



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BACH301-OST-2023-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Sluttdato:	25-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave - Stord		
Flowkode:	203 BACH301 1 OST 2023 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	268
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	11300
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	23
Andre medlemmer i gruppen:	333

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Inkludering av minoritetsspråklige barn

Inclusion of minority language-speaking
children

Isabella Oa og Line Lie Toft

Bacheloroppgave i barnehagelærerutdanningen

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veileder: Randi Elisabeth Nordlie

Innleveringsdato: 25.05.2023

Antall ord: 11 300

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Abstract

In this bachelor thesis, we take a closer look at how pedagogical leaders work with the inclusion of minority language-speaking children. Through previous experiences and knowledge that we have acquired during the last three years, we have wondered how minority language-speaking children are included in play and how pedagogical leaders work with this. In this thesis, we have considered the importance of a pedagogical leader's role when it comes to diversity, play, interaction, democracy, and inclusion at the kindergarten. To investigate this further, we have used qualitative interviews to address our question:

How do pedagogical leaders perceive that minority language-speaking children are included in interactions in kindergarten?

In connection with this issue, we have taken a closer look at various theories and concepts related to diversity, play, interaction, democracy, and inclusion and how a pedagogical leader can work with this topic. Furthermore, we have linked the theory to our findings in this thesis. Respectively, *desire for more knowledge, democracy and inclusion in play and disassembly, language barriers of minority language speaking-children in interaction with others and incidental bilingual assistance in inclusion work*. Here we have discussed and analyzed the findings and concluded that the interviewees have different experiences and have similar and different ways of working with this topic.

Sammendrag

I bacheloroppgaven blir det tatt en nærmere titt på hvordan pedagogisk leder arbeider med inkludering av minoritetsspråklige barn. Gjennom tidligere erfaringer og kunnskaper som vi har tilegnet oss i løpet av de siste tre årene har vi undret oss over hvordan minoritetsspråklige barn blir inkludert i lek og hvordan pedagogisk leder arbeider med inkludering. I oppgaven har vi tatt for oss viktigheten av en pedagogisk leders rolle når det kommer til mangfold, lek, samspill, demokrati og inkludering i barnehagen. For å undersøke nærmere på dette har vi tatt i bruk kvalitativt intervju og valgt å belyse problemstillingen vår:

Hvordan opplever pedagogisk ledere at minoritetsspråklige barn blir inkludert i samspill i barnehagen?

Vi har i sammenheng med problemstillingen sett nærmere på ulike teorier og begreper knyttet til mangfold, lek, samspill, demokrati og inkludering og hvordan en pedagogisk leder kan arbeide med dette. Vi har videre i oppgaven knyttet teorien opp mot funnene våre.

Henholdsvis *ønske om mer kunnskap, demokrati og inkludering i lek og samling, minoritetsspråklige barns språkbarrierer i samspill med andre og tilfeldig tospråklig assistanse i arbeid med inkludering*. Her har vi drøftet og analysert funnene og kommet frem til at intervjupersonene sitter med ulik erfaring og har både like og ulike måter å arbeide med dette temaet på.

Forord

Gjennom arbeidet med bacheloroppgaven har vi fått mulighet til å fordype oss i et viktig og spennende tema. Temaet blir mer og mer aktuelt, og kunnskap om minoritetsspråklige barn kan få betydning for arbeidslivet vårt senere. En stor takk til vår veileder ved Høgskulen på Vestlandet, Randi Elisabeth Nordlie. Hun har støttet oss og gitt oss gode og grundige tilbakemeldinger underveis i prosessen.

Vi ønsker også å takke våre flinke informanter for at de stilte opp til intervju og for å ha engasjert seg i vår bacheloroppgave. Gjennom intervjuene har vi fått mer kunnskap og forståelse om hvordan de jobber med minoritetsspråklige barn og inkludering, noe som vil være til hjelp i vårt fremtidige arbeid i barnehagen.

Vi ønsker også å takke familiemedlemmer og firbente for all støtte, gjennomlesing, gode ord og motivasjon som har hjulpet oss gjennom bacheloroppgaven. Vi ønsker ikke minst og takke hverandre, for gode diskusjoner, motivasjon og latter.

Vi vil også takke basisgruppe 2, dere har gjort studietiden uforglemmelig!

En siste takk går til Høgskulen på Vestlandet og alle medstudentene våre for tre kjekke og lærerike år.

Haugesund, 25. mai 2023

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	7
1.1 Begrepsavklaring.....	7
1.2 Oppgavens oppbygning	8
2. Tidligere forskning	9
3. Teori	11
3.1 Tilnærming til mangfold	11
3.2 Tverrkulturell kompetanse	12
3.3 Demokrati	13
3.4 Inkludering og samspill	14
3.5 Lek	15
3.6 Å arbeide med flere språk i barnehagen.....	17
3.7 Tospråklig assistanse.....	19
4. Metode	21
4.1 Kvalitativt intervju.....	21
4.2 Utvalg.....	22
4.3 Gjennomføring av intervju.....	23
4.4 Analyse og tolkning av data.....	24
4.5 Etiske retningslinjer.....	24
4.6 Reliabilitet og validitet	26
5. Funn og drøfting.....	27
5.1 Ønske om mer kunnskap	27
5.2 Demokrati og inkludering i lek og samling.....	29
5.3 Minoritetsspråklige barns språkbarriere i samspill med andre.....	31
5.4 Tilfeldig tospråklig assistanse i arbeid med inkludering	35
6. Avslutning og konklusjon	37

7. Litteraturliste.....	38
Vedlegg 1 - Informasjonsskriv til informanter	40
Vedlegg 2 - Intervjuguide	44

1. Innledning

Tema for bacheloroppgaven er inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehagen. Bakgrunnen for valg av tema og problemstilling er at etter 3 år på barnehagelærerstudiet, har begge ulike opplevelser av hvordan minoritetsspråklige barn blir inkludert av etnisk norske barn i praksisperiodene ved studie.

Gjennom de siste tre årene på barnehagelærerstudiet har man tilegnet seg en del erfaringer. Vi har opplevd at minoritetsspråklige barn kan bli utestengt fra lek eller at de holder seg mest med barn fra egen kultur. Det blir stadig flere og flere minoritetsspråklige mennesker i Norge, noe man tydelig kan se i statistikken. Ifølge Statistisk sentralbyrå [1] er det over 800 000 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge i dag. Dermed øker også andelen av minoritetsspråklige barn i barnehagene. Ifølge Statistisk sentralbyrå [2] var 20% av alle barn som gikk i barnehagen i 2022, minoritetsspråklige, noe som er en økning fra 15,3% i 2015. Dette viser hvor aktuelt og viktig kunnskapen om minoritetskulturene er i dag, og hvor viktig det kommer til å bli i årene fremover.

Som fremtidige barnehagelærere vil en, kunne møte et mangfold av barn i barnehagene. Mangfoldet vil trolig øke, og derfor er kunnskap om minoritetsspråklige barn, deres bakgrunn, inkludering og mangfold viktig. Dette skal belyses i bacheloroppgaven som tar for seg problemstillingen **“Hvordan opplever pedagogisk ledere at minoritetsspråklige barn blir inkludert i samspill i barnehagen?”**.

For å svare på problemstillingen er det blitt brukt kvalitativt intervju som metode, og gjennom våren 2023 ble det utført intervju av tre pedagogiske ledere i tre ulike barnehager. Målet med oppgaven er å se på hvordan minoritetsspråklige barn blir inkludert av etnisk norske barn, hvilken lek de leker, hvordan personalet i barnehagene jobber med inkludering og personalets holdninger og kunnskap rundt minoritetsspråklige barn.

1.1 Begrepsavklaring

I bacheloroppgaven vil det dukke opp noen begreper som kan være greit å avklare i forkant. Et av disse begrepene er minoritetsspråklig. Med minoritetsspråklige barn menes barn med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Fandrem, 2018, s. 261). Minoritetsspråklige barn i denne sammenheng er altså barn med et annet morsmål, uansett om

de også mestrer det norske språket eller ikke. Med inkludering menes det at alle skal oppleve rettferdighet og likhet (Haug, 2014, s. 19). Alle barn, uansett morsmål, skal få delta på lik linje som alle andre i barnehagens demokrati, i lek, aktiviteter og i barnehagehverdagen for øvrig. Inkludering vil bli tatt opp i kapittel 3. Teori.

Ideologien bak inkludering har som utgangspunkt en likhetstenkning og en likeverdighetstenkning avledet av blant annet menneskerettighetserklæringen og tilhørende konvensjoner. Den handler om sosial rettferdighet, sosial likhet, om likestilling og fellesskap (Haug, 2014, s.19).

1.2 Oppgavens oppbygning

Bacheloroppgaven er bygget opp av seks kapittel, henholdsvis innledning, tidligere forskning, teori, metode, funn og drøfting, og til slutt avslutning og konklusjon. I kapittel 2. Tidligere forskning, skal et utvalg tidligere forskning bli presentert, før det i kapittel 3. Teori, blir redegjort for teori som skal bidra til å belyse problemstillingen. I kapittel 4. vil de metodiske valgene vi har tatt underveis i arbeidet med oppgaven bli redegjort for. I kapittel 5. funn og drøfting, vil funn fra intervjuene bli lagt frem, samt drøftes i lys av teori. Til slutt vil det i kapittel 6. Avslutning og konklusjon, bli en oppsummering av funn og en eventuell konklusjon av problemstillingen blir besvart.

2. Tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi presentere tidligere forskning som er gjort med tanke på inkludering av minoritetsspråklige barn. Vi har benyttet søkemotoren SpringerLink, hvor vi blant annet kom frem til forskning publisert av Charlotte Palludan. Vi har også innhentet oss mer forskning gjennom Universitetet i Stavanger når det gjelder språklig og sosial inkludering.

Charlotte Palludan (2007) har skrevet en artikkel som går ut på måten barnehagepersonalet snakker til minoritet- og majoritetsbarna i Danmark og hvordan tonefallet endrer seg. Hun presenterer to typer tonespråk: *teaching tone* og *exchange tone*. Disse tonespråkene kan komme frem i alle slags aktiviteter. Palludan frem et språkstimuleringsprogram som barnehagen hun har vært i har tatt i bruk. Språkstimuleringsprogrammet i den barnehagen gikk ut på språklige aktiviteter som ble gjennomført hver mandag og tirsdag for utvalgte minoritetsspråklige barn (Palludan, 2007, s. 88). Hennes funn var at personalet snakket på en annen måte til de minoritetsspråklige barna, og hvor hun i artikkelen trekker frem ulike eksempler som hun har opplevd i danske barnehager hvor personalet har brukt et annet tonefall. Hun trekker frem et eksempel hvor barna holdt på med en tegneaktivitet. Den voksne snakket til majoritetsbarna på en måte hvor de forklarte og gav instruks på hvordan tegningen skulle se realistisk ut, mens hos de minoritetsspråklige barna satte den voksne et spørsmål på tegningen som videre førte til barnets forklaring på hvordan tegningen ble laget (Palludan, 2007, s. 80). Hun konkluderer med både fordeler og ulemper med språkstimuleringsprogrammet og hvordan tonefallet kan påvirke barna i senere tid.

