

“...å få det naturlig inn...”

Hvordan er profesjonsutøveres intensjoner om og forutsetninger for en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold i barnehagen?

Laila Fjeldstad



Høgskolen i **Hedmark**

Master i tilpasset opplæring. Avdeling for lærerutdanning og
naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2012

Innhold

Forord	4
Sammendrag	5
Abstract	6
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn og problemstilling.....	8
1.2 Presentasjon av oppgaven.....	11
1.3 Begrepsavklaring og avgrensning.....	11
2. Teoretiske perspektiver	14
2.1 Profesjonskunnskap og utøvelse i møte med mangfold.....	14
2.1.1 Førskolelæreres ivaretagelse av samfunnsmandatet.....	14
2.2 Kunnskap og kompetanse.....	15
2.2.1 Erfaringsbasert og teoretisk kunnskap.....	16
2.3 Handlingskompetanse.....	18
2.4 Profesjonsutøvers holdninger, kunnskaper og ferdigheter.....	19
2.5 Det sosiokulturelle synet på læring.....	20
2.5.1 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv.....	20
2.6 Innholdets kulturelle kvalitet.....	21
2.6.1 Foreldresamarbeidets betydning.....	21
2.6.2 Sosialisering.....	22
2.7 Pedagogens sosiokulturelle kompetanse.....	25
2.7.1 Kunnskap om betydningen av ulik språklig og kulturell kapital.....	25
2.8 Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet.....	27
2.8.1 Språklige forutsetninger.....	27
2.8.2 Den nærmeste utviklingszone.....	28
2.8.3 Tospråklig utvikling og læring i barnehagen.....	29
2.8.4 Morsmålets betydning.....	30
2.9 Oppsummering.....	31
3. Metode	33
3.1 Fenomenologi og hermeneutikk.....	33
3.2 Kvalitativ metode.....	34
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	36
3.2.2 Halvstrukturert intervju.....	37
3.2.3 Gruppeintervju.....	37
3.2.4 Triangulering.....	38
3.2.5 Sterke og svake sider ved undersøkelsen.....	38
3.2.6 Forskerens rolle.....	40
3.2.7 Validitet, reliabilitet og generalisering.....	42
3.3 Etiske overveielser.....	43
3.4 Oppsummering.....	44
4. Undersøkelsen	45
4.1 Utvalg.....	45
4.2 Intervjuguiden.....	46
4.3 Gjennomføring.....	46

4.4	Bearbeidelse og analyse.....	47
4.5	Etisk refleksjon.....	49
4.6	Oppsummering.....	50
5.	Resultater og drøftninger.....	51
5.1	Flerkulturelt innhold.....	51
5.1.1	Identitet og perspektivutvidelse.....	51
5.1.2	Synliggjøring av ulike språklige og kulturelle kapitaler.....	53
5.1.3	Kort oppsummering.....	56
5.2	Drøftning av funn.....	56
5.3	Språkstimulering.....	58
5.3.1	Barnehagens mål.....	58
5.3.2	Innhold i strukturerte og ustrukturerte aktiviteter.....	60
5.3.3	Morsmålets betydning og plass i barnehagen.....	62
5.3.4	Kort oppsummering.....	64
5.4	Drøftning av funn.....	65
5.5	Pedagogens sosiokulturelle kompetanse.....	68
5.5.1	Betydning av kompetanse.....	69
5.5.2	Betydning av holdninger, kunnskaper og ferdigheter.....	70
5.5.3	Kort oppsummering.....	71
5.6	Drøftning av funn.....	71
5.7	Avslutning.....	75
	Litteraturliste.....	77
	Figur 1 Handlingskompetanse.....	18
	Figur 2 Ulike sosialiseringsbetingelser.....	23
	Vedlegg	
	Vedlegg 1 Intervjuguiden	
	Vedlegg 2 Informasjonsskriv fra Høgskolen i Hedmark	
	Vedlegg 3 Informasjonsbrev til barnehagene	
	Vedlegg 4 Samtykkeerklæring	
	Vedlegg 5 Godkjenning NSD	

Antall ord 24160

Forord

Denne masteroppgaven har gitt meg opplevelsen av å være med i et langdistanseløp som har krevd og gitt meg erfaring jeg ikke trodde jeg kunne finne ved skrivebordet. Utholdenhet, motivasjon, motstand, engasjement, frustrasjon og mestring er stikkord for løpet jeg har vært igjennom som har ført meg til mål.

Det er flere som fortjener en takk for den støtten jeg har fått ved å skrive denne masteroppgaven. Jeg vil takke forskningsdeltakerne i barnehagene for at de stilte opp og at de villig delte av sin praksis og kompetanse med meg. Uten dere – ingen oppgave. Dere har gitt meg innsikt og kunnskap som på langt nær er ferdig med denne oppgaven. Takk for tilliten dere har vist meg ved å la meg forvalte deres meninger og analysere og tolke dem. Jeg håper jeg lever opp til denne tilliten.

En stor takk til min hovedveileder Thor Ola Engen og biveileder Camilla Eline Andersen, som har lost meg gjennom prosessen. Takk for drøftinger, engasjement og stor fagkunnskap.

Takk til min arbeidsgiver i spesialpedagogisk team i Hamar for tiden og støtten jeg har fått for å få dette til. Jeg håper det kan komme arbeidsplassen min til gode. Takk til alle kollegaer, foreldre og barn som i årenes løp har gitt meg innsikt og inspirasjon til å videreutvikle min kompetanse om temaet språklig mangfold i barnehage. Takk til min venninne og kollega Hege Grindal som har holdt ut med mitt behov for å drøfte og prøve ut tanker. Din kunnskap og dine konstruktive tilbakemeldinger har vært til stor hjelp. Og takk til kjære Ingrid for ditt gode språkøre og samarbeid rundt oversettelse.

En spesiell takk går til min familie som har gitt meg tid og oppmuntring og som alltid er der for meg. Takk for tålmodigheten og støtten.

Ottestad, 12.september 2012

Laila Fjeldstad

Sammendrag

”... å få det naturlig inn” er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Bakgrunnen for studien er styringsdokumenter og sentrale politiske tiltak sin vektlegging av barnehagens betydning for minoritetsspråklige barns språkferdigheter før skolestart, samt betydningen av å se språklig og kulturelt mangfold som en ressurs. Forskning viser til at barnehager har en praksis som ikke møter minoritetsspråklige barn ut fra rammeplanens og myndighetenes intensjoner. Studien søker en forklaring på dette ved å se på intensjonene om og forutsetningene for en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold hos pedagogiske ledere og styrere fra tre barnehager med norskspråklige og minoritetsspråklige barn. Det empiriske materialet bygger på halvstrukturerte individuelle intervjuer og gruppeintervjuer. Resultatene analyseres og tolkes i lys av et sosiokulturelt perspektiv med vekt på Hoëms sosialiseringsteori og Bourdieus begreper *språklig* og *kulturell kapital*, og i lys av språklige forutsetninger med vekt på Cummins og Vygotskij. Funn drøftes også mot profesjonsteori. Analysen samles under tre hovedkategorier: flerkulturelt innhold, språkstimulering og pedagogens sosiokulturelle kompetanse.

Studien viser at å forstå flerkulturell praksis ut fra et ressurs- eller problemperspektiv er av betydning for hvordan stimulering og utvikling av barns språklige kompetanse arter seg. Studien viser videre at pedagogenes intensjoner og forutsetninger ikke oppfyller kriteriene som stilles til en ressursorientering til språklig mangfold i barnehagen. Barnehagene gir i liten grad barn stimulering på morsmål, og flere profesjonsutøvere ser ut til å mangle og samtidig ønske flere perspektiver og et større kunnskapsrepertoar tilpasset minoritetsspråklige barns forutsetninger. Studien viser at dette er nødvendig for at minoritetsspråklige barns behov ikke skal forsvinne i den generelle pedagogikken. Pedagogenes beskrivelse av egen sosiokulturell kompetanse viser at de mangler teoretiske perspektiver om tospråklig- og flerkulturell pedagogikk, som er en forutsetning for å kunne ivareta kriteriet om å integrere språklig og kulturelt mangfold i barnehagens pedagogikk, innhold og organisering. Pedagogene evner derfor ikke å tilrettelegge for tospråklig utvikling og læring, som er et av kriteriene for ressursperspektivet. Tospråklig personale trekkes frem som viktige for å ivareta minoritetsspråklige barns behov og ressurser, og for å synliggjøre og anerkjenne det språklige og kulturelle mangfoldet. Konklusjonen er at for å kunne reflektere verdiene og mandatet som offentlige dokumenter uttrykker, kan det se ut til å fortsatt være behov for kunnskapsbygging innenfor det barnehagelige feltet når det gjelder språklig og kulturelt mangfold.

Abstract

”...to let it be a natural part” is a master’s thesis in adapted education at Hedmark University College. The background for the study is statutory documents and the emphasis that central, political measures has placed on the value of kindergartens for the language skills of minority children in pre-school age, in addition to the importance of seeing linguistic and cultural diversity as a resource. Research indicates that the practice in kindergartens does not meet minority children according to the National framework plan and the authorities’ intentions. The current study seeks an explanation for this by investigating the intentions of and preconditions for a resource-oriented approach to linguistic diversity among preschool teachers and head teachers from three kindergartens with Norwegian and minority speaking children. The empirical material is based on semi-structured individual interviews and group interviews. The results are analyzed and interpreted in the light of a socio-cultural perspective emphasizing Höem’s theory of socialization and Bourdieu’s concepts *linguistic* and *cultural capital*, and in light of linguistic preconditions emphasizing Cummins and Vygotskij. The findings are additionally discussed in relation to theory of professionalism. The analyses are grouped in three main categories; multicultural content, language stimulation, and the socio-cultural competence of the preschool teachers.

The study shows that understanding multicultural practice from a resource- or problem perspective is of importance in regard to how stimulation and development of children’s linguistic competence manifests itself. Further, it was found that the intentions and preconditions of the preschool teachers do not meet the criteria set for a resource orientation towards linguistic diversity in kindergarten. The kindergartens provide to a small extent the children with minority first language stimulation and several practitioners seem to lack and simultaneously wish to obtain new perspectives and extended knowledge adapted to the preconditions of minority children. The study shows that this is necessary for preventing the needs of minority speaking children from disappearing within the general pedagogy. The preschool teachers’ description of their own socio-cultural competence shows that they lack theoretical perspectives on bilingual and multicultural pedagogy, which are required in order to ensure the criterion of integrating linguistic and cultural diversity in the kindergarten’s pedagogy, content and organization. As a result, they are not capable of arranging for bilingual development and learning, which is one of the criteria of the resource perspective. Bilingual employees are highlighted as important take care of the needs and resources of

minority children, and to visualize and recognize the linguistic and cultural diversity in the kindergarten. The conclusion is that in order to reflect the values and mandate that public documents express, there still seems to be a need for extended knowledge within the field of kindergarten theory when it comes to linguistic and cultural diversity.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Det norske samfunnet utvikler seg i stadig større grad til å bli et samfunn preget av språklig og kulturelt mangfold. Mange norske barnehager har en flerspråklig og kulturell sammensetning i barnegruppa (NOU, 2010; Andersen, Engen, Gitz-Johansen, Strædet, Obel, Sand & Zachrisen, 2011). Førskolelærerprofesjonen må derfor forholde seg til kompleksitet i form av språk, kultur og forståelse av barn og barndom i sitt daglige pedagogiske virke.

Flere stortingsmeldinger fremhever at manglende språkopplæring og språkferdigheter er et hinder for inkludering og dette kan lede til et fremtidig samfunnsproblem hvis det ikke settes inn tiltak allerede i barnehage (KD, 2006-2007; 2008-2009). Eksisterende forskning viser at minoritetsspråklige elever klarer seg dårligere på skolen enn majoritets elever (Øzerk, 2003; Bakken, 2003; Sand, 2005). Når det gjelder barnehagefeltet presenterer Sand og Skoug (2002) i sin forskning at mange minoritetsspråklige barn ved skolestart har et ordforråd på norsk som tilsvarer det ordforrådet gjennomsnittlige majoritetsspråklige tre- og fireåringer har. I følge Cummins (2002) vil flere minoritetsspråklige ha ferdigheter begrenset til den hverdagslige, grunnleggende kommunikasjonskompetansen på majoritetsspråket ved skolestart. Dermed vil det kunne eksistere en avstand mellom den språkbeherskelsen skolen forutsetter og språkbeherskelsen flere barn har.

Flere forskningsrapporter fremhever betydningen av barns ordforråd ved skolestart (Sand & Skoug, 2002; Aukrust, 2005). Aukrust og Rydland (2009) sin kunnskapsoversikt om barnehagens kvalitet og skolefaglige læring konkluderer med at barnehagekvalitet har positive kort- og langtidseffekter for skolefaglig læring. Funn knyttes til sammenhengen mellom barnehagekvalitet og barns vokabular på kort sikt, og konsekvenser for leseforståelse i et langsiktig perspektiv. Aukrust (2005) viser i sin forskning til at barn med et begrenset vokabular ved skolestart også har det ved avslutning av sin skolegang, og at de som har et godt utviklet vokabular i tidlig alder ser ut til å fortsette og videreutvikle det slik at de avslutter skolen med et velutviklet vokabular og god leseforståelse. Rapporten understreker at tidlig språkstimulering blir en viktig oppgave for barnehagen (Aukrust, 2005).

Styringsdokumentene for barnehagen og sentrale politiske tiltak uttrykker i lys av dette et skjerpet blikk på barnehagens betydning og profesjonsutøveres utførelse av yrket når det

gjelder å fremme minoritetsspråklige barns språkerferdigheter før skolestart (KD, 2007; 2008-2009; NOU, 2010; KD, 2011).

I rammeplanen (KD, 2011) og temahefte om språklig og kulturelt mangfold (Gjervan, 2006) understrekes viktigheten av at barnehagen må satse på en flerkulturell pedagogisk praksis og videre trekkes her fram betydningen av å se mangfoldet som en ressurs. Å se mangfoldet som en ressurs innebærer at barns språklige og kulturelle bakgrunn må få konsekvenser for barnehagens pedagogiske innhold, arbeidsmåter og organisering (Gjervan, 2006; KD, 2011). Det påpekes av flere forskere at barnehagen kan representere et miljø preget av språklig mangfold, hvor barns to- eller flerspråklighet ivaretas og slik speile mangfoldet (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006; Sand, 2008). Det sentrale for min studie er å undersøke hvilke intensjoner og forutsetninger profesjonsutøverne har i møte med språklig mangfold. Dette er basert på at flere forskningsprosjekter viser til at barnehager har en praksis som ikke støtter minoritetsspråklige barn ut fra rammeplanen og myndighetenes intensjoner (Andersen, 2002; Sand & Skoug, 2002; Phil, 2010; Andersen m.fl., 2011). Nordiske studier viser at den normaliserte forståelsen av mangfold er knyttet til tanker om at barn med etnisk kulturelle og språklige bakgrunner ulik majoriteten, skal inkluderes i etablerte diskurser og praksiser hvor majoritetskulturens verdier, normer, handlingsmønstre og tradisjoner råder (Andersen, 2002; Palludan, 2005; Gitz-Johansen, 2006; Phil, 2010).

Eksisterende forskning vedrørende profesjonsutøveres kompetanse i møte med språklig og kulturelt mangfold er sentral bakgrunnsmateriale for studien. Rambøll (2006) konkluderer i evalueringen av tilskuddsordningen med at barnehager og kommuner opplever at de ikke har nok faglig kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og språkutvikling for minoritetsspråklige barn. Denne kompetansen er en forutsetning for at effekten av tilskuddsordningen skal fungere. Rambøll (2006) viser til at de fleste barnehagene mener at et velutviklet morsmål har positiv innvirkning på den norskspråklige utviklingen og er positive til flere morsmål i barnehagen. Dette er imidlertid ikke alltid omsatt i pedagogisk praksis. Mangel på kompetanse innenfor flerspråklig og flerkulturell pedagogikk uttrykkes i flere ulike forskningsarbeid og kompetansetiltaksprosjekter (Sand & Skoug, 2002; Obel, 2007; KD, 2006-2010; 2007; Bleka, Gjæver & Gjervan, 2008). I følge Obel (2007) sin mastergradsstudie mangler pedagogene teoribasert kunnskap. Det vises til at en del kompetanse i flerkulturell pedagogikk er bygget på kunnskap basert på personlige faglige erfaringer (Obel, 2007). Nyere forskning av Andersen (2012) viser til at det som gjøres i barnehager i dag, ikke reflekterer

verdiene og mandatet som offentlige dokumenter uttrykker. Dette fordi barnehagene i liten grad gir barn stimulering på morsmål, og at få pedagoger har formell kompetanse i flerkulturell pedagogikk.

De overnevnte styringsdokumentene og forskningsrapportene danner utgangspunktet for denne undersøkelsen som belyser hvordan profesjonsutøvere forholder seg til språklig mangfold i barnehagen og om dette mangfoldet ses som en ressurs. Styrene og førskolelærernes egne opplevelser i møte med språklig mangfold og hvilken kompetanse de har, vil trolig være viktige faktorer i forhold til hvordan de nærmer seg temaet. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke problemstillingen:

Hvordan er profesjonsutøveres intensjoner om og forutsetninger for en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold i barnehagen?

For å utdype dette stilles følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke intensjoner om språklig mangfold har pedagogisk personell i barnehage?
2. Hvilket samsvar er det mellom intensjoner og betingelser for språklig mangfold?
3. Hvordan kan samsvaret eller mangelen på samsvar mellom intensjoner og betingelser for språklig mangfold forstås?

I studien er kvalitativt intervju benyttet som metodologisk tilnærming. Et overordnet mål ved kvalitativ forskning er å få en forståelse av fenomener (Dalen, 2004). Gjennom samtale med et utvalg pedagogiske ledere og styrere i tre norske barnehager, så jeg nærmere på hvordan profesjonsutøvernes tilnærming til språklig mangfold var i deres planlegging, gjennomføring og evaluering av pedagogisk innhold i barnehagen. Målet med undersøkelsen er å studere hvilke rådende diskurser som kan identifiseres i profesjonsutøvernes praksiser knyttet til språklig mangfold i barnehagen. Jeg ønsket et innblikk i profesjonsutøvernes kompetanse og erfaringer i møte med språklig mangfold, og hvordan de opplever egen mestring av denne kompleksiteten, samt hvilke konsekvenser mangfoldet får for barnehagens innhold. Målet er å bidra til økt kunnskap om mangfold, samt skape refleksjon rundt pedagogiske og etiske valg og skape interesse for å søke nye forståelser.

1.2 Presentasjon av oppgaven

Masteroppgaven består av fem deler. Del en gir en redegjørelse for oppgavens bakgrunn, formål, problemstilling og aktuelle momenter tilknyttet dette. Her presenteres også sentral forskning som danner bakgrunn for studien. I oppgavens andre del følger den teoretiske bakgrunnen med relevant teori ut i fra undersøkelsens problemstilling. Den teoretiske bakgrunnen starter med profesjonsteori hvor erfaringsbasert og teoretisk kunnskap, samt handlingskompetanse omtales. Videre belyses det sosiokulturelle perspektivets syn på læring, hvor Hoëms sosialiseringsteori, samt Bourdieus begreper kulturell kapital og habitus trekkes frem. Språklige forutsetninger belyses med blant annet Cummins og Vygotskij. Tospråklig utvikling og læring, samt morsmålets betydning er sentrale temaer. Her presenteres også annen aktuell empiri om minoritetsspråklige barn.

Den metodiske tilnærmingen belyses i del tre. Her settes undersøkelsen inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv, hvor fenomenologi og hermeneutikken belyses. Videre presenteres det kvalitative forskningsintervju som metodevalg. Studien kombinerer individuelle intervju og gruppeintervju.

Del fire redegjør for hvordan undersøkelsen er gjennomført med beskrivelse av utvalg, intervjuguiden, bearbeidelse og analyse, samt etiske overveielser. Siste del presenterer resultater, drøftninger og oppsummering av funn, samt avslutning.

Masterstudiet setter visse begrensninger. På grunn av masterstudiets varighet og at jeg selv har gjennomført alle transkriberinger, har jeg begrenset antall forskningsdeltakere. I forkant vurderte jeg at antallet ville påvirke hvor godt jeg kunne gjennomføre en solid analyse og drøftning av de empiriske dataene innenfor tidsrammen. Slik har jeg forsøkt å sikre kvaliteten på studien. Dette kan gi konsekvenser for generalisering, men hensikten med studien er å få kunnskap om de utvalgte forskningsdeltakernes tilnærminger og erfaringer med språklig mangfold (jfr. Utvalg kapittel 4.1).

1.3 Begrepsavklaring og avgrensninger

Det finnes et mangfold av ord og begreper innenfor litteratur om minoritetsspråklig barn. I og med at språk formidler og signaliserer holdninger, verdier og virkelighetsoppfatninger, er ord og begreper ofte verdiladet. Språk kan bidra til å skape nærhet og avstand mellom mennesker.

Min oppgave er ikke å ta stilling til hvilket ord eller begrep som er mest mulig korrekt, eller omvendt. Her defineres begreper som er sentrale for studien.

Et sentralt begrep i studien er profesjonsutøver. Gjennom å benytte profesjonsutøver ønsker jeg å si noe om at utøverne har en særskilt kompetanse for å utføre sin virksomhet. Profesjonsutøver i barnehagen er en som har gjennomført en førskolelærerutdanning. Pedagogisk leder og styrer må inneha en slik profesjonsutdanning (KD, 2005).

I offentlige dokumenter og faglitteraturen brukes ofte betegnelsen minoritetsspråklige barn. I studien brukes derfor denne betegnelsen. Minoritetsspråklige barn innebærer alle barn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk (KD, 2007). Betegnelsen er noe upresis. Ofte er det ikke bare morsmålet som kan skille minoritetsspråklige fra majoriteten, men også religion, kulturelle uttrykk, verdier, normer og tradisjoner. I studien knyttes begrepene minoritet og majoritet mot språklig og kulturell bakgrunn med vekt på språklige betingelser.

Begrepet mangfold er inspirert av begrepet diversity som handler om forskjellighet, ulikhet, heterogenitet, foranderlighet og noe som er vekslende eller uensartet. Mangfoldbegrepet kan romme så mye mer enn det flerkulturelle og kan også gi rom for det å vokse opp i forskjellige livsverdener (Gjervan, m.fl., 2006). Fokuset i undersøkelsen rettes mot språk, men kultur og språk henger sammen, og kultur vil derfor også belyses.

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i barnehage og skole og defineres i studien ut fra Barnehageloven (2005). Den fremhever at barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn og sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn (KD, 2005). Barn i barnehagen er ingen ensartet gruppe, men har ulike forutsetninger. Likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet krever individuell tilrettelegging av tilbudet og lokal tilpasning av innholdet. Tilpasset opplæring tar utgangspunkt i barnas forutsetninger og erfaringer og gir tilpassede utfordringer (Vedeler, 2001). Tilpasset opplæring vurderes derfor sentralt i møte med språklig mangfold. Engen (2004) beskriver tre betingelser som må være tilstede for å kunne gi tilpasset opplæring for minoritetsspråklige barn. Disse er lærestoffets kulturelle kvalitet, lærerens kulturelle kompetanse og kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet. Betingelsene legger rammene for min teoretiske utvelgelse og må ses i sammenheng med det å ha en ressursorientering til språklig mangfold.

Hauge (2008) skisserer to tilnæringer for å møte mangfoldet, en ressursorientert- og problemorientert tilnærming. Det vil være vanskelig å identifisere barnehager som bare ser problemene eller ressursene et mangfold gir, men en slik todeling kan bidra til økt oppmerksomhet rundt tendenser til å tenke og utøve praksis i den ene eller andre retningen (Lauritzen, 2011). Tilnærmingene vil kunne få konsekvenser for hvordan mangfold ivaretas og derfor tar jeg utgangspunkt i disse i min empiri for å belyse nyansene i ulike måter å utvikle barns språkkompetanse på. En problemorientert tilnærming bygger på en monokulturell pedagogisk forankring, hvor majoritetens språk og kulturbakgrunn ses på som naturlig mål og en forutsetning for at barnehagen skal nå sine mål. En slik tilnærming ignorerer språklige og kulturelle ressurser som ikke hører inn under det som oppfattes som det norske (Gjervan m.fl., 2006; Phil, 2010). I en ressursorientert tilnærming integreres mangfoldet i barnehagens pedagogikk, innhold og organisering gjennom at profesjonsutøvere gir rom for det og tar konsekvensen av mangfoldet i utviklingen av barnehagen (Gjervan m. fl., 2006; Hauge, 2008; Lauritzen, 2011). I en ressursorientert barnehage er tospråklig utvikling og læring integrert i barnehagens hverdag. Ulik språklig og kulturell kompetanse synliggjøres i formelle og uformelle aktiviteter (Gjervan, m. fl., 2006).

