



Medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn i barnehagen –  
en studie av muligheter og begrensninger

Nina Pappenroth

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i interkulturelt arbeid

Antall ord: 30 770

18. desember 2018

**Opphavsrettigheter**

Forfatteren har opphavsrettighetene til rapporten.

Nedlasting for privat bruk er tillatt.

# Sammendrag

Barnehagen spiller en viktig rolle når det gjelder å gi barn mulighet til å delta, ytre seg og til å bli hørt. Her skal barna oppleve at de kan påvirke barnehagens innhold gjennom å medvirke og bidra. Verken norskspråklige ferdigheter eller barnets hjemmebakgrunn skal være til hinder for barns medvirkning. Hvordan ser likevel medvirkning i barnehagen ut for de barna som oftest ikke klarer å forstå og gjøre seg forstått på norsk, for de barna som oftest har en annen kulturell bakgrunn enn den etnisk norske? Og hvilken betydning har den «flerkulturelle barnehagen» i dette sammenheng?

Denne studien tar utgangspunkt i barns rett til medvirkning som er forankret i FNs barnekonvensjon, Grunnloven, barnehageloven og ikke minst i rammeplanen for barnehagen. Med fokus på barn med innvandrerbakgrunn skal denne studien gi kunnskap om barns medvirkning, hvilke muligheter til medvirkning som foreligger, samt hvor det eventuelt ligger grenser. Jeg undersøker også hvilke erfaringer og tanker det pedagogiske personalet har rundt dette tema. Formål med studien er ikke å få et representativt resultat, men et detaljert bildet av det som foregår i barnehagen med hensyn til medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn. Jeg valgte derfor å gjennomføre en kvalitativ studie. Denne kombinerer både observasjoner i barnehagens avdelinger og intervjuer med barnehagelærere. Forskningsspørsmålet er «Hvordan foregår medvirkning i barnehagen for barn med innvandrerbakgrunn?» Gjennom å analysere empirien vill jeg beskrive og forstå meningen i informantenes handlinger slik at deres hensikter og reaksjoner kan tolkes.

Datamaterialet er kategorisert med hensyn til forståelse av barns medvirkning, rom for medvirkning, og personalets kompetanse når det gjelder barns medvirkning. Funn fra analyse av empirien har vist at barns medvirkning byr på utfordringer både når det gjelder selve begrepet, samt realisering av medvirkning i barnehagens hverdag. For barn med innvandrerbakgrunn vil disse utfordringene vise seg enda tydeligere når de ikke har norskspråklig ferdighet og/ eller en annen kulturell bakgrunn enn etnisk norske barn. Det er synet på barns medvirkning, barns medvirkning i barnehagens pedagogiske tenkning og praksis, og medvirkning i sammenheng med mangfold som gir anledning til diskusjon. Besvarelsen av forskningsspørsmålet knytter jeg blant annet til nødvendighet om et tydeligere språk og en institusjonelt forankret praksis for medvirkning og mangfold i barnehage.

# Forord

Kanskje er det min egen bakgrunn som gjorde at jeg ble og er interessert i det interkulturelle. Jeg kan vel betegne meg som «tysk arbeidsinnvandrere». Da jeg kom til Norge i 2009, hadde jeg ikke noe anelse om at jeg en dag ville studere igjen eller skrive en masteroppgave.

Barnehager i Norge er trolig av de mest flerkulturelle arbeidsplassene som fins, og det er klart at dette medfører utfordringer. Det er derfor av stor betydning at barnehagens ansatte har interkulturell kompetanse som kan bidra til en kritisk refleksjon over egen praksis, og til å møte disse utfordringen på en kompetent måte. Jeg håper at oppgaven min kan bidra til dette. I alle fall skal temaet for oppgaven også i framtiden få min fulle oppmerksomhet. Ansatte i barnehagen jobber med et stort ansvar for *alle* barn, og dette må vi alltid være bevisst på.

Å fullføre et masterstudium er litt av en oppgave. Å gjennomføre det på deltid ved siden av jobb, krever organisasjon og selvdisciplin. De siste tre årene har derfor utfordret meg på mange måter. At jeg klarte å gjennomføre hva som startet med en annonse om studiet i avisa, gjør meg veldig stolt.

Jeg takker styrene i barnehagen for å ha gitt meg mulighet til å gjennomføre studien, samt god støtte underveis. Ikke minst vil jeg rette en takk til de ansatte i barnehagen som har åpnet seg for meg, og barna som lot meg delta i deres barnehagehverdag også som forsker.

Et stort takk også til Øystein Lund Johannesen som har veiledet meg under hele prosjektet «masteroppgave». Han har med sin kunnskap og erfaring gjort det mulig å fullføre oppgaven. Takk også for at du bar over med mine tysk-norske formuleringer.

Jeg takker mine foreldre og venner som alltid trodde på meg. Til slutt takker jeg Stephan som har fulgt meg gjennom de siste tre årene i medgang og motgang. Du har vist mye tålmodighet og forståelse for meg og prosjektet mitt, og du har alltid motivert meg til å ikke gi opp. «Danke» for din støtte og dine oppmuntrende ord.

Nina Pappenroth

Stavanger, 18. desember 2018

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Formål med studien .....	2
1.3	Sentrale begreper og forskningsspørsmål.....	3
1.4	Disposisjon .....	4
2	Teori .....	6
2.1	Innledning.....	6
2.2	Barns rett til medvirkning i barnehagens rammeplan.....	6
2.3	Forståelse og praktisering av medvirkning.....	8
2.4	Rom for medvirkning .....	10
2.5	Den voksnes rolle ved medvirkning .....	12
2.6	Synliggjøring av mangfold .....	14
2.7	Grenser for medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn .....	16
3	Metode.....	20
3.1	Innledning.....	20
3.2	Forskningsspørsmål og planen rundt besvarelsen .....	21
3.3	Etiske spørsmål.....	24
3.4	Fremgangsmåten i studien .....	24
3.5	Reliabilitet og validitet .....	25
3.6	Oversikt over analytisk tilnærming .....	27
4	Analyse.....	30
4.1	Innledning av analysedelen .....	30
4.2	Om å forstå medvirkning .....	31
4.2.1	Innledning.....	31
4.2.2	Rammeplanen som utgangspunkt.....	31
4.2.3	Refleksjoner over medvirkning i det daglige .....	33
4.2.4	Oppsummering .....	37
4.3	Rom for medvirkning i barnehagehverdagen .....	38
4.3.1	Innledning.....	38
4.3.2	Arbeidsmåter, ressurser og rutiner .....	39
4.3.3	Medvirkning og kommunikative ferdigheter .....	40

4.3.4	Medvirkning i barnehagen og barnets hjemmebakgrunn .....	43
4.3.5	Medvirkning i planlegging og evaluering .....	47
4.3.6	Oppsummering .....	49
4.4	Personalets holdninger og kompetanse ved medvirkning .....	51
4.4.1	Innledning.....	51
4.4.2	Handlingsmåter .....	51
4.4.3	Synet på barn.....	53
4.4.4	Holdninger og kulturkompetanse .....	55
4.4.5	Oppsummering .....	58
4.5	Oppsummering av analysedelen .....	60
5	Drøfting .....	63
5.1	Synet på barns medvirkning .....	63
5.2	Barns medvirkning i barnehagens pedagogiske tenkning og praksis .....	66
5.3	Mangfold og medvirkning .....	68
5.3.1	Medvirkning og barnets norskspråklige ferdigheter .....	68
5.3.2	En flerkulturell barnehage? .....	69
6	Konklusjon .....	73
	Litteraturliste .....	78
	Vedlegg .....	81
	Vedlegg 1: Godkjenning for gjennomføring av prosjektet fra NSD .....	81
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev til personalet i barnehagen.....	83
	Vedlegg 3: Informasjonsbrev til foreldre .....	84
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	85

# 1 Innledning

Temaet for denne oppgaven er «Medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn i barnehagen - en studie av muligheter og begrensninger». Innledningen benytter jeg til å beskrive hva som førte meg til å velge dette temaet for oppgaven. Jeg gir også en oversikt over hva jeg vil oppnå med å forske rundt dette temaet, samt framlegger forskningsspørsmålet og sentrale begreper for oppgaven. Innledningen avsluttes med en kort oversikt over oppgavens videre oppbygging, og innhold i de enkle kapitlene.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det kan beskrives som en lengre prosess som førte meg til oppgavens tema. Prosessen setter seg sammen av to deler: For det første arbeidet mitt i barnehagen der jeg jobber som førskole- / barnehagelærer i over åtte år. For det andre dette masterstudiet i interkulturell arbeid som har fulgt meg de siste tre årene, og har gitt meg teoretisk innsikt og praktisk kunnskap for å møte det flerkulturelle på min arbeidsplass.

Når man jobber i barnehage, er *barns medvirkning* et uttrykk som man møter kontinuerlig. Man er kjent med rammeplanen for barnehagen som tydeliggjør at barns rett til medvirkning skal blir ivaretatt av barnehagen, altså de ansatte. Man vet at medvirkning er en *rett* som er lovfestet for eksempel i barnehageloven, og at personalet i barnehage har et ansvar for å oppfylle denne retten. Det man kanskje ikke er alltid så klar over er hva uttrykket *barns medvirkning* betyr i praksis. Hva gjør barn når de medvirker, og hvordan tilrettelegger den voksne for at barn får medvirke i sin barnehagehverdag? Er det nok med at barna får velge, som for eksempel hva de vil ha på skiven sin? En kan tenke seg at *barns medvirkning* er preget av mange varierende definisjoner, og dette fører til at medvirkning også praktiseres på forskjellige vis. Dette ga meg et utgangspunkt for å se nærmere på *hvordan* barns medvirkning blir forstått og praktisert i barnehagen, og om de ansatte greier å realisere lovens og rammeplanens intensjon når det gjelder barns medvirkning.

Ved å jobbe i barnehage opplevde jeg også en økt andel barn med innvandrerbakgrunn. Det var for eksempel barn som hadde flyktet med sine foreldre fra hjemlandet, og barn født i Norge av arbeidsinnvandrere. Med en slik økning møtte ikke bare de barnehageansatte utfordringer. Jeg opplevde og opplever fortsatt hvordan en annen kulturell bakgrunn, en annen

religion eller et annet språk kan gjøre det vanskelig å møte «det norske» i barnehagen. Etter min erfaring kan barn med innvandrerbakgrunn ofte ha det vanskeligere når det gjelder å gi uttrykk for sine synspunkter og å bli hørt. Disse utfordringene, samt at de ansatte i barnehagen ofte ikke har nok kompetanse til å møte «det flerkulturelle», ga meg støtet til å se nærmere på hvordan akkurat barn med innvandrerbakgrunn får sin rett til medvirkning oppfylt i barnehagen.

MIKA-studiet, master i interkulturell arbeid, er den andre grunnen som førte til oppgavens tema. Studiet var attraktivt og absolutt passende for min arbeidssituasjon. Jeg ville bruke den tilegnede kunnskapen til å møte disse utfordringer som jeg beskriver ovenfor på min flerkulturelle arbeidsplass. I tillegg ønsket jeg å få en bedre forståelse for det flerkulturelle og sørge for å skape en bedre forståelse blant de ansatte i barnehagen, blant mine kollegaer. «Interkulturell kompetanse» er et sentralt begrep, og jo bedre jeg ble kjent med temaet gjennom studiet, jo mer kritisk ble jeg i forhold til barnehagens praksis. Et godt eksempel er når en barnehage betegner seg som «flerkulturell». Kaller den seg slik fordi det går mange barn med innvandrerbakgrunn dit, eller fordi den synliggjør det flerkulturelle i hverdagen? Studiet ga meg grunnlaget og et utgangspunkt til å betrakte ting med et kritisk blikk. For undersøkelsen brukte jeg min kunnskap til å se barnehagehverdagen for barn med innvandrerbakgrunn med «interkulturelle og kritiske øyne».

## **1.2 Formål med studien**

Med et utgangspunkt fra både studiet og arbeidslivet, valgte jeg å gjennomføre en studie som kunne gi mer kunnskap om både hvordan medvirkning i barnehagen foregår for barn med innvandrerbakgrunn, og hvilke erfaringer og tanker det pedagogiske personalet har rundt dette temaet. Formål med studien var ikke å få et representativt resultat, men et detaljert bilde av det som foregår med hensyn til medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn. Jeg ville undersøke hvilke muligheter til medvirkning disse barna har, og hvor det eventuelt ligger grenser. Når det gjelder personalet ville jeg finne ut om "[...] hvordan de berørte personene ser sine egne og andres handlinger, samt konteksten for det som skjer" (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 36). Nettopp med interesse for fagpersonales handlinger så jeg det som viktig at dette var nedfelt i oppgavens problemstilling. I og med begrepet «foregår» blir dette reflektert i hovedproblemstillingen. «Foregår» viser også til antakelsen av betydning av



medvirkning som prosess. Endelig har begrepet også betydning for valg av metode idet metodedesignet omfatter både observasjoner og intervjuer.

### 1.3 Sentrale begreper og forskningsspørsmål

Jeg har valgt følgende hovedproblemstilling for oppgaven:

*«Hvordan foregår medvirkning i barnehagen for barn med innvandrerbakgrunn?»*

*Foregår og medvirkning* valgte jeg å bruke i problemstillingen fordi medvirkning ses som en prosess. Barn skal få delta med sine syn fra planlegging av barnehagens virksomhet til vurdering. Jeg ville finne ut om hvordan praksisen for medvirkning er med hensyn til rammeplan og teori. Når barn medvirker gjennom hele prosessen, må dette skje i samspill og ikke i et sosialt vakuum (fellesskapsdimensjon). Som nevnt i oppgavens formål, er det personalet sier av stor betydning, og det er derfor jeg valgte dette forskningsspørsmål.

Som en utdypning av hovedproblemstillingen har jeg utarbeidet to delproblemstillinger:

- Når og hvordan får barn med innvandrerbakgrunn mulighet til medvirkning?
- Hvilke erfaringer og tanker har det pedagogiske personalet rundt medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn?

I teorikapittelet betrakter jeg noen begreper som er sentrale for oppgaven. «Medvirkning» står i fokus. Jeg foretar en avgrensning av medvirkning til beslektete begreper som medbestemmelse og deltakelse, og betrakter andre betegnelser som står for og i forbindelse med «barns medvirkning». Er for eksempel «barns demokratiske deltakelse» eller «barns medborgerskap» mer passende uttrykk? Når jeg gjør rede for den voksnes rolle ved barns medvirkning, blir også maktbegrepet nærmere betraktet, og det stilles spørsmål om det finnes en «god maktutøvelse». Når jeg tar for meg mangfold i barnehage, gjør jeg rede for hvorfor betegnelsen «barn med innvandrerbakgrunn» foretrekkes fram for «minoritetsbarn». Jeg betrakter også betegnelsen «flerkulturell barnehage» nærmere og ser på om «flerkultur» er den passende betegnelsen for hva begrepet egentlig vil uttrykke.

## 1.4 Disposisjon

Dette avsnittet viser oppgavens videre oppbygging og beskriver kortfattet hva de følgende overskriftene inneholder.

*Teorikapittelet* gir oversikt over teorien som jeg har brukt til analyse og tolkning av empirien. Første delkapittel tar for seg barns medvirkning som en lovfestet rett, gir en innføring i medvirkning som begrep, og beskriver medvirkningens innhold og avgrensning til beslektete begreper. Det andre delkapittelet behandler forståelse og praktisering av medvirkning. Deretter belyser jeg rom for medvirkning i tredje delkapittelet. Delkapittel fire tar for seg den voksnes rolle ved medvirkning. I delkapittel fem utdypes jeg synliggjøring av mangfold i barnehage med hensyn til medvirkning. Teorikapittelet avslutter jeg med å se nærmere på grenser for medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn.

Med utgangspunkt i vitenskapsteori benytter jeg *metodekapittelet* til å vise opplegget for forskningen. Jeg gjør rede for forskningsspørsmålet, forskningsdesignet og på hvilken måte datainnsamling foregikk. Jeg framstiller analytisk tilnærming til det innsamlete datamaterialet og betrakter forskningsetiske spørsmål, samt mulige styrker og svakheter ved forskningsopplegget.

*Analysedelen* befatter seg med systematisering og analyse av empirien. I innledningen tar jeg for meg empiriens beskaffenhet og metoden for kategorisering av datamaterialet. Dette leder videre til analysens oppbygging som grunner seg på tre kategorier: Forståelse av medvirkning, barns rom for medvirkning, og den voksnes kompetanse ved barns medvirkning. Disse kategorier finnes igjen i overskriftene til analysedelens hovedkapitlene. Oppsummeringen av analysedelen beskriver de funnene som er mest relevant for å svare på forskningsspørsmålet.

I kapittelet *drøfting* viser jeg betydningen av forskningsfunnene som de er beskrevet i analysedelen. Funnene vurderes, det argumenteres for og mot disse, og det stilles spørsmål med hensyn til det som ble redegjort for.

Oppgaven avsluttes med *konklusjonen*. Her svarer jeg på oppgavens forskningsspørsmål. Jeg tar opp mulige problemstillinger som kan ha dukket opp underveis ved forskningen og som eventuelt trenger å bli følget opp i form av et nytt forskningsprosjekt. Likeså ser jeg på mulige

ubesvarte spørsmål fra forskningen min. Jeg betrakter det faglige ståstedet og hvor veien kan føre videre hen i framtiden.

## 2 Teori

### 2.1 Innledning

Jeg vil først nevne en sak som ble tydelig i forberedelsesfasen av forskningsprosjektet da jeg søkte litteratur for mitt tema: Det fantes lite faglitteratur som behandlet nøyaktig «medvirkning med fokus på barn med innvandrerbakgrunn i barnehagen». Dette har betydning spesielt i avsnittene 2.5 - 2.6., som tar for seg synliggjøring av mangfold og grenser for medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn. Riktignok oppdaget jeg publikasjoner som delvis behandlet dette tema, for eksempel med hensyn til språklig og kulturelt mangfold generelt i barnehage. Slik stiller Thun (2015, s. 195) i sin artikkel «Grenser for norskhet?» spørsmålet om hvordan man forstår barnehagens flerkulturelle fellesskap og «norskhet» i rammeplanen, og om disse blir sett i forbindelse med muligheten for barns medvirkning. Jeg støtte også på en masteroppgave som lignet på mitt tema og som tok for seg "minoritetsspråklige barns medvirkning i barnehagen, hvem blir sett og hørt?" (Tomas, 2009). Oppgaven undersøker om minoritetsspråklige har lik mulighet til medvirkning som majoritetsspråklige barn. Et spesielt hensyn til barn med innvandrerbakgrunn var ikke gitt.

I det følgende vil jeg gi en oversikt over teorien som jeg har brukt til både analyse og tolkning av datamaterialet. Jeg begynner med å se på barns rett til medvirkning, medvirkning som begrep, og avgrensning til beslektete begreper.

### 2.2 Barns rett til medvirkning i barnehagens rammeplan

"[...] barns medvirkning er langt fremme både i sentrale barnehagemyndigheters arbeid og i forskningsrelaterte kilder", hevder Bae (2012, s. 14). For å få en bedre forståelse av hvorfor barns medvirkning tilskrives en så stor betydning i barnehagefeltet som den gjør, er det nødvendig å se nærmere på hvordan og hvorfor medvirkning har kommet inn i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Her tar jeg en stortingsmelding fra 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 19-20) som utgangspunkt. Med vedtak av ny barnehagelov som trådte i kraft i 1996, ble det bestemt å fastsette en rammeplan for barnehagen. Barnehagefeltets raske utvikling, en generell barnehagelov som ikke kunne ta de utfordringene som fantes i barnehagefeltet, samt endringer i oppvekst- og familiepolitikken

nevnes som begrunnelser for at loven måtte bli mer formålstjenlig. Rammeplanen skulle blant annet vise for barn, foreldre og samfunnet hvilke oppgaver barnehagen har. Den første rammeplanen for barnehagen fra 1996 var altså av stor betydning. Barnehageloven ble så revidert i 2005 og erstattet med ny lov som trådte i kraft i 2006. Endringer ble gjennomført med hensyn til styrking av de forutsetningene som kan gi både et godt pedagogisk tilbud, og omsorg til barna. Det som var nytt, var at det nå fantes én bestemmelse om innholdet i barnehagen, og én om *barns rett til medvirkning* (ibid.). I § 3 i barnehageloven heter det:

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

Én grunn for at § 3 kom inn i barnehageloven kan ses i lys av at FNs Barnekonvensjon ble inkorporert i norsk lov i 2003. Barnekonvensjonen som ble i 2014 også forankret i Grunnlovens § 104, har med dette en spesiell status siden den går foran andre norske lover hvis de skulle være i strid med hverandre. Ti år etter den første rammeplanen for barnehagen, trådte i august 2006 en ny rammeplan i kraft som skulle leve opp til de nye og omfattende innholdsbestemmelser i barnehageloven fra 2005. Oppdateringer i rammeplanen var også nødvendige med hensyn til faglige og samfunnsmessige endringer. Den nye rammeplanen var nå tydeligere med hensyn til *barns medvirkning* og viste klar til både barnehageloven § 1 og § 3, og FNs barnekonvensjon (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 20). I august 2017 trådte den gjeldende rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i kraft. Noen av endringene som ble gjort er at den har mer oppmerksomhet på de yngste barna, viser tydeligere til forpliktelsene som barnehagen har, og styrker for eksempel arbeidet med språk og mangfoldperspektivet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Bae (2018, s. 51) viser til at barns rett til medvirkning i den nye rammeplanen fra 2017 har ikke bare fått et eget avsnitt, men at medvirkning og deltakelse blir klarere knyttet til "[...] barns danning til deltagelse i et demokratisk fellesskap hvor alle har verdi" (Bae, 2018, s. 51). Med en forpliktelse til å oppfylle barns rett til medvirkning, som den er skrevet i FNs barnekonvensjon (artikkel 12, 13 og 14), og med forankring i både Grunnloven og barnehageloven, har barns medvirkning som den er framstilt og påbudt i rammeplanen fra 2017, fått en enda større viktighet og betydning for barnehagens arbeid. I det følgende skal jeg derfor se nærmere på hvordan ansatte i barnehagen kan forstå og utøve barns medvirkning i praksis.

## 2.3 Forståelse og praktisering av medvirkning

Med innføring av ny rammeplan i 2006 publiserte kunnskapsdepartementet et «temahefte om barns medvirkning». Teksten skulle gi både en forståelse av begrepet medvirkning, men også være en veiviser for det pedagogiske arbeidet med hensyn til barns medvirkning. Forfatterne Eide og Winger (2006, s. 28-51) tar i tillegg for seg hvilke dilemmaer en kan møte når det gjelder arbeidet med barns medvirkning. At det finnes et slik temahefte kan gi inntrykk av at barns medvirkning var knyttet til noen utfordringer, eller at man så medvirkning som noe «vanskelig» og «ugripelig». Først skal jeg se nærmere på begrepet «medvirkning».

Medvirkning blir ofte likestilt med og brukt som *medbestemmelse*, men egentlig bør disse begrepene skilles fra hverandre. En mulig beskrivelse er at "[...] «medbestemmelse handler om å delta i beslutningsprosesser, være med å bestemme over hva som skal skje og hvordan det skal gjøres»" (Seland gjengitt fra Bae, 2006, s. 8). Leter man etter definisjoner for medvirkning, er det vanskelig å finne noen som ikke viser til medvirkning i juridisk forståelse. Når man oversetter medvirkning for eksempel til tysk, får man «Mitwirkung» (likt medvirkning), men også «Mitarbeit» som betyr «medhjelp» eller «samarbeid». Begrepet barns medvirkning finner man mange plasser i litteraturen, og det finnes en rekke andre betegnelser for den. For eksempel skriver Østrem (2012, s. 92-112) om «barns medborgerskap». Dette beskriver hun som det å oppleve at man tilhører et fellesskap og ikke minst har mulighet til å delta i et samfunn sammensatt av forskjellige perspektiver som utfordrer hverandre (Østrem, 2012, s. 94-95). Fellesskapsbegrepet kommer også til uttrykk i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) der barnehagen skal være et inkluderende fellesskap som gir alle barn mulighet til å si sin mening, bli hørt og delta. Demokrati telles til barnehagens verdigrunnlag og gjennom å bidra og medvirke, skal barna oppleve demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Pettersvold (2015, s. 18) diskuterer bruken av «barns demokratiske deltakelse» framfor barns medvirkning. Hun hevder at dette begrepet er bedre egnet for bruk utenom barnehagefeltet, og spesielt utenom det norske barnehagefeltet. Pettersvold (2015, s. 19-20) viser til andre nordiske land der barns medvirkning, oversatt for eksempel fra svensk, vil være «barns innflytelse», og fra dansk «barns medbestemmelse». Det engelske ordet for medvirkning «participation» vil, oversatt tilbake til norsk være «deltakelse», et begrep som hun synes er for vidt i sin betydning (Pettersvold, 2015, s. 19-20). Hva er altså barns medvirkning? Etter at jeg har gjennomgått en del relevant litteratur, tror jeg ikke at man vil finne én enkelt definisjon. Årsaken til dette er at det vil komme an på hvordan man tolker begrepet, eller hvilken forståelse man har av det.