Munthe, Kalandadze og Keles (2021) har skrevet en rapport som går ut på sosial og språklig inkludering i barnehager. Hovedproblemstillingen med rapporten handler om hvordan ansatte i barnehagen kan arbeide med både språklig og sosial inkludering med barn som ikke har norsk som førstespråk. De har inkludert 34 ulike artikler med både kvalitativ og kvantitativ forskning. Tre av disse artiklene er forskningsoverskrifter, én er et diskusjonspaper og den siste er en meta-analyse. Rapporten viser at det ikke er mulig å skille mellom språklig og sosial inkludering i praksis. De kom frem til at barnehageansattes kompetanse var en viktig faktor i arbeidet med språklig og sosial inkludering. Her måtte alle ansatte kunne arbeide med inkludering, styrking av relasjoner og barns deltakelse gjennom aktiviteter som skjer i barnehagen. Når det gjelder språklig inkludering kom de frem til at de ansatte i barnehagen

må kunne ha et ressursorientert syn når det kommer til språk og kultur. De trekker frem viktigheten ved at barnehageansatte må ha kunnskapen og kompetansen for å kunne arbeide med tidlig litterasitet i barnehagen. Personalet må kunne ha forståelse for språk og kommunikasjon og skal kunne ha mulighet til å benytte seg av språkarbeid på naturlige og systematiske måter som for eksempel lesegrupper og kommunikasjon under måltid. Konklusjonen de kom frem til i den sosiale inkludering var at i Norge ser man behovet for en kultursensitiv omsorg. De trekker frem ulike muligheter som kan gjennomføres sammen med barna som sang og musikk, og hvordan dette skaper et sosialt og inkluderende fellesskap i barnehagen (Munthe et al., 2021, s. 7-8). De konkluderer og deler forskningen inn i tre hovedområder. Det er 1) barnehageansattes kompetanse når det kommer til arbeidet med språklig og sosial inkludering, 2) familien til barna er sentrale i arbeidet, og at 3) det er flere gode og lovende praksiser som barnehageansatte og foresatte kan bruke i sitt arbeid med sosial og språklig inkludering (Munthe et al., 2021, s. 43)

3. Teori

I dette kapittelet blir det redegjort for teorien vi har valgt å bruke for å besvare problemstillingen “Hvordan opplever pedagogiske ledere at minoritetsspråklige barn blir inkludert i samspill med andre barn?”. Det er blant annet lagt vekt på demokrati, inkludering, lek og språk.

3.1 Tilnærming til mangfold

Barnehagen representerer et mangfold av nasjonaliteter, livssyn og sosiokulturelle verdier. I dag er den monokulturelle barnehagen i større grad blitt erstattet av den flerkulturelle barnehagen (Glaser, 2018, s. 241-242). Dette innebærer at flere barn i barnehagen vil ha andre morsmål enn norsk.

De flerkulturelle barna snakker som regel et annet språk hjemme enn det de gjør i barnehagen. Som oftest bruker man betegnelsen minoritetsspråklige barn i offentlige dokumenter med tanke på barnehage og skole. Grunnen er at det tradisjonelt sett har vært et fokus på at barn som har et annet språk, får rettigheter når det kommer til språkopplæring og opplæring i et annet språk. Flerkulturelle barn er barn som ikke bare har et annet morsmål enn norsk, men de har også mer enn bare norsk kultur som sin referanse. I dag bruker fagfolk betegnelsen flerkulturell i et forsøk på å kunne gi det mer positive assosiasjoner. Det å sitte med flere språk og kulturer trenger ikke nødvendigvis å være en utfordring når det kommer til å forstå og gjøre seg forstått i den norske barnehagen, men man kan se på det som en ressurs (Fandrem, 2018, s. 261-262). Dette handler om hvilken tilnærming en har til mangfoldet som i dag finnes i Norge.

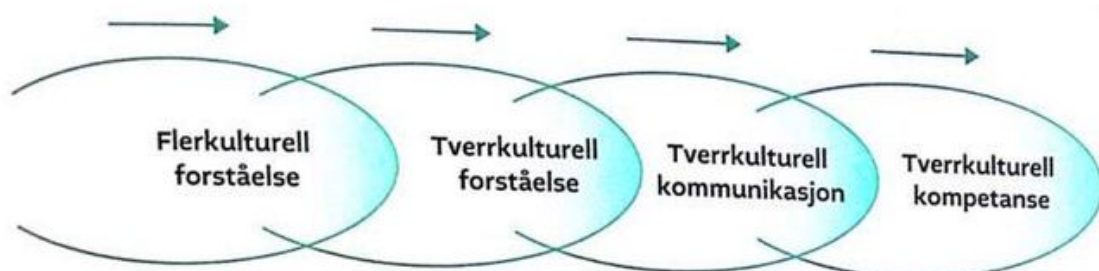
Det finnes ulike tilnærminger til mangfold. Henholdsvis ressursorientert- og problemorientert tilnærming til det flerkulturelle mangfoldet. “Kulturelt og språklig mangfold kan være en integrert del av barnehagens pedagogikk, innhold og organisering” (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012, s. 67). Ressursorientert tilnærming går ut på at personalet ser mangfoldet som en ressurs i barnehagehverdagen. Personalet tar hensyn til at både barn og foresatte har ulike behov og ønsker. Med en slik tilnærming bygger man trygge og gode relasjoner i foreldresamarbeidet. Ved å ha en ressursorientert tilnærming til det kulturelle mangfoldet, og opplever det som noe verdifullt, vil også de minoritetsspråklige barna oppleve det på samme

måte. Barna får også likeverdige muligheter når det kommer til mestring, trivsel, utvikling og læring (Gjervan et al., 2012, s. 69)

Problemorientert tilnærming handler om at personalet “bygger på en monokulturell pedagogisk forankring” (Gjervan et al., 2012, s. 63). En monokulturell pedagogisk praksis i barnehagen kan for eksempel være “det norske”. Det handler om at minoritetsbefolkningens ulike språk, kulturer og religioner blir oppfattet som avvikende og unormalt. Manglende anerkjennelse av barns ulike kulturer og språk kan ha negative konsekvenser for barna med tanke på trivsel, læring, utvikling og mestring i barnehagehverdagen. Det kan være ulike grunner til at personalet har en problemorientert tilnærming. Det kan blant annet gå ut på språkbarriere, ikke nok kompetanse og fordommer. For å kunne ha en ressursorientert tilnærming til mangfold, vil det være en fordel å ha tverrkulturell kompetanse (Gjervan et al., 2012, s. 64). Hvorvidt personalet har en ressurs- eller problemorientert tilnærming til mangfold kan ha noe å gjøre med den tverrkulturelle kompetansen deres.

3.2 Tverrkulturell kompetanse

Å sitte med tverrkulturell kompetanse innebærer at individet også har flerkulturell forståelse, tverrkulturell forståelse og tverrkulturell kommunikasjon, som vist i figur 1. Flerkulturell forståelse betyr å ha kjennskap til og forståelse for både egen og andres kultur. Tverrkulturell forståelse går dypere, og vil si at en har evnen til å forstå kulturelle særtrekk og forstå hvilken betydning en kultur har i hvert enkelt liv. Tverrkulturell kommunikasjon har man dersom man klarer å kommunisere med mennesker som har en annen kulturell bakgrunn. Dette kan både være barn og foreldre med et annet morsmål enn norsk, men også to- eller flerspråklige assistenter. Kommunikasjon med personer fra andre kulturer er en øvingssak, det er noe som kan utvikles og noe en kan bli bedre på (Larsen & Slåtten, 2019, s. 127).



Figur 1. Tverrkulturell kompetanse (Larsen & Slåtten, 2019, s. 127)

“Tverrkulturell kompetanse utvikles gjennom holdninger, kunnskap og ferdigheter.” (Larsen & Slåtten, 2019, s. 132). Ved at en får innhentet ny og oppdatert kompetanse vil det kunne bidra til holdningsendringer ved at kunnskapen og ferdighetene våre kommer til syne i barnehagen. Tverrkulturell kompetanse innebærer blant annet at man utvikler evnen til tverrkulturell kommunikasjon og samhandling, men også at det blir lettere å svare på spørsmål man får fra barna. Ingen er mer nysgjerrige enn barn, og man kan for eksempel få spørsmål om hudfarge, klesstil eller hodeplagg. Det er i slike tilfeller man trenger tverrkulturell kompetanse slik at personalet kan gi gode forklaringer og svar på hvorfor mennesker er forskjellige (Larsen & Slåtten, 2019, s. 133). Det vil være viktig å gi barna øvelse i demokratiske prosesser, noe som ifølge Nome (2018, s. 530) handler om å tilrettelegge “for møteplasser hvor dannelsesprosesser kan oppstå mellom barn innenfor rammen av en småbarnkulturell kontekst”.

3.3 Demokrati

Med demokrati menes det ofte som en styringsreform der alle har like mye rett på innflytelse og bestemmelse. Det kan forstås som møteplasser hvor mennesker kan utveksle meninger, diskutere og reflektere over noe som angår dem. Barnehagen har en demokratibyggende funksjon, og alle demokratier har behov for felles møteplasser. Barnehagen er en slik møteplass, hvor barn med forskjellige bakgrunner kan møtes og utøve demokrati. På denne måten vil man kunne få til både integrasjon blant barna og bidra til at barna respekterer hverandres forskjeller (Larsen & Slåtten, 2019, s. 311). Dersom barn ikke får mulighet til å møte andre barn med ulik bakgrunn enn dem selv, vil de kunne lage forestillinger om den andre som ikke stemmer. Ved at barn møter barn med ulik bakgrunn enn de selv, vil de kunne introduseres for andre synspunkt, noe som igjen vil bidra til å utvikle barnas selvstendige valg (Larsen & Slåtten, 2019, s. 312-313). Mangfoldet som i dag finnes i det norske samfunnet, vil altså være en ressurs for alle barn i barnehagen. De vil kunne få utvidet perspektiv på ting og bli mer selvstendige i valgene de tar. I et mangfoldig demokrati er det svært viktig med inkludering og samspill.

3.4 Inkludering og samspill

Inkludering som en ideologi, tar utgangspunkt i en likhetstenkning og likverdighetstenkning. Inkludering handler altså om rettferdighet, likhet, likestilling og fellesskap (Haug, 2014, s. 19). Ved å gi barn muligheten til å utøve demokrati i barnehagen, vil de også kunne få erfaringer med inkludering gjennom vennskap og lek (Larsen & Slåtten, 2019, s. 311). En kan med dette si at inkludering er knyttet opp til deltakelse.

