”*

*Informant nr 1: ”Men hvis du tar Hassan og Zhadra som har blitt siste årskull etter og ha gått tre år, i hevert fall Hassan, så likestilles de på lik linje som Andrea når det gjelder det å bli hørt.”*

Videre i gruppeintervjuet fortalte en av informantene at de opplevde at enkelte barn fra andre kulturer ofte hadde mye medbestemmelse hjemmefra. De var vant til å få flere valg, fikk det som de ville og de var litt ”grenseløse”, hevdet informanten. En annen informant hevdet at barns medvirkning må ha visse grenser og rammer, at det er viktig at barna kan barnehagens regler og rammer før de kan være med å bestemme innholdet.

*Informant nr 2: ” Tenk på Samira da”*

*Informant nr 1: ”Jeg tenkte også på henne. Hun har vi faktisk fått til. Hun har faktisk skjønt forskjellen på miljøene.”*

Ved at personalet tillegger de minoritetsspråklige barna kulturgitte egenskaper kan dette føre til at det skapes og opprettholdes en tankegang hvor man kategoriserer og grupperer hverandre i ”båser”. Personalet har en ”oss” og ”dem” tenkning, jf. (Gitz-Johansen, 2006; Gullestad, 2002). ”Hun har vi faktisk fått til”, kan oppfattes som et uttrykk for en ”vellykket” sosialiseringsprosess sett fra barnehagens side. Har barnet blitt utsatt for enten desosialisering eller resosialisering, jf Engen (1998)? Sitatet kan også knyttes til en essensialistisk kulturforståelse, jf. Sand (2008).

### 4.1.3 Personalet var klar over at deres holdninger og barnesyn har innvirkning på barnets muligheter for medvirkning

For at barna skal kunne medvirke må man se på den voksnes rolle i barnehagen. Det å gi rom for barns medvirkning handler om at de voksne må kunne innta ulike posisjoner: for eksempel både å vise respekt for barns perspektiver og uttrykksformer gjennom å være romslig, men også samtidig utøve voksenautoritet, gi omsorg og beskytte barnet når de finner det nødvendig (Bae, 2006). Jeg spurte personalet om det var noen verdier og holdninger som fremmet eller hemmet barns medvirkning. I begge gruppeintervjuene svarte personalet at deres holdninger og hvilket syn de har på barn vil ha betydning for i hvilken grad barna har mulighet til å medvirke. En av informantene mente at det var hemmende når de voksne sier nei til ting, og ikke tenker over det, fordi det er enklest for den voksne.

I denne forbindelsen har jeg lyst til å trekke frem en episodebeskrivelse hvor jeg oppfatter kommunikasjonen mellom voksne og barn som hemmende for barns medvirkning.

#### ***Samtale: Motorsykkelen***

*Den voksne sitter ved bordet. Muhammed kommer bort til henne og viser stolt frem en motorsykkel. Han smiler. Den voksne tar den i mot, og ser på den.*

*V: Er den din?*

*Muhammed nikker.*

*V: Det er ikke fredag i dag. Da må du sette den på hylla.*

*Muhammed rister på hodet smilet er borte, og et fortvilet ansiktsuttrykk brer seg over ansiktet hans.*

*V: Vi må legge den på plassen din, hvis den ikke er barnehagen sin, er den barnehagen sin?*

*Muhammed nikker.*

*Den voksne gir motorsykkelen tilbake, og sier "å ja."*

*Muhammed tar den og går.*

Jeg oppfatter denne samtalen mellom den voksne og barnet, som et "trangt" interaksjonsmønster. Den voksne prøver ikke å forstå guttens intensjon. Å forstå barnet ut fra egne forutsetninger forutsetter lytting, hevder (Bae, 2004; Åberg et al., 2006). Å lytte til vil si å være åpen for andre. Det betyr å kunne høre mer enn bare ordene. Du må kunne ta inn hele måten ting blir formidlet på, og å være observant på metakommunikative signaler (Bae, 2006). Det som blir formidlet nonverbalt gjennom blikket, stemmeleie, tonefall og kroppsholdning (Bae, 1996:150). En måte å oppfatte barns rett til medvirkning er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning på

felleskapet. ”Stemme” trenger ikke å bety barns verbale ytringer, men heller barns ulike måter å uttrykke seg på (Åberg et al., 2006).

Noen ganger lyktes de voksne å etablere romslige interaksjonsmønstre:

***Lesestund:***

*Det er frilek inne på avdelingen, i sofaen sitter Sita 4 år sammen med Mari, avdelingslederen, og leser/ samtaler i ei Albert Aaberg bok. De sitter og prater rundt bildene, og litt av hvert om andre ting. Mari stiller åpne undrende spørsmål fra boka. Sita får kommentere fritt og lager selv små refleksjoner rundt bildene. De sitter og småprater, de smiler og ler.*

I denne episodebeskrivelsen synes dialogen å være preget av gjensidighet, den voksne og barnet undrer seg sammen. Den voksne forventer ikke noen spesielle eller riktige svar. Hun stiller heller ikke spesifikke krav til barnet, jf. Bae (2004). Barnet og den voksne er sammen om opplevelsen, og tonen i dialogen er som Palludan beskriver som en ”utvekslingstone”, hvor den voksne og barnet er samtalepartnere. I et ”romslig” interaksjonsmønster hvor en ”utvekslingstone” blir brukt vil barnet i mye større grad bli gitt muligheten til å ytre sine meninger, de innbyr til deltagelse og de åpner i større grad for medvirkning enn ”trange” interaksjonsmønstre. Det blir derfor viktig at de voksne i barnehagen har et bevisst forhold til barns medvirkning og de må reflektere over hvordan de kommuniserer med barna (Bae, 2006; Eide, 2006; Kristoffersen, 2006). Det innebærer at personalet må lytte til det enkelte barnet, sørge for god kommunikasjon og et godt samspill, og la dette som gjennomsyre barnehagens praksis.

En av informantene fortalte at det var de voksnes holdninger som vil være avgjørende for om man tillater barna å være med, og hvilke holdninger man har til barns selvstendighet. Hun fant det viktig å la ungene få tid til å prøve ut ting selv, og pekte på tålmodighet som en viktig egenskap i arbeidet med barns medvirkning. En annen trakk frem det å ha et åpent til sinn og la barna utforske ting på egenhånd. I begge gruppeintervjuene ble det snakket om viktigheten av å ta seg tid til å lytte til barnet, at man må lytte til barnet der og da. En av informantene fortalte at ofte kan voksne si: vent litt, etterpå, vi tar det siden, fordi man er midt oppe i noe. Og plutselig glemmer man det barnet som stod og dro en i armen. Hun mente derfor det var viktig å se barnet, og at de møtte barnet fra deres ståsted. På spørsmålet om det var noen spesielle måter å kommunisere med barna på, fortalte en av informantene at

det er viktig å snakke *med* barnet, ha øyekontakt, og ikke snakke over hodet på det. Hun opplevde da at barna oftere tok kontakt.