Dette vil atter, som det går fram av Pettersvolds beskrivelse ovenfor, komme an på i hvilken kontekst eller i hvilket fagfelt medvirkningsbegrepet brukes. Dette gjør også Bae (2018, s. 65) tydelig når hun viser til barnets grunnlovfestet rett: "Medvirkningsparagrafen må fortolkes slik at den gir mening i arbeid med barn mellom 1 og 5 år og kan praktiseres i lokale kontekster" (Bae, 2018, s. 65). Både Grunnloven, barnehageloven og rammeplanen, som *alle* tekster og forskrifter, må tolkes i barnehagens egen kontekst. Ut ifra et hermeneutisk perspektiv har tolkning av tekster som mål å oppnå en gyldig forståelse av tekstens mening (Thagaard, 2009, s. 39). Til dette trengs faglig skjønn, men også personalets holdninger og syn på barnet vil ha betydning. Holdning som hvert enkeltes måte å handle, tenke eller føle på overfor mennesker, objekter, verdier eller ideer, kan uttrykke seg i form av meningsytringer eller oppfatninger, i positive eller negative følelser, og i reaksjoner og handlinger (Svartdal, 2018). Likeså kan holdninger komme til uttrykk i form av fordommer, når de er udetaljert eller har en begrunnelse som er lite saklig (ibid.). I en hermeneutisk forståelse etter Hans-Georg Gadamer er fordommer, vår for-forståelse eller våre for-meningene en forutsetning for å oppnå forståelse siden fordommene er en del av vår individuelle forståelseshorisont (Gursli-Berg, 2015). Kun når vi får våre fordommer fram i lyset og er bevisst på dem, kan vi teste dem, bruke dem til å stille spørsmål, være nysgjerrige og slik oppnå forståelse. Holdninger vil påvirke hvordan en ser (på) barnet, og de vil ha innflytelse på hvordan man møter barn i barnehagen. Når det gjelder syn på barn har det foregått et systematisk skifte i måten å tenke på, hevder Bae (2007). "[...] barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes" (Bae, 2007). Barn blir sett som individer og sosiale aktører som har fått en stemme, rettigheter og en frihet til å bestemme over seg selv. Med et slik syn på barn i bakhode bruker jeg Baes definisjon av barns medvirkning for mine videre utførelser der man gir barna både anledning, frihet og -rent fysisk- et område der de kan uttrykke seg og interagere (Bae, 2006, s. 8). Det medvirkende barnet er inkludert i avgjørelser, får oppleve at det blir hørt, dets synspunkter vektlegges, og det har innflytelse på det som skjer (ibid.). Med hensyn til medbestemmelse er medvirkning det viere begrepet og medbestemmelse går følgelig inn i medvirkningsbegrepet (ibid.). Hva betyr dette konkret for barnehagens praksis? Pettersvold (2015, s. 12) beskriver en generell stor enighet om at det er verdifullt å gi barna mulighet til å uttrykke sine syn og å høre dem, men å praktisere en slik oppfatning og virkeliggjøre barns rett til medvirkning ses som utfordring, som noe vanskelig. Hun konkluderer med at det trengs mer kunnskap om barns medvirkning i barnehage (Pettersvold, 2015, s. 12). I sin evalueringsrapport om implementering av rammeplanen fra

2006, beskriver Østrem (2009, s. 126) en forherskende forståelse av barns medvirkning som er veldig vid og varierende. Å delta, å velge og å bestemme er noen definisjoner som brukes (Østrem et al., 2009, s. 126). Ofte handler det om "[...] enkeltbarns rett til å kunne *bestemme* og *velge* for eksempel hvor de vil være og hva de vil gjøre" (Østrem et al., 2009, s. 127). Også Pettersvold (2015, s. 12) gir uttrykk for en slik tendens i forskning og hevder at muligheten for demokrati i barnehagen står i fare for å slå feil hvis barns rett til medvirkning gjøres enkelt til barns rett til å velge eller bestemme selv. Med utgangspunkt i Barnekomiteens generelle kommentar fra 2009 om «Barnets rett til å bli hørt», forklarer Bae (2018, s. 51) at det er fortløpende prosesser, og ikke engangshendelser som barns deltakelse må kobles sammen med hvis den skal få mening. Bae (ibid.) stiller så spørsmålet om Barnekomiteens grunnleggende interpretasjon kan samsvare med en praksis i barnehager der medvirkning defineres hovedsakelig som individuelle valg. Splitter man med-virkningsbegrepet, blir det enda tydeligere at det inneholder en «fellesskaps»-betydning. «Med» står for «sammen med andre» der den enkelte påvirker noe sammen med andre gjennom en felles handling (Bae, 2006, s. 8). Bae (2006, s. 8) konkluderer med at barns medvirkning kan for eksempel oppfattes som hvert enkelt barns rett å oppleve "[...] at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet" (Bae, 2006, s. 8). Hun hevder også at "Valgregimer strukturert og styrt av personalet er neppe den beste rammen for opplevelser av å virke sammen med andre" (Bae, 2018, s. 51). Det gjelder å framheve barns syn på barnehagelivet og å vektlegge deres deltagelse i både planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet hvis en skal virkelig ta barns rett til å uttrykke seg på alvor (Bae, 2018, s. 56). Hvor og når barna kan ha mulighet til medvirkning, skal jeg se nærmere på i neste delkapittel.

## 2.4 Rom for medvirkning

Jeg begynner dette avsnittet med å sitere fra barnehagens rammeplan fra 2017:

Barnehagens innhold skal være allsidig, variert og tilpasset enkeltbarnet og barnegruppen. I barnehagen skal barna få leke og utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. Arbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidrag til barns allsidige utvikling. [...]. Barnehagen skal være en kulturarena hvor barna er medskapere av egen kultur i en atmosfære preget av humor og glede. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19)



Dette er krav som rammeplanen stiller til barnehagen, det vil si de ansatte. Personalet skal forholde seg til både barn som individet, og til hele gruppen (ibid.). Barnehagen skal ivareta barns behov for både omsorg og lek, og skal fremme både danning, læring, vennskap og fellesskap, samt kommunikasjon og språk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19-23). Videre heter det i rammeplanen:

Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som skal planlegges og vurderes. [...]. Målet [...] er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, [...] (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37).

Det pedagogiske personalet skal altså planlegge og evaluere sitt arbeid for å gi barna et tilrettelagt tilbud som bidrar til deres læring. I barnehagen, som også ses som en læringsarena, skal barn selvfølgelig «lære», selv om læring har mange fasetter og det finnes mange aktiviteter og situasjoner for læring. Man kan få en oppfatning om at det er alltid og overalt rom for barns medvirkning. Går man imidlertid ut ifra at medvirkning *ikke* defineres som barns mulighet til å velge og bestemme, kan man spørre hvor og når barna får rom til medvirkning. For å belyse dette nærmere tar jeg utgangspunkt i artikkelen til Fennefoss og Jansen (2012, s. 123-145) som befatter seg med barns mulighet til medvirkning med hensyn til planlagte læringsaktiviteter i barnehagen. Forfatterne beskriver at det skapes "et spenningsfelt" (Fennefoss & Jansen, 2012, s. 123) når læringsaktiviteter, som har et visst mål og er initiert av den voksne treffer på barns medvirkning (ibid.). Dette er et forhold som oppstår fordi barnet som skal få læring gjennom planlagte aktiviteter der det medvirker, møter den voksne med sin autoritet og makt. Den voksne skal formidle noe, men samtidig skal han eller hun være åpen for det som oppstår spontant, når barnet gir uttrykk for sin mening. Hvor lenge og hvor intensiv den voksne følger barns innspill i slike situasjoner har innflytelse på barns rom til medvirkning (Fennefoss & Jansen, 2012, s. 126-127). Det er i handling og kommunikasjon mellom barn og voksne at spenningsfeltet kommer til uttrykk.

Spenningsfeltet blir regulert når den voksne utøver "[...] kontroll, ledelse og organisering av aktivitetenes innhold, tid og rom." (Fennefoss & Jansen, 2012, s. 127). Det som er avgjørende er altså at den voksne lager rom til medvirkning, og gir barna mulighet til å medvirke. Dette kan, som beskrevet ovenfor, bety to ting. For det første at man gi dem anledning, legger til rette og oppmuntrer barn for å gi uttrykk for sine synspunkter. For det andre handler rom også

om fysisk rom, en plass eller et «værelse» der barna kan få medvirke. Å gi rom har mye å gjøre med planlegging og organisering av barnehagens innhold i hverdagen. Dette kom fram i vurderingsrapporten «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009), selv om det ser ut til å være vanskelig å gripe fatt i på hvilken måte barna får medvirke i planleggings- og vurderingsarbeid, samt hvilke arbeidsmåter som brukes konkret for å få barna med på planlegging og vurdering (Østrem et al., 2009, s. 130). Man ser en relasjon mellom det å ta avstand fra planer som er bestemt, og det å gi barna mer rom til medvirkning (Østrem et al., 2009, s. 131). Å ha planer, men å likevel være åpen for barns spontane uttrykk, gir større rom for medvirkning. Dette er et viktig poeng som også Fennefoss og Jansen (2012, s. 125) framhever. Til tross for planer som lages og gjennomføres, må det være nok mulighet for fleksibilitet og spontanitet når det gjelder barns medvirkning. Samtidig er spontanitet og fleksibilitet et problematisk tema i barnehagen. «Alle teller mer»- rapporten viser til at dagene er strukturert for eksempel i forhold til faste tider for måltid eller lek (Østrem et al., 2009, s. 131). Rom for medvirkning er altså også styrt av tid. For barns medvirkning i barnehagen som læringsarena der lek spiller en sentral rolle, er det dessuten viktig at barna får fysisk rom til medvirkning. Rammeplanen framhever at de ansatte skal gi inspirasjon til ulike typer lek både inne og ute gjennom å organisere lekemateriale, tid og rom (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Kristoffersen (2006, s. 71) skriver at når det finnes et lekemiljø som samsvarer med barns forskjellige behov og interesser, styrkes barns medvirkning. Barns medvirkning er altså påvirket av rammeplanens føringer, rammer og strukturer, tid og det fysiske miljøet. Bae (2006, s. 24) påpeker imidlertid at når barn skal få rom til medvirkning, er det en forutsetning at tenkningen om barns medvirkning praktiseres gjennomgående. Hun framhever at barns medvirkning ikke kan begrenses til arbeidspraksiser som har som mål å få tak i barns synspunkter på visse tider, eller til bestemte situasjoner med en bestemt aktivitet (Bae, 2006, s. 13). Dette vektlegger den ansattes betydning. I det følgende skal jeg se på personalets rolle når det gjelder at barna skal få rom for medvirkning.

## **2.5 Den voksnes rolle ved medvirkning**

Betrakter man den aktuelle rammeplanen nærmere, vil man finne mange steder der det står skrevet at «barnehagen skal» eller «personalet skal». Det finnes også et eget kapittel om «ansvar og roller» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når den voksne skal ivareta *en rett* barna har, får han eller hun en viktig rolle med hensyn til barns medvirkning. For å virkeliggjøre

barns rett til å bli hørt og å uttrykke seg, må spesielt styrere og barnehagelærere ha et bevisst og aktivt forhold til denne retten. Dette er noe som den nye rammeplanen fra 2017 uttrykker tydelig der ansvaret som de forskjellige yrkesutøvere har beskrives. (Bae, 2018, s. 47). Bae (2018, s. 47) framhever to setninger fra rammeplanen der dette vises. Det pedagogiske arbeidet skal skje i overensstemmelse med både rammeplanen og barnehageloven, og det er i ansvarsområdet av den pedagogiske lederen å veilede og påse at det pedagogiske arbeidet fører til at både rammeplanen og barnehageloven innfris (Bae, 2018, s. 47). Personalet har et ansvar for at *alle* barn skal oppleve innflytelse på barnehagens innhold. De voksne skal dessuten være bevisste at barna uttrykker seg på mange forskjellige måter, og de skal legge til rette for medvirkning. Et spesielt fokus gjelder her de minste barna, og barn som ikke kommuniserer gjennom tale, men som også har rett til å uttrykke sine synspunkter. Barnas forskjellige uttrykk og behov skal ikke bare observeres og følges opp, deres synspunkter skal også vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Dette beskriver personalets ansvar. Eide og Winger (2006, s. 30) viser imidlertid til at personalet har ikke bare ansvar, men også *makt*. Mye mer makt enn barna, og dette fører til et asymmetrisk forhold mellom voksne og barn. Makt er et begrep som er vanskelig å definere siden definisjoner kan være "... vide eller snevre, aktørorienterte eller strukturelle, positive eller negative." (Fretheim, 2015, s. 41). «Makt» forbindes ofte med noe negativt. Fretheim (2015, s. 41) hevder imidlertid at man må se det som et anliggende å forstå hva makt kan være, hva den er og hvordan den viser seg, samt hvordan den får mulighet til å virke og utfolde seg, i stedet for å øve kritikk på at det finnes makt. Ut ifra Max Webers og Robert Dahls definisjoner av makt -som jeg ikke utdyper her- betrakter Fretheim makt videre som et «relasjonelt fenomen» som er overalt der å finne hvor møter mellom mennesker foregår (Fretheim, 2015, s. 41). Dette inkluderer også barnehagen der barn møter både andre barn og voksne, og der det utøves makt i relasjoner og situasjoner. Nyhus (2013, s. 135-141) har beskjeftiget seg med ventesituasjoner i barnehagen og blant annet med venting i forhold til makt. Hun mener at det også finnes dårligere måter å utøve makt på, for eksempel når en bruker makt unødvendig. Nyhus (2013, s. 137) framhever likevel at det i møte mellom barn og voksne ikke finnes en oppskrift på hva "«god maktutøvelse»" (ibid.) er. I likhet med Fretheim (2015, s. 41) ser hun det som nødvendig å reflektere over makten. Voksnes faglig og etisk refleksjon ses som uomgjengelig i situasjoner der en i forhold til posisjon og alder kan bruke makt i møte med barn (Nyhus, 2013, s. 137). Eide og Winger (2006, s. 30) plederer også for personalets refleksjon. Når det gjelder barns medvirkning ser de det som nødvendig å bli seg bevisst hvordan personalet uttrykker det

asymmetriske forholdet til barna gjennom sin væremåte (Eide & Winger, 2006, s. 30). Refleksjon burde generelt spille en viktig rolle i det pedagogiske arbeid. For eksempel kan «aksjonslæring» som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess, være én måte der kollegaer gjennom gjensidig støtte når forandring eller forbedring av situasjoner (Tiller, 1999, s. 47). Tiller (1999, s. 47) ser refleksjon der som et viktig ledd mellom tidligere handlinger, og det en skal gjøre i framtiden. Det er ikke bare makt og ansvar, som de voksne har, som bør reflekteres over. Når det gjelder barns medvirkning og de ulike måtene barn uttrykker seg på, ligger et spesielt fokus på de minste barna. Siden retten til medvirkning gjelder også de små, må en se kritisk på de betingelsene som foreligger slik at de minste barna blir hørt og får mulighet til deltakelse (Bae, 2018, s. 53). Dette er et annet ansvarsområdet som personalet kan oppleve som utfordrende, noe som evalueringsrapporten «Alle teller mer» tematiserer (Østrem et al., 2009, s. 133-134). Det vises at det finnes mange forskjellige meninger om medvirkning for de minste barna og at tilrettelegging for de yngstes medvirkning utfordrer (ibid.). Refleksjon over medvirkning blant de ansatte trekkes fram i rapporten. Det ses som verdifullt at refleksjon frambringer de forskjellige meningene, samtidig som den viser klart hvor sterkt barns medvirkning er avhengig av den voksnes holdninger (Østrem et al., 2009, s. 134). Den voksnes rolle ved barns medvirkning lar seg sammenfatte med noen prinsipper som Bae (2012, s. 18-21) nevner når det gjelder både forståelse og praktisering av barns medvirkning i barnehage. Det må vises respekt for de yngste barna sine uttrykksmåter, medvirkning må ses helhetlig og i sammenheng med barnets behov for omsorg og tilhørighet, samt barnehagepersonalet må ha evne til å reflektere over egen praksis og over den forståelsen de har av voksen-barn-relasjonen og syn på barnet.

## **2.6 Synliggjøring av mangfold**

Når barnehagen skal oppfylle barns rett til medvirkning, har den som nevnt et ansvar for at *alle* barn skal kunne medvirke. De ansatte skal være bevisst barns ulike uttrykk og behov, som også inkluderer barn med en annen hjemmebakgrunn enn den norske. I litteraturen vil man ofte finne betegnelsen «minoritetsspråklige barn» som brukes for barn med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Statistisk sentralbyrå, 2018). Ved å beskrive barnehagelivet for ikke-etnisk-norske barn foretrekker jeg likevel å bruke betegnelsen «barn med innvandrerbakgrunn». Personer med innvandrerbakgrunn omfatter både innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2017). Med hensyn til mine videre

utføring er det likevel ikke mulig å begrense meg kun på dette begrepet siden «minoritetsspråklige» brukes mye i forskningen. Korsvold (2011, s. 9) beskriver at barnefellesskapet i dag viser til et varierende og bredt mangfold, og at det ligger hovedfokus på å lage rom for dette mangfoldet i hver enkelt barnehage. Barnehagen står sentralt som et felleskap der barn medvirker og deltar. Det er stedet der barn i kulturelle og sosiale møter med andre barn og voksne skal få mulighet til å skape sin egen identitet (Korsvold, 2011, s. 9). Zachrisen (2015, s. 81) framhever at det finnes flere kulturelle trekk i en barnegruppe, og at majoritetskulturen er bare én av dem. Det er derfor viktig at *alle* barn får mulighet til å identifisere seg og gjøre nye erfaringer gjennom en kulturforståelse som grunner seg på "[...] det konkrete og dagligdagse livet, [...]" (Zachrisen, 2015, s. 81). Barn med innvandrerbakgrunn har gjerne et annet liv hjemme enn det barnehageansatte har, hevder Zachrisen (2015, s. 80). Det kan derfor være utfordrende for personalet å finne en måte som i hverdagen kan løfte fram og aktualisere både erfaringer og kunnskap som disse barna har (Zachrisen, 2015, s. 80). Zachrisen (2015, s. 80) viser til en underkommunikasjon av disse barns hverdagsliv når det ofte er det tradisjonelle som tas tak i. Klær, musikk, mat og markering av spesielle høytider står ofte i fokus når mangfold for eksempel i barnehagen skal synliggjøres. Dette er imidlertid veldig spesielle momenter også for disse barna og ikke noe de opplever i hverdagen sin. Bae (2011, s. 127) påpeker at det trengs anerkjennelse og et nært forhold til minoritetsspråklige barn for at den voksne får delta i familiemønstre som er «annerledes», eller får kjennskap om andre kulturer. Både barnehagelærerens erfaringer og kunnskap kan utbygges med at de viser en holdning overfor minoritetsspråklige barn som er både mottakelig og åpen, og slik blir en viktig part av disse barnas oppvekst (Bae, 2011, s. 127). Det at barn deltar i et fellesskap preget av mangfold kan likevel ikke sikre at barn kommer til å føle seg solidarisk med barn som har en annen etnisk bakgrunn, hevder Zachrisen (2015, s. 139). Det er de voksnes ansvar å tilrettelegge for en pedagogisk praksis der hvert enkelt barn "[...] kan oppleve gjenkjennelse og få muligheter til å utvikle sitt fulle potensial" (Zachrisen, 2015, s. 139). Korsvold (2011, s. 23) framhever at syn på barn og barndom betyr mye i forhold til hvordan samfunnet generelt, og barnehagen spesielt skaper en arena for inkludering. Barn som ses, som tidligere nevnt i oppgaven, som subjekter, og som deltakere i barn-barn- og barn-voksensamspill og i egen fremvekst, anses å være barn som selv er med og lager forutsetninger for sin hverdag i barnehagen og som aktører i eget liv (Korsvold, 2011, s. 23). Personalet i hver enkelt barnehage må derfor, med hensyn til sin barnegruppe drøfte hvordan den kunnskapen de har fått om barnas kunnskapsbakgrunn, kan

synliggjøres (Zachrisen, 2015, s. 80-81). Barnehager som favner et stort antall barn med innvandrerbakgrunn, betegner seg ofte som «flerkulturelle». Som Kasin (2008, s. 55) hevder kan dette begrepet imidlertid virke tilslørende fordi det ofte brukes objektiv, for å beskrive hvordan verden er, mens man i virkelighet bruker begrepet for å beskrive hvordan verden burde være, altså normativ. Barnehager som betegner seg som flerkulturell gjør dette ofte ikke fordi de virkelig *er* det, men fordi de har et ønske om å være flerkulturell. Dette kan vise seg å være problematisk siden flerkulturell brukes "[...] med utgangspunkt i egenskaper hos barn og foreldre, og ikke med utgangspunkt i hvorvidt den enkelte barnehagen har en pedagogisk teori og praksis som tar utgangspunkt i flerkulturelle perspektiver" (Gjervan, 2006a, s. 7). Fandrem (2011, s. 130) framhever også den flerkulturelle barnehagen som avhengig av pedagogisk praksis som bygger på personalets kompetanse og holdninger, og hvorvidt personalet er i stand og villig til å praktisere «mangfold». «Mangfold» er et begrepet som hun foretrekker fram for «flerkultur». Grunnen er at både «tilhørighet» som er en sentral mekanisme i sosiale nettverk (Fandrem, 2011, s. 103), og «identitet» som blir "[...] konstruert og opprettholdt gjennom sosiale interaksjoner" (Fandrem, 2011, s. 105), ses som noe som er i stadig forandring, og som har flere dimensjoner (Fandrem, 2011, s. 130). Lik Fandrem argumenterer også Kasin for at det finnes "*andre og mer dekkende begreper*" (Kasin, 2008, s. 56) for det som beskrives som flerkulturell i et samfunn. «Flerkulturell» oppfatter han som både situasjonell, relasjonell og kontekstuell (Kasin, 2008, s. 73) Han påstår derfor at når man karakteriserer en person som flerkulturell, må man betrakte ulike situasjoner som kan forandre seg og skifte karakter, store variasjoner av relasjoner mellom mennesker og forskjellige kjennetegn ved kontekstene (ibid.). Kasin konkluderer med at dette ikke blir gjort i praksis når man benytter «flerkulturell», men at betegnelsen blir brukt som en egenskap for individet (ibid.).

## **2.7 Grenser for medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn**

I forskningen stilles ofte spørsmålet om det er like muligheter for etnisk, norske barn, og barn med innvandrerbakgrunn/ minoritetsspråklige barn/ minoritetsbarn (Tomas, 2009; Zachrisen, 2015). Zachrisen (2015, s. 11) for eksempel beskriver at dagens utdanningsinstitusjoner gir barn og unge dårligere eller bedre muligheter for både utvikling av egen potensial og læring, avhengig av deres bakgrunn. Hun hevder at det i et læringsmiljø i barnehagen som bygger på

et prinsipp om like rettigheter og muligheter uavhengig av etnisk bakgrunn, barns etniske bakgrunn må stå i fokus (Zachrisen, 2015, s. 15). Dette vil si at barn må behandles forskjellig for å behandle dem likt (ibid.). Korsvold (2011, s. 15) hevder at barn med minoritetsbakgrunn sees som én av gruppene som er i mindretall i barnehagen og som det er nødvendig å inkludere. Betyr likevel dette at de *er* ekskludert, eller at de *føler* seg ekskludert? Valvatne og Özalp (2008, s. 240-241) påpeker at det trengs lite for at mangfoldet får rom i hverdagen, og stiller spørsmålet hva for eksempel barnehagen kan gjøre slik at minoritetsspråklige barn ikke føler seg annerledes. Utføringene deres viser at det er som regel barnas kulturelle bakgrunn og språk som kan gi vanskeligheter i dette sammenheng (Valvatne & Özalp, 2008, s. 240-241). Også temaheftet om «språklig og kulturelt mangfold» (Gjervan, 2006a) som ble utgitt i sammenheng med ny rammeplan i 2006, befatter seg med disse to områdene når det gjelder barnehagens mangfold. Når Zachrisen (2015, s. 13-14) beskriver barna med etnisk minoritetsbakgrunn i hennes studie, er det likeledes de barna som har foreldre med en annen kulturbakgrunn enn den norske og de som har et annet morsmål enn norsk. Er dermed språk og kultur de store utfordringene for barn med innvandrerbakgrunn i barnehage? Et viktig aspekt i forhold til det kulturelle mangfoldet er også barneoppdragelse- og omsorg. Som Fandrem (2011, s. 148) beskriver kan mønstre i kjønnsrolle eller oppdragelse "[...] være svært forskjellige hos en del innvandrerfamilier i Norge sammenlignet med etnisk norske familier" (Fandrem, 2011, s. 148). Ved et verdissyn som er veldig annerledes, kan foreldresamarbeid med minoritetsspråklige være en utfordring også i barnehagens praksis, skriver hun (Fandrem, 2011, s. 148). Rugkåsa (2008, s. 88) framhever at det trengs innlevelse og forståelse for eksempelvis familiens kulturelle verdier hvis en skal vurdere hva god eller dårlig barneomsorg er, eller hvordan barn skal bli oppdratt på best mulig måte. Forskjellige verdier og syn har også innvirkning på barnets medvirkning. Det flerkulturelle perspektivet vil vise seg tydelig når handlinger, som foregår sammen med pedagogens holdninger og verdier, kan forstås og tolkes på forskjellige vis, avhengig av hvilken kulturell tradisjon og bakgrunn man selv og barnet har (Lindboe, 2008, s. 152). Dette er en utfordring for foreldre som vil forstå en individualistisk kulturstil, som her i Norge der barna blir oppdratt til ansvarlighet og selvstendighet, og hvor det legges vekt på følelser og personlige egenskaper, samt at hvert enkelt barn skal gi uttrykk for sine synspunkter og behov i barnehagen. Det er også en utfordring for de ansatte i barnehagen som møter barn og foreldre med en kollektivistisk kulturstil der barn for eksempel opplever fysisk irettesettelse, blir oppdratt til lydighet og respekt, men der foresatte likevel ikke setter grenser før barna har nådd

skolealder. I sin artikkel «Grenser for norskhet» viser Thun (2015, s. 198) til temaheftet om språklig og kulturelt mangfold. Der gjøres det tydelig at mangfold, som kan være religiøst, språklig eller kulturelt, er nødt til å bli sett som noe positivt i barnehagen, en ressurs og ikke som noe som er uønsket og problematisk (Thun, 2015, s. 198). Hvem eller hva lager da utfordringer? Andre språk og kulturer, eller personalet som ser disse som problematisk? Den aktuelle rammeplanen viser tydelig hvordan mangfold burde behandles i barnehagen: "Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). I forhold til språk heter det videre: "Personalet skal [...] bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, [...]" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Gjervan (2006a, s. 8-10) ser det som vesentlig hvilken tilnærming -problemorientert eller ressursorientert- de ansatte i barnehagen har overfor religiøst, kulturelt eller språklig mangfold. Han beskriver at den problemorienterte tilnærmingen til mangfold virker ikke bare negativ med hensyn til barns læring og utvikling i barnehagen, men også når det gjelder barns selvoppfatning (Gjervan, 2006a, s. 8). Kvalitet på foreldresamarbeid og foresattes anledning til bestemmelse og medvirkning påvirkes av de ansattes holdninger med hensyn til mangfold (ibid.). Ved den problemorienterte tilnærmingen er det for eksempel et mål å få til en kulturell og språklig «norskhet», "-altså en monokulturell pedagogisk forankring" (Gjervan, 2006a, s. 10). Det foregår også en underkommunikasjon eller ignorering av kulturelt, religiøst eller språklig mangfold, noe som fører til en mangel på anerkjennelse. En tredje faktor er at det finnes et «vi»- fellesskapet i barnehagen som dannes av majoriteten blant personalet, foreldre og barn (Gjervan, 2006a, s. 8). Korsvold (2011, s. 15) beskriver hvordan barn med innvandrerbakgrunn ses som «et problem» i barnehagen, men knytter dette konkret til språk. At disse ikke har norskferdigheter og ikke får tilsvarende opplæring i norsk forhindrer blant annet inkludering, skriver hun (Korsvold, 2011, s. 15). Språk markerer at disse barna kjennetegnes med mangler. I stedet for å fokusere på barnehagens språklige mangfold der barnehagen sees som et sted som representerer samfunnets kulturelle mangfold, sees barn med innvandrerbakgrunn "[...] som et «problem» det må finnes en løsning på i form av tospråklig opplæring i barnehagen" (ibid.). Dette tyder vel igjen på et mål om språklig norskhet. Fandrem (2011, s. 33) går et skritt videre når hun knytter språk direkte til kultur. Hun forklarer sammenheng mellom språk og kultur ved å beskrive «dannelseperspektivet» (Hvistendal gjengitt fra Fandrem, 2011, s. 33) der språket er individets identitet, ettersom språket er en part av kulturen. Når språket forstås som et



moment ved kulturen, og hvis fokuset er på språket, vil en kunne gi både status og anerkjennelse (Fandrem, 2011, s. 33). Kun når språklig, kulturelt og religiøst mangfold anerkjennes og synliggjøres i barnehagen, vil mangfoldet ses som en ressurs og gis mulighet til medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn.

