

Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder

Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene

Andersen, Camilla Eline ; Engen, Thor Ola; Gitz-Johansen, Thomas; Kristoffersen, Chamilla Strædet ; Skoug Obel, Lise ; Sand, Sigrun; Zachrisen, Berit

Publication date:
2011

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):

Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Skoug Obel, L., Sand, S., & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Høgskolen i Hedmark.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Camilla Eline Andersen,
Thor Ola Engen, Thomas Gitz-Johansen,
Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skoug Obel,
Sigrun Sand og Berit Zachrisen

Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder

Nasjonal surveyundersøkelse om
minoritetsspråklige barn i barnehager
utenfor de store byene

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 15 – 2011

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 15–2011
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-850-8
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene			
Forfattere: Camilla Eline Andersen, Thor Ola Engen, Thomas Gitz-Johansen, Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skoug Obel, Sigrun Sand og Berit Zachrisen			
Nummer: 15	År: 2011	Sider: 168	ISBN: 978-82-7671-850-8 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgivere: Kunnskapsdepartementet, Praksisrettet FOU barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning			
Emneord: Flerkulturell, barnehage, minoritetsspråklige barn, surveyundersøkelse, rurale områder			
Sammendrag: I denne rapporten presenteres resultater fra en surveyundersøkelse gjennomført i barnehager i rurale strøk i sju fylker høsten 2009. 525 pedagogiske ledere og 288 styrere svarte på undersøkelsen. Undersøkelsen har hatt som mål å innhente kunnskaper om hva som kjennetegner flerkulturelle barnehager i rurale strøk. Kun 18 av Norges 430 kommuner faller utenfor den definisjonen vi har brukt av rural. Surveyen kan slik sees som relevant for kunnskap om profesjonsutøvelse i barnehager i store deler av Norge. I undersøkelsen er det lagt særlig vekt på å kartlegge profesjonsutøveres arbeid med minoritetsspråklige barn og deres familier, og bakgrunnstall som kan skildre et bilde av en del kontekstuelle forhold for pedagogisk virksomhet. Det er blant annet innhentet kunnskap om hvilke språk som er representert, hvordan barnehagen arbeider med språk og kartlegging av språk, hvilket innhold som presenteres i strukturerte aktiviteter, personalets utdanning og språk, og foreldresamarbeid. Det er gjort frekvensanalyser av svarene på alle spørsmålene i spørreskjemaene. Videre er det gjort variansanalyse på noen av spørsmålene. Rapporten vektlegger i stor grad å presentere resultater fra undersøkelsen. Disse er slik vi forstår det interessante for videre systematisk arbeid for å heve kompetansen blant personalet i barnehager. De er også interessante sett opp mot Kunnskapsdepartementets fokus på kvalitet på innholdet i barnehagen. Resultatene viser at det i alle kommuner i de sju fylkene finnes minoritetsspråklige barn i barnehage. 84 prosent av styrerne svarer at det i dag går flerspråklige barn i deres barnehage. De resterende 16 prosent har arbeidet med minoritetsspråklige barn de siste tre årene. Det er imidlertid få barn med flere språk i hver barnehage, i ca. 31 prosent går det ett eller to			

barn med flerspråklig kompetanse og i ca 27 prosent av barnehagene går tre eller fire flerspråklige barn. Omtrent 80 prosent av minoritetsspråklige barn i barnehager i rurale områder, har enten polsk, somalisk, arabisk eller somalisk som morsmål. Et sentralt funn er at det kun er 3 prosent av profesjonsutøvere i undersøkelsen som har fordypning og/eller videreutdanning i flerkulturell pedagogikk eller liknende. Dette ser ut til å gjenspeile seg i den praksisen som respondentene rapporterer. Et eksempel er hva slags innhold som velges i strukturerte aktiviteter i barnegrupper. Det ser også ut til at styreres utdanningsbakgrunn i flerkulturell pedagogikk har betydning for den pedagogiske praksisen barn og foreldre møter i barnehagen i rurale områder. Videre er fraværet av minoritetsspråkene i de rapporterte pedagogiske praksiser slående. Det ser ut til at norsk dominerer, både når det gjelder kulturelle uttrykk og innhold, og når det gjelder språk. Norsk i denne sammenheng kan se ut til å bevege seg innenfor en monokulturell betydning.



Hedmark University College

Title: The multicultural kindergarten in rural areas			
Authors: Camilla Eline Andersen, Thor Ola Engen, Thomas Gitz-Johansen, Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skoug Obel, Sigrun Sand and Berit Zachrisen			
Number: 15	Year: 2011	Pages: 168	ISBN: 978-82-7671-850-8 ISSN: 1501-8563
Financed by: Ministry of Education and Research			
Keywords: Multicultural, kindergarten, minority language children, survey, rural areas			
Summary: This report presents results from a survey that was carried out in kindergartens in rural areas in Norway 2009, and where 525 preschool teachers and 288 head teachers of kindergartens were the respondents. The data from this survey provide knowledge of how kindergartens work with a diverse group of children, and thus functions as a ground from which to critically plan future educational policies for the field of early childhood education in a multicultural society. For clarification, a multicultural kindergarten was defined in the survey as a kindergarten where children from linguistic and cultural minorities attend. The respondents were asked about various topics and pedagogical practices related to how they worked with children and families from linguistic and cultural minorities in their institutions. They were asked questions or asked to respond to statements about their educational backgrounds, how they worked with linguistic minorities to learn Norwegian and to support home languages in formal and informal activities, in what ways they cooperated with parents, who is responsible for the various language learning activities, which topics that were most often used in formal pedagogical situations and what cultural context they were based on (for example, Norwegian, Somali, Polish), thoughts regarding the role of play, etc. They were also asked more informative contextual questions letting us imagine some of the premises of practices in rural areas. The survey aimed at creating knowledge about how staff in kindergartens in rural districts work to cater for the learning and participation of children from linguistic and cultural minorities, and some of the conditions they work under. The reported practices can also say something about how all the children are exposed to the fact that Norway is understood as a multicultural society. The survey is part of a larger project where also qualitative methods are used.			

In short, the results that is presented in this report show that most preschools in rural areas have a low number of children and parents with minority backgrounds, very few of the professional staff have formal multicultural education, when working with language it is the Norwegian language that seem to be taken up, local/Norwegian culture is dominating when preschool teachers are taking part in meaning making with the children, etc.

FORORD

Det finnes lite skriftliggjort forskning fra rurale områder i forhold til pedagogisk arbeid i flerspråklige barnegrupper. Med tanke på barnehagens samfunnsmandat (formålsparagraf § 1), kan kunnskap om flerkulturelle barnehager i rurale områder bidra til å tegne et bilde av *om* og *hvordan* politiske føringer og mål har resonans blant profesjonsutøvere i mindre urbane strøk.

Denne rapporten omhandler surveyundersøkelsen i forskningsprosjektet *Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk* (2007–2011). Prosjektet er finansiert gjennom programmet *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning (PRAKSISFOU)*, Norges Forskningsråd. Surveyundersøkelsen er et av fire delprosjekter i *Den flerkulturelle barnehage i rurale områder*. I den foreliggende rapporten er det vektlagt å presentere resultater fra surveyen. Vi mener at rapporten er et viktig bidrag i forskningssammenheng innenfor feltet profesjonsutøvelse i barnehagen i et komplekst samfunn. Håpet er at mange andre kan gjøre bruk av de rapporterte resultatene i framtidig kunnskapsutvikling for barnehagefeltet.

Teksten i denne rapporten er skrevet av Camilla Eline Andersen. Imidlertid har arbeidet med surveyundersøkelsen involvert mange flere over år. Derfor har jeg som forfatter valgt en «vi»-form gjennom teksten for å understreke at dette er et produkt av et kollektivt arbeid. Av samme grunn står alle involverte nevnt som medforfattere på forsiden av rapporten. De som har vært med i utformingen og gjennomføringen av surveyundersøkelsen er Thor Ola Engen, Thomas Gitz-Johansen, Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skoug Obel, Sigrun Sand og Berit Zachrisen.

Vi vil her rette en stor takk til alle dere styrere, virksomhetsledere, pedagogiske ledere og førskolelærere som tok dere tid til å besvare surveyundersøkelsen som denne rapporten bygger på. Deres bidrag er med på å skape kunnskap om inkluderingsarbeid i barnehager. Takk også til Anne Karin Sunnevåg ved *Senter for profesjonsstudier* på Høgskolen i Hedmark for hjelp med bearbeidelse av data.

Til sist vil jeg, Camilla Eline Andersen, takke Høgskolen i Hedmark, avdeling LUNA, som ga meg mulighet til å arbeide med et så spennende og viktig prosjekt sammen med kunnskapsrike kollegaer.

Hamar, november 2011

Camilla Eline Andersen

INNHold

Forord	7
1. Innledning og bakgrunn for studien	15
Bakgrunn for prosjektet «Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk»	18
Prosjektgruppen og samarbeidspartnere	20
Andre delprosjekter i «Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk» og prosjektets interessefelt	21
Interessefelt og problemstilling – hva kan surveyen fortelle oss noe om?	24
Tidligere forskning	25
Oppbygging av rapporten	30
2. Innvandring og barnehage – kort kontekstuell oversikt	32
3. Metodologi	36
Utforming av spørreskjemaundersøkelsen	36
Begrepsforståelser og begrepers tvetydighet	38
Utvalg og gjennomføring	42
Svarprosent	44
Statistiske analyser av resultatene	45
Reliabilitet og validitet	45
Noen kritiske refleksjoner rundt undersøkelsen og hva den favner	46
4. Resultater	48
Resultater fra styrerskjema	49
Konteksten, styrerne og barnehagene	49
Personalet som i hovedsak arbeider med barna – pedagogiske ledere og assistenter	57
Barna og barna i barnehagene	64
Kartlegging av språk	69

Resultater fra skjema for pedagogisk leder/førskolelærer	73
Pedagogiske ledere i rurale områder	73
Lek	75
Språkstimulering	79
Samtaler med barn	83
Norsk språkopplæring	86
Kultur og kulturformidling	88
Foreldre, familie og nettverk	92
Barnehagen for minoritetsspråklige barn og flerkulturell pedagogisk praksis	101
5. Drøfting av to utvalgte temaer fra begge skjemaene	105
Språkstimulering	106
Flerkulturell kompetanse	109
6. Avslutning	117
Referanser	122
Vedlegg	131