*”Jeg må si jeg har blitt veldig mer bevisst på hvordan jeg snakker til ungene etter vi har hatt noen runder på huset i forhold til hva dette her er. Men det tar nok litt tid før det er inne i systemet, at vi blir så bevisste at det blir en naturlig del av oss, men jeg ser jo også det at når ungene får være med på valg og være med på å bestemme vokser de veldig og de blir stolte av å få litt ansvar, at de blir tatt på alvor. Vi ser det.”* (Informant nr 6)

Dette sitatet kan vise de positive effektene av det å få ansvar. For barn er det å se at man betyr noe og blir sett med på å styrke identiteten og opparbeidelsen av selvhevdelse.

Bae påpeker viktigheten av den voksnes ansvar. Like viktig som å slippe opp og gi barnet rom, er det at barn trenger rammer og kontroll fra de voksne. Barn har behov for trygge rammer og forutsigbare voksne (Bae, 2006). Det blir derfor viktig å finne en balansegang mellom den friheten som skapes og de voksnes behov for kontroll.

#### 4.1.4 Oppsummering

Personalet i begge gruppeintervjuene var opptatt av at barns medvirkning handlet om at barna skulle gis muligheter til å bestemme noe av hva dagen skulle inneholde, og de var opptatt av at barna skulle bli sett og hørt. Å bli sett av de voksne er helt avgjørende for videre utvikling og for at et barn skal ha mulighet for å påvirke miljøet sitt og dermed også kunne medvirke (Eide, 2006). Hvis barns medvirkning skal tas på alvor, må tenkningen integreres i hverdagen. Det må jobbes på flere plan, både med bevisstgjøring av voksnes holdninger og kommunikasjonsformer, og med å utvikle systematiske arbeidsformer for å innhente og følge opp barnas synspunkter i planlegging og vurdering (Bae, 2006). Det vil si at barnehagepersonalet må reflektere over hvordan de skal organisere barns medvirkning metodisk, og de må begrunne sine metodiske valg gjennom etiske refleksjoner, jf. Sandvik (2007). Engen (2004) trekker frem tre faktorer som må være tilstede for å skape en tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige barna: lærerstoffets kulturelle kvalitet, kommunikasjonsspråket pedagogiske funksjonalitet og lærerens kulturelle kompetanse. Alle de tre faktorene fremstår som relevante i forhold til elevens sosiokulturelle forutsetninger (Engen, 2004). I barnehagesammenheng vil dette si at dersom alle barna skal sikres rett til medvirkning, må personalet skape et innhold med temaer og aktiviteter som også appellerer

til de minoritetsspråklige barna. De voksne må ta utgangspunkt i de minoritetsspråklige barnas kulturelle bakgrunn og knytte dette til temaer og aktiviteter barna drar kjensel på. Dette krever at personalet har en kulturell kompetanse hvor de reflekter over sine holdninger og verdier. Personalet må ha egenskaper som inviterer til samarbeid, vise anerkjennelse og positive holdninger overfor barna. I arbeidet med barns medvirkning må de voksne se på de minoritetsspråklige barna som ressurser, vise interesse og respekt for deres sosiokulturelle bakgrunn. De må ønske å knytte ulike kulturer til barnehagens innhold og de må bruke et kommunikasjonsspråk som vekker til live en vev av meningsassosiasjoner hos barnet.

### **Hva i materialet underbygger påstandene?**

- Personalet hadde i liten grad diskutert barns medvirkning i forhold til de minoritetsspråklige barna. De fortalte at de minoritetsspråklige barna hadde like muligheter til å uttrykke sitt syn på barnehagens virksomhet som de norske, og at etnisk tilhørighet ikke hadde noen betydning i forhold til barns medvirkning. Personalet fortalte at de jobbet likt med alle barna, og at gruppene var så tospråklige at det var ”standard”. Tanken om å behandle alle likt vil ikke være ensbetydende med å skape et likeverdige inkluderende felleskap hvor alle har like muligheter til medvirkning. Ved å behandle alle likt vil det bli skapt forskjeller, fordi de minoritetsspråklige barna (og barn generelt) ikke kan sees som en ensartet gruppe. Vi er alle forskjellig utrustet, har forskjellige personlighetstyper, behersker språket på ulike nivåer, og kommuniserer og samspillet med andre på ulike måter. I tillegg kommer sosiokulturelle forutsetninger knyttet til kultur, språk og etnisitet, som vil være avgjørende for om barna gis mulighet til medvirkning.
- Mitt inntrykk er at personalet opplevde det som litt slitsomt å ha minoritetsspråklige barn inne på avdelingen, fordi de måtte bruke lengre tid på innarbeidning av regler, rutiner og grensesetting. Det kunne oppfattes som at personalet krevde at de minoritetsspråklige barna måtte tilegne seg barnehagens verdier, at barna måtte gjennom en endringsprosess før de fikk muligheten til medvirkning.
- Det kunne se ut som at personalet mente at de minoritetsspråklige barna hadde egenskaper, atferd og en medbestemmelsesform hjemmefra som var annerledes enn den norske.



- 
- Min undersøkelse kan tyde på at personalet var opptatt av hvordan de praktisk kunne tilrettelegge barns medvirkning i praksis, som for eksempel inne på avdelingen, med flere ting tilgjengelig, gjennom å ha ulike møter med barna, endring av ulike rutiner. Jeg tolker resultatene at personalet i mindre grad hadde reflektert over det enkelte barns *mulighet* til medvirkning.

### Hva i materialet som svekker påstandene?

- Den enkeltes samfunnssyn og syn på barneoppdragelse vil være avgjørende for barnets identitetsutvikling og sosialisering, jf. Jerlang, (1991); Hundeide (2003); Gitz-Johansen, (2006, 2007); Bundgaard (2007). I tråd med dette framholdt personalet at deres syn på barna vil være avgjørende i arbeidet med barns medvirkning. Personalet mente det var viktig å ta barnet på alvor, la barnet utforske på egen hånd og ta seg tid til å lytte og se barnet. Dette grunnsynet kan knyttes til en progressiv pedagogikk, hvor man har et helhetlig og barnesentrert syn på barnet (Jerlang & Andersen, 1991). Det kunne også se ut til at personalet ubevisst møtte de minoritetsspråklige barna med et instrumentalistisk syn, *"Hassan og Zhadra som har blitt siste årskull... likestilles på lik linje som Andrea når det gjelder det å bli hørt."* Denne ytringen kan også knyttes til Palludans forskning, hvor barnas spor ble tydeligere jo eldre barna ble, samt forskjellene i hvilke barn som ble sett og hørt av personalet (Palludan, 2005).
- Flere av observasjonene viser at de voksne i enkelte situasjoner møter barna med anerkjennelse og en kommunikasjonsform som oppmuntrer barna til å være deltagende, og barnet blir møtt med en barnesentrert holdning fra de voksne.