Ytterhus (2002) knytter blant annet sosial inkludering til sosialt samvær. Sosialt samvær innebærer det å være fysisk sammen med andre i et fellesskap. Ingen barn, uansett bakgrunn, får selv velge hvilken barnehage de skal gå i, men blir plassert der fordi foreldrene vil det. Det sosiale samværet som barna da blir en del av, er planlagt og tilskrevet dem (Ytterhus, 2002, s. 17). Et slikt samvær kan omdannes både til samspill, men det kan også oppstå brudd i samhandlingen. Det er derimot generelle forhold som medfører vanskelige samhandlinger eller brudd på samhandlingen, og ikke noe som er spesifikk på grunn annerledeshet (Ytterhus, 2002, s. 181).

Når barn får en følelse av å høre til i et fellesskap, å bli godtatt av andre og å være interessert i noe med andre, vil barnet oppleve glede og tilegne seg erfaringer med inkludering. Dersom barn ikke opplever å bli inkludert i lek eller andre aktiviteter, kan det føre til at barnets rett til å forme egen identitet blir svekket (Larsen & Slåtten, 2019, s. 311-312). Det er gjennom sosialisering prosessen barnet utvikler sin identitet. Det sosiale aspektet, som også kan kalles for kulturell identitet, beskriver individets gruppeidentitet. Det er her barnet kan oppleve fellesskap, og noe som barnet forstår og mestrer når det gjelder språk, verdier, normer, og tenkemåter. I det sosiale aspektet opplever barnet en aksept for den de er. Det skal ikke være slik at tilhørighet i én gruppe utelukker tilhørighet i en annen gruppe. For de minoritetspråklige barna vil integrerende sosialisering kreve at personalet i barnehagen får støtte til å kunne utvikle tilhørighet og kulturell identitet knyttet til sider både ved minoritetskultur, men også ved majoritetskultur (Sand, 2020, s. 112-114). Leken er viktig, og utviklingen forløper seg som integrering av personligheten og som selvutvikling. Dette foregår i et tett samspill mellom barnet og viktige personer rundt barnet (Lillemyr, 2011, s.137-138).

3.5 Lek

Lek er en stor del av barnehagehverdagen til barna og det er gjennom lek barna kan oppnå sosial kompetanse. Dersom barn faller utenfor på grunn av sin minoritetsbakgrunn, kan det påvirke identitetsutviklingen og gjøre det vanskelig i møte med andre senere. Sosial kompetanse handler om tillærte ferdigheter som blant annet samarbeid, selvkontroll og empati. Disse ferdighetene vil føre til både harmoni og balanse i en barnegruppe (Størksen, 2018, s. 81)

Det er flere ulike måter å definere lek på. Wolf (2014, s. 14) forklarer lek som en opplevelseshet og livsform. Det innebærer barns opplevelser og erfaringer, og går ut på at de forholder seg til verden på lekende vis. I tillegg er leken allmenn, men likevel kulturbetinget. Leken kan være både indre- og ytre motivert, hvor barna selv velger hva de vil leke, eller at leken er voksenstyrt.

Barn leker som regel ikke for å kunne oppnå noe eller lære noe, selv om de gjerne gjør det ubevisst. De leker rett og slett for leken sin skyld. Barn er lekende i sine uttrykksformer og sin væremåte, og det er gjennom leken de forholder seg til omverden. Gjennom leken kommuniserer barn med hverandre både verbalt og kroppslig (Wolf, 2014, s. 20). Minoritetspråklige barn som ikke har lært seg det norske språket enda, har gjerne lettere for å uttrykke seg gjennom kroppen, lyder og ved å vise i leken. Selv om barn ikke leker primært for å lære noe, vil de likevel lære noe gjennom lek. Dette være seg å løse problemer og konflikter, å samarbeide med andre og å bli mer oppfinnsomme. Det er noe Nes (2018, s. 375) kaller for en konstruktiv sosialisering, som foregår gjennom lek.

Når barn kommer sammen i barnehagen, skaper de lekerutiner. "Lekerutinene kan utvikle seg til måter å være sammen på og bli en karakteristikk av vennskapsrutinene og væremåtene utvikler seg i relasjon mellom barna" (Greve, 2007, sitert i Greve, 2018, s. 387). Lekerutiner vil altså være lek og interesser som barna utvikler i fellesskap. Det kan blant annet være prinsesser, dinosaurer, enhjørninger og biler, eller hendelser de ser eller har vært med på som reiser eller familie (Greve, 2018, s. 387).

Leken er barnas verden, og det var lenge normalt å advare mot å gripe inn i leken. Barn var nødt til å ha leken i fred for å bearbeide konflikter og følelser. I dag er det viktig at pedagoger har respekt for leken og dersom en har en god grunn til å gripe inn, må en gjøre det på en forsiktig og respektfull måte. Det må skje på barnas premisser. Målet for en pedagog til å delta i lek kan blant annet være å hjelpe et barn inn i lek, videreutvikle leken, skape likestilling mellom barna i lek eller å lære barna om ulike roller (Lillemyr, 2011, s. 194).

For å forstå barns lek og miljøet barn leker i, kan en se på Gibson (1997) sin teori om affordanser. Affordanser går ut på hvordan barnet forstår eller ser hvilke muligheter som ligger i miljøet. Affordanser vil altså være det fysiske og psykososiale miljøet, men individuelle forhold som erfaringer og arv, i tillegg til oppgavene leken inneholder, spiller også en rolle når en skal forstå samspillet mellom lek og miljøet (Storli & Moser, 2018, s. 144). Oppgavene i en lek kan være alt fra lekeslåsning, boltrelek eller kjøkkenlek.

Lek som samspill, dreier seg om et sosialt samspill. Det dreier seg altså om kommunikasjon og de sosiale egenskapene ved leken. Samspill anses derfor som en gjensidig sosial samhandling som påvirker barns sosiale kompetanse og sosiale læring (Lillemyr, 2011, s. 163). Selv om man kan knytte samspill tett opp til lek, er det tre ulike nivåer å skille mellom samspill. Henholdsvis på individnivå, relasjonsnivå og samfunnsnivå. I alle disse nivåene vil sosialisering og personlighetsutvikling være av betydning.

På individnivået, som foregår i en sosial kontekst, er det selvutvikling som er det viktigste. Det er barnets egen opplevelse av seg selv og signifikante andres opplevelser av barnets atferd som er viktig. Relasjonsnivået handler om utviklingen av relasjoner mellom mennesker, som for eksempel vennskap eller status på avdelingen. På samfunnsnivået er det barnets tilpassing til samfunnet, lokalmiljøet og kulturen som står i sentrum. På samfunnsnivået er det også viktig at barnet utvikler egenskaper som oppfinnsomhet og selvstendighet, noe som gagnar samfunnet (Lillemyr, 2011, s. 165-167). Som nevnt er samspill knyttet tett opp mot lek, noe som er svært viktig for sosial kompetanse og identitetsutvikling.

Pierre Bourdieus teori om gyldig kapital er utviklet for å forklare barns lek. "En gyldig kapital i barnehagen er mestring av strategier for samspill i lek" (Kibsgaard, 2018, s. 359). De tre typene kapital er henholdsvis kulturell, økonomisk og sosial. Den kulturelle kapitalen går ut på at barnet kjenner til handlingen i leken, slik at han eller hun kan ta på seg en rolle som

passer inn. Den økonomiske kapitalen vil si å kunne ta med seg noe konkret inn i leken, mens sosial kapital vil si at barna har evne til å samhandle med og snakke til andre barn i barnehagen. Kibsgaard (2018, s. 359) mener også at barn må tilegne seg styrke for å håndtere avvising, for så å forsøke på nytt med andre fremgangsmåter for å komme inn i leken. Leken kan være svært viktig for utvikling av både sosial kompetanse og språklig utvikling.

3.6 Å arbeide med flere språk i barnehagen

Før i tiden var det slik at det norske språket ble ansett som vanlig og det mest normale, mens det å være flerspråklig ble sett på som et problem som måtte løses. Slik som alle andre barn, har også barn med minoritetsspråklig bakgrunn behov for et godt og tilpasset individuelt behov. Hvis pedagogikken blir ensidig fokusert på at minoritetsspråklige barn skal kunne lære seg norsk før en begynner på skolen, kan dette ta oppmerksomheten bort fra barnets individuelle forutsetninger og behov (Gjervan et al., 2012, s. 123). Her har barnehagelæreren en viktig rolle hvor han eller hun skal, i samarbeid med foreldrene, samarbeide og tenker over hva som er barnets beste på lengre sikt.

En holdning og myte til tospråkighet som har vært rundt pedagogene, er at de har vært redde for at barn som lærer seg flere språk ikke skal lære noen av språkene skikkelig, og at barnet ikke har kapasitet til å lære flere språk samtidig (Gjervan et al., 2012, s. 126). Ifølge Gjervan (2012) har det seg slik at de ulike språkene barnet lærer støtter hverandres utvikling. Det oppleves at noen barnehagepersonell har gitt råd om at barna kun skal snakke norsk i barnehagen, noe som kan gi negative konsekvenser for barnets språkutvikling og identitetsdannelse. Ved å praktisere dette viser det en manglende anerkjennelse av barnet og kan gjøre det svært uheldig for barnets kognitive utvikling. Også Fandrem (2011, sitert i Glaser et al., 2018, s. 278) påstår at minoritetsspråklige barn som kan morsmålet sitt godt, vil lettere kunne lære seg det norske språket. Det vil også virke identitetsbekreftende og gjøre dem mer attraktive som lekekamerater for de etnisk norske barn. Når minoritetsspråklige barn lærer etnisk norske barn å si noe på morsmålet sitt, vil de kunne oppleve mestring, som igjen bidrar til integrering, inkludering, tilhørighetsfølelse og kan forebygge mobbeatferd senere (Glaser et al., 2018, s. 278).

I dag har rundt 7% av alle barn som går i norske barnehager et annet morsmål enn norsk. Man kan definere morsmål som det språket barnet lærer først, det språket en forstår best eller det

språket barnet identifiserer seg med (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27). Barnehagen har en viktig rolle når det kommer til å kunne tilrettelegge for et godt språkmiljø for alle barn. Personalets ferdigheter, kunnskaper og holdninger til det flerspråklige mangfoldet er med på å forme språkmiljøet i barnehagen. Ifølge Høigård (2019) kan personalet skape et godt språkmiljø ved å bruke faktorene, fysiske omgivelser, sosial organisering og menneskene. De første to faktorene er viktig når det kommer til å fremme språkmiljøet. Omgivelsene i barnehagen har mye å si for å få til en god språkutvikling. Det kan være alt fra innendørs støy og akustiske forhold. Man kan gjerne trekke frem leker, rekvisitter, pledd, utkledningstøy og lignende for å skape et godt lekemiljø for barna. Skjermende området både inne ute og slik at barna kan trekke seg litt vekk bidrar til god samhandling for barn.