Ser jeg et sosiokulturelt perspektiv i sammenheng med et ressursperspektiv handler tilpasset opplæring om profesjonsutøverens evne til ta å hensyn til og å tilrettelegge ut fra ulike sosiokulturelle forutsetninger i barnegruppen, som ulike språklige og kulturelle forutsetninger, i planleggingen og gjennomføringen av barnehagens virksomhet (jfr. Engen, 2004 sine betingelser over). En ressursorientert tilnærming vil derfor kreve kompetanse om barns språklige forutsetninger, kulturelle fortolkningsbakgrunn og virksomhetsrammer. Et ressursperspektiv innebærer i følge Hauge (2008) at organisering, innhold og arbeidsmåter for opplæring bidrar til at alle kan delta i et fellesskap og medvirke aktivt til kollektiv utvikling av dette fellesskapet. Det handler om å verdsette ulike perspektiver som deltakerne i fellesskapet innehar, og å bruke verdimesse, språklige og kulturelle ulikheter som en ressurs for utvikling av det flerkulturelle samfunnet. Det handler i bunn og grunn om at alle skal lære noe nytt og få perspektivutvidelse, samt kjenne seg igjen og få identitetsbekreftelse (jfr. Engen, 1989). Videre at alle skal oppleve anerkjennelse av ulik språklig og kulturell kapital (jfr. Bourdieu, 1997). Ser man ressursene og mulighetene i det språklige og kulturelle mangfoldet kan dette bidra til en slik utvikling av opplæringssituasjonen.

2 Teoretiske perspektiver

Her presenteres oppgavens teoretiske bakgrunn. Første del belyser kort profesjonsteori med vekt på utvikling av handlingskompetanse, samt erfaringsbasert og teoretisk kunnskap. Siste del omhandler profesjonsutøvers holdninger, kunnskaper og ferdigheter i møte med språklig mangfold. Neste del presenterer det sosiokulturelle synet på læring. Innholdets kulturelle kvalitet presenteres med hovedvekt på Hoëms teorier om sosialisering hvor verdi og interesseaspektet vektlegges. I kapitlet om pedagogens sosiokulturelle kompetanse omtales Bourdieu og hans kapitalbegrep og habitus. Språk har en sentral plass i studien og avslutter det teoretiske fundamentet. Språkets pedagogiske funksjonalitet belyses gjennom Vygotskij og Cummins, samt aktuell teori og empiri omhandlende minoritetsspråklige barns tospråklige læring og utvikling.

2.1 Profesjonskunnskap og utøvelse i møte med mangfold

Det sosiokulturelle perspektivet er valgt som grunnleggende referanseramme for studien. Dette perspektivet ser på menneskets læring og utvikling som et samspill hvor individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser. Dette samspillet vil være kjernen i utviklingen av profesjonell flerkulturell og flerspråklig kompetanse hos profesjonsutøvere i barnehagen. Kompetanseutvikling er i følge Kvistad og Søbstad (2005) en måte å søke ny kunnskap på og samtidig bevisstgjøre gammel kunnskap. Personalet synliggjør noe av sin kompetanse gjennom handling. Derfor vektlegges utvikling av handlingskompetanse. I barnehagen er det styrerne og førskolelærerne som er ansvarlige for virksomheten. Styreren preger i stor grad kulturen i sin barnehage ved sin evne til å synliggjøre holdninger. Styrere og førskolelærere er sentrale i prosessene med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon (Gottvasli, 2004). Profesjonsutøvers evne og vilje til å fornye og tilpasse barnehagen til en flerspråklig og flerkulturell hverdag er avgjørende for hvordan barnehagen møter barn og foreldres ulike behov og forutsetninger (Gjervan, m.fl., 2006). Hvordan de som profesjonelle tenker, gir relevans for profesjonsperspektivet og er derfor sentrale for studien.

2.1.1 Førskolelæreres ivaretagelse av samfunnsmandatet

Barnehagen har en viktig rolle for barns oppvekst og utvikling. Etter at revidert rammeplan for barnehagen kom i 2006, ble ansvaret for barnehager flyttet til Kunnskapsdepartementet.

Det ga en sterkere dreining mot utdanning og læring, og et sterkere signal om at barnehagen er en del av et helhetlig utdanningsforløp. Det vektlegges at barnehagen som et ledd i utdanningssystemet har ansvar for sosial utjevning ved å tilrettelegge for at alle uansett familiebakgrunn skal ha samme mulighet til å lykkes i utdanningssystemet (NOU, 2010). Offentlige dokumenter med et økende fokus på læring og kompetanseutvikling fra barnehagealder legger sentrale føringer for barnehagens praksis. Det bidrar til økt fokus på barnehagen som en lærende organisasjon (Gotvassli, 2004; KD, 2007; 2008-2009).

Rammeplanen (KD, 2011) tar eksplisitt utgangspunkt i at Norge er et samfunn preget av kulturelt og språklig mangfold. Tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens arbeid. Å bedre minoritetsspråklige barns språkferdigheter vektlegges (KD, 2011). Barnehageloven (KD, 2005) fremhever at barn som ikke har norsk som sitt første språk har rett til å bruke og å utvikle morsmålet, samt at barnehagen forplikter å lære barnet norsk. I følge Rammeplanen (KD, 2011) skal profesjonsutøvere ha kunnskaper som gjør at de kan tilrettelegge pedagogisk virksomhet som inkluderer alle uavhengig av bakgrunn. Identitetsutvikling, språkutvikling og perspektivutvidelse er mål for barnehagens arbeid med alle barn. Rammeplanen vektlegger at pedagogisk planlegging skal ivareta språklig og kulturelt mangfold slik at alle barn får gode utviklings- og aktivitetsmuligheter, og at minoritetsspråklige barn skal støttes i å utvikle dobbel kulturtilhørighet (KD, 2011). Barnehageeier er ansvarlig for å gi personalet nødvendig kompetanse for å kunne organisere virksomheten i tråd med gjeldende lover og forskrifter (KD, 2006-2007). Dette er viktig fordi førskolelærere har en betydningsfull rolle sammen med det øvrige personalet, fordi det er de som ”legger føringer for hva som ses på som verdifullt av barnegruppen, og som er rollemodeller når det gjelder utvikling av et støttende og inkluderende fellesskap der tospråklighet blir sett som en ressurs” (Gjervan, 2006, s. 34).

2.2 Kunnskap og kompetanse

Dagens samfunn preges av at arbeidsoppgaver innenfor profesjonsfeltet endrer seg. Yrkesutøvere står stadig ovenfor nye spesialiseringer og ny faglig tenkning om kunnskap og praksis. Søkelyset rettes mot profesjonsutøverens arbeidsformer og oppgaver, og dette innebærer at deres praksis i sterkere grad må legitimeres og gis faglig troverdighet (Otterstad, 2008). I takt med samfunnets satsning på kompetanseutvikling endres kravene til hvilken kompetanse som er nødvendig eller ønskelig.

Kunnskap defineres ulikt. Lauvås og Handal (2000) trekker frem påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. Ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap er taus kunnskap. Påstandskunnskapen bygger på disse to. Fortrolighetskunnskapen vil si kunnskaper som ikke kan beskrives fullstendig i en språklig form. Den utvikles over tid og er ofte kalt taus kunnskap. I følge Grimen (2008) er kunnskapen personlig og integrert i personligheten til den enkelte og uttrykkes og synliggjøres i konkrete handlinger i undervisningssammenheng. Lauvås og Handal (2000) beskriver taus kunnskap som inneforstått kunnskap som ikke er artikulert. Den er intuitiv og kan være vanskelig å verbalisere. Den kan være bygget på yrkeserfaring, utdanning og egne opplevelser, livserfaringer, holdninger og verdier.

I faglitteraturen vektlegges refleksjon over praksis (Lauvås & Handal, 2000; Gotvassli, 2004; Kvistad & Søbstad, 2005). Lauvås og Handal (2000) presiserer betydningen av å ha høy kompetanse i handlingsrefleksjon i tillegg til kunnskapsinnholdet som tilegnes gjennom utdanning. Veiledning kan bidra til å koble teori og praksis og til å bli kjent med fortrolighetskunnskapen i yrkesfellesskapet gjennom reflekterende veiledningssamtaler der også erfarne praktikere deltar. Aktiv refleksjon over egen praksis kan slik fremme utviklingen av ny kunnskap (Lauvås & Handal, 2000; Gotvassli, 2004). Rammeplanen (KD, 2011) understreker at det er med utgangspunkt i refleksjoner over egne verdier og handlinger det kan åpnes for diskusjoner om innholdet i barnehagen. For studien er det sentralt å se nærmere på forholdet mellom erfaringsbasert og teoribasert kunnskap.

2.2.1 Erfaringsbasert og teoretisk kunnskap

Gotvassli (2004) trekker frem at i synet på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner møter vi to hovedforståelser. Disse er erfaringsbasert og teoretisk kunnskap. Det tradisjonelle synet er at teoretisk kunnskap, verdier og ferdigheter tilegnet gjennom høyere utdanning er en viktig forutsetning for å utføre yrket kompetent. Hensikten med profesjonsutdanning er å oppøve evne til kritisk refleksjon over egen profesjonell kunnskap og praksis (Smeby, 2008). Pettersen & Simonsen (2010) hevder at mestring av yrkeslivet aldri læres fullt og helt gjennom utdanning. Utdanning og teoretiske studier tilbyr tankeredskaper for refleksjon og faglig utvikling og trygghet i yrkeslivet. Overgangen til yrkesliv representerer verdifulle læringssituasjoner for profesjonelle.

I følge Kvernbekk (2001) tillegges førstehåndserfaring stor vekt i litteratur om lærerforskning og lærerutdanning. Fokus har vært på at pedagoger gjennom praktisk erfaring erverver seg ekspertkunnskap om tilrettelegging for læring, som de ved hjelp av refleksjon kan gjøre eksplisitt. Dermed kan dette utgjøre en kunnskapsbase for pedagoger som yrkesgruppe. Oppfatningene kommer ikke fra generelle teorier om læring eller undervisning, men fra hva pedagogen selv gjør, og konklusjonene som trekkes av dette og det som skjer. Kunnskap om det konkrete, unike, detaljerte – kalt det partikulære, anses derfor ofte som et av førstehåndserfaringenes viktigste resultater. Slik kunnskap om det partikulære benyttes som motargument mot teoretisk kunnskap, som er generell og ikke partikulær. Kunnskap om det partikulære anses nyttig fordi det virker. Erfaring ses som en betingelse for god og virkningsfull undervisning. I følge Kvernbekk (2001) er teorier generalisert kunnskap om fenomener og aspekter ved verden. De lar seg ikke automatisk anvende i praksis fordi praksis er partikulær. Ingen teori kan derfor si nøyaktig hva noen skal gjøre i praksis, og ingen kunnskaper kan fungere som oppskrift på handlinger.

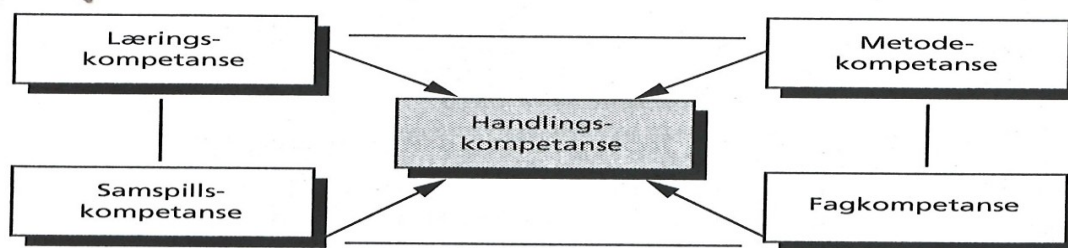
Problemet er, i følge Kvernbekk (2001), at profesjonsutøvere i stor grad bruker teorier som er fundert på erfaringsbaserte oppfatninger alene. Slike oppfatninger blir lett påvirket av personlige, sansemessige og følelsesmessige forhold. Dette blir problematisk i forhold til kriterier for pålitelighet og gyldighet (Kleven, 2002). I følge Kvernbekk (2001) kan ikke teori basert på erfaring alene øke kompetansen. Hun fremhever at teorier er generelle og fleksible og kan nettopp av den grunn brukes på ulike måter, avhengig av situasjon og hvem som bruker den. Teorikunnskap er i bevegelse, i takt med endringer i samfunnet, i sentrale styringsdokumenter og forskningstilnæringer (Kvernbekk, 2001). Teori baseres på antakelser om sammenhenger og kan derfor være praktiske ved at de sier noe om hvordan vi kan handle. Teorier kan beskrive fenomener gjennom å bruke teoretiske begreper, samt forklare ulike årsakssammenhenger mellom ulike fenomener. Å se med teori kan derfor gi flere perspektiver og alternative handlingsmuligheter. Når vi blant annet identifiserer fenomener i praksis eller diagnostiserer problemer benyttes teori. Ikke som en oppskrift, men til å forstå praktiske utfordringer bedre (Grimen, 2008; Kvernbekk, 2011).

Forholdet mellom teori og praksis er kort beskrevet. Sentralt videre er å si noe om hva profesjonsutøvers handlingskompetanse består av.

2.3 Handlingskompetanse

Kompetanse handler om å være i stand til og mestre aktuelle oppgaver og å nå definerte mål, både på individ- og organisasjonsnivå. Det handler om å utnytte, styrke og fornye de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes i barnehagen som helhet og hos den enkelte. Det fokuseres derfor mye på utvikling av handlingskompetanse (Gotvassli, 2004). Gotvassli (2004) beskriver fire kompetanser som til sammen utgjør handlingskompetansen:

Figur 1: Handlingskompetanse (Gotvassli, 2004, s. 75):



Med fagkompetanse forstås innsikt i enkeltfag eller emneområder, kompetanse innenfor fag eller fagområder som er viktige for barnehagen, som blant annet kunnskap om barns utvikling og læring (Tholin, 2003; jfr. Tospråklig opplæring kapittel 2.8.3).

Metodekompetanse er evnen til å analysere en situasjon og kunnskaper om fremgangsmåter og bruk av faktisk og praktisk kunnskap til å løse ulike oppgaver i barnehagen (Gotvassli, 2004). Metodekompetanse innebærer å kunne tilrettelegge ulike lærings- og utviklingsprosesser, som å planlegge, tilrettelegge innhold, arbeidsmåter og samarbeid som skaper gode læringssituasjoner, basert på den enkeltes forutsetninger for læring (Tholin, 2003).

Samspillskompetanse innebærer evnen til samarbeid, som å samarbeide med andre mot mål og bearbeide eller løse mellommenneskelige konflikter (Gotvassli, 2004). Kvistad og Søbstad (2005) fremhever personalets holdninger, væremåter og synspunkter i dette samspillet. Bevisstgjøring av egen væremåte blir sentralt i kompetanseutviklingen.

Læringskompetanse er først og fremst å kunne tilegne seg nye kunnskaper, samt det å lære og lære i barnehagen. Dette fordrer metakunnskap, som betyr kunnskap om egen kunnskap og begrunnelser og erfaringer som ligger bak den kunnskapen vi har. Utfordringen er å sette ord

på det en kan og på begrunnelsene for det en gjør, noe som krever vilje og evne til å analysere og forklare egen forståelse og eget utgangspunkt (Gotvassli, 2004). Gotvassli (2004) vektlegger betydningen av barnehagens endringskompetanse, som vil si kunnskaper, ferdigheter og holdninger til det å være lærende. Ledelsen har stor betydning for innstillingen til utvikling og omstilling hos personalet og preger i stor grad kulturen ved sin evne til å synliggjøre holdninger og standarder for handling. Derfor mener jeg at førskolelærere og styrere blir sentrale i forhold til hvordan språklig mangfold ivaretas, fordi deres holdninger, kunnskaper og ferdigheter får konsekvenser for barnehagens tilnærming (jfr. Andersen, 2012).

2.4 Profesjonsutøvers holdninger, kunnskaper og ferdigheter

Profesjonsutøvers holdninger og tilnærming til språklig mangfold gir ulike konsekvenser for hvordan språklig mangfold ivaretas i barnehagen (jfr. ressurs og problemorientert kapittel 1.3). Profesjonsutøvelse handler om å være teoretisk kvalifisert og samtidig inneha kunnskaper om et komplekst samfunn (Otterstad, 2008). For å kunne reflektere over og utvikle ny praksis bør det som nevnt foreligge både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap. Kompetanse om språklig og kulturelt mangfold er viktig og nødvendig innenfor barnehagesektoren for å ivareta økende antall minoritetsspråklige barn (KD, 2006-2007).

Barnehagefaglig praksis bygger på kunnskaper, normer og forståelser som blir utgangspunktet for hvordan praksis utføres. Profesjonsutøvere i barnehagen tenker ofte innenfor en gitt kunnskapsbase som igjen påvirker synet på barn, hva som defineres som normalt og ikke. Ved å plassere noen innenfor normalitetsbegrepet, kan dette også si noe om hvem og hva som anses unormalt (Sæbøe, 2008). Vi definerer ofte hverandre inn i ulike grupper. Dikotomien ”vi og de andre” benyttes med utgangspunkt i skillet mellom minoritets- og majoritetsspråklige, som ved vi nordmenn og våre norske tradisjoner, de innvandrerne og deres tradisjoner. Ofte framstilles de andre i et etnosentrisk perspektiv som fremmedartet og unaturlig, mens vi definerer oss selv og våre tradisjoner som normale og naturlige. Slike inndelinger kan føre til stigmatisering av andre (Gjervan, m.fl., 2006). Derfor kreves det respekt, forståelse og kultursensitivitet hos profesjonsutøveren dersom alle barns språklige og kulturelle liv skal bli anerkjent og gjenkjent. Ignorerer dette, reproduseres og manifesteres ubalanse i maktforholdene ved at noen defineres innenfor og andre utenfor. Kritisk refleksjon rundt dominerende kunnskaper og maktposisjoner kan konstruere nye muligheter for både minoritet og majoritet (Otterstad, 2008; Bustos, 2009). Slik tenker jeg at diskusjon av

definisjoner og endring av betegnelser kan bidra til nytenkning, holdningsendring og utvikling av en ny og felles plattform i barnehagen.

Becher og Fajersson (2008) belyser at det flerkulturelle i all sin kompleksitet bør bli et mer gjennomløpende normalperspektiv i profesjonsutdanningen gjennom problematisering og refleksjon. Slik tenker jeg man kan unngå kun en forståelse av mangfold, en etnisitet eller en kultur ved å se kulturelt mangfold som foranderlige og bevegelige prosesser, og gi kultur og etnisitet meningsinnhold knyttet til teori og erfaringer (jfr. Valvatne & Øzalp, 2008). Blant minoritetsspråklige barn er det mange som møter andre utfordringer i barnehagen enn barn med norsk som førstespråk gjør på grunn av blant annet andre språklige forutsetninger. Dette medfører nye utfordringer for profesjonsutøverne og behov for relevant kompetanse (KD, 2011). I ressursorienterte barnehager er det språklige og kulturelle mangfoldet utgangspunktet for kompetansebehovet. Pedagogisk arbeid i en slik barnehage handler derfor om å skape gode læringssituasjoner for alle uansett språklig og kulturell bakgrunn (Hauge, 2008). I faglitteraturen fremheves ulik kompetanse som kunnskap om kulturbegrepet, tospråklighet, forståelse og toleranse for forskjellighet og hvordan språk- og kulturforskjeller kommer til uttrykk (Sand, 2008; Valvatne & Øzalp, 2008). Dette kommer i tillegg til det den tradisjonelle førskolelærerutdanningen gir og utdypes nærmere i det sosiokulturelle synet på læring.

2.5 Det sosiokulturelle synet på læring

Det er vist til noen teoretiske bidrag omkring profesjonskunnskap, med vekt på teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, samt handlingskompetanse. Her presenteres det sosiokulturelle perspektivets syn på læring, sosialiseringssprosessene og betydning av ulik kulturell og språklig kapital, samt språklige forutsetninger og tospråklig læring i barnehagen.

2.5.1 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv

Bakgrunnskunnskaper og erfaringer barna bringer med seg inn i barnehagen er et viktig utgangspunkt for utviklingen av både sosial og faglig kompetanse. Det sosiokulturelle perspektivet sier noe om kulturen vi er en del av og vokser inn i. Perspektivet vektlegger at vi er født inn i en verden som er formet gjennom historiske og kulturelle prosesser. For å forstå barns handlinger, reaksjoner og ferdigheter må man kjenne til deres kulturelle fortolkningsbakgrunn og virksomhetsrammer (Hundeide, 2003). I et sosiokulturelt læringsperspektiv står samspillet mellom individer sentralt i kunnskapsutviklingen. Det

innebærer at det vi lærer avhenger av vår referanseramme. Minoritetsspråklige barn har ofte andre erfaringer og kunnskaper enn det som er gjeldende blant majoritetsspråklige i barnehagen. Som gruppe er de like sammensatte som andre barn i ferdigheter, egenskaper og interesser. Likevel har de noen felles utfordringer og betingelser som profesjonsutøvere må ha kunnskap om for å skape gode læringsprosesser (Sand, 2008).

Engen (2004) trekker frem tre betingelser som må være tilstede for å kunne gi tilpasset opplæring for minoritetsspråklige barn. Disse er innholdets kulturelle kvalitet, pedagogens kulturelle kompetanse og kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet. Betingelsene vil være avgjørende for å skape en tilpasset opplæring for alle barn, men er spesielt viktig for mange minoritetsspråklige barn som har andre språklige og kulturelle forutsetninger enn majoritetsspråklige barn. Kjennskap til barnets nærmeste utviklingszone er også sentralt for å tilrettelegge pedagogisk (Engen, 2007). Betingelsene utdypes nærmere i kommende kapitler.

2.6 Innholdets kulturelle kvalitet

Innholdets kulturelle kvalitet handler om hvorvidt barna finner gjenkjennelse og opplever emosjonell appell i innholdet som formidles (Engen, 2004). Den didaktiske planleggingen må sørge for at alle barn finner gjenkjennelse i innholdet. Innholdet bør bidra til å skape kulturmøter, samt representere de ulike språkene og hjemmekulturene i barnegruppen, og slik skape fortrolighet med språklig og kulturelt mangfold (Engen 1989; Sand, 2008). For å oppfylle kravet om innholdets kulturelle kvalitet blir foreldresamarbeid en forutsetning.

2.6.1 Foreldresamarbeidets betydning

Foreldre er en viktig ressurs for barns læring. Nært samarbeid kan gi foreldrene en viktig rolle for barnas språkutvikling (Becher, 2006; Gjervan, 2006). Profesjonsutøvere må være villige til å se, høre og prøve å forstå mangfoldet av erfaringer, kulturer, språk og meninger alle familiene representerer. Videre må pedagogen formidle hva den norske barnehagen inneholder, samt respektere foreldrenes holdninger og verdier (Sand, 2008).

Gjervan m.fl. (2006) belyser at profesjonsutøverens sensitivitet og evne til dialog og samhandling med foreldrene er avgjørende for kvaliteten på arbeidet i barnehagen. Det er i dialogen man får kunnskapen om barnet og familien og hva som er viktig for dem. Dette er også avgjørende for å unngå stereotype oppfatninger av mennesker med ulik bakgrunn.

Barnehager med ressursorientert tilnærming verdsetter foreldrenes ulikheter og likheter. Foreldrene bør oppleve at deres tanker om hva som er viktig for barna ivaretas og får konsekvenser for praksis i barnehagen. Foreldrene bør derfor involveres, anerkjennes og myndiggjøres, samt gis muligheter til reell deltakelse gjennom å forstå og gjøre seg forstått (Becher, 2006; KD, 2011). Samarbeidet kan bidra til å skape gjenkjennelse og identitetsbekreftelse (Sand, 2008). Engen (1989) og Sand (2008) fremhever at barns motivasjon og læreforutsetninger er i stor grad kulturelt betinget, og at pedagogen derfor bør tilrettelegge for å skape et verdifelleskap mellom hjem og barnehage. Det er derfor sentralt å si noe om sosialiseringssprosessene.