## **4.2 De minoritetsspråklige barnas sosiokulturelle bakgrunn ble i varierende grad tatt hensyn til i barnehagen**

### **4.2.1 Presentasjon**

Barns medvirkning krever refleksjon og bevisstgjøring fra de voksnes side. Barns medvirkning er en rettighet alle barna i barnehagen skal ha ifølge § 3.2 (KD 2006a). Samtidig er det et krav og en forpliktelse at personalet legger tilrette, planlegger og gjennomfører arbeidet, slik at alle barn får mulighet til å delta (Bae, 2006). Jeg mener det er mange hensyn man må ta når en skal arbeide for at barn skal kunne få innflytelse i barnehagen. Man må ta hensyn til barnets språklige og kulturelle bakgrunn, jobbe for et godt foreldresamarbeid og inkludere tospråklige medarbeidere i arbeidet, (dersom barnehagen har tospråklig personale). I gruppeintervjuene stilte jeg informantene spørsmål om barnehagens praksis, hvilke kunnskaper personalet hadde i forhold til hvert barns kulturelle bakgrunn og morsmål, og i hvilken grad de minoritetsspråklige barnas språk og kulturelle bakgrunn ble trukket inn i ulike planer og i barnehagens aktiviteter angående barns medvirkning. Jeg stilte personalet spørsmål om foreldresamarbeidet, og spørsmål i forhold til om de tospråklige medarbeidernes kompetanse ble benyttet.

### **4.2.2 Personalet var opptatt av at de jobbet i en norsk barnehage**

Skolen og barnehagen har en kulturell integrerende rolle hvor institusjonene er med på å overføre landets kulturelle preferanser som språk, tradisjoner, normer, holdninger, verdier, m.m. over til barna. Gruppers ulike kultursett og etnisitet vil skape ulik kulturell kapital, og hvilken status den enkelte og eller gruppens kapital har, vil være avgjørende i forhold til hvilken innflytelse og makt gruppen har, jf. Gitz-Johansen (2007). I begge gruppeintervjuene var informantene opptatt av at de jobbet i en norsk barnehage, og de var opptatt av å holde på de kulturelle tradisjonene ut fra den norske kalenderen. En av informantene fortalte at de jobbet ut fra den måten de var vant til å jobbe etter, gjennom f. eks. temaarbeid med eventyr, og hun fortalte at de ofte organiserte temaene ut fra årets årstider. Foruten å holde på de norske tradisjonene, fortalte en av informantene at de pleide å prate om de ulike landene

---

barna kom fra og de prøvde som hun sa etter beste evne å gripe fatt i de stor begivenhetene som forgikk i landene barna kom fra, ulike høytider, nasjonaldager, o.l. I tillegg til de norske høytidstradisjonene fortalte personalet at de hadde en idfeiring. Den ene informanten avsluttet temaet med å tilføye at det sikkert var ting de kunne gjort annerledes, og at de kunne tatt inn flere ting.

En barnehagepraksis bygd på et norsk innhold uten et flerkulturelt perspektiv kan gi et inntrykk av at den norske kulturen blir verdsatt i høyere grad enn andres kulturer. Dette gjennom både bevisste og ubevisste handlinger fra personalets side. I denne barnehagen var den norske kulturen gjeldende og kulturen med høyest status. Konsekvenser dette gir for de minoritetsspråklige barna er at de blir stilt overfor assimileringsskrav jf. Gitz-Johansen (2006), og de kan stå i fare for å oppleve en skjernet sosialisering jf. Engen (1989). Jeg mener derfor det blir avgjørende hvordan personalet møter de minoritetsspråklige barna, hvilke holdninger og verdier personalet har til de minoritetsspråklige barna og hvordan de tilpasser barnehagens innhold og temaer. I arbeidet med barns medvirkning mener jeg det blir viktig å jobbe mot en integrerende sosialisering ved å bruke en bevisst pedagogikk for å stimulere en dobbelkvalifisering og kultursammenligning. Dobbelkvalifisering brukes som mål på individnivå og kulturellsammenligning brukes som gjennomgående arbeidsmåte i barnehagen for å realisere dette målet (Engen, 1998; Sand, 2008). Ved å jobbe for en dobbelkvalifisering og med kultursammenligning som arbeidsmåte kan dette i større grad åpne for minoritetsspråklige barns medvirkning, fordi barnehagens innhold bygger på en integrert flerkulturell pedagogikk.

#### 4.2.3 Personalet oppmuntrer barna i liten grad til å uttrykke seg på morsmålet

I gruppeintervjuene spurte jeg personalet hvor mye de kunne om hvert enkelts barns morsmål og kulturelle bakgrunn. Svarene jeg fikk fra begge intervjuene var at de kunne litt, men ikke mye. Personalet fortalte at de hadde oversikt over hvilke land barna kom fra og hvilket morsmål hvert enkelt barn snakket. De ønsket at de minoritetsspråklige barna skulle være stolte over at de hadde et annet morsmål.

*”De tamilske guttene lekte sammen og snakket tamilsk. Vi har to engelskspråklige gutter og da sier Sam til Ian ”når vi er ferdig med å leke denne leken, så skal vi snakke engelsk, for vi er engelskgutta.” (Informant nr 2)*

Jeg mener dette eksemplet viser hvordan språket er knyttet til identitet og kulturell bakgrunn. Barna er bevisste på at de har ferdigheter som de andre barna ikke har, og de bekrefter tilhørighet overfor hverandre. De skaper bevisste skiller, markerer grenser i forhold til hvem som inngår og ikke. Barns mulighet til å medvirke kan også omfatte barns mulighet og frihet til å velge, og dets selvbestemmelse, som i dette eksemplet hvor barna gis rom til å bestemme egen lek.

Videre spurte jeg personalet om de oppmuntret barna til å bruke morsmålet, da svarte personalet at de var opptatt av at barna skulle lære seg norsk. De syntes at det var greit at ungene pratet morsmålet med hverandre, bare det ikke ble for mye.

*”Jeg oppmuntrer egentlig ikke til det, men jeg sier, tenk at du kan, som ikke jeg kan for å gjøre de stolte. Men jeg oppfordrer de ikke til å bruke...”* (Informant nr 4)

Samtidig som at personalet la opp til at barna skulle snakke norsk da de var i barnehagen, nevnte personalet i begge gruppeintervjuene at det var viktig at morsmålet var godt utviklet. Det ble sagt at god beherskelse av morsmålet er med på å lette språkinnlæringen på norsk. Språkstimuleringen i denne barnehagen kan relateres til det Baker (2006) kategoriserer som en svak opplæringsmodell. I de svake opplæringsmodellene er en enspråklighet på andrespråket målet for opplæringen. Her har morsmålet, om det har en plass i det hele tatt, kun funksjon som et hjelpemiddel for barnet i innlæringen av norsk. Innefor disse modellene finner en det som kalles ”språkdrukning” som innebærer en ren enspråklig opplæring på majoritetsspråket (Baker, 2006). Dette er den opplæringsmodellen som viser seg minst effektiv for de minoritetsspråklige barna. De fleste som utsettes for en slik opplæring greier seg svært dårlig i skolen sammenlignet med majoritetslevene (Thomas & Collier, 2003; referert i Sand, 2008).

Det var ingenting inne på avdelingene som tilsa at barnehagen hadde barn fra andre land, bortsett fra en fransk sang som en mor hadde hengt opp på den ene avdelingen. De minoritetsspråklige barnas kulturelle bakgrunn var i liten grad innlemmet i barnehagens temaer og aktiviteter, og barnas kulturelle bakgrunn var sjeldent innlemmet i ulike samlinger. Jeg viser her til en episodebeskrivelse hvor personalet til en viss grad trekker inn enkelte av barnas kulturelle bakgrunn.