Minoritetsspråklige barn trenger ekstra støtte for å tilegne seg nye ord og begreper i barnehagen (Sand, 2020, s. 31). Barnehagehverdagen kan være hektisk, men mye av det som skjer er mer eller mindre rutine som gjentar seg hver dag. Dagsrytmen blir da forutsigbar for barna, særlig for barn som ikke snakker majoritetsspråket. Som fremtidige barnehagelærere er det viktig at en er bevisste på hvordan en kan støtte barnets språkutvikling og begrepsforståelse i det norske språket. Som oftest går flere ord eller setninger igjen, som for eksempel: "Nå skal vi ut og leke". Men det kan hende barnet ikke har fått helt begrepsforståelsen for ordene "leke" og "ut". Det finnes ulike arbeidsmåter for personalet som de kan bruke i arbeidet med minoritetsspråklige barn. Barna kan tilegne seg ord og begreper ved å være delaktige i samtaler eller hverdagslige aktiviteter i barnehagen, som kan være kognitivt utfordrende for dem (Gjervan, 2006, s. 37). For at minoritetsspråklige barn skal kunne lære seg nye ord og begreper, kan det også være avgjørende at de har evnen til å tone seg inn på andre barns lek. Inntonning har også noe å si for barnas relasjon til andre (Rommetveit, 1998, sitert i Gjems, 2018, s. 417). Affektiv inntonning handler om å sette seg inn i følelsesuttrykkene til andre, som når omsorgspersonen verbalt uttrykker følelser barnet viser, eller når barn deler personlige opplevelser med andre barn (Askland & Sataøen, 2019, s. 119).

Personalet kan anerkjenne og vise interesse for barnets språkkompetanse, personalet kan systematisk observere språkutviklingen til barnet og barn lærer som oftest mye gjennom lek og fysisk aktivitet med andre barn (Gjervan, 2006, s. 37). Ifølge Høigård (2019) forteller hun at barn blir lett fenget når man bruker musiske aktiviteter i barnehagen og at man da ikke trenger å være kommet langt i språkutviklingen for å delta. Hun nevner også at det skjer også

mye god språklæring når barn er med og synger. Ikke minst for flerspråklige barn kan det falle mye lettere å synge på norsk enn å snakke norsk. Det viser seg at både majoritets- og minoritetsspråklige barn plukker opp ordene mye lettere og raskere gjennom musikk, språklek, dikt, rim og regler. Det dreier seg om bokstavrim og enderim, om klang, rytme og gjentakelser, om lydmalende ord og lek med ord, orddeler og lyd (Høigård, 2019, s. 168).

I tillegg er det også viktig å tenke på barnets her-og-nå-situasjon. Ofte veksler barn mellom språkene sine når de kommuniserer verbalt. Dette kalles for kodeveksling. Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) vil kodeveksling si at man bruker ord og uttrykk fra et eller flere språk inn i samme ytring eller samtale. Ofte blir kodeveksling sett på som en regelløs, kaotisk blanding av to språk. Grunnen til at enkelte bytter språk kan skyldes at de synes det er enklere å uttrykke seg på det andre språket siden ord og vendinger føles lettere tilgjengelig. Enkelte voksne ser på kodevekslingen som et tegn på at barnet er lett språkforvirret eller har mangelfulle språkferdigheter. De kan oppleve det som irriterende og oppfatter det som en sløvheter (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 73-77). Kodeveksling kan også indikere at barnet bruker hele sin språkkompetanse for å kunne formidle seg. Kodeveksling kan brukes i tilfeller hvor barnet ikke husker eller ikke har lært et ord som han eller hun trenger for å kunne uttrykke seg på det ene språket (Gjervan, et al., 2012, s. 126). Som tidligere nevnt vil personalets kunnskaper, ferdigheter og holdninger til flerspråklighet ha noe å si for språkmiljøet i barnehagen. Derfor kan det være viktig med tospråklig assistanse, både for språkmiljøet, men også for barns identitetsutvikling.

3.7 Tospråklig assistanse

Ifølge ssb.no [3] var det i 2018 1347 personer som gav særskilt språkstimulering til minoritetsspråklige barn. I 2022 gikk tallet ned til 779, hvorav 728 av disse var kvinner og 51 var menn. Disse tallene viser en nedgang på 568 de siste 4 årene. Tilbake i 2010 ble det publisert en NOU (Norsk offentlig utredning) som omhandlet flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Der trekkes det blant annet frem at selv om antallet minoritetsspråklige barn i barnehagen økte, så var det en nedgang i tospråklig assistanse de siste virkeårene. Nedgangen i tospråklig assistanse skyldes at kommunene ikke klarte å oppfylle kravene til tospråklig assistanse. Dagens tilskuddsordning "Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder" ble innført i 2004. Tilskuddsordningen skulle virke i den grad at kommunene kunne tilpasse ordninger til deres

lokale behov og forutsetninger. Kommunene ble tildelt tilskuddet ut i fra antall minoritetsspråklige barn som går i barnehagen. Tilskuddsordningen til tospråklig assistanse ble gitt etter søknad med en angivelse av antall timer et barn mottok tospråklig assistanse per uke. (NOU 2010:7,93).

Om personalet har en problem- eller ressursorientert tilnærming til mangfold blir ofte synliggjort gjennom hvordan man legger til rette for tospråklig assistanse og tiltak for kunnskap og språkstimulering. I en barnehage hvor personalet har en ressursorientert tilnærming til mangfold vil tospråklig utvikling og læring være en integrert del av barnehagens hverdag. Barnehagen anerkjenner flerspråklighet som en ressurs både ut fra et individ- og et samfunnsperspektiv. Dette går ut på at barnehagen ønsker å tilsette tospråklig personale og at språklig mangfold får preget ulike aktiviteter i barnehagehverdagen. (Gjervan et al., 2012, s. 69).

I barnehagen vil tilbud om tospråklig assistanse til barn med minoritetsspråklig bakgrunn være viktig for barnas muligheter til å bruke morsmålet som redskap for læring. Disse tospråklige assistentene kan fungere som gode brobyggere mellom hjem og barnehage (Gjervan, 2006, s. 17). Sammen med en voksen som behersker morsmålet til barnet kan barnet da få mulighet til å forstå og gjøre seg forstått, uttrykke følelser, tanker, meninger og å kunne delta likeverdig i lek og andre aktiviteter. Hvis barnehagen gjennomfører aktiviteter eller gir barna andre inntrykk, kan de tospråklige assistentene forberede barnet og bearbeide inntrykk sammen med dem i etterkant. (Gjervan, 2006, s. 34). Her får også majoritetsbarna en mulighet til å bli inkludert sammen med minoritetsspråklige med tanke på å fremme det kulturelle mangfoldet i barnehagen.

4. Metode

I denne delen vil vi redegjøre for metoden har vi valgt for å belyse problemstillingen vår: “Hvordan opplever pedagogisk leder inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehagen?”. Videre redegjør vi for utvalg, gjennomføring, analyseprosess, etiske hensyn og undersøkelsens kvalitet.

4.1 Kvalitativt intervju

For denne oppgaven er det valgt å ta i bruk kvalitative intervju for å komme frem til et grunnlag før drøfting. Metode handler om hvordan en skal gå frem for å samle inn den informasjonen en trenger, hvordan en analyserer informasjonen og hvordan informasjonen tolkes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 29). Intervju er den mest brukte metoden i kvalitativ forskning, hvor hensikten er å få innsikt og kunnskap om menneskers opplevelser, livssituasjoner, tanker, erfaringer og følelser (Thagaard, 2018, s. 89). Med tanke på problemstillingen i bacheloroppgaven, hvor vi søker å forstå hvordan pedagogiske ledere opplever at minoritetsspråklige barn blir inkludert i barnehagen, er det mest nyttig å ta i bruk intervju som metode.

Intervjuer kan gi informasjon om forskjellige ting basert på ulike perspektiver, henholdsvis det instrumentelle og det interaksjonistiske. Vi har fokusert på det instrumentelle perspektivet, som går ut på at intervjudata vi sitter med, gjenspeiler det intervjupersonen forklarer fra sitt “ytre” liv. Det handler om intervjupersonens opplevelser og erfaringer, hvor det er viktig å stille konkrete spørsmål (Thagaard, 2018, s. 93). I samsvar med det instrumentelle perspektivet og valget av metode, vil personene i oppgaven bli referert til som intervjupersoner. I tillegg til kvalitativt intervju er det i teoridelen blitt tatt i bruk tidligere pensumbøker og litteratursøk.

Kvalitativt intervju kan bygges opp på ulike måter, fra lite til meget strukturert. Det er valgt å benytte en delvis strukturert tilnærming, som ligger mellom de to ytterpunktene. Strukturen går ut på at temaene er noenlunde fastsatt i forkant, men at rekkefølgen på dem blir bestemt underveis i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). Ønsket er å få innblikk i noen pedagogiske lederes opplevelser av inkludering, og på grunnlag av ønsket passer det fint at tilnærmingen vår har en fleksibel struktur. Slik vil en kunne tilpasse spørsmålene og inkludere andre

spørsmål basert på intervjupersonens svar. På den måten kan man ta opp de fastsatte temaene, samtidig som en kunne følge med på det intervjupersonen fortalte. Tilnærmingen ledes altså av de fastsatte temaene som står i intervjuguiden, men som også gir rom for de temaer som intervjupersonen selv tar opp (Thagaard, 2018, s. 91). Hvordan intervjuet er strukturert kan ses i Vedlegg 2.

4.2 Utvalg

Etter valg av tema og problemstilling, ble det utformet en prosjektplan, informasjonsskriv og intervjuguide, for så å starte på rekrutteringen av intervjupersoner. Rekrutteringen av intervjupersoner foregikk via e-post. E-post med informasjonsskrivet ble sendt ut til styrere i fire vilkårlige barnehager. Det ble valgt å sende e-post til styrer, ettersom styrer vet hvilke pedagogiske ledere som kan sitte på den erfaringen som trengs for å besvare problemstillingen. Å rekruttere intervjupersoner viste seg å være mer utfordrende enn først antatt, da vi enten fikk avslag eller ingen svar. Derfor ble flere styrere i andre barnehager kontaktet både via e-post og telefon, og etter nesten tre uker fikk vi til slutt tre intervjuer.

I utgangspunktet var planen å gjennomføre intervjuer med fire forskjellige pedagogiske ledere i fire forskjellige barnehager, noe som også ble skrevet i informasjonsskrivet (se vedlegg 1). Med tanke på at rekruttering av intervjupersoner var mer omfattende og tidkrevende enn først antatt, kom vi til en enighet i lag med veileder om at tre intervjuer var nok.

Bakgrunnen for at de som takket ja til intervjuet kan være flere. De sa blant annet at de takket ja til å bli intervjuet fordi tema er spennende, det er noe som opptar dem og at tema er viktig i dagens mangfoldige samfunn. En annen grunn til at de takket ja, kan muligens ha noe å gjøre med anonymiteten de har i forskningen, hvor diktafon ikke er brukt. Ved kun å notere ned det intervjupersonene sier og ikke ha mulighet til å høre det om igjen, opplevde vi at direkte sitat var vanskelig å få med. I tillegg gjorde notatene det vanskelig å få med intervjupersonenes reaksjoner dersom en ikke hadde diskutert det i etterkant av hvert intervju. Dette kommer vi også tilbake til i 4.3 Gjennomføring av intervju.