2.6.2 Sosialisering

På grunn av samfunnets økning av ulike minoriteter har et mangfold av ulike verdier og kulturer blitt en del av hverdagen og gjort sosialiseringsbetingelsene, sosialiseringformene og innholdet i sosialiseringen kompleks og uforutsigbar (Beck, Engen, Østerud, Øzerk & Aasen, 2010). Hoëms teorier om sosialisering utdyper den livsverden som barna er en del av og sier noe om hvordan verdi og interessekonflikter kan prege minoritetsspråklige barns livsverden. Mange barn pendler mellom ulike samværskulturer hjemme og i barnehagen, avhengig av om de har majoritets- eller minoritetskulturell bakgrunn, og om de tilhører ”utdanningskulturens normsystemer” eller ikke (Sand, 2008; jfr. Kunnskap om betydningen av ulik språklig og kulturell kapital kapittel 2.7.1). Barn kan oppleve forskjeller i holdninger, kommunikasjonsformer og kulturelle uttrykk mellom hjem og barnehage. Blir forskjellen mellom forventninger og roller stor, og barnet har svak majoritetsspråklig forståelse, kan læringsprosessene påvirkes negativt (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Hoëm beskriver sosialisering som en prosess hvor barn vokser inn i et sosialt system med samfunnsmessige og kulturelle strukturer, hvor de påvirker og påvirkes (Beck m.fl., 2010). I følge Sand (2008) læres kultur i sosialiseringssprosessen. På samfunnsnivå er resultatet av sosialiseringssprosessen at kultur videreføres til neste generasjon, samtidig som den utvikles og endres. På individnivå fører sosialiseringssprosessen fram til identitetsdannelse.

Hoëms relativistiske forståelse av kultur innebærer at kultur ikke er noe man enten har eller mangler. Kulturen er forskjellig mellom sosiale grupper. Mens det er store forskjeller mellom sosiale grupper og klasser, vektlegger utdanningssystemet ensidig over- og middelklassens

kultur. Barn med middelklassebakgrunn kan dermed få et fortrinn sammenlignet med minoritetsspråklige barn som ikke har middelklassebakgrunn som da kan oppleve barnehagen mer virkelighetsfjern og formålsløs (Beck m.fl., 2010).

Hoëms sosialiseringsteori trekker frem verdi og interesse som sentrale begreper. De beskriver hva som skjer i møte mellom den uformelle sosialiseringen i hjemmet og den formelle sosialiseringen i barnehagen (Engen, 1989). Verdibegrepet knyttes til det som oppfattes som sant, rett og godt ved opplæringen og virksomheten. Interessebegrepet viser til aspekter ved opplæringen som oppfattes som nyttig. Enighet mellom hjem og barnehage om hva som er sant, rett og godt, skaper et verdifelleskap. Barnet opplever å finne igjen den gode situasjon i barnehagen. Hoëms begrep ”den gode situasjon” fanger opp hvordan verditilknytning og grunnleggende identitet dannes. Den forklarer hva det er i den uformelle sosialiseringen som skaper grunnlag for identifikasjon. Det kan trekkes en parallell mellom Bourdieus begrep habitus og Hoëms begrep ”den gode situasjon” (Beck m.fl., 2010; jfr. Betydning av ulik språklig og kulturell kapital kapittel 2.7.1). Uenighet om verdimesige forhold mellom hjem og barnehage skaper et forhold preget av verdikonflikt. På samme måte kan en snakke om interessefelleskap dersom det hersker en enighet om hva barnet bør lære og hva som er nyttig. Interessekonflikt dreier seg om at det er et sprik i hva som anses nyttig i opplæringssammenheng (Engen, 1989).

Med verdi- og interessefelleskap og verdi- og interessekonflikt, utformet Hoëm et begrepsapparat som gjorde det mulig å innholdsbestemme sosialiseringssprosessene. Fire mulige sosialiseringforløp skisseres avhengig av om hjem og barnehage er enige eller uenige om verdi- og interesse spørsmål: forsterkende-, skjernet-, de- og resosialisering (Engen, 1989)

Figur 2: Forholdet hjem – barnehage kan preges av følgende kombinasjoner som gir barn ulike sosialiseringsbetingelser i barnehagen (Sand, 2008 s. 56):

	Verdifelleskap	Verdikonflikt
Interessefelleskap	1. Forsterkende sosialisering: Barnehagens innhold oppleves både verdifullt/ engasjerende og nyttig	4. De- og resosialisering: Barnehagens innhold oppleves som nyttig, men ikke verdifullt/engasjerende
Interessekonflikt	2. Barnehagens innhold oppleves som verdifull/ engasjerende, men unyttig	3. Skjernet sosialisering: Opplæringen oppleves verken som nyttig eller verdifull/ engasjerende

Forsterkende sosialisering er en kombinasjon av verdifelleskap og interessefelleskap mellom hjem og barnehage. Det er samsvar mellom grunnleggende verdier i synet på nytteverdien av det barnet tilegner seg av kunnskaper og ferdigheter i barnehagen. Det eksisterer redskapsfaktorer som får instrumentell funksjon. Tidligere sosialisering forsterkes og barnets utvikling av kulturell identitet styrkes (Engen, 1989).

Desosialisering innebærer at hjemmets normer og verdier ikke videreutvikles i barnehagen, samtidig bygges det heller ikke opp noe nytt grunnlag for identitetsutvikling. Den bygger på en kombinasjon av verdikonflikt og interessefelleskap. De verdibundne faktorene får redskapskarakter og instrumentell funksjon alene. Barnets tidligere sosialisering svekkes. Resosialisering fører også til at barnets tidligere sosialisering svekkes, men barnet vil etter hvert ta til seg andre og nye verdier, majoritetens verdier, og utvikle sin kulturelle identitet på bakgrunn av dette. Barnet skifter identitetsgrunnlag og identitetstilknytning. Det eksisterer redskapsfaktorer som får instrumentell funksjon. Det innebærer en verdikonflikt og et interessefelleskap mellom hjem og barnehage. Samtidig foregår en desosialisering. Ny sosialisering foregår (Engen, 1989).

Skjermet sosialisering oppstår når det ikke er samsvar mellom hjem og barnehage, verken i verdi- eller interesseaspektet av oppdragelsen. Redskapsfaktorene får ikke en instrumentell funksjon. De verdibundne faktorene virker ikke identitetsskapende. Dette vil være ugunstige sosialiseringsbetingelser for motivasjon, læring og identitetsutvikling (Engen, 1989).

Engen (1989) innførte et femte sosialiseringsforløp, integrerende sosialisering. Den synliggjør hva som kan sies å gi barn gunstige sosiokulturelle betingelser i et flerkulturelt samfunn. Den kombinerer forsterkende sosialisering og resosialisering. Det innebærer en forståelse av at ”delvis” verdifelleskap og ”delvis” interessefelleskap både er ønskelig og mulig for å oppnå den perspektivutvidelse som er vesentlig for å fungere i dagens pluralistiske samfunn. Barnet skal oppleve gjenkjennelse og identitetsbekreftelse i forhold til sin opprinnelige kultur, samt få impulser fra majoritetskultur og andre minoritetskulturer.

Engen (1989) bruker begrepene ”dobbelkvalifisering og kultursammenligning” for å beskrive oppdragelse og sosialisering i et pluralistisk samfunn. Dobbelkvalifisering benyttes som mål på individnivå og for å realisere dette målet brukes kultursammenligning som en gjennomgående arbeidsmetode i barnehagen. Dobbelkvalifisering handler om at innholdet i

barnehagen skal gi både verdi- og nyttekvalifisering og både majoritetskulturell og minoritetskulturell kompetanse. Kultursammenligning innebærer at barnehagen trekker fram likheter og ulikheter når det gjelder kultur og kulturuttrykk. Å trekke inn barns kulturelle bakgrunn og erfaringsgrunnlag, som positivt og berikende, kan føre til gjenkjenning, mulighet for større deltagelse og opplevelse av tilhørighet (Engen, 1989; Gjervan, m.fl., 2006). Innhold med utgangspunkt i barnas ulike kulturelle bakgrunn kan gjøre barna kjent med andre kulturer og skape perspektivutvidelse (Engen, 1989; Sand, 2008). I en barnehage med en ressursorientert tilnærming til mangfold vil barn med ulik språklig og kulturell bakgrunn kunne gjenkjenne seg i barnehagens innhold. Både minoritetspråklige og majoritetspråklige gis muligheter for å oppleve identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse ved å lære av hverandres forskjeller (Gjervan, m.fl., 2006). Dette gir i følge Andersen (2002) signaler om at mangfold verdsettes og bidrar til at minoritetspråklige barn ikke marginaliseres i barnehagen, men at deres erfaringer og kunnskaper gjøres gyldig.

Det bør, i følge Beck (m.fl., 2010), reflekteres kritisk over hvordan det tilrettelegges for å skape best mulig vilkår for verdi- og interessefellesskap mellom hjem og barnehage. Dette mener jeg krever sosiokulturell kompetanse.

2.7 Pedagogens sosiokulturelle kompetanse

Sosiokulturell kompetanse handler om kunnskaper om barnets språk, hjemmekultur og hjemmeerfaringer. Pedagogens formelle kompetanse innen flerkulturell pedagogikk, tilgang på tospråklig assistent og kunnskap om barns kulturbakgrunn er viktige indikatorer på kulturell kompetanse (Engen, 2004).

2.7.1 Kunnskap om betydningen av ulik språklig og kulturell kapital

Barn møter barnehagen med ulike forutsetninger. Denne ulikheten bidrar til at vi kan snakke om ulik språklig og kulturell kapital (Gitz–Johansen, 2006). Kulturteorien med blant annet Pierre Bourdieus (1997) henviser til hvordan utdanningssystemet reproducerer ulikhet. For å supplere Hoëms teorier belyses Bourdieus teorier om kulturell kapital og habitus som sentrale begreper for å synliggjøre ulikhetene. Han utviklet begrepet kulturell kapital for å få en bedre forståelse for hvorfor sjansen til å lykkes i utdanningssystemet var ujevnt fordelt i samfunnet. Sosiale utdanningsforskjeller forklares som et resultat av ulike kulturelle forutsetninger. For å

lykkes i utdanningssystemet trenger man i følge Bourdieu (1997) et sett med bestemte verdier, ideer og normer.

Bourdieu (1997) bruker begrepet kapital for å beskrive summen av erfaringer som preger oss gjennom livet. Kulturell kapital erverves gjennom både oppvekst og utdanning. Kulturell kapital kan være blant annet verdier, kunnskaper og språk. Habitus bestemmer vår måte å se verden på og måten vi tenker og handler på. Habitus brukes for å synliggjøre hvordan individer posisjonerer seg i det sosiale rommet, og er på en måte en kroppsliggjøring av den sosiale og kulturelle kapitalen. Barns habitus preges av den dominerende habitus i den sosiale gruppen det tilhører.

Den kulturelle kapitalen i barnehagen gjør seg først og fremst gjeldende i kommunikasjonen mellom barna og pedagogen. Barn som kommer fra hjem som samsvarer med den rådende kulturelle kapital, forstår lettere de uformelle og implisitte regler som gjelder i barnehagen. De har et bedre utgangspunkt for å tilpasse og videreutvikle de kulturelle ferdigheter og preferanser som belønnes. De som ikke behersker de dominerende kulturelle kodene vil oppleve barnehagen som et fremmed sted. Deres språklige stil, estetiske preferanser og samhandlingsformer blir ikke like positivt sanksjonert av pedagogen (Bourdieu, 1997; Gitz–Johansen, 2006). Majoritetspråklige barn har en fordel, ikke fordi det er mangel på kunnskap i minoritetspråklige familier som formidles videre, men fordi det ikke er den kunnskapen litteraturen eller innholdet i barnehagen legger opp til. Den kulturelle kapitalen i barnehagen er den som barna sosialiseres, evalueres, rangeres og sorteres på grunnlag av (Gitz–Johansen, 2006). Bourdieu (1997) presiserer at de som gjennom sin primærsosialisering er fortrolig med den kulturelle kapital som formidles har en konkurransefordel gjennom hele utdanningssystemet.

Minoritetspråklige har erfaringer, men ikke primært de som etterspørres. Derfor bør profesjonsutøveren ha et kritisk blikk på eget innhold og reflektere kritisk over hvilke språklige, sosiale og kulturelle kapitaler som anerkjennes, og hvem som er premissleverandører i barnehagen (Palludan, 2005; Gitz–Johansen, 2006; Engen, 2007). En del av kompetansen i en ressursorientert barnehage bør dermed være å ha en bevissthet om slike forskjeller, og evne å tilrettelegge innholdet slik at barna gis mulighet til å bruke sin ”kulturelle kapital” ved å trekke inn bakgrunn og erfaringshorisont. En tredje faktor for å sikre tilpasset opplæring er kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet.

2.8 Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet

Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet handler om hvorvidt

”undervisningsspråket” treffer og mobiliserer barnets spontane begreper på både morsmål og norsk (Engen, 2004). Det er derfor viktig å bli kjent med kulturenes forskjellige tilnæringsmåter til læring og tilrettelegge for en språkform med utgangspunkt i kunnskaper, begreper og samtaleformer som er kjent for barna (Engen, 2007).

2.8.1 Språklige forutsetninger

Fordi språkkompetanse er viktig for minoritetsspråklige barn, belyses dette med teorier av Vygotskij og Cummins. Her beskrives teorier om spontane og faglige begreper, samt den nærmeste utviklingssone og stillaset.

Den faglige utviklingen ved tilegnelsen av et nytt språk er beskrevet av blant annet Cummins og Vygotskij. Vygotskij (2001) skiller mellom spontane og faglige begreper. Spontane begreper læres i hverdagen og er usystematiske og avhengig av en kontekst. Gjennom undervisning læres faglige begreper. De er systematiske, abstrakte og kontekstuavhengige. Det foregår et gjensidig påvirkningsforhold mellom faglige og spontane begreper. Spontane begreper går fra det konkrete til det abstrakte, mens faglige går motsatt vei. Det er sentralt for læringen at barnet har utviklet spontane begreper til et vist nivå og bredde for å være i stand til og ta opp i seg et beslektet vitenskaplig begrep (Vygotskij, 2001).

Minoritetsspråklige barn er i en situasjon hvor de på ulike måter benytter to eller flere språk. Disse språkene har i følge Cummins (2002) et felles underliggende fundament, kalt Common Underlying Proficiency. Dette synliggjøres gjennom isfjellmetaforen. Morsmålet og andrespråket er hvert sitt isfjell over vannoverflaten. De to isfjellene har felles grunnfjell, og her ligger begrepsapparatet og er til støtte for begge språk. Cummins (2002) beskriver her to nivåer for språkkompetanse. Basic Interpersonal Communicative skills (BICS) betegner det kontekstbaserte, sosiale språket. BICS ligger over havoverflaten. Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) er de abstrakte komplekse formene for språkbruk som utvides og er nødvendige i skolesammenheng. CALP ligger under havoverflaten og er felles for begge språkene.

Vygotskij (2001) trekker frem at for å lære et nytt språk er det en fordel at barnet bruker begrepene det har utviklet på morsmålet. Det er videre en fordel at morsmålet har nådd et visst nivå dersom det nye språket skal ha gode utviklingsmuligheter. Dersom barnet ikke kan begrepene på morsmålet vanskeliggjøres innlæringen av begrepene på det nye språket. I følge Cummins (2002) tar det to til fire år å tilegne seg kommunikasjonsspråket på et BICS-nivå og fem til syv år å tilegne seg et andrespråk på et nivå så det blir et godt nok redskap i kunnskapstilegnelsen (CALP).

I og med det kan ta tid å utvikle norskspråklige ferdigheter slik at norsk blir et godt nok redskap i kunnskapstilegnelsen, kan barnehagen tilrettelegge slik at barna får bruke det språket de behersker best som verktøy. Dersom minoritetsspråklige barn har begrensede kognitive ferdigheter på norsk og kun får undervisning på norsk, hindres de i sin kognitive utvikling (Engen & Kulbrandstad, 2004; jfr. Morsmålet betydning kapittel 2.8.4).

Derfor blir kunnskap om morsmålet betydning og om hvordan tilrettelegge med utgangspunkt i barnas morsmål og erfaringer viktig. En annen sentral faktor i tilpasset opplæring er kunnskap om den nærmeste utviklingssone.

2.8.2 Den nærmeste utviklingssone og tilpasset opplæring

Vygotskij (2001) var opptatt av hva individet mestret alene eller med hjelp og veiledning av en mer kompetent annen. Denne sonen, mellom individuell prestasjon og prestasjon med støtte, er den nærmeste utviklingssone. Ved hjelp av dette perspektivet kan vi se barnets utviklingspotensial. Sonen åpnes utenfra ved at barnet utfordres gjennom et bestemt tilbud om opplæring. Dette må ligge innenfor den nedre og øvre terskelen av sonen, altså ha tilpasset vanskelighetsgrad (Engen, 2007). Den nærmeste utviklingssone og stillaset er begreper som må ses i sammenheng. En voksen kan støtte barnet ved stillasbygging, gjennom å veilede barnet til større innsikt. Støtten gis innenfor det som er mulig for barnet å oppnå ved hjelp av en annen. Støtten tas bort når barnet mestrer alene (Sandvik & Spurkland, 2009). Kjennskap til barnets språknivå, behov for støtte og hvordan barnet kan hjelpes videre i utviklingen blir viktig (Engen, 2007).

I følge Engen (2007) bør der derfor skapes størst mulig kontinuitet mellom innhold, arbeidsmåter og barns kulturelle forutsetninger. Sandvik og Spurkland (2009) belyser

betydningen av at innhold må tilpasses barnets alder, livserfaring, kognitive utvikling, samt gi mulighet for identifikasjon og gjenkjennelse. Innholdet skal utfordre innholdsmessig, språklig og ligge innenfor barnets nærmeste utviklingssone. Dette skaper muligheter for språklig og kognitiv utvikling. Dette krever kunnskap om tospråklig utvikling og læring.

2.8.3 Tospråklig utvikling og læring i barnehagen

Myndighetene er opptatt av at minoritetsspråklige skal lære norsk før skolestart (KD, 2007; 2008-2009; 2011). For at opplæringen skal gi resultater og fungere optimalt, er det viktig med kunnskap om andrespråkutvikling, og om morsmålets betydning for barns utvikling generelt, og for innlæring av andrespråk (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Minoritetsspråklige barn er en varierende gruppe med hensyn til ferdigheter på morsmål og andrespråket. De kan ha aldersadekvat språk innen begge språkene, på ett eller på ingen av dem (Sandvik & Spurkland, 2009). Barna som gruppe har noen felles pedagogiske behov knyttet til at de har utviklet sin første språkkompetanse på et annet språk enn det som benyttes i barnehagen. Morsmål kan defineres som det språket barnet lærer først, det språket barnet forstår best eller det språket barnet identifiserer seg med (Engen & Kulbrandstad, 2004). Alle faktorene trenger ikke å være tilstede samtidig (Valvatne & Sandvik, 2002).

Det er ulike måter å organisere språkopplæringen på. Baker (2006) skiller mellom to hovedmodeller, svake og sterke opplæringsmodeller. Bakers fokus er på skolen, men modellene kan overføres til barnehage. De sterke opplæringsmodellene har bevaring av morsmålet, læring av andrespråket og dermed utvikling av tospråklighet som mål. Opplæringen og undervisningen foregår på både morsmålet og andrespråket. Opplæringen skjer både på og i begge språk. Barnets morsmål og kognitive utvikling ivaretas samtidig som andrespråket tilegnes (Baker, 2006). Forskning viser at tospråklige opplæringsmodeller fungerer best for minoritetsspråklige elever i skolen (Thomas & Collier, 2002). I de svake opplæringsmodellene er enspråklighet på andrespråket målet. Tilbys morsmålsopplæring er dette kun som et hjelpemiddel i tilegnelsen av andrespråket (Baker, 2006). Sammenliknet med majoritetsspråklige vil gjennomsnittet som får denne opplæringen prestere dårligere i skolen (Thomas & Collier, 2002).

For å gjennomføre tospråklige opplæringsmodeller vil i følge Baker (2006) tospråklige personale være en viktig forutsetning. I barnehager uten tospråklig assistanse er det viktig å tilrettelegge metoder tilpasset barn med norsk som andrespråk (KD, 2011). Tospråklig personale kan ha erfaringer og kunnskaper som gjør at de betrakter barnehagen med et annet perspektiv enn personalet med majoritetsbakgrunn og de kan fungere som brobyggere mellom hjem og barnehagen, samt støtte barns språklige og kulturelle bakgrunn gjennom å skape gjenkjennelse og identitetsbekreftelse (Becker, 2006; Gjervan, m.fl., 2006). De kan bidra til dobbelkvalifisering ved at pedagogisk innhold gir alle barn både verdi- og nytte kvalifisering i minoritets- og majoritetskulturell kompetanse (jfr. Sosialisering kapittel 2.6.2).

Forskning viser at norske barnehager har tradisjon for en metode som har norsk språk som mål med bruk av morsmålet som hjelpemiddel (Sand & Skoug, 2002; Sand, 2007). Andersen og Sand (2011) sin undersøkelse viser til at praksis bærer preg av tilrettelegging innenfor hva Baker (2006) kaller språkdrukning. Den reflekterer en praksis hvor språket som brukes er majoritetens dominerende språk og hvor målet er norskspråklig utvikling. Dette til tross for at forskning og faglitteratur anbefaler tospråklig opplæring (Cummins, 2002; Thomas & Collier, 2002; Baker, 2006). Faren med for ensidig vektlegging av norsk er at minoritetsspråklige barn kan komme til å miste morsmålet i stedet for å bli flerspråklige. Det kan medføre alvorlige konsekvenser for barns læring, identitet og kommunikasjon med nærpersoner (Valvatne & Özalp, 2008). Derfor er det viktig å si noe om morsmålets betydning.

2.8.4 Morsmålets betydning

Rammeplanen (KD, 2011, s. 35) fremhever at "Språket er personlig og identitetsdannende og nært knyttet til følelser. Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder". Derfor er synliggjøring av morsmål viktig for en positiv identitetsutvikling (Gjervan, m.fl., 2006).

Forskning og faglitteratur vektlegger bruk av morsmål (Thomas & Collier, 2002; Cummins, 2002; Engen & Kulbrandstad, 2004; Valvatne & Sandvik, 2007). Valvatne og Sandvik (2007) nevner tre områder som er viktige for utvikling av morsmålet. For å kunne kommunisere med foreldre og andre familiemedlemmer, samt å kunne få mulighet til å utfolde seg på et nivå som tilsvarer alders- og utviklingsnivået barnet er på. Til sist omhandler det morsmålets betydning for andrespråksutviklingen.

Morsmålet er betydningsfullt for kommunikasjonen med familien. For å få den oppdragelsen og kontakten som barna trenger med familien for å utvikle en trygg identitet, må foreldre og barn kunne kommunisere på et språk begge behersker (Valvatne & Sandvik, 2007).

Valvatne og Sandvik (2007) understreker også at for at barna ikke skal hemmes i sin utvikling generelt må det få bruke morsmålet etter at det har begynt å lære andrespråket. Dette er viktig for å utvikle seg i forhold til alder, både språklig, sosialt og kognitivt. I følge Engen & Kulbrandstad (2004) er utvikling av morsmålet sentralt for barnets læring. Dette både i et langsiktig perspektiv der morsmålet støtter barnets utvikling av kognitive ferdigheter, og et her-og-nå perspektiv der morsmålet fungerer som støtte for læring av de ulike fagområdene i barnehagen. Gode kommunikasjonsmuligheter er betingelsen for et rikt begrepsapparat og skapes lettest når samtalen kan foregå på et språk barnet behersker.

Morsmålet har videre betydning for andrespråkutviklingen. Forskning viser at når språkferdigheter er etablert på morsmålet, kan disse ferdighetene være en ressurs i barnets videre læring av norsk (Cummins, 2002; Thomas & Collier, 2002; Engen & Kulbrandstad, 2004; Baker, 2006).

2.9 Oppsummering

Ut fra studiens problemstilling: *Hvordan er profesjonsutøvernes intensjoner om og forutsetninger for en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold i barnehagen?* og forskningsspørsmålene, har jeg forsøkt å gi oppgaven et relevant teoretisk fundament. Oppgaven plasserer seg innenfor et sosiokulturelt perspektiv, som sier noe om kulturen vi er en del av og vokser inn i. I et sosiokulturelt læringsperspektiv står samspillet mellom individer sentralt i kunnskapsutviklingen. Det innebærer at det vi lærer er avhengig av vår referanseramme. For å forstå barns handlinger, reaksjoner og ferdigheter, og å kunne ivareta deres kunnskapsutvikling må man kjenne til barns kulturelle fortolkningsbakgrunn og virksomhetsrammer. Dette er av betydning for å ha en ressursorientert tilnærming til mangfold.

Førskolelærerens ivaretagelse av samfunnsmandatet innledet profesjonsteorien. Videre ble betydningen av erfaringsbasert og teoretisk kunnskap drøftet, samt utvikling av

handlingskompetanse. Avslutningsvis ble betydningen av profesjonsutøverens holdninger, kunnskaper og ferdigheter omtalt.

Engen sine betingelser for tilpasset opplæring la rammene for det sosiokulturelle perspektivets syn på læring. Innholdets kulturelle kvalitet omhandler betydning av at barn møter gjenkjennelse, opplever identitetsutvikling og perspektivutvidelse i barnehagen. Foreldresamarbeidets betydning for å kunne tilrettelegge for et verdifelleskap mellom hjem og barnehage ble belyst. Hoëms teorier om sosialisering synliggjør hvordan verdi og interessekonflikter kan prege minoritetsspråklige barns livsverdener. Forsterkende-, skjermet-, de- og resosialisering, samt Engen sin integrerende sosialisering ble presentert.