### ***Bevegelsessamling.***

*Barna sitter i en ring på gulvet. Den voksne spør barna om noen har forslag til sang. Jan kommer med et forslag om å synge fader Jakob.*

*De synger fader Jakob først på norsk, og deretter på Urdu.*

*Majeda (tospråklig assistent) teller til tre... Da de er ferdige spør Siv (den voksne) Isabella om hun ønsker å synge Fader Jakob på fransk, hvor Isabella sier at hun ikke vil, fordi hun ikke husker. Den voksne svarer ” jeg kan dessverre ikke hjelpe deg, for jeg kan ikke fransk...Hun fortsetter deretter samlingen uten å spørre de andre minoritetsspråklige barna om de ønsker å synge Fader Jakob på sitt språk.*

Denne episodebeskrivelsen viser den tospråklige medarbeidernes betydning i forhold til å kunne skape rom for deltagelse. Tospråklige medarbeidere vil kunne ha en annen kulturellkompetanse en personalet med majoritetsbakgrunn. Disse medarbeidernes kompetanse kan bidra til å synliggjøre minoritetsspråklige barnas språk og kulturellbakgrunn. Jeg vil nå ta for meg de tospråklige assistentens rolle i barnehagen.

#### **4.2.4 De tospråklige medarbeiderne ble i liten grad involvert i arbeidet med barns medvirkning**

Begge avdelingene i barnehagen hadde tospråklige medarbeidere. Den ene assistenten på den ene avdelingen hadde minoritetsspråklig bakgrunn, samt at begge avdelingene hadde, og hadde hatt tospråklige assistenter inne på avdelingene fra bydelens pedagogiske fagsenter. Tospråklige medarbeidere kan være en viktig ressurs med tanke på hvordan man kan tilrettelegge for minoritetsspråklige barns medvirkning. De kan være en viktig ressurs både når det gjelder utviklingen av morsmålet og norsk som andrespråk. Ansatte med minoritetsbakgrunn kan ha erfaringer og kunnskaper som gjør at de kan betrakte barnehagen med et annet perspektiv enn ansatte med majoritetsbakgrunn (Gjervan, 2006:14). Jeg spurte derfor personalet hvilken rolle de tospråklige assistentene hadde, og hvor ofte og hvor mye de tospråklige assistentenes kulturelle kompetanse ble trukket inn i planleggingen og i dagliglivet i barnehagen i forhold til barns medvirkning. I gruppeintervjuene fortalte informantene at barns medvirkning ikke var blitt diskutert med de tospråklige assistentene, og at de i liten grad ble involvert i planleggingen av temaer og aktiviteter. En av informantene svarte dette:

*”Barns medvirkning i forhold til det, tror jeg faktisk det ikke har blitt tenkt på, skal jeg være helt ærlig, tror jeg ikke det. Jeg tror Soma har bestemt hva som skulle leses i forhold til våre planer, og gjort det. Henne som har bestemt når barna skulle legge puslespill, eller spill, plukket ut det hun syntes så alright ut.” ( Informant nr 6)*

I begge gruppeintervjuene fortalte personalet at de tospråklige assistentene stort sett fulgte avdelingens planer og temaer, men at de enkelte ganger hadde med seg materiale fra pedagogisk fagsenter. Hovedoppgaven til de tospråklige assistentene, mente personalet i begge gruppeintervjuene, var å fremme den norske språkutviklingen, og tilrettelegge for ”sine” tospråklige inne på avdelingen. På spørsmålet om hvordan de tospråklige assistentenes kulturelle bakgrunn ble trukket, inn fortalte en av informantene at det var viktig å spørre om ting og å ha et åpent sinn, tørre å spørre det tospråklige personalet og foreldrene når de lurte på ting. Hun mente at det var lett å tro at noe tilhører kulturen hvis ting var litt rart, og at man kunne bli sittende med fordommer.

Tospråklig personale er en viktig ressurs for barnehagen. Tospråklige medarbeidere som behersker barnets språk kan gi barnet støtte til å forstå og selv gjøre seg forstått, og å gi uttrykk for tanker, meninger og følelser. De kan hjelpe barna til å utvikle og utvide sin kunnskap, ved å forberede aktiviteter og innholdet i barnehagen. De kan hjelpe barnet i ulike samlinger, og bearbeide inntrykk i etterkant av aktivitetene (Gjervan, 2006:34). Tospråklig personale vil kunne bekrefte en positiv identitet hos de minoritetsspråklige barna, samtidig som de bidrar til at de majoritetsspråklige barna får kjennskap til andre språk og kulturer enn det de til daglig er vant med fra sitt hjemmemiljø. Det virker perspektivutvidende og skaper fortrolighet med mangfold og variasjon. På den måten vil den tospråklige assistenten være en viktig person for alle barna (Sand, 2008).

#### 4.2.5 Personalet så ikke på barns medvirkning som et område for samarbeid med foreldrene

I møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for at foreldrene har mulighet til å forstå og bli forstått i barnehagen. Personalet har ansvar for å gi foreldrene nødvendig informasjon om begrunnelse for barnehagens virksomhet og invitere foreldrene til medvirkning (KD 2006b:15). Å samarbeide med foreldrene om barnas trivsel, ønsker og behov, kan være en utfordring for barnehager der personalet møter barn og

---

foreldre de ikke deler samme språk med (Gjervan, 2006b). Jeg ønsket derfor at personalet skulle fortelle om foreldresamarbeidet, om de samarbeidet med foreldrene angående barns medvirkning. Jeg ønsket å få tak i om personalet mente det var forskjeller i normer og verdier ut fra kulturell bakgrunn. Jeg spurte også hvilke holdninger og verdier personalet trodde foreldrene med minoritetsbakgrunn hadde til barns medvirkning.

Personalet i begge gruppeintervjuene fortalte at barns medvirkning i liten grad hadde blitt diskutert med foreldrene. Det de fortalte var at de i oppstartssamtalen pleide å snakke med foreldrene om hva barnet var opptatt av og hva barnet likte å leke med, hvem som bestemte hjemme, om det var barnet eller om det var foreldrene, hvilket forhold de hadde til grensesetting og konsekvenser. Det kom også frem at de hadde tatt opp barns medvirkning på et foreldremøte, og at temaet hadde blitt møtt med skepsis. En av foreldrene hadde sagt, gjengitt av informant nr 6.

*”Skal ungene få gjøre akkurat som det passer seg nå... ”og sånne ting, og det er jo ikke der det ligger. Det er jo tross alt vi voksne som vet best ennå, men man må finne en grense som er alright for alle parter.”*

En annen informant tilføyde at hun oppfattet foreldrene som generelt lite engasjerte, og hevdet at så lenge barna var fornøyde og hadde det bra, var foreldrene fornøyde.

Infomentens uttalelse er i samsvar med forskning av Kvistad & Søbstad (2005) som viser til forskning hvor foreldrene generelt er svært tilfreds med barnehagen (Kvistad & Søbstad, 2005).

På spørsmålet om de opplevde forskjeller i normer og verdier i forhold til kulturell bakgrunn, svarte en av informantene:

*”Vi er alle forskjellige. Det er så mange forskjellige holdninger og verdier innenfor et land og en kultur at etnisk tilhørighet spiller ingen rolle. De er like forskjellige som oss.”* (Informant nr 4)

I det andre gruppeintervjuet snakket informantene om kulturkollisjon hvor de opplevde kulturer som vidt forskjellige.