Kriteriene som måtte oppfylles for å delta i intervjuet, som også er nevnt i informasjonsskrivet barnehagene fikk tilsendt (se vedlegg 1), er stilling som pedagogisk leder og erfaring med arbeid med minoritetsspråklige barn. For å sikre deltakernes anonymitet, blir de her beskrevet

generelt og har fått fiktive navn. De tre intervjupersonene som ble intervjuet, kalles “Anette”, “Per” og “Kari”. Alle tre er pedagogiske ledere ved tre ulike barnehager på Vestlandet.

4.3 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene ble det valgt å ikke sende ut intervjuguiden på forhånd. Grunnen til det var i utgangspunktet at intervjupersonene ikke skulle få mulighet til å forberede seg, for å kunne få så ærlige svar som mulig. Kari var den eneste som etterspurte intervjuguide, og etter å ha diskutert det, fikk hun intervjuguiden tilsendt noen dager før intervjuet (vedlegg 2). Arbeidsoppgavene under intervjuene ble fordelt i forkant av hvert intervju, hvor en av oss noterte, mens den andre intervjuet intervjupersonen. På denne måten blir det lettere å holde fokus på det intervjupersonen forteller om sine opplevelser av inkludering av minoritetsspråklige barn på sine avdelinger i barnehagen. Grunnen til valget om å gjennomføre intervjuet slik, er for å sikre bedre kontakt mellom intervjuer og intervjupersoner. Da trenger ikke intervjuer å avbryte samtalen hele tiden for å skrive, men får mulighet til å observere intervjupersonens reaksjoner og uttrykk. I tillegg blir det enklere å fange opp andre interessante tema som intervjupersonen tar opp underveis i intervjuet.

I og med at Kari etterspurte intervjuguiden på forhånd, virket hun mye tryggere i svarene hun gav oss. Svarene hennes ble mer utfyllende og kom med flere eksempler på arbeidet de gjorde i barnehagen og trakk frem fordeler og ulemper. Anette og Per som ikke fikk intervjuguiden på forhånd kom ikke med like utfyllende svar. Det var likevel en liten forskjell mellom Anette og Per, hvor Anette virket litt usikker i svarene hun gav og brukte tid på å tenke før hun svarte. Per derimot virket trygg og selvsikker i svarene sine. Ulikhetene mellom Per og Anette kan også ha noe med at Per har mer og lenger erfaring enn Anette med tanke på inkludering av minoritetsspråklige barn.

Ifølge Thagaard (2018, s. 112) vil en minske størrelsen av data når en kun benytter notater i et intervju. Det kan også virke distraherende og vil kunne avbryte samtalen underveis i intervjuet. På den måten vil det også bli vanskelig å få med nøyaktig hva intervjupersonene sier, hvordan de uttrykker seg og reagerer. Ingen av intervjusituasjonene ble avbrutt på noen vis, men de gikk gjerne litt fort. Det førte til at svarene som ble nedskrevet ble litt kortfattet, men kjernen fra alle intervjuene kom med. Ved kun å bruke notater ble det også noe utfordrende å få med seg direkte sitat. Samtidig som notatene ble nedskrevet, startet også

analyseprosessen, og en kunne starte inndelingen av informasjonen underveis i intervjuet. Etter hvert intervju ble det også satt av tid til å skrive referat, ettersom at alt fra intervjusituasjonen sitter friskt i minne (Thagaard, 2018, s. 112).

Thagaard (2018, s. 105) legger vekt på betydningen av en tillitsfull og god atmosfære under intervjusituasjoner, noe som vil skape en bedre kvalitet på intervjuet. Gjennomføringen av intervjuene, har foregått i de barnehagene som pedagogene selv jobber i, noe som gjerne kan ha betydning for deres trygghetsfølelse under intervjusituasjonen.

4.4 Analyse og tolkning av data

Analyse handler om å fortolke og kode data som er samlet inn gjennom intervjuene. For å tolke intervjuene er det blitt brukt en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutisk tilnærming går ut på å tolke intervjupersonenes handlinger og utsagn ved å fokusere på noe dypere enn det som er åpenbart. I hermeneutikken finnes det ikke en absolutt sannhet, men en kan tolke handlinger og utsagn på flere nivåer (Thagaard, 2018, s. 37).

Ved å analysere intervjuer, får en blant annet innsikt i intervjupersonenes forståelse av virkeligheten. Hvordan intervjupersonen uttrykker seg, og kan gi innsikt i forholdet mellom individet og kulturen (Thagaard, 2018, s. 120). Etter gjennomføringen av de tre intervjuene, ble de nøye gjennomlest og satt i en felles tabell, hvor likheter og ulikheter ble sett på og mulige kategorier ble drøftet. På bakgrunn av intervjuene, diskusjoner og kategorisering, kom vi frem til fire tema som kan bidra til å belyse problemstillingen. Disse temaene er: *Ønske om mer kunnskap, demokrati og inkludering i leke og samling, minoritetsspråklige barns språkbarrierer i samspill med andre og tilfeldig tospråklig assistanse i arbeid med inkludering.*

4.5 Ethiske retningslinjer

Ethiske retningslinjer går ut på områder som er viktige å ta med seg og tenke over gjennom hele prosessen for å besvare problemstillingen om hvordan pedagogiske ledere opplever at minoritetsspråklige barn blir inkludert i barnehagen. Disse retningslinjene går ut på informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 102). Informert samtykke vil, som tidligere nevnt, si at alle deltakerne i forskningen får tilstrekkelig informasjon. Det skal også være tydelig at deltakelse i prosjektet ikke skal kunne skade eller

utlevere noe personlig om intervjupersonene. Fortroligheten går ut på intervjupersonenes privatliv, og innebærer at privat informasjon som kan spores tilbake til personen, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 106). Det er blitt forsøkt å ivareta slike etiske hensyn ved at en tidlig skrev et informasjonsskriv (se vedlegg 1). Informasjonsskrivet ble sendt sammen med forespørsel om intervju, i en e-post til barnehagene.

Gjennom informasjonsskrivet får informanten kjennskap til formålet med prosjektet, hovedfokuset og informert samtykke. Informert samtykke går ut på at intervjupersonene får tilstrekkelig informasjon om prosjektet, i tillegg til at det å være med er frivillig, de kan trekke seg når som helst før fristen og at prosjektet ikke skal føre til noen negative konsekvenser for de som deltar (Bergsland & Jæger, 2022, s. 47). Informert samtykke handler om å ha respekt for og ta hensyn til intervjupersonene, i tillegg til å tenke gjennom hvilke spørsmål som stilles, slik at de ikke blir for påtrengende og personlige (Thagaard, 2018, s. 113-114). Konsekvenser handler om å forholde seg til eventuelle skader eller utbytte deltakerne kan oppleve ved å delta i intervjuet. Det er derfor betydelig å være klar over at kvalitativ forskning karakteriseres som nærgående, og kan få intervjupersonen til å si ting som han eller hun senere vil angre på (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 107).

Det siste punktet som er av betydning når det gjelder de etiske retningslinjene er forskerens rolle. Forskerens rolle innebærer blant annet forskerens personlighet, integritet og sensitivitet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 108). Det kan derfor være viktig å finne en balanse mellom vennskapelig og profesjonell fremtoning. I gjennomføringen av alle tre intervjuene opplevde vi stemningen som både behagelig og trygg. Som tidligere nevnt, ble alle intervjuene gjennomført i lag, slik at en noterte og en holdt samtalen i gang med intervjupersonene. Det ble forsøkt så godt det lot seg gjøre å være profesjonelle, og samtidig være åpne for det intervjupersonen gav uttrykk for. Vi hadde et åpent kroppsspråk, blikkontakt, og gav rom for andre temaer enn de som var fastsatt på forhånd. For å sikre intervjupersonene anonymitet i denne bacheloroppgaven, er de blitt introdusert generelt og fått de fiktive navnene Anette, Per og Kari.

Tidlig i prosessen med bacheloroppgaven, ble det utformet en prosjektplan, hvor blant annet hvilke hensyn som skulle tas med tanke på forskningsetikken, ble beskrevet. Et av de etiske retningslinjene som ble tatt opp i prosjektplanen, og som er gjennomført i bacheloroppgaven er intervjupersonenes anonymitet.

4.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvor stabilt et resultat er. Det vil si at dersom to forskjellige forskningsprosjekt oppnår likt resultat ved bruk av de samme kvantitative metodene, har de reliabilitet i forskningen (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitet er derimot vanskelig i kvalitativ forskning, fordi menneskers opplevelser og tanker ikke kan måles på samme måte som i kvantitativ metode. Reliabiliteten kan derimot styrkes i kvalitativ forskning ved å gjøre forskningen gjennomsiktig, eller ved at flere deltar på prosjektet. Det har blitt forsøkt å gjøre undersøkelsen så gjennomsiktig som mulig blant annet ved å redegjøre for metoden, samt å være to studenter som har gjennomført og gjennomgått intervjuene. Det gjør at funn ikke blir farget av et synspunkt, men at de blir diskutert blant flere (Thagaard, 2018, s. 188).

Validitet handler om gyldighet, og kan relateres til tolkningen av data som forskeren har konkludert med. I likhet med reliabilitet i kvalitativ forskning, kan også validiteten styrkes ved å gjøre forskningen gjennomsiktig. Når forskningen gjøres gjennomsiktig, vil leserne få innsikt i hele forskningsprosjektet, og på den måten vil leseren kunne forstå tolkningene forskeren er kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 188-189). For å gjøre forskningen så gjennomsiktig som mulig, er blant annet rekruttering av intervjupersoner og bearbeiding av datamateriale blitt beskrevet så godt og detaljert som mulig. Validiteten kan sies å være styrket ved at funn er drøftet i lys av teori.

5. Funn og drøfting

I dette kapittelet skal funn fra intervjuene bli presentert og drøftes i lys av teorien det er redegjort for tidligere i bacheloroppgaven, for å svare på problemstillingen om hvordan pedagogiske ledere opplever at minoritetsspråklige barn blir inkludert i samspill med andre barn. Pedagogiske ledere kan oppleve inkludering av minoritetsspråklige barn på ulik vis, avhengig av avdeling og holdninger blant barn og voksne. Felles for intervjupersonene er blant annet at de har et ressursorientert syn på mangfold, utøver demokrati så godt det lar seg gjøre, og kunne tenkt seg mer kunnskap om minoritetskulturer.