Pedagogens sosiokulturelle kompetanse omhandler kunnskaper om barns språk, hjemmekultur og hjemmeerfaringer. Bourdieus begreper kulturell kapital og habitus ble omtalt.

Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet belyste barns språklige forutsetninger med utgangspunkt i Vygotskij og Cummins. Teori og forskning om tospråklig utvikling og læring og morsmålets betydning ble presentert.

3 Metode

Kapitlet gjør rede for vitenskapsteoretiske perspektiv og valg av forskningsmetode. Først settes studien inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv. Deretter presenteres forskningsmetodiske sider ved undersøkelsen og begrunnelser for metodiske valg. Valg av metode er gjort ut fra den tilnærming som i størst grad besvarer problemstilling og forskningsspørsmål. Videre presenteres sterke og svake sider ved metodevalg, forskerens rolle, samt validitet, reliabilitet og generalisering. Kapitlet avsluttes med en etisk overveielse.

3.1 Fenomenologi og hermeneutikk

De kvalitative metodene bygger på de vitenskapsteoretiske perspektivene fenomenologi og hermeneutikk og beskrives kort her.

Den fenomenologiske metode er en deskriptiv forskningsmetode som utforsker og beskriver fenomener i betydning av blant annet menneskelige erfaringer. Den tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Alvesson & Sköldberg, 2008). Metoden krever en fordomsfri tilnærming fra forskerens side. Fenomenene ses med friske øyne, og man stiller seg bevisst ”naiv” i forhold til verden og fokuserer på hvordan sannheten kommer til syne for subjektet. Dette krever en lyttende tilnærming til forskningsdeltakerens beskrivelse av egen profesjonell livsverden uten intervjuers uttrykk for egne kunnskaper og holdninger. Begrepet profesjonell livsverden knyttes her til den forståelseshorisont som gjelder førskolelæreres virksomhet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Mening brukes om menneskelige aktiviteter og resultatene av handlingene. For å forstås må de meningsfulle fenomenene fortolkes (Gilje & Grimen, 1993). Hensikten med studien er å få fram meninger som ligger til grunn hos et utvalg pedagogiske ledere og styrere når det gjelder begrunnelser og utsagn om mål og innhold for språklig mangfold. Siden hermeneutikken fremhever å fortolke menneskers handlinger gjennom og fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende, blir også det relevant i henhold til tema og problemstilling.

Et hovedtema for hermeneutikken er at mening av en del bare kan forstås om den settes i sammenheng med helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008). Hermeneutikk dreier seg om

spørsmål knyttet til forståelse og fortolkning og vilkårene for hvordan gå frem for å oppnå gyldige fortolkninger. Mennesket oppfattes i denne sammenheng som forstående og fortolkende vesener. Forståelseshorisont dreier seg om de oppfatninger, erfaringer og forventninger vi har på et gitt tidspunkt. Den hermeneutiske sirkel er en beskrivelse av en dynamisk erkjennelsesprosess (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Den bidrar til at vi pendler mellom del og helhet, mellom det vi skal fortolke og konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. Når vi forstår en del av virkeligheten, påvirker det vår forståelse av helheten som igjen virker inn på vår forståelse (Gilje & Grimen, 1993).

En viktig grunntanke i hermeneutikken er at man aldri møter verden forutsetningsløst (Gilje & Grimen, 1993) Gadammers begrep forforståelse beskriver dette. Han hevder at i møte med nye fenomener har vi alltid med et sett av fordommer. Kunnskap om hva andre mennesker sier eller gjør, hva det betyr, avhenger alltid av en kontekst av blant annet andre antagelser, betydninger og verdier (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil si at man må revurdere eller utvide oppfatningen av egne fordommer for å forstå kunnskap om andre mennesker. Den enkeltes personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan det som sies blir forstått (Kleven, 2002). Førforståelsen er viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning (Dalen, 2010). Bevisstheten om min egen førforståelse gjør meg mer sensitiv når det gjelder muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale. I møte med forskningsdeltakerne har jeg gått inn med min forforståelse og mine erfaringer som profesjonell yrkesutøver. Jeg har hatt mine oppfatninger av hvordan rammeplanen skal fortolkes, hva som kreves av et pedagogisk innhold, arbeidsmåter, samt teorier koblet til språklig mangfold.

Her har jeg presentert fenomenologien og hermeneutikken som vitenskapsteoretiske perspektiv i og med at de kvalitative metodene bygger på disse. Studien ble gjennomført ved bruk av kvalitativt forskningsintervju.

3.2 Kvalitativ metode

Vi skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitative metoder forsøker å objektivisere prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene. Kvalitative metoder prioriterer nærhet (Kleven, 2002). Kvantitative metoder omformer data til tall, mengdestørrelser og statistiske analyser. I kvalitative metoder er det forskers forståelse

eller tolkning av informasjonen som er i forgrunnen. Dette kan være tolkning av meningsrammer eller sosiale prosesser (Holme & Solvang, 1996). Valg av forskningsmetode avhenger av problemstilling og studiens formål. Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2009). For å finne veien til målet er det viktig å presisere målet med undersøkelsen:

Hvordan er profesjonsutøveres intensjoner om og forutsetninger for en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold i barnehagen?

Jeg har følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke intensjoner om språklig mangfold har pedagogisk personell i barnehage?
2. Hvilket samsvar er det mellom intensjoner og betingelser for språklig mangfold?
3. Hvordan kan samsvaret eller mangelen på samsvar mellom intensjoner og betingelser for språklig mangfold forstås?

Målet med undersøkelsen er å få kunnskap om hvilke intensjoner og forutsetninger profesjonsutøvere i barnehagen har om språklig mangfold. Hensikten er å undersøke hvordan førskolelærerne begrunner intensjoner om en eventuell ressursorientert tilnærming til språklig mangfold. Jeg ønsker å gå i dybden for å se sammenhenger mellom intensjoner og forutsetninger opp imot planlegging av innhold og mål i forhold til styringsdokumenter, samt profesjonsutøvers kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Jeg ønsker å lete etter begrunnelser og forklaringer som kan bidra til å gi en forståelse av prosessen med å tilrettelegge for en ressursorientert, eventuelt en problemorientert tilnærming til språklig mangfold.

For å søke svar på forskningsspørsmålene har jeg valgt å gå i dybden for og se nærmere på de erfaringer og kunnskaper som eksisterer i praksisfeltet. Å benytte kvalitativ forskningsmetode gir mulighet for en dypere kunnskap om begrunnelsene og intensjonene hos forskningsdeltakerne. Den er basert på en helhetsforståelse av virkeligheten. Det sentrale blir, gjennom ulike måter å samle inn data på, å skape en dypere forståelse for det kompleks man studerer og hvilken totalsammenheng dette står i (Dalen, 2010). Derfor er kvalitativ tilnærming gunstig for studien. Det kvalitative forskningsintervju er valgt som metode.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Innenfor kvalitative forskningsmetoder finnes flere relevante metoder som kan bidra til å belyse problemstillingen. Observasjon som forskningsmetode kunne vært aktuelt for å studere hvordan forskningsdeltakerne lever sin livsverden (Postholm, 2010). Ved å observere ville jeg kunne beskrive hva profesjonsutøverne gjør og på bakgrunn av dette ha tolket deres intensjoner. Intervju rundt deres handlinger kunne deretter få frem deres meninger og begrunnelser. Dette kunne skapt en interaksjon mellom observasjon på den ene siden og intervjuet på den andre (jfr. Postholm, 2010). Jeg valgte kun intervju på grunn av tidsmessige faktorer ved et masterstudium, samt at studiens fokus er på forskningsdeltakernes egne meninger og oppfatninger om språklig mangfold og at det kvalitative intervju derfor er godt egnet.

Dokumentanalyse av blant annet barnehagens årsplan kunne vært aktuelt som metode for å få frem mening (Holme & Solvang, 1996). Dette kunne gitt informasjon om barnehagens satsningsområder og på denne måten belyst intensjoner om en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold. En svakhet kan være at årsplaner allerede er utarbeidet. De er historiske og en kan derfor ikke komme i direkte dialog med de meningene som forskeren finner (Holme & Solvang, 1996). Dokumentanalyse av årsplaner som metode alene vil ikke ha belyst problemstillingen i stor nok grad, men kombinert med intervju kunne jeg ha tolket samsvaret mellom årsplanens innhold og forskningsdeltakernes begrunnelser for praksis. På grunn av tidsrammen har jeg valgt å kun gjennomføre kvalitative intervju.

Det kvalitative forskningsintervju er valgt som metode for datainnsamlingen. Målet for undersøkelsen var ”å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden, for å kunne fortolke betydningen” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Intervjuet kan gi innsikt i forskningsdeltakernes egne erfaringer, deres selvoppfatning, og de kan klargjøre og utdype sine perspektiver på livet (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor er denne tilnærmingen et godt utgangspunkt for forskningsprosjektet. Studien kombinerer individuelle intervju og gruppeintervju. Kombinasjonen er valgt for å se om det kommer frem ulik informasjon gjennom forskjellige intervjumetoder. Gruppeintervju gir tilgang på mange forskningsdeltakeres meninger gjennom få intervju og er dermed tidsbesparende.

3.2.2 Halvstrukturert intervju

Forskningsintervju er basert på hverdagslige samtaler eller konversasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Styrken i det kvalitative intervjuet ligger i at undersøkelsessituasjonen ligger nært opp til hverdagssituasjonen og samtalen. Forskeren legger de tematiske rammene, men det er forskningsdeltakerne som styrer utviklingen i samtalen (Holme & Solvang, 1996). Konversasjonen har en viss struktur med et eller flere mål. Med en delvis åpen struktur gis det muligheter for forskningsdeltakerne å øke egen forståelse av fagfeltet. Handlingsmulighetene kan i følge Holter (1996) øke fordi en større nærhet mellom forskningsdeltaker og forsker betyr større samarbeid om meningsavklaring. Jeg valgte halvstrukturert fremfor strukturert intervju fordi det er fleksibelt og gir rom for å følge opp interessante emner som dukker opp underveis (jfr. Kleven, 2002). En viktig grunn for valget var at jeg hadde en forforståelse av fagfeltet som gjorde det mulig å være forberedt på det faglige, teoretiske feltet slik at jeg kunne stille de gode, små tillegsspørsmålene og samtidig evne å bevare en trygg og tillitsfull atmosfære med forskningsdeltakerne.

Å gjennomføre individuelle intervju i forkant ga muligheter for å få et bilde av intensjoner og betingelser i forkant av gruppeintervjuet. Slik kunne jeg følge opp sentrale temaer og til en viss grad sikre at eventuelle meninger som mindretallet deler kom frem og slik også eliminere mulige feilkilder (jfr. Sterke og svake sider ved undersøkelsen kapittel 3.2.5).

3.2.3 Gruppeintervju

Gruppeintervju er en forskningsmetode hvor en gruppe mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Brandth, 1996). Formålet er å få fram et mangfold av synspunkter og vurderinger om bestemte og forholdsvis avgrensede temaer (Grønmo, 2004). Gruppeintervju kan bidra til å hjelpe forskningsdeltakerne å huske ulike hendelser og bidra til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer gruppen har felles (Postholm, 2010). I gruppeintervju er relasjonene flere enn i individuelle intervju. Det anses gunstig for dataproduksjonen. Forskningsdeltakerne tvinges til å være realistiske, i og med de har erfaringer med de samme fenomenene. De validerer hverandre (Brandth, 1996).

Pedagogiske ledere og styrere har ansvaret for det pedagogiske planleggingsarbeidet i barnehagen og er en naturlig gruppe for undersøkelsen. Det er en fordel å benytte gruppeintervju med tanke på forskning på meningsdannelse. I følge Brandth (1996) vil en ved

å intervju en sosialt naturlig gruppe kunne fange den sosiale konteksten som mening dannes i (jfr. Fenomenologi og hermeneutikk kapittel 3.1). Diskusjonen mellom mennesker i et sosialt samspill kan utvikle og forme holdninger og meninger (Holme & Solvang, 1996). Ved bruk av gruppeintervju oppnås en studie av hverdagslivsfenomenet i felles, kollektivt perspektiv (Brandth, 1996). Holme og Solvang (1996) fremhever at det er viktig å være klar over at meninger som mindretallet deler kan bli undertrykt i et gruppeintervju. Det kan være at forskningsdeltakerne ikke alltid svarer hva de mente, men tok hensyn til de andre i gruppen. Derfor er det usikkert i hvor stor eller liten grad meninger som fåtallet hadde kom frem i studien. Gjennom å kombinere individuelle intervju og gruppeintervju er det mulig jeg har klart å eliminere noe av undertrykkelsen. Å kombinere metoder kalles triangulering.

3.2.4 Triangulering

Undersøkelsen kombinerer gruppeintervju og individuelle intervju og fyller dermed kravene om triangulering. Ved å nærme seg fenomenet på ulike måter, kartlegges det bedre og mer nyansert enn ved en metode alene (Kleven, 2002). Ved å samle inn opplysninger fra flere forskningsdeltakere og kombinere metoder, kan jeg muligens bidra til å utelate enkelte feilkilder. Datakildetriangulering innebærer blant annet sammenligning av data fra ulike faser i arbeidet, ulike deltakere og ulike tidspunkter. Triangulering er en form for validitetskontroll (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre er det viktig å si noe om sterke og svake sider ved undersøkelsen.

3.2.5 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Fordelen med kvalitativ metode er at den er prosessorientert og kan gi gode beskrivelser av utviklingsprosesser over tid for å få dybde og forståelse med henhold til fenomenene som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig er det et lite utvalg som undersøkes, og studien vil derfor kun si noe om tendenser. Kvalitativt forskningsintervju gir forskningsdeltaker stor frihet til å forme sin egen forståelse. Datainnsamlingen er tilpasset forskningsdeltakerens egen situasjon. Dette kan gjøre dataene sosialt ønskelige. Det er ikke uten videre gitt at en kan karakterisere de som gyldige for andre (Holme & Solvang, 1996). Med spørreskjema kunne jeg nådd frem til flere forskningsdeltakere, fått større mengde data og muligens trukket mer generelle slutninger. Utfordringen her ville ha vært blant annet muligheten for å rette opp eventuelle misforståelser underveis. Videre vil ikke spørreskjema i samme grad som intervju gitt meg muligheten til å følge opp interessante utsagn underveis.

En fordel med bruk av gruppeintervju er at gruppedynamikken kan gi en synergieffekt. Den spontane samhandlingen som oppstår blant deltakerne produserer innsikt som sjelden oppnås gjennom andre metoder. Forskningsdeltakerne kan hjelpe hverandre med å tolke og sette egne erfaringer i perspektiv (Brandth, 1996). En svakhet ved gruppeintervju kan være at deltakerne kan svare ut fra hva de tror er den allmenne meningen. Det vil si at de ikke tørr å utfordre egne meninger i gruppen. Dette kan være en utfordring dersom gruppeintervjuet måler holdninger. Relasjonen blant deltakerne kan fungere negativt og redusere kvaliteten på samtalen. Dette kan påvirke dataene som produseres (Brandth, 1996). Jeg har forsøkt å være bevisst dette gjennom hele prosessen, i forhold til kontekst og sammensetting i gruppeintervjuet. Styrer fikk selv velge sammensetning i gruppeintervju. Jeg opplevde relasjonene i gruppene som gode og fikk inntrykk av at de sammen var opptatt av å synliggjøre deres intensjoner for språklig mangfold. Det kan være at forskningsdeltakerne ga sosialt aksepterte svar i stedet for at de var ærlige. Dette har jeg ingen garanti for. Gjennom individuelle intervju har jeg prøvd å eliminere noen av feilkildene.

En styrke ved gruppeintervju gjelder maktaspektet. Forskningsintervju innebærer et asymmetrisk makthforhold. Dette kan påvirke intervjuets kvalitet og validitet. Dersom forskningsdeltakerne føler maktaspektet vanskelig, kan det i verste fall bidra til at informasjon holdes tilbake. Forsker kan risikere å få ufullstendige data (Kvale & Brinkmann, 2009). I gruppeintervju kan dynamikken mellom forskningsdeltakere, samt overvekt av deltakere, redusere forskers rolle og definisjonsmakt. Forskningsdeltakernes subjektivitet kommer mer frem. Datainnsamlingen blir mer deltakerstyrt, og det induktive aspektet i forskningsprosessen styrkes (Brandth, 1996).

Halvstrukturert fremfor strukturert intervju gir større mulighet til å komme dypere inn i problematikken. Det halvstrukturerte intervjuet stiller store krav til min evne til å være fleksibel og dyktig i intervjusituasjonen (jfr. Kleven, 2002). Svakheter ved det halvstrukturerte intervjuet kan være at det kan tolkes med forutinntatthet på grunn av min forforståelse. Min måte å snakke og stille spørsmål på, samt kroppsspråk kan påvirke resultatet. Dette har jeg forsøkt å være bevisst gjennom å stille gode spørsmål og være lyttende. Jeg er klar over min rolle som uerfaren intervjuer. Jeg har til tider benyttet både nikk, smil og kommet med noen aksepterende småord. Dette kan igjen ha påvirket forskningsdeltakerne i deres utsagn, ved at de kan ha fått følelsen av at jeg var ute etter spesifikke svar og at de var inne på rett spor.

Fleksibiliteten som ligger i det halvstrukturerte intervjuet kan slå ut i ulike svarperspektiver og vanskeliggjøre sammenlikning av data (Postholm, 2010; Dalen, 2011). Min faglige kunnskap rundt tematikken vil kunne påvirke svarresultatene og analysen av svarene (jfr. Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har derfor satt meg godt inn i tematikken og har bred erfaring og kunnskap om profesjonsutøvelse i barnehage.

En svakhet ved intervju i forhold til for eksempel observasjon er at intervju er en virkelighet som ikke speiler hvordan forskningsdeltakerne lever sin livsverden (Postholm, 2010). Observasjon kunne beskrevet hva forskningsdeltakerne gjør og på bakgrunn av dette kunne jeg tolket intensjonene. Dette kunne gitt et bilde av om deltakerne gjør det de sier de har intensjoner om (jfr. Holme & Solvang, 1996). For å avgrense studien valgte jeg å ha fokus på forskningsdeltakernes egne meninger og oppfatninger om fenomenet språklig mangfold.

Et godt tillitsforhold mellom forsker og forskningsdeltakerne kan påvirke svarene. Deltakerne vil kunne ha en formening om at jeg forventet bestemte svar. Svarene kan da kanskje bli mer uttrykk for hva en regner med forskeren forventer (Holme & Solvang, 1996). Jeg har ikke personlig kjennskap til forskningsdeltakerne annet enn gjennom en telefonsamtale med presentasjon av studien. Bevissthet om egen rolle som forsker er også av betydning.

3.2.6 Forskerens rolle

Her belyses forskers rolle og betydning av egen bakgrunn, holdninger og forforståelse. I denne studien har jeg valgt en problemstilling som ligger nært feltet jeg arbeider i. Dette sikrer at jeg har gode forkunnskaper om forskningstemaet og barnehagen som arena.

I kvalitativ forskning har forskeren en sentral rolle og påvirkningskraft og er det viktigste forskningsinstrumentet. Av den grunn bør egen erfaringsbakgrunn, erfaringer og opplevelser presenteres. Forskningsteksten vil derfor synliggjøre mitt teoretiske ståsted og utgangspunkt (jfr. Kleven, 2002; Postholm, 2010). I følge Kvale og Brinkmann (2009) vil kunnskap alltid avhenge av verdier, antagelser og kontekst. Det vil si at man må revurdere eller utvide oppfatningen av egne fordommer for å forstå kunnskap om andre mennesker.

Jeg er utdannet førskolelærer med videre spesialisering innen spesialpedagogikk. Som yrkesutøver har jeg lang erfaring fra pedagogisk ledelse i barnehage, samt fra pedagogisk

psykologisk tjeneste og spesialpedagogisk team. Jeg har personlige erfaringer i forhold til arbeid med språk og minoritetsspråklige barn. På grunnlag av dette har jeg med meg et sett av forforståelse i kraft av personlige erfaringer. Dette vil påvirke det jeg hører, ser, oppfatter og tolker. Min forforståelse reflekteres videre gjennom mine teoretiske valg. Jeg har tilegnet meg kunnskap gjennom studier av eksisterende forskning rundt minoritetsspråklige barn. Eget ståsted og forkunnskaper gir gode forutsetninger for innlevelsessevne under kvalitative forskningsintervju. Jeg kjenner systemet godt og kan ha kunnskap om fenomen forskningsdeltakerne refererer til. Utfordringen kan være at jeg legger for stor vekt på egne forkunnskaper og dermed ikke åpner opp for ny kunnskap.

Som et ledd i kvalitetssikringen av undersøkelsen har det derfor vært viktig å være bevisst min egen forforståelse og fortolkningsmakt kontinuerlig gjennom alle faser. Dette for å sikre tolkningsvaliditeten (jfr. Postholm, 2010; Dalen, 2011). Jeg kan komme til å fremstille og tolke forskningsdeltakerne på måter de ikke kjenner igjen. Jeg har forsøkt å være bevisst makten og innflytelsen jeg kan ha i forhold til tolkning av resultatene og å se fenomenene ut fra forskningsdeltakernes ståsted. Jeg ble i noen situasjoner fristet til å stille ledende spørsmål. Jeg forsøkte å unngå dette i en viss grad slik at mitt perspektiv ikke kom i forgrunnen. Dette strider med intensjonen i kvalitativ forskning, som er å løfte frem deltakers perspektiv. Imidlertid opplevdes det fruktbart for forskningen å styre samtalen underveis i en retning som var gunstig for problemstillingen. Derfor tok jeg utgangspunkt i deres uttalelser og stilte oppfølgingsspørsmål som ledet samtalen i en retning som ga relevant informasjon.

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet under hele forskningsprosessen fra valg av tema og utforming av problemstilling til ferdig skrevet forskningstekst. Dette innebærer evnen til å samle inn data som gir svar på problemstillingen og til å vise sensitivitet ovenfor materialet (Postholm, 2010). Min fagkunnskap er først og fremst av betydning på forhånd ved utarbeiding av datainnsamlingsinstrumentet, og når resultatene analyseres og tolkes (jfr. Kleven, 2002; Postholm, 2010). I følge Kleven (2002) og Postholm (2010) krever en intervjusituasjon at forsker stiller spørsmål som deltakerne oppfatter relevante. Det forutsetter kunnskap om forskningsfeltet og fenomenet det forskes på. Jeg må ha bevissthet om egne verdier og holdninger, og ha evne til å melde meg inn i forskerspørsmålenes operasjonaliserte begreper, holdninger og verdier. Dermed er vi tilbake til de fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger som bakgrunn for forskning med intervju som metode (jfr. kapittel 3.1).

Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju. Forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet er avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor er det også viktig å si noe om validitet, reliabilitet og generalisering.

3.2.7 Validitet, reliabilitet og generalisering

De tradisjonelle kravene til validitet og reliabilitet er problematiske i kvalitativ forskning, siden møte mellom forskeren og forskningsdeltaker alltid er en unik tidsbestemt situasjon (Postholm, 2010). Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet (Grønmo, 2004). Det normale kriteriet på reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas. Dette samsvarer ikke med logikken i det kvalitative forskningsintervjuet. Det underliggende spørsmålet er hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder. Påliteligheten avhenger av blant annet hvor dyktig jeg er til å gjennomføre intervjuene og analysen. Jeg har forsøkt å tilstrebe gjennomsiktighet gjennom grundig beskrivelse av analyse- og tolkningsprosedyrene. Slik har jeg til en viss grad sikret at leseren kan følge alle trinnene i tolkningsprosessen (jfr. Postholm, 2010). Rapporten inneholder direkte sitater som synliggjør forskningsdeltakernes måter å uttrykke seg på. Gjennom analysen har jeg opprettholdt en mest mulig autentisk gjengivelse av forskningsdeltakerne. I gjennomføringen av intervjuene og i selve behandlingen av dataene har jeg synliggjort hva som er direkte informasjon fra forskningsdeltakerne og hva som er mine tolkninger. Slik kan påliteligheten øke (jfr. Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2010).