# 3 Metode

## 3.1 Innledning

Naturalisme regnes, ved siden av positivisme, som én av de store, vitenskapsteoretiske posisjonene. De nyere filosofiske retningene som hermeneutikk og fenomenologi har utviklet seg av den naturalistiske tradisjonen. Thagaard (2009, s. 35) framhever at den vitenskapsteoretiske forankringen som forskeren har, er betydningsfullt for hva han eller hun søker informasjon om, og for forståelsen som utvikles underveis i forskningsprosessen. Om man er forankret i positivismen er det nærliggende at man vil orientere seg i retning av kvantitative forskningsopplegg og en forklarende samfunnsvitenskap. Her er man for eksempel opptatt av å forklare hvordan sosiale omgivelser og gitte strukturer påvirker enkeltindividets og grupperes handlemåter. Den metodiske tilnærmingen er gjerne hypotetisk deduktiv og man foretrekker gjerne representative spørreundersøkelser. Om man er forankret i den naturalistiske vitenskapsposisjonen vil man være mer opptatt av å forstå sosiale aktørers handlinger og de mønstre som kan observeres i sosial samhandling. Her blir aktørens motiver, intensjoner og forståelser av sitt sosiale univers følgelig viktige data. Et kvalitativt forskningsopplegg som dette, som har som mål å forstå den menneskelige praksisen, trenger fortolkende tilnæringsmetoder. Hammersley og Atkinson (1996, s. 38) setter dette på spissen og hevder at menneskers atferd kan ikke måles, den må tolkes og forstås.

Formålet med denne studien er å oppnå en detaljert beskrivelse av hvordan medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn foregår i barnehagen. Ut ifra et naturalistisk perspektiv, burde slik forskning ideelt sett studere den sosiale verden i en tilstand som ikke er påvirket av forskeren, altså naturlig (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 36). Den burde ha som mål å få fram en beskrivelse av hvordan informantene ser både egne og andres handlinger, samt konteksten disse handlinger skjer i (ibid.). Å få frem informantenes virkelighetsforståelse og hverdagslige «naturlige» praksis kan fremdeles sies å være et ideal innenfor kvalitativ feltforskning. Samtidig er man i dag i all feltforskning innforstått med at selve forskningsprosjektet og forskerens tilstedeværelse som observatør og intervjuer nødvendigvis vil påvirke og endre feltet. Som mennesker påvirker vi hverandre. Man må altså i det metodiske opplegget ta høyde for at det skapes ny mening i intervjusituasjonen og når feltforskeren samhandler med feltets egne aktører. I studien min har jeg forsøkt å fange inn og

forstå meningen i informantenes handlinger slik at deres hensikter og reaksjoner kan forklares. Samtidig har jeg prøvd å være reflektiv i min tilnærming til felten og i mine analyser slik at jeg er bevisst på og formidler hva jeg tenker om virkningen av min egen tilstedeværelse som forsker på den meningen vi sammen konstruerer. Med barnehagen som setting, danner både data fra intervjuer med barnehagens pedagogiske personale, og data fra observasjoner av barn og voksne i barnehagens avdelinger det empiriske grunnlaget for denne studien.

## **3.2 Forskningsspørsmål og planen rundt besvarelsen**

På bakgrunn av min yrkeserfaring fra barnehage og en mer omfattende interkulturell kompetanse, hadde jeg en formening om at medvirkning i barnehage kan fremstille seg med andre utfordringer for barn med innvandrerbakgrunn enn for barn med etnisk norsk bakgrunn. Slike antatte problemer betegner Malinowski for «forutsette problemstillinger» (gjengitt fra Hammersley & Atkinson, 1996, s. 54). Med utgangspunkt i denne hypotesen, utledet jeg følgende forskningsspørsmål:

### **«Hvordan foregår medvirkning i barnehagen for barn med innvandrerbakgrunn?»**

Denne problemstillingen har to delproblemstillinger som utfyller hverandre, men som likevel trengte å bli belyst fra to forskjellige synsvinkler. Dette medfører at empirien er hentet inn fra ulike datakilder. Den ene problemstillingen sikter mot å oppnå en detaljert framstilling av når og hvordan barn med innvandrerbakgrunn får medvirke i barnehage. Denne problemstillingen omhandler dermed både tidspunkter eller situasjoner og vilkår for medvirkning, men også kjennetegn eller egenskaper, samt grad og omfang av medvirkning. For å beskrive medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn i barnehagen med hensyn til denne første problemstillingen, så jeg det som mest nyttig å gjennomføre observasjoner i barnehagens avdelinger der jeg forventet at medvirkning foregår. Observasjoner valgte jeg å gjennomføre i både småbarn- og storbarn-avdelinger, for å oppnå et enda mer detaljert bildet av medvirkning.

Den andre problemstillingen har som mål å fange inn det pedagogiske personalets erfaringer og tanker rundt medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn i barnehage. Dette inneholder opplevelser som blir gjort gjennom praktisk arbeid og som fører til kunnskap, samt oppfatninger og forslag eller ideer rundt temaet. Gjennom intervjuer med pedagogiske ledere i

barnehagen, skulle jeg få innblikk i deres handlings- og tenkemåter når det gjelder å beskrive medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn i barnehagen. I forhold til denne problemstillingen så jeg det likeså som nødvendig å få informasjon med hensyn til de minste og de eldre barna. Gjennom å intervju pedagogiske ledere fra både storbarn- og småbarn-avdelinger, skulle jeg få mest detaljert innsikt i medvirkningens framferd. Dette forskningsdesignet, som kombinerer de to kvalitative metodene intervju og observasjon, anså jeg som best egnet til få et komplett og omfattende bilde av medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn i barnehagen.

Miljøet for studien ble valgt ut ifra problemstillingen. At studien i tillegg ble gjennomført på egen arbeidsplass, anså jeg som fordelaktig. For det første skulle lokalkjennskap i barnehagen gi en fordel. Slik ville jeg slippe å finne ut om både de ansvarlige som ville gi tillatelse til gjennomføring av studien i barnehagen, og mulige fora der personalet kunne informeres om studien. Foresatte som hadde kjennskap til meg fra før, ville også gi tillatelse til å observere deres barn uten å nøle. Jeg så det også som en fordel å ha lokal adgang i barnehage. Slik ville jeg kunne bevege meg fritt, uavhengig av personer som følger til avdelingene for å presentere meg eller forehavende mitt, og jeg ville kunne bruke ledige rom til intervjuer etter eget ønske. Med forskning på egen arbeidsplass forbandt jeg også tillit. Informantene ville ha tillit til meg som en som ikke ville misbruke deres informasjoner. Likevel kunne det være fare for at de ansatte ville holde igjen informasjon om for eksempel usikkerhet, opplevd inkompetanse, tvil og uenighet, når jeg som kollega forsket på egen arbeidsplass. Jeg trodde imidlertid ikke at dette var et avgjørende motargument fordi de opplysningene jeg fikk av informantene, ville oppveie for de jeg muligens ikke ville få. De positive følgene som tillit, kjennskap, trygghet og den naturlige omgangsformen som utgangspunkt for deltakende observasjon, ville oppveie de mulige ulempene.

En vesentlig grunn til gjennomføring av studien på egen arbeidsplass, var også ønsket om å spare tid, noe som var viktig i forhold til et begrenset tidsrom som stod til rådighet for feltarbeidet. Feltarbeid på egen arbeidsplass ville spare å bli kjent med informantene før eller i intervjuer og observasjoner. Til sjuende og sist ville det være mine kollegaer, som innehar den samme stillingen som jeg, som jeg ville intervju, og det gjald å observere barn og voksne som i alle fall hadde sett eller snakket med meg noen ganger før. At kollegaene ville være lettere tilgjengelig på egen arbeidsplass, vurderte jeg og som en fordel. I tillegg antok jeg at det ville være enklere å avtale datoer for observasjoner og intervjuer, samt at jeg ville kunne

bruke vanlige arbeidsdager der det var mulig å enkelt legge inn tider for observasjoner og intervjuer.

Dataene skulle, som nevnt ovenfor, bli samlet inn fra både pedagogiske ledere ved intervjuer, og fra ansatte og barn i avdelinger ved observasjoner. Av de fire førskole- eller barnehagelærere som jeg ville intervjuer, jobbet to i storbarnsavdelinger og to i småbarnsavdelinger. Informantene var ikke tilfeldig valgt, men det forelå et begrenset utvalg i en barnehage med kun seks avdelinger. At informantene hadde ulik utdanning, praksiserfaring, nasjonalitet og alder var ikke av betydning for valget. Det var også tilfeldig at informantene ved intervjuene kun var kvinner. Empirien ved observasjoner er hentet fra hverdagssituasjoner i barnehagen. Dataene som jeg ville samle inn, skulle referere seg til samspill barn innimellom og mellom barn og voksne, og det var derfor både etnisk norske og barn med innvandrerbakgrunn, og i tillegg de ansatte som jeg ville observere. Av de avdelingene som jeg ville observere, var to småbarnsavdelinger og to storbarnsavdelinger. Slik ble empirien hentet fra både barn i alderen null til tre år, og barn i alderen tre til seks år, både med innvandrerbakgrunn og etnisk norske barn, og både gutter og jenter. Ved observasjonene var det tilfeldig at datamaterialet ble innhentet kun av kvinner. Det fantes forskjeller i forhold til både deres alder, utdanning og praksiserfaring. Informantenes alder varierte fra 20- til 60-årene. Når det gjelder utdanning var det både ufaglærte assistenter, barne- og ungdomsarbeidere eller andre fagarbeidere og førskole- eller barnehagelærere som ble observert. Deres praksiserfaring varierte fra kun noen måneder, og opptil mer enn tjue års ansiennitet.

Data fra intervjuene ville jeg samle inn ved å snakke med informantene. Jeg ville stille forskjellige spørsmål som var samlet i en intervjuguide. Denne skulle kun være en ramme for intervjuet slik at alle temaene som var avsatt, var dekket. Temaene omhandlet barns medvirkning generelt, medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn og kulturkompetanse. Informantene skulle svare på spørsmålene, og samtidig ville jeg ta lydopptak. Det var et mål å få til «den gode samtalen» med informantene mens de ble intervjuet. Observasjonsdata ville jeg samle inn ved å skrive ned notater i en observasjonslogg mens barn og voksne i avdelingen ble iaktatt. Observasjonsloggen inneholdt forskjellige hovedområder som skulle hjelpe til å dokumentere det observerte, som type situasjon, avdeling/ gruppe/ barn og «hva skjer?». Loggen hadde også plass for noen reflekterende anmerkninger som skulle gjøres underveis eller i etterkant av observasjonen.

### **3.3 Ethiske spørsmål**

I kvalitativ samfunnsforskning generelt er alltid mennesker involvert som ulike typer informanter, respondenter, eksperter, og andre man vil intervju eller observere, sammen med personer og grupper disse samhandler med, og har relasjoner til i det miljøet som skal studeres. Dette reiser forskningsetiske problemstillinger som må reflekteres over, og som man må forholde seg bevisst og korrekt til. Før studien kunne settes i gang, måtte jeg derfor melde prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for å få tillatelse for gjennomføring. Personvernombudet vurderte prosjektet med hensyn til behandlingen av personopplysninger, og godkjente at prosjektet gjennomførtes. Det var mitt ønske at mine informanter skulle føle seg trygge i å delta i studien, og at barna skulle bli ekstra godt beskyttet. Foresatte, ansatte i avdelinger og det pedagogiske personalet som skulle intervjues, ble derfor utfyllende informert. Den viktigste etiske overveielser når det gjelder forskning hvor mennesker er involvert, gjelder informert samtykke (Everett & Furseth, 2012, s. 136). For meg var det derfor viktig at informantene var godt informert om selve studien, dens tema og formål, samt hvordan dataene skulle samles inn og dokumenteres. Like viktig var det at informantene var klar over at jeg ville behandle dataene konfidensielt, at de ville anonymiseres og at informantene ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Grunnen til dette var at informantene ikke skulle oppleve noen negative konsekvenser grunnet deltakelsen i studien. Hvem som hadde innsikt i og tilgang til dataene, var det også viktig å informere om, samt at dataene skulle makuleres etter avsluttet prosjekt. Å opplyse om frivillig deltakelse i forskningsprosjektet og at samtykke kunne trekkes til enhver tid uten opplysning om grunn, var for meg også av stor betydning.

### **3.4 Fremgangsmåten i studien**

I september 2017 ble styrerne i barnehagen informert om studien og dens planlagte forløp. Etter tillatelse for gjennomføring, ble ved et møte for pedagogiske ledere også mine kollegaer informert om studien. De enkelte avdelingsledere skulle kontaktes personlig hvis de var utvalgt for intervju, og foresatte og ansatte i de avdelingene som skulle velges for observasjon, skulle tidsnok bli informert om studien. I september ble det også gjennomført det første testintervjuet, det andre fant sted i begynnelsen av oktober. Samtidig ble samtykkeskjemaet med alt informasjon om studien utlevert til de fire informantene som skulle intervjues. Disse var, som beskrevet ovenfor, valgt ut i forhold til antall avdelinger i

barnehagen og med hensyn til stor- og småbarn-avdelinger. Senest ved selve intervju ble samtykkeskjemaene signert tilbakelevert. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av oktober 2017. To av dem i barnehagens lokaler, og to i informantenes bolig. Det bruktes intervjuguide for samtalene som varte som regel ca. 45 minutter. Intervjuene ble dokumentert med lydopptak og noen notater i etterkant. Etter at intervjuene var gjennomført ble de også transkribert.

Observasjoner i de fire avdelingene som var valgt ut, ble gjennomført på to dager i begynnelsen av november. På hver av dagene ble en småbarnsavdeling observert på formiddagen, og en av storbarnsavdelingene på ettermiddagen. Dette hadde å gjøre med avdelingenes dagsrytmer og planlagte aktiviteter, og sammen med de pedagogiske ledere ble det bestemt at det var best å gjøre det på den måten. Jeg skulle gjennomføre deltakende observasjoner der jeg var lite aktiv. Omtrent én uke i forkant ble samtykkeskjemaene med all informasjon om forskningsprosjektet gitt ut til foresatte. Hver avdeling valgte selv hvordan de ville gjøre dette, om de ville legge skjemaene på barnets plass i garderoben eller gi dem personlig til foresatte. På grunnen av varierende personalsammensetning i en avdeling, fikk de ansatte utlevert skjemaene samme dag der observasjonene skulle gjennomføres, og de ble tilbakelevert rett før observasjonene startet. Samtidig var det å avklare med hver pedagogisk leder i en avdeling, om alle foresatte hadde gitt tillatelse til observasjon og hvem som eventuelt ikke skulle observeres. Avdelingslederne viste meg også de barna som var barn med innvandrerbakgrunn. Som nevnt ble det observerte ved hjelp av observasjonslogg nedskrevet i en bok. Hver observasjon varte i tre timer der jeg også gjorde reflekterende anmerkninger. I begynnelsen av november 2017 var hele datainnsamlingen for studien avsluttet.

### **3.5 Reliabilitet og validitet**

Som beskrevet stammer data i intervjuene fra mine kollegaer som er pedagogiske ledere i barnehagen. At disse kjenner meg gjennom arbeidet og at jeg kjenner deres arbeidshverdag, kan ha hatt innflytelse på svarene. Dette var noe som jeg oppdaget ved et testintervju og slik var det mulighet å forebygge i forhold til de intervjuene som jeg senere ville analysere og tolke. I forkant av intervjuene ble informantene derfor bedt om å behandle meg som «ukjent», som en fremmede som ikke visste noe om dem og deres arbeid. Selv om dette opplevdes som et effektivt tiltak, kan det ikke utelukkes at all informasjon som kunne blitt gitt til meg, virkelig ble gitt. Det er en mulighet for at informasjon ble utelatt fordi informantene antok at

jeg selv uansett hadde kjennskap om det jeg spurte. Også de spørsmålene jeg stilte til mine informanter i intervjuene kan ha vært påvirket av meg selv som forsker som kjente tenkemåter og/ eller arbeidspraksiser av noen av mine kollegaer. Dette forholdet ble likevel utjevnet gjennom at halvparten av informantene var nyansatte i barnehagen, og at jeg derfor ikke var så godt kjent med dem og deres arbeids- og tenkemåter.

Å gjennomføre studien på egen arbeidsplass, gjorde meg til en slags «innsider». Jeg hadde en viss formening om hvordan innvandrerbarns medvirkning håndteres på min arbeidsplass. Siden jeg var bevisst på dette, prøvde jeg å være helt nøytral og å gå med åpent syn inn i datainnsamlingen. Likevel var det noen ganger utfordrende å ikke vende samtalen i «min retning», og å ikke forvente et svar som gjerne jeg selv ville gitt. Når det gjelder analysen kan jeg ikke utelukke at empirien ble tolket utfra min synsvinkel og med hensyn til min erfaring på denne arbeidsplassen.

En annen svakhet ved empirien fra intervjuene kan være at ingen menn var med i besvarelsen. Som beskrevet var ikke dette et valg som ble tatt av meg, men noe som har med antall avdelinger og ansatte i barnehagen å gjøre. Likevel ville det vært interessant å se om mannlige informanter har for eksempel en annen forståelse av barns medvirkning enn de intervjuete kvinner. Det at det ikke var noen assistenter eller fagarbeider som ble intervjuet, kan også være en svakhet ved empirien. Annen forskning har vist at førskolelærere er mer oppmerksom på de forskjellige utfordringene med barns medvirkning, mens assistenter ser det som enkelt å jobbe med barns medvirkning (Østrem et al., 2009, s. 126). Ved å intervju assistenter og fagarbeidere i tillegg, kunne jeg for eksempel ha undersøkt om utdanning kan ha innflytelse på hvordan man vurderer det å jobbe med medvirkning.

Det valgte tidsrommet for datainnsamlingen kan være til ulempe for reliabilitet. Noen av informantene var nylig ansatt i barnehagen og hadde nettopp begynt å jobbe i sin avdeling. Følgelig var de kanskje ikke så godt kjent verken med personalet, barna, eller rutiner. Dette er noe som også kan ha hatt innvirkning på informantenes svar. For alle informantene gjelder det at de hadde en travel tid med barnas tilvenning i barnehagen bak seg. Fra august til muligens oktober fikk de nye barn i avdelingene, og dette kan bety at de ikke hadde kommet ordentlig i gang med de vanlige rutinene, eller med gjennomføring av planer for uken eller måneden. Det kan hende at informantene kanskje ikke fortalte om alt det de egentlig gjør eller hvordan de håndterer ting, siden de ikke var så fokusert på dette i akkurat dette tidsrommet. Et annet spørsmål som kan stilles i forhold til tidspunktet for datainnsamlingen, er om



informantene var godt kjent med og brukte den nye rammeplanen for barnehagen som hadde trått i kraft i august 2017. Selv om den nye rammeplanen uttrykker seg tydeligere med hensyn til «barns medvirkning» som vi har sett ovenfor, tenker jeg ikke at det vil være av stor betydning om informantene støtter seg på den gamle eller rammeplanen for 2017 i sine utføringene.

Når det gjelder observasjonene oppdaget jeg at jeg ikke alltid kunne være fokusert på det som foregikk på avdelingen og som skulle observeres. Grunnen til dette er at kollegaene spurte meg gjerne om hjelp med barna når det var lite ansatte i avdelingen. Også barna selv spurte meg om hjelp med aktiviteter eller i leken, og spesielt i storbarnavdelinger ble de noen ganger veldig opptatt av meg som forsker og nysgjerrig over hvorfor jeg skrev i en bok. Slike situasjoner er en mulig svakhet ved empirien, men de er ikke til å avverge for en forsker som gjennomfører deltakende observasjon. Jeg tror likevel ikke at de er avgjørende, og at empirien fra observasjonene er tilstrekkelig å gi grunnlag til analyse og tolkning. Virkningen av disse situasjonene kan jeg kontrollere idet jeg vektlegger ulike utsagn og diskusjonen rundt dem mer eller mindre.

Jeg er av den oppfatning at empirien ellers mangler to viktige faktorer som ikke var emne for datainnsamlingen. Disse handler om barnas perspektiv når det gjelder medvirkning, og de foresattes perspektiv rundt dette temaet. Foresatte har muligens en helt annen forståelse av hva barns medvirkning innebærer, og kanskje finnes det enda en forskjell i forhold til hvordan foresatte med innvandrerbakgrunn forstår medvirkning. Barna oppfatter kanskje at de ikke har medvirkning i det hele tatt fordi de ikke alltid bestemmer alt slik de ønsker. Jeg tenker at det hadde vært viktig å få fram foresattes og barns synsvinkel og erfaringer. Jeg vet at forskningsspørsmålet kan, ved mangel av disse perspektiver, kun delvis eller ensidig besvares. Likevel ville jeg begrense meg til de ansattes perspektiv og mine egne observasjoner. Med hensyn til mulig omfang for studien og tidsrammen som var satt opp, var det ikke mulig for meg å utvide datainnsamlingen.

## **3.6 Oversikt over analytisk tilnærming**

Det innsamlete datamaterialet var så langt helt «formløst», uten noe struktur. Etter det naturalistiske synspunkt ville man betegne det som «naturlig». Likevel er det faktum at også den egentlige innsamlingen eller registreringen av dataene er en fortolking i seg selv. Det

trenings selvrefleksjon for å være seg bevisst på at man som forsker alltid «virker» sammen med informanten og teorien. Datamaterialet er derfor aldri «rent». Notater fra observasjoner og de transkriberte intervjuene ga meg imidlertid kun en bred beskrivelse av hva jeg ville undersøke. For å snevre inn datamaterialet og «få det i form», måtte jeg derfor starte selve analyseprosessen, det vil si analysere og fortolke datamaterialet samtidig. Jeg beskrev tidligere at jeg hadde en hypotese med meg i forskningsprosjektet om at medvirkning i barnehage kan fremstille seg med andre utfordringer for barn med innvandrerbakgrunn enn for barn med etnisk norsk bakgrunn. Selv om den valgte forskningsmetoden i utgangspunktet hadde en hypotetisk deduktiv retning, rettet jeg nå fokuset på selve datamaterialet. Det vil si de ansattes forståelse av og praksis knyttet til medvirkning. Analyseprosessen utviklet seg gradvis i en abduktiv retning. Ved abduktiv tilnærming til datamaterialet skifter man mellom tidligere teori og empiriske data, som blir litt etter litt ny-tolket i lys av hverandre (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 4). Gjennom en hermeneutisk prosess bruker man slik sin teoretiske for-mening til å bekrefte datamaterialet, samtidig som man utdyper og videreutvikler teorien (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 5-6). Med utgangspunkt i studiens problemstilling laget jeg tre kategorier ut av forskningsspørsmålet «Hvordan foregår medvirkning i barnehagen for barn med innvandrerbakgrunn»? Kategoriene «medvirkning», «barn med innvandrerbakgrunn» og «foregår» hjalp med å ordne dataene. Målet var å putte alt datamaterialet fra både intervjuer og observasjoner inn i disse kategoriene. Ved gjennomgang av empirien var det viktig å være oppmerksom på mønster, ord og uttrykk som gjentok seg, men også å legge merke til ting som var overraskende, som ikke var tatt i betraktning i det hele tatt, eller som var det stikk motsatte av det som jeg egentlig forventet. Det gjaldt å lese mellom linjene, å tolke informantenes utsagn slik at jeg kunne finne ut hva som «ligger under» av forutsetninger og forforståelser hos informantene og som preger det som sies.

Like betydningsfullt var det å finne motivasjon for og mening i informantenes handlinger. Hvorfor agerte de som de gjorde, hvorfor sa de hva de sa, og hva var konteksten rundt dette? Med utgangspunkt i informantenes utsagn og de kategorier, som jeg forsto at de ligger under, analyserte jeg fram nye kategorier. Etter at analyseprosessen har ledet frem til identifisering av noen *emiske* kategorier (Keesing, 1976) altså feltets, eller i mitt tilfellet informantenes egne forståelser og begreper, som jeg anså som vesentlig for analysedelen, laget jeg så hovedoverskrifter. Disse ble fylt med kategoriernes innhold, og underoverskriftene hjalp til med å differensiere kategoriernes innhold videre. Deretter satt jeg så empirien opp mot teorien. Det gjaldt å få fram hvor teorien kunne være med og støtte mine funn fra analyseprosessen.

Jeg så på om det fantes påstander som forhold seg mot teorien, og hvor det kanskje ble oppdaget noe nytt. Innholdet i analysedelen måtte således forandres, og jeg dannet nye og/ eller andre overskrifter. Gjennom å utarbeide mine funn, var det nå mulig å prøve å svare på forskningsspørsmålet.

# 4 Analyse

## 4.1 Innledning av analysedelen

Empirien er hentet fra et læringsmiljø som kjennetegnes av både den voksne som profesjonell utøver med ferdigheter og kunnskap, og av barn som leker og lærer, utvikler seg og blir en del av samfunnet. Disse danner en helhet. De voksne har et spesielt ansvar i det de bidrar til læring, gir rom for lek, hjelper barna å utvikle sosiale ferdigheter og selvstendighet, samt lærer barna å yte motstand og å ta valg. Materialet som danner grunnlag for analysen består av både data fra intervjuer og observasjoner. Utgangspunktet for kategorisering av datamaterialet er studiens forskningsspørsmål, som tar for seg hvordan medvirkning i barnehagen foregår for barn med innvandrerbakgrunn. To del-problemstillinger utdyper dette spørsmålet: Når og hvordan får barn med innvandrerbakgrunn mulighet til medvirkning, og hvilke erfaringer og tanker har det pedagogiske personalet rundt medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn. I forberedelsesfasen av feltarbeidet hadde jeg, som jeg tidligere har gjort rede for, med meg en hypotese om at barn med innvandrerbakgrunn kan oppleve andre utfordringer når det gjelder medvirkning enn barn med etnisk norsk bakgrunn. Når det gjelder forskningsmetoden, hadde den i utgangspunktet en hypotetisk deduktiv retning. Gradvis utviklet prosjektet seg i en mer abduktiv retning (Alvesson & Sköldbäck, 2009, s. 4-6) der utforskning av barnehagens forståelse av og praksis knyttet til medvirkning ble mer sentral. Denne nye innsikten er bakgrunnen for hvordan jeg til slutt fant det hensiktsmessig å strukturere analysekapittelet i de tre kategoriene 1) forståelsen av medvirkning, 2) barns rom for medvirkning, og 3) den voksnes kompetanse ved barns medvirkning.