I begge gruppeintervjuene trakk personalet frem sitater fra et foredrag de hadde vært på hvor foredragsholderen hadde snakket om barneoppdragelse og ulike kulturelle forskjeller innenfor oppdagelsesformer. Krysskulturell forskning viser at det er forskjeller mellom ulike kulturer i forhold til blant annet barneoppdragelse innenfor de ulike land og samfunn, jf.

(Hundeide, 2003). Becher viser til forskning hvor foreldre har uttalt seg i forhold til den norske skolen og barnehagen. *"Flere foreldre opplever sinne og frustrasjon i større grad enn før fra barna sine. De opplever at barna får "mer egen vilje" at barna har endret seg"* (Becher, 2006). Det blir derfor viktig at personalet diskuterer viktige temaer som oppdragelse og hvordan de kan knytte dette til barns medvirkning, både innad i barnehagen og med foreldrene. Ved å bruke en slik vinkling kunne personalet skapt dialoger og diskusjoner på foreldremøter og i foreldresamtaler, som kunne engasjert foreldrene i større grad. Gjennom gode diskusjoner og samtaler genereres kunnskap og forståelse for hverandre.

Selv om personalet opplevde at foreldrene var lite engasjerte, mener jeg det likevel er viktig å jobbe for et godt foreldresamarbeid. Ved å ha et godt foreldresamarbeid får personalet skaffet seg kunnskap om hva barnet liker å gjøre, man lærer barnet å kjenne, samtidig som at foreldrene kan være behjelpelige med å knytte barnets kulturelle bakgrunn til barnehagens innhold. Foreldrene må oppleve at personalet viser "respekt, lydhørhet og innsikt" i deres skikker og tenkemåter når det gjelder barneoppdragelse, og at dette gjenspeiler viser seg i praktisk handling i barnehagen (Sand 2008:63). På den andre siden må foreldrene forstå hvor grensene går for personalets ivaretagelse av foreldregruppas ønsker og krav. Personalet skal vise respekt for den enkelte, men også for gruppa og for rammer og retningslinjer som de er forpliktet til å følge i sitt arbeid (ibid:63).

#### 4.2.6 Oppsummering

I gruppeintervjuene opplevde jeg motstridende holdninger blant personalet. På den ene siden var de opptatt av at barnehagen var en norsk barnehage, samtidig som at barna skulle få et bevisst forhold til andre land og kulturer. Det var motstridende holdninger angående morsmålets betydning. Personalet var opptatt av at barna skulle snakke norsk når de var i barnehagen, men de mente likevel at morsmålet var viktig for å bli i stand til å lære seg norsk. Jeg opplevde motstridende holdninger blant personalet på spørsmålet om det var forskjeller i normer og verdier ut fra kulturell bakgrunn. Fra uttalelsen "foreldrene fra andre kulturer er like forskjellige som oss" til påstanden om kulturkollisjon hvor enkelte med minoritetsspråklig bakgrunn ikke ønsket å ta del i den norske kulturen.



---

### Hva i materialet som underbygger påstandene?

- Personalet var opptatt av at de jobbet i en norsk barnehage, og mente det var viktig å ta vare på den norske kulturen og de norske tradisjonene. Slik jeg oppfattet barnehagens virksomhet, var de minoritetsspråklige barnas kulturelle bakgrunn i liten grad trukket inn i barnehagens innhold. Personalet var i større grad preget av en monokulturell og etnosentrisk tankegang enn en kulturel relativistisk. En kulturel relativistisk holdning innebærer ”... *synspunktet om at kulturer er relative og bare kan forstås ut fra seg selv*” (Eriksen & Sørheim, 2006:50) Det vil si at man forsøker å forstå, sette seg inn i de ulike skikkene, tradisjonene, holdninger, verdier. Osv. i den andres kultur, og at man ser kulturen som meningsfull i den andres kontekst (ibid).
- Det var lite eller ingenting inne på avdelingene som tilsa at barnehagen hadde barn fra mange land. Ofte omtales barnehager hvor det er barn med minoritetsbakgrunn som flerkulturelle barnehager. Betegnelsen brukes ofte med utgangspunkt i egenskaper hos barna og foreldrene, og ikke med utgangspunkt i hvorvidt den enkelte barnehage har en pedagogisk teori og praksis som tar utgangspunkt i flerkulturelle perspektiver (Gjervan, 2006:7)
- Barna ble i liten grad oppmuntret til å bruke morsmålet sitt. I begge gruppeintervjuene hevdet informantene at de oppfordret barna til å snakke norsk når de var i barnehagen.
- I flere av samlingene jeg observerte var det tospråklig personale tilstede, men deres tospråklige kompetanse ble i liten grad utnyttet i samlingene. Barns medvirkning var i liten grad diskutert med de tospråklige assistentene, og deres flerkulturelle kompetanse ble sjelden benyttet. De tospråklige assistentenes rolle var å tilrettelegge for ”sine” barn, og hovedmålet var å støtte norsk språkinnlæring.
- Barns medvirkning ble i liten grad diskutert under foreldersamtalene, hevdet personalet og de fortalte at barns medvirkning ble møtt med skepsis og liten interesse fra foreldrenes side.

**Motstridene utsagn som svekker påstandene:**

- Personalet hadde kjennskap til alle barnas språk og hvilke land de kom fra. De var opptatte av at barna skulle ha et bevisst forhold til andre land og kulturer, og at barna skulle være stolt av sitt språk og sin kulturelle bakgrunn.
- Barna hadde anledning til å snakke morsmålet inne på avdelingen dersom de ønsket det. Personalet var klar over morsmålet betydning, og fortalte under intervjuet at det var viktig å kunne snakke morsmålet for å bli gode i norsk.
- Personalet var opptatt av å benytte seg av foreldrenes og de tospråklige personalets flerkulturelle kompetanse, for å unngå å bli sittende med fordommer.

---

## 4.3 Barna med minoritetsbakgrunn ble møtt av personalet med en mangel tenkning

### 4.3.1 Presentasjon

Barnehagens formål er å gi barna omsorg og et godt pedagogisk tilbud, samt å skape gode utviklings- og aktivitetsmuligheter tilpasset barnets alder og funksjonsnivå (KD 2006b:9). I teorikapitlet trakk jeg frem Sandvik (2007), som hevdet at barnets, alder, funksjonsnivå og modenhet kan være bestemmende for hvilket syn man har på barnet, og barnets alder og modenhet kan relateres til en instrumentalistisk tenkning hvor barnet står i fare for i mindre grad bli møtt som subjekt, jf. Østrem (2007); Bundegaard (2007). Jeg ønsket å finne ut hvordan personalet tilrettela barns medvirkning ved hjelp av språk og kommunikasjon, om personalet mente det var spesielle hensyn som måtte tas for at de minoritetsspråklige barna kunne forstå, og hvordan de selv klarte å gjøre seg forstått. Jeg stilte spørsmål om de minoritetsspråklige barna hadde mulighet til å uttrykke sitt syn på barnehagens virksomhet, og om de mente det var spesielle ferdigheter eller kompetanse som barna måtte ha for å kunne medvirke.