Validitet betyr gyldighet. Gyldighet dreier seg om metoden undersøker det den har intensjoner om å undersøke (Grønmo, 2004; Postholm, 2010). Med begrepsvaliditet menes graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik det lyktes med å operasjonalisere det. En dårlig reliabilitet vil svekke begrepsvaliditeten (Kleven, 2002). Kvale og Brinkmann (2009) skriver at validitetsspørsmålet bør fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. Jeg må vurdere om jeg har klart å svare på problemstillingen og i hvilken grad den er belyst gjennom aktuell teori og spørsmålene som er stilt med påfølgende resultater. Kvaliteten på dataene som er samlet inn er også sentral. Validiteten i datamaterialet styrkes av at jeg stiller gode spørsmål som gir deltakerne anledning til å formidle innholdsrike og fyldige uttalelser (jfr. Dalen, 2011). I forhold til undersøkelsens ramme oppnådde intervjuene en tilfredsstillende metning, fordi intervjuene ga nok informasjon til å besvare problemstilling og forskningsspørsmål.

Spørsmålet om hvorvidt funnene er generaliserbare blir ofte stilt om intervjustudier (Kvale & Brinkmann, 2009). Selv om det ikke er vanlig å diskutere generalisering i kvalitativ forskning, vil begrepet til en viss grad benyttes når aktuell teori bidrar til å støtte og forsterke deler av resultatene (Johnsen, 2006). Kvale og Brinkmann (2009) viser til tre former for generaliserbarhet. Disse er naturalistisk, statistisk og analytisk generaliserbarhet. Den type generalisering som er aktuell for min undersøkelse er analytisk generalisering. Den baserer seg på en begrunnet vurdering av hvorvidt funnene kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Analytisk generalisering innebærer en logikk og argumentasjon som spesifiserer bevisene og gjør argumentene eksplisitte. Forskeren lar mottakeren selv bedømme om resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3 Etske overveielser

Ved forskning på mennesker gjennom kvalitativt intervju som metode stilles det krav om at forsker følger overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. De vitenskapsetiske krav bygger på etiske prinsipper i Helsinkideklarasjonen (2006). Prosjektet har fulgt Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) sine retningslinjer for databehandling og personvern. Prosjektet har fått godkjenning av NSD. Studien retter seg inn mot pedagoger i barnehagen og krever ikke godkjenning fra Regional Etisk komité.

Kvale og Brinkmann (2009) omtaler fire sentrale etiske regler for forskning på mennesker: Samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskers rolle. Et etisk prinsipp er at forsker informerer om forskningen før forskningsarbeidet starter. Forskningsdeltakerne skal vite hva som skal skje og hva de samtykker til (Postholm, 2010). Forskningsdeltakerne ble informert om forskningsarbeidet i forkant i et informasjonsskriv (jfr. Vedlegg 2 og 3 Informasjonsbrev om undersøkelsen). Informert samtykke innebærer at jeg sikret at de involverte deltok frivillig og ble informert om retten til å trekke seg underveis (jfr. Kvale & Brinkmann).

Forskningsdeltakerne har selv samtykket til å delta i undersøkelsen.

Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann). Barnehagene er beskrevet på generelt grunnlag. Jeg har ikke spesifisert hvilke forskningsdeltakere som tilhører hvilken barnehage. Personidentifiserbare

opplysninger vedrørende minoritetsspråk eller andre personlige forhold er ikke tatt med eller er anonymisert. På denne måten er konfidensialitet og anonymisering ivaretatt.

Konsekvenser i kvalitativ forskning kan dreie seg om mulig skade den kan påføre forskningsdeltakerne, og ulike fordeler som kan forventes ved deltagelse. Fra et nytteperspektiv bør summen av potensielle fordeler for deltakerne og betydningen av oppnådd kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade forskningsdeltakerne (Kvale & Brinkmann, 2009). Studien kan se ut til å ha skapt nyttig refleksjon over praksis. Flere deltakere bekreftet i ettertid at de hadde opplevd det kunnskapsutviklende og nyttig for videre refleksjon.

3.4 Oppsummering

Kvalitativ metode bidrar til å gi et bilde av virkeligheten slik den oppleves av den enkelte forskningsdeltaker. Problemstillingen tar utgangspunkt i profesjonsutøverens erfaringer i forhold til språklig mangfold i barnehagen. Jeg benyttet halvstrukturert intervju i både de individuelle intervjuene og i gruppeintervjuene. Disse drøftes med hermeneutikken og fenomenologien som vitenskapsteoretisk bakgrunn. Jeg synliggjør gjennom delene og forforståelsen hvordan jeg kom frem til resultatene i studien. Gjennom denne kombinasjonen vil metoden bli mer vitenskapelig, ved å la fenomenet fremstå mest mulig på egne premisser og ved å pendle mellom del og helhet, erfaring og refleksjon. Sterke og svake sider ved undersøkelsen ble presentert, samt forskerens rolle, etiske overveielser og validitet, reliabilitet og generalisering. Summen av profesjonsutøvernes beskrivelser av opplevelser og erfaringer vil sammen med oppgavens teoretiske fundament bidra til å gi en helhetlig forståelse av problemstillingen.

4 Undersøkelsen

Her presenteres metodiske overveielser i forbindelse med studien som utvalg, intervjuguiden, gjennomføring, bearbeiding av forskningsdeltakernes svar og etiske overveielser.

4.1 Utvalg

Innen kvalitativ intervjuforskning er valg av forskningsdeltakere et viktig tema. Studiens problemstilling og mål er også styrende. I følge Kvale og Brinkmann (2009) skal man intervju så mange personer som det trengs for å finne ut av det man trenger å vite. Dersom antallet er for lite, er det vanskelig å generalisere og umulig å teste hypoteser om forskjeller mellom grupper. Et for stort antall kan tidsmessig skape utfordringer for å foreta en dyptgående analyse av intervjuene.

I studien har jeg valgt forskningsdeltakere som jobber som pedagogiske ledere eller styrere i barnehage. Barnehagene er valgt etter to kriterier. Det må være minst fire ulike språkgrupper representert, samt at forskningsdeltakerne skal ha flere års erfaring knyttet til språklig mangfold i barnehage. Det er sentralt for undersøkelsen at deltakerne har erfaring med språklig og kulturelt mangfold. Informasjonsinnholdet kan øke ved at jeg kan forutsette at deltakerne har et høyt informasjonsnivå om forholdet som undersøkes (jfr. Holme & Solvang, 1996). Deltakerne kommer fra tre kommunale barnehager i en kommune. Flere deltakere gjør anonymisering enklere i og med det er uklart hvilken barnehage de tilhører, fordi dette ikke er relevant for studien. Dette øker konfidensialiteten.

Utvalget er foretatt av meg etter informasjon fra barnehagesjefen i kommunen om barnehager som innfridde kriteriene. Det ble foretatt muntlige henvendelser til styrerne i forkant. Henvendelsene klargjorde barnehagens erfaring med tema, samt ga forskningsdeltakerne informasjon vedrørende undersøkelsen. Til sammen deltok ni forskningsdeltakere, bestående av en styrer og to pedagogiske ledere fra hver barnehage. Styrer valgte hvem som stilte til intervju. Det er gjennomført tre individuelle intervju og tre gruppeintervju. En styrer fra en barnehage og en pedagogiske leder fra hver av de to andre barnehagene ble intervjuet individuelt.

4.2 Intervjuguiden

Utforming av intervjuguiden er en viktig del av forberedelsene til datainnsamlingen. Den er laget med tanke på å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Intervjuguiden inneholder i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres og den er delt inn i hovedområdene kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet, pedagogens sosiokulturelle kompetanse og innholdets kulturelle kvalitet (jfr. Vedlegg 1 Intervjuguiden). Jeg har forsøkt å gjøre den så omfattende og spesifikk som mulig for å få relevant informasjon for studien. Videre har jeg forsøkt å gjøre den så enkel og generell at den kunne gjennomføres på en fleksibel måte (jfr. Grønmo, 2004). Studiens problemstilling og formål avgjorde i hvilken grad spørsmål og rekkefølge var bindende under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). For meg er det sentralt å få frem nyanserte og mangfoldige meninger fra forskningsdeltakerne.

4.3 Gjennomføring

I kvalitativ intervjustudie må det alltid foretas prøveintervju, både for å øve seg som intervjuer og for å teste intervjuguiden (Dalen, 2010). Jeg gjennomførte en pilot med to pedagogiske ledere. Dette bidro til noen endringer i intervjuguiden og ga meg nyttig erfaring som intervjuer. Pedagogene arbeider ikke i noen av de utvalgte barnehagene. Intervjuet inngår ikke i det empiriske materialet i undersøkelsen.

Intensjonene med intervjuene og min rolle som intervjuer ble klarlagt i forkant av hvert intervju. Forskningsdeltakerne signerte samtykkeerklæringsskjema. Alle individuelle intervju og gruppeintervjuene ble gjennomført etter avtale med styrer rundt hvilken tid som passet forskningsdeltakerne best. Intervjuene ble gjennomført i hver enkelt barnehage. Gjennom valg av tid og sted for intervjuet sikret jeg at intervjuingen kunne foregå uten forstyrrelser. Gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene ble gjennomført over en fire ukers periode. I løpet av det første gruppeintervjuet kom forskningsdeltakerne med nye temaer jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. Temaene ble med videre i de resterende intervjuene. Hensikten med kvalitativ forskning er i følge Postholm (2010) å få tak i de grunnleggende erfaringene eller opplevelsene. Derfor er det viktig å fange alle aspekter som forskningsdeltakerne nevner og gå i dybden på dem. Intervjuguiden ble brukt på en fleksibel måte. Alle temaene ble dekket under intervjuet. Underveis lyttet jeg til forskningsdeltakernes svar, tolket og fulgte opp med spørsmål for å utdype temaer som var sentrale for problemstilling og forskningsspørsmål (jfr.

Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Jeg foretok en viss grad av analyse og tolkning i løpet av intervjuet som bygget på min forforståelse og forståelse av tema. I følge Kvale & Brinkmann (2009) er dette ønskelig og i tråd med hermeneutisk tankegang. For intervjuet er det et kvalitetskriterium at det tolkes mens det pågår.

Jeg vektla å etablere en god kommunikasjonssituasjon og under intervjuene var min evne til å vise anerkjennelse ovenfor dem jeg intervjuet, både ved måten jeg stilte spørsmål på og lyttet sentral. Jeg prøvde å være bevisst bruk av blikk, den ikke-verbale kommunikasjon og mine verbale utsagn. Det ble lagt vekt på å skape en god atmosfære hvor min rolle innebar nærhet og distanse i intervjuet. Nærhet ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål og utforsket sentrale begreper. Distanse i form av en lyttende tilnærming for å få tak i essensen i forskningsdeltakernes uttalelser. Å lytte og la forskningsdeltakerne få tid til å fortelle er i følge Dalen (2010) nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal gi et rikt datamateriale.

Det anbefales bruk av teknisk opptaksutstyr ved gjennomføring av intervju fordi det er viktig å ta vare på forskningsdeltakernes egne uttalelser (Dalen, 2010). Under intervjuene benyttet jeg diktafon. Intervjuene hadde en varighet på mellom en til en og en halv time hver.

4.4 Bearbeidelse og analyse

Det empiriske materialet i seg selv viser oss ikke hvordan virkeligheten er. Det sier ingenting uten at vi tolker det. Tolkning og analyse av materialet blir derfor viktig for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Her presenterer jeg hvordan jeg kom frem til resultatene i undersøkelsen.

Analysen startet straks jeg trådte inn på forskningsfeltet og fortsatte gjennom hele forskningsprosessen. Dataanalysen er den prosessen hvor jeg fikk mening ut av dataene. Den hermeneutiske sirkelen utgjør her kjernen i en prosess som skaper forståelse og mening (jfr. Fenomenologi og hermeneutikk kapittel 3.1). Jeg benyttet teori systematisk gjennom forskningsforløpet. Teori ga forskningsarbeidet retning. Samtidig dannet det utgangspunkt for forskningsspørsmål og antagelser jeg utviklet.

Intervjuene ble transkribert direkte fra diktafonen. Materialet ble slik strukturert og klargjort for analyse (jfr. Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg lyttet til opptakene en gang til etter

transkribering for å sikre at jeg hadde med alle detaljer. Opptakene har en lydmessig god kvalitet. Det er få tilfeller hvor jeg opplever at det er vanskelig å oppfatte hva som blir sagt. Der jeg har vært i tvil er de ulike forståelsene notert i parentes. Tolkningene baserer seg på temaet eller spørsmålet vi snakket om og det som ble sagt før og etter.

Jeg valgte i store trekk å skrive ned alle uttalelser i intervjuene. Noe er derimot utelatt av hensyn til forskningsdeltakernes anonymitet og noe er utelatt fordi det var uvesentlig for undersøkelsen. Det jeg har transkribert har jeg prøvd å gjengi slik det ble sagt. Jeg har korrigert eventuelle grove feil i setningsoppbygging og omskrevet dialekt til bokmål. Delvis av hensyn til forskningsdeltakernes anonymitet og delvis av etiske hensyn. Den etiske siden av dette er at bred dialekt lett kan oppfattes som mindre velformulert i skriftlig form. Derfor har jeg valgt å gjøre denne omskrivingen. Gjennomsiktbarhet er skapt ved å skrive inn tvil og tolkninger. Dette anses i tilstrekkelig grad å ivareta påliteligheten.

Analyser og tolkninger ble gjennomført under hele forskningsprosessen, fra intervju, transkripsjoner til kategorisering. Det finnes ulike metoder som kan brukes for å gjøre intervjuanalysen enkel og oversiktlig. Kvale og Brinkmann (2009) setter opp fem ulike tilnæringsmåter til analyse. Disse er meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolkning og meningsgenerering. Det transkriberte materialet ble lest igjennom gjentatte ganger med understrekninger og notater i margin. Dette bidro til følelsen av helhet. Gjennom arbeid med analysen ble det foretatt meningsfortetting og meningskategorisering. Meningsfortetting innebar reduksjon av intervjuteksten til korte formuleringer. Den umiddelbare mening i formuleringene gjengis med få ord (jfr. Kvale & Brinkmann, 2009). Deretter ble meningskategoriene som var relevante for undersøkelsen bestemt. Neste trinn bestod i å uttrykke tema som dominerte disse meningskategoriene. Forskningsdeltakernes uttalelser ble lest mest mulig uten en forutinntatt holdning. Etter dette ble meningsenhetene undersøkt i lys av undersøkelsens spesifikke formål. De viktigste emnene ble satt sammen i deskriptive utsagn og ble strukturert i tema og undertema.

Jeg dannet meg et helhetsinntrykk av intervjuene på basis av selve gjennomføringen av intervjuene, transkripsjonsprosessen og gjennomlesning av intervjuene. Jeg brukte forskjellige farger på ulike avsnitt og nummererte de ulike forskningsdeltakerne i transkripsjonen. Avsnitt og utsagn som omhandlet det samme temaet fikk samme farge og ble plassert under en av hovedkategoriene. På bakgrunn av dette og teori om det sosiokulturelle perspektivet og

profesjonsteori, har jeg analysert det transkriberte materialet for å lete etter bestemte holdninger til temaer innenfor språklig mangfold. Utsagn ble også samlet under ressurs eller problemorientert tilnærming i forhold til hvilken tilnærming de tilhørte. Tilnærmingene belyser ulike nyanser i utvikling av barns språkkompetanse og gir konsekvenser for hvordan språklig mangfold ivaretas.

4.5 Etisk refleksjon

Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at etiske spørsmål ikke bare er knyttet til intervjusituasjonen men i alle faser av intervjuprosessen. Under planleggingen av intervjuet ble forskningsdeltakernes samtykke innhentet. De ble informert muntlig og skriftlig om prosjektet, behandling av personopplysninger og datamaterialet, samt retten til å trekke seg (jfr. Vedlegg 2 og 3 Informasjonsbrev og Vedlegg 4 Samtykkeerklæring). Slik ble deltakerne informert om hva de samtykket i.

I transkriberingen må konfidensialiteten vurderes, samt betydningen av å foreta en lojal transkripsjon. Jeg har prøvd å ivareta en så autentisk beskrivelse av forskningsdeltakernes utsagn som mulig, samt utelatt det jeg mente var uvesentlig for problemstilling og forskningsspørsmål. Dermed kan det være at enkelte utsagn forskningsdeltakerne selv anså viktige er utelatt. Anonymisering og konfidensialitet er ivaretatt (jfr. kapittel 3.3 Etiske overveielser). Utskrifter og diktafon ble holdt nedlåst under hele studien.

I analysedelen er spørsmålet hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres og om forskningsdeltakerne bør være med å bestemme hvordan deres utsagn skal tolkes. Det er jeg som har tolket teksten ut fra mitt ståsted, funnet kategorier og avgjort hva som presenteres fra undersøkelsen. En svakhet ved studien kan være at transkribering, meningsfortetting og meningskategorisering har blitt foretatt av kun en person. Noen funn kan ha blitt oversett og prosessen kan ha medført at noe data har gått tapt. Jeg vurderer allikevel at samtlige funn som er viktige for å belyse problemstillingen, er innbefattet i undersøkelsen. En annen svakhet ved studien er at forskningsdeltakerne ikke har lest de ferdige analysene. Tidsaspektet var her et viktig element med tanke på at dette er et masterprosjekt.

Slike studier kan virke stigmatiserende i forhold til de som undersøkelsen gjelder. Derfor er det viktig å være bevisst på at forskningsdeltakerne jobber ut fra rammebetingelser som er gitt

av myndighetene. Rammebetingelsene gir konsekvenser for barnehagenes bruk av ressurser, tilrettelegging av opplæringstilbud og valg av metoder og innhold i barnehagen.

4.6 Oppsummering

Denne delen har presentert gjennomføring av undersøkelsen. Her har utvalget blitt beskrevet, samt intervjuguiden. Videre er det foretatt en kort presentasjon av hvordan gjennomføringen av undersøkelsen ble gjort. Deretter har jeg beskrevet bearbeidelsen av undersøkelsen og analysen. Denne delen ble avsluttet med en etisk refleksjon rundt gjennomføringen. I neste del presenteres resultater og drøftninger.

5 Resultater og drøftninger

Her drøftes undersøkelsens funn. Resultatene fra hver kategori drøftes mot aktuell teori og annen forskning innen feltet. Besvarelsens siste del gir en avslutning på undersøkelsen.

Undersøkelsen søker svar på forskningsdeltakernes intensjoner og forutsetninger for en ressursorientering til språklig mangfold i barnehagen. Dette belyses gjennom kategoriene flerkulturelt innhold, språkstimulering og pedagogens sosiokulturelle kompetanse. Hver kategori har underkategorier. Etter presentasjon av utsagnene i hver kategori drøftes dette mot relevant teori. En kort forklaring til framstillingen av forskningsdeltakernes svar er nødvendig. Ved bruk av firkantparantes med prikker viser jeg til at deler av uttalelsen er utelatt. I framstillingen er det kun det mest relevante som gjengis. Firkantparantesene med tekst gir opplysninger om kontekst eller anonymiserer hvem som omtales. Når jeg benytter Ped.led a eller b er dette for å synliggjøre ulike forskningsdeltakeres svar i gruppeintervjuene.

5.1 Flerkulturelt innhold

Det oppgis ulike begrunnelser for hvorfor forskningsdeltakerne mener det er viktig å ha et flerkulturelt innhold og hvem de mener innholdet skal være for. Vesentlige funn presenteres med undertemaene identitet og perspektivutvidelse og synliggjøring av ulik språklig og kulturell kapital.

5.1.1 Identitet og perspektivutvidelse

Forskningsdeltakerne begrunner betydningen av å ha et flerkulturelt innhold i barnehagen på ulike måter. En forskningsdeltaker sier:

Ped.led.: Ja også er det det med barnets identitet. Det er viktig [...] Jeg er der og der i fra [...]gjøre det interessant for de etnisk norske barna [...] Vise at det betyr mye. At vi [*norske*] lærer om andre kulturer og andre barn, hva de er vant til hjemme.

Forskningsdeltakerne fremhever at barnehagen ved å synliggjøre barns kulturbakgrunn kan styrke barns identitetsutvikling. Slik kan minoritetsspråklige barn oppleve at det de har er betydningsfullt, og slik jeg tolker dette få oppleve støtte i egen kulturtilhørighet. At majoritetsspråklige barn kan lære om andre kulturer og oppleve det interessant trekkes ofte frem. Uttalelsen kan tolkes som at forskningsdeltakeren mener at innholdet bør gi

identitetsbekreftelse for minoritetsspråklige barn og at det er perspektivutvidende for barn å få erfaring med og bevissthet om forskjeller. Flere uttaler at identitet handler om gjenkjennelse:

Ped.led.: [*om identitet*] at alle føler at noe er deres, i dag har vi snakket om mitt land, mitt språk [...] få den følelsen for de barna også. Så de føler de blir sett og hørt på sitt [...] Vi snakker mye om Norge og det som er typisk for oss. Hva med de som kommer fra andre land? Hva er spesielt for de?

Utsagnet ”bli sett og hørt på sitt” kan tolkes som at minoritetsspråklige barn må oppleve og møte noe som er deres, gjennom gjenkjennelse i både språk og kultur. Samtidig kommer det frem at det er mye fokus på Norge og det norske. Dette kan tolkes som at deltakerne har intensjoner om at alle språk og kulturer skal synes, men at praksis i større grad domineres av monokulturelle diskurser. Majoriteten av profesjonsutøverne i norske barnehager er etnisk norske. Holdninger til minoritetsspråklige og innenfor hvilken diskurs om forskjellighet profesjonsutøverne befinner seg blir derfor vesentlig. En tendens i datamaterialet er bruken av dikotomien ”de og vi” (jfr. eksemplene over). Denne diskursen ligger ofte bak når forskningsdeltakerne begrunner hvorfor de ønsker å synliggjøre språklige og kulturelle forskjeller. Faren er at det kan skape skiller mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige som kan virke stigmatiserende og ekskluderende.

Det oppgis flere grunner for hvorfor et flerkulturelt innhold bør vektlegges:

Styrer: for å ivareta forskjeller [...] verdsette både språk, sanger og kultur barna har. Vi prøver å ta det med oss inn i barnehagen [...] de plakatene, bokstavene fra morsmålet, vi er interessert i deres kultur.

Intervjuer: Hvorfor tenker du det er viktig? **Styrer:** [...] anerkjennelse av ulikheter og at vi har ulikt med oss. At vi kan lære av hverandre [...] berike hverandre. De norske barna [...] viktig at de får et nært og naturlig samvær, lek og venner med en annen hudfarge, annen kultur [...] at de opplever det.

Anerkjennelse av ulikheter løftes frem som viktig av alle forskningsdeltakerne. Uttalelsen ”å lære av hverandre og berike hverandre” kan tolkes som at forskningsdeltakerne ønsker at både majoritets- og minoritetsspråklige barn skal oppleve perspektivutvidelse gjennom å lære av hverandres kulturer.

Om betydningen av et flerkulturelt innhold nevnes også det kultursammenlignende perspektivet av deltakerne. Kultursammenligningen bærer preg av hva som er ulikt mellom kulturer og kulturuttrykk. Svært få uttalelser trekker frem det å sammenligne likheter i kulturelle uttrykk:

Ped.led.: [...] være plass til barnet og kulturen [...] være gjensidig [...] Lære å respektere hverandres kultur og skikker [...] det er viktig for å skape en forståelse hos de andre barna [*norske*]. Sammenligne og se forskjeller [...] ”vi feirer jul, du feirer Id”. Det er ganske like kulturelle feiringer [...] Id og jul har mange likhetstrekk[...] gaver, feiring og en fest [...] barna vil kunne sammenligne og få en forståelse for at vi er forskjellige.

Uttalelsen viser at ved å sammenligne både ulikheter og likheter mellom feiringer, har forskningsdeltakerne fokus på betydningen av det sammenlignende perspektivet for begge. Betydningen av å skape forståelse for ”de norske barna” om at det er ulike kulturer fremheves. Gjensidighet og respekt for hverandres kulturer vektlegges. Dette er den eneste barnehagen som belyser både likheter og ulikheter i sine uttalelser. Forskningsdeltakerne ser ut til å mene at synliggjøring av flere språk og kulturer i barnehagen er viktig. Dette tolkes som at det er for å gi minoritetsspråklige barn identitetsutvikling og støtte i sin kulturtilhørighet, samt gi minoritetsspråklige og majoritetsspråklige muligheter for perspektivutvidelse. Det er en tendens i datamaterialet at uttalelser bærer preg av at minoritetsspråklige barn som gruppe kan bidra til læring for majoritetsspråklige barn.

For å ha dobbeltkvalifisering som grunnlag for alle i et pluralistisk samfunn, må kultursammenligningen i følge Engen (1989) inkludere både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige, om ikke vil ikke grunnlaget for å utvikle integrerende sosialisering for alle barn være tilstede. Engen (1989) trekker frem betydningen av at alle barn bør oppleve gjenkjennelse og identitetsbekreftelse i forhold til sin opprinnelige kultur, samt få impulser fra majoritets- og andre minoritetskulturer. Det presiseres at barnehagen kan tilrettelegge pedagogisk gjennom kultursammenligning som gjennomgående metode. På bakgrunn av dette kan det være interessant å se nærmere på forskningsdeltakernes formuleringer for praksis.