TABELL

Tabell 1 Innbyggertall i kommunen hvor barnehagen ligger.	50
Tabell 2 Landsdel hvor kommunen ligger.	50
Tabell 3 Alder styrere.	51
Tabell 4 Antall år ansatt i barnehage for styrere.	52
Tabell 5 Styreres utdanningsbakgrunn.	53
Tabell 6 Barnehagens driftsform.	55
Tabell 7 Antall heldagsplasser i barnehagene i inneværende år for majoritets- og minoritetsspråklige barn.	56
Tabell 8 Antall deltidsplasser i barnehagen inneværende år for majoritets- og minoritetsspråklige barn.	56
Tabell 9 Hvor mange av det pedagogiske personalet har pedagogisk utdanning på høyskole- eller universitetsnivå (førskolelærerutdanning eller tilsvarende)?	58
Tabell 10 Hvor mange av det pedagogiske personalet har kompetanse-givende videreutdanning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk, migrasjonspedagogikk, norsk som andrespråk eller liknende?	59
Tabell 11 Hvor mange av det pedagogiske personalet har kompetanse-givende videreutdanning i spesialpedagogikk?	60
Tabell 12 Hvor mange av det pedagogiske personalet er tospråklig?	61
Tabell 13 Hvor mange av det pedagogiske personalet snakker samme morsmål som minst ett av barna?	62
Tabell 14 Antall barn som får tospråklig assistanse av tospråklig personale.	68
Tabell 15 Foretar dere systematisk kartlegging av barns språkferdigheter?	70
Tabell 16 Hva bruker dere for å kartlegge språklig utvikling?	71
Tabell 17 Gjøres kartleggingen i samarbeid med andre?	71
Tabell 18 På hvilken måte blir kartleggingsresultatene brukt i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole?	72

Tabell 19 I hvilken grad mener du kartlegging av minoritetsspråklige barns språkferdigheter er nyttig for det pedagogiske arbeidet?	72
Tabell 20 Alder pedagogiske ledere.	73
Tabell 21 Antall år ansatt i barnehagen for pedagogiske ledere.	74
Tabell 22 Utdanningsbakgrunn pedagogiske ledere.	75
Tabell 23 Lek som satsningsområde i barnehagen.	76
Tabell 24 Arbeid med lekemiljøet med tanke på inkludering av minoritetsspråklige barn.	78
Tabell 25 I hvilken grad har dere systematisk språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagen?	79
Tabell 26 Språkstimuleringstiltak og ansvar for disse.	81
Tabell 27 Den voksnes rolle i samtaler med minoritetsspråklige barn.	84
Tabell 28 Hvilke situasjoner i barnehagen anser du som særlig viktige med tanke på norsk språkopplæring for minoritetsspråklige barn?	86
Tabell 29 Viktigheten av den voksnes rolle med tanke på minoritets- språklige barns norskopplæring i ulike situasjoner.	87
Tabell 30 Hvor ofte velger du følgende tema som innhold i ditt samspill med stor eller liten barnegruppe?	88
Tabell 31 Innhold i barnehagehverdagen.	90
Tabell 32 Formidling av majoritetskultur i barnegruppen.	91
Tabell 33 Formidling av minoritetskulturer i barnegruppen.	91
Tabell 34 Hvordan gis informasjon om hvordan barna har det i barnehagen til minoritetsspråklige foreldre?	94
Tabell 35 På hvilken måte gir personalet informasjon til minoritets- språklige foreldre om barnehagens virksomhet?	95
Tabell 36 På hvilken måte innhenter personalet informasjon om de minoritetsspråklige foreldrenes oppfatninger og syn på barnehagens virksomhet?	96
Tabell 37 De største utfordringene pedagogiske ledere opplever i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre.	97
Tabell 38 Pedagogiske leders grad av enighet og uenighet om ulike påstander om samarbeid mellom barnehage og minoritetsspråklige foreldre.	99
Tabell 39 Hvor ofte samarbeider personalet med de minoritetsspråklige foreldrene om ulike tema?	100
Tabell 40 Hva mener du er det viktigste i barnehagen for de minoritets- språklige barna?	102

Tabell 41 Pedagogiske leders svar på påstander om arbeidet med språklig- og kulturelt mangfold i egen barnehage.	103
Tabell 42 Pedagogiske ledere og styreres utdanning samlet.	110
Tabell 25 I hvilken grad har dere systematisk språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagen?	113

1. INNLEDNING OG BAKGRUNN FOR STUDIEN

Denne rapporten omhandler en delundersøkelse i prosjektet *Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk* (2007–2011). Delundersøkelsen er en surveyundersøkelse gjennomført i barnehager i rurale strøk høsten 2009. Disse er spredt utover sju fylker. Her svarte førskolelærere/pedagogiske ledere og styrere/virksomhetsledere på spørsmål om blant annet utdanningsbakgrunn, arbeid med språkstimulering for minoritetsspråklige barn¹ og hvordan pedagogisk arbeid gjøres når barna i en barnegruppe har forskjellige språkbakgrunner. Det gjennomgående temaet i spørreskjemaene er minoritetsspråklige barn i barnehager og profesjonsutøveres pedagogiske hverdagspraksiser.

Prosjektet *Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk* (2007–2011) er finansiert av Kunnskapsdepartementet og er et av prosjektene i programmet *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning (PRAKSISFOU)* under Norges Forskningsråd. Dette programmet

¹ Minoritetsspråklige barn ble i spørreskjemaet definert som barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk. Definisjonen er hentet fra strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (KD, 2007). Der knyttes en slik definisjon til «hvilke barn som kan få særskilte språkstimuleringstiltak i barnehagen, finansiert gjennom tilskuddet for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder» (s. 11). «Minoritetsspråklige barn» kan forstås som en problematisk kategori fordi det kan føre til en form for mangel- eller kompensatorisk tenkning (Holten, 2011). Videre i teksten brukes derfor også andre termer når det refereres til profesjonsutøveres arbeid med barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk. Særlig brukes «flerspråklig» om både barn og voksne som faller inn under Kunnskapsdepartementets definisjon av minoritetsspråklig. Andre kilder bruker «språklige og kulturelle minoriteter» om den samme gruppen (eksempelvis Andreassen & Dzamarija, 2008). I et liknende prosjekt som det denne surveyundersøkelsen utfordrer forskerne begrepet «etnisitet», og velger heller å bruke to/flerspråklig og to/flerkulturalitet (Germeten, 2009, s. 18–21). Inspirert av dette er også flerkulturalitet brukt her.

har som mål å bidra til kunnskapsutvikling som styrker barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning. Prosjektet *Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk* har sitt utspring i fagmiljøet ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap (LUNA). Dets bakgrunnsteppe er *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (jm. Endringer i L97 og KL06, se KD, 2006a) og dens føringer i forhold til det flerkulturelle og språklige mangfoldet i det norske samfunnet, og i forhold til et inkluderende fellesskap.

Kompleksitet i form av språk, men også kultur og forståelser av barn og barndom, er noe førskolelærerprofesjonen i Norge må forholde seg til og ta hensyn til i sitt daglige etiske virke. Offentlige meldinger og sentrale tiltak fra politisk hold uttrykker et skjerpet lys på barnehagens betydning og profesjonsutøvers utførelse av yrket når det gjelder å fremme minoritetsspråklige barns språkferdigheter før skolestart (Gjervan, 2006; Høigard, Mjør, & Hoel, 2009; KD, 2006a, 2006–2010, 2009, 2010c; NOU, 2010). På Kunnskapsdepartementets nettsider kan vi eksempelvis lese under temaet *Minoritetsspråklige barn* at «barnehagen er den viktigste inkluderings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder»². Et eksempel på et konkret tiltak er at barnehager kan søke statstilskudd øremerket bedre språkforståelse blant minoritetsspråklige barn (KD, 2010c). Disse føringene gjør noe med forståelser av hva barnehagen skal være for minoritetsspråklige barn. Profesjonsutøvere skal ut fra føringene i nevnte dokumenter ha kunnskaper om, og kunne legge til rette for pedagogisk virksomhet som inkluderer alle uansett morsmål, og som samtidig forbereder minoritetsspråklige barn til skolestart på en annen måte enn majoritetsspråklige.

Dette er et utfordrende landskap for mange profesjonsutøvere. Vårt utgangspunkt for prosjektet er at profesjonsutøvere og barnehagene i de mer landlige kommunene, har andre hensyn og ta og andre strukturelle forhold å arbeide ut i fra enn kollegaer i større byer. Videre er mye av den eksisterende artikulerte kunnskap og erfaringer om den flerkulturelle barnehage i Norge, i vesentlig grad, hentet fra en urbanpreget kontekst der befolkningsandelen som har innvandret eller er norskfødt med

innvandrede foreldre er relativt stor, sammenliknet med mindre byer og steder³. Barnehager utenfor storbyer har andre forutsetninger, muligheter og hindringer når det gjelder å skape pedagogiske rom for læring, danning, omsorg og lek for minoritetsspråklige barn, og å arbeide mot en pedagogisk virksomhet hvor alle er inkludert. Minoritetsspråklige barn er i seg selv en kategori som er i bevegelse og som ikke kan forstås uten å ta hensyn til kontekst. Videre vil denne gruppen alltid være svært kompleks og heterogen. Dette er eksempler fra det landskapet profesjonsutøvere i rurale strøk beveger seg i.

Et konkret eksempel på forskjeller mellom urbane og rurale områder kan være at minoritetsspråklige barn og familier i rurale strøk har en kortere historie i Norge, enn i de større byene. Dette har konsekvenser for hva barn og foreldre bringer med seg i barnehagen og hvordan personalet møter disse og eventuelt endrer praksiser hvor minoritetsspråklige barn og deres familier kan oppleve undertrykking og/eller utenforskap. Et annet eksempel kan være forskjell i antall barn, foreldre og pedagogisk personale i barnehagene som har et annet morsmål enn norsk. Dette vil også danne et annet miljø for inkluderingsarbeid og være med på å forme forståelser av barn, barndom og inkludering. Vi vet imidlertid lite om strukturelle forhold i rurale områder med tanke på hva slags kompetanse profesjonsutøvere har innenfor flerkulturell pedagogikk og tilsvarende emner, hvordan barnehager faktisk arbeider med språkstimulering og hvilke språk som får plass, hvilke morsmål som snakkes blant barna i barnehager i rurale områder og hvordan kulturelt mangfold får komme til uttrykk i barnehagenes praksis og miljø. Dette er noe av det som denne surveyundersøkelsen kan bidra med å gi informasjon om.