Kapitlene i analysedelen har følgende inndeling: Første delkapittelet tar for seg forståelsen av medvirkning. Dette omhandler hvordan informantene tolket medvirkning ut fra rammeplanen, og den forståelsen av medvirkning jeg har analysert frem på basis av informantenes utsagn og praksis i barnehagen i møte med barn med ulike bakgrunn. Det andre delkapittelet behandler barnas rom for medvirkning i barnehagehverdagen hvor jeg analyserer frem faktorer som fremmer og hemmer medvirkning. I dette kapittelet settes også fokus på barn med innvandrerbakgrunn. I tredje delkapittel analyseres frem min forståelse av de voksnes kompetanse når det gjelder barns medvirkning. I fjerde og siste del oppsummeres analysekapittelet med de funn analysen av datamaterialet har gitt.

## 4.2 Om å forstå medvirkning

### 4.2.1 Innledning

Dersom de ansatte skal oppfylle kravene i rammeplanen, trengs det både kunnskap, og godt utviklet faglig skjønn for å tolke og forstå rammeplanens kapittel om barns medvirkning inn i deres egen barnehagekontekst. Selv om rammeplanens bestemmelser ser ut til å uttrykke seg tydelig i forhold til barns medvirkning og de ansattes forpliktelser, viser datamaterialet en stor bredde i informantenes forståelse av barns medvirkning, og bruk av en rekke ulike betegnelser for å beskrive medvirkning. Dette er også rimelig ut fra den tankegang at heller ikke rammeplanen er «ferdig tolket» for enhver situasjon og barnehagekontekst. Den er fremdeles en tekst som taler på et overordnet og abstrakt plan om medvirkning i enhver barnehage og mange forskjellige situasjoner og forløp. I dette første delkapittel skal jeg se på hvordan de ansatte forstår barns medvirkning ut ifra rammeplanens intensjon, og hvilke tanker de har rundt dens realisering i barnehagens hverdag.

### 4.2.2 Rammeplanen som utgangspunkt

Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet [...]. Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen.

Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov. [...]. Barnehagen må observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov. Barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet. Barna skal ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27)

Kapittelet om «barns medvirkning» i rammeplanen gir, som ovenstående sitater viser, en rekke instruksjoner som barnehagen «skal» og «må» forholde seg til når det gjelder barns medvirkning. I intervjuene ble informantene spurt i hvilken grad de synes at deres avdeling

klarer å realisere lovens og rammeplanens intensjon om barns medvirkning. En informant svarer at det er lite som står i rammeplanen:

"Ja nå står det jo ikke så mye i rammeplanen om medvirkning, det står at barn skal ha innvirkning på hverdagen, planer, evaluering og så videre."

Denne utsagn tolker jeg slik at informanten får lite utbytte av det som står skrevet når det gjelder å realisere rammeplanens intensjon. Instruksene ses som lite brukbar i praksis. Til tross for mangel av instruksjoner om hvordan barns medvirkning skal praktiseres, beskriver informantene likevel at det finnes en forståelse blant de ansatte for hva som er skrevet:

"[...]. Vi har jo alle en forståelse for hva som står i loven og rammeplanen, om gjerne [...] vi har ikke nødvendigvis alltid fått tid til å sette oss ned og snakke om hva akkurat dette betyr, men alle har jo en forståelse om hva de har lyst å oppnå og jeg tenker at hvis du jobber i barnehage, så må du ha et ønske om å gjøre det som står i rammeplanen og loven."

Jeg forstår denne informanten slik at en realisering av rammeplanens intensjon går ut fra den enkelte og dens ønske om å praktisere det som er skrevet. At de ansatte har en forståelse for hva som står, tolker jeg slik at de tenker at de er i stand til å oversette det som er skrevet i rammeplanen i barnehagens kontekst, i deres praksis. Når informanten imidlertid sier at *alle* har en forståelse for hva som står i loven og rammeplanen, tolker jeg dette slik at det finnes mange individuelle tolkninger. Når informanten nevner at lite tid har hindret dem å snakke om hva medvirkning betyr, forstår jeg at disse enkelt-forståelsene også forblir hos den enkelte. Det synes ikke å finne en felles forståelse av barns medvirkning med utgangspunkt i rammeplanens intensjon.

Datamaterialet viser også til økt fokus på barns medvirkning blant de ansatte:

"[...] og jeg tenker jeg som pedagog selv, når jeg begynte å jobbe i barnehagen, så var jeg ikke så bevisste på det [barns medvirkning] som jeg er nå [...]. I første, så var jo rammeplanen, den har forandret seg en del, tenker jeg, og det har kommet mye mer opp i lyset med barns medvirkning når den siste tiden [...]" [min tilføyning]

Jeg tolker dette slik at det er som følge av rammeplanen at personalet har fått en større bevissthet om barns medvirkning, og at de er mer oppmerksom på den. Dette utdyper en annen informant:

"[...] rammeplanen har gjort oss så mer bevisste på det [barns medvirkning] og da må vi også være bevisst, mer bevisst på i forhold til vi jobber med det [barns medvirkning] på avdelingen [...]" [min tilføyning]

Dette tolker jeg som om denne bevisstheten ikke bare utgjør en teoretisk erkjennelse, men at den også gjelder med hensyn til praktisering av barns medvirkning. Betydningen av en slik bevissthet, og konsekvenser av dens fravær, kommer fram i dette sitatet:

"[...] men vi må være bevisste på det [barns medvirkning] hele veien fordi det er veldig lett at vi voksne kanskje overkjører litt og tar styringen og glemmer barn av og til [...]" [min tilføyning]

Denne utsagnet tolker jeg slik at barna, ved en manglende oppmerksomhet på medvirkning fra de voksnes side, kan stå i fare for å miste deres rett på medvirkning. Jeg forstår at informantene ser en nødvendighet for stadig bevisstgjøring av medvirkning hvis barn skal få mulighet til å medvirke.

Datamaterialet viser likevel at de barnehageansatte opplever å gjøre en god jobb når det gjelder realisering av rammeplanens intensjon og praktisering av barns medvirkning i hverdagen.

"[...] ja, så jeg mener jo vi, i forhold til hva rammeplanen og loven sier, så tror jeg nok at vi innfrir, men vi kan aldri bli god nok."

"[...] og jeg føler at vi ligger ganske godt an i å forholde oss til rammeplanen. Spesielt det med barns medvirkning."

Dette tolker jeg som om informantene ser seg tilfredse med hvordan de realiserer rammeplanens intensjon om barns medvirkning, selv om de også ser forbedringspotensial. Hva en slik forbedring konkret gjelder, ble ikke videre avklart i intervjuene.

Etter å ha sett på de ansattes forståelse av barns medvirkning ut ifra rammeplanens intensjon, skal jeg nå se på hvordan de ansatte tenker over dens realisering i hverdagen.

### **4.2.3 Refleksjoner over medvirkning i det daglige**

Hvordan barns medvirkning blir tolket av de ansatte, har også innflytelse på hvordan barns medvirkning praktiseres. Bae (2006, s. 8) tematiserer at for eksempel en bred forståelse av medvirkning kan oppfattes av de voksne som upresis og ikke forpliktende. "Personalet kan

påberope seg at de jobber generelt med holdninger om å se og verdsette barn, og tar det mer eller mindre for gitt at de greier å få fram og følge opp barns uttrykk" (Bae, 2006, s. 8). Informantene beskrev deres forståelse når de svarte på hva de legger i begrepet «barns medvirkning».

"[...] at de skal få lov å være med å bestemme litt selv."

"[...] ungene skal få lov å være med og bestemme dagen sin i barnehagen, innholdet i det som skjer i barnehagen. [...] De skal ha en innvirkning på sin egen hverdag på ulike måter."

"[...] at barna kan være med på og påvirke og være med på og planlegge og bestemme litt, [...] bestemme dagen deres. Hvordan vi skal ha det i barnehage, hva legger vi vekt på, hva vil vi jobbe med, hva ønsker de å gjøre."

"[...] at de skal få lov til å på en måte medvirke i barnehagen, ta del av barnehagehverdagen og være med og bestemme litt [...] og delta på sine måter."

Sitatene viser til en rekke ulike begreper og måter å beskrive «barns medvirkning» på. Som jeg tolker informantene, forstår de medvirkning som prosessuelt, som noe som foregår i ulike faser og over tid, og i samspill med andre barn og voksne, blant annet når aktiviteter i hverdagen planlegges. Ved gjennomgang av disse svarene, syntes jeg det var påfallende at informantene brukte for det meste «å være med å bestemme». En informant gjør tydeligere hva det «å bestemme» inneholder.

"Det er klart, noen ting kan de ikke få lov å bestemme, mens andre ting skal de få lov å bestemme. De skal få lov å bestemme når vi har lek, hva de skal leke med."

Dette sitatet tolker jeg slik at medbestemmelse for det første ser ut til å være begrenset siden det også finnes situasjoner der barna *ikke* kan være med og bestemme. For det andre får jeg inntrykk av at medbestemmelse i det daglige forstås som det enkelte barnets mulighet til å bestemme. Min tolkning blir forsterket når informantene fortsetter sin beskrivelse av hva barns medvirkning inneholder:

"[...] men de får ikke lov å bestemme seg når vi går ut, hva de skal ha på seg [...]. De skal få lov å velge akkurat hva de skal ha på skiven, de skal få lov å velge å ikke være med."

Også dette sitatet viser at barnet er begrenset i sin medbestemmelse og at det er individuelle ting som det skal bestemme over. Jeg ble ved dette sitatet også oppmerksom på at



informanten går over fra å bruke «bestemme» til å bruke «velge» i sin beskrivelse. At barn også få mulighet til å velge å *ikke* være med, tolker jeg som det enkelte barnets rett til å ikke gjøre noe mot sin vilje, men også dette ser jeg som valg på individuelt nivå. Hvordan barna får mulighet til små individuelle valg i hverdagen sin, observerte jeg også i en småbarnsavdeling ved frokostbordet:

«Camilla» (fiktivt navn) sitter med fire barn rundt frokostbordet. Hun spør om de vil ha knekkebrød eller skive. Det står et utvalg av ost og pålegg på bordet. «Camilla» spør barna hva de vil hå på skiven eller knekkebrødet. Mens barna spiser blir de også spurt om de har lyst på druer.

Jeg tolker denne observasjonen slik at barna gis en rekke valg, men kun et begrenset tilbud når de skal velge. Dette blir enda tydeligere i informantenes beskrivelse av hvordan det «å velge» foregår:

"[...] men jeg sier ikke nå kan du velge hva du vil gjøre. Jeg gir dem gjerne to, tre alternativer så de skal få lov å velge ut ifra."

"[...] at de også skal føle at de er med og velger, selv om de egentlig ... Vi har tatt et valg for de, men de er med og velger i det valget da."

Disse sitatene tolker jeg slik at barna gis mulighet til å velge ut ifra et hvis antall gitte alternativer eller at de gis «et valg i valget», innenfor visse rammer. En begrensning for valg blir også tydelig når barna inviteres til å velge gjennom et åpent spørsmål.

"Så det også er, føler jeg på en måte en del av medvirkning at de er med. Hva vil dere ha på bordet i dag, sant. Ok ... i dag har vi lyst på leverpostei ... ok, men da går vi på kjøkken og så henter vi leverpostei ..."

Selv om dette utsagnet nå gir inntrykk av et «åpent» tilbud der barna kunne gitt hvilket som helst svar, tolker jeg dette valget som et valg innenfor gitte rammer fordi barn vet i utgangspunktet hva de kan velge ifra i barnehagen. I denne sammenhengen vil jeg vise til Østrem (2009), som stiller spørsmålet hvorvidt barn medvirker når de tar et valg om å leke på det ene eller det andre rommet, og om de medvirker når de velger mellom alternativer som de voksne har gitt dem (Østrem et al., 2009, s. 127). Ut av sitatet ovenfor tolker jeg også noe annet. Jeg oppfatter det slik at et enkeltbarn eller en liten gruppe av barn får mulighet til å ta valg for hele gruppen. Det ser ut som om de bestemmer ikke bare for seg selv, men for

fellesskapet. Også en annen informant forklarte hvordan et ønske fra enkelte barn kan påvirke det som skal skje i avdelingen:

"Hvis de står og banker på vinduet fordi det pøsregner ute og [...] har lyst å hoppe i pyttene, sant ... så kan vi gjøre det."

Jeg tolker sitatet slik at de voksne gir enkelte barn eller en liten gruppe mulighet til å bestemme for fellesskapet. Barnas uttrykk for hva de ønsker å gjøre, blir praktisk innpasset i avdelingens planer og aktiviteter.

Jeg vil nå vende tilbake til de fire sitatene i begynnelsen av dette underkapittelet. Når informantene beskriver hva de legger i barns medvirkning, bruker de ved siden av «å bestemme» og «å velge» også uttrykk som «å ha innvirkning» og «å delta». Det «å ha innvirkning» ble satt i relasjon til barnas hverdag der barna gir uttrykk for hvordan de vil ha det i barnehagen eller sin avdeling eller hva som skal jobbes med. Jeg tolker derfor at innvirkning, slik som medbestemmelse og valg, kan innebære å ha innflytelse på et individuelt nivå, men også på et felles nivå. At informanten sier at barna "[...] skal delta på sine måter", tolker jeg slik at deltakelse knyttes til barnas individuelle forutsetninger til å medvirke. For meg ser dette ut som om de ansatte tar hensyn til de forutsetninger hvert enkelt barn har. Disse forutsetningene kommer også til uttrykk når informanten snakker om utfordrende valg:

"[...] de [barna] skal sleppe å ta vanskelige valg, [...]" [min tilføyning]

Jeg tolker dette som om det legges vekt på at barna ikke trenger å ta valg som de faktisk ikke er i stand til å ta. Når jeg undersøkte informantenes svar på hva de legger i medvirkningsbegrepet, ble jeg oppmerksom på en formulering som ble brukt ofte og av alle informantene: «Barna skal få lov» til medvirkning.

"Barns medvirkning, det handler jo om at ungene skal få lov å være med og bestemme dagen sin i barnehagen [...]"

"De skal få lov å bestemme når vi har lek, hva de skal leke med, [...]"

"De skal få lov å velge akkurat hva de skal ha på skiven sin, [...]"

Denne formuleringen virket merkelig på meg, men dens bruk ble ikke nærmere avklart i intervjuene. Selv om jeg synes at det var vanskelig å tolke noe ut av denne formuleringen, så

begynte jeg likevel å tenke over den. Hvis barna «skal få lov» til noe, så betyr dette omvendt at noen må «gi dem lov». Må de ansatte i barnehagen altså tillate barna å medvirke?

Etter at jeg nå har sett på hvilke tanker de ansatte har om realisering av barns medvirkning i hverdagen ut ifra deres tolkning av rammeplanens intensjon, vil jeg oppsummere dette første delkapittelet.

#### **4.2.4 Oppsummering**

Rammeplanens beskrivelser av barns medvirkning forstås av de ansatte som ikke tilstrekkelig og lite retningsgivende for deres praksis. En mulig årsak til dette ser jeg i at rammeplanen, som i likhet med forskrifter og lover generelt, må tolkes og må bli sett i relasjon til barnehagens egen kontekst og hvor medvirkning foregår for barna. Som jeg tolker informanten, er en virkeliggjøring av rammeplanens intensjon avhengig av to ting. For det første den voksnes forståelse av barns medvirkning, og for det andre den voksnes bevissthet om barns medvirkning.

I likhet med Østrem (2009, s. 126) som beskriver store variasjoner i hva personalet legger i begrepet barns medvirkning, forstod også jeg informantene som om de har en forståelse av medvirkning som er vid og varierende. Personalet tolker barns medvirkning på mange individuelle vis. Jeg forstår at disse enkelt-forståelser også forblir hos den enkelte når de ansatte heller ikke har mulighet til å tolke i fellesskap hva rammeplanen betyr i deres kontekst. Som jeg tolket informantenes beskrivelse av medvirkningsbegrepet, har de også en teoretisk forståelse av medvirkning som en prosess og noe som foregår i samhandling i ulike faser og over tid.

Når det gjelder barns medvirkning i betydning av «medbestemmelse», forstod jeg informantene dit hen at den kun er betydningsfull for det enkelte barnet og dets behov, altså på individnivå. Jeg oppfattet også at det lå en underforstått begrensning i informantenes utsagn med hensyn til hva barna kunne være med å bestemme. «Å bestemme» brukes synonymt med «å velge». Valg forstod jeg her som et ad hoc-valg mellom forhåndsvalgte alternativer. I motsetning til informantenes forståelse av medvirkning, slik jeg først tolket den, stiller teorien spørsmålet om valg kan ses som en del av medvirkning. En forståelse av medvirkning som defineres hovedsakelig gjennom «medbestemmelse» i betydning «valg mellom alternativer», tilsvarer her funn fra «Alle teller mer»-rapporten (Østrem et al., 2009, s.

127). Mine informanter snakket sjelden om medbestemmelse som prosessuelt der barna deltar under hele medvirkningsprosessen, og som leder fram til alternativer og faktiske handlinger.

Til et senere tidspunkt forstod jeg informantene som om de foruten individnivået også ser et kollektivt nivå ved barns medvirkning. På dette sistnevnte nivået kan barn bestemme eller ta avgjørelser for og i barnehagens fellesskap. Det kan oppfattes som et spenningsforhold med hensyn til hvordan informantene kommuniserer medvirkning. Mellom et snevert syn som inneholder medvirkning på individnivået, og et helhetlig syn der medvirkning inneholder et medborgerlig og kollektivt nivå. Ved at barna skal delta på sine måter og ikke skal ta valg som de ikke er i stand til å ta, uttrykker informantene at de tar hensyn til hvert enkelt barns individuelle forutsetninger. Det forblir likevel uklart hvem som vurderer vanskelighet, og hvilke kriterier som er avgjørende. Jeg rettet min oppmerksomhet også mot formuleringen «skal få lov til ...» som ble brukt ofte og av alle informantene. Formuleringen tolket jeg som om den voksne ses som en slags betingelse for barns medvirkning.

I dette delkapittelet har jeg sett på relasjonen mellom rammeplanens intensjon om barns medvirkning og informantenes tolkning av det, samt deres tanker om realisering av dette i hverdagen. I neste delkapittelet tar jeg for meg hvordan dette forhold kan gi barna mulighet til medvirkning i barnehagens praksis.

## **4.3 Rom for medvirkning i barnehagehverdagen**

### **4.3.1 Innledning**

I første delkapittel har jeg vist hvordan rammeplanens intensjon og informantenes fortolkning av denne når det gjelder medvirkning, gjenfinnes i barnehagens hverdag som pedagogisk praksis, som uttrykk for personalets bevissthet og forståelse. I følge min tolkning av datamaterialet, ser informantene det som like viktig å gi barna rom for medvirkning. Informantene beskriver hvordan de gitte rammene som er laget for den pedagogiske virksomheten, legger til rette for at barna får mulighet til medvirkning i alle faser av beslutninger som tas. Ut fra min egen forståelse vil jeg derfor tenke medvirkning inn i planlegging på ulike nivå. I dette kapittelet skal jeg også se på innvandrerbarns medvirkning. Blant annet handler dette om hvordan jeg forstår informantene når de snakket om

barnehagens rutiner og praksiser når de tar hensyn til norskspråklige forutsetninger hos barna på ulik alder og bakgrunn.

### **4.3.2 Arbeidsmåter, ressurser og rutiner**

Analysen av datamaterialet viser hvordan barna på forskjellige måter gis mulighet til å ha innflytelse på barnehagens hverdag. Dette handler om hvordan de gir uttrykk på sine synspunkter og ønsker og har påvirkningsmulighet i planlegging av barnehagens innhold og rutiner. I intervjuene ble informantene også spurt om å benevne noen måter de benytter for å legge til rette for og oppmuntre barna til å gi uttrykk for sine syn. De beskriver både ressurser, rutiner og arbeidsmåter de tilrettelegger med for å fremme barns medvirkning.

"[...] egentlig godt på en måte å så litt frø, at jeg kanskje hiver ut en tanke eller vi snakker om ting og så ser vi hva interesserer ungene, hva griper de tak i. [...] Jeg tror det der med interessen og med det der frøet, de fanger noe, at de finner noe, det er liksom sånn at de ser insekter og rett og slett plukker det opp derfra."

Informanten snakker om å skape en interesse hos barn, å spre ideer og tanker eller «å så frø», som informanten kaller det. Dette tolker jeg som en arbeidsmåte som skal hjelpe barna å gi uttrykk for sine meninger, tanker eller interesser. Barnas interesse ble også nevnt i andre intervjuer:

"[...] fange opp det de interesserer seg for og bygge videre på det [...]"

"Og det prosjektet vi har nå, [...], det er ut i fra barns interesse. Det er ikke jeg som har bestemt det, men det er noe jeg har sett de interesserer seg for og derfor ble det."

Det å se og fange opp barnas interesser, forstår jeg som et utgangspunkt for videre planer, også for prosjekter. Dette tolker jeg slik at man gir barna rom for deres engasjement. Barnas signaler blir ikke bare sett eller hørt, men som jeg forstår det, skal de også finne videre anvendelse. Slik får barna mulighet å påvirke planleggingen med hensyn til barnehagens innhold.

"[...] jeg bruker mye bøker [...] og med bøker så finner du ganske ofte ut hva ungene interesserer seg for."

"Vi lager veldig ofte tankekart. [...] når et nytt barnehageår startet, så lagte vi tankekart på hvordan de vil ha det i barnehagen, hvordan vil de ha det på [avdelingsnavn]. Da hadde vi

møte. [...] alle satt og alle skulle fortelle hva som er viktig for de når de er i barnehagen. Og da ble det lagt et tankekart hvordan vi vil ha det på [avdelingsnavn]." [min tilføyning]

Disse sitatene tolker jeg slik at informantene ikke bare har arbeidsmetoder, slik som å holde en samling som utgangspunkt for å invitere barna til å gi uttrykk for sine meninger, men at de også bruker ressurser som bøker eller tankekart for å gi barna anledning til medvirkning. Som jeg forstår dette, skapes det rom, både situasjonelt (i tid) og fysisk (i rom), slik at barna kan gi uttrykk på sine synspunkter eller ønsker. Ved en observasjon i storbarnsavdeling fikk jeg et eksempel på en annen arbeidsmåte. Der får hvert barn hver sin dag der de skal hjelpe de voksne med forskjellige oppgaver. På en tavle i avdelingens garderobe blir «dagens hjelper» også godt synlig annonsert med sitt bilde.

Det er fruktmåltid og barna er samlet i garderoben. De sitter på hver sin plass og venter på at frukten blir servert. Det barnet som er bestemt som dagens hjelper, blir nå spurt av den voksne hvilken frukt den vil dele ut først til de andre barna. Hjelperen velger eple. Så begynner den i den ene enden av garderoben og deler ut eple til hvert enkelt barn.

Det å jobbe med dagens hjelper tolker jeg på to vis: For det første skaper de voksne rom for et enkeltbarn å vise sin betydning for fellesskapet. For det andre tilrettelegger de voksne for barnets aktive deltakelse gjennom å skape anledning for barnet.

Vi har nå sett på hvilke måter personalet legger til rette for og oppmuntrer barna til å medvirke. I det følgende skal vi se nærmere på hva informantene sier om hvilken betydning barnas kommunikativ kompetanse har for deres mulighet til medvirkning.

### **4.3.3 Medvirkning og kommunikative ferdigheter**

Flere informanter forteller at selv om barna kommuniserer med andre barn og voksne på forskjellig vis, det vil si også non-verbalt, gir de ofte uttrykk for sine synspunkter og ønsker gjennom språk. Dette innebærer at ulike norskspråklige ferdigheter hos barna vil påvirke deres forutsetninger for medvirkning. Datamaterialet viser hvilken betydning barnas kommunikative ferdighet har.

"[...] der er jo den språkbarrieren som er, som gjør at ofte blir [det] vanskelig med medvirkning [...] for oss, så er det jo vanskelig å forstå i grunnen hva er det i grunnen de har lyst å medvirke på, hva ønsker har de." [min tilføyning]

"Men han er jo så liten, han forstår ikke dette, han forstår at mamma og pappa går, men han forstår ikke oss fordi vi snakker ikke samme språk, [...]. Men du kjenner jo at da føler, han følte ikke han hadde medvirkning i det hele tatt."

Jeg tolker disse sitatene slik at fremmedspråklighet er til hinder for disse to barna når de enten vil kommunisere språklig med andre eller når de skal forstå hva andre prøver å formidle. Informantene framhever at dette har stor innflytelse på barns mulighet til medvirkning. Ut ifra sitatet under, ser medvirkning i forhold til kommunikativ ferdighet likevel ut til å være ulik for små og store barn.

"Altså det jeg tenker i forhold til liten avdeling og i forhold til at der er det mye mindre språk enn hva det er for eksempel på stor avdeling. Det er mange, der mye flere kan snakke og samtidig med de som er flerspråklige, de sliter ja også med språket."

Sitatet nevner forskjeller mellom storbarnsavdeling der barna kommuniserer for det meste språklig, men hvor det også fins utfordringer for flerspråklige barn, og småbarnsavdeling der barna kommuniserer mye non-verbalt. Jeg foretar derfor en deling av datamaterialet i forhold til beskrivelser som gjelder barn i småbarnsavdelinger og beskrivelser som tar for seg barn i storbarnsavdelinger.

Siden barn i storbarnsavdelinger kommuniserer hovedsakelig språklig, kan språkbarrierer i form av manglende norskkunnskaper eller språkvansker føre til utfordringer.

"[...] når jeg begynte det språkprosjektet, så snakket nesten hun ingenting, altså hun var veldig sånn stum, [...] og det er jo mange av de flerspråklige som velger det at de bare lytter. Det virket som hun forstod masse, men hun valgte å ikke snakke."

Ut fra datamaterialet tolker jeg at barn som ikke har norskferdigheter, vil oppleves som lite deltakende i barnehagens fellesskap, altså som lite medvirkende. Sitatet under forsterker min tolkning.