5.1.2 Synliggjøring av ulik språklig og kulturell kapital

Forskningsdeltakerne trekker frem ulike måter mangfoldet synliggjøres på. To barnehager nevner internasjonale dager:

Ped.led: [...]Vi snakket om ulike land, viste bilder fra landene [...] tegnet flaggene. Vi lærte noen få ord på ulike språk [...] regler og sanger på ulike språk. Jeg føler vi gjør det altfor sjeldent, men vi får det til en gang i blant.

Styrer: prøver å ha fokus på det internasjonale, da. **Ped.led b:** vi reiser til andre land, ser hva som er særegent for det landet [...] Vi ønsker at de skal ha med musikk, gjenstander [...] ønsker de skal komme med noe fra sin kultur hit og vise for de andre. **Ped.led a:** vi hadde med en mor nå, som kom i nasjonaldrakt [...] vi prøver[...] **Ped.led b:** Det er noe med å heve status hos barna.

Forskningsdeltakernes formuleringer for praksis viser at de forsøker å synliggjøre ulike språk og kulturer ved å ha internasjonale dager hvor det flerkulturelle kommer frem. Uttalelsene bærer preg av å trekke frem det særegne ved ulike land. Uttalelsen ”*prøver å ha fokus på det internasjonale, da*”, tolker jeg som at det flerkulturelle perspektivet i hovedsak vektlegges under internasjonale dager og ikke er naturlig integrert i barnehagens hverdag. Dette baserer jeg også på at det ved flere anledninger uttrykkes at innhold og aktiviteter ikke i stor nok grad gjenspeiler mangfoldet i barnegruppen:

[...] Det blir veldig mye fokus på språk. Norsk språk og kultur.

Uttalelsen viser at forskningsdeltakernes formuleringer for praksis i mindre grad ivaretar språklig og kulturelt mangfold i innholdet. Flere eksempler støtter dette:

Ped.led: vi må trekke mer av deres kultur inn. Sammenligne! Jeg hadde en [etnisitet] gutt her før jul som hele desember sa: ”jeg feirer ikke jul, jeg feirer id!” Hver dag kom han i barnehagen og møtte jul [...] vi har aldri gitt han muligheten til å vise oss det. Han tar fri fra barnehagen og feirer hjemme.

Styrer: vi feirer [*et lands*] nyttår fordi morsmållæreren vet noe om hvordan det gjøres [...] Vi er ikke flinke til å markere id [...] flere som feirer id [...] Vi feirer jul, påske og norske høytider.

Eksemplene indikerer at barnehagens praksis domineres av norsk språk og kultur, tiltross for tidligere uttalelser om betydningen av å synliggjøre ulike språk og kulturer. Dersom minoritetsspråklige barns språk og kulturelle ytringsformer underkommuniseres og det flerkulturelle perspektivet ivaretas i hovedsak utenfor fellesskapet, kan dette kan føre til ulike sosialiseringsbetingelser og flere minoritetsspråklige barn kan i verste fall møte ugunstige sosialiseringsbetingelser (Engen, 1989). Majoritetsspråklige barn kan på sin side miste muligheten til å utvikle handlingskompetanse i det flerkulturelle samfunnet ved at det kan bli mindre muligheter for perspektivutvidelse.

Flere forskningsdeltakere trekker frem at ulike språk og kulturer må synliggjøres mer i barnehagen. En forskningsdeltaker uttrykker:

Ped.led a: vi mangler å få det naturlig inn. Inne hos meg henger alfabetet på norsk. Det burde strengt tatt hengt der på arabisk også [...]vi er ikke gode nok [...] Vi må synliggjøre mer at vi har flere kulturer hos oss. Kanskje markere noe.

Barnehagen reflekterer videre:

Ped.led.: Det var en tendens for en tid tilbake at mange barnehager feira ulike religiøse høytider. Jeg tror ikke det er svaret på integrering [...] er mye mer enn det [...] hva ønsker vi og hvordan ønsker vi å integrere andre kulturer [...] Er det å markere Id som blir å integrere eller er det utover det?

Styrer: [...] blir mye mer det [*hun*] sier, få det så bakt inn i vår hverdag at det blir naturlig for oss [...] snakke om at vi har ulike språk [...] vi gjør forskjellig, at det blir naturlig å snakke med barna om det som alt annet [...] noen barnehager sier de er flerkulturelle fordi de har barn fra ulike minoritetskulturer, noen sier de er flerkulturelle fordi de feirer Id også er det ikke mer enn det.

Her skapes det mening i gruppen, og deltakerne reflekterer sammen over ulike valg for et flerkulturelt innhold. Betydningen av å trekke det flerkulturelle naturlig inn i hverdagen fremfor å ha fokus på å markere høytider fremheves. Gruppen reflekterer over hva begrepet en flerkulturell barnehage kan innebære. Er det at barnehagen har ulike minoriteter som betyr å være flerkulturell? Eller er det som jeg tolker gruppen, at man har en ressursorientering ved at mål, innhold og arbeidsmåter integrerer flerkulturelle perspektiver i barnehagens hverdag? Slike kritiske refleksjoner kan bidra til endringer av betegnelser som kan skape nytenkning, holdningsendringer og utvikling av en ny felles plattform i barnehagen. Uttalelser indikerer at forskningsdeltakerne ønsker å ivareta barns språklige og kulturelle bakgrunn. Deltakerne uttrykker derimot eksplisitt at de ikke er gode nok til ”å få det naturlig inn”. Tospråklige assistenter oppgis som gode støttespillere for både morsmål og kulturbakgrunn:

Styrer : [...]være brobyggere i mellom språk og kultur [...] har kjennskap til begge områder og kan være et viktig bindeledd for alle parter [...] skape en større forståelse for og kunnskap om barnets kultur [...] hjelpe familien til å forstå den norske.

Ped.led b: [...]styrker barnets morsmål [...] **Ped.led a:** De kan forklare hvorfor de gjør forskjellig, som vi ikke forstår [...] **Ped.led b:** bidra til å gi oss en forståelse av barnets virkelighet.

Uttalelsene indikerer at forskningsdeltakerne mener tospråklige assistenter er viktige, både som bindeledd mellom språk og kultur, for å styrke barnets morsmål og for å gi en forståelse av barnets virkelighet. utfordringen er i følge forskningsdeltakerne at de i liten grad har tilgang på tospråklig assistenter.

5.1.3 Kort oppsummering

Begrunnelsen for å ha et flerkulturelt innhold i barnhagen er at det er identitetsskapende for minoritetsspråklige barn og støtter deres kulturtilhørighet, for å skape perspektivutvidelse, samt å kunne sammenligne og se forskjeller for å skape en forståelse for ulikheter. En barnhage hadde uttalelser som fremhevet betydningen av å sammenligne både det som var felles og forskjellig. Studien viser at forskningsdeltakerne i sine formuleringer til en viss grad ønsker å ha fokus på perspektivet på den kultursammenlignende siden av flerkulturell pedagogikk. Uttalelser bærer preg av at det flerkulturelle innholdet er en berikelse og her nevnes spesielt for majoritetsspråklige barn. Det er en tendens i datamaterialet til at forskningsdeltakerne benytter dikotomien ”de og vi” ved begrunnelser for synliggjøring av språklige og kulturelle forskjeller.

Få uttalelser om praksis viser at det å benytte kulturelle forskjeller som utgangspunkt for kultursammenligning er for både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn. Forskningsdeltakerne kan se ut til å ha intensjoner om å synliggjøre barnehagens mangfold, men uttalelser om praksis viser at minoritetsspråklige i mindre grad ser ut til å møte gjenkjennelse og identitetsbekreftelse. Dette kan i verste fall skape ugunstige sosialiseringsbetingelser med tanke på identitetsutvikling. Flere majoritetsspråklige kan derimot se ut til å få muligheter til å oppleve en større grad av identitetsbekreftelse ved at de møter et større samsvar mellom verdier og normer mellom barnehage og hjem. De vil derimot få reduserte muligheter for perspektivutvidelse når barnehagens praksis ikke synliggjør ulike kulturer.

5.2 Drøftning av funn

Barnehagens innhold og tradisjoner ser ikke ut til å forandre seg i forhold til sine brukere. Selv om styringsdokumenter vektlegger betydningen av å se mangfold som en ressurs og at minoritetsspråklige barn skal oppleve gjenkjennelse og identitetsbekreftelse (KD, 2011). De fleste uttalelsene viser liten grad av synliggjøring av andre kulturer enn den norske. Internasjonale dager trekkes frem av flere som en måte å synliggjøre det flerkulturelle på. Dersom det å arrangere internasjonale dager er ett av få tiltak i profesjonsutøvernes arbeid med å integrere mangfoldet i barnehagens innhold, kan det fungere mer som et flerkulturelt alibi som gjør at de resten av året ikke ivaretar barnegruppens mangfold i særlig grad. I verste fall kan det skape mer eksotisering og dermed avstand fremfor fellesskap. Slike

arrangementer kan ofte bære preg av å løfte frem det særegne ved ulike land og språk og da spesielt andre ikke norske land og språk. Fokuset blir lett på forskjeller fremfor å se likheter. Bruken av dikotomien ”de og vi” er også en klar tendens i undersøkelsen. Dette bidrar i verste fall til å holde ved like en distanse og et potensial for å rangere mellom kulturer med ”det norske” som normalen (jfr. Andersen, 2002; Sæbøe, 2008; Phil, 2010). Sett i lys av kriterier for en ressursorientert tilnærming innebærer det at mangfold er en vanlig del av barnehagens hverdag og ikke noe som kun synliggjøres ved religiøse fester eller internasjonale dager (jfr. Hauge, 2008). Praksis ser ut til å dempe kulturelle forskjeller slik at de blir av mer underordnet betydning for fellesskapet. Slik kan profesjonsutøverne risikere å underkjenne og usynliggjøre minoritetsspråklige barns erfaringer, bakgrunn og morsmål. Dette er faktorer som har avgjørende betydning for identitetsutvikling og sosialisering (Engen, 1989; Sand, 2008). Da er det en fare for at minoritetsspråklige barn deler sin verden i to, den ene hjemme og den andre i barnehagen. Dette medfører redusert mulighet for å utvikle en integrerende sosialisering for alle, som Engen (1989) fremhever som vesentlig for å fungere i dagens pluralistiske samfunn.

Uttalelser viser at forskningsdeltakerne mener at minoritetsspråklige barn har erfaringer og kompetanser, men at pedagogene ikke selv er gode nok til ”å få det naturlig inn” i det pedagogiske innholdet. Dette indikerer en praksis som bærer preg av monokulturelle tradisjoner til tross for at barnegruppen representerer ulike kulturer og tradisjoner. Dette samsvarer med annen forskning og teori (Bourdieu, 1997; Andersen, 2002; Palludan, 2005; Gjervan, 2006; Gitz-Johansen, 2006; Phil, 2010). Når minoritetsspråklige barns erfaringer og kunnskaper neglisjeres på denne måten, kan dette signalisere at mangfold ikke verdsettes og bidra til at minoritetsspråklige barn marginaliseres i barnehagen (Andersen, 2002).

Når barnehagen ser ut til å satse på majoritetskulturell kvalifisering for alle, og ulike språk og kulturer i liten grad preger virksomheten, kan dette skape ulike sosialiseringsbetingelser og dermed påvirke identitetsutviklingen ulikt. Dette står i motsetning til dobbeltkvalifisering i og med at innholdet ikke gir både verdi- og nyttekvalifisering, samt både majoritetskulturell og minoritetskulturell kompetanse (jfr. Engen, 1989). For minoritetsspråklige barn vil det i verste fall kunne føre til desosialisering i og med at normer og verdier fra hjemmet ikke videreutvikles i barnehagen (Engen, 1989). Å forholde seg til flerkulturalisme på denne måten anses å stå i motsetning til en ressursorientert tilnærming. Det skaper i mindre grad anerkjennelse av barns språklige og kulturelle kapital i barnehagen. En forutsetning for en

ressursorientering er at mangfoldet integreres i barnehagens pedagogikk, innhold og organisering (Gjervan, m.fl., 2006; Hauge, 2008).

Som denne delen viser indikerer forskningsdeltakernes uttalelser at de har intensjoner om å la ulike språk komme frem. Derfor er det sentralt å se nærmere på hvordan språklig mangfold kommer til syne i barnehagens virksomhet.

5.3 Språkstimulering

Forskningsdeltakerne viser gjennom sine uttalelser at de jobber mye med språkstimulering i barnehagen. Kategorien presenteres med undertemaene barnehagens mål, innhold i strukturerte og ustrukturerte aktiviteter og morsmålets betydning og plass.

5.3.1 Barnehagens mål

Forskningsdeltakerne belyser at språk har fått et større fokus i rammeplanen og at språk og kommunikasjon er et satsningsområde i barnehagens innhold og arbeidsmåter. En deltaker uttaler:

Styrer: [...] stilles store språklige krav i samfunnet [...] Blir store forskjeller på de som er veldig gode, som har fått mye hjemme fra, og som har klart å tilegne seg en del i barnehagen og de som ikke har.

Forskningsdeltakeren mener barna møter store språklige krav og at forskjellene blir store, og det fremheves at forutsetningene er forskjellige. Ved spørsmål om hvilke mål forskningsdeltakerne har for minoritetsspråklige barn og majoritetsspråklige barn uttales dette:

Ped.led.: [...] Målet er en god plattform for skolestart. Underveis vil det være ting de norskspråklige jobber med, som vi tenker er viktig [...] som vi aldri vil komme til med de minoritetsspråklige for de har så mange andre utfordringer i forhold til språk og å tilpasse seg kulturen [...] veldig opptatt av språk på de minoritetsspråklige, at de skal tilegne seg et godt språk [...] det er der vi har utfordringene. Mange norskspråklige har et godt språk, da blir det andre ting vi har fokus på.

Alle forskningsdeltakerne ser ut til å være opptatt av å lære minoritetsspråklige barn norsk før skolestart. Det fremheves at språklige krav i samfunnet har økt og at minoritetsspråklige barn har utfordringer i forhold til språk og å tilpasse seg kulturen. Alle barnehagene nevner at de har progresjonsplaner. Språk er en viktig del i disse, og planene har klare mål for hva barn

skal kunne i ulike aldre. Kartlegging av språk nevnes i alle intervjuene som tiltak for å avdekke hvilke barn som trenger ekstra språkopplæring. Det tyder derfor på at kartlegging kan se ut til å ha blitt viktigere enn tidligere. Begrunnelsene er ofte å kartlegge hva som mangler av norske begreper og hva det kan jobbes videre med. Dette kan tolkes i beste mening fra deltakernes side, men det er viktig å se kritisk på hva som kartlegges og hvorfor. En forskningsdeltaker uttaler:

Ped.led.: [*om kartlegging*] Er det det vi vil? Vil vi kartlegge barna? [...] Det vil være mye ressurser som går med og til hvilket formål? Hva oppnår vi med det?

Dette indikerer at det kan være uenighet om kartlegging som tiltak. Flere fremhever at kartleggingsverktøyene ikke er gode nok og at det tar mye tid og ressurser. Å kartlegge barn på et annet førstespråk enn sitt eget fordrer profesjonsutøvere med kunnskap om tospråklig utvikling og tilrettelegging av språkmiljøet i barnehagen.

Når forskningsdeltakerne blir spurt om de mener minoritetsspråklige barn har andre behov enn majoritetsspråklige barn trekkes følgende frem:

Ped.led [...] De fleste norske barn får veldig mye hjemmefra, opplevelser eller samtaleemner [...] Minoritetsspråklige barn får ikke de samme opplevelsene og samtaleemnene [...] Mange av dem får mye bra hjemmefra, men de får ikke det som er typisk norsk [...]går ikke på biblioteket[...] går ikke tur i skogen. Det tror jeg vi må kompensere litt for i barnehagen [...]gi barna noe felles. Som de kan snakke om [...] fordi det er den norske kulturen.

Styrer: [...] mer behov for å høre norske ord fordi de ikke hører norske ord hjemme, viktig at de får mer av det i barnehagen [...]

Styrer: [...] det å overøse med ord og ja.. bade dem i norske ord.

Å gi minoritetsspråklige barn erfaringer med norsk kultur og høre mer norske ord er momenter alle forskningsdeltakerne nevner i forhold til behov minoritetsspråklige barn har. Flere uttalelser bærer preg av at personalet bør kompensere for mangler i form av å gi dem flere opplevelser og å gi språkstimulering på norsk. I følge deltakerne er det viktig å få de samme erfaringene for at det er dette som er norsk kultur. Hva med minoritetsspråklige barns behov for støtte i eget morsmål og erfaringsbakgrunn?

Betydningen av erfaringer og norske ord fremheves videre som viktige for leken. Flere forskningsdeltakere nevner at manglende språkferdigheter kan være til hinder for lek og samvær mellom barn:

Styrer: [...] ikke rart at de sliter i lek, for det første har de ikke språket, de forstår kanskje ikke konteksten, de har ikke den samme erfaringsbakgrunnen i forhold til å kunne være bidragsyttere i lek sammen med andre norske barn.

Ped.led.: [...] Hjelper dem inn i lek, forklarer begreper og hva som blir sagt [...] **Styrer:** [...] unngå misforståelser. Barna kan bli frustrerte om de misforstår hverandre. Det kan skape konflikter [...] de viser stor glede når de begynner å beherske det norske språket [...]

Forskningsdeltakerne uttrykker her at barn med svake norskspråklige ferdigheter kan falle utenfor i lek og lettere komme i konflikter fordi de ikke forstår eller kan gjøre seg forstått. For å samhandle og delta i lek med andre barn og være en del av et fungerende fellesskap, trekker forskningsdeltakerne frem betydningen av å ha kommunikasjonsferdigheter på et felles språk. I praksis betyr det å beherske majoritetsspråket. Dermed er vi inne på hva som preger innholdet og hvilke språk som har plass i barnehagen. Intensjoner og forutsetninger for språklig mangfold synliggjøres nærmere ved å se på forskningsdeltakernes valg av innhold i strukturerte og ustrukturerte aktiviteter.

5.3.2 Innhold i strukturerte og ustrukturerte aktiviteter

Forskningsdeltakerne fremhever bruken av konkretiseringsmateriell som blant annet snakkepakken og språkposer. En barnehage hadde ukentlig språkgruppe og flere tilrettela i smågrupper. Det kan se ut til at tilretteleggingen bar preg av utvikling av norskspråklige ferdigheter hos alle barn. En forskningsdeltaker uttaler:

Ped.led.: Vi vil at det skal gjennomsyre virksomheten [...] det er for alle barn [...] viktig at alle barn lærer å beherske språket [*det norske*].

Lesegrupper for å utvikle barns norskspråklige ferdigheter er et annet tiltak flere forskningsdeltakere nevner. Det kom ikke frem om forskningsdeltakerne benyttet bøker som gjenspeilet det språklige og kulturelle mangfoldet i barnehagen. Dette tiltross for at det ble spurt om hvilke type bøker forskningsdeltakerne benyttet i barnehagen. Derfor antar jeg det ikke forekommer i noen særlig grad i og med det ville vært naturlig å nevne i den sammenhengen. Uttalelsene under støtter dette:

Ped.led.: Bøker har jo norsk kontekst [...]Hva gjør det egentlig? Hva har de referanseramme til å kunne skjønne? [...] **Styrer:** [...] når vi ikke har den bevisstheten med oss og bare snakker om som om alle vet og skal vite og kjenne hva det er, hva gjør det med et barn?

Uttalelsen viser en kritisk refleksjon over eget innhold og at forskningsdeltakerne ser ut til å ha en bevissthet om at ikke alle barn har samme referanseramme og at det kan påvirke barnet.

Mye av innholdet i strukturerte aktiviteter bærer preg av språkstimulering med norsk språk som mål. Forskningsdeltakerne trekker frem at det er gjennom bruk av språk læres. Aktiviteter som for eksempel sang, bøker, opplevelser, bilder og spill skaper muligheter for gode samtaler. Forskningsdeltakerne belyste også den meningsfulle bruken av språk som er knyttet til hverdagssituasjoner som viktig for språklæringen:

Ped.led a: [...] ha en bevisst holdning til det [...] alle får en kultur for å bruke det [...] bruke samtalen og leken [...] under måltid [...] **Ped.led b:** [...] navngi og snakke rundt alt du gjør [...] alle de gode situasjonene når du kler på [...] at du er ekstra bevisst i forhold til de barna da [...] bruke et enkelt og godt norsk språk[...]være tydelig.

Eksemplene indikerer at forskningsdeltakerne mener at hverdagssituasjoner er egnet for språkutvikling fordi aktivitetene er konkrete og gjentas daglig. Å skape en kultur i barnehagen med bevissthet på språkbruk i hverdagen ved for eksempel å snakke tydelig og gjenta bidrar i følge forskningsdeltakerne til økt språkkompetanse hos barn. Denne uttalelsen og flere andre viser eksplisitt at fokuset er på ”å bruke et enkelt og godt norsk språk”. Det forekommer uttalelser hvor forskningsdeltakerne påpeker at de forsøker å trekke inn enkeltord på morsmålet i hverdagen, men at de ikke er dyktige nok. Kun en barnehage føler at de har oppnådd en bedre bevissthet på bruk av morsmål og har jobbet mye med å prøve og synliggjøre flere språk i barnehagen, men også disse forskningsdeltakerne påpeker at det er behov for å jobbe mer med dette. En forskningsdeltaker fra denne barnehagen uttaler:

Ped.led: [...] Vi prøver å heve statusen på språk [...] slik at det skal være naturlig. Det skal ikke bare være norsk som er det beste. Vi prøver å la de andre språka få lov til å komme fram. Men vi må vektlegge norsk.

Dette indikerer at forskningsdeltakerne forsøker å ivareta barns ulike språk og det kan bety at de ønsker å ivareta hele barnets språkrepertoar, men at norsk vektlegges. Dette kan ses i

sammenheng med tidligere uttalelser om at forskningsdeltakerne anser det å lære barna norsk før skolestart som viktig.

Funn tyder på at norsk språk i hovedsak ser ut til å prege strukturerte og ustrukturerte aktiviteter. Derfor blir det naturlig å se nærmere på forskningsdeltakernes tanker om morsmålets betydning og plass i barnehagen.

5.3.3 Morsmålets betydning og plass i barnehagen

I datamaterialet kommer det frem at få barn har mulighet til kommunikasjon med voksne med samme morsmål i barnehagen. Kun et barn får morsmålsstøtte av tospråklig assistent. I dette tilfelle blir morsmålsstøtten først og fremst benyttet som hjelpemiddel for å lære norsk.

Alle forskningsdeltakerne uttaler at morsmålet er betydningsfullt for barna.

Forskningsdeltakerne sier morsmålet er viktig for å lære norsk, i og med andrespråket læres raskere når barna har morsmålet i bunn. Videre sier forskningsdeltakerne:

Styrer: for identitetsutvikling. **Ped.led b:** For å ha en tydelighet i forhold til hvem er jeg [...]

Ped.led a: [...] det som er språket deres [...] det de skal snakke med foreldrene og familie på [...] hvis vi har to språk og begge bare er halvveis så har man ikke det ene språket som en kan snakke om alt med, uttrykke seg forståelig med og få satt ord på det man har behov for.

Forskningsdeltakernes uttalelser viser at de mener det er viktig med morsmålet for å lære norsk, for identitetsutvikling og for at barna skal ha et felles språk med foreldrene. Deltakerne uttrykker også betydningen av å ha et språk som barnet kan uttrykke seg forståelig med og bruke til å sette ord på behov med. Dette tolker jeg som betydningen av å ha et godt utviklet førstespråk. Ingen forskningsdeltakere belyser betydningen av morsmålet for barnets kognitive utvikling. Dette belyser jeg nærmere i drøftning av funn i kapittel 5.7.

Forskningsdeltakerne fremhever betydningen av å ha fokus på minoritetsspråklige barns identitet i barnehagen. Gjennom å vise respekt, anerkjennelse og interesse for barnas morsmål og kulturbakgrunn mener forskningsdeltakerne den kan ivaretas på best mulig måte. Samtidig ses det å støtte barna videre i læring av norsk som noe av det viktigste arbeidet forskningsdeltakerne kan bidra med i forhold til minoritetsspråklige barn i barnehagen. Barnehagen nevnes som en av de viktigste og kanskje for noen barn eneste arenaen å lære og å praktisere norsk. Om morsmålets plass i barnehagen sier en barnehage:

Ped.led b: [...] vi gjør litt, blant annet når det er høytider [...] **Ped.led a:** Ja regler og sånn på andre språk [...] **Ped.led b:** lært blant annet en arabisk regle [...]ord jeg har lært. **Ped.led a:** telt til 10 på de forskjellige språkene [...] begrenset hva vi har av bruk av morsmål.