5.1 Ønske om mer kunnskap

Dersom pedagogiske ledere skal klare å inkludere minoritetsspråklige barn i samspill med andre barn, kan det være viktig med tverrkulturell kompetanse (Larsen & Slåtten, 2019). Tverrkulturell kompetanse er nødvendig både for integrering av minoritetsspråklige barn, og for å kunne svare på spørsmål barn har om ulike kulturelle forskjeller. Derfor ble intervjupersonene spurte om de selv synes de har nok kunnskap om ulike kulturer som er representert i barnehagen. Det mener de selv at de ikke har, og til dette svarte Anette:

Nei, men jeg ønsker å lære mer og kunne tenkt meg mer kursing både for meg selv og for de andre ansatte.

Hun sa også at de bruker mye ASK bilder for å kommunisere med de minoritetsspråklige barna som ikke kunne godt nok norsk. Per på sin side sa:

Jeg har litt kjennskap til minoritetene, det er ikke blankt (...). Det er ønskelig med mer kursing til alle ansatte. I den forrige barnehagen jeg jobbet, var det de norske som var minoriteter.

Også Kari ønsket mer kunnskap og kursing for alle i personalgruppen. Med utgangspunkt i det intervjupersonene sa, kan det tenkes at pedagogiske ledere, og andre barnehagepersonale for øvrig, ikke har nok kunnskap eller erfaring med minoritetsspråklige barn som er representert i barnegruppen de arbeider med. For å kunne ha tverrkulturell kompetanse, må man som Larsen og Slåtten (2019, s. 127) nevner, ha forståelse og kjennskap til kulturene som

er representert i barnegruppen, og en burde ha forståelse for kulturelle særtrekk og hva det betyr for dem. I tillegg skal en kunne kommunisere med mennesker fra andre kulturer. Sistnevnte er noe som kan læres og utvikles, men det kan tenkes at også forståelse og kjennskap til ulike kulturer kan læres gjennom personalmøter, kursing og erfaring. Med tanke på at intervjupersonene selv mente at de ikke har nok kunnskap, forstår vi dette som at de også har en manglende kulturell kompetanse. På den ene siden stiller vi oss kritisk til at personalet har manglende kulturell kompetanse. På den andre siden har vi også forståelse for at de har et ønske om mer kunnskap om mangfold. Mangfold er et tema som etter vår mening burde bli mer aktuelt ettersom vi lever i et flerkulturelt samfunn i dag.

Vi spurte også intervjupersonene om hvordan de opplever personalets holdninger til minoritetsspråklige barn. Svarene fra intervjupersonene er relativt like, samtidig sier Per at personalet også gjør en ekstra innsats med tanke på integrering av minoritetsspråklige barn. Også Kari opplever at personalet jobber ressursorientert, de forteller:

Per: Veldig bra. Personalet behandler minoritetsspråklige barn på lik linje med alle andre barn. Personalet er ekstra "på" for å få integrert barna så raskt som mulig.

Kari: Jeg ser ingen forskjellsbehandling i forhold til de norske. Det er likestilt. Jeg liker det jeg ser, og vil si at alle barna står likt for personalet.

Svarene fra Per og Kari kan tolkes som både inkluderende og ressursorienterte. Er barna så likestilte som Per og Kari gav uttrykk for i intervjuene, vil de trolig også ta hensyn til hvert enkelt barns behov og ønsker, uansett bakgrunn, slik en gjør med et ressursorientert syn på mangfold. Et ressursorientert syn på mangfold går som tidligere nevnt ut på at personalet ser på mangfold som en ressurs i barnehagehverdagen. I tillegg til at en tar hensyn til ulike behov og ønsker som måtte oppstå (Gjervan et. al., 2012, s. 67). Anette opplevde derimot holdningene til personalet som blandet med tanke på minoritetsspråklige barn, men at de samtidig er veldig åpne. Hun sa:

Blandet. I en barnehage er det jo ulike utdanninger. jeg ser at det er forskjell med tanke på kunnskapsnivået.

Det Anette sier, er at hun ser en sammenheng mellom personalets kunnskap om minoritetspråklige barn og hvilken studiekompetanse de har. Det at noen har lite kunnskap om minoritetskulturen i barnehagen, men er åpne for mangfoldet og behandler dem på lik linje som majoritetskulturen, betyr ikke nødvendigvis at de har et problemorientert syn. Det kan også bety at de ikke har den rette kunnskapen til å utøve et ressursorientert syn på mangfold. Dette viser hvor viktig kunnskap om mangfold er, slik at man kan utøve en ressursorientert tilnærming og bygge gode og trygge relasjoner til både barn og foreldre.

5.2 Demokrati og inkludering i lek og samling

Demokrati og inkludering henger tett sammen (Larsen & Slåtten, 2019, s. 311). Et av spørsmålene som ble stilt til intervjupersonene, var hvordan de arbeider med inkludering og fellesskap. Lekegrupper og samlinger var da et svar alle tre hadde til felles. Etter vår mening kan lekegrupper være med på å bygge relasjoner, skape nye vennskap og styrke det pedagogiske arbeidet. Anette sa:

Vi jobber veldig mye med lek, vi har fredagsgrupper som bidrar til å utvide horisonten og inkluderer alle.

Anette snakker her om at de har lekegrupper hver fredag hvor barna får utvidet horisonten sin. Hun tenkte da på at de barna som til vanlig kun leker med et annet barn, får mulighet til å leke med flere. Også Per og Kari arbeider med lekegrupper. Gjennom arbeid med lekegrupper, kan man gjerne lettere legge til rette for at alle barn, uansett kulturell bakgrunn, kan føle seg inkludert i fellesskapet. Lekegrupper kan muligens fungere som en møteplass hvor barna får utveksle tanker og meninger, og slik utvikle barns selvstendige valg (Larsen & Slåtten, 2019, s. 312-313). Det kan også være enklere å utøve demokrati i mindre grupper enn i en barnegruppe på over tjue barn. Da kan det bli enklere å inkludere alle i samspillet og alle får komme med sine innspill. Også samlinger er en arena hvor intervjupersonene sier de arbeider med inkludering og fellesskap. Inkludering handler som tidligere nevnt om likhet (Haug, 2014, s. 19), og kan også knyttes opp til deltakelse (Ytterhus, 2002, s. 17). Både Anette og Per sa at de i samlingene synger sanger med navn på barna som går på avdelingen. Dette kan gjerne bidra til at barna, uansett bakgrunn, føler seg sett og inkludert i samlingsstunden. I tillegg sa Kari:

Vi bruker tema ofte sammen med barna i samlinger, hvor vi får delt tanker og meninger (...) Vi har rollespill om for eksempel utestenging.

I samlinger og rollespill hvor barna får delta og komme med egne tanker og meninger, vil de bli inkludert i aktivitetene, og i tillegg bli introdusert for andre synspunkt slik Larsen og Slåtten (2019, s. 312-313) skriver om. Intervjupersonene fikk også spørsmål om de utøver demokrati i barnehagen og hvordan. Her svarte Per at de har barnemøter:

Barna får være med å planlegge ting og stemme på hva de ønsker å gjøre.

Å utøve demokrati er noe både Anette, Per og Kari tilsynelatende arbeider aktivt med gjennom lekegrupper og samlinger. Det kan derimot være vanskelig med tanke på at ikke alle barn har språk å kommunisere med. Anette sa blant annet:

Det er grenser for hvor mye minoritetsspråklige barn kan uttrykke.

Selv om det til tider kan være vanskelig å utøve demokrati i barnehagen, på grunn av barnas språkutvikling, vil det alltid være andre måter å kommunisere på. For eksempel ved bruk av kroppsspråk, tegn eller bilder, som alle tre sier at de bruker. Uavhengig av kommunikasjonsmåter de tar i bruk, tolker vi det slik at både Anette, Per og Kari jobber for å få til et demokrati hvor barna får være med å bestemme i størst mulig grad. Som for eksempel hvor de skal gå tur, hva og hvor de vil leke. Inkludering og demokrati henger som sagt tett sammen, og dersom man klarer å skape et fungerende demokrati for barna, vil de kunne oppleve tilhørighet og inkludering i barnegruppen. Vi forstår leken som en av de viktigste aktivitetene i barnehagen, med tanke på sosial kompetanse og selvutvikling. Som fremtidige barnehagelærere skal en anerkjenne lekens verdi og ha respekt for leken. Det kan tenkes at det er i leken barna får mulighet til å utforske verden rundt seg, noe de kan bruke til å bearbeide alt det de opplever i hverdagen. Med et godt lekemiljø kan barna få ulike erfaringer, som kan gi et godt grunnlag for læring. Ved at barna får leke i ulike grupper og aktiviteter gjennom uken kan de bygge sterkere relasjoner med vennene sine, men får også nye venner.

5.3 Minoritetsspråklige barns språkbarriere i samspill med andre

For å besvare problemstillingen vår om hvordan pedagogiske ledere opplever at minoritetsspråklige barn blir inkludert i barnehagen, ble intervjupersonene spurt om hvordan de opplever at minoritetsspråklige barn blir inkludert av de etnisk norske barna. Per nevnte at flertallet i barnehagen er norske. Han forteller at når:

flertallet av barna er norske, gjør det det mye lettere for de minoritetsspråklige å komme inn i lek og lære språket fortere.

Det Per sier her er altså at minoritetsspråklige barn lettere lærer seg språket ved å ta del i leken til de etnisk norske barna. På en side er dette nødvendig for at minoritetsspråklige barn lærer seg norsk, noe som også er nødvendig for at de skal kjenne seg inkludert og forstått i samspill med andre. På den andre siden påpeker Gjervan (et al., 2012, s. 123) at minoritetsspråklige barns individuelle forutsetninger og behov må tas vare på. Hva dette kan handle om gir ikke våre funn konkrete svar på. Personalet i barnehagen må likevel passe på at holdningen til minoritetsspråklige barn ikke ubevisst dreier seg mot det problemorienterte perspektivet ved at det er det norske som gjelder (Gjervan et al., 2012, s. 63). Dersom vi ser leken i lys av inkluderingsbegrepet, som handler om rettferdighet, likhet, likestilling og fellesskap (Haug, 2014, s. 19), er det viktig at minoritetsspråklige barn erfarer at de andre barna ser på leken de bidrar med som betydningsfull. Først da kan barnehagen si at de har et ressursorientert perspektiv som handler om å se på det flerkulturelle mangfoldet som en ressurs (Gjervan et al., 2012, s. 69). Med utgangspunkt i svarene fra intervjupersonene kan vi forstå det slik at de har et stort fokus på leken i barnehagen. De deler barnegruppen opp i mindre grupper slik at alle barna får mulighet til å bli bedre kjent med hverandre, og det blir lettere å inkludere andre inn i leken både med og uten hjelp av en voksen.