Forskere som har deltatt i dette prosjektet har lang erfaring med å undersøke og teoretisere barnehagefaglig og annen pedagogisk praksis i lys av at Norge er et flerkulturelt samfunn. Slik sett foreligger implisitt kunnskap om dette også fra rurale områder. Likevel er det interessant å tallfeste sider ved profesjonsutøvers arbeid i flerkulturelle barnehager, også helt konkret i forhold til hvor mange barn og voksne som er flerspråklige i barnehagene i mindre byer og steder, hvilke språk som snakkes, hva

2 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/utbygging-listeside/-minoritetsspraklige-barn.html?id=115302> (lest 15.09.2010).

3 Vi har her valgt å følge Statistisk sentralbyrås standarder for grupperinger av personer med innvandringsbakgrunn (SSB, 2010c).

slags utdanning personalet har og hvem som har ansvaret for organiserte språkstimulerende aktiviteter. Slike tall kan sammen med eksisterende forståelser fungere som bekreftelser eller avvísninger av antakelser, og som igangsettere av nye spørsmål og nye forskningsprosjekter.

Prosjektets målsetting har vært å innhente og utvikle kunnskap om barnehagepraksiser i rurale strøk hvor det er barn som har transnasjonale erfaringer og/eller flere språk enn norsk, samisk, svensk, dansk og/eller engelsk (jmf Kunnskapsdepartementets, 2007, sin definisjon av minoritetsspråklig) som en del av sin hverdag. Surveyundersøkelsen kan fortelle oss noe om hvordan førskolelærere/pedagogiske ledere og styrere/virksomhetsledere som arbeider i barnehager i rurale strøk, forstår og gjør pedagogisk arbeid i barnehager der det er barn med minoritetsspråklig bakgrunn. I denne rapporten ligger hovedvekten på presentasjon av resultatene fra kartleggingsundersøkelsen. Disse resultatene sees i sammenheng med relevante forskningsresultater og utdanningspolitiske føringer på feltet. Deler av surveymaterialet er allerede analysert og i prosessen for publisering. Vi ber lesere som er interessert i mer inngående analyser av noen områder fra surveyen om å gå til disse kildene (Andersen, kommer; Andersen & Sand, kommer; Aukrust, 2011)

Bakgrunn for prosjektet «Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk»

Stortingsmelding nr. 16 og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (KD, 2006b) understreker at barnehagen er viktig for å utjevne sosiale forskjeller mellom grupper i utdanningssystemet. Ulikhet i senere læringsutbytte i skolen starter i småbarnsalderen, og barnehagen pekes her på som den viktigste forebyggende og sosialt utjevnete arenaen for barn i førskolealder som av ulike årsaker har behov for ekstra hjelp i denne utviklingen. Det er spesielt barnehagens betydning for minoritetsspråklige barns særskilte språkutfordringer som løftes fram (jmf. KD, 2006c). Regjeringen Stoltenberg II la i februar 2007 fram en revidert versjon av strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre*

læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009 (KD, 2007)⁴. Her står det at personalet skal se på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og anvende dette mangfoldet som en ressurs. Flere av tiltakene som nevnes i strategiplanen er knyttet til satsinger i Oslo-barnehagene, men har relevans for mer rurale strøk ut fra de føringer som ligger i *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*⁵ (KD, 2006a) og *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (Gjervan, 2006) spesielt. De er også relevante ut fra føringer i regjeringens målsettinger og tiltak for språklige minoriteter i barnehager generelt (KD, 2007, 2010c). Andre tiltak i strategiplanen fokuserer på kompetansen hos de ansatte i barnehagen, samarbeid med foreldre, systematisk utvikling av barnehagens læringsmiljø og utvikling av modeller for språkopplæring i barnehage og skole. Det vites imidlertid lite om hva som allerede skjer i barnehager i rurale strøk, og for eksempel hvilken kompetanse som allerede finnes blant profesjonsutøvere på dette feltet.

I en kunnskapsstatus fra Norges forskningsråd (Gulbrandsen, Johansson, & Dyblie Nilsen, 2002) pekes det på flerkulturalitet som et viktig innsatsområde som involverer en komplisert problematikk og flere kunnskaps-hull. Denne rapporten trekker fram behov knyttet til den pedagogiske praksis i barnehagen også i forhold til barnehager med barn fra språklige minoriteter. Det etterspørres spesielt forskningsbasert kunnskap om «den gode praksis» i flerkulturelle barnehager. Her nevnes samarbeidet mellom barnehagen og foreldre, verdi- og tradisjonsformidling, markering av høytids- og merkedager og spørsmål vedrørende barnehagens plassering i forhold til urbane eller rurale strøk, og hvordan det påvirker arbeidet i barnehagen knyttet til pedagogisk praksis (Gulbrandsen, et al., 2002, s. 59).

Et sentralt utgangspunkt for dette prosjektet er føringene i rammeplanen vedrørende barnehagens innhold og oppgaver i forhold til minoritetsspråklige barn og et inkluderende fellesskap. Her vektlegges det at den pedagogiske virksomheten skal ivaretas og utvikles ut fra et flerkulturelt perspektiv. Dette begrunnes med at den norske befolkningen i dag er

⁴ Planen ble tidligere kalt *Likeverdig utdanning i praksis!* (KD, 2004).

⁵ Heretter referert til som rammeplanen.

langt mer sammensatt enn tidligere og at det derfor er «mange måter å være norsk på» (KD, 2006a, s. 7). Det språklige og kulturelle mangfoldet skal altså gjenspeiles i barnehagen, og alle barn «uansett alder, kjønn, etnisk bakgrunn og funksjonsnivå, må få likeverdige muligheter til å delta i meningsfylte aktiviteter i et fellesskap med jevnaldrene» (KD, 2006, s. 34). Det legges vekt på at barn med samisk bakgrunn, barn fra nasjonale minoriteter, barn fra etniske minoritetskulturer og barn med etnisk majoritetsbakgrunn skal få støtte ut fra «egne kulturelle og individuelle forutsetninger» (KD, 2006a, s. 2). Selv om slike kategoriseringer kan ha tvetydige konsekvenser, kan vi her ane konturene av pedagogisk arbeid som stiller høye krav til kunnskap om forskjellighet, kompleksitet, flerspråklighet, flerreligiøse samfunn, etikk og ikke minst historie. De nevnte føringene og utfordringer i rurale områder ligger som et bakteppe for hele prosjektet generelt og surveyundersøkelsen spesielt. Vi vil nå kort si noe om prosjektgruppen som har arbeidet med spørreskjemaundersøkelsen og dens samarbeidspartnere. Deretter presenteres de andre delprosjektene som er ned i prosjektet *Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk* (2007–2011).

Prosjektgruppen og samarbeidspartnere

Prosjektet *Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk* er gjennomført av en prosjektgruppe ledet av professor Thor Ola Engen ved Høgskolen i Hedmark. Gruppen som har arbeidet med surveyen har bestått av flere bidragsytere med ulike roller og oppgaver. Førstelektor Sigrun Sand, førstelektor Berit Zachrisen og professor Thor Ola Engen har vært med i hele prosjektperioden. De har på ulike måter bidratt i arbeidet med planlegging og gjennomføring av kartleggingsundersøkelsen. Stipendiat Chamilla Strædet Kristoffersen og rådgiver Lise Skoug Obel har deltatt i arbeidet med å lage spørsmål til skjemaene til surveyundersøkelsen. Videre var førstelektor Tove Skoug med i en tidlig fase av arbeidet med surveyundersøkelsen. Stipendiat/høgskolelektor Anne-Karin

Sunnevåg ved *Senter for praksisrettet utdanningsforskning* (SEPU) ved Høgskolen i Hedmark har vært en viktig samarbeidspartner i arbeidet med den statistiske analysen (SPSS), og vært den som har kjørt analyser av datamaterialet.

Prosjektgruppen har hatt jevnlige møter i alle faser av surveyundersøkelsen. Thomas Gitz-Johansen ved Roskilde Universitet (RUC) i Danmark har underveis fungert som faglig «kritisk venn». Han har deltatt i implementeringen av prosjektet, på møter, i diskusjoner relatert til valg underveis, og i utformingen av spørreskjemaene.

Stipendiat/høgskolelektor Camilla Eline Andersen kom inn i prosjektet etter at surveyundersøkelsen var returnert fra barnehagene. Tekstliggjøringen av surveyundersøkelsens resultater og analyser av disse, er hovedsaklig gjennomført av henne⁶.

Andre delprosjekter i «Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk» og prosjektets interessefelt

Prosjektet *Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk* består pr i dag av fire delprosjekter, tre kvalitative studier og en kvantitativ surveyundersøkelse. Opprinnelig var det planlagt fire kvalitative prosjekter, men ett av disse har ikke blitt gjennomført. Det er surveyundersøkelsen som er grunnlaget for denne rapporten. Vi vil likevel kort si noe om hovedprosjektets interessefelt og form, og deretter om de kvalitative delprosjektene.

Hovedprosjektets interessefelt har vært å få kunnskap om:

- barnehagens språkmiljø
- leken som samhandlingsarena på tvers av språk- og kulturskiller
- barnehagens personorienterte innhold/voksenrollen⁷
- samarbeidet barnehagen/hjem

⁶ Hun har hatt løpende diskusjoner med Thor Ola Engen og prosjektgruppen har ellers vært tilgjengelig for spørsmål og drøftinger i skriveprosessen.

⁷ Det er dette prosjektet som ikke har blitt gjennomført som en kvalitativ studie, men surveyen har likevel spørsmål hvor dette temaet er tatt opp.

Forskningsmetodisk er de ulike temaene belyst både gjennom en kvantitativ breddestudie (surveyundersøkelsen), som er denne rapportens anliggende, og gjennom kvalitative dybdestudier. Flesteparten av spørsmålene i surveyundersøkelsen er konstruert med tanke på at de skal kunne være en del av datagrunnlaget for de andre delprosjektene. Slik går spørsmålene i surveyen i flere retninger fordi delprosjektene har ulike fokus og tar i bruk ulike teoretiske og metodologiske tilnærminger. Konsekvensen av dette, noe vi har blitt mer og mer oppmerksomme på i løpet av arbeidet med data fra surveyundersøkelsen, er at det er utfordrende å velge samlenne teoretiske perspektiver for å analysere et så bredt materiale som spørreundersøkelsen har generert. I denne rapporten vil datamaterialet fra surveyen derfor ikke belyses gjennom bestemte perspektiver, men heller analyseres ved at resultatene sees i sammenheng med annen forskning, dominerende diskurser på feltet og politiske føringer. Resultatene fra surveyen vil analyseres i senere arbeider og også publiseres. Fokuset i denne rapporten er å gjøre resultatene kjent, noe som i seg selv kan bidra til utvikling på feltet.