Eksemplet viser at det er lite bruk av morsmålet og at det i hovedsak er bruk av regler og enkelte ord. Ved spørsmål om hvordan minoritetsspråklige barn med svake norskkunnskaper best lærer norsk svarer en barnehage:

Styrer: [...] med bruk av morsmål. **Ped.led.:** [...] mengdetrening det krever for å lære seg et språk. Muligheten til å bruke språket sitt, eller det norske språket hvis det er det barnet skal lære [...] skape interesse for morsmålet [...] ”jeg vet at du har et annet språk, hva heter eple på ditt språk?” [...] Få til en dialog, bruke ord fra ulike språk. At det blir plass i barnehagen til de andre språkene. Og kulturene. **Styrer:** For det er det litt lite av.

Forskningsdeltakerne mener morsmålet er viktig for å lære norsk. Muligheten for å bruke det norske språket er også viktig. Videre trekkes betydningen av at det blir plass til de andre språkene og kulturene frem, noe som det her og gjennom alle intervjuene poengteres at det er lite av. En barnehage forteller om to barn som snakker samme morsmål:

Styrer: [...] de snakker dårlig norsk sammen også har de et felles språk [...] er det fordi de er utrygge og usikre på morsmålet som gjør at de ikke bruker det? [...] ikke blitt bevisste på at de faktisk har et felles språk? [...] **Ped.led b:** Jeg tror at det er ikke en naturlig situasjon for dem å snakke sitt eget morsmål. **Styrer:** fordi de er på en norsk arena, tenker du? **Ped.led b:** ja da blir det en annen måte, en annen kultur og språk. Det ser barna og det blir unaturlig. Hadde det vært en kultur for det her i barnehagen med for eksempel tospråklig assistent [...] tror jeg det hadde blitt annerledes. Har en ikke det så er et ikke et naturlig sted for dem å snakke morsmålet. **Styrer:** Ja, det kan være sånn. **Ped.led b:** jeg kjenner det igjen selv, jeg er tospråklig. Det går mye på følelser, hvor snakker man det, i hvilke situasjoner snakkes morsmålet og det andre språket [...]her gjør man sånn, hjemme noe annet [...] de hører ingen andre gjøre det, da gjør ikke de det heller.

Eksemplet viser hvordan mening skapes i dialogen mellom forskningsdeltakerne. Samtidig kan det skape en refleksjon over holdninger til språklig mangfold. Holdninger kan handle like mye om hva vi gjør og hva vi ikke sier. Selv om barnehagene ikke har uttrykt forbud mot bruk av andre morsmål enn norsk, kan personalet likevel signalisere en holdning om at ”her er det bare norsk som gjelder”. Dette kan være en del av barnehagens holdninger som det i liten grad reflekteres over. Det er derfor viktig å reflektere over barnehagens praksis i forhold til

barns væremåte. Oppfordres barna til å snakke sammen på morsmål i ulike situasjoner slik at det benyttes som en ressurs? Etterspørres barnas kompetanse på morsmålet? Her kommer det tydelig frem at barna ikke hører andre snakke morsmålet og da blir det ikke naturlig for dem. Flere forskningsdeltakere fremhever at flere minoritetsspråklige barn ikke snakker morsmålet i barnehagen. Forskningsdeltakernes uttalelser tyder på at morsmålet har liten plass, og at formålet med språkopplæringen ser ut til å være og lære barna norsk, og ikke å utvikle den samlede språkkompetansen. Dermed kan tospråklighet få liten plass i barnehagen og ulike språk vil heller ikke være synlig i hverdagen.

Foreldresamarbeidet trekkes frem som viktig for ivareta minoritetsspråklige barns behov og forutsetninger. Dialogen og samarbeidet med foreldrene argumenteres for som betydningsfullt. Forskningsdeltakerne anser foreldrene som viktige for sine barn og er opptatt av hva foreldrene anser som betydningsfullt. Oppstartssamtalen nevnes som sentral for å få informasjon om barnas bakgrunn og behov, samt for å gi foreldrene informasjon om hva barnehage er. Uttalelser som gjentas er at foreldrene ønsker at barna skal lære norsk i barnehagen, at forskningsdeltakerne oppmuntrer alle foreldrene til å bruke morsmålet hjemme og at foreldrene er viktige for barns utvikling av morsmålet. Ønske om å styrke barns språkutvikling og å gi dem like muligheter, fremheves av forskningsdeltakerne.

5.3.4 Kort oppsummering

Mine funn viser at forskningsdeltakerne har fokus på språkstimulering, at barnehagen anses som en viktig arena for barn å lære norsk før skolestart og at barnehagen for noen minoritetsspråklige barn er den eneste arenaen for å lære, samt praktisere norsk. Uttalelser tyder på at det i stor grad tas utgangspunkt i norsk i både strukturerte og ustrukturerte aktiviteter for minoritetsspråklige barn.

Forskningsdeltakerne anser morsmålet som viktig for identitetsutvikling, å ha et felles språk hjemme og for utvikling av andrespråket. Selv om dette belyses viser uttalelser at morsmålet ser ut til å ha liten plass. Morsmålet betydning for barns kognitive utvikling belyses ikke. Forskningsdeltakerne gir uttrykk for at barnehagen skal ha hovedansvar for å lære barna norsk og foreldrene har ansvar for å lære barna morsmålet. Det belyses at foreldrene ofte ønsker at barna skal lære norsk i barnehagen. Kort oppsummert kan dette tyde på at barnehagene ikke

møter minoritetsspråklige barns samlede språkbehov. Det kan se ut til at norsk dominerer både når det gjelder språk, kulturelle uttrykk og innhold.

5.4 Drøfting av funn

Mine funn viser at forskningsdeltakerne er opptatt av at minoritetsspråklige barn skal lære norsk før skolestart og at dette er en viktig oppgave for barnehagen. Dette samsvarer med ulike styringsdokumenter og politiske vedtak (KD, 2007; 2008-2009; 2011). Uttalelsene samsvarer også med forskning som viser betydningen av tidlig språkstimulering og utvikling av barns ordforråd i barnehagen (Aukrust, 2005; Aukrust & Rydland, 2009).

Deltakerne uttrykker at de er positive til flere morsmål i barnehagen. Det argumenteres for betydningen av barnets morsmål for både utvikling av andrespråket, identitetsutvikling og for å ha et felles språk hjemme (jfr. Valvatne & Sandvik, 2007). Dette samsvarer med forskning som viser at språkferdigheter etablert på morsmålet kan være en ressurs i barnets videre læring av andrespråket (Cummins, 2002; Thomas & Collier, 2002; Baker, 2006). At minoritetsspråklige barn skal oppleve at morsmålet er betydningsfullt og viktig er også argumenter for bruk av morsmål i barnehagen. Dette samsvarer med teori om betydning av ulik språklig og kulturell kapital (Bourdieu, 1997). Dette til tross indikerer funn at morsmålet har liten plass og at språket som brukes er majoritetens dominerende språk og at målet er norskspråklig opplæring. Dette samsvarer med annen forskning (Sand & Skoug, 2002; Sand, 2007; Andersen & Sand, 2011).

Forskningsdeltakernes uttalelser viser at tospråklig assistent kan være en måte å ivareta barns språklige behov og ressurser på. Dette samsvarer med Sand (2008) som hevder at det kan bidra til at minoritetsspråklige barns språklige og kulturelle bakgrunn i større grad synliggjøres og anerkjennes i barnehagen. Undersøkelsen viser derimot at svært få barn ser ut til å få tospråklig støtte av tospråklige assistenter i barnehagen (jfr. Andersen m.fl., 2011; Andersen, 2012). Det kan indikere at minoritetsspråklige barn ikke får støtte med utgangspunkt i sine språklige og kulturelle forutsetninger. Dermed kan det se ut til at de i mindre grad opplever gjenkjennelse og identitetsbekreftelse i barnehagen (Becker, 2006; Gjervan m. fl., 2006). Dette kan som belyst tidligere i verste fall føre til desosialisering (jfr. Engen, 1989). Minoritetsspråklige barn kan komme til å oppleve at deres språklige og kulturelle kapital ikke anerkjennes i barnehagen (Bourdieu, 1997; Gitz-Johansen, 2006).

I det nevnte tilfelle hvor morsmålstøtte ble benyttet var det som hjelpemiddel for å lære norsk. Dette samsvarer med det Baker (2006) definerer som en svak form for tospråklig opplæring, hvor målet i hovedsak er enspråklighet, det vi si norskspråklig utvikling.

Forskningsdeltakerne nevner ikke morsmålets betydning for barnets kognitive utvikling. Derfor kan det antas at slik den tospråklige opplæringen i barnehagene praktiseres, gis det lite rom for utvikling av barnas kognitive ferdigheter. Den tospråklige opplæringen kan miste et viktig aspekt når barnets morsmål ikke anerkjennes som en verdi i seg selv. Når barnehagen ikke ser morsmålets betydning for barna i et langsiktig perspektiv, gis det lite rom for at de kan utvikle kognitive ferdigheter på det språket de behersker best, altså på morsmålet (jfr. Engen & Kulbrandstad, 2004). Faren ved for ensidig vektlegging av norsk kan føre til at norsk går på bekostning av morsmålet (jfr. Valvatne & Özalp, 2008). Dette kan være uheldig for språkutviklingen i og med det kan være fare for at faglige begreper ikke forstås fordi flere minoritetsspråklige barn ikke har begreper for det på morsmålet. Dette kan i verste fall medføre at flere minoritetsspråklige barn kan mangle den felles stødige begrepsgrunnen i isfjellet, som Cummins (2002) referer til som støtte for begge språk.

Barna bør oppleve innhold som gir mening, og i tråd med Vygotskij (2001) betyr det tilrettelegging i forhold til sin nærmeste utviklingszone. I og med at barnehagens innhold i hovedsak ser ut til å hentes fra en norsk kulturell kontekst og kommunikasjonspråket og pedagogenes kulturkompetanse primært er norsk, vil flere minoritetsspråklige barns nærmeste utviklingszone kunne bli forstått som trang, og deres potensielle prestasjonsnivå tilsvarende lavt. Årsaken til dette er at det ikke bygges på barns morsmål i samarbeidet med en pedagog som er fortrolig med deres habitus og meningshorisont. Når opplæringstilbudet gis på norsk, som flere forskningsdeltakere uttrykker de gjør, kan innholdet i verste fall komme til å ligge over barnas nærmeste utviklingszone av språklige grunner (jfr. Engen, 2004).

Studien indikerer at det som gjøres i barnehager i dag ikke reflekterer verdiene og mandatet offentlige dokumenter uttrykker. Dette på grunnlag av at barnehager politisk forstås som en viktig arena for språkstimulering for førskolebarn og særlig for minoritetsspråklige barn (Gjervan, 2006; KD, 2007; 2008-2009; NOU, 2010; KD, 2011). Studien viser imidlertid at det ikke nødvendigvis er slik at barnehagen er en arena for språkstimulering for alle barn.

Forskningsdeltakernes uttalelser om praksis samsvarer ikke med dominerende forståelser av hva barnehager skal gjøre for minoritetsspråklige barn. Når barnehagen ikke makter å ivareta barnas språklige ressurser står dette i motsetning til selve kjernen i rammeplanen. Morsmålet

ser ut til å ha liten plass tross for at rammeplanen fremhever betydningen av å støtte barn i bruk av morsmål og samtidig arbeide med å fremme barns norskspråklige ferdigheter (KD, 2011). Funn fra studien og sitater hentet fra temaheftet og rammeplanen skaper refleksjon knyttet til om barnehagene arbeider for at *”barn skal utvikle et positivt forhold til sitt språk”* eller om førskolelærerne er profesjonsutøvere som er *”rollemodeller når det gjelder utvikling av et støttende og inkluderende fellesskap der tospråklighet blir sett som en ressurs”* (Gjervan, 2006, s. 34). Det kan se ut til at det i hovedsak tas utgangspunkt i norsk i strukturerte og ustrukturerte aktiviteter i det pedagogiske innholdet for minoritetsspråklige barn. Inntrykket er at selv om det arbeides lite med morsmålet anser profesjonsutøverne morsmålet viktig. Dette kan muligens ses i sammenheng med forskningsdeltakernes uttalelser om liten kompetanse i tilrettelegging for stimulering av morsmål uten å ha tospråklig assistent (jfr. Pedagogens sosiokulturelle kompetanse kapittel 5.6).

Forskningsdeltakernes uttalelser om betydningen av å gi alle barn like muligheter, kan ses i sammenheng med at barnehagen som en del av utdanningssystemet har ansvar for sosial utjevning ved at alle skal få samme mulighet til å lykkes i utdanningssystemet (NOU, 2010). Det argumenteres for at foreldrene ønsker at barna skal lære norsk og at foreldrene tar seg av morsmålet. Dette anses betydningsfullt i samarbeidet med foreldrene for å sikre at barna får en god ballast før skolestart. Dermed kan dette bidra til et interessefellesskap mellom hjem og barnehage (Engen, 1989). Uttalelser tyder på at forskningsdeltakerne er opptatt av å verdsette foreldrenes ulikheter og likheter, samt å anerkjenne foreldrenes tanker om hva som er viktig for barna. Dette samsvarer med teori om betydning av å anerkjenne foreldrenes tanker og deres betydning for barns læring (Becher, 2006; Gjervan, 2006; KD, 2011). Foreldrene må videre oppleve at deres tanker ivaretas og får konsekvenser for praksis (Becher, 2006; Gjervan, 2006). Forskningsdeltakernes uttalelser tyder på at det får lite konsekvenser for praksis, derfor bidrar muligens ikke samarbeidet i stor nok grad til å gi minoritetsspråklige barn gjenkjennelse og identitetsbekreftelse i barnehagen (jfr. Sand, 2008).

Viktigheten av å beherske majoritetsspråket på sikt er udiskutabelt. Måten det tilrettelegges for utvikling av barns språkkompetanse på, og hvordan barns morsmålsferdigheter ivaretas og anerkjennes er likevel diskutabelt. Å nærme seg språklig mangfold med en ressurs- eller problemorientering har betydning for hvordan barns ressurser ivaretas og for hvordan det tilrettelegges for utvikling av barns samlede språkkompetanse (Hauge, 2008). Dette vil også ha betydning for sosialiseringens betingelsene (jfr. Engen, 1989). Når formålet med

språklæringen blir å lære barnet norsk og ikke å utvikle den samlede språkkompetansen, kan tospråklighet få liten plass i barnehagen og vil heller ikke være synlig i hverdagen (Gjervan, m.fl., 2006; Hauge, 2008). I verste fall kan det føre til de- eller resosialisering ved at hjemmets normer og verdier ikke videreutvikles i barnehagen (Engen, 1989).

For å ha en ressursorientert tilnærming er det visse kriterier som må være tilstede (jfr. kapittel 1.3). Studien indikerer at forskningsdeltakernes intensjoner og forutsetninger ikke oppfyller alle disse kriteriene. Resultatene viser at det pedagogiske arbeidet ikke i stor nok grad evner å ta hensyn til det språklige og kulturelle mangfoldet i barnehagens pedagogikk, innhold og organisering. Dette er et sentralt kriterium for en ressursorientering. Barnehagene mangler tospråklige assistenter, som anses betydningsfullt for å bedre ivareta alle barns språklige forutsetninger (jfr. Baker, 2006, Gjervan, m.fl., 2006). Dermed samsvarer ikke praksis med å gi tospråklig utvikling og læring i barnehagen som også er et kriterium for en ressursorientert tilnærming (Gjervan, m.fl., 2006).

Ut fra undersøkelsens funn oppfylles ikke betingelsene for en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold. I forskningsspørsmål tilknyttet problemstilling etterspør jeg hva som kan være forklaringen på at det ikke er samsvar mellom intensjoner og betingelser. Dette belyses nærmere gjennom funn relatert til pedagogens sosiokulturelle kompetanse.

5.5 Pedagogens sosiokulturelle kompetanse

Forskningsdeltakerne ser ut til å inneha intensjoner om å ivareta mangfoldet. Med utgangspunkt i uttalelser rundt pedagogisk praksis kan det se ut til å være mangel på samsvar mellom deltakernes uttalelser om intensjoner og deres handlinger. Forskningsdeltakerne oppgir ulike årsaker som tid, ressurser og andre pålagte arbeidsoppgaver. Videre kom mangel på kompetanse frem. En forskningsdeltaker sier: *”Kompetansen er for liten rett og slett. Spesielt i forhold til språk”*. Dermed blir det sentralt å belyse hva forskningsdeltakerne anser som viktige kompetanser og hvordan de beskriver sin sosiokulturelle kompetanse. Dette presenteres med undertemaene betydning av kompetanse og betydning av holdninger, kunnskaper og ferdigheter.

5.5.1 Betydning av kompetanse

Når det gjelder etterutdanning innen flerkulturell pedagogikk hadde en av seks pedagogiske ledere dette, og ingen av de tre styrerne. To styrere uttrykker at de ønsker å ta etterutdanning i flerkulturell pedagogikk. Flere uttrykker at dette ikke er en satsning fra kommunalt nivå. Alle forskningsdeltakerne uttrykker et behov for spesiell kunnskap for å arbeide i en flerkulturell barnehage og at de selv opplever å ha for lite kunnskap. En deltaker uttrykker:

Styrer: [...]trenger mer teoretisk kompetanse [...] mer kunnskap om ulike teorier knyttet mot det flerkulturelle perspektivet. For det har jeg ikke. Kunne jeg ha lært mye, få mer forståelse, kanskje en annen forståelse.

Teori om flerkulturelle perspektiver trekkes frem som viktig for å få en bedre forståelse og kan også tolkes som et grunnlag for å få en perspektivutvidelse i egen handlingskompetanse. Tospråklig utvikling og læring, inkludering, kunnskap om ulike kulturer for å få en forståelse for barns erfaringer og bakgrunn, samt refleksjon over holdninger og etiske problemstillinger trekkes frem av forskningsdeltakerne som viktige og nødvendige kompetanser for å møte mangfoldet. En barnehage sier:

Ped.led.: [...] har du den flerkulturelle kompetansen, den teoretiske bakgrunnen, stiller du mer de riktige spørsmålene i møte. Nå er nesten all kunnskapen vår erfaringsbasert [...] ingen familier er like. Vi kan tro at slik gjør [etnisitet] fordi det gjør de vi har her hos oss. Hadde vi hatt den ballasten i bunnen hadde vi tolket mer erfaringene vi gjør. Nå er det mer erfaringene som blir kunnskapen og det blir litt feil. **Styrer:** Kjenner jeg på også [...] man får en kompetanse, det gir en mer trygghet og sikkerhet på det en da velger å gjøre.

Her poengteres et sentralt element i profesjonsutøvers kompetanse. Forskningsdeltakerne uttrykker at de baserer mye av kunnskapen på egne erfaringer. Flere forskningsdeltakere belyser at ingen familier er like. Jeg tolker utsagnet som at faren ved mangel på teori er at man kan skape et feil bilde ved å generalisere på grunnlag av erfaringer. Forskningsdeltakerne sier eksplisitt at de trenger mer teoretisk kunnskap som grunnlag for flerkulturell kompetanse og at erfaringene de har ikke gir tilstrekkelig kunnskap. Jeg tolker uttalelsene som at forskningsdeltakerne ved å benytte teori kan utvikle flere perspektiver og alternative handlingsmuligheter. Noen forskningsdeltakere løfter også frem at de ofte gjør det de er gode på og vant til å gjøre. Dette uttrykker forskningsdeltakerne at de gjør mer eller mindre ubevisst. Slik jeg tolker utsagnet er dette også en del av den tause kunnskapen

forskningsdeltakerne har og som det er viktig å få artikulert og få en bevissthet om. For å kunne se kritisk på egen pedagogisk tenkning og praksis innebærer det også å se etter det som ikke sies, ikke sees og høres.

Behovet for mer teori og at mye av kunnskapen om språklig og kulturelt mangfold er erfaringsbasert uttrykkes av flere:

Styrer: [...] vi har de erfaringene vi har og refleksjonene som gjør at vi blir dyktigere, men det er det å ha en formell kompetanse på området litt i bunn her i barnehagen.

Styrer: ønsker å heve vår kompetanse på området [på grunn av] flere barn med ulike kulturbakgrunner i barnehagen [...] viktig å ha det på agendaen, drøfte og reflektere, legge strategier og jobbe mot mål vi setter for å bli enda dyktigere[...] **Ped.led a:** ingen familier er like, så vi lærer noe nytt hele tiden[...] **Styrer:** mer vi lærer mer ser vi at vi må lære. **Ped.led b:** ja, så reflekterer vi over det og vil få en større kompetanse.

Styrer: mer kunnskap gir mer styrke, bevissthet og muligheter for å legge enda bedre til rette for foreldre og barn her.

Eksemplene synliggjør at forskningsdeltakerne anser mer teoretisk kompetanse som viktig for å bli dyktigere i sin profesjonsutøvelse. Teoretisk kunnskap anses viktig for å skape en større bevissthet og kunne bedre tilrettelegge for språklig og kulturelt mangfold. Slik jeg tolker forskningsdeltakerne er det behov for mer kunnskap nettopp for å møte språklig og kulturelt mangfold med et ressursperspektiv. Videre belyses betydning av personlige holdninger, kunnskaper og ferdigheter.

5.5.2 Betydning av holdninger, kunnskaper og ferdigheter

Respekt, nysgjerrighet og bevissthet om holdninger trekkes frem som viktige personlige kompetanser. Holdninger belyses av alle forskningsdeltakerne som viktige i arbeid med språklig og kulturelt mangfold:

Ped.led a: [...] mange etiske problemstillinger i forhold til å jobbe med minoritetsspråklige barn som vi må ta med oss og reflektere over. Ta det opp i personalet på avdelingen [...] går mye på holdninger.

Styrer: vi har brukt mye tid på å drøfte holdninger og ulike etiske problemstillinger for å skape forståelse for at det er både språklige og kulturelle forskjeller.

Forskningsdeltakerne synliggjør her betydningen av å jobbe med etiske problemstillinger de kan oppleve i møte med minoritetsspråklige barn og at det er viktig å jobbe med holdninger i personalgruppen. Flere av forskningsdeltakerne trekker frem betydningen av å jobbe med veiledning og refleksjon. To barnehager formidler dette om veiledning i deres barnehager:

Styrer : [...] tar ofte utgangspunkt i noe skriftlig materiell [...] temahefte for barnehagen [...] diskuterer og drøfter. Hvordan gjør vi det hos oss? Er det noe vi kan lære noe av og ta med oss? Vi har med assistentene i denne prosessen.

Ped.led b: [...] har mange refleksjoner i forhold til det med flerkulturalitet. Vi lander mye på det med språk, men samtidig har vi også en god bevissthet og vi har lange refleksjoner rundt kulturen til barna. Hvordan er hjemmemiljøet og hvordan er hjemmesituasjonen til de ulike barna?

Eksemplet viser at forskningsdeltakerne bruker tid på bevisstgjøring i personalgruppen om praksis gjennom diskusjon og refleksjon. Disse to barnehagene trekker frem at dette vektlegges i hele personalgruppen. Uttalelsene kan tyde på at refleksjon anses som betydningsfullt for å utvikle egen kompetanse, skape bevissthet om holdninger og for å utvikle personalets ferdigheter i møte med språklig og kulturelt mangfold.

5.5.3 Kort oppsummering

Funnene indikerer at forskningsdeltakerne både trenger og ønsker mer kompetanse for å ivareta språklig og kulturelt mangfold. Uttalelser viser at forskningsdeltakerne har erfaringer, men at de ikke føler at det er et godt nok grunnlag for å kunne tilrettelegge for minoritetsspråklige barn. Forskningsdeltakerne belyser behovet for blant annet kompetanse i tospråklig utvikling og læring, inkludering, kunnskap om ulike kulturer, samt å få forståelse for barns ulike erfaringer og bakgrunn. Forskningsdeltakerne trekker frem refleksjon og veiledning som betydningsfullt med tanke på holdninger, samt for å skape refleksjon over egen praksis og å videreutvikle kompetansen i egen barnehage. Dette anses betydningsfullt for hele personalgruppen.

5.6 Drøftning av funn

Mine funn viser at kun en forskningsdeltaker har etterutdanning innen flerkulturell pedagogikk. Alle uttrykker et behov for spesiell kunnskap for å arbeide med språklig mangfold. Flere utsagn både implisitt og eksplisitt tyder på at forskningsdeltakerne baserer mye av kompetansen sin på personlige erfaringer (jfr. Obel, 2007). I følge Kvernbekk (2001)

er det ikke nok med erfaringsbasert kunnskap. Det er også behov for mer teori, eksplisitt kunnskap i profesjonsutøverens kompetanse. Resultatene kan ses i sammenheng med andre undersøkelser som viser at profesjonsutøverne kan se ut til å mangle kompetanse i flerkulturell forståelse og tospråklig opplæring (Sand & Skoug, 2002; Rambøll, 2006; Obel, 2007; Bleka, Gjæver & Gjervan, 2008; Andersen m.fl., 2011). Det er kompetanser som anses viktig for å ha en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold (Gjervan, m.fl., 2006).