"[...] jeg opplever at den innflytelsen på det som skjer har de ikke i den store gruppen. De har det i de ... når vi er i smågrupper. [...] så jeg tenker det er da du får kontakten, når du jobber med de når de er mindre ... fem, seks barn, det er da du har muligheten til å på en måte ta tak i tema, snakke om ting ..."

Informanten beskriver en redusert mulighet til innflytelse på barnehagens innhold for disse barna. Som jeg forstår informanten ser hun en stor barnegruppe med mange barn som årsak til

dette og det er derfor hun velger å jobbe i smågrupper med disse barna. Jeg tolker dette som tilrettelegging med hensyn til barns forutsetninger når det gjelder deres norskferdigheter. At informanter tilrettelegger for barna blir også tydelig i dette sitat:

"Og da var det ei jente, hun var fra Polen. Hun hadde bable-språk. «Bablabla», hun snakket sånn, men hun fylte store setninger, lange setninger, og når vi da sa ja, hva har du gjort i helgen? Og så kom man til hun og så hadde [hun] kanskje noen ord og det var type sånn «leke» og så var det «godteri». [...] men så bablet hun inni mellom, men jeg lot hun snakke ferdig og fortelle, selv om det var ikke så mye vi forsto sånn, men jeg tenker hun fikk jo lov å medvirke, hun, og si sin mening og fortelle uten at jeg stoppet hun [...]" [min tilføyning]

Datamaterialet forstår jeg slik at medvirkning, i dette tilfellet deltakelse i barnehagens fellesskap for barn med dårlig norsk språk, gjøres mulig gjennom tilrettelegging i forhold til barnets behov. Det blir tydelig at informanten viser respekt overfor barnet og dets uttrykksmåte.

Vi har nå sett at det kan by på utfordringer for barns medvirkning hvis barnet ikke er i stand til å snakke eller forstå norsk. Betyr dette omvendt at barn med gode norskkunnskaper har bedre forutsetninger til å medvirke? Barn med innvandrerbakgrunn beskrives av informanter i storbarnsavdelinger også som språklig sterke.

"Ja, jeg har [...] en god del barn som kommer fra andre land og jeg ser at de barna klarer seg veldig greit med norsk. De har en grei forståelse og hvis jeg sammenligner de tospråklige med de som har norsk som morsmål, så kan jeg ikke se store forskjeller [...] jeg opplever de med minoritetsbakgrunn som ganske sterke, både språklig og personligheter, det er barn som står fram, det er barn som våger å si hvordan de vil ha det, det er ikke de stille, rolige."

Det fremgår av datamaterialet at det også finnes mange barn med innvandrerbakgrunn som forstår og/ eller snakker godt norsk. Sitatet bekrefter min antagelse om at disse barna klarer godt å gi uttrykk for sine behov, at de er presente og deltakende – at de medvirker.

I det følgende skal jeg også se på forholdet mellom kommunikativ ferdighet og medvirkning i småbarnsavdelinger:

Det er rett før frokost. Et av barna, «Henrik» (fiktivt navn) går bort til bordet og skyver en av stolene vekk fra bordet. «Bjørn» (fiktivt navn), den voksne, ser dette og kommenterer: "Ja «Henrik», du vil sette deg." Så tar «Bjørn» «Henrik» opp og setter ham i stolen.



Dette eksempelet fra en observasjon viser en voksen som er «pålogget». Den ser hva barnet gjør, tolker og kommenterer det og handler tilsvarende. En informant beskriver medvirkning i småbarnsavdeling slik:

"[...] så på liten avdeling så må vi på en måte være flinke og se blikk, kroppsspråk, [...] hva de peker på, hva de ser på, hva de beveger seg etter, [...] på en måte følger det da, i stedet for å bare høre hva de sier. [...] For hvis vi bare skulle hørt på hva de sa, så hadde det ikke [...] nei, da hadde det ikke blitt så mye medbestemmelse."

Informanten beskriver at barn i småbarnsavdelinger kommuniserer mye non-verbalt, slik som gjennom blikk eller kroppsspråk. Dette forutsetter at de voksne må oppfatte alle av barnas ulike måter å gi uttrykk for sine ønsker og synspunkter. Jeg tolker sitatet slik at en tilrettelegging for medvirkning fra de voksnes side i så fall også inneholder evnen og kompetansen til å oppfatte hva barna uttrykker. Slik eksemplene viser, er verbale ferdigheter lite avgjørende for barns medvirkning i småbarnsavdeling. Økende språkkompetanse i barnegruppen, vil i midlertid føre til større utfordringer for de barna som ikke har god norskkunnskap og deres medvirkning.

Etter at jeg nå har sett på hvilken betydning barnas kommunikativ ferdighet har med hensyn til medvirkning, skal jeg i det følgende se på om og hvordan barnets hjemmebakgrunn påvirker dets medvirkning i barnehagen.

#### **4.3.4 Medvirkning i barnehagen og barnets hjemmebakgrunn**

Å betrakte barns medvirkning i barnehage med hensyn til barnets hjemmebakgrunn, handler om forholdet mellom barnehagens verdier, og de verdiene barnet lærer hjemme gjennom sine foreldre. Disse verdiene spiller en stor rolle i barnets oppdragelse og er en del av barnets kultur, men datamaterialet viser at dette ikke bare knyttes til barn med innvandrerbakgrunn.

"Så alle er ulike og de kommer fra ulike plasser og selv om du bor i Norge, så kommer du gjerne fra en annen by og har en helt annen kultur. Så vi er, ja, så mange barn, så mange ulike kulturer, [...], tenker jeg."

Sitatet tolker jeg slik at også majoritetskulturen i barnehagen oppfattes som mangfoldig. Med dette blir det ikke sett som avgjørende hvor barna kommer ifra, hvor de er født eller hvor de vokser opp. Jeg forstår det slik at hver familie generelt har sin egen kultur og derved sine egne

verdier. Som sitatene under beskriver, møtes barnas ulikheter på samme måte når det gjelder medvirkning. Det vil si at ulik familiebakgrunn og kultur ikke skal være til hinder for at barnet opplever samme grad av medvirkning som andre barn.

"Samme om de er fra Norge eller fra Pakistan eller Iran eller hvor det måtte være. Det er ikke noe forskjell altså sånn i forhold til medvirkning."

"Den [medvirkningen] er akkurat like som den for barn som er norske, [...]. Ja, det er ikke noe forskjell [...]." [min tilføyning]

"Så men for det meste så prøver vi jo så godt vi kan å la de få medvirke på lik linje som alle andre."

Informantene sier at barn med innvandrerbakgrunn medvirker på lik linje med etnisk norske barn og at det ikke finnes noen forskjell. At én av informantene sier at de prøver så godt de kan, tolker jeg slik at barns medvirkning kan imidlertid møte noen utfordringer i praksis. Datamaterialet viser at disse kan være knyttet til foreldrenes verdier, barnets kulturelle hjemmebakgrunn eller oppdragelse.

"[...] det må jo være rart gjerne, de kommer fra et land der det ikke er barnehage, der de er vant med å være med en familie, sant, bare med sin familie. Hvordan er det da å komme og du skal ta valg, du skal liksom, du skal få være med på alt [...] [Jeg] er vant med at mamma bestemmer alt for meg og jeg bare er med på ting, sant [...] og nå skal jeg plutselig få være med og bestemme over dagen min, sant. Det er jo nok veldig annerledes." [min tilføyning]

Som jeg tolker sitatet, viser det tydelig hvordan barnehagens verdier med mål om et demokratisk fellesskap der alle skal ha de samme rettighetene og alle skal medvirke, kan støte an mot foreldrenes verdier og oppdragelsestradisjon. Jeg forstår at barna som følge av dette kan oppleve en annen hverdag i barnehagen enn den de er vant med hjemmefra. Informanten beskriver videre hvordan barnas oppdragelse kan være utfordrende i hverdagen.

"Det som kan være en utfordring, det er jo på en måte oppdragelsen de har hjemme ifra fordi det er jo forskjellig. Typisk eksempel er jo at barn fra noen land [...] har den type oppdragelsen at de har veldig løs oppdragelse når barna deres er små, sant, [...], der de på en måte begynner med grenser når de er gjerne 14, 15 år, sant. Mens i Norge så er det omvendt. [...] Og der vil det jo være på en måte forskjeller i hvordan ungene reagerer på ting [...] og i forhold til for eksempel påkledning, der er det forskjell at de som er fra Norge, de vet at de må ha på seg votter og lue, dress når det er kald, sant, men gjerne barn fra andre land kanskje er

ikke vante med det da. Så det er jo en utfordring i forhold til at der må du ofte ta valget for de, [...]."

Sitatet nevner to utfordringer: For det første landspesifikke forskjeller i forhold til årstider, vær eller klær. Jeg tolker informanten slik at visse praksiser som barnet ikke er vant med grunnet sin opprinnelse, utfordrer barns medvirkning. Den voksne kan føle seg tvunget å ta valg for disse barna. Et valg som i så fall omhandler å møte barnets behov om å ikke fryse når det er kaldt ute. Den andre utfordringen gjelder barnets oppdragelse. Som jeg tolker informanten, oppstår det et slags sammenstøtt. Foreldrenes oppdragelsestradisjon, der det ikke settes grenser når barna er små, møter barnehagens oppdragelsesregime som er mye strammere og der egne handlinger får også konsekvenser. En annen informant beskriver forskjeller i oppdragelsestradisjoner tydeligere:

"Så jeg ser jo det at [...] når du får barn med innvandrerbakgrunn, så forstår ikke de helt den kulturen som vi har. Altså de har gjerne ikke fått et nei hjemme fordi at [...] den kulturen hjemme hos meg, så sier de aldri nei, tenker de, sant. Så når vi plutselig får nei, dette får ikke du lov til, så er det jo klart at det kan høres, det kan føles veldig, veldig dumt [...]."

Slik jeg tolker informanten, settes oppdragelse i sammenheng med barnets kulturelle hjemmebakgrunn. I dette sitatet nevnes løs grensesetting som kjennetegn for foreldrenes oppdragelsesstil og hvilke utfordringer det medfører i møte med barnehagens verdier. Av dette sitatet kommer også noe annet fram: Jeg tolker informanten slik at det nesten er en forventning fra de ansattes side, om at barn med innvandrerbakgrunn skal forstå og praktisere, altså leve «den norske kulturen» i barnehagen. En slik tolkning av de ansattes forventning om «kulturell norskhet» blir likevel moderert gjennom denne utsagn:

"[...] du får barn som faktisk, de har ikke språk og så har du foreldrene og så må du har et så godt samarbeid med foreldrene, så tett at du vil, du må lære, du må på en måte gå inn i deres verden, deres kultur for å skjønne hvorfor det er, og for barn som kommer fra kulturer, særlig fra krig og sånt, de har jo en ryggsekk med seg."

Informanten beskriver her nødvendigheten av et godt samarbeid med foreldre til barn med en annen kulturell og språklig bakgrunn. Det jeg tolker er at informanten snakker om en nødvendighet for kulturkompetanse blant de ansatte. Det trengs evnen til å leve seg inn i andres situasjoner og empati for den andre. Informanten snakker om å gå inn i foreldrenes verden, deres kultur for å forstå dem og deres handlinger. Jeg forstår det slik at det handler

om en forhandling mellom barnehagens og foreldrenes verdier for å nå fram til gjensidig forståelse og ikke minst barns medvirkning. Sitatet beskriver i tillegg en forståelse for den spesielle situasjonen flyktningbarn befinner seg i. I en av avdelingene observerte jeg hvordan den kan bli praktisert. «Sine» (fiktivt navn), ei fire år gammel jente fra «Eritrea» (fiktivt land) var kommet til Norge for tre måneder siden, og hun verken forstod eller snakket norsk.

I mer enn én time sitter «Sine» på en sofa inne i avdelingen og ser på en ipad der hun trykker seg videre. Hun har lue på seg, til tider også hansker. Da en voksen går bort til «Sine» for å prøve å få henne med på et spill, blir hun veldig lei seg og begynner å grine. Den voksne trekker seg tilbake og forklarer at det er alltid i den tiden at hun blir lei seg fordi da venter hun på å bli hentet av mammaen sin. Så går «Armana» (fiktivt navn) bort til «Sine» og snakker med henne. «Armana» er i praksis i barnehage og snakker også tigrinja (fiktivt språk). De to tar med seg ipaden når de går fra sofaen. «Sine» har sluttet å grine. Den andre voksen setter på en tigrinsk sang på ipaden og «Sine» viser med sitt ansiktsuttrykk at hun kjenner sangen. «Armana» tar «Sine» i hånden og prøver å få henne til å danse til sangen. Den andre voksne henter så flere barn som skal være med og danse, men «Sine» er straks ferdig og setter seg heller med bordet og begynner å se på ipaden igjen, på noe tigrinsk. De to jentene som er hentet til, er så med og ser på ipaden. Like etter kommer mammaen til «Sine» for å hente henne. Dette får henne til å smile.

Min tolkning av denne hendelsen er at den kan forstås som en forhandling der de ansatte avveier hva som skal prioriteres. Står barnehagens demokratiske verdier som skal gi like rettigheter for alle barn i forgrunnen eller dette barnets individuelle behov? Selv om det kan bli oppfattet som å være imot barnehagens fellesskapsforståelse, får «Sine» frihetene hun trenger. Hun får lov å trekke seg vekk og til å bestemme å ikke være med. Likevel prøver de voksne bevisst å inkludere henne og «Sine» får mulighet å vise de andre barna en del av hennes kultur, hennes identitet. Dette tolker jeg som om hun gis mulighet til medvirkning i forhold til hennes forutsetninger og behov. Observasjonen er et godt eksempel på at barna noen ganger må behandles forskjellig for å gi dem like muligheter til medvirkning.

Jeg har vist hvilke utfordringer barnets hjemmebakgrunn kan skape i barnehagen for både barn og foreldre, og hvordan dette kan påvirke barns medvirkning. Nedenfor skal jeg se nærmere på hvilken betydning planlegging og evaluering av det pedagogiske arbeidet har for barns medvirkning.

### 4.3.5 Medvirkning i planlegging og evaluering

I intervjuene ble informantene spurt om betydningen av barns medvirkning i planlegging, gjennomføring og evaluering av det pedagogiske arbeid. Datamaterialet viser at planlegging og evaluering i likhet med arbeidsmåter, ressurser og rutiner lager rom for medvirkning. Det er imidlertid et område som informantene ser som vanskelig, og der de beskriver spesielle utfordringer. Jeg skal først se nærmere på evaluering.

"Ja, det er jo litt sånn vanskelig da fordi at jeg tenker på stor avdeling så kan du gjerne snakke litt mer med de i forhold til hva har vi gjort denne uken eller hva har vi .... Så evaluering, jeg tenker det blir jo litt å se da om hva har de likt, se på bilder, altså gå tilbake, hvor så det ut at de trivtes best, [...], hva tid fikk du som voksen mest igjen av ungene liksom. [...] Det blir som måte å evaluere litt på den måten da [...]."

Informanten beskriver her både evaluering i stor- og småbarnsavdelinger. Jeg tolker sitatet slik at evaluering i storbarnsavdelinger støtter seg mer på det språklige. Barna blir gjerne spurt om deres syn og deres svar kan være utgangspunkt for videre planlegging. Evaluering i småbarnsavdelinger derimot ses som vanskelig. Det handler mye om at den voksne er påkoblet og fanger opp barnas signaler som uttrykker hva de mener om barnehagens innhold. Dette blir tydelig i denne beskrivelsen av evaluering:

"[...] men jeg tenker evaluering av planene, jeg tenker gjerne der du kan se der ungene faktisk har vært interessert og deltatt og de har på en måte lyttet og [...] at du merker at de er interessert, at de bruker språket, at de spør, at de graver, at de viser at de har lyst å vite mer, og så kan de kanskje komme og fortelle om noe liknende som har ... at de har opplevd hjemme [...] altså at du hele tiden ser at de drar, trekker tråder."

Dette sitatet tolker jeg slik at informantene evaluere gjennom å være påkoblet og gjennom å se hvordan forskjellige aktiviteter skaper ulike grader av engasjement, deltakelse, selvstendig utforskning, glede eller konsentrasjon hos barna. Jeg ser det slik at informantene har en forståelse av at evaluering av planer fører til en forbedring av planlegging. Når jeg ser nærmere på hva informantene sier om planlegging, så beskrives også her noen utfordringer.

"Ja, [...] jeg syns jo det er faktisk ganske vanskelig med det at du planlegger faglig og så liksom tenker det, hvordan kan barn medvirke, ta del i dette her."

Sitatet tolker jeg som om planlegging og barns medvirkning foregår hver for seg, etter hverandre eller parallelt, men de ses ikke som en enhet. Det kan derfor oppleves som problematisk, når informanten prøver å føye disse sammen. En mulig løsning for dette problemet ser jeg i å snakke om barns medvirkning i planleggingen, noe som kommer tydeligere til uttrykk i dette sitatet:

"Ja, jeg har jo sagt litt om dette med tema og [...] fange opp det de interesserer seg for og bygge videre på det og da tenker jeg, sant, finner du en edderkopp da, altså du kan jo ta de med og lage en edderkopp og du kan synge om edderkoppen, du kan se film om edderkoppen, altså du kan bare vise at «oi», det var skikkelig kult at du hadde lyst å snakke om den edderkoppen, sant."

Hvordan informanten her snakker om planlegging, tolker jeg som om innspill fra barna brukes som et utgangspunkt for videre planlegging. I dette eksempelet skjer dette uten å tenke «dette er barns medvirkning» og «jeg skal planlegge neste måneds innhold» og «hvordan klarer jeg å føye dette sammen». Her tolker jeg planlegging og barns medvirkning som en enhet. Planlegging skjer i barns medvirkning og omvendt. Barns medvirkning med hensyn til planlegging beskriver også denne informanten:

"[...] så vi prøver jo og så legge opp aktiviteter. Så la de få valg ut fra den aktiviteten vi har. Men vi vil jo gjerne planlegge for det om, vi kan ikke bare ha ... hva skal vi finne på i dag, hva har du lyst til? Så vi prøver jo å sett opp, i dag har vi turdag, i dag har vi formingsdag, [...] og så legger vi valg ut i fra det."

Sitatet tolker jeg som om planlegging og planer ses som viktig og ønskelig for informanten fordi de lager en ramme for det pedagogiske arbeidet og hjelper å fylle dagene med innhold. Likevel skal det i praksis være plass for barns medvirkning, noe som her kommer til uttrykk i «valg». God planlegging ses som en god plattform for å ta spontane valg. Sitatet under forsterker min tolkning:

"[...] altså vi har jo en ukesplan, men vi har ikke en plan som sier i dag skal vi tegne eller i dag skal vi male trær og i morgen skal vi synge alle fugler små [...]. Da ser vi heller hva vil vi i dag, vi tar på en måte dagen der og da og vi har på en måte de faste rutinene, [...] det faste som skjer og en overordnet plan, sant. I dag er det en formingsaktivitet og vi har et tema og vi vet liksom ikke helt ... ja ok, kanskje de har lyst å male."

Som jeg tolker informanten, er en viss fleksibilitet i mer eller mindre detaljerte planer ønskelig slik at barna kan få mulighet til å gi innspill, til å medvirke. Planlegging synes å gi rom for barns medvirkning.

Jeg vil nå se på en annen utfordring som blir tydelig når en informant beskriver planlegging og gjennomføring av planer i en storbarnsavdeling med barn med innvandrerbakgrunn.

"[...] så det er jo klart at terskelen for de som har hatt svakt språk, da senker du forventningene litt og så senker du også nivået på det du forteller og formidler og [...] på en måte skal lære de [...] så en må på en måte jobbe ut fra to planer [...] de norske skal få lov å utvikle seg og være med og bestemme og [...] så man må senke nivået litt og så legge du litt mer ... tilrettelegge ... for de andre ... som ikke har så godt språk."

Jeg tolker informanten slik at planer og deres gjennomføring er avhengige av barnas individuelle forutsetninger, noe som blir tydelig når informanten snakker om «terskel» og «nivå». Jeg forstår at det trengs tilrettelegging for barna som snakker mindre godt norsk og at planer må tilpasses. Dette skal garantere at det gis mulighet til utvikling, men også medvirkning for *alle* barna.

Med «planlegging og evaluering» som siste overskrift avslutter jeg dette delkapittel som har omhandlet rom for medvirkning. Jeg har vist hvordan arbeidsmåter, ressurser og rutiner, kommunikativ kompetanse, barnas hjemmebakgrunn og nettopp planlegging og evaluering er med og påvirker barnas mulighet til medvirkning i barnehagen. Dette vil jeg oppsummere i det følgende.

#### **4.3.6 Oppsummering**

I dette delkapittel har jeg vist hvordan rom for barns medvirkning som en helhetlig prosess, er avhengig av de rammene som omfatter den pedagogiske virksomheten. Medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn ble også sett nærmere på i dette delkapittel. Som jeg tolket datamaterialet finnes det både faktorer som fremmer og hemmer barns medvirkning. Jeg forstod at informantene i praksis gir barna ulike mulighet til å ha innflytelse på barnehagens hverdag. Barna får rom for deres engasjement, personalet skaper både situasjonelt og fysisk anledning for barns medvirkning og de ansatte tilrettelegger for barnas aktive deltakelse. Selv om jeg oppfatter slike arbeidsmåter, ressurser og rutiner som fremmende og nyttig når det gjelder å legge til rette for og oppmuntre barna til å gi uttrykk for sine syn, så kan det være

verdt å diskutere om man faktisk kan se disse som medvirkning med utgangspunkt i barnas vilkår.

Når det gjelder medvirkning og kommunikative ferdigheter hos barn, synes informantene å se språk som en veldig stor utfordring for barns medvirkning. Når barn med innvandrerbakgrunn, særlig større og nylig ankomne, ikke forstår og/ eller ikke kan uttrykke seg språklig, oppleves disse som lite deltakende. Barn som er språklig sterke, ses derved som å ha bedre muligheter til medvirkning. Jeg forstår imidlertid at personalet legger til rette for barn som ikke har norskspråklig kompetanse. I følge min tolkning, skjer dette med hensyn til barnas individuelle forutsetninger og behov, og inkluderer også at informantene viser respekt for de ulike måtene barna uttrykker seg på. Jeg tolket at slik tilrettelegging gjelder også for barns medvirkning i småbarnsavdelinger der små barn uttrykker seg for det meste non-verbalt. Informantene forstod jeg slik at de ser betydningen av personalets evne og/ eller kompetanse til å oppfatte hva barna uttrykker. Som jeg tolket datamaterialet, har de ansatte mange individuelle praksiser når det gjelder å håndtere barnas ulikheter og sårbarheter. Disse praksiser ser jeg som velmente og som oftest suksessrike når det gjelder å legge til rette for medvirkning for barn uten norskspråklig ferdighet. Det ser imidlertid ut som personalet ikke har en institusjonell informert og målrettet praksis for barnehagen.

Som jeg forstod informantene, ses også barnas forskjellige hjemmebakgrunn som en utfordring når det gjelder å gi barna rom for medvirkning. Jeg tolket informantene som at de opplever at foreldre med deres verdier, kultur og oppdragsstil, møter barnehagens verdier med forskjellige forståelser av mangfold, demokrati og solidaritet. Der barn med en annen hjemmebakgrunn trenger tilrettelegging med hensyn til sine individuelle forutsetninger og behov, ser informantene det som en forutsetning at personalet er seg bevisst betydningen av interkulturell kompetanse, som blant annet innebærer at de ansatte har utviklet empati og evne til å leve seg inn i barnas og foreldres situasjon. Selv om de ansatte har en forståelse av medvirkning, som skal være lik for etnisk norske barn og barn med innvandrerbakgrunn, forstod jeg at barn i praksis behandles forskjellig for å gi dem like muligheter til medvirkning.

Når det gjelder evaluering og planlegging tolket jeg at informantene ser disse generelt som viktige og ønskelige faktorer i det pedagogiske arbeidet. Jeg oppfattet likevel at informantene her uttrykker seg ulik og til dels i motstrid til hverandre. Å bygge barns medvirkning inn i planlegging oppfattes av noen informanter som en forutsetning for at barna kan få mulighet til en prosessuell medvirkning. Andre synes at det å vektlegge åpne og fleksible planer som



forutsetning for barns medvirkning som uttrykker seg i «valg» og barnas spontane uttrykk og ønsker. I likhet med et spenningsforhold mellom individ- og kollektivnivået ved medvirkning, ser jeg også her et spenningsforhold med hensyn til den praktiske håndteringen av barns medvirkning. Det vil si et spenningsforhold mellom spontane «her og nå» praksiser og en prosessuell planlagt praksis slik rammeplanen fastsetter. I forhold til barn med innvandrerbakgrunn tolket jeg informantene slik at de ser det som nødvendig å tilrettelegge i forhold til barnas norskspråklige ferdighet. Dette innebærer en tilpassing av planene med hensyn til barnas forutsetninger slik at også disse barna kan få mulighet til medvirkning.

## **4.4 Personalets holdninger og kompetanse ved medvirkning**

### **4.4.1 Innledning**

I de to forrige kapitlene av analysedelen har jeg sett på hvordan rammeplanens intensjon og informantenes fortolkning av den gjenfinnes i barnehagens hverdag. Jeg har vist hvordan personalets bevissthet for og forståelse av medvirkning er med og gir barna mulighet til medvirkning. Det samme gjelder de bestående rammene for det pedagogiske arbeid som er med og legger til rette for at barna får rom til medvirkning. I dette delkapittel tar jeg for meg betydningen av personalets holdninger, faglige kunnskap og ferdighet når det gjelder å oppfylle barnets rett til medvirkning. Også i dette kapitlet ser jeg videre på medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn.

### **4.4.2 Handlingsmåter**

I det følgende skal jeg se nærmere på hvordan barns medvirkning er påvirket av personalets fremgangsmåte når det gjelder å legge til rette for medvirkning. Datamaterialet nedenfor fra en observasjon, viser en hverdagssituasjon i barnehagen.

En gruppe jenter sitter rundt et bord og leker med playdough. «Tom» (fiktivt navn), en av de voksne stiller mange spørsmål i forhold til hva barna lager. En av de jentene, Kaja (fiktivt navn), forklarer at hun lager en havfrue som sitter på en stein. «Tom» spør hvor «Kaja» har sett dette før. Så går han for å finne laptoppen og søker det opp. De finner bildet av Ariell og «Tom» spør om alle de jentene rundt bordet kunne lage en sånn havfrue til ham. Fordi «Tom» skal gå til pause, ber han barna om å ikke rydde vekk hva de lager. Han vil se på det når han

kommer tilbake. Det gjør han: Når «Tom» kommer tilbake fra pausen, tar han opp igjen «oppgaven» han har gitt, og barna viser stolt hva de har laget.