Videre følger en kort presentasjon av de tre pågående kvalitative studiene. De ansvarlige for de ulike delprosjektene har også vært ansvarlig for utformingen av spørsmålene i surveyen som er knyttet til deres prosjekter.

1. Samarbeid mellom barnehagen og foresatte til barn med minoritetsbakgrunn om barnas utvikling og læring

Ansvarlig: førstelektor Sigrun Sand

Studien sirkler rundt temaer sentrale for samarbeid mellom barnehage og foresatte til barn med minoritetsbakgrunn. Det undersøkes hvordan informasjon om barnehagen og barna gis av personalet til foreldre, hvordan foreldre forstår informasjonen som gis, om barns læring og lek er sentral i dialoger mellom personalet og foreldre, og hvordan barnehagepedagogikken kan gjøres mer eksplisitt for at foresatte kan gis større mulighet for innflytelse i barnehagen. Forskningsmetoder som brukes i to utvalgte barnehager er observasjon av formelle samarbeidssituasjoner som foreldresamtaler og foreldremøter, logg/praksisfortellinger skrevet av personalet, intervju med foreldrene fra språklige minoriteter, gruppeintervju

med personalet, survey undersøkelse. Det gjennomføres også utviklingsarbeid/aksjonsforskning i de to barnehagene med utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet. Resultatene vil bli formidlet i framtidige publikasjoner og foredrag.

2. Lek som en møteplass for barn med ulik etnisk bakgrunn (PhD-prosjekt)

Ansvarlig: førstelektor Berit Zachrisen

Studien ønsker å vinne kunnskap om betingelser for interaksjon og deltagelse i lek hvor barn med etnisk minoritets- og majoritetsbakgrunn deltar. Disse betingelser vil bli forstått i lys av barnas samspill, institusjonen og det samfunn leken utspiller seg innenfor. Studien er en observasjonsstudie hvor frilekssituasjoner i én barnehage er studert i tre måneder. I sin fortolkning av interkulturell lek, har Zachrisens studie latt seg inspirere av sosiokulturell teori slik denne blir fortolket av bl.a. Michael Cole, Jaan Valsiner og James V. Wertch. Videre er det hentet inspirasjon fra bl.a. Bourdieu og Corsaro. Studien vil resultere i en PhD-avhandling som er planlagt levert i 2012.

3. Lesestund som språklæringsarena i barnehagen (PhD-prosjekt)

Ansvarlig: stipendiat Chamilla Kristoffersen

I prosjektet rettes oppmerksomheten mot den språklige interaksjonen som foregår mellom førskolelærer og barn som snakker et annet språk enn norsk hjemme, i formelle situasjoner. Rammen er avgrenset til lesestund for en gruppe på inntil fem barn og det er samtalenes funksjon i forhold til å skape mening, som er spesielt i fokusert. Til studien er det valgt en sosiokulturell forankring hvor særlig Vygotsky's læringssyn står sentralt. Studien vil resultere i en PhD-avhandling som er planlagt levert i 2013.

Interessefelt og problemstilling – hva kan surveyen fortelle oss noe om?

Dataene fra en kvantitativ bredestudie ligger til grunnlag for denne rapporten. Studien er en spørreundersøkelse blant styrere/virksomhetsledere og pedagogiske ledere/førskolelærere i rurale kommuner i Norge. Nærmere bestemt alle barnehager i kommuner med mindre enn 40 000 innbyggere i sju utvalgte fylker. Tittelen på undersøkelsen er *Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*, og utgangspunktet for surveyen var problemstillingen:

Hvilke kjennetegn har den flerkulturelle barnehage i rurale strøk?

Resultatene fra undersøkelsen kan si noe om tilstanden i barnehager i rurale strøk i forhold til minoritetsspråklige barn og deres familier. Det er slik ikke den generelle pedagogikken som har vært undersøkelsens tema, men det barnehagefaglige arbeidet som gjøres i språklige og kulturelle sammensatte grupper, og da spesielt det arbeidet som er rettet mot barn som i utdanningspolitiske dokumenter forstås som minoritetsspråklige. Slikt arbeid vil ha konsekvenser for hele barnegruppen og deres mulighet for omsorg, lek, dannelse og læring. I denne undersøkelsen er dette imidlertid ikke fokuset. Språkpedagogikk med flerspråklige barn er det mest sentrale tema i undersøkelsen, sammen med lek og foreldresamarbeid.

Dataene fra undersøkelsen gir noen bakgrunnstall om barns språk og antall/andel flerspråklige barn i barnehagene i rurale områder, profesjonsutøveres formelle og språklige kompetanse, og kartleggingspraksiser med tanke på språk. Dette gir innsikt i strukturelle betingelser for inkludering. Videre kan undersøkelsen si noe om pedagogiske lederes bruk av lek i inkluderingsarbeid, hvordan strukturert språkstimulering

for minoritetsspråklige barn gjøres og av hvem, hvordan profesjonsutøvere oppfatter sin rolle overfor minoritetsspråklige barn, praksiser rundt lesing av litteratur for barn i språklige sammensatte grupper⁸, innhold i planlagte aktiviteter og samarbeid med minoritetsspråklige barns foreldre/foresatte/familie.

Det gjennomgående temaet i spørreskjemaene er flerspråklige barn i barnehager, og profesjonsutøveres praksiser sammen med disse barna. De rapporterte praksisene kan til sammen gi kunnskap om kjennetegn ved den flerkulturelle barnehage i rurale strøk, profesjonsutøveres forståelser av flerspråklighet og flerkulturalitet, og vilkårene for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Med vilkår menes strukturelle vilkår som personalets utdanning og de pedagogiske virksomhetenes måte å organisere for eksempel språkstimulering med minoritetsspråklige barn på.

Tidligere forskning

I 2008 utga Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) publikasjonen *Kvalitet og innhold i norske barnehager* (Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen, 2008). Dette er en oversikt over forskning på barnehagefeltet i Norge. Oversikten kom ut etter at dette prosjektet startet, men vi har likevel valgt å ta med noen av dens konklusjoner i et forsøk på å se dette prosjektet i sammenheng med andre forståelser av eksisterende og manglende kunnskap om «den flerkulturelle barnehage» i Norge⁹.

I kunnskapsstatusen fra 2008 skriver NOVA at vi vet mer om voksnes praksis i forhold til integrering siden Guldbrandsen m.fl. (2002) skrev den første kunnskapsoversikten fra barnehagefeltet i 2002. Likevel er ikke NOVAs konklusjoner om hva det bør fokuseres på i framtidig forskning nevneverdig forskjellig fra hva det ble konkludert med i 2002. I

⁸ Resultatene fra denne delen av surveyen er ikke tatt med i foreliggende rapport av hensyn til det pågående PhD-prosjektet *Lesestund som språklæringsarena i barnehagen* ved Chamilla Kristoffersen.

⁹ Kunnskapsoversikten har vært gjenstand for kritikk, se Otterstad og Nordbrønd (2008), og dette berører kunnskap om det flerkulturelle barnehagelandskapet.

korte trekk konkluderes det i oversikten fra 2008 at det er behov for mer systematiske studier om «læring og språkinnlæring i norske barnehager» (s. 32). Videre peker oversikten på at barnehagefeltet trenger mer forskning om «hvordan barnehager skal håndtere multikulturalitet i form av en rekke veldig ulike førstespråk blant barna» (s. 84), om «minoritetsbarnas opplevelser i barnehagen», samt om «inkluderingspraksis i ulike sammenhenger i barnehagen» (s. 85). Andre forskningsgjennomganger fremhever et kunnskapsbehov om voksnes praksis i barnehagen når det gjelder integrering (Gulbrandsen, et al., 2002, s. 58), og integrering/identitet og «minoriteters forhold» i barnehagen (Alvestad, Johansson, Moser, & Søbstad, 2009, s. 49). Vi trenger også å vite mer om samspillet mellom språk og sosialt miljø (Alvestad, et al., 2009). Denne kartleggingsundersøkelsen kan bidra til kunnskap innenfor noen av disse temaene, med fokus på rurale områder.

Det etterlyses i dag generelt kvantitative undersøkelser om barnehager i Norge (Borg, et al., 2008). Det er slik ikke overraskende at det også er gjort få kvantitative undersøkelser om barnehager med fokus på flerkulturalitet og flerspråklighet. Vi kjenner til tre. I det ene prosjektet, Barnehagen – et inkluderende fellesskap (Germeten, 2009), undersøkes innholdet i og omfanget av flerkulturell og flerspråklig opplæring i barnehager i Finnmark. Dette prosjektet har flere delprosjekter, og et av dem er en spørreskjemaundersøkelse hvor styrere i barnehager er respondenter. Prosjektet gjør også bruk av kvalitative metoder i andre delprosjekter. Et av funnene i den kvantitative delundersøkelsen er at barnehager i Finnmark overser forskjeller og/eller usynliggjør forskjeller. En stor del av svarene fra styrerne som deltok tyder på at forskjellighet, når den synliggjøres, handler om musikk, mat og klær og mindre om politiske og kulturelle forhold i de landende familier har sin bakgrunn fra. Et annet funn var at det går flerspråklige barn i nesten alle barnehager i Finnmark. I dette prosjektet inkluderes også nasjonale minoritetsspråk som samisk, kvensk, russisk og barn med språklig bakgrunn fra Afrika eller Asia, i

begrepet flerspråklig. De fant likevel at flerspråklig arbeid i barnehagene ikke var særlig omfattende for flerspråklige barn, med unntak av barn i samiske barnehager (Germeten, 2009, s. 95–96).

Videre har Rambøll (2006, 2010)¹⁰ gjort to evalueringer på feltet barnehage, flerkulturalitet og flerspråklighet. I disse er kvantitative metoder kombinert med kvalitative og det er mulig å lese begge med et fokus på profesjonsutøvelse i henholdsvis rurale og urbane områder, fordi kommunestørrelse er en sentral bakgrunnsvariabel.