Leken er, som nevnt tidligere, en svært stor del av barnehagehverdagen og det kan være gjennom leken barna oppnår den sosiale kompetansen. Vi spurte intervjupersonene våre om de har opplevd at minoritetsspråklige barn blir ekskludert i barnehagen, mer enn etnisk norske barn, og om de opplever at minoritetsspråklige barn blir inkludert av de etnisk norske barna. Felles for Anette og Kari var at de opplevde en språkbarriere som kunne begrense barna i lek i leken. Kari har til sammen fem minoritetsspråklige barn på avdelingen, hvor en av dem, som ikke kan norsk, startet i desember 2022. Hun forteller:

De 5 barna er jo også forskjellige, både når det kommer til modenhet, språk og sosial kompetanse. Barnet som startet i desember 22, har mer utfordringer med for eksempel språk og det å ta kontakt med andre. Barnet har hatt utfordringer med å henge med i lek, og det å tone seg inn på andre (...) Har gjerne valgt fysiske fremgangsmåter i stedet for språket. På denne måten blir det et negativt mønster, og et negativt syn fra de andre barna.

Når et barn, som Kari trekker frem, ikke klarer å tone seg inn på andre i lek på grunn av språket, er det fort gjort for barnet å bli frustrert og reagere fysisk. Barnet kan dermed stå i fare for at de andre barna får et negativt syn, samtidig som barnet ikke kjenner seg inkludert i fellesskapet. Samtidig peker Størksen (2018) på at dersom barn faller utenfor på grunn av språket, vil det gjøre det vanskelig i møte med andre senere. Det er viktig at barn opparbeider seg evnen til inntoning for å kunne lære ord og begreper (Rommetveit, 1998, sitert i, Gjems, 2018, s. 417). Det kan muligens være en løsning å arbeide mer med språket, gjerne i mindre grupper, variasjon i leken og voksenstyrt lek. Når en pedagog skal gå inn i leken og styre den, vil det som Lillemyr (2011, s. 194) skriver om, være viktig å ha respekt for leken. En må gjøre det på barnas premisser og gjerne ha et mål for den voksenstyrte leken. I dette tilfellet vil målet for den voksenstyrte leken, slik vi forstår det, være å hjelpe barnet inn i leken og inn i samspillet med de andre barna. Med utgangspunkt i det Kari forteller, kan det tenkes at de voksne i dette tilfellet har ansvar for å vurdere om de skal gripe inn og hjelpe barnet inn i leken med de andre. Når det gjelder språket, sa Anette at:

språket begrenser dem (...) minoritetsspråklige barn blir ikke valgt i lek, og blir ikke spurt etter

Det Anette sier her handler om at minoritetsspråklige barn ikke alltid blir valgt i lek og at de ikke blir spurt etter av de etnisk norske barna. Dersom dette blir en gjentakende erfaring for minoritetsspråklige barn, står de i fare for å ikke kjenne seg inkludert i samspill med de andre barna. Dermed kan det tenkes at pedagogisk leder har et stort ansvar for å hjelpe de minoritetsspråklige barna inn i lek, skape relasjoner og bidra til barnets sosiale kompetanse.

Når det kommer til leken ble intervjupersonene spurt om hvilken type lek de opplever at etnisk norske og minoritetsspråklige barn leker sammen. Også her er språkbarrieren noe som

går igjen. Intervjupersonene fortalte at de minoritetsspråklige barna leker forskjellige leker, som for eksempel rollelek, herjelek og konstruksjonslek. Per sier:

Regellek og rollelek sklir ut på grunn av misforståelser

Per hadde også en praksisfortelling han fortalte om, som handlet om de eldste barna. De viste et stort ansvar når de forklarte de minoritetsspråklige barna hvordan leken «rødt lys» fungerer. Barna forklarte leken ved bruk av kroppsspråk og tegn. De viste med hendene og forklarte godt hvordan leken skulle gjennomføres. Leken kan altså skli ut dersom de minoritetsspråklige barna ikke blir inkludert eller lærer seg lekereglene av de etnisk norske barna. Dersom leken sklir ut, er det imidlertid pedagogisk leders ansvar å vurdere om en skal gripe inn i leken for å oppnå målet med å hjelpe barnet inn i leken (Lillemyr, 2011, s. 194). Kari trekker frem at de leker samme typer leker og at:

...de er jo med hverandre store deler av dagen som også gjør at interessene blir ganske like (...) Vil si at fokuset kan være mot noe felles tredje, men også mye mot hverandre

Det Kari mener her kan tenkes å være lekerutiner. Lekerutiner er lek som barn utvikler selv (Greve, 2018, s. 387). Når barn er mye sammen i barnehagehverdagen, vil de utvikle vennskap og måter å være sammen på. Det kan skape rutiner for leken og interessene blir de samme. Det kan tenkes at de minoritetsspråklige barna, som Kari snakker om, tar med seg det Bourdieus (sitert i Kibsgaard, 2018, s. 359) tenker på som kulturell kapital, som vil være kjennskap, eller i denne sammenheng, interesser for leken som lekes. Det kan også tenkes at de fleste minoritetsspråklige barna på avdelingen til Kari, tar økonomisk og sosial kapital også med seg inn i leken med andre barn, fordi hun sier:

Jeg ser ingen forskjell her i forhold til om det kun er norske barn som leker.

Anette hadde en fin praksisfortelling som gikk ut på de ansattes relasjon til et barn som begynte rett før jul. Språket var dårlig både hos barnet og foreldrene, og barnet slet mye med å komme seg inn i leken på grunn av språket. Anette fortalte at de ansatte fylte ut et ark som gikk på relasjonene de hadde med hvert enkelt barn, hvor det viste seg at alle ansatte på avdelingen hadde et dårlig forhold til det nye barnet. De satt derfor i gang med noen tiltak og

fikk mer fokus på barnet. Dette resulterte i at de andre barna også fikk det med seg, og på den måten ville også de andre barna være med h*n. Anette fortalte at barnet i dag er en populær lekekamerat for resten av barnegruppen, selv om språket enda ikke er så bra.

Praksisfortellingen peker mot en problemorientert holdning til barnet som ikke ble sett av verken barn eller voksne på avdelingen. På en side kan det handle om at personalet kjenner på vanskelige følelser knyttet til språkbarrieren, men på den andre siden kan det handle om at de ikke har nok kunnskap om barnets bakgrunn (Gjervan et al., 2012, s. 64), og derfor ubevisst velger å ta avstand. Imidlertid tok pedagogisk leder tak i problemet, og løste det opp, slik at muligheten deres for en ressursorientert tilnærming kan være mulig. Per sa:

Majoriteten er norsk i barnehagen, noe som gjør det lettere for minoritetsspråklige å lære seg norsk og bli inkludert inn i leken.

Vi ser ut ifra funnene våre at modenheten og språket har litt å si når det kommer til samspill sammen med andre barn. Det finnes ulike arbeidsmåter for personalet som de kan bruke i arbeidet med minoritetsspråklige barn (Gjervan, 2006, s. 37). Både Per og Kari nevnte at de brukte en applikasjon som heter SayHi. SayHi er en oversettelse applikasjon for både barn og foreldre, hvor de kan snakke inn i mobilen og få det de sier oversatt. Dette gjorde kommunikasjonen litt lettere. Det ble også nevnt av både Per og Kari at barna også har oversatt for andre barn når de ser at en voksen ikke forstår. Det var derimot viktig for dem begge at hjelpen skjedde på barnas premisser. På den ene siden vil verktøy som SayHi, kunne bidra til å lette språkbarrieren mellom etnisk norske og minoritetsspråklige. På den andre siden vil vi tro at det kan by på utfordringer dersom en alltid må ha telefonene tilgjengelig, noe som dessuten kan gjøre den voksne til et dårlig forbilde for barna.

Barna lærer best ved å være delaktig i hverdagslige aktiviteter og samtaler (Gjervan, 2006, s. 37). Felles for alle intervjupersonene var at de brukte ASK som et hjelpemiddel i barnehagen. De brukte bilder som barna kunne peke på når de ville ha noe, fortelle om følelsene sine eller trengte hjelp til noe, som for eksempel å gå på do. På bildene de bruker, var det alt fra turområder, hverdagslige aktiviteter, følelser og mer. Bruk av bilder var ifølge intervjupersonene lettere for barna som ikke hadde et så godt språk til å kunne forklare seg. Kommunikasjonen mellom voksen og barn blir også mye lettere ved at begge parter føler seg forstått i samtalen, og man kan i størst mulig grad hjelpe barnet til å gjøre seg forstått. Vi forstår dette som en måte hvor barna, uavhengig av språklig kompetanse, får delta i aktiviteter og samtaler med andre. Kari sa:

Vi har masse tematavler. Skrevet ut masse bilder med tegn til tale som henger rundt på avdelingen. Barnet synes dette er veldig stas. Barnet er veldig glad i samling og sang.

Sand (2020) mener at de minoritetsspråklige barna trenger ekstra støtte for å kunne tilegne seg nye ord og begreper. Barnet som Kari snakker om, begynte å kjenne igjen melodier og kom med nye ord hver dag. Sang og rim har vist seg å fungere veldig godt på minoritetsspråklige barn når det kommer til å tilegne seg nye ord og begreper, i tillegg til at det kan falle mye lettere å synge på norsk enn å snakke norsk (Høigård, 2019, s. 168). Vi forstår dette som at arbeid med musikk og sang, kan være essensielt for språkopplæringen til barn som har norsk som andrespråk.

5.4 Tilfeldig tospråklig assistanse i arbeid med inkludering

Som tidligere nevnt er tospråklig assistanse et tilbud som kan bli gitt til barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Disse assistentene kan fungere som gode brobyggere mellom hjem og barnehage (Gjervan, 2006, s. 17). Da intervjupersonene ble spurt om de tar i bruk eller hvordan de tar i bruk tospråklig assistanse i barnehagen, svarte de:

Per: Den tospråklige assistansen blir tilfeldig og for øyeblikket kan ingen i barnehagen morsmålet til barna. Vi ser heller ikke et behov for det for øyeblikket. Flertallet i barnehagen plukker opp språk etter hvert.

Kari: Har ikke gjort det på dette året jeg har vært her, men til høsten starter det en barne- og ungdomsarbeider hos oss som kan språket.

Anette: Nei, har aldri fått tilbud om det

Ansettelsen av fagarbeideren var tilfeldig, og det var ikke et "krav" at den nyansatte skulle kunne språket til de minoritetsspråklige barna. Anette derimot visste ikke hva tospråklig assistanse var, men etter en kort forklaring om hva det innebar, svarte hun at hun ikke visste at det fantes et tilbud og at de aldri har fått det tilbudet.

Som tidligere nevnt er det en tydelig nedgang av tospråklige assistenter i norske barnehager de siste fire årene, fordi de ikke oppfyller kravene. Etter å ha snakket med intervjupersonene kan man på den ene siden forstå det slik at barnehagene ikke ser behovet eller ikke vet hva tospråklig assistanse innebærer. På den andre siden kan det muligens ha noe å gjøre med at kommunene ikke har nok tilskudd til å dekke behovet for tospråklig assistanse i alle kommunens barnehager. Etter vår oppfatning blir det ikke brukt eller snakket så mye om tospråklig assistanse i barnehagen, og det blir som Per sier, en tilfeldighet om de har en i personalet som snakker morsmålet til de minoritetsspråklige barna eller ikke.