Her vises hvordan barns medvirkning foregår i praksis og hvordan den voksne er med og gir mulighet til dette. «Tom» ser hva barnet er opptatt av og viser interesse for hva det uttrykker på en kunstnerisk måte. Han viser anerkjennelse til barnet og hva det lager, og så bygger han videre på det. Ved at han viderefører barnets idé, legger han til rette for videre aktivitet ut fra barnets interesse. I datamaterialet ser jeg en slags rekkefølge i den voksnes handlinger. Datamaterialet fra en annen observasjon skal hjelpe meg å beskrive dette tydeligere.

Fire barna sitter rundt et bord og spiller spil. Da blir de oppmerksom på at det er forskjellige flagg på spillesken. «Marie» (fiktivt navn) sier at hun vet hva det ene flagget er: "Norge." Så spør barna den voksne som er i nærheten om de andre flaggene. Den voksne gir svar på hvilke land de andre flaggene representerer. «Marie» kommer så inn på at hun snakker arabisk, at «Oskar» (fiktivt navn), et av de andre barna rundt bordet, snakker rumensk og at «Sara» (fiktivt navn), det tredje barnet rundt bordet, snakker dansk. Den voksne spør nå hvert enkelt barn rundt bordet om det kan si «hei, jeg heter ...» på sitt språk. Det gjør de.

Også her ser man barns medvirkning og hvordan den voksne er med å gjøre det mulig. I denne observasjonen blir også et slags mønster synlig i den voksnes fremgangsmåte. Med utgangspunkt i observasjonene, vil jeg beskrive de enkelte elementene som jeg ser i dette mønster. I begynnelsen står en *observasjon*. Den voksne er til stedet, hører og ser barna, deres handlinger og hva de gir uttrykk for, deres ønsker, interesser og behov. Så følger *anerkjennelse*. Når den voksne bekrefter at han eller hun ser barnet og det det gjør, vektlegger han barnets synspunkter og gir dem betydning. Barnet blir oppmuntret til å si sin mening og den voksne viser barnets betydning for barnehagens fellesskap. Slik blir barnet «løftet» og dets selvfølelse og identitet styrkes. Som et tredje element følger nå *praktisering*. Den voksne kan enten legge til rette for en aktivitet, svare på henvendelse og behov som støtter aktiviteten, eller videreføre en idé og assosiere sammen med barna. Praktisering betyr altså å gripe fatt i barnas ytringer og virkeliggjøre hva barna gir uttrykk for. Mønsteret viser allmenne trekk for hvordan pedagogen bruker aktiviteter til læring og dannelse. De samme elementene vil være sentrale i forhold til synliggjøring av mangfold og inkludering, som det vises i den andre observasjonen ovenfor.

Tidligere har vi sett at planlegging av det pedagogiske arbeid må ta utgangspunkt i barnas driv, i barnas egne motiver. Der barna medvirker, er det en voksen som følger opp barnas

spontane iver og motivasjon. Det samme gjelder her når vi snakker om et handlingsmønster som er med og legger til rette for og kan fremme barns medvirkning. Barns medvirkning handler her både om å være åpen for og legge til rette for barnets bidrag, og synliggjøring, anerkjennelse og inkludering av barna. «Å se barnet» er utgangspunkt og et sentralt element når det gjelder dets medvirkning. I det følgende skal jeg se på om det har like mye betydning *hvordan* man ser (på) barnet.

#### **4.4.3 Synet på barn**

Jeg har ovenfor vist og drøftet hvordan et visst handlingsmønster i form av observasjon, anerkjennelse av barnet og dets handling og praktisering av dette, kan virke fremmede for barns medvirkning. For at slik praksis skal etablere seg som gode mønstre for medvirkning, er det en forutsetning at personalet er seg bevisst barns medvirkning som norm, og har «de rette» verdiene og respekt for barnet. Et eksempel fra en observasjon tydeliggjør dette:

En voksen som har vært ute med en gruppe barn, kommer inn på avdelingen. Fordi den skal ta pause, er den samtidig på vei ut av avdelingen igjen. To av barna prøver å få kontakt med den voksne: "«Øyvind» (fiktivt navn)? Skal jeg si deg noe?", spør det ene barnet. "Nei.", svarer «Øyvind». "Se ...", prøver barnet igjen, men «Øyvind» svarer bare "Nei, nå skal jeg bare gå til pause." Så går han ut av avdelingen.

Som jeg tolker denne observasjonen, var den voksne ikke interessert i at dette barnet skulle gi uttrykk for sitt syn, interesse eller ønske, det skulle ikke medvirke i den situasjonen. Her var den voksne mer opptatt av sine egne behov enn av barnets. Jeg spør meg om barnet i dette eksempel ble sett som et likeverdig menneske som har en stemme og rett til å gi uttrykk for sine syn. Jeg ser derfor at barnets mulighet til medvirkning er avhengig av den voksnes syn på barnet, og hvordan han eller hun handler overfor barnet. Observasjonen gjør imidlertid noe mer tydelig. Jeg tolker at den voksne bruker makten sin overfor barnet når den sier «nei» og forlater rommet. Jeg tenker at en slik maktbruk reflekterer den voksnes syn på barnet. Også en annen informant snakker om maktbruk:

"Har du tatt et valg for et barn da, du ser skuffelsen er bare helt enorm liksom. Det er ikke noe god følelse, sant. Og da må du gjerne gå inn i deg selv og tenke kanskje jeg kunne gjort dette annerledes, sant."

Denne informanten beskriver en situasjon der den har brukt sin makt overfor barnet og tatt et valg for det. Slike hendelser vil alltid forekomme i barnehagens praksis der barn og voksne står i et asymmetrisk forhold med hensyn til alder, kunnskap og posisjon. Som jeg tolker informanten, er hun imidlertid bevisst på at det her handler om maktmisbruk. Informanten ser både barnets reaksjon på dette og nødvendighet av egen refleksjon. Refleksjon over egen arbeidspraksis ser informantene som viktig når det gjelder å gi barnet bedre mulighet til medvirkning.

Som jeg har vist før, er det av stor betydning at man ser barnet, men som jeg forstår av sitatene er det enda viktigere *hvordan* man ser barnet. Hvordan de voksne ser seg selv, gir også informasjon om deres syn på barnet.

"[...] det er jo klart, vi kan ikke gjøre alle 100 % fornøyd med det å medvirke til det de har lyst å medvirke til, men vi prøver jo å være ganske sensitive for alle sitt behov ... og vi prøver å oppfylle så mange individuelle ønsker som vi kan, men det er litt sånn i denne hverdagen her vi har ... så er det faktisk ... det er ikke alle behov som kan bli oppfylt og alle ønsker som kan bli oppfylt. [...] altså de basale behovene blir jo alltid oppfylt [...] men dette her, det å medvirke, det er ikke alltid at vi kan si «ja» til det de har lyst til."

Her beskriver informanten de voksne som sensitive og åpne overfor barnas behov. Slik jeg tolker utsagnet, handler dette ikke bare om at de voksne ser hvert enkelt barn, men også om at de har et syn på barnet som faktisk tillater at det gir uttrykk for sine synspunkter, interesser eller ønsker. Det vil si at de voksne har et syn på barnet som et subjekt som deltar og bidrar på egne vilkår i barnehagefellesskapet. Samtidig gir sitatet inntrykk av at informanten har en underliggende holdning om at hennes oppgave er å sikre at barna får sine ønsker oppfylt slik at barna kan bli fornøyde, og at dette er avgjørende for opplevelsen av å ha en god dag i barnehagen. Jeg synes det er påfallende at informantenes forståelse av barns medvirkning handler om å si minst mulig «nei», å oppfylle så mange individuelle ønsker som mulig og å la barna gjøre hva de har lyst til.

Jeg har nå sett på hvordan personalets syn på barn, dets maktutøvelse og bevissthet for refleksjon over egen arbeidspraksis er med og påvirker praktisering av barns medvirkning. Siste delkapittelet med hensyn til personalet, behandler betydningen av de ansattes holdninger og deres kulturkompetanse.

#### 4.4.4 Holdninger og kulturkompetanse

En kan spørre hva det er som preger de ansattes syn på barnet som vi har sett på ovenfor. Dette dreier seg om hvordan man handler, men også føler og tenker overfor barnet spesielt eller barns medvirkning mer generelt. En informant beskriver dette slik:

"I forhold til de voksne, ja, ja hvordan er det vi snakker med barn, hvordan vi henviser oss til barn [...]. Du skal klare å bli gode på den tiden og få erfaring og tenke litt hva som er rett å gjøre."

Her nevner informanten både de voksnes faglige kunnskap og deres erfaring når det gjelder å jobbe med barna. Disse to elementene er med og former hver enkelt ansattes holdninger som da har betydning for hvordan de voksne behandler barnet. Det vil si ser på, snakker til og opptrer overfor barnet. Også denne informanten framhever viktigheten av å reflektere over egne handlinger, men som jeg tolker det, gjelder det også for egne holdninger. Disse beskrives også av en annen informant.

"Jeg tenker først og fremst på respekt, å bli kjent med folk [...] og kultur og gi oss mulighet til å finne ut ting og forstå ting [...] uten at vi setter gjerne strek og sier ja, de kommer der ifra og sånn og sånn gjør de der og, det liker jeg ikke. Du må bli kjent med mennesker og [...] vente, sant, til du blir kjent med mennesker, [...] og gjerne høre hva de har i ryggsekken, hva de har opplevd og hvordan de har det."

Denne informanten snakker om holdninger i form av å behandle mennesker med respekt, å bli kjent med dem som enkeltmennesker og å få forståelse for dem. Dette er holdninger som er viktig å ha generelt i møte med andre mennesker, men enda viktigere i møte med mennesker med en annen kulturell bakgrunn som i dette eksempel. Når informanten snakker om å generalisere folk fordi de kommer fra en bestemt plass i verden, uten å ha blitt kjent med dem, tolker jeg det slik at informanten snakker om fordommer. Som jeg beskrev tidligere er fordommer eller vår for-forståelse i hermeneutisk forståelse en viktig del av vår forståelseshorisont (Gursli-Berg, 2015). Når vi er bevisste på fordommer, kan de bidra til at vi oppnår (bedre) forståelse av det vi ser og opplever. Også en informant beskriver dette:

"Det skulle vi alle hatt litt mer av ... kulturkompetanse. [...] fordi jeg tror jo mer du vet, jo mer er du villige til å få, til å forstå og jo mer, jo mindre fordommer vil en ha. [...]. Og det å bruke fordommene en kanskje ha på en god måte, at en heller velger å være nysgjerrige i stedet for avvisende."

Jeg tolker datamaterialet slik at informanten snakker om en bevissthet om egne fordommer. Når vi er bevisst våre fordommer, vil dette hjelpe å få en bedre forståelse. Fordommene må brukes til å være nysgjerrige, til å stille spørsmål istedenfor å være avvisende, det vil si å holde fast i de «falske» fordommene som gjør at vi ikke forstår eller misforstår. Informanten snakker her også om kulturkompetanse, som jeg forstår hun tenker vil motvirke fordommer. I intervjuene ble informantene spurt om hva de legger i begrepet kulturkompetanse.

"Det må jo være noe sånn at du [...] kan noe om u ... eller kultur og kulturforskjeller, ulike kulturer og at på en måte, at du skal ha et ønske om å lære deg mer da om andre sine kulturer."

"[...] jo, jeg tenker jo i grunnen det at kulturkompetanse handler om at du på en måte tar hensyn til andre kulturer, du er interessert i andre kulturer og i din egen kultur, at du [...] går inn og få vite om hva er de forskjellige kulturbakgrunnene, hva det innebærer å ha den kulturbakgrunnen, ja."

Det fremgår av sitatet ovenfor at informanten knytter kulturkompetanse opp mot interesse for og kunnskap om andre kulturer. Dette samsvarer et godt stykke på vei med den etablerte forståelsen av kulturkompetanse i faglitteraturen (Salo-Lee, 2006, s. 135-138) der åpenhet og sensitivitet overfor andre kulturer, og evne til å forstå andre kulturer er sentrale. Disse elementer er vesentlige når det gjelder å nå kulturell kompetanse. For meg var det derfor viktig å få fram, hva informantene selv tenker om deres egen kulturkompetanse.

"[...] men jeg lærer nye kulturer etter hvert. Det er ikke sånn at jeg oppsøker de, men jeg lærer litt etter hvert som jeg ... ja, hvis jeg får et barn fra ny kultur, så får jeg litt mer forståelse, lærer litt mer selv."

"[...] så jeg føler på en måte at det er [...] skikkelig «learning by doing» liksom [...] du går gjennom det og så lærte du noe nytt da, så går du øver til et annet land fordi det kommer et barn fra et annet land igjen."

Begge sitatene beskriver at de ansatte blir kulturkompetente gjennom «learning by doing». Jeg tolker det slik at de snakker om erfaringer som blir gjort i møte med andre kulturer, og som da brukes igjen i nye kulturmøter. Slike erfaringer er viktig siden de er med og bygger våre holdninger. Likevel får jeg inntrykk av at informantene ser seg i en mer eller mindre passiv rolle der de avventer slike erfaringer istedenfor å bruke sin nysgjerrighet, åpenhet og kunnskap til å møte mennesker fra andre kulturer med evnen til å forstå. En slik forståelse er spesielt viktig når det gjelder barn med innvandrerbakgrunn og deres familier i barnehagen.

De ansattes syn på barn, deres holdninger og kulturkompetanse har innvirkning på hvordan disse vil kunne medvirke i barnehagen.

"De bidrar med ulikt språk, det de kan lære oss, sanger, hvordan vi teller. Det har vi hatt en del på vår avdeling i det siste, at vi lærer hverandre hvordan vi hilser på ulike språk. Det kan de bidra med. Foreldrene også forteller ofte om hvordan de har det i deres land, hvilken mat de spiser, hvilke klær de går i."

Informanten beskriver hva barn med innvandrerbakgrunn og deres familier kan bidra med.

Også en annen informant snakker om dette:

[...] så er liksom bare de der små tingene i hverdagen at vi gjerne lærer oss litt språk som vi ikke kunne fra før [...] jeg lærer litt ord, jeg også og så kan vi lære litt felles om det. Og det er jo veldig kjekt, og så kan du lære alle de andre ungene også, liksom.

Som jeg tolker disse to sitatene blir barn og familier med en annen kulturell bakgrunn sett som ressurser som kan gi kunnskap om andre kulturer, tradisjoner og språk. De bidrar i barnehagens fellesskap gjennom å delta i det. De ansattes kulturkompetanse er vesentlig med hensyn til om man ser barn med innvandrerbakgrunn og deres familier som noe «problematisk», eller om de blir sett som ressurs. Kulturkompetanse vil også være avgjørende om og hvor mye disse barna er med og definerer en flerkulturell barnehage. Alle informanter har en oppfatning om at de jobber i en flerkulturell barnehage. En informant beskriver dette nærmere.

"Jeg tenker jo litt sånn på den internasjonale måneden, [den] er en måte der vi få trukket fram det flerkulturelle, den flerkulturelle barnehagen vi er, der vi setter et ekstra fokus med barn som ikke har norsk bakgrunn. [...] den måneden er litt spesielt fordi da skal vi kanskje lære språk fra et annet land, vi skal smake på mat kanskje, vi skal få se på [...] klesdrakter, [...] løfte opp liksom den kulturen de kommer ifra. [...] da får de mulighet til å dra dette med seg inn i barnehagen som gjør at de medvirke til at det blir en flerkulturell barnehage." [min tilføyning]

Jeg tolker dette sitatet slik at denne informanten er bevisst på at hun jobber i en flerkulturell barnehage. Denne beskrives med at barn «som ikke har norsk bakgrunn» får mulighet til å vise fram sin kultur, om nok så begrenset på den internasjonale måneden. Selv om det fins en bevissthet, så forstår jeg av datamaterialet, at det ikke er diskutert og definert av personalet, hva barnehagen legger i begrepet «flerkulturell». De ansatte har sikkert sin egen forståelse

hva det vil inneholde å være flerkulturell, men det mangler en felles forståelse for hva begrepet inneholder og for hvordan mangfold integreres og synliggjøres i hverdagen- hver dag.

I dette delkapittel har jeg vist hvordan personalet er preget av sine holdninger og syn på barnet når det gjelder å legge til rette for og fremme barns medvirkning gjennom et bestemt handlingsmønster. Jeg har også vist hvilken betydning et slik handlingsmønster og kulturkompetanse har for barn med innvandrerbakgrunn og deres rett på medvirkning, spesielt med hensyn til en flerkulturell barnehage. Dette kapittel om personalets holdninger og kompetanse avslutter jeg med en oppsummering.

#### **4.4.5 Oppsummering**

Jeg har ovenfor vist at de ansatte ser det som nødvendig å være åpen for og legge til rette for barnets bidrag, samt å synliggjøre, anerkjenne og inkludere barna. De ansatte ser også nødvendigheten av være seg bevisst sine holdninger og syn på barnet, samt maktbruk og refleksjon. Kulturkompetanse ser de ansatte som viktig når det gjelder åpenhet, sensitivitet, og forståelse for andre kulturer.

Med utgangspunkt i to observasjoner oppfattet jeg at det viser seg et mønster i måten de voksne handler på overfor barn når de legger til rette for barns medvirkning. Første elementet i dette mønster er en *observasjon* av barnet, dets handling og hva det gir uttrykk for. Observasjon blir etterfulgt av *anerkjennelse* av barnet, der den voksne bekrefter at han eller hun ser barnet og det det gjør, samt gir dets synspunkter betydning, og oppmuntret barnet til å gi uttrykk for sin mening. Så følger *praktisering* som et tredje element i mønsteret. Den voksne griper fatt i barnets ytringer og virkeliggjør hva det gir uttrykk for. Han eller hun kan enten legge til rette for en aktivitet, svare på henvendelse og behov, eller videreføre en idé og assosiere sammen med barnet. Slik jeg ser det viser dette mønster allmenne trekk av barnefokusert læring der den voksne følger opp barnas motiver, interesser og driv. Dette er også av betydning når det gjelder synliggjøring av mangfold og inkludering i barnehagen. Jeg tenker at et slik mønster kan både fremme og hemme barns medvirkning, avhengig av den voksnes syn på barnet. Jeg har vist ovenfor at det er et sentralt element i medvirkningsprosessen å se barnet, men at det er enda viktigere *hvordan* barnet blir sett på av de voksne. Av min tolkning av datamaterialet fremgår det at barns mulighet til medvirkning er avhengig av et barnesyn der barnet blir sett som et subjekt med rett til å gi uttrykk for sine



syn, og som deltaker i barnehagefellesskapet. Slik jeg tolket informantenes utsagn kan et «feil» syn innebære fare for at de voksne misbruker den makten de har overfor barnet. Informantene ser imidlertid nødvendigheten av ha en bevissthet for refleksjon over egne holdninger og handlinger.

For meg var det påfallende at de ansatte beskriver det som et mål ved medvirkning at barna skal få lov til det de ønsker og har lyst til, og at de i minst mulig grad skal oppleve at det er begrensning. Om årsaken til en slik oppfatning kan ses i forbindelse med profesjonsverdier som er i stadig forandring, ville det være interessant å få mer kunnskap om.

Som jeg forstod, er de voksnes holdninger og deres syn på barnet preget av faglig kunnskap og erfaring. Datamaterialet tolket jeg slik at det er spesielt viktig i møte med mennesker med en annen kulturell bakgrunn, å være seg bevisst sine holdninger, men også fordommer. Noen informanter mener at fordommer skal brukes til å være nysgjerrig og stille spørsmål slik at de kan bidra til å nå en bedre forståelse av det man ser og opplever. Kulturkompetanse forstår informantene som motvirkende overfor fordommer, og de ser evnen til å forstå, men også sensitivitet og åpenhet som viktig for at kulturkompetanse blir til. Informantene ser derimot sin egen kulturkompetanse som «learning by doing» der det ligger hovedfokus på kompetanse gjennom erfaring mens kunnskapsdelen mangler. Som jeg tolket datamaterialet inntar informantene en mer passiv rolle angående kulturkompetanse der de venter å *få* mer kunnskap og bedre forståelse.

Slik jeg tolket datamaterialet, har personalets syn på barnet, de ansattes holdninger og deres kulturkompetanse innflytelse på hvordan barn med innvandrerbakgrunn og deres familier får medvirke i barnehagen. Informantene ser på disse barna som ressurser og som bidragsyttere for den flerkulturelle barnehagen, men som jeg tolket informantene, bygger denne oppfatningen på en veldig lite operasjonalisert praksis som syns for det meste å være begrenset til en viss måned i året. Selv om de ansatte mener å jobbe i en flerkulturell barnehage, tolket jeg informantene slik at barnehagen mangler en felles forståelse om hva som legges i dette begrepet. Som jeg forstår det, mangler barnehagen derfor en institusjonalisert praksis for integrering og synliggjøring av kulturelt mangfold.

Fjerde og siste kapittel av analysedelen vil jeg nå bruke til å oppsummere funn som analyseprosessen har gitt, og vil diskutere disse i lys av forskningsspørsmålet i neste kapitlet.

## 4.5 Oppsummering av analysedelen

Analyse og tolkning av datamaterialet fra både intervjuer og observasjoner, frambringer flere viktige funn vedrørende barns medvirkning generelt og når det gjelder medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn. Mens noen funn finner bekreftelse i teorien, vil andre funn gi anledning til diskusjon opp mot teorien. Her oppsummerer jeg nå de funnene jeg har analysert frem.

### For snevert syn på medvirkning

Informantene har en teoretisk forståelse av barns medvirkning som prosess og noe som foregår i samhandling over tid og i ulike faser. Likevel synes begrepene de gjerne bruker, som «å bestemme» og «å velge» å vise til en underliggende forståelse av medvirkning hos flere av informantene, som innebærer valg mellom på forhånd gitte alternativer, eller å få bestemme her og nå. Informantene snakker sjelden om medvirkning som en prosess som leder fram til alternativer og faktiske handlinger og der barna er delaktig i hele prosessen. De vender også stadig tilbake til at «barna skal få lov» til medvirkning, noe som synes å uttrykke den voksnes maktposisjon overfor barna. Til tross for at noen informanter synes å se barns medvirkning i planlegging som forutsetning for barns prosessuelle medvirkning, uttaler andre det motsatte. De synes å foretrekke lite detaljerte og fleksible planer som ses som forutsetning for barns medvirkning. Begge disse posisjonene innskrenker medvirkning. En mer balansert forståelse og praksis der man ser både viktigheten av planlegging og barns deltakelse i den, og en fleksibel praksis som ser situasjoner an og prøver å legge til rette for medvirkning her og nå, ville her anerkjenne begge posisjonene. Med dette som utgangspunkt gir intervjuene jevnt over et inntrykk av et noe snevert og polarisert syn på medvirkning, og et spenningsforhold mellom for spontane, reaktive praksiser, og mer prosessuelle, men for rigide, planlagte praksiser. Selv om informantene uttrykker at de har en forståelse av medvirkning både på individuelt og kollektivt nivå, synes de i praksis å være mest opptatt av det individuelle, der barna skal få lov til det de har lyst til og ønsker, og i minst mulig grad opplever at det er begrensning. Også dette fremstår som et begrensende og for snevert syn på medvirkning, sett i forhold til rammeplanen der begge aspektene finner støtte. God faglig skjønn må her bety å finne den produktive, situasjonsbestemte balansen mellom hensynet til individet og barnehagefellesskapet, som uttrykk for den medborgerlige kollektive forståelse av medvirkning i rammeplanens forstand.

### **Mangel av institusjonalisert praksis for barns medvirkning**

Hvordan barns rett til medvirkning realiseres med hensyn til rammeplanens intensjon og dens tolkning, vil være avhengig av de ansattes bevissthet om og forståelse av barns medvirkning. Datamaterialet viser at personalet synes å være preget av en individualistisk tenkemåte i måten de jobber på og reflekterer rundt medvirkning som verdi og som praksis. En slik forståelse bidrar selvfølgelig til å realisere medvirkning i samsvar med rammeplanens intensjon. Det ble likevel tydelig at det mangler en felles, institusjonell forståelse av barns medvirkning. Dette resulterer i at de ansatte realiserer barns medvirkning uten at det fins en institusjonsspesifikk praksis. Her vil også barn med innvandrerbakgrunn oppleve at medvirkning foregår på mange varierende vis og at den er individuell praktisert, avhengig av den enkelte voksne og dens egen forståelse av hva barns medvirkning er.

### **Snevert perspektiv på den flerkulturelle barnehagen**

Informantene har en forståelse av at de er ansatte i en flerkulturell barnehage der de ser barn med innvandrerbakgrunn og deres familier som ressurser. Slik ressursforståelse kommer likevel i begrenset grad til uttrykk som praksis i barnehagen idet den er sterk tidsavgrenset til bestemte dager og uker i året. Det ble tydelig at barnehagen mangler en felles institusjonell forståelse om hva den legger i begrepet «flerkulturell». Følgelig mangler også i stor grad en institusjonalisert praksis, som i tråd med etablert kunnskap (Gjervan, 2006a, s. 7) er en forutsetning for å kunne tale om en flerkulturell barnehage. Informantene ser seg selv med en kulturkompetanse som er tilegnet som «learning by doing», det vil si gjennom erfaring mer enn gjennom tilegnelse av spesifikk, etablert fagkunnskap. Selv om informantene har en bevissthet om betydningen av interkulturell kompetanse og hva det innebærer, synes de å tendere mot en reaktiv praksis istedenfor å være proaktive. Det ser ut til å være avhengig av den enkelte voksne hvordan mangfold integreres og synliggjøres i hverdagen i barnehagen. Slik sett fremstår ikke barnehagen som en flerkulturell barnehage i sin kollektive forståelse og institusjonelle praksis.

### **Mangelfull faglig forankring av praksis i møte med flerspråklighet**

Datamaterialet har vist at barn med innvandrerbakgrunn, særlig større barn som nylig har ankommet, og som er språklig svake, ikke medvirker på samme måte som barn som er norskspråklig sterke. Uten språklig støtte vil disse barna i liten grad oppfatte hva som foregår rundt dem. Deres mulighet til medvirkning vil bli redusert og det er sannsynlig at de vil

oppleve mindre trivsel. I likhet med småbarn, som uttrykker seg for det meste non-verbalt, trenger også disse barna voksne som er «påkoblet» og har evnen og kompetansen til å oppfatte hva barna uttrykker på sine måter. De ansatte legger til rette for medvirkning for barn uten norskspråklig ferdighet og dette inkluderer også tilpasning av planer etter barnas forutsetninger. Det viser seg imidlertid at informantene har mange individuelle praksiser. Disse er som oftest velmente og har sannsynligvis god virkning, men barn med innvandrerbakgrunn vil muligens oppleve at de behandles annerledes for å gi dem lik mulighet til medvirkning, og at de voksne tar valg for dem. Dette kan fremstå som et dilemma i den daglige praksisen overfor disse barna, og dette styrker behovet for en planmessig og bevisst håndtering i personalgruppa. Det ble her tydelig at det ikke finnes noe institusjonalisert informert og målrettet praksis i barnehagen for å håndtere både ulikhet og sårbarhet på en systematisk og profesjonell måte.