Evalueringen fra 2006 er en evaluering av tilskuddordningen *Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder* (Rambøll, 2006). Denne evalueringen er basert på to spørreskjemaundersøkelser som er gjentatt to ganger med ca. ett års mellomrom og 10 casestudier. Et av funnene er en svak tendens til at minoritetsspråklige barns utvikling på morsmålet har utviklet seg negativt. Dette kan sees i sammenheng med at antall to-språklige assistenter er redusert i løpet av den tidsperioden undersøkelsene ble gjort (s. 2). Et annet funn er at det mest utbredte kommunale tiltaket for språkstimulering av de minoritetsspråklige barna er å gå til innkjøp av norskspråklig materiale og å sette inn ekstra personale for å styrke norskkunnskaper. Undersøkelsen påviser også at store og små kommuner, med ulik andel minoritetsspråklige barn, tar i bruk ulike tiltak i språkstimuleringsarbeid for minoritetsspråklige barn. I store kommunene med mange minoritetsspråklige barn settes det inn mange flere typer tiltak enn i de små, og det kjøpes i større grad inn materiell på morsmål. Videre gjør de store kommunene i høyere grad bruk av tospråklige assistenter.

I undersøkelsen fra 2010 har evaluering av kompetansetiltaksprosjektet i regi av Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring (NAFO) vært fokus. Dette prosjektet har vært et ledd i den nasjonale strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (KD, 2007) og det har også arbeidet ut i fra føringer i *Kompetanse i barnehage: Strategi for kompetanseutvikling*

¹⁰ Evaluering av tilskuddsordningen – *Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder* (2006) og *Evaluering av kompetansetiltaksprosjektet i språkstimulering og flerkulturell pedagogikk for barnehageansatte 2005–2009* i regi av NAFO (2010).

i barnehagesektoren (KD, 2007–2010). Kompetansetiltaksprosjektet har pågått i perioden 2005–2009, og har blant annet involvert barnehageansatte, fylkesmenn, universiteter og høyskoler.

I deres evaluering av dette prosjektet fant Rambøll Management (2010) at det har vært en vellykket strategi å involvere høyskoler og universiteter i dette arbeide, og også fylkesmennene i de ulike fylkene. Ikke alle kommunene har vært involvert i like høy grad. En av årsakene til dette kan være antall flerspråklige barn i noen av kommunene og kommunenes generelle satsning på området. Evalueringen indikerer at de kommunene som har deltatt i større grad har iverksatt kompetansehevingstiltak for barnehageansatte i den perioden prosjektet har vart. Videre viser det at kommunenes prioritering av kompetanseheving på områdene flerkulturell pedagogikk og språkstimulering påvirkes av andelen barn med minoritetsbakgrunn i kommunen. Undersøkelsen viser videre at det i mindre grad er satt i gang systematiske kompetansetiltak som etter- og videreutdanning.

Flere av respondentene melder i evalueringsprosjektet om økt forståelse for hva det innebærer å være en flerkulturell barnehage, og at de opplever at de er bedre rustet til å reflektere rundt egen praksis i kulturelt og språklig sammensatte grupper (Rambøll Management, 2010, s. 5–6). Rambøll Management (2010) peker på flere interessante tema, i sine vurderinger og anbefalinger for veien videre (s. 7–8). Et av dem er at de mener å kunne finne at det er en manglende tydeliggjøring og avklaring av hva kompetanse om flerkulturalitet/flerspråklighet innebærer for ansatte i barnehager. Dette er noe det bør arbeides med videre, fordi det vil få konsekvenser for hvordan intensjoner i rammeplanen realiseres, er en av konklusjonene.

Det finnes etter hvert en del masteroppgaver, faglitteratur, utviklings- og forskningsarbeider som tematiserer flerkulturelle barnehager og profesjonsutøvelse (se for eksempel Andersen, 2002; Angell, 2011; Becher, 2006; Gjervan, Andersen, & Bleka, 2006; Lauritsen, 2011; Obel, 2007; Otterstad, 2008; Rhedding-Jones, Nordli, & Tanveer, 2011; Sand, 2008;

Todal, 2007). Svært få tematiserer rurale områder (unntak er Lauritsen, 2011; Obel, 2007). Videre foreligger det en del rapporter og NOUer som er relevante for å få kunnskap om konteksten dagens profesjonsutøvere opererer i, og de praksiser som synes å dominere i barnegrupper hvor kulturelt og språklig mangfold er iscenesatt (Danbolt, et al., 2010; KD, 2007–2010, 2009, 2010a; Neegård, 2006; NOU, 2010).

Vi vil til slutt vise til to undersøkelser som også er interessante for vårt prosjekt. Det første er hentet fra en norsk og det andre fra en svensk kontekst. I en undersøkelse om barn i Norge i alderen 3–5 år som ikke går i barnehage, har blant annet språk, identitet og kulturell læring i hjemmet vært tema i intervjuer med foreldre til disse barna (Seeberg, 2010). I denne undersøkelsen sier mange foreldre uavhengig av etnisk og/eller språklig bakgrunn, at de velger bort barnehage for blant annet å kunne overføre andre verdier og kunnskap til egne barn enn det barnehagen gjør. I intervjuer med foreldre med minoritetsbakgrunn kommer det særlig fram at foreldrene opplever at de selv må ta ansvar for barnas morsmålskunnskaper. Disse kunnskapene sees imidlertid på som så viktige at en strategi for å oppnå dette er å utsette barnehagestart til barnet kan morsmålet. Noen foreldre med minoritetsbakgrunn bygger avveisen om at barna ikke går i barnehage før de kan morsmålet, på ideen om at morsmålet er viktig kunnskap for læring av norsk språk. Morsmålet er også sett på som viktig for å kommunisere med familie. Foreldrene er samtidig opptatt av at barna skal bli gode i det norske språket før de begynner på skolen, og ser ikke på læring av hjemmespråket og det norske språket som motsetninger.

Nylig gjennomførte Skolinspektionen i Sverige (2010) en undersøkelse hvor flerspråklige barns språk- og kunnskapsutvikling var i fokus. Undersøkelsen bidrar til kunnskap om hvordan den svenske førskolan¹¹ og grunnskolen arbeider med språk- og kunnskapsutvikling for å gi flerspråklige barn i barnehage og elever optimale forutsetninger for å nå nasjonale mål for disse virksomhetene. Undersøkelsen ble gjort i grupper med 3–5 åringer i 21 barnehager og i 2. og 4. klasse ved 21 grunnskoler.

¹¹ Tilsvarende den norske barnehagen til en viss grad og benevnes heretter som barnehage.

Undersøkelsen omfatter 12 kommuner. Metoder som ble brukt var deltagende observasjon, spørreundersøkelse til foreldre og intervjuer med personalet.

Resultatene fra undersøkelsen oppsummeres slik: bortsett fra kunnskap om barns språk har personalet lite kunnskap om barnas erfaringer, behov og interesser, det finnes generelt interesse for flerspråklige og interkulturelle perspektiver men dette påvirker i liten grad virksomheten, det er større fokus på trygghet enn læring for flerspråklige barn i barnehage, og språklig utvikling på morsmålet overlates til eksterne morsmålsassistenter eller foreldre (s. 7).

I kommentarer til resultatene uttrykkes det at det finnes mange områder i de pedagogiske virksomhetene som må utvikles. Dette vil gagne alle barns språk- og kunnskapsutvikling, men i hovedsak barna som er flerspråklige (s. 28). I følge Skolinspektionen sin rapport kan en del av forklaringen på den situasjonen som kommer til syne i undersøkelsen, være fravær av kontinuerlige diskusjoner om hva kulturelt og språklig mangfold i pedagogiske institusjoner krever av forandringer i forhold til arbeidsmåter og innhold.

Vi har nå presentert et utvalg av relevant forskning med særlig vekt på kvantitative undersøkelser fra barnehagefeltet i forhold til temaer som flerkulturalitet og flerspråklighet. Tidligere forskning hjelper oss å lese vårt materiale på flere måter. Vi vil i senere analyser og drøftinger ta i bruk kunnskap fra tidligere arbeider, både for å bygge videre på disse og for å gjøre bildet mer komplekst.

Oppbygging av rapporten

Kapittel 2 gir en kort kontekstuell oversikt over sentrale tall i forhold til innvandring, minoritetsspråk og barnehage.

Kapittel 3 omhandler valgte metodiske strategier i gjennomføringen av surveyundersøkelsen.

Kapittel 4 gjengir resultater fra surveyen i form av tabeller og tekst, med påfølgende drøftinger.

Kapittel 5 drøfter mer inngående to temaer som forstås som sentrale i resultatene fra surveyen.

Kapittel 6 inneholder en avsluttende kommentar til hele spørreskjemaundersøkelsens resultater. Her oppsummeres det, og gis innspill til videre arbeid for å øke mulighetene for at barnehagens mandat kan realiseres i alle barnehager.

2. INNVANDRING OG BARNEHAGE

– KORT KONTEKSTUELL OVERSIKT

Norge er et land uten mange store byer, og det bor flerspråklige barn i alle fylker. Til tross for dette er mye av den eksisterende kunnskapen om den flerkulturelle barnehage hentet fra urbanpregede kontekster, der befolkningsandelen som har innvandret eller er norskfødt med innvandrede foreldre¹² er relativt stor sammenliknet med mindre byer og steder. Vi vil i dette kapittelet gi en kort oversikt over befolkningsstrukturer og demografiske forhold i Norge i forhold til innvandring og innvandrere slik den er beskrevet i nyere statistikker på feltet. Vi tar for oss tall som gjelder hele landet, og tall som viser forskjeller mellom større og mindre kommuner. Videre har vi konsentrert oss om statistikk som har med utdanning å gjøre, og da særlig institusjonen barnehage. Vi vil presisere at denne oversikten ikke er utfyllende, men ment som en bakgrunn for undersøkelsens temaer ellers.

Ved inngangen til 2010 hadde en av ni innbyggere innvandrerbakgrunn i Norge, noe som tilsvarer 11,4 prosent av folkemengden. Disse tallene inkluderer ikke norskfødte med en norskfødt forelder eller personer som er født i utlandet av norskfødte foreldre. De ti største gruppene blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre var, i synkende rekkefølge, Polen, Pakistan, Sverige, Irak, Somalia, Tyskland, Vietnam, Danmark, Tyrkia og Iran. Blant norskfødte med innvandrede foreldre har flest bakgrunn fra Pakistan. Deretter i synkende rekkefølge kommer Vietnam, Somalia og Irak. Totalt er 459 000 av populasjonen i Norge

innvandrere og 93 000 er norskfødt med innvandrerforeldre. Det har de siste årene vært en sterk vekst av innvandrere fra nye EU-land i Øst-Europa, særlig Polen (Andreassen & Dzamarija, 2010).