### 4.3.2 *Personalet gav uttrykk for ulike faktorer som måtte være til stede for at de minoritetsspråklige barna kunne medvirke*

På spørsmålet om det er noen forskjeller i tankegangen rundt begrepet barns medvirkning i forhold til barnets kulturelle bakgrunn og etnisitet, fortalte en av informantene at barns medvirkning ikke hadde noe med etnisitet å gjøre. Hun fortalte at nasjonaltilhørighet ikke hadde noen innvirkning på hvorvidt om de minoritetsspråklige barna fikk medvirke eller ikke. Hun mente at det i større grad handlet om kommunikasjon. Barns medvirkning blir vanskelig når man ikke greier å kommunisere med hverandre. Hun mente at når språket ikke var på plass, ble det vanskelig for begge parter å vite hva den andre mente, og at evnen til å medvirke kom med språket. Et av Gillunds (2006) forskningsresultater viste at små barns mulighet til medvirkning styrkes når de behersker verbalspråket godt, fordi dette gjør det lettere for den voksne å forstå hva barnet ønsker medvirkning i (Gillund, 2006).

En annen informant fortalte at hun opplevde at mange av de minoritetspråklige barna ikke kunne de sosiale kodene og lekekodene, og at også det ville være avgjørende for deres mulighet for medvirkning.

*”Det er fordi Leyla kommer ikke inn, vet du, og da gjør hun så mye rart for å få oppmerksomhet, fordi hun ønsker så veldig å komme inn i leken, også klarer hun ikke å prate og gjøre seg forstått. Hun mangler de sosiale kodene, og lekekodene. Også ødelegger henne litt, og er litt slem, fordi hun ikke kommer inn i leken. (Informant nr 5)*

Dette avsnittet kan vise hvor vanskelig og frustrerende det kan oppleves for enkelte minoritetspråklige barn når de begynner i barnehagen, og hvor enkelte opplever en følelse av å komme til kort, språklig og sosialt. Identitet utvikles gjennom sosialiseringprosessen, og identitet handler om å oppleve tilhørighet og egenverd. Det er derfor barnehagens oppgave å sikre at alle barn opplever en positiv identitetsutvikling. Dette kan være utfordrende for personalet, og tospråklig personale kan være viktige bidragsyttere til å styrke de minoritetspråklige barnas flerkulturelle identitet.

#### 4.3.3 De voksne tok oftest kontakt med de eldste barna, barna som behersket norsk

I enkelte samlinger kunne det se ut som at barna måtte ha tilegnet seg ulike ferdigheter for å kunne delta.

##### ***Morgensamling***

*I dag lar den voksne Karim trekke kalenderen. Han trekker lappen, ser på den voksne*

*V: Hvilket tall er det?*

*Karim svarer med veldig lav stemme 1 og 5.*

*V: Riktig. Så bra! Det blir 15*

*V: Hvilken dag er det i dag? Retter blikket mot Andrea, Marianne og bort igjen på Karim*

*Andrea svarer: ”Fredag”*

*V: ”Ja, bra!” I dag er det fredag 15 feb.”*

*V: ”Da kan du sette deg, Karim”*

*Karim går og setter seg.*

I denne situasjonen bruker den voksne en ”undervisningstone” hvor den voksne møter barnet med en forventning om at barnet skal kunne svare jf. Palludan (2005). Et annet eksempel jeg har lyst til å trekke frem er følgende situasjon fra et barnemøte, hvor den voksne har samlet barna i en ring på gulvet for å diskutere regler som skal gjelde for avdelingen.

### ***Barnemøte***

*V: Hvordan vil du at vi skal ha det i barnehagen? Rekk opp hånda. Den voksne spør*

*V: ”Andrea?” ”Ingen skal slå.” Den voksne noterer ned. og sier: ”Bra!”*

*V: ”Zhadra?” ”Ingen skal ta vann i hodet på noen.” Den voksne skriver ned*

*V: ”Ian?” ”Være venner og leke sammen.” Den voksne repeterer og skriver ned.*

*V: ”Karim?” Karim svarer noe jeg ikke helt får med meg.*

*V: ”Sita?” ”Morsomt å leke med Samira”*

*V: ”Jakob?” ”Må tenke litt”*

*V: ”Andrea?” ”Alle barna skal være snille og greie med hverandre.”*

*V: ”Sam?:” Sam svarer at han må tenke litt...*

*Samtidig som den voksne stiller spørsmål, og har fokus på barna som rekker opp hånden, irttesetter hun gjentatte ganger Abraham 3,3 år, Nima 3,5 år og Alime 4år. Nima sitter og leker med håret til Alime. Abraham sitter og dulter borti sidemannen Parvez, som dulter tilbake. Ly 3år, Mori 4,9 år og Markus 3,5 sitter helt i ro, sier ingenting. De henvender seg ikke til den voksne og blir heller ikke trukket inn i samtalen. Den tospråklige assistenten som er tilstede sitter bak ringen, og deltar i liten grad. Enkelte ganger hysjer hun på barna.*

I denne situasjonen har den voksne forventinger om hvordan barna skal svare, og den viser hvilke barn som deltar i samtalen med den voksne. Flere av observasjonene viser at det er de eldste barna som behersker norsk godt, som oftest deltar i samtalen: De rekker opp hånden, og svarer på det den voksne spør om. Det kan se ut som de har tilegnet seg den ”riktige kulturelle kapitalen”, jf. (Gitz-Johansen, 2006) og at de har den riktige atferden i samtalen med de voksne, jf. Palludan (2005). De norske barna og de minoritetsspråklige barna som ”evner” å delta i samlingen blir møtt med anerkjennelse og interesse fra den voksnes side, og kan på den måten oppleve en sosialisering som vil virke forsterkende, jf. Engen (1989). De voksne er bekreftende og positive til barnas ”riktige” deltagelse og barna vil kunne føle seg verdsatt og tilegne seg en positiv identitetsutvikling. De minoritetsspråklige barna er lite delaktige i samlingen, og de har fokus på andre ting rundt seg. Noen av de minoritetsspråklige barna er urolige, og får kun negative tilbakemeldinger fra den voksne. Den tospråklige assistenten bidrar lite, og virker selv uinteressert og gir ingen støtte på morsmålet til de minoritetsspråklige barna. De minoritetsspråklige barna får mange

irettesettende kommentarer, og gis ingen reell mulighet til å komme inn i samtalen. Dette kan ha bakgrunn i at samlingen ikke var godt nok tilpasset språklig, eller at den fenget lite interessemessig, både i innhold og i forhold til den voksnes formidlingsform (jf Engen, 1998, 2004; Bae 2004; Palludan, 2005, Sand, 2008).

#### 4.3.4 Oppsummering

Jeg tolker mine resultater som at personalet fant det enklere å tilrettelegge barns medvirkning for de etnisk norske barna, enn for de minoritetsspråklige barna. Personalets uttalelser og mine observasjoner viste at de minoritetsspråklige barna i enkelte samlinger og samtaler ble stilt overfor kompetansekrav, og fikk mindre rom for medvirkning enn de majoritetsspråklige barna innad i barnegruppen. Barnets alder og språkferdigheter på norsk hadde en innvirkende rolle i forhold til deres mulighet til medvirkning. Samlet sett viser resultatene at de minoritetsspråklige barna fikk mindre rom for medvirkning enn de majoritetsspråklige barna.