Etter denne oppsummeringen av mine funn fra analysen, vil jeg nå fortsette med å diskutere disse funnene i drøftingskapittelet.

## 5 Drøfting

I analysedelen har jeg med utgangspunkt i hovedproblemstillingen systematisert og analysert empirien fra både intervjuer og observasjoner. Dette har ført frem til flere funn som skal være med og gi svar på forskningsspørsmålet.

I det følgende vil jeg bruke de tre hovedspørsmålene, som ga rammen for analysekapittelet og framskrivningen av funn som grunnlag. Disse vil jeg drøfte i lys av etablert teori. Når dette er relevant, vil jeg også trekke veksler på mine egne erfaringer. Jeg vil se i hvilken grad funnene utfordrer etablert kunnskap og praksis slik de kommer til uttrykk i analysen av empirien. De tre spørsmålene samler, hver for seg, de funnene som er redegjort for i analysen. Dels bygger de på hverandre, dels overlapper de. Jeg starter med å se på synet på barns medvirkning i informantenes pedagogiske tenkning som kommer fram i intervjuene. Så drøfter jeg barns medvirkning i barnehagens pedagogiske tenkning og praksis. I siste delen vil jeg se særlig på ulike sider ved medvirkning, som blir aktualisert på spesielle måter i møte mellom barnehagens institusjonalisert praksis og barn med innvandrerbakgrunn.

### 5.1 Synet på barns medvirkning

Som empirien har vist, ses planlegging av det pedagogiske arbeidet som en viktig ressurs. For noen informanter er den forutsetning for barnas mulighet til en prosessuell medvirkning. Andre informanter lager planer som er lite detaljert og fleksibel og bruker disse som utgangspunkt for barnas medvirkning i form av valg ut ifra disse planer og barnas spontane uttrykk om hva de har lyst til å gjøre og ønsker. Ved evaluering og planlegging av det pedagogiske arbeidet tar man utgangspunkt i det man skal og det man har erfart. Evaluering gjennomføres best gjennom å være påkoblede voksne som oppfatter hvordan forskjellige aktiviteter har skapt deltakelse, selvstendig utforskning, glede, konsentrasjon eller engasjement hos barna. Også innspill fra barna som ikke er eksplisitt og språklig formidlet, kan betegnes som evaluering, det vil se en «taus» evaluering fra barnas side som synes å ha spesiell betydning også for barn med innvandrerbakgrunn uten norskspråklige ferdigheter. Barnas innspill og respons bruker personalet for videre planlegging hvor barna derved er med og medvirker «indirekte». De ansatte har altså absolutt en forståelse av barns medvirkning som prosess, som noe som forgår i samhandling over tid og i ulike faser, og tilsvarende rammeplanens tenkning. Likevel er denne forståelsen snevret fordi den synes å være teoretisk.

Når informantene reflekterte over medvirkning i det daglige, ble det tydelig at de gjerne bruker begreper som «å velge» og «å bestemme» for å uttrykke barns medvirkning. Det å velge er valg mellom forhåndsvalgte alternativer eller et valg i valget. Både min og annen forskning (Østrem et al., 2009, s. 127) har vist at det å gi barna valg, er vanlig praksis når det gjelder medvirkning. Bae (gjengitt fra Bae 2018, s. 48) bekrefter en tendens i praksisfeltet der medvirkning forstås primært som barns mulighet til å velge. Hun knytter dette opp mot økt fokus på barnehagen som serviceinstitusjon der barn ses som individuelle brukere som skal kunne velge hva de skal gjøre eller hvor de skal leke blant mange alternativer (Bae, 2018, s. 48). Spesielt for barn med innvandrerbakgrunn kan dette være utfordrende. Med en annen kulturbakgrunn, og en annen oppdragelse er de gjerne ikke kjent med «medvirkning». At noen verdsetter deres mening i tidlig alder og at de får velge mellom mange alternativer kan være fremmed og uvant. Jeg selv tenker i sammenheng med valg ikke så mye på barnets brukerstatus, men at det å bestemme og å velge ses rett og slett som den enkleste måten å vise overfor barn og foreldre, at «her fikk du/ barnet ditt å medvirke» - selv om dette egentlig ikke handler så mye om medvirkning. Det ser ut til å være utfordrende for de fleste ansatte å forstå at medvirkning *ikke* handler om at barnet velger hva det skal ha på skiven sin når det står ost og leverpostei på bordet, eller om barnet skal leke inne eller uten den dagen. Rammeplanen viser heller ikke til valg når den beskriver barns medvirkning. Jeg ser nødvendigheten av å begynne å tolke rammeplanen på en måte som tillater at medvirkning også praktisk forstås som en prosess. En prosess som fører barna fram til alternativer og faktiske handlinger og der de deltar i hele prosessen.

Det er imidlertid ikke bare slik praktisk forståelse av medvirkning som valg som viser til et snevert syn på medvirkning. Det at informantene stadig vender tilbake til at «barna skal få lov» til medvirkning, ser jeg også som en trangt avgrenset forståelse av medvirkning. Jeg beskrev tidligere at dette er en formulering som jeg stusset på, men som var vanskelig for meg å gripe. Jeg tror egentlig ikke at informantene tenkte så mye over når de brukte denne formuleringen, og jeg ser at slik formulering forekommer for eksempel også hos Østrem (2009, s. 127) der en informant snakker om at barna får lov til å si hva de har lyst til å gjøre. Kanskje er det bare meg som reagerer på denne formuleringen, men likevel tenker jeg at den viser tydelig til maktforholdet mellom barn og voksen. Den voksne kan bruke sin makt til å bestemme om den tillater barnet å medvirke. Jeg ser dette som en sterk avhengighet som barna befinner seg i, og som en mulig begrensning for barns medvirkning. Som vi har sett i eksempelet der den voksne sier «nei» og forlater rommet når barna prøver å fortelle noe,

finnes det også situasjoner der barna *ikke* får lov å medvirke. I likhet med Nyhus (2013, s. 137) vil jeg påstå at det å utøve makt unødvendig, slik som i eksempelet, er absolutt en av de dårligere måtene å utøve makt på. Bae (2006, s. 11) beskriver det hele som en læringsprosess for de voksne: "[...] det å møte barn som et subjekt med rett til å bli behandlet med respekt, i pedagogiske sammenhenger kan bli tolket som et lærings prosjekt hvor de voksne ut fra sin maktposisjon gir barn rett til å bli hørt, til å delta osv." (Bae, 2006, s. 18). Jeg tenker at det trengs en stadig bevissthet for den posisjonen den voksne har og refleksjon over hvordan man møter barnet.

Informantene har en forståelse av medvirkning som rommer både et individuelt og et kollektivt nivå. Likevel var de mest opptatt av det individuelle der barna skal få lov til det de har lyst til og ønsker, og i minst mulig grad opplever at det er begrensning. I analysen vurderte jeg dette som et snevert syn på medvirkning, og som det støter an mot barnehagens verdier knyttet til fellesskap og demokrati. Ved medvirkning på individuelt nivå, vender vi tilbake til barnet som bruker i serviceinstitusjonen barnehage. Bae (2018, s. 49) gjør tydelig at faren med et slik ensidig individualistisk prosjekt der man kun ser det enkelte barnets rett til å velge, er at "hensynet til andre og deltagelse i et fellesskap blir borte" (Bae, 2018, s. 49). Også Pettersvold ser på dette forholdet når hun skriver at muligheten for demokrati i barnehagen kan stå i fare for å slå feil hvis barns medvirkning gjøres enkelt til barns rett til å velge eller bestemme selv (Pettersvold, 2015, s. 12). Jeg ser at barns medvirkning på kollektivnivå står i et spenningsforhold til individnivået. Det er viktig å ikke overse kollektivnivået som er relevant for å lære medborgerskap. «Barns medborgerskap» (Østrem, 2012, s. 94) og «barns demokratiske deltakelse» (Pettersvold, 2015, s. 18) er da passende begreper når det gjelder å beskrive barns medvirkning på kollektivnivå. Barnet i barnehagen skal lære at dets enkeltbehov og individuelle impulser i øyeblikket må balanseres mot de andre barnas ønsker, ellers blir *de* fratatt sin frihet og valgmulighet. Samtidig som barnet medbestemmer og medvirker i eget liv, lærer det slik å reflektere over egne og andres behov. Jeg lurer på om mine funn er uttrykk for en større trend ved at den pedagogiske tenkningen i barnehagen påvirkes av økende individualisme i samfunnet og tidsånden, og at praksis og tenkning i barnehagen i større grad er i utakt med de kollektive og demokratiske verdiene som preger rammeplanen. At barna skal få lov til det de har lyst til og ønsker, og skal i minst mulig grad oppleve at det er begrensninger, er slik jeg ser det ikke i tråd med rammeplanens tenkning og krav til medvirkning. Det er viktig at informantene ser seg som sensitive, gode voksne som gjør det de kan, som hører på behov og ønsker, tar på alvor hva barna sier, lytter

og alltid gir dem et fang å sitte på. Dette bidrar til at barna opplever gode dager i barnehagen. Slik den teoretiske gjennomgangen har vist, er dette imidlertid ikke nok siden det ikke nødvendigvis innebærer medvirkningen. Som jeg har vist, må medvirkning ses mer helhetlig. Som Bae (2006, s. 25) beskriver er det en forutsetning for barns mulighet til medvirkning at de ansatte kan innta forskjellige posisjoner. "[...] for eksempel både å vise respekt for barns perspektiv og uttrykksformer, men samtidig utøve voksen autoritet, gi omsorg og beskytte barna når de finner det nødvendig" (Bae, 2006, s. 25). Disse tre posisjoner, tenker jeg, må danne en enhet. For barn med innvandrerbakgrunn som har en annen, gjerne friere oppdragelse der foreldrene eventuelt ikke setter grenser før barnet har nådd skolealderen, kan det være fremmed å oppleve voksne som gi beskjed om hva som er lov og setter grenser. For disse barna vil det være enda viktigere å oppleve autoritative voksne, det vil si "[...] at de voksne viser varme og omsorg overfor barnet, samtidig som de er tydelige" (Roland, Størksen, & Omdal, 2016, s. 15). Når den voksne har både evnen og kunnskap til å se medvirkning i et helhetlig perspektiv og til å være den voksne med «forskjellige ansikter», øker sjansen for at barnas rett til medvirkning blir ivaretatt på best mulig måte.

## **5.2 Barns medvirkning i barnehagens pedagogiske tenkning og praksis**

Med utgangspunkt i at informantene har mange og varierende definisjoner for hva barns medvirkning er, og at disse enkelt-forståelser forblir hos den enkelte, betegner jeg personalets måte å forstå medvirkning på som uttrykk for en individualistisk profesjonell praksis. Rammeplanen tar utgangspunkt i barnehagelovens § 3 og Grunnlovens § 104, som igjen tar utgangspunkt i FNs barnekonvensjon når det gjelder å beskrive hvordan barns rett til medvirkning skal bli ivaretatt av barnehagen. Når Bae (2018a, s. 47) drøfter hvordan barns rett til å delta og uttrykke seg kan bli forstått og kan bli synliggjort i praksis, hevder hun at § 3 i barnehageloven kan oppfattes på mange måter. Hun ender opp med at «medvirkningsparagrafen» må bli fortolket slik at den kan bli praktisert i lokale kontekster og slik at den gir mening i arbeidet med barn fra ett til fem år (Bae, 2018a, s. 65). Jeg påstår at dette også gjelder rammeplanens kapittel 4 om «barns medvirkning». Å forstå barns medvirkning ut ifra rammeplanens beskrivelse, inneholder å tolke denne teksten slik at den passer for akkurat den konteksten den skal finne anvendelse i. Dette handler første om de individuelle forståelsene som enhver ansatt har. Vi har sett at den enkeltes forståelse hjelper



til å virkeliggjøre rammeplanens intensjon med hensyn til barns medvirkning. Jeg ser det imidlertid som viktig at det ikke stopper der, og at disse enkelt-forståelser ikke forblir hos den enkelte. Det er nødvendig å videreføre dem i form av den faglige samtalen og diskusjon i personalgruppen. Jeg ser meg enig med Bae (2018a, s. 65) som framhever at slike drøftinger om barns medvirkning må være tilbakevendende. Det er ikke nok å diskutere barns medvirkning en gang for alle. Endringer i personalgruppen som medfører andre og nye perspektiver, men også endringer i samfunnet vil ha innflytelse på hvordan barns medvirkning tolkes, og hvilken felles institusjonell forståelse barnehagen har rundt barns medvirkning. En slik felles forståelse ser jeg som forutsetning for at barnehagen kan synliggjøre og praktisere barns medvirkning i henhold til rammeplanens intensjon.

Empirien fra observasjonene og intervjuene har vist at barns medvirkning foregår. Barnehagen har mange gode måter å praktisere barns medvirkning på. Det som imidlertid er av betydning, er at medvirkning virkelig går ut ifra barnets premisser. Bae (2006, s. 15) for eksempel er kritisk overfor metoder eller rutiner for medbestemmelse som blir instrumentalisert av de voksne for å sikre for eksempel at alle rom brukes i barnehagen. Her gjelder det å reflektere over de metodene man bruker for å gi medvirkning (Bae, 2006, s. 15). Dette ser jeg likevel som vanskelig når man i første omgang ikke har diskutert barns medvirkning og ikke har funnet fram til en felles forståelse og praksis. Jeg lurer på om disse enkelt-praksiser kan ha samme gode effekt som en institusjonalisert praksis som gjelder hele barnehagen. De ansatte opplever å gjøre en bra jobb når det gjelder å oppfylle barns rett til medvirkning. Der er tilfreds med hvordan barns medvirkning praktiseres. Likevel ble det tydelig at informantene også ser et forbedringspotensial som ikke ble nærmere avklart i intervjuene. Jeg tenker at det muligens er tre forhold som må tas hensyn til og som bygger på hverandre. For det første en begrepsavklaring. Å definere hva akkurat denne barnehagen og dette personalet legger i «barns medvirkning» er viktig for å praktisere medvirkning på en måte som går ut ifra barnas premisser og for å kunne reflektere over de praksiser man bruker i forhold til barns medvirkning. For det andre en bedre synliggjøring av barns medvirkning både overfor barn, foreldre og kollegaer. Når ansatte vet hvordan de forstår barns medvirkning, vil det også være enklere å vise overfor andre hvor og hvordan medvirkning foregår. En stadig bevisstgjøring av barns medvirkning vil ikke bare gjøre medvirkning bevisst og synlig for en selv, men også overfor kollegaer, barn og foresatte. For det tredje en felles institusjonalisert praktisering av medvirkning som gjelder *alle* barn i denne barnehagen, også og spesielt barn med innvandrerbakgrunn som kan ha sine erfaringer og individuelle

forutsetning. Barnehagens pedagogiske medvirkningstenkning må gå over i medvirkningspraksis. Når de ansatte har funnet fram til en felles forståelse av medvirkning og klarer å synliggjøre medvirkning på et omfattende nivå, vil man kunne si at barnehagen har en institusjonalisert praksis for barns medvirkning.

## **5.3 Mangfold og medvirkning**

### **5.3.1 Medvirkning og barnets norskspråklige ferdigheter**

Jeg har vist at de ansatte i barnehage prøver å legge til rette for medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn. Særlig barn i storbarnsavdelinger som nylig har kommet til Norge og ikke har norskspråklige ferdigheter, vil ha redusert mulighet til medvirkning, og de vil sannsynlig oppleve mindre trivsel i barnehage enn barn med gode norskkunnskaper. Den store utfordringen er altså barnets språk som gjør at det ikke forstår og/ eller kan uttrykke seg på norsk. Barnehagen har imidlertid mange individuelle praksiser når det gjelder å legge til rette for disse barna, men ingen målrettet og informert praksis. Selv når barnet kommer inn i barnehagen i en alder der barna bruker mest språk til å kommunisere, finnes det andre verktøy eller ressurser som kan brukes til kommunikasjon. Det å jobbe i smågrupper for å forberede eller etterbehandle temaer, å bruke tegn til tale eller visualisering er bare noen eksempler. Likevel, når de voksne går i gang med «å hjelpe» disse barna, vil de gjøre det på sine måter etter sin kunnskap, etter sin erfaring og med hvert sitt mål for barnet. I mange tilfeller vil praksiser som ovennevnt føre til framgang. De vil føre til at barnet opplever omsorg og læring, samt medvirkning. Jeg ser imidlertid utfordringen som de ansatte kan oppleve og som muligens kan være grunn for at det ikke fins en institusjonalisert praksis. Det kan beskrives som et «dilemma».

På den ene siden prøver de ansatte selvfølgelig å inkludere disse barna på best mulig måte, og vil gi dem de samme mulighetene til medvirkning som barn med god norskspråklig ferdighet har. Også disse barna skal være deltaker i barnehagens fellesskap og de skal oppleve at de har innflytelse på det som skjer i barnehagen, selv om de ikke snakker og/ eller forstår norsk.

På den andre siden må de ansatte behandle barna uten norskspråklig ferdighet annerledes.

Disse barna trenger tilrettelegging for å kunne medvirke. I praksis betyr dette at de kanskje vil trenge språklig støtte for eksempel i form av ansatte som har samme morsmål. Eller så trenger disse barna å bli kjent med andre måter å kommunisere på og å jobbe i smågrupper som vi har

sett ovenfor. Også disse barn skal få «rom» for medvirkning. Som empirien har vist, vil disse barna også oppleve at de ansatte noen ganger vil ta avgjørelser for dem.

Jeg vil påstå at et slik dilemma kan være med å påvirke at det ikke finnes en institusjonalisert praksis, men kun individuelle praksiser. Spørsmålet er hvor stor betydning en slik institusjonell informert og målrettet praksis har for disse barnas medvirkning? Gjervan (2006b, s. 38) hevder at det vil avhenge av personalets kompetanse og evne å tilrettelegge med hensyn til det enkelte barnet og dets forutsetninger. Dette har vi sett, gjør de ansatte fordi selv om barnehagen har et kollektivt og demokratisk perspektiv, betyr det *ikke* at det enkelte barn som subjekt og unikt medlem av fellesskapet ikke har betydning. Det er viktig at de ansatte har gode arbeidsmåter slik at barna kan kommunisere og samhandle med andre barn og voksne som ikke snakke samme språk, skriver han (Gjervan, 2006b, s. 38). Også i dette kan jeg se meg enig, men hvis slike arbeidsmåter står i så stor avhengighet av det enkelte barnet og hva dets behov er, kan da en institusjonalisert praksis være bedre å sørge for at barn uten norskspråklig ferdighet kan medvirke? Dette kan ikke besvares her og nå, men jeg synes det hadde vært interessant å undersøke videre. Likevel er jeg klar over at personalet, selv om de ikke har en institusjonalisert praksis, trenger felles mål og felles kompetanse når det gjelder språkarbeidet i forhold til medvirkning for barn uten norskspråklig ferdighet. Dette er av stor betydning når det gjelder at *alle* barn skal oppleve trivsel og medvirkning i barnehage.

### **5.3.2 En flerkulturell barnehage?**

Gjervan (2006a, s. 7) beskriver at barnehager med barn med minoritetsbakgrunn ofte betegnes som flerkulturelle barnehager. Dette tror jeg også er tilfellet i mitt utvalg der informantene har en felles forståelse av at de jobber i en flerkulturell barnehage. Både intervjuer og observasjoner har vist at det går en stor del barn med innvandrerbakgrunn i denne barnehagen. Intervjuene viste imidlertid at det verken er definert hva som legges i begrepet flerkulturell eller at det finnes en institusjonalisert praksis for både integrering og synliggjøring av mangfold. Etter min vurdering kan det være flere årsaker til dette.

For det første kan det ha å gjøre med forståelsen av selve uttrykk «flerkulturell barnehage». Jeg vil først se nærmere på ordet «flerkulturell». Søker man en enkel definisjon, så handler det trolig bare om «flere kulturer». Å forstå begrepet på en slik enkel måte, vil naturligvis føre til at en barnehage betegnes som flerkulturell når det går mange barn med en annen kulturell bakgrunn enn den norske i denne barnehagen. Ordet flerkulturell burde imidlertid innebære

noe mer (Fandrem, 2011, s. 130; Gjervan, 2006a, s. 7), men jeg ser vanskeligheten med å definere dette. Man kan eventuelt se på «kultur»-delen først, men "«Begrepet 'kultur' befinner seg i et nettverk av begreper og praksiser som gjør verdi- og betydningsspennet meget stort»" (Gullestad gjengitt fra Kasin, 2008, s. 61). I intervjuene har informantene implisitt gitt uttrykk for at de knytter «kultur» for det meste til *kulturforskjeller*. Når de snakker om andre(s) kulturer forbinder de med dette alt som er forskjellig fra deres egen kultur. Eriksen (1991, s. 57) ser i dette en tankefeil som blir gjort av de fleste når de snakker om *andre* kulturer. Feilen er at kultur blir sett som en ting som folk *har*. Han påpeker at man imidlertid ikke kan likestille kultur med individ, og individets handlinger med kulturelle føringer, selv om det er vanlig å bruke kultur som en forklaring for *andres* handlinger (Eriksen, 1991, s. 57). Kultur er heller ikke noe som er avgrenset, slik som kunnskaper, normer eller symboler som bare den ene kulturen har, hevder han (Eriksen, 1991, s. 59). Det vil alltid finnes likheter, og ting vi gjør sammen med andre (ibid.). Vi har felles kultur, og derved må kulturelle forskjeller ikke ses i arter, men i grader, samt situasjonsavhengig, og ikke avhengig av en person (ibid.). Med en slik forståelse av «kultur» i bakhode kan man prøve å definere begrepet, og dette er hva jeg mener er poenget. Personalet i den enkelte barnehagen må definere hva akkurat disse ansatte legger i kulturbegrepet. Først når de ansatte har funnet fram i fellesskap til hva kultur er for dem, vil de også være i stand til å definere «flerkulturell». Etter min oppfatning kan en barnehage ikke betegne seg som flerkulturell så lenge den ikke har definert hva den legger både i kulturbegrepet og i begrepet flerkulturell, og ifølge ikke har utviklet en tilsvarende praksis. Gjervan (2006a, s. 7) framhever at det må være et mål å være en barnehage med flerkulturell pedagogisk teori og praksis istedenfor å være en barnehage med minoriteter. Dette, tenker jeg, er et godt mål, men jeg påstår at det kan bli en lang og vanskelig vei å gå for å nå dette målet. Imidlertid er det viktig at vi ikke glemmer at flerkultur også inkluderer oss selv, majoritetsbefolkningen. Vi vil finne variasjoner innen både majoritetsbefolkningen og minoritetsgrupper. Også i Norge vil vi finne andre «kulturer», andre verdier og normer, og kanskje andre oppfatninger av oppdragelse. For eksempel kan unge mødres og fedres forståelse av oppdragelse «kollidere» med barnehagens verdier. Ulike verdier og endringer i verdiene generelt, også i majoritetsbefolkningen, vil føre til at man stadig må forhandle om slike verdier. Foreldre med og uten innvandrerbakgrunn og barnehagen må finne gjensidig forståelse for å kunne innestå for at barns rett til medvirkning blir oppfylt i barnehagen.

En annen grunn jeg kan tenke meg for at det ikke finnes en institusjonalisert praksis for synliggjøring og integrering av mangfoldet, er at dette er et veldig «vanskelig» område. Barn

med innvandrerbakgrunn og deres foresatte har som oftest ikke norskspråklige ferdigheter. Når man vil samtale med dem, trenger man noen som snakker deres morsmål. Er man heldig, kan dette være noen fra personalet, ellers må man bestille tolk. Å bestille tolk koster penger, og når tolk først er tilgjengelig, vil man prioritere å snakke om barnet og dets mer praktiske behov, om alt fra soving til matvaner. Fordi det ikke har første prioritet, vil man sjelden snakke om familiens forventninger til barnehagen når det gjelder integrering og synliggjøring av mangfold. Tvert imot vil man oppleve at foreldre ofte trekker seg tilbake når det gjelder disse temaene. Jeg har en formening om at de ikke vil være påfallende eller de vil ikke gjøre det «komplisert» for andre. Følgelig kan man ikke vite hvor mye familiene selv ønsker å bli synliggjort i barnehagens hverdag. Her er det lett å havne i hva Gjervan (2006a, s. 8) beskriver som manglene anerkjennelse: "språklig, kulturelt og religiøst mangfold underkommuniseres eller ignoreres i barnehagens hverdag" (Gjervan, 2006a, s. 8). Som analysen har vist, ser informantene barn med innvandrerbakgrunn og deres familier generelt som ressurser, men man kan ikke benekte at det i hverdagen også er knyttet noen utfordringer til disse barna. Utfordringer gjelder som vi har sett som oftest språk, men også religion og mat, eller oppdragelse. Selv om ikke annerledeshet og forskjeller ses på som et problem og hinder for barnehagens arbeid, må personalet ta hensyn til det, noe som er praksis for de fleste ansatte. På den andre siden vil man heller ikke framstille barn med innvandrerbakgrunn og deres familier som annerledes. Mangfoldet skal være normaliteten og disse barna skal kunne medvirke på lik linje som etnisk norske barn. Eide og Winger (2006, s. 42) beskriver en forventning til de ansatte når det gjelder mangfold i barnehage: "For personalet vil det være vesentlig å få kjennskap til foreldrenes oppfatninger og ønsker og bli kjent med dem for bedre å kunne gi deres barn mulighet til medvirkning" (Eide & Winger, 2006, s. 42). At det finnes et bevisst forhold til barnegruppens forskjellighet, ser Bae (2006, s. 13) som forutsettende med hensyn til å ivareta alle barns rett til medvirkning. Å kjenne den andres oppfatninger og forventninger ser jeg som like viktig som å gjøre annerledeshet og forskjeller synlig. Det er likevel en vanskelig balansegang personalet befinner seg på, og dette kan være en mulig årsak for at barnehagen ikke har en operasjonalisert praksis.