Av gruppen norskfødte med innvandrerforeldre er 33 prosent under fem år. Det vil si at svært mange i denne gruppen, 1/3, er i barnehagealder. Hele 71 prosent i denne gruppen er under 15 år, og kun 15 prosent er i alderen 20–44 år. Gruppen norskfødte med innvandrede foreldre består slik av en høy andel unge mennesker. Til sammenlikning er bare 2 prosent av innvandrerne under fem år, og over halvparten er i alderen 20–44 år (Andreassen & Dzamarija, 2010). Befolkningsfremskrivninger forventer at innvandrerbefolkningen kommer til å øke sterkt i årene som kommer (Andreassen & Dzamarija, 2010). I forhold til barnehagefeltet er særlig forventet økning i norskfødte med innvandrede foreldre interessant, fordi denne gruppen vil utgjøre en økende andel av det totale antall barn i barnehager også i tiden framover.

Konsentrasjonen av innvandrere og personer som er norskfødte av innvandrede foreldre er høyere i de største byene enn i mer grisorgrindte strøk. Eksempelvis bor 40,4 prosent av Norges innbyggere som har innvandret eller som er norskfødt av innvandrede foreldre i Oslo og Akershus. Til sammenlikning bor 6,2 prosent i Hedmark (Andreassen & Dzamarija, 2010, s. 24)¹³. Likevel bor det innbyggere fra disse to gruppene i alle landets kommuner (Andreassen & Dzamarija, 2010). Dette skyldes blant annet bosettingspolitikken i Norge. I følge Andreassen & Dzamarija (2010) har 36 av 430 kommuner en høyere andel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre enn landsgjennomsnittet på 11,4 prosent. Oslo, Drammen, Lørenskog og Skedsmo har flest innbyggere med innvandrerbakgrunn i forhold til den totale befolkningen i disse kommunene.

Ved utgangen av 2009 var det 25 100 barn av totalt 270 200 barn i barnehager som hadde minoritetsspråklig bakgrunn. Minoritetsspråklige barn i barnehage, slik det forstås i statistikker fra SSB, er antall barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk – hvor også begge foreldrene til barnet har et annet morsmål enn norsk, samisk,

¹² Vi bruker her også *innvandrerbakgrunn* når vi slår sammen disse to gruppene, slik det gjøres i nyere statistikker (Henriksen, Østby, & Ellingsen, 2010).

¹³ Se Andreassen & Dzamarija (2010, s. 24) for andre fylker.

svensk, dansk eller engelsk (Nygård, 2010, s. 47). Dette samsvarer med den definisjonen Kunnskapdepartementet (2007) bruker. Andelen barn med minoritetsspråklig bakgrunn har økt fra 6 prosent i 2005 til 9 prosent i 2009. I Oslo var prosentandelen barn fra språklige og kulturelle minoriteter i barnehager på 31,3 i 2010, mens den i Hedmark var på 7,9 (Nygård, 2010, s. 64)¹⁴. 68 prosent av alle barn med innvandrerbakgrunn i alderen 1–5 år går i barnehage, mens det samme tallet for hele befolkningen er 88 prosent. I 2008 gikk 97 prosent av alle 4–5 åringer minoritetsspråklige barn i barnehage. Noe lavere barnehagedeltakelse er det blant barn med innvandrerbakgrunn i aldersgruppen 1–2 år men den er også stigende (NOU, 2010). Det er altså generelt noe lavere barnehagedeltakelse blant minoritetsspråklige barn enn i befolkningen i barnehagealder forøvrig¹⁵.

Ordningen med øremerket tilskudd for å bedre språkforståelsen for minoritetsspråklige barn (KD, 2010c) har variert i omfang i forhold til hvor mange barn som har mottatt et slikt tilskudd de siste 10–12 årene. En trend er at andelen minoritetsspråklige barn som får tospråklig assistanse er synkende (Nygård, 2010; Rambøll Management, 2006).

I 2010 kom utredningen *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU, 2010). Denne gir en god oversikt over landskapet hvor temaet *inkludering, flerspråklige barn og barnehage* beveger seg. I den foreliggende rapporten vil et bidrag være å zoome inn på betingelser og pågående praksiser for flerkulturell pedagogikk i barnehager i *rurale* områder. Slik sett vil denne rapporten kunne leses som et tillegg til *Mangfold og mestring* (NOU, 2010).

Statistikken som er gjengitt i dette kapittelet gir en pekepinn på hvordan noen demografiske befolkningsmessige forhold også gjenspeiles i barnehagen. Ut fra disse er det mulig å tenke seg at barnehager utenfor storbyer har andre forutsetninger og muligheter for å utøve profesjonens mandat. Videre i rapporten vil dataene fra spørreundersøkelsen kunne tegne et bilde som er enda tettere inn på de praksiser som pågår i mange

norske barnehager. Praksisene som rapporteres er ikke praksiser slik de er observert, men profesjonsutøveres rapporterte praksiser. Dette er likevel interessant med tanke på den begrensede kunnskapen som finnes om barnehager i rurale strøk og arbeid med minoritetsspråklige barn. Og som nevnt pågår det også, parallelt med surveyundersøkelsen, kvalitative undersøkelser i prosjektet *Den flerkulturelle barnehage i rurale strøk*. Dette leder oss inn i metodologiske spørsmål og redegjørelsen for valg i utformingen og gjennomføringen av surveyundersøkelsen. Neste kapittel vil omhandle dette samt andre relevante metodologiske refleksjoner.

¹⁴ Se Nygård (2010, s. 64) for oversikt over alle fylker.

¹⁵ Vi viser til utredningen *Mangfold og mestring* kapittel 7 (NOU, 2010) og Nygård (2010) for drøfting av årsaker til økning i barnehagedeltakelse og lavere deltagelse i gruppen barn i alderen 1–5 år med innvandrerbakgrunn.

3. METODOLOGI

Undersøkelsen som denne rapporten bygger på er en del av et større prosjekt med tittelen *Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk* (2007–2011). Feltet som dette prosjektet ønsker å utvikle kunnskaper om, er et svært komplekst felt med mange aktører. Hovedintensjonen har vært å belyse temaet flerkulturelle barnehager i rurale strøk fra ulike innfallsvinkler, for slik å få tak i et oversiktsbilde over og dybdekunnskaper innenfor det flerkulturelle barnehagefaglige feltet. I utgangspunktet var det planlagt fire dybdestudier, og en bred og landsomfattende surveyundersøkelse (Engen, et al., 2009). Dybdestudiene er nevnt i innledningskapittelet, og disse vil det bli publisert fra senere. Surveyundersøkelsen har helt fra starten av vært tenkt som felles for alle dybdeundersøkelsene. Underveis har imidlertid to av delprosjektene falt bort som egne dybdestudier. I prosjektsøknaden ble det lagt opp til at temaene *Språkmiljøet i den flerkulturelle barnehagen* og *Innholdet i barnehagen – personalet som kulturformidlere* skulle undersøkes både gjennom surveyundersøkelsen og gjennom en kvalitativ studie. Realiteten i dag er at disse temaene kun er belyst gjennom spørreundersøkelsen.

Utforming av spørreskjemaundersøkelsen

Utgangspunktet for surveyundersøkelsen var problemstillingen:

Hvilke kjennetegn har den flerkulturelle barnehage i rurale strøk?

Med utgangspunkt i litteraturgjennomgang finnes det begrenset med kunnskap om flerkulturelle barnehager utenfor Oslo og de største byene. Slik er det interessant å samle kunnskap om hvordan flerkulturelle

barnehager i rurale områder arbeider med lek og språk, hvilken utdanningsbakgrunn profesjonsutøvere der har og hvilke arbeidsformer det gjøres bruk av sammen med barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Selv om fokuset for undersøkelsen har vært på hva som kjennetegner pedagogisk praksis rettet spesielt mot minoritetsspråklige barn, og de strukturelle forholdene i barnehagene, vil resultatene fra surveyen også si noe om inkluderingsarbeid generelt.

Surveyen består av to skjemaer rettet mot to yrkesgrupper i barnehage, styrere/virksomhetsledere og pedagogiske ledere/førskolelærere (se vedlegg 2 og 3). De to spørreskjemaene er utformet i fellesskap av forskergruppen tilknyttet prosjektet *Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk* (2007–2011), sammen med Thomas Gitz-Johansen. Deler av spørsmålene skulle som nevnt kunne brukes som data for delstudiene, mens alle spørsmålene skulle til sammen gi kunnskaper om rurale barnehagers organisering og innhold i arbeid med gruppen minoritetsspråklige barn. Spørsmålene ble formulert ut fra forskergruppens kunnskap om barnehager i rurale områder, barnehagefaglig teori og praksis, og flerkulturell pedagogikk og flerspråklighet.

Metodologi handler alltid om å gjøre valg og i denne undersøkelsen er valgene gjort kollektivt av deltakere i hovedprosjektet. Spørsmålene har blitt til gjennom en omfattende samarbeidsprosess. De endelige spørreskjemaene består av 28 spørsmål for styrere/virksomhetsledere og 30 for pedagogiske ledere/førskolelærere. I surveyen har spørsmål rettet mot språkpedagogikk med flerspråklige barn vært sentral og dette gjenspeiles i utformingen av spørsmålene. Både det formelle og uformelle språkmiljøet har vært viktig, men språk er likevel ikke det eneste fokuset. Ut fra dybdestudienes tematikk og prosjektgruppens kunnskaper om flerkulturell pedagogikk generelt er også spørsmål rettet mot lek, foreldresamarbeid, kartlegging av språk, kulturformidling og forståelser av egen profesjonalitet sentralt i undersøkelsen. I tillegg inneholder skjemaene en del spørsmål som gir det vi har valgt å kalle bakgrunnsinformasjon. Dette er for eksempel profesjonsutøvers kompetanse, antall barn og voksne som er flerspråklige, kommunestørrelse, barnehagens driftsform m.m. I presentasjon av resultater i kapittel fire vil alle disse områdene belyses ved hjelp av tabeller og tekst.

Alle spørsmål i skjemaene har lukkede svarkategorier noe som innebærer at ikke alle nødvendigvis har funnet alternativer blant svarkategoriene som tilsvarer slik de opplever situasjonen. Dette valget ble gjort av hensyn til analysearbeider. Vi går ut fra at de har valgt det som ligger nærmest. I arbeidet med spørreskjemaundersøkelsen kom prosjektgruppen til et punkt hvor det opplevdes som hensiktsmessig og ikke å ha for mange spørsmål i skjemaene. Arbeid i barnehage kan være preget av lite rom for oppgaver som ikke involverer direkte eller indirekte arbeid med barn. Et overkommelig spørreskjema ble derfor ansett som en viktig metodisk strategi for å få inn så mange svar som mulig. Eksempelvis førte denne strategien til at alle spørsmål relatert til kartlegging av språk ble lagt til styrerskjemaet. Størsteparten av spørsmål i forhold til bakgrunnsinformasjon ble også lagt til styrerskjemaet. Det er hovedsakelig pedagogiske ledere/førskolelærere som arbeider daglig sammen med barn og foreldre i barnehagen. Spørsmål som tar opp hverdagspraksis og tanker rundt dette er derfor lagt til skjemaet for pedagogiske ledere.