Hvilken tilnærming personalet i barnehagen har til mangfold kan som nevnt i 3.7 bli synliggjort gjennom tilrettelegging av tospråklig assistanse. Selv om ingen av våre intervjupersoner har tospråklig assistanse i barnehagen per dags dato, vil vi likevel tro at de har et ressursorientert syn på mangfold. Bakgrunnen for vår mening handler om måten de tilrettelegger for minoritetsspråklige barn ved hjelp av ASK, lekegrupper og oversettelsesappen SayHi. Kari får nå en barne- og ungdomsarbeider som kan språket til de minoritetsspråklige barna. Fagarbeideren får mulighet til å snakke morsmålet sitt med barna under måltid, i lek og på tur. Hun kan også få inkludert alle barna, både majoritets- og minoritetsspråklige inn i lek og samtaler og på denne måten får hun anerkjennelse og skapt en tilhørighet sammen med hele barnegruppen.

Dersom barn med minoritetsspråklig bakgrunn får tilbud om tospråklig assistanse, kan det være betydningsfullt som redskap for læring (Gjervan, 2006, s. 17). For barna på avdelingen til Kari, vil være en støtte og hjelp når fagarbeideren med samme språk som barna kommer inn i høst. Slik vi forstår det vil tospråklig assistanse kunne gjøre det lettere for barnet som ikke kan norsk, å bli forstått, gjøre seg forstått, dele tanker og følelser, samt komme inn i leken istedenfor å utagere med å for eksempel slå eller sparke.

6. Avslutning og konklusjon

I bacheloroppgaven har målet vårt vært å besvare problemstillingen “Hvordan opplever pedagogisk leder at minoritetsspråklige barn blir inkludert i samspill i barnehagen?”. For å belyse problemstillingen, er det brukt kvalitativt intervju for å innhente informasjon, og funnene har så blitt drøftet i lys av teori. Tre pedagogiske ledere fra tre ulike barnehager er blitt intervjuet. Funnene som kom frem i intervjuene er henholdsvis ønske om mer kunnskap, demokrati og inkludering i lek og samling, minoritetsspråklige barns språkbarrierer i samspill med andre og tilfeldig tospråklig assistanse i arbeid med inkludering.

Funnene våre viste blant annet at barnehagepersonell ikke har nok kunnskap om de ulike kulturene som er representert i barnehagen. Selv om intervjupersonene sier at alle barn i deres barnehage er likestilt og ingen blir behandlet annerledes, er ikke dette noe vi kan fastslå for alle. Både Anette, Per og Kari sier at de kunne tenkt seg mer kunnskap om de ulike kulturene. Dette tyder på at en trenger mer kunnskap og forståelse for å kunne få til tverrkulturell kompetanse innad i barnehagene. Et annet funn handler om arbeidet med demokrati og inkludering, hvor et fellestrekk for intervjupersonene var at de arbeidet med demokrati og inkludering i lek og samling. Språkbarrierer var også noe som kom opp i alle tre intervjuene. Språkbarrierer kan føre til at leken blir vanskelig å komme inn i, eller sklir ut, for de minoritetsspråklige barna som ikke mestrer det norske språket. Samtidig kan språket bli lettere å lære for de minoritetsspråklige når de omgås med etnisk norske barn og hører det norske språket hver dag i barnehagen. Det siste funnet var tilfeldig tospråklig assistanse, hvor det virker å være helt tilfeldig om ansatte i barnehagen kan barnas morsmål. Per så ikke behovet for tospråklig assistanse i sin barnehage, Kari har ansatt en minoritetsspråklig fagarbeider fra høsten av, mens Anette ikke visste hva tospråklig assistanse innebar.

Med utgangspunkt i problemstillingen, kan vi konkludere med at pedagogiske ledere opplever at barn blir inkludert gjennom lek, samlinger og felles avgjørelser barna medvirker i. Det kan likevel oppstå utfordringer med inkludering på grunn av språkbarrierer, men at pedagogiske ledere prøver å arbeide systematisk med å forebygge ekskludering. Arbeidet med bacheloroppgaven har også vist oss at det er behov for mer kunnskap om det flerkulturelle mangfoldet. I tillegg til at tospråklig assistanse i disse tilfellene var tilfeldig eller ikke nødvendig.

7. Litteraturliste

- [1] Statistisk sentralbyrå, *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. 6. mars 2023.
Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- [2] Statistisk sentralbyrå, *Barnehager: 12272: Minoritetsspråklige barn i barnehager 1-5 år, etter statistikkvariabel, region og år*. 2022. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/>
- [3] Statistisk sentralbyrå, *Barnehager: 12129: Ansatte i barnehager, etter region, stillingstype, statistikkvariabel og år*. 2022. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/statbank/table/12129/tableViewLayout1/>
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2022). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (2.utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsutdanning*. (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Fandrem, H. (2018). *Forstå og gjøre seg forstått: Omsorg og tilrettelegging for barn med innvandrers bakgrunn*. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 259 - 286). Fagbokforlaget
- Gjervan, M. (red.). (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2018). *Barn, språk, læring og lek*. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 413-428). Fagbokforlaget.
- Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M. B. (Red.) (2018). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2018). *Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner*. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 383 - 399). Fagbokforlaget
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om: Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. (4.utg.). Universitetsforlaget.

- Kibsgaard, S. (2018). *Den livsviktige leken*. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 353 - 367). Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2019). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere*. (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor*. (3.utg.) Universitetsforlaget
- Munthe, E., T, Kalandadze, T. & Keles, S. (2021). *Språklig og sosial inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehage - en kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Nes, R. B. (2018). *Lykke som ressursbygger*. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 369 - 382). Fagbokforlaget.
- Nome, D. Ø. (2018). *De yngste barna - medvirkning og danning*. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 523 - 534). Fagbokforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Størksen, I. (2018). *Sosial utvikling*. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 79 - 105). Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn - inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Abstrakt forlag.

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i undersøkelsen til bachelorprosjektet

”Inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehagen”?

Vi er to barnehagelærerstudenter som går 3. året på Høgskulen på Vestlandet, vi skal skrive bacheloroppgave denne våren. Dette er derfor et spørsmål til deg som pedagogisk leder om å delta i undersøkelsen til dette bachelorprosjektet, hvor formålet er å belyse inkludering av minoritetsspråklige barn i norske barnehager. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en bacheloroppgave, hvor formålet er å få innblikk i pedagogisk leder sine opplevelser av hvordan minoritetsspråklige barn blir inkludert i barnehagen. Omfanget på bacheloroppgaven vil være rundt 30-35 sider. Problemstillingen som skal besvares i denne bacheloroppgaven er: “hvordan opplever pedagogisk leder inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehagen?”. Forsknings spørsmål som skal analyseres går ut på dine opplevelser angående inkludering av minoritetsspråklige barn, demokrati, lek og holdninger til det kulturelle mangfoldet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

HVL, Isabella Oa og Line Lie Toft er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av pedagogiske ledere er tilfeldig trukket, men et utvalgs kriterium er at pedagogiske ledere har minimum 1 års erfaring med minoritetsspråklige barn. Det er i utgangspunktet fire pedagogiske ledere fra ulike barnehager som får spørsmål om å delta i dette prosjektet, hvor

en eller flere pedagogiske ledere blir intervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i et intervju, med en varighet på ca. 20-30 minutter. Vi kommer til å intervju deg ut fra ca. 15 spørsmål, intervju spørsmålene vil omhandle dine tanker og opplevelser rundt inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehagen. Dine svar vil bli notert ned skriftlig, og deretter registrert anonymt elektronisk. Intervjuene kommer til å foregå fysisk i barnehagene. Vi kommer til å ta kontakt med styrer i de valgte barnehagene. Vi ønsker at styrer henviser oss til de pedagogiske lederne han eller hun mener kan sitte med erfaringer rundt denne problemstillingen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst innen gitt frist, trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle data fra deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene du gir til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Undersøkelsen vil ikke samle inn personopplysninger, og datamateriale vil anonymiseres, slik at ingen deltakere er gjenkjennbare i den endelige oppgaven.

- De som har tilgang til datamateriale ved HVL er studentene Isabella Oa og Line Lie Toft, i tillegg til vår veileder Randi Elisabeth Nordlie.
- Tiltak vi vil gjøre for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene er å erstatte ditt navn og barnehage med et fiktivt navn.

Prosjektet vil ikke behandle personopplysninger

Prosjektet vil ikke innhente og behandle personopplysninger. Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. mai 2023. Eventuelt trekk av samtykke for å delta, må derfor gjøres innen 16. mai 2023. Når bacheloroppgaven er ferdig og sensurert vil all informasjon du har gitt bli slettet og makulert.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- HVL ved Randi Elisabeth Nordlie.

E-post: randi.nordlie@hvl.no

Tlf. kontor: 53 49 13 65

Mobil: 908 52 437

- Student Isabella Oa

E-post: 592716@stud.hvl.no

Mobil: 413 97 601

- Student Line Lie Toft

E-post: 592677@stud.hvl.no

Mobil: 980 18 554

Med vennlig hilsen

Randi Elisabeth Nordlie

Isabella Oa og Line Lie Toft

Prosjektansvarlig

Studenter

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Inkludering av minoritetspråklige barn i barnehagen*” og jeg (sett kryss i ruten som stemmer):

- Samtykker til å delta i prosjektet
- Samtykker ikke til å delta i prosjektet

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

NB! Prosjektet skal ikke behandle personopplysninger, og derfor skal dette informasjonsskrivet ikke signeres!

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?
 2. Når var du ferdig utdannet?
 3. Hvor mange minoritetsspråklige barn går på avdelingen?
 4. Hvilken bakgrunn har barna/hvor kommer de fra?
-
1. Hvordan opplever du at minoritetsspråklige barn blir inkludert av de etnisk norske barna?
 2. Hvilken type lek opplever du at etnisk norske og minoritetsspråklige barn leker sammen?
 - a. Er fokuset ofte rettet mot noe felles tredje, eller mot hverandre?
 3. Har du opplevd at minoritetsspråklige barn blir ekskludert i barnehagen, mer enn etnisk norske barn?
 - a. I så fall - hvordan kommer det til uttrykk / hva skjer da?
 4. Utøver dere demokrati i barnehagen?
 - a. Hvordan?
 - b. Hvis nei: hvorfor ikke?
 5. Har du nok kunnskap om de forskjellige kulturene som er i barnehagen?
 6. Hvordan opplever du holdningene til personalet rundt minoritetsspråklige barn?

7. Tar dere i bruk tospråklig assistanse i barnehagen?

a. Hvordan?

b. Hvis nei: hvorfor ikke?

8. Hvordan jobber dere med inkludering og fellesskap?

9. Har dere noen praksisfortellinger som går ut på inkludering av minoritetsspråklige barn i lek?

10. Hva mener dere er et godt lekemiljø?

11. Er det noe dere savner for å få til arbeidet med inkludering?