En mulig tredje årsak, og den henger tett sammen med de to første, er personalets kulturkompetanse. Det har vist seg at informantene har en bevissthet for betydningen av interkulturell kompetanse der de ser foreldrene som en «nøkkel» til barnets verden, og dets kultur. Imidlertid har det vist seg at de selv mener at deres kulturkompetanse er tilegnet som «learning by doing». Oversatt betyr dette at informantene lærer om andre(s) kulturer i det de

møter dem. Som jeg tenker, ekskluderer dette en faglig forberedelse på disse møtene. Her vil jeg gjerne spørre om man egentlig kan snakke om «kompetanse». Informantenes handlinger er heller hva man kan kalle «sunn fornuft» eller «common sense», men de kan ikke betegnes som informert og målrettet ut fra etablert kunnskap som burde vært en forutsetning for slike møter. "[...] å forstå noen av de erfaringene, kunnskapene, verdiene, skikkene og virkelighetsoppfatningene barna har hjemmefra. Dette er en kompetanse det er stort behov for når barnehagen skal ivareta barna og deres foreldre" (Giæver, 2006, s. 14). Det er som regel slik at personalet ikke har en slik kunnskap, og å kun bruke sine erfaringer «fra den siste familien fra Somalia», kan ikke være nok. Det kan finnes trolig visse likheter i kulturelle trekk, men å trekke slutninger fra det ene barnet over på det neste kan ikke være riktig. De ansatte må vise interesse, må bli kjent med barnet som enkeltmenneske og må være åpne for å få innsikt. Å vise forståelse for hvordan barnet eller familien er, samt å forstå hvorfor de handler som de gjør, er av stor betydning. For personalet gjelder det å være proaktiv, å søke den kunnskapen som trengs for å være forberedt.

Disse funnene fra dataanalysen og deres drøfting har naturlig også betydning for min egen praksis. Det er klart at jeg ikke kan ekskludere min person fra all pedagogisk tenkning og praksis slik empirien har framvist. For meg er det to ting som har blitt veldig tydelig i oppgavens gang. For det første at vi i barnehagen trenger en enda større bevissthet om både barns medvirkning og mangfold i barnehagen. Hvordan vi som barnehagefelleskap tolker rammeplanen som tekst og gjør den passende og brukbar for vår praksis, påvirker hvordan vi tenker om og forstår begreper som medvirkning, demokrati og mangfold. Dette har stor innflytelse på hvordan vi praktiserer både barns medvirkning og «flerkultur» i vår barnehage. For det andre må vi styrke både individuelt og kollektiv kompetanseutvikling for de ansatte. Den enkeltes kunnskap må nyttes til å bygge en felleskompetanse på områdene innen «barns medvirkning» og «mangfold i barnehage». Derfor er det absolutt nødvendig å skape fellesarenaer der den profesjonelle samtalen er mulig og der vi kan utvikle et felles fagspråk.

## 6 Konklusjon

Målsettingen med denne studien har vært å vinne ny kunnskap om hvordan medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn foregår i barnehagen, og hvilke erfaringer og tanker det pedagogiske personalet har rundt dette temaet. Formål var ikke å få et representativt resultat, men et detaljert bildet av det som foregår i forhold til medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn. Jeg ville undersøke hvilke muligheter disse barna har, men også om det finnes grenser med hensyn til deres medvirkning. Likeledes ville jeg se på hvordan de ansatte i barnehagen forstår medvirkning, og hvordan de realiserer rammeplanens intensjon med hensyn til barns medvirkning. Hovedproblemstillingen som jeg valgte for oppgaven er «**Hvordan foregår medvirkning i barnehagen for barn med innvandrerbakgrunn?**» For å utdype hovedproblemstillingen har jeg utarbeidet to delproblemstillinger:

- Når og hvordan får barn med innvandrerbakgrunn mulighet til medvirkning?
- Hvilke erfaringer og tanker har det pedagogiske personalet rundt medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn?

Analyse og tolkning av empirien, som er sammensatt av både datamateriale fra intervjuer med pedagogiske ledere og observasjoner i barnehagens avdelinger, har ført til en rekke funn. I både oppsummering av analysedelen og drøfting har jeg konsentrert meg på de funnene som har mest betydning for besvarelsen av forskningsspørsmålet. Som jeg beskrev tidligere, hadde jeg i begynnelsen av dette forskningsprosjekt også en hypotese med meg om at barn med innvandrerbakgrunn kan oppleve andre utfordringer når det gjelder medvirkning enn barn med etnisk norsk bakgrunn. I det følgende vil jeg nå oppsummere hvordan medvirkning i barnehagen ser ut til å foregå for barn med innvandrerbakgrunn.

Barns medvirkning, forstått som medvirkning i praksis, byr generelt på utfordringer. Realisering av barns rett til medvirkning med hensyn til rammeplanens intensjon, er for det første avhengig av den enkelte ansattes bevissthet om og tolkning av barns medvirkning. De ansattes forståelse av hva barns medvirkning inneholder er varierende, men i praksis individualistisk og snever. Den enkelte har en teoretisk forståelse av medvirkning som prosess og noe som forgår i samhandling over tid og i ulike faser. Ved refleksjon over egen praktisering av barns medvirkning forstås medvirkning imidlertid for det meste som det enkelte barnets rett til å velge. Barnet skal oppleve minst mulig begrensning, og det «skal få lov» til det det ønsker og har lyst til. Forståelse av medvirkning på et slik individuelt nivå,

viser ikke bare til spenningsforholdet til den medborgerlige kollektive forståelse av medvirkning i rammeplanens forstand, men setter barnehagens verdier om et demokratisk fellesskap i fare. Et slik spenningsforhold vises også når det gjelder spontane, reaktive praksiser, og mer prosessuelle, men rigide og planlagt praksiser for pedagogisk planlegging. For noen informanter er planlegging en forutsetning for barns prosessuelle medvirkning, mens andre informanter synes å foretrekke lite detaljerte og fleksible planer som en forutsetning for barns medvirkning. Uten en mer balansert forståelse og praksis som anerkjenner begge disse posisjonene blir medvirkning innskrenket. En må se både viktigheten av planlegging og barns deltakelse i den, og en fleksibel praksis som ser situasjonen an og prøver å legge til rette for medvirkning her og nå.

Realisering av barns rett til medvirkning, er for det andre avhengig av en felles, institusjonell forståelse om hva medvirkning er. Personalgruppen må tolke rammeplanens tekst om barns medvirkning slik at den passer akkurat for barnehagens egen kontekst. Dette må skje til stadighet med hensyn til personalgruppens, samt samfunnets endringer, og ikke som en engangshandling. For å unngå at barna opplever at medvirkning når den blir individuelt praktisert, foregår ad hoc, mer og mindre reflektert og avhengig av den enkelte voksnes forståelse av hva barns medvirkning er, må barnehagen finne fram til en felles institusjonsspesifikk forståelse og praksis. Den gode praksis i barnehagen må klare og favne både det enkelte barns behov og det å bygge et godt fellesskap for lek, læring og omsorg der barn lærer å ta vare på hverandre. Analysen viser at informantene har tanker om begge disse perspektivene, men jeg etterlyser tydeligere språk og tydeligere praksis på dette feltet.

For diskusjonen så langt, er det ikke av betydning hvilken bakgrunn barnet har, om det er etnisk norsk eller har innvandrerbakgrunn. Barns bakgrunn gjør imidlertid en forskjell når barnet er norskspråklig svak, det vil si ikke forstår og/ eller snakker norsk. Dette er som regel tilfelle hos nylig ankomne barn i storbarnavdelinger. Når barna er i en alder der de kommuniserer mer og mer gjennom språk, opplever de at de ikke kan medvirke på samme måte som de andre barna uten språklig støtte i morsmålet. For at disse barna skal få medvirke mest mulig ut fra sine forutsetninger, må det arbeides ut fra en felles overordnet forståelse, men likevel med individuell tilrettelegging, for eksempel ved å ta i bruk andre verktøy og ressurser for kommunikasjon slik som tegnspråk, symboler, bilder eller digitale oversettingsredskaper. Barna må oppleve voksne som er «påkoblet» og oppfatter hva disse



barna uttrykker på sine måter i non-verbal kommunikasjon. Tilrettelegging for barn uten norskspråklig ferdighet foregår som regel på mange forskjellige måter basert på den enkelte voksnes individuelle forståelse og erfaring. Disse barna kan følgelig i samme barnehage oppleve forskjellsbehandling når det gjelder i hvilken grad de får medvirke og hvordan de voksne tar valg for dem eller legger til rette for at deres mening blir hørt. For å kunne bedre håndtere ulikheter på dette språk-medvirkings-nivå, må de ansatte institusjonalisere en informert og målrettet praksis i barnehagen.

En slik institusjonalisert praksis mangler barnehagen også med hensyn til at de ansatte betegner barnehagen som flerkulturell. Barn med en annen kulturell bakgrunn enn den norske blir sett som ressurser i barnehagen. Det viser seg imidlertid at de ansatte har lite kulturkompetanse, at den er tilegnet som «learning by doing», og bygger mer på reaktivitet enn proaktivitet. Det ble også tydelig at barnehagen mangler en felles institusjonell forståelse av «flerkulturell», og at den har en lite operasjonalisert praksis når det gjelder inkludering og synliggjøring av mangfold. Slik vil medvirkning også for barn med innvandrerbakgrunn være overlatt til den enkelte voksne, som bygger sin praksis på erfaring mer enn på kunnskap.

Før jeg våger å rette et blikk mot framtiden, vil jeg se tilbake på forskning og teori i sammenheng med implementering av ny rammeplan i 2006. Oppgavens utførelser har på mange plasser vist at det finnes en rekke paralleller mellom mine funn og funn fra tidligere forskning. Ser man for eksempel på «Alle teller mer»-rapporten fra 2009, har det ikke foregått en endring i måten å forstå medvirkning på. Medvirkning viser til et mangfold av forståelser fra barnets individuelle rett til å bestemme og velge til medvirkning på kollektivnivå som barnets demokratiske deltakelse (Østrem et al., 2009, s. 126). Dette gjenspeiler hva mine informanter uttrykker. Ser man på «Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold» fra 2006, finner man også der paralleller til mine funn fra i dag. Et mål om barnehager der mangfold uttrykker seg i deres pedagogiske teori og praksis og ikke i antall barn med minoritetsbakgrunn (Gjervan, 2006a, s. 7). Det vil blant annet si et barnehagefellesskap som har et ressursperspektiv på mangfold der mangfold er *normaltilstand* og en naturlig del av hverdagen (ibid.). Jeg kunne vise enda flere paralleller mellom teorien og mine funn, som underbygger påstanden om at det har skjedd for lite på de mer enn ti årene som har gått siden dette ble problematisert. Min forskning bekrefter bildet og kritiske perspektiv fra flere år tilbake. Dette nødvendiggjør det selvkritiske spørsmålet om hvorfor vi ennå har kommet så kort i fagutviklingen på dette området. Et svar er at det kreves mer fokus og mer satsing på

forskning som dokumenterer for eksempel utfordringer eller hindringer, samt «best practises» på steder de ser ut til å lykkes med både en institusjonelt forankret praksis, og en mer kollektivistisk og demokratisk praksis. Når det gjelder mangfold i barnehagen så tenker jeg at de ansatte generelt har bevisstheten og viljen til å synliggjøre og integrere, men i praksis består det likevel en tendens å få til en «språklig og kulturell norskhet». Hovedfokuset ligger på å lære barn uten norskspråklig ferdighet norsk så fort som mulig, og i alle fall før de skal begynne på skolen. Dette er et bra mål og barna vil ha stor nytte av det, men i praksis vil da barnets morsmål ofte flyttes i bakgrunnen og bli tatt fram til spesielle anledninger der «det flerkulturelle» står i fokus som for eksempel i en «internasjonal måned». Det betyr ikke at personalet ikke er interessert i barnets språk og ikke har lyst til å lære noen ord her og der, men jeg ser som sagt hovedfokuset en annen plass. Det samme gjelder for «kultur». Også der ser jeg en tendens til at barna hovedsakelig skal bli kjent med den norske kulturen året rundt. Jeg ser interesse blant de ansatte til å vite mer om familier med innvandrerbakgrunn spesielt når det gjelder mat, musikk, klær og deres høytider. Det jeg vil fram til, er imidlertid at vi i barnehagene har fortsatt ikke klart å integrere mangfold i vår hverdag der vi fokuserer på det helt vanlige i ulikheten- hver dag. Når det gjelder barns medvirkning, så tror jeg nok at rammeplanen har bidratt til at vi har fått økt bevissthet for barns medvirkning. Dette har også min studie bekreftet. Vi har en teori om hvordan barns medvirkning skal foregår, men å omsette den i praksis er og blir en utfordring. Det oppleves kanskje enklere å legge mer fokus på barnas spontane innspill og ønsker i hverdagen enn å integrere medvirkning i planleggingen. Jeg tror nok at mye skyldes tidspresset som vi opplever, stramme rammer og strukturer, men også en mangel av faglige samtaler som kan bidra til å nå fram til et felles språk og en felles forståelse og praksis. Dette skal ikke være en unnskyldning for at vi fortsatt ikke har klart å «bli bedre» på barns medvirkning, men det kan kanskje forklare hvorfor det er så vanskelig å praktisere. Det ville kanskje hjelpe hvis vi hadde klart å få et annet syn på medvirkning: Medvirkning er ikke noe barnet skal eller kan, men noe barnet er og blir. Det handler om noe mer, som har å gjøre med hvem barnet er og blir i samspill med andre i fellesskapet i barnehagen. Det handler om barnet som individ og subjekt, deltaker og bidragsyter i barnehagens fellesskap og tilslutt som medborger i det større samfunnsfellesskapet.

Et forhold man sikkert kan undersøke videre om noen år, er om den nye rammeplanen fra 2017 har for eksempel bidratt til en endring i måten å forstå barns medvirkning på eller om den håndteres gjennom institusjonalisert praksis der de ansatte har en felles forståelse av hva

barns medvirkning er. Det hadde vært interessant å få svar på om den nye rammeplanen med økt fokus på barnehagen som et inkluderende fellesskap og bevissthet for mangfold og individualisering, har ført til at barnehagen har blitt et inkluderende fellesskap med kollektive verdier som balanseres mot barnets individuelle behov.

I analysen nevnte jeg også profesjonens kollektive og medborgerlige verdier versus informantenes «mål» om at barn skal få lov til det de ønsker og har lyst til og at de opplever minst mulig begrensning. Dette kan betraktes som spenningsforhold mellom det hva rammeplanen tydeliggjør med hensyn til demokrati og kollektive verdier og hva folkemeningen med en tendens til individualisering sier. Jeg tenker det kunne være interessant å undersøke nærmere forholdet mellom profesjonens etablerte normer og verdier og de ansattes forståelse av medvirkning og det de ser som «mål» for medvirkning. Man kunne også se på hvordan folkemeningen med en tendens til individualisering, påvirker profesjonsverdiene og deres mulige innflytelse på de ansattes syn på barnet, samt hva de ser som «mål» for medvirkning.

Ved all framtidig forskning rundt temaene «medvirkning» og «medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn», mener jeg at det er én ting som er viktigst og som vi aldri må glemme. Ved barns medvirkning snakker vi om en *rett* som hvert enkelt barn har. En rett som er forankret i FNs barnekonvensjon, Grunnloven og barnehageloven. Dette er hva vi som jobber for og med barn, alltid må være bevisste på. Det er vår plikt og vårt ansvar å oppfylle denne retten.

# Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (2. utg.). London: Sage Publications Ltd.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6-26). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser- muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 104-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager 17. juni 2005 nr. 64*. Kunnskapsdepartementet.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I *Temahefte om barns medvirkning* (s. 28-51). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Eriksen, T. H. (1991). *Veien til et mer eksotisk Norge. En bok om nordmenn og andre underlige folkeslag*. Oslo: Ad Notam forlag.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne - og fullføre* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2012). Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 123-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fretheim, K. (2015). Fortolkningens makt og maktens fortolkning. I T. S. Drønen, K. Fretheim & M. Skjortnes (Red.), *Forståelsens gylne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl* (s. 33-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Giæver, K. (2006). Personalets kompetanse og kompetansebehov. I M. Gjervan (Red.), *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (s. 12-21). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M. (2006a). Mangfold og fellesskap i barnehagen - et ressursperspektiv. I M. Gjervan (Red.), *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (s. 6-11). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M. (2006b). Med flere språk i barnehagen. I M. Gjervan (Red.), *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (s. 30-39). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gursli-Berg, G. (2015, 12. mai). Fordom: hermeneutisk metode. Lastet ned fra [https://snl.no/fordom\\_-\\_hermeneutisk\\_metode](https://snl.no/fordom_-_hermeneutisk_metode)
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell - hva er det og hvem er de? I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 55-77). Oslo: Universitetsforlaget.

- Keesing, R. M. (1976). *Cultural anthropology: a contemporary perspective*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Korsvold, T. (2011). Barndom - barnehage - inkludering. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 9-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, A. E. (2006). En forskjell som må føre til en forskjell - om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet. I *Temahefte om barns medvirkning* (s. 52-79). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring - bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 (2015–2016)).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lindboe, I. M. (2008). Profesjoners etiske utfordringer i et flerkulturelt samfunn. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 179-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyhus, M. R. (2013). *Ventebølger: venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring*. (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer). Lastet ned fra <http://hdl.handle.net/11250/275517>
- Roland, P., Størksen, I., & Omdal, H. (2016). *Den autoritative voksenstilen og relasjonsarbeid i barnehagen*. u.s.: Være Sammen AS & Kerub Holding ApS.
- Rugkåsa, M. (2008). Majoritetens som premissleverandør i "flerkulturelt" arbeid. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 78-95). Oslo: Universitetsforlaget.
- Salo-Lee, L. (2006). Intercultural Competence Research: Focuses and Challenges. I Ø. Dahl, I. Jensen & P. Nynäs (Red.), *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication* (s. 129-140). Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 02. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2017*. Lastet ned fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2017-03-02>
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 04. april). *Utdanning. Barnehager. Om statistikken. Definisjoner. Definisjon av viktige begrep og variabler*. Lastet ned fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Svartdal, F. (2018, 08. juni). Holdning. *Store norske leksikon*. Lastet ned fra <https://snl.no/holdning>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? - Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2015(03-04), 194-207. Lastet ned fra <https://www-idunn-no.ezproxy.vid.no/npt/2015/03-04>
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Lastet ned fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008092904086](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008092904086)
- Tomas, S. E. (2009). *Minoritetsspråklige barns medvirkning i barnehagen, hvem blir sett og hørt?* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark). Lastet ned fra <http://hdl.handle.net/11250/132715>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017)*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/ny-rammeplan-for-barnehagen-presentasjon-2017pdf.pdf>
- 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* (s. 231-251). Oslo: Universitetsforlaget.

- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interretniske møter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. (1/2009). Lastet ned fra <http://hdl.handle.net/11250/149122>.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning for gjennomføring av prosjektet fra NSD



Øystein Lund Johannessen  
Postboks 226  
4001 STAVANGER

Vår dato: 09.10.2017

Vår ref: 55714 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

### Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.09.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55714</i>	<i>Barns rett til medvirkning- om barn med innvandrerbakgrunn og deres muligheter og grenser til å delta i og forme sin hverdag i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>VID vitenskapelig høgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øystein Lund Johannessen</i>
<i>Student</i>	<i>Nina Margit Pappenroth</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Katrine Utaaker Segadal

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / [Lise.Haveraaen@nsd.no](mailto:Lise.Haveraaen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Nina Margit Pappenroth, [nina.pappenroth@hotmail.de](mailto:nina.pappenroth@hotmail.de)



## Vedlegg 2: Informasjonsbrev til personalet i barnehagen

### *” Barns rett til medvirkning- om barn med innvandrerbakgrunn og deres muligheter og grenser til å delta i og forme sin hverdag i barnehagen”*

Jeg er student ved vitenskapelige høgskole (VID) Stavanger, hvor jeg holder på med studiet erfaringsbasert master i interkulturelt arbeid. I forbindelse med studiet skal jeg skrive en masteroppgave og gjennomføre et forskningsprosjekt. Oppgavens tema er «barns medvirkning» og problemstillingen er «Hvordan foregår barns medvirkning med hensyn til barn med innvandrerbakgrunn i barnehage?»

Formål med prosjektarbeidet er å få et detaljert bilde av når og hvor barns medvirkning skjer og hvilke tanker og erfaringer personalet har rundt dette tema. Jeg vil derfor gjennomføre både intervjuer med barnehagelærere og observasjoner i barnegruppen.

Intervjuene vil ta ca 45-60 minutter og vil handle om personalets arbeid med barns medvirkning generelt og spesielt medvirkning av barn med innvandrerbakgrunn. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, og jeg skal også ta notater underveis. I forhold til observasjonene skal jeg ikke ta noen form for opptak og skal kun gjøre meg notater underveis. Observasjonene har som formål å kunne beskrive når og hvor barn med innvandrerbakgrunn har mulighet til medvirkning.

All data som jeg henter inn vil bli anonymisert og behandles konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Datamaterialet oppbevares utilgjengelig for andre enn meg. Så snart masteroppgaven er avsluttet (forventet prosjektslutt 31.12.2018), slettes og makuleres all datamaterialet. Prosjektet mitt er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, og samtykket kan trekkes tilbake når som helst uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg blir du ikke tatt hensyn til i observasjonen og/ eller intervju slettes. Dersom du samtykker å delta i prosjektet, er det fint at du skriver under på samtykkeerklæringen. Ved spørsmål kan du gjerne ta kontakt med meg per mail: [nina.pappenroth@randaberg.kommune.no](mailto:nina.pappenroth@randaberg.kommune.no) eller ringe meg: 48070954. Du kan også kontakte veilederen min Øystein Lund Johannessen ved Senter for Interkulturell Kommunikasjon (SIK) per mail: [oystein.l.johannessen@sik.no](mailto:oystein.l.johannessen@sik.no) eller telefon 51 51 62 76.

### **Samtykke til deltakelse**

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet, og er villig til å delta.

Ansattes navn ..... Telefonnummer .....

Sted og dato: ..... Signatur .....

## Vedlegg 3: Informasjonsbrev til foreldre

### *” Barns rett til medvirkning- om barn med innvandrerbakgrunn og deres muligheter og grenser til å delta i og forme sin hverdag i barnehagen”*

Jeg er student ved vitenskapelige høgskole (VID) Stavanger, hvor jeg holder på med studiet erfaringsbasert master i interkulturelt arbeid. I forbindelse med studiet skal jeg skrive en masteroppgave og gjennomføre et forskningsprosjekt. Oppgavens tema er «barns medvirkning» og problemstillingen er «Hvordan foregår barns medvirkning med hensyn til barn med innvandrerbakgrunn i barnehage?»

Formål med prosjektarbeidet er det å få et detaljert bilde av når og hvor barns medvirkning skjer og hvilke tanker og erfaringer personalet har rundt dette tema.

I løpet av høsten vil jeg derfor gjennomføre noen intervjuer med personalet her i \_\_\_\_\_ barnehage og være på avdeling \_\_\_\_\_ og observere barna i forskjellige situasjoner (rundt måltider, i samlingsstunden, i lekegrupper, ...). Hva observasjonen angår skal jeg ikke ta noen form for opptak og jeg skal kun gjøre meg notater underveis.

All data som jeg henter inn vil bli anonymisert og behandles konfidensielt. Barna vil ikke gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Datamaterialet oppbevares utilgjengelig for andre enn meg. Så snart masteroppgaven er avsluttet (forventet prosjektslutt 31.12.2018), slettes og makuleres all datamaterialet. Prosjektet mitt er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, og samtykket kan trekkes tilbake når som helst uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg/ ditt barn, blir barnet ikke tatt hensyn til i observasjonen.

Dersom dere/ du samtykker at deres/ ditt barn kan delta i prosjektet og kan bli observert, er det fint at dere/ du skriver under på samtykkeerklæringen. Ved spørsmål kan du gjerne ta kontakt med meg per mail: [nina.pappenroth@randaberg.kommune.no](mailto:nina.pappenroth@randaberg.kommune.no) eller ringe meg: 48070954. Du kan også kontakte veilederen min Øystein Lund Johannessen ved Senter for Interkulturell Kommunikasjon (SIK) per mail: [oystein.l.johannessen@sik.no](mailto:oystein.l.johannessen@sik.no) eller telefon 51 51 62 76.

## Samtykke til deltakelse

Jeg/vi samtykker i at mitt/vårt barn deltar i observasjon i barnehagen om barns rett til medvirkning som del av et mastergradsprosjekt på de premisser som er beskrevet i informasjonsbrevet.

Barnets navn: .....

Foresattes underskrifter(er): .....

Sted og dato: .....

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### Tema 1: Om informanten

- Stilling i barnehagen
- Utdanning – fagbakgrunn
- Yrkeserfaring
- Annen relevant informasjon

### Tema 2: Informantens avdeling

- Bemanning, utdanning, yrkeserfaring
- Hvordan vil du beskrive barnegruppa?

### Tema 3: barns medvirkning generelt

- Hva legger du i begrepet «barns medvirkning»?
- Hvor viktig tenker du at barns medvirkning er i planlegging, gjennomføring og evaluering av arbeidet på avdelingen (i årsplan, månedsplanlegging, halvårsevaluering, ...)
- Kan du beskrive noen vanlige måter dere benytter for å legge til rette for og oppmuntre barna til å gi uttrykk for sine syn på barnehagen? (verktøy)
- Når, hvor og hvordan tenker du at barn med ulike forutsetninger (alder, modning ...) særlig opplever at de har innflytelse på det som skjer i barnehage?
- Hvor viktig tenker du barns individuelle behov og ulike måter å uttrykke seg på er viktig når det gjelder barns medvirkning?
- I hvilken grad syns du din avdeling klarer å realisere lovens og rammeplanens intensjon om barns medvirkning?

### Tema 4: medvirkning for barn med innvandrerbakgrunn

Barns medvirkning skal være tilpasset barns alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov.

- Hvordan forholder seg alt det vi har snakket om ovenfor når det gjelder barn med innvandrerbakgrunn?
- Hvordan ville du beskrive medvirkningen for barn med innvandrerbakgrunn?
  - Hvor ser du utfordringer?
  - Hvilke muligheter og grenser ser du?
  - Hvilke forutsetninger må være gitt?
- Hvordan blir barn med innvandrerbakgrunn tatt med når det gjelder planlegging og vurdering av barnehagens innhold?
- Når, hvor og hvordan tenker du at barn med innvandrerbakgrunn særlig opplever at de har innflytelse på det som skjer i barnehage?

### Tema 5: kulturkompetanse

- Hva forstår du med begrepet kulturkompetanse?
- Hvordan tror du slik kompetanse kan innvirke på hvordan og hvor mye barn med innvandrerbakgrunn får medvirke?
- Hvordan vil du vurdere din egen kulturkompetanse?
- På hvilken måte påvirker spørsmålet om barn med innvandrerbakgrunn sin rett til medvirkning din opplevelse av å jobbe i denne barnehagen?