Som et siste ledd i arbeid med utforming av spørreskjemaene, ble skjemaene i en forprøve presentert for en gruppe førskolelærere/styrer i en barnehage. Ut fra de tilbakemeldingene som ble gitt, førte dette til noen små endringer. Underveis hadde prosjektgruppen samarbeid med *Senter for praksisrettet utdanningsforskning* (SEPU) ved Høgskolen i Hedmark i forhold til utformingen av skjemaene.

Begrepsforståelser og begrepers tvetydighet

I skjemaene som ble sendt ut til styrer/virksomhetsleder og pedagogisk leder/førskolelærer (se vedlegg 2 og 3) ble det gjort rede for noen definisjoner. I skjemaene ble begreper og forståelsen av dem presentert slik på første side:

Noen viktige definisjoner:

Med minoritetsspråklige barn forstår vi: barn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk.

Med tospråklig personale mener vi: voksne ansatte som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk.

Med pedagogisk personale mener vi: ansatte med eller uten formell utdanning som har hoveddelen av stillingen sin avsatt til arbeid med barna.

Vi er klar over begrepers tvetydighet og at begreper kan ha utilsiktede betydninger/konnotasjoner. Vi vil derfor her si noe om hvorfor begrepet «minoritetsspråklige barn» er valgt, hvorfor det er definert slik i spørreskjemaet for respondentene og videre problematisere definisjonen. De andre definisjonene er også tvetydige, blant annet inkluderer begrepet «pedagogisk personale» i definisjonen over både assistenter og to-språklige assistenter. Vi har likevel her valgt å nøye oss med å reflektere rundt «minoritetsspråklige barn».

Definisjonene minoritetsspråklige barn og tospråklig personale ble valgt på bakgrunn av sentrale dokumenter i Norge som omhandler utdanning og språklige minoriteter (KD, 2006a, 2007, 2010c). Definisjonen av begrepet *minoritetsspråklige barn* er hentet fra strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (2007). Der knyttes en slik definisjon til «hvilke barn som kan få særskilte språkstimuleringstiltak i barnehagen, finansiert gjennom tilskuddet for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder» (s. 11)¹⁶. Å velge definisjoner basert på offentlige dokumenter er gjort for å bruke den samme forståelsen som profesjonsutøvere er henvist til å nytte. Det betyr ikke at vi ikke samtidig er kritiske til hva slike begreper rommer/ikke rommer i et pluralistisk samfunn. Videre vil det faktum at vi må velge noen begreper framfor andre også kunne påvirke praksiser utover det å svare på en surveyundersøkelse.

¹⁶ Tilskuddsordningen de her sikter til er *Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder* (KD, 2010c).

Som forskere er vi i en maktposisjon med tanke på hvilke begreper som er gangbare, og slik kan formuleringer som brukes i spørreskjemaer kunne sette sine spor og forstås som «riktige» formuleringer. Samtidig vil muligens noen vise motstand mot begreper i en survey, og vi ønsker her å vise at vi er klar over problematikken rundt valg av begreper og at vi selv kan være kritiske til de valgene som er tatt. Blant annet er det i skjemaet ikke gjort rede for definisjonen av *majoritetsspråklige barn*, noe som av de fleste kan synes unødvendig så lenge det motsatte: minoritetsspråklig er definert. Imidlertid er det slik at morsmålsbegrepet som styrende for hvilken kategori en plasseres i, minoritetsspråklig eller majoritetsspråklig, kan gi en leser oppfattelsen av at det er dette språket (morsmålet) barnet eller en voksen mestrer best og/eller bruker mest. Dette er imidlertid ikke nødvendigvis gjeldende for alle norskfødte av en eller to innvandrede foreldre, eller av norskfødte med innvandrede besteforeldre. Foreldre som selv er flerspråklige velger ikke alltid å videreføre minoritetsspråket til sine barn (Sarwar, 2010), og hvilket språk som barn opplever som deres første språk, eller det de kan best, avhenger av kontekst.

García (2009) bruker «emergent bilingual learners» (s. 329) om den gruppen som denne undersøkelsen benevner som minoritetsspråklige eller flerspråklige barn. Hun bruker dette om mennesker som er i tidlige prosesser med å bevege seg på et tospråklig kontinuum. Dette er en måte å gjøre flerspråkligheut stabil på. De fleste minoritetsspråklige¹⁷ barn som kommer til barnehager i Norge i dag er ikke kun minoritetsspråklige særlig lenge, om det er slik at de begynner i barnehagen uten å kunne noe norsk eller samisk. I samspill med mennesker og miljøet vil språkene hele tiden være i bevegelse og prosess, og det er dette en forståelse av språk som noe som kommer til hele tiden (emergent) kan beskrive. Videre utfordrer García morsmålsbegrepet og førstespråksbegrepet og velger heller å snakke om «home language practices» (s. 58). Dette siste åpner for en forståelse av språk som sammenvevde, og av morsmål som noe vi ikke må rangere som første språk. Ei heller tvinger det oss til å rangere mors språk høyere en fars språk.

¹⁷ Vi følger her definisjonen i spørreskjemaet.

Siden begrepet morsmål ikke er definert i skjemaet, åpnes det opp for ulike forståelser. Eksempelvis kan morsmål forstås som språket foreldrene til barnet snakker hjemme, eller som det språket barnet behersker best/eller snakker mest (Engen & Kulbrandstad, 2004; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1985). Siden det kun var lukkede svar kategorier i spørreundersøkelsen har profesjonsutøvere som har svart ikke hatt mulighet til å forhandle om hvilken forståelse av morsmål som det refereres til. Vi antar likevel, ut fra gjeldende diskurser på barnehagefeltet og formuleringer i rammeplanen at respondentene forstår *morsmål* som det eller de språkene som foreldrene eller besteforeldrene snakket før de innvandret til Norge (Gjervan, 2006; KD, 2007).

Videre er det å bli definert som å være et «minoritetsspråklig barn» ikke uproblematisk. Kategorier er aldri uskyldige og kan bære med seg flere lag med motstridende forståelser, avhengig av hvem det er som forstår begrepet, og hvilken kontekst dette gjøres i. Effekter av slike forståelser av kategorier kan også slå ut på helt andre måter enn det på forhånd er tenkt. I dette ligger en tankegang om at begreper og innhold i begreper hele tiden er i endring og gis mening i samspill med kontekst.

I spørreskjemaet er noen begreper forklart for at styrere og pedagoger kan bruke begrepene med det samme innholdet som de som har utviklet skjemaene, slik at analysene av dataene kan gå ut fra noen felles forståelser. Imidlertid kan ikke slike oppgitte definisjoner avverge andre lesninger av begreper i spørreskjemaet, og slike forståelsers eventuelle effekter i forhold til å besvare undersøkelsen og/eller i det videre pedagogiske arbeidet med barn. Som eksempel kan begrepet «minoritetsspråklig barn» virke reduserende for den som plasseres i den kategorien (Otterstad, 2008).

Debatter rundt kategorisering og objektifisering av mennesker ut i fra deres (ustabile) forskjeller er nødvendige i det flerkulturelle barnehagefaglige feltet fordi dette er sentralt i prosesser knyttet til binær tenkning og slik også undertrykkelse (Collins, 2000, s. 70). I tekstliggjøringen av surveyundersøkelsen er vi klar over disse diskusjonene, og dette forsøker vi å vise i den videre teksten gjennom valg av begreper og formuleringer. Imidlertid er det slik at spørsmålene i spørreskjemaene gjør bruk av begrepene «minoritetsspråklige» og «morsmål», og vi må derfor også

bruke disse når vi viser til spørsmål hvor begrepene er brukt. I teksten vil leseren derfor støte på ulike begreper når det refereres til minoritets-språklige barn.

Et annet begrep som ikke er definert i skjemaet, men som brukes i et informasjonsskriv til barnehagene og i surveyen, er *innvandrere*. I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (2007) brukes innvandrere om personer som selv har innvandret til Norge, og som er født i Norge av to utenlandskfødte foreldre. Etter at denne planen ble gitt ut, har SSB imidlertid gitt ut nye standarder for grupperinger av personer med innvandringsbakgrunn. I følge SSB er *innvandrere* en som har innvandret til Norge og inkluderer slik ikke barn av personer som har innvandret til Norge (SSB, 2010c). Vi tar med dette her for vise at vi er klar over endringer i praksis når det gjelder termer på befolkningsgrupper, og fordi vi forstår dette som et tiltak som kan ha betydning for inkludering i flerkulturelle barnehager i rurale og urbane strøk¹⁸.

Utvalg og gjennomføring

Surveyundersøkelsen ble gjennomført høsten 2009. Utvalget er alle styre/virksomhetsledere og pedagogiske ledere/førskolelærere i barnehager i rurale kommuner i sju fylker, hvor det er barn med minoritetsspråklig bakgrunn eller det i løpet av de siste tre årene har gått barn med slik bakgrunn. Utvalg av fylker er gjort på bakgrunn av andre prosjekter i forskningsprogrammet PRAKSISFOU som skulle gjennomføre surveyundersøkelser i barnehager i omtrent den samme tidsperioden. For at ikke noen barnehager skulle belastes med flere slike undersøkelser i løpet av en kort periode, samarbeidet prosjektleder med de andre PRAKSISFOU-prosjekter med surveys som metodisk strategi, om hvilke fylker denne undersøkelsen skulle gjennomføres i. Resultatet ble sju fylker i landsdelene Nord-Norge, Trøndelag, Vestlandet, Sørlandet og Østlandet.

¹⁸ For begrepsdiskusjoner i forhold til statistikker se Dzamarija & Kalvø (2004), Dzamarija (2008) og Høydahl (2008).

Utvalget av kommuner ble gjort på bakgrunn av en definisjon av rurale områder. Rurale strøk er her definert som kommuner med 40 000 eller færre innbyggere¹⁹. Det betyr at barnehager i kommuner med innbyggertall over 40 000 på undersøkelsestidspunktet, ikke ble inkludert i undersøkelsen. I Norge er det 430 kommuner. Kun 18 av disse faller ikke under en slik definisjon av rural. I følge denne definisjonen er svært store landområder i Norge rurale, og store deler av befolkningen bor i rurale strøk. Barnehagene i undersøkelsen representerer barnehager i rurale strøk hvor innbyggertallet varierer. Det er god spredning i kommunestørrelse for respondentene.