Resultatene kan tolkes slik at forskningsdeltakerne ønsker mer kunnskap om hvordan etisk, inkluderende og sosial utjevne pedagogikk kan forstås og praktiseres.

Forskningsdeltakerne belyser at mer teoretisk kunnskap vil kunne bidra til bedre tilrettelegging for minoritetsspråklige barn i barnehagen. I følge Grimen (2008) og Kvernbekk (2011) kan teori bidra til flere perspektiver og alternative handlingsmuligheter.

Forskningsdeltakerne uttrykker et ønske om mer formell kompetanse i forhold til minoritetsspråklige barns språklige forutsetninger og i flerkulturell pedagogikk. I følge Ottestad (2008) handler profesjonsutøvelse om å være teoretisk kvalifisert og samtidig inneha kunnskaper om et komplekst samfunn. Engen (2004) presiserer at pedagogens sosiokulturelle kompetanse har en avgjørende faktor for at tilbudet skal være tilpasset. Det omhandler profesjonsutøverens kunnskaper i forhold til barnets språk, hjemmekultur og hjemmeerfaringer. Pedagogens formelle kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og om barnehagen har personale med samme morsmål og kjennskap til barnets kulturelle bakgrunn, vil kunne være viktige indikatorer på kulturell kompetanse (Engen, 1989; Sand, 2008). Studien viser at barnehagene i liten grad har tilgang på tospråklig assistanse og at forskningsdeltakerne uttrykker et behov for kompetanse rundt blant annet tospråklig utvikling og flerkulturell pedagogikk (jfr. Andersen, m.fl., 2011). Slik jeg ser det er tilgangen på tospråklig assistent et ansvar som ligger hos sentrale myndigheter, og på kommunalt nivå i forhold til hvordan både bruken og betydningen av tospråklig assistent i barnehagen forstås og prioriteres. Når ytre rammevilkår gir lite ressurser til tospråklig opplæring og tilgangen på tospråklig assistanse er liten, kan rammene og forutsetningene oppleves problematiske og ekstra ressurskrevende for barnehagene.

Funn tyder på at teoretisk kunnskap om tospråklig utvikling er sentralt for å ha kunnskap og forståelse som kan gi alle barn kognitive utfordringer (jfr. Cummins, 2002; Engen & Kulbrandstad, 2004). Uttalelser viser også et behov for mer kunnskap rundt inkludering og

kulturkompetanse for å få forståelse for barns ulike erfaringer og bakgrunn. Dette samsvarer med teori rundt kompetanse som er betydningsfull i møte med språklig og kulturelt mangfold. For å ivareta det sosiokulturelle perspektivets syn på læring bør pedagogene ha kunnskap om kulturbegrepet, tospråklighet, forståelse og toleranse for forskjellighet og hvordan språk og kulturforskjeller kommer til uttrykk (Sand, 2008; Valvatne & Øzalp, 2008). Dette er sentralt for at profesjonsutøverne skal kunne tilrettelegge lærings- og utviklingsprosesser som skaper gode læringssituasjoner basert på den enkeltes forutsetninger for læring (Tholin, 2003).

Forskningsdeltakerne uttaler et ønske om mer kompetanse og mener at etterutdanning ville vært kompetansehevende. Forskningsdeltakerne uttrykker videre et ønske om at det fra kommunalt nivå var en villighet til å satse på flerkulturell kompetanse. Det kan indikere at en kommunal satsning kunne bidra til at flere profesjonsutøvere muligens hadde vurdert mer etterutdanning for å bli teoretisk kvalifisert. Betydningen av kompetanse og ansvarliggjøring synliggjøres i flere styringsdokumenter og i faglitteratur. I følge rammeplanen (KD, 2011) skal profesjonsutøveren ha kunnskaper som gjør at de kan tilrettelegge for pedagogisk virksomhet som inkluderer alle uavhengig av bakgrunn. Kompetanseutvikling for personalet er i rammeplanen (KD, 2011) nevnt som en del av den planleggingen virksomheten skal arbeide med. Videre har kommunen ansvar for å ansette profesjonsutøvere med nødvendig kompetanse og kvalifikasjoner for å gi et pedagogisk tilbud i samsvar med barnehagens mandat. Barnehageeier er ansvarlig for å gi personalet nødvendig kompetanse og utviklingstiltak i tråd med gjeldene lover og forskrifter (KD, 2006-2007). Altså hviler mye av ansvaret for kompetanseutvikling på kommunalt nivå.

Forskningsdeltakerne trekker frem refleksjon som sentralt i sin yrkesutøvelse. Dette er i følge Lauvås og Handal (2000) med på å fremme utviklingen av ny kunnskap. Rammeplanen (KD, 2011) understreker at det er med utgangspunkt i refleksjoner over egne verdier og handlinger det kan åpnes for diskusjoner i barnehagen. Ved å artikulere sin egen pedagogiske kompetanse, kan profesjonsutøverne bli bedre i stand til å reflektere over didaktiske valg. Refleksjonen kan øke deres muligheter for pedagogisk utvikling og skape bevissthet rundt egen og andres kompetanse. Dette er også en viktig forutsetning for å kunne dele kompetansen med andre pedagogiske ledere og styrere. Refleksjon over egen pedagogisk kompetanse vil også kunne synliggjøre den enkelte pedagog og barnehages behov for ny kompetanse. Forskningsdeltakernes uttrykk for mer kompetanse og refleksjoner viser at de er

kritiske til eget innhold, og at de er i prosesser mot å jobbe med egne holdninger. Disse funnene samsvarer med betydningen av å utvikle handlingskompetanse (jfr. Gotvassli, 2004).

Uttalelser tyder på at forskningsdeltakerne opplever at hele personalgruppen sammen jobber mot å stadig bedre tilrettelegge for språklig mangfold. Forskningsdeltakerne viser til at personalet samarbeider om å utvikle en felles forståelse knyttet til holdninger, etiske problemstillinger og forståelse av barns ulike erfaringsbakgrunner og kulturer. Dette samsvarer med Gotvassli (2004) som sier at handlingskompetanse er summen av kunnskaper, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte i personalet og i virksomheten i sin helhet. Forskningsdeltakerne uttrykker videre at de ønsker å lære, utvikle ny kompetanse og få nye erfaringer. Dette samsvarer med betydningen av å være en lærende organisasjon og det å ha en endringskultur i barnehagen (Gotvassli, 2004). Dette anses som et godt utgangspunkt for videre betraktninger og refleksjoner i forhold til temaet.

Studien indikerer at forskningsdeltakernes intensjoner ikke oppfyller alle betingelsene som stilles til en ressursorientert tilnærming til mangfold. Profesjonsutøverne har mange erfaringer, men uttalelser eksplisitt og implisitt indikerer at det ikke er nok for å ha et ressursperspektiv. Ved å synliggjøre forskningsdeltakernes syn på betydning av kompetanse og tanker om egen sosiokulturell kompetanse, har jeg belyst at det kan tyde på at flerkulturelle teoretiske perspektiver er viktig for å kunne oppfylle kriteriene for en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold. Dette for å bedre ivareta kriteriet om å integrere det språklige og kulturelle mangfoldet i barnehagens pedagogikk, innhold og organisering. Barnehagene mangler også tospråklige assistenter som anses betydningsfulle for å ivareta alle barns språklige forutsetninger (jfr. Baker, 2006, Gjervan, m.fl., 2006). Et sentralt tema for kommunene bør derfor være hvordan de kan skaffe tospråklige assistenter og tilrettelegge for tospråklig utvikling og læring i barnehagen. Forskningsdeltakerne uttrykker mangel på kunnskap om tospråkighet, og det indikerer at barnehagen ikke evner å tilrettelegge for tospråklig utvikling og læring i barnehagen som også er et kriterium for en ressursorientert tilnærming (Gjervan, m.fl., 2006).

5.7 Avslutning

I denne undersøkelsen er det profesjonsutøvere i barnehagen som har vært i fokus. Det er de som ”legger føringer for hva som ses på som verdifullt av barnegruppen, og som er rollemodeller når det gjelder utvikling av et støttende og inkluderende fellesskap der tospråklighet blir sett som en ressurs” (Gjervan, 2006, s. 34). For å realisere rammeplanens intensjoner om språklig mangfold er det nødvendig at profesjonsutøverne i barnehagen, sammen med det øvrige personale bruker tid på bevisstgjøring av egen praksis og diskuterer ulike syn på barn, læring og utvikling. De fleste av forskningsdeltakerne belyser at dette er noe de ønsker å prioritere.

Rammeplanen (KD, 2011) og politiske føringer pålegger barnehager arbeid med språk og språkutvikling. Studien viser at det er ulike måter å utøve dette på i praksis. Gjennom drøfting av betingelser for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige barn eksemplifisert med data, argumenterer jeg for at det å forstå flerkulturell praksis ut fra et ressurs- eller problemperspektiv er av betydning for hvordan stimulering og utvikling av barns språklige kompetanse arter seg. Studien viser videre at tospråklig personale kan være en måte å ivareta barns behov og ressurser på. Slik kan minoritetsspråklige barns språkferdigheter i større grad bli synlig og anerkjent i barnehagen. Her hviler det et stort ansvar på kommunalt nivå i forhold til hvordan både bruken og betydningen av tospråklige assistenter bør forstås og prioriteres.

Rammeplanen inneholder mange formuleringer om å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap, likeverdig tilbud og lokal tilpasning. Resultatene kan tyde på at de som har ansvaret for å omsette dette i praksis, trenger mer kunnskap som hjelper dem med å kunne gi en så likeverdig og tilpasset opplæring som mulig for alle barn. Flere profesjonsutøvere i barnehagen ser ut til både å mangle og samtidig ønske flere perspektiver og et kunnskapsrepertoar tilpasset minoritetsspråklige barn og deres spesielle læringsforutsetninger. Studien viser at dette er viktig for at minoritetsspråklige barns behov for tospråklig læring og utvikling ikke skal forsvinne i den generelle pedagogiske praksisen.

Studien indikerer at det fortsatt er nødvendig med innsats i kunnskapsbygging innenfor det barnehagefaglige feltet når det gjelder språklig og kulturelt mangfold. Det vil si at flerkulturelle og flerspråklige perspektiver bør bli en mer selvsagt del av

førskolelærerutdanningen slik at det ikke blir et spesielt område som ivaretas av noen få. Hvordan dette kan utvikles ligger utenfor min masteroppgave å svare på. Det peker mot at man må tenke nytt. Profesjonsutøveren bør bli kvalifisert for å tilrettelegge for en pedagogisk virksomhet som gir majoritet og minoritet likeverdige vilkår i barnehagen.

Forskningsdeltakernes refleksjoner og tanker viser at det flerkulturelle i all sin kompleksitet må bli et mer gjennomløpende normalperspektiv i barnehagehverdagen, gjennom problematisering og refleksjon. Slik kan profesjonsutøverens tanker og holdninger bære preg av at det å ha barn med ulike identiteter og ulik språklig og kulturell bakgrunn i barnehagen og i samfunnet generelt er det normale!

Rammeplanen og temahefte gir en støtte til å forstå tilnærmingen til mangfold. Grundige diskusjoner i den enkelte barnehage om innholdet i barnehagen er nødvendig. Undersøkelsen tyder på at personalet har flere gode holdninger, men at holdningene i mindre grad er nedfelt i praksis. Flere uttalelser bærer preg av at profesjonsutøverne er i en begynnende utviklingsprosess mot et større rom for språklig og kulturelt mangfold. Selv om de uttrykker at de ikke er gode nok i hverdagen til *”å få det naturlig inn”*, viser studien at flere profesjonsutøvere er i gang med refleksjoner rundt det pedagogiske arbeidet.

Profesjonsutøverne i barnehagen er aktører med påvirkningskraft. Ved å trekke inn nye perspektiver og artikuleringer omkring normalitetsbegrepet, kan de bidra til diskursen om språklig og kulturelt mangfold som en ressurs i barnehagefeltet. Det fordrer slik jeg ser det, profesjonsutøvere som reflekterer kritisk over hvilke kunnskaper som dominerer feltet barn og barndommer. Jeg håper denne studien kan være et ledd i å inspirere til en ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold der barnehagen kan være et sted for både gjenkjennelse og for utvidelse av perspektiver.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning og reflection. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Danmark: Narayana Press.
- Andersen, C. E. & Sand, S. (2011). *The Multicultural Kindergarten in rural areas in Norway- a good place for learning and participation for all children?* I Journal of Teacher Education and Teachers Work Vol.2, Issue 1. (s. 28 - 40).
- Andersen, C. E. (2012). Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehagen. Et bidrag fra en survey om språklig og kulturelt mangfold utenfor de største byene. I B. Aamotsbakken (Red.). *Ledelse og profesjonsutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 51- 63).
- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Strædet, C. Kristoffersen., Obel, L. Skoug., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Rapport nr.15. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: En etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. Oslo: Høgskolen i Oslo avdeling for lærerutdanning.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2009). *Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 3/2009. (s.178 - 187).
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken, A. (2003). *Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner*. Tidsskrift for ungdomsforskning, 3/2003. (s. 3 - 24).
- Becher, A. A. & Fajersson, K. E. (2008). På vei mot en flerkulturell profesjonsutdanning? I A. M. Otterstad (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 264 - 278).
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Beck, C., Engen, T. O., Østerud, S., Øzerk, K. & Aasen, J. (2010). Sosialiseringsteoretikeren Anton Hoëm - en internasjonal plassering. I A. Hoëm. *Sosialisering - kunnskap-identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag. (s. 1 - 27).

- Bleka, M., Gjæver, K., & Gjervan, M. (2008). Kulturkompetanse gjør en forskjell. I *Første steg*. Et tidsskrift for førskolelærere fra Utdanningsforbundet 4/2008. (s.28 - 29).
- Bourdieu, P. (1997). *Kultur och kritikk: Anföranden av Pierre Bourdieu*. Göteborg: Daidalos.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holther & R. Kalleberg (Red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 145 - 165).
- Bustos, M. M. F. (2009). Hvor kommer du egentlig fra? Problematiseringer av språklige konstruksjoner av virkeligheter. I K. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.). *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen Akademiske. (s. 43 - 52).
- Cummins, J. (2002). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, jus og humaniora*. Oslo: Komitéen. <http://www.etikkom.no/retningslinjer>
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. D. Berg & K. Nes. (Red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- 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*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 180 - 309).
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Gitz – Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gjervan, M. (Red., 2006). *Temahefte om språklig og kulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Bleka, M. & Andersen, C. E. (2006). *Se mangfold!: Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Gotvassli, K. Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget. (s. 71 - 86).
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauge, A. M. (2008) Innledning – et ressursperspektiv på mangfold. I S. Aamodt & A. M. Hauge (Red.). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 9 - 21).
- Holme, L. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. 3. utg. Oslo: TANO.
- Holter, H. (1996). Hva er kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 9 - 25).
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Kleven, T. A. (Red., 2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet – en forskningssamtale i møte mellom mennesker. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. (s.118 - 131).
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager (2005-06-17-64)*
www.lovdatab.no
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Strategiplan. Likeverdige opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007 – 2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Stortingsmelding nr. 41. Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2010). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske forlag.

- Kvernbekk, T. (2001). Erfaring, praksis og teori. I T. Kvernbekk (Red.). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag. (s.146 - 163).
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. I *Bedre skole*. nr 2/ 2011. (s. 20 - 25).
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring - tilpassing og motstand. I T. Korsvold (Red.). *Barndom, barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget. (s. 55 - 75).
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademiske.
- NOU. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet (2010:7)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Obel, L. S. (2007). ”...å få det inn under huden, rett og slett!”: *Hvordan er intensjonene og forutsetningene for flerkulturell pedagogikk i tre barnehager?* Masteroppgave i tilpasset opplæring. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Otterstad, A. M. (2008). Innledning “Å skrive fram” profesjons- og mangfoldsdiskurser. I A. M. Otterstad. *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget. (s.10 - 25).
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pettersen, K. S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademiske.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Phil, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll Management. (2006). *Evaluering av tilskuddsordningen – Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder*. Oslo: Rambøll Management.
- Tholin, K. R. (2003). *Etisk omsorg i barnehage og skolen*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Sand, S. (2007). Klar for skolestart? Et kritisk blikk på barnehagen som skoleforberedende tiltak for minoritetsspråklige barn. I *Norsk tidsskrift for Migrasjonsforskning*. No 1/2007. (s.61 - 75).
- Sand, S. & Skoug, T. (2002). *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet? Evaluering av prosjekt med gratis kortidsplass i barnehage for alle femåringer i Bydel Gamle Oslo*. Rapport nr 1. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehage*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 87 - 102).
- Sæbøe, I. H. (2008). Språklig mangfold og normalitet. I A. M. Otterstad & J. Rhedding - Jones. *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget. (s.187 - 199).
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students` long-term academic achievement*. Santa Cruz: CREDE.
- Valvatne, H. & Özalp, F. (2008). Når barns morsmål er minoritetsspråk: Profesjonsutøveres holdninger og handlinger har stor betydning. I A. M. Otterstad (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget. (s.231 - 251).
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur – språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Vedeler, L. (2001). Barnehagen og tilpasset opplæring. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag. (s.378 - 396).
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Øzerk, K. Z. (2003). *Sampedagogikk: En studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L 97-skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

- Presentasjon av meg selv, hensikten med undersøkelsen.
- Orienterer om opptak ved intervju.
- Informasjon om:
 - Taushetsplikt og konfidensiell behandling av data.
 - Prosjektets varighet, avsluttes i mai/juni 2012.
 - Ved prosjektavslutning: alle data vil bli slettet.
 - Retten til å trekke seg fra undersøkelsen underveis.

Bakgrunn om barnehagen

- Antall barn/ antall minoritetsspråklige barn.
- Hvilke morsmål er representert?
- Ansatte (utdannelse, erfaringsbakgrunn, minoritetsspråk).
- Ressurser og tilskudd i forbindelse med minoritetsspråklige barn.
- Hvem lager årsplan, de ansattes rolle og innflytelse?

Språk:

- Har dere noen særskilte mål for språk og kommunikasjon i barnehagen?
I tilfelle hvilke? Hvorfor har dere valgt disse målene?

1. Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet

- Noen mener at minoritetsspråklige barn først og fremst skal lære norsk i barnehagen, andre er ikke enig i dette. Hva mener dere?
Hvorfor?
- Hvordan mener dere minoritetsspråklige barn som har svake norskkunnskaper best lærer norsk? Hvorfor?
- Har dere særskilte språkstimuleringstiltak for minoritetsspråklige barn? I tilfelle hvilke?

Hvorfor tilrettelegger dere på denne måten? Hvilke erfaringer har dere gjort dere?

Har dere andre spesielle strategier med tanke på å støtte utviklingen av barnas morsmål og norskspråklige utvikling? I tilfelle hvilke?

- Har dere tospråklige assistenter? I tilfelle hvilke roller og arbeidsoppgaver har de?
Hva mener dere de kan som etniske norske i personalet i barnehagen ikke kan?

2. Pedagogens sosiokulturelle kompetanse

- Kjenner dere begrepet flerkulturell pedagogikk?
Hva legger dere i begrepet en flerspråklig og flerkulturell barnehage?
Hva mener dere er en god flerkulturell pedagogikk? Hvorfor?
- Har dere spesielle strategier for ivareta språklige og kulturelle forskjeller? I tilfelle hvilke

Hvorfor gjør dere slik?

Hvordan mener dere personalet skal forholde seg til språklige og kulturelle forskjeller?

- Gjør dere noe spesielt for å inkludere minoritetsspråklige barn?
Hvorfor/ hvorfor ikke?
Hva mener dere er nødvendig for å inkludere minoritetsspråklige barn?
Har de andre behov i sammenligning med majoritetsspråklige barn?
- Hva ser dere som viktige kompetanser i en flerkulturell barnehage?
- Hvor mye kunnskap har dere om minoritetsspråklige barns morsmål og kulturelle bakgrunn?

3. Innholdets kulturelle kvalitet

- Har dere de samme målene for alle barna? I tilfelle hvorfor?
Dersom ikke, hvilke mål har dere for norskspråklige barn – for minoritetsspråklige barn?
Hvorfor har dere ulike mål? Hvorfor mener dere dette er viktig?
Eksempler på hvordan målene blir omsatt til praksis.
- Synes dere at innholdet og aktivitetene i barnehagen gjenspeiler det språklige og kulturelle mangfoldet i barnegruppen?
I tilfelle ja, hvordan?
- Vektlegger dere foreldresamarbeidet? Hva vektlegger dere i samarbeidet?
Hvorfor?
Innhenter dere informasjon om minoritetsspråklige foreldres oppfatninger og syn på barnehagens virksomhet?
Har dere tiltak for å ivareta verdier og kunnskaper fra barnas hjem? I tilfelle hvilke?
Hvorfor?
- Kjenner dere rammeplanens målsettinger for språklig og kulturelt mangfold?
Hvordan har dere eventuelt omsatt disse i praksis?
Hvordan synes dere samsvaret mellom målsettinger for språklig og kulturelt mangfold i rammeplanen og egen pedagogisk praksis er?
Hva opplever dere samsvarer/ ikke samsvarer?
Hva kan være årsaken til at det er slik?

Til slutt

Er det noe mer dere ønsker å snakke om eller utdype?

Jeg takker for velvillighet i forhold til tiden dette har tatt og alt dere har delt med meg av deres erfaringer og tanker.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv fra Høgskolen i Hedmark

Mastergrad i tilpasset opplæring



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

I forbindelse med sitt mastergradsstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager høst 2011 og/eller vår 2012 for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser for vedkommende skole eller barnehage mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivaretatt i henhold til lov og forskrifter.

Bakgrunn:

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

I evalueringene av L97 avdekkes det et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering som er overordnede begreper også i Kunnskapsløftet. De politiske myndighetene foreslår en bred satsing for å sikre dette. Både evalueringene av L97 og St. meld. 30 konkluderer med at særlig den *praksisrelaterte* og *profesjonsorienterte*

kompetansen må styrkes i skolene. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

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

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

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

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

Hamar 01.08.2011.

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

Vedlegg 3

Informasjonsbrev om undersøkelsen

Jeg er masterstudent i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er ”Språklig mangfold i barnehage – profesjonsutøveres intensjoner og forutsetninger”. Undersøkelsen søker svar på hvordan førskolelærere forstår prosessen som de er en del av og hvilke konsekvenser mangfoldet får for innholdet i barnehagen. Målet er å bidra til økt kunnskap om konsekvenser mangfold gir og bidra til refleksjon rundt pedagogiske og etiske valg, samt skape interesse for å søke nye forståelser.

For å undersøke dette ønsker jeg å gjennomføre gruppeintervju og individuelle intervju blant pedagogiske ledere og styrere i barnehage. Mellom syv til tolv personer skal delta. Gruppene vil bestå av tre til fire personer. Tre av de utvalgte informantene vil først delta i individuelle intervju, før det gjennomføres gruppeintervju.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater underveis. Intervjuet vil ta omtrent en til en og en halv time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Det er frivillig å være med. Deltakerne har til enhver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes ved prosjektet slutt. Prosjektet avsluttes mai/ juni 2012.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe undertegnede eller sende en e-post. Min veileder er professor Thor Ola Engen ved LUNA, Høgskolen i Hedmark.

Med vennlig hilsen

Laila Fjeldstad

Tlf: 41 40 15 09

E-mail: laila.fjeldstad@hamar.kommune.no

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

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

Alle data som blir innhentet i undersøkelsen ”Språklig mangfold i barnehage – profesjonsutøveres intensjoner og forutsetninger” vil bli anonymisert og intervjuopptak vil bli slettet ved avslutningen av prosjektet. Prosjektet avsluttes i mai/ juni 2012.

Deltakerne i undersøkelsen har til en hver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□

Jeg samtykker i å delta i undersøkelsen ”Språklig mangfold i barnehager – profesjonsutøveres intensjoner og forutsetninger”.

Dato:

Sign.:

Vedlegg 5 side 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Thor Ola Engen
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark - Hamar
Holsetgata 31
2318 HAMAR

Vår dato: 01.03.2012

Vår ref:29576 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29576	<i>Språklig mangfold i barnehager - profesjonsutøvers intensjoner og forutsetninger</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Thor Ola Engen</i>
Student	<i>Laila Fjeldstad</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Atle Alheim


Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Laila Fjeldstad, Kavlebruvegen 65, 2312 OTTESTAD

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kyre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29576

Basert på de opplysninger vi har mottatt om gjennomføringen av prosjektet, kan personvernombudet ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til PC, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Prosjektleder opplyser at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet vil være anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.