#### **Hva i materialet som underbygger påstandene?**

- Personalet ga uttrykk for at barn med minoritetsbakgrunn bedre evner å medvirke når de blir eldre. Begrunnelsen ble knyttet til bedre språkferdigheter på norsk.
- Personalet trakk frem ulike ferdigheter som må være tilstede for å kunne medvirke:
  - Språket (det norske)
  - Sosiale koder og lekekoder
  - En forståelse for hva en norsk barnehage er
  - Det å kunne barnehagens rammer og regler
- Flere av observasjonene viste at de voksne ofte tok kontakt med de eldste etniske majoritetsbarna og de minoritetsspråklige barna som behersket norsk. De yngste barna var mindre deltagende i samlingsstundene, og de voksne henvendte seg sjeldnere til de yngste barna.

- 
- Observasjonen viste at de voksne rettet blikket mot barna de forventet kunne svare.
  - De etnisk norske barna møtte oftere et innhold som var kulturelt mer gjenkjennbart enn det de minoritetsspråklige barna gjorde.

#### **Hva i materialet som svekker påstandene?**

- Personalet fortalte at det er viktig å behandle alle likt, medvirkning hadde ikke noe med etnisitet å gjøre.
- Personalet hevdet at barna med minoritetsbakgrunn hadde lik mulighet til å kunne medvirke, som de etnisk norske barna.

## **4.4 Avslutning**

Det empiriske materialet fra barnehagen viste at personalet i liten grad hadde diskutert minoritetsspråklige barns medvirkning. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at personalet i liten grad tilrettela sin praksis slik at disse minoritetsspråklige barna fikk medvirkningsrom. Observasjonene og personalets uttalelser fra intervjuene viste at de minoritetsspråklige barnas kulturelle bakgrunn i liten grad var en del av barnehagens innhold, og at barnehagen i liten grad tok hensyn til barnas sosiokulturelle forutsetninger, jf. (barnehageinnholdets kulturelle kvalitet.) Det kunne se ut som at de minoritetsspråklige barna ble stilt overfor kompetansekrav og møtt med et instrumentalistisk syn. Dette ga seg utslag i enkelte av barnehagens samlinger og at de i enkelte dialoger ble møtt med ”trange” interaksjonsmønstre og en ”undervisningstone” fra personalet. Dette er ikke i samsvar med et progressivt syn på barns medvirkning. Barnet må oppleve at det er et ”helt og fullverdig” barn fra det kommer i barnehagen og ikke ”mangler” noe som hindrer deltagelse og utvikling på enkelt områder (Becher, 2006:36 referer Wallø, 2001). Det «kompetente barn» kan forstås på ulike måter. Det kan være uttrykk for en anerkjennelse av barnet, et positivt fokus på barns muligheter, rettigheter og kvalifikasjoner, og ikke på deres mangler og alt det de ennå ikke kan eller mestrer. Dermed kan forståelsen av barn som kompetente individer fungere som en bevisstgjøring av at barn har ressurser og genuine væremåter som vi voksne i vår ansvars- og

maktposisjon kanskje ikke har vært åpne for i det daglige møtet med barn (ibid), og da særlig ikke overfor de minoritetsspråklige barna. Begrepet barns medvirkning er i for liten grad diskutert i forhold til de minoritetsspråklige barna. For få diskusjoner rundt begrepet barns medvirkning kan føre til at medvirkning blir praktisert overfor en gruppe barn med en bestemt sosiokulturell bakgrunn, som gir uheldige konsekvenser for de barna som faller utenom jf. (barnehagepersonalets kulturelle kompetanse). Barnehageloven, Rammeplanen og Temaheftet gir en hjelp på veien både til å forstå begrepet og til hvordan jobbe med det, men grundigere diskusjon i den enkelte barnehagegruppe og praksis må tas i barnehagen og diskuteres mellom personalet og foreldrene. Min undersøkelse kan tyde på at personalet hadde de riktige holdningene men at observasjonene i barnehagen i mindre grad viser at dette er nedfelt i praksis.



## Litteraturliste

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt- noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Sist lest 21.01.2008. fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Barnehager/A-se-barn-som-subjekt--noen...>
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I B. Bae, Winger, Nina, Eide, Brit Johanne & Kristoffersen, Aud Eli (red.), *Temahefte om barns medvirkning* (s. 79 s.). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforl.
- BFD. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*.
- Borg, E., Backe-Hansen, E., & Kristiansen, I.-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bundgaard, H., Gilliam, Laura og Gulløv, Eva. (2007). Fra kompetencesyn til kompetencekrav. *Dansk pædagogisk tidsskrift* (Barndom og barndomsforskning).
- Eide, B. J. o. W., Nina. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I B. Bae, Winger, Nina, & Kristoffersen, Aud Eli (red.), *Temahefte om barns medvirkning*. oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ekholm, B., & Hedning, A. (1993). *Det sitter i veggene!: barnehageklimaets betydning for barns og voksnes utvikling*. [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Engelstad, F. (1999). *Om makt: teori og kritikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: utkast til en oppdragelses- læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen, T. O. (2004). Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97. I T. O. Engen & K. J. Solstad (red.), *En likeverdig skole for alle?: om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 311 s.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. I M. C. Wittrock (red.), *Handbook of research on teaching*: Macmillian publishing company.
- Eriksen, T. H., & Sørheim, T. A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Gillund, M. (2006). *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning, Oslo.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2007). En standardisert barndom: om aktuelle politiske vinde på barndomsområdet. *Dansk pædagogisk tidsskrift*.

- Gjervan, M. (2006a). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforl.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Honningdal, K. (2008). *Barns medvirkning i barnehagen*. Høgskolen i Volda, Volda.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Jerlang, E., & Andersen, P. (1991). *Selvforvaltning: pedagogisk teori og praksis*. København: Munksgaard.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Kleven, T. A. (red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Kristoffersen, A. E. (2006). En forskjell som må føre til en forskjell - om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet. I B. Bae, Winger, Nina, Eide, Brit Johanne & Kristoffersen, Aud Eli (red.), *Temahefte om barns medvirkning*. oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forl.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvistad, K. J., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Lov om barnehager*
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*: Akademia
- Langdridge, D., & Tvedt, S. D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Trondheim: Tapir.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi [elektronisk versjon], 39. Sist.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap: flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. I (s. 27- 43). Trondheim: Norsk senter for barneforskning (NOSEB).
- Seland, M. (2004). *Barnesamtalen - Narrative gruppeintervju med barn som vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen.*, Dronnings Mauds Minne/ Institutt for pedagogikk NTNU, Trondheim.
- Tuft, K., Scheel, L., Møller, L., & Brusck, A. (1996). *Åbenhed og medbestemmelse - om livet i daginstitutionene*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersøkningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Østrem, S. (2007:1). Barnehagen som læringsarena. I *Nordisk pedagogikk 3*.
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H., & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforl.

---

## Vedlegg 1. Informasjonsbrev til personalet i barnehagen

Jeg er student ved Høgskolen i Hedemark, hvor jeg holder på med studiet Master i tilpasset opplæring. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave, og jeg skal gjøre et forskningsarbeid. Temaet for oppgaven er barns medvirkning i barnehagen, og problemstillingen for oppgaven er ” *Hvordan tilrettelegges barns medvirkning for de minoritetsspråklige barna i barnehagen, hvem blir sett og hørt?* ”

Jeg ønsker derfor å komme ut i barnehagen, og gjøre gruppeintervju og ulike observasjoner.

Gruppeintervjuene vil vare ca en time, og jeg er avhengig av å kunne ta opp intervjuene på bånd. Gruppeintervjuene vil omhandle temaet barns medvirkning. Observasjonene jeg ønsker å gjøre er observasjoner via observasjonsskjemaer og episodebeskrivelser. Formålet med observasjonene er å få et innblikk i kommunikasjonen mellom voksne og barn i ulike situasjoner i barnehagehverdagen.

All data som blir hentet inn vil bli anonymisert, kodet og holdt konfidensielt. Jeg er underlagt taushetsplikt og datamaterialet vil bli oppbevart utilgjengelig for andre en meg. Ved forskningsarbeidets slutt, som vil være våren 08, (Mai) vil datamaterialet bli makulert og slettet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, som har i oppgave å sikre personvern.

Jeg ønsker å understreke at deltakelse er frivillig og at et samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at man må oppgi grunn.

Samtykke.

"Jeg/vi er villig til å delta i studien,"

Sted og dato:

Signatur:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Student:

Veileder:

Sandra Elisabeth Tomas

Første lektor Sigrun Sand

Likvern, 2412 Sørskogbygda

Holstgt 31, 2318 Hamar

[sandraelisabethtomas@hotmail.com](mailto:sandraelisabethtomas@hotmail.com)

[Sigrun.Sand@hihm.no](mailto:Sigrun.Sand@hihm.no)

mob: 92 23 35 81

Tlf: 62 51 76 10

## Vedlegg 2. Informasjonsbrev til foreldre

Jeg er student ved Høgskolen i Hedemark, hvor jeg holder på med studiet Master i tilpasset opplæring. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave, og jeg skal gjøre et forskningsarbeid. Temaet for oppgaven er barns medvirkning, og problemstillingen for oppgaven er ” *Hvordan tilrettelegges barns medvirkning for de minoritetsspråklige barna i barnehagen, hvem blir sett og hørt?*”

Jeg kommer derfor til å være her i ..... en periode, gjøre gruppeintervju med personalet og ulike observasjoner inne på ----- avdeling.

Formålet med Master oppgaven er å komme ut i barnehagen å se hvordan personalet jobber med barns medvirkning.

All data som blir hentet inn vil bli anonymisert, kodet og holdt konfidensielt. Jeg er underlagt taushetsplikt og datamaterialet vil bli oppbevart utilgjengelig for andre en meg. Ved forskningsarbeidets slutt, som vil være våren 08, (Mai) vil datamaterialet bli makulert og slettet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, som har i oppgave å sikre personvern.

Jeg ønsker å understreke at deltakelse er frivillig og at et samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at man må oppgi grunn.

Samtykke.

"Jeg/vi er villig til å delta i studien,"

Sted og dato:

\_\_\_\_\_

Student:

Sandra Elisabeth Tomas

Likvern, 2412 Sørskogbygda

[sandraelisabethtomas@hotmail.com](mailto:sandraelisabethtomas@hotmail.com)

mob: 92 23 35 81

Signatur:

\_\_\_\_\_

Veileder:

Første lektor Sigrun Sand

Holstgt 31, 2318 Hamar

[Sigrun.Sand@hihm.no](mailto:Sigrun.Sand@hihm.no)

Tlf: 62 51 76 10

---

## Vedlegg 3. Intervjuguide

### Presentasjon og bakgrunnsinformasjon

- Min bakgrunn, informasjon om prosjektet.
- Informasjon om barnehagen
- Antall barn, avdelinger, minoritetsspråklige
- Antall voksne, utdanning, praksis,  
formell utdanning i flerkulturell pedagogikk?

### Del 1. Barns medvirkning

1. Hva legger dere i begrepet barns medvirkning?
2. Er det noen spesielle holdninger, verdier og egenskaper hos dere som fremmer barns medvirkning? Utdyp
3. Er det spesielle egenskaper eller atferd hos dere som voksne som dere mener fremmer eller hemmer barnas medvirkning? Utdyp
4. Er det spesielle måter å kommunisere på som dere mener har betydning for barns medvirkning? Utdyp, gi eks
5. Er det spesielle ferdigheter eller kompetanse som dere mener at barna må ha for kunne medvirke?

### Del 2. Barnehage personalets kulturelle kompetanse

- **Hvordan arbeider dere med de minoritetsspråklige barnas medvirkning i barnehagen? Utdyp**
6. Har dere diskutere barns medvirkning i forhold til de minoritetsspråklige barna?
    - hvorfor/hvorfor ikke?
    - Er det noen forskjeller i tankegangen rundt begrepet barnsmedvirkning i forhold til etnisitet?
  7. Hvor mye kan dere om hvert enkelt barns kulturelle bakgrunn og morsmål?
  8. Hvor ofte og hvor mye blir de tospråklige assistentenes kulturelle kompetanse trukket inn i planlegging og dagliglivet i barnehagen? Utdyp og gi eksempler
  9. Samarbeider dere med barnets foreldre angående barnets medvirkning? Fortell om foreldre samarbeidet.

10. Tror dere det er noen forskjeller i normer og verdier i forhold til kulturell bakgrunn, hvilke holdninger og verdier har de minoritetsspråklige barnas foreldre til barns medvirkning?

### **Del 3. Barnehageinnholdets kulturelle kvalitet**

- **I hvilken grad gjenspeiler innhold og aktiviteter i barnehagen det kulturelle og språklige mangfoldet i barnegruppe? utdyp/gi eks.**
11. Hvordan kommer de minoritetsspråklige barnas språk og hjemmekultur frem i barnehagens innhold og aktiviteter? Er de minoritetsspråklige barnas kulturelle bakgrunn trukket inn i ulike planer, og i situasjoner som angår barnsmedvirkning? Utdyp
12. Får de minoritetsspråklige barna mulighet til å uttrykke sitt syn på barnehagens virksomhet? Gi eksempler
13. Hvilken rolle har de tospråklige assistentene i barnehagen og i forhold til barns medvirkning Eks?

### **Del 4. Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet**

- Hvordan tilrettelegger dere barns medvirkning i forhold til språk og kommunikasjon?
14. Hvordan tilrettelegges det språklige for de minoritetsspråklige barnas medvirkning? Eks
15. Hvilken metoder blir brukt for å sikre at de minoritetsspråklige barna forstår, og at de voksne også forstår og blir forstått? Gi eksempler
16. Hvordan brukes norsk og barnets morsmål i kommunikasjonen i barnehagen? ( omkring situasjoner som angår barns medvirkning) Gi eksempler
17. Hvordan samtaler de voksne med barna i slike spørsmål/ situasjoner. Er det spesielle hensyn som må tas for at barna skal forstå, hjelpemidler, metoder? Utdyp

Er det noe dere vil legge til tilslutt?