Undersøkelsens interesseområde er flerkulturelle barnehager. Et kriterium for å svare var at det skulle være barn med minoritetsspråklig barn i barnehagen hvor respondentene arbeidet, eventuelt at det hadde vært det i løpet av de siste tre årene. Implisitt i dette kan det ligge en forståelse av flerkulturell barnehage som en barnehage hvor det går barn med flere språk (eller minoritetsspråklige barn som er det begrepet som brukes i spørreskjemaene). På bakgrunn av kunnskaper om hvor i Norge familier med transnasjonale erfaringer bor (Andreassen & Dzamarija, 2008), og på bakgrunn av den overnevnte definisjonen av rural, kan vi si at svært mange barnehager vil passe inn i surveyundersøkelsens definisjon av flerkulturell barnehage. Undersøkelsen favner slik sett bredt og inkluderer svært mange barnehager i rurale strøk.

Det ble sendt ut to spørreskjemaer til hver barnehage. Et rettet seg til styre/virksomhetsleder (vedlegg 3) og et til pedagogisk leder/førskolelærer (vedlegg 2). Til disse skjemaene ble det lagt ved et informasjonsskriv (vedlegg 1). Undersøkelsen er gjennomført slik at de enkelte barnehagene har fått tilsendt de to spørreskjemaene med informasjonsskriv, og styre/virksomhetsleder har fått oppgaven med å dele ut skjemaene til pedagogiske ledere/førskolelærere. Ved å bruke stillingsbenevnelsen pedagogisk leder/førskolelærere åpnet det også for svar fra ansatte med annen utdanningsbakgrunn enn førskolelærerutdanning, og materialet viser at det er en viss andel av respondentene som har slik utdanningsbakgrunn.

¹⁹ Utvalget av kommuner er gjort samsvar med standard for kommuneklassifisering.

Noen barnehager har avdelinger hvor det både er ansatt en pedagogisk leder og en førskolelærer. Avdelinger med en slik sammensetning av personale finnes i materialet.

I hver forsending til de ulike barnehagene ble det lagt ved blanke konvolutter og en frankert og adressert svarkonvolutt hvor alle besvarelsene skulle ilegges ved retur til Høgskolen i Hedmark. Pedagogiske ledere/førskolelærere skulle levere sitt ferdig utfylte skjema til styrer i en vedlagt lukket blank konvolutt, som så ble lagt i en frankert konvolutt sammen med alle andre besvarelser fra barnehagen. På denne måten kunne pedagogiske ledere/førskolelærere oppleve deres besvarelse som anonym, samtidig som forskerne kunne samordne svar fra styrere og pedagogiske ledere i samme barnehage.

Prosjektet er godkjent hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og respondentene ble via informasjonsbrevet (vedlegg 1) informert om hva de samtykket til ved å besvare undersøkelsen.

Spørreskjemaene er skannet maskinelt, og programmet SPSS er brukt for analyser av dataene.

Svarprosent

De barnehagene hvor ingen av de ansatte innenfor de to profesjonsgruppene hadde arbeidet med minoritetsspråklige barn i barnehage de siste tre årene, ble bedt om og ikke besvare skjemaene. I tilfeller hvor bare pedagogisk leder/førskolelærer hadde slik erfaring de siste tre årene ble hun/han bedt om å besvare skjemaene for begge gruppene. I tilfeller der styrer/virksomhetsleder var den eneste med erfaring fra arbeid med minoritetsspråklige barn i barnehage de siste tre årene, ble styrer/virksomhetsleder spurt om å besvare begge skjemaene der det opplevdes som relevant. Dette betyr at det ikke er mulig å si noe eksakt om svarprosenten, fordi det antas at ikke alle de spurte barnehagene pr i dag har, eller har tidligere hatt, erfaring fra å arbeide i grupper med minoritetsspråklige barn de siste tre årene.

Totalt er det 525 pedagogiske ledere/førskolelærere og 288 styrere/virksomhetsledere som har svart på spørreskjemaundersøkelsen.

Statistiske analyser av resultatene

Med tanke på denne rapporten er det blitt gjennomført frekvensanalyser av svarene på alle spørsmålene i spørreskjemaene. Disse analysene er stort sett presentert i sin helhet i kapittel fire²⁰. Enkelte av spørsmålene ga svært interessante og/eller viktige svar, sett ut fra frekvensanalysene.

Videre har det blitt gjennomført variansanalyse på noen av spørsmålene. I rapporten vil for eksempel analyser av sammenhenger mellom styrers utdanningsbakgrunn og pedagogiske lederes arbeid med flerspråklighet og flerkulturalitet presenteres i kapittel fem. Av hensyn til omfanget på rapporten er det ikke gjennomført noen avanserte analyser i denne sammenhengen. Det kan imidlertid bli gjort i rapporter fra de ulike delprosjektene, dersom det oppleves som hensiktsmessig. Dataene er stilt til disposisjon for masterstudenter ved studiet *Tilpasset opplæring* ved Høgskolen i Hedmark (jmf Aukrust, 2011). Flere avhandlinger kan bli skrevet i tiden fremover.

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet referer til pålitelighet, stabilitet, konsistens, nøyaktighet og treffsikkerhet (Nordahl, 2003). Vår innfallsvinkel til reliabilitet er at vi har arbeidet for og formulerer spørsmål som gjenkjennes av profesjonsutøvere i barnehager i rurale strøk. Dette kan forstås som begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet stiller spørsmål ved om de spørsmålene som stilles gjenspeiler det som måles. En god begrepsvaliditet innebærer at spørsmålene er utformet slik at de på en best mulig måte dekker de begrepene som studeres (Nordahl, 2003). Prosjektgruppen har lang erfaring

²⁰ På grunn av tid og av hensyn til pågående PhD-prosjekt, har vi ikke presentert analyser fra spørsmål i spørreskjemaet som omhandler lesing med minoritetsspråklige barn. Noen få andre enkeltspørsmål er også ekskludert. Spørsmålene i forhold til lesing kan sees i vedlegg 2 spørsmål 16–18.

med forskning i det flerkulturelle utdanningsfeltet. Videre har mange i prosjektgruppen selv erfaringer som profesjonsutøver. Alle disse har opprettholdt sin kunnskap om barnehagehverdagen og gjeldene politiske føringer for barnehagefeltet gjennom forskning og FoU-arbeider.

I denne undersøkelsen har vi videre lagt vekt på at spørsmålene skal dekke mange sider ved det vi forstår som relevant å reflektere over i arbeid med barn med mange språk og ulik kulturbakgrunn. Hensikten med denne undersøkelsen har vært å kartlegge og beskrive noen kjennetegn ved flerkulturelle barnehager i rurale strøk. Vi ser helt klart at undersøkelsen har noen svakheter, blant annet at noen av spørsmålene kan oppfattes som lite fleksible og muligens også stigmatiserende. Som vi har diskutert tidligere så kan kategorien *minoritetsspråklig barn* være problematisk. I ettertid ser også vi at noen av spørsmålene ikke nødvendigvis ga oss var på det vi ønsket å få informasjon om, men vi mener at begrepsvaliditeten i stor grad kan sies å være tilfredsstillende. Eksempelvis har vi valgt å bruke offisielle begreper i surveyen, som er de samme begrepene som barnehager også må forholde seg til.

Svarmønstre i spørreskjemaer kan også «true» validiteten om respondentene hele tiden blir bedt om å følge et bestemt mønster (eksempelvis at graderinger av utsagn hele tiden stilles opp i lik rekkefølge). Derfor er noen av spørsmålene i skjemaene snudd med tanke på gradering (eksempel har fra ofte til sjeldent blitt byttet til fra sjeldent til ofte). Spørsmålene er underveis utformet som både positive og negative utsagn.

Noen kritiske refleksjoner rundt undersøkelsen og hva den favner

Gjennom arbeid med analyser av dataene fra surveyundersøkelsen kan vi i ettertid konstantere at tittelen *Flerkulturelle barnehager i rurale strøk* kan kritiseres i forhold til hva denne delundersøkelsen kan si noe om.

Flerkulturelle barnehager, slik det er definert i spørreskjemaene, betegner barnehager hvor det går barn som har minoritetsspråklig bakgrunn. Imidlertid antas det at det også er majoritetsspråklige barn i flerkulturelle barnehager ut fra en slik forståelse. Det vil si barn som har norsk, samisk, svensk, dansk og/eller engelsk som sitt morsmål, eller også språk som praktiseres av nasjonale minoriteter som blant annet kvener, rom og romanifolk/tatere²¹, men som av strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (KD, 2007) ikke defineres som *språklige minoriteter* (s. 11). Undertittelen på surveyundersøkelsen er formulert slik: *En surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Selve overskriften for undersøkelsen peker på at det er den flerkulturelle barnehagen som er undersøkelsens nedslagsfelt, men, som det uttrykkes mer konkret i undertittelen er det vektlagt å undersøke hvordan minoritetsspråklig barn ivaretas. Begge delene er imidlertid inkludert.

Det undersøkelsen ikke har spurt direkte om er den generelle pedagogikken som retter seg mot alle barn når det gjelder målområder som inkludering, demokrati og likestilling. Dette kan kritiseres ut fra perspektiv som legger vekt på at flerkulturelt pedagogisk arbeid i barnehage ikke ensidig handler om arbeid med barn og familier med minoritetsbakgrunn (Andersen, 2002; Sand, 2008; Skoug, 1994). Flerkulturelt barnehagefaglig arbeid skal ikke opprettholde skiller mellom grupper (for eksempel «vi» og «dem») på måter som fører til en form for institusjonell diskriminering. Likevel mener vi at spørreundersøkelsen er et viktig bidrag som kan si noe om tendenser i det pedagogiske arbeidet i barnehager hvor barna har ulike språklige bakgrunner.

21 Den norske regjeringen definerer likevel samisk, kvensk, romanes og romani som minoritetsspråk i Norge som en del av ratifiseringen av Minoritetsspråkpakten i 1993 http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/nasjonale_minoriteter/midtspalte/minoritetssprakpakta.html?id=86936

4. RESULTATER

Resultatene av frekvensanalysene presenteres i dette kapittelet dels som tabeller og dels ved hjelp av beskrivende tekst. Underveis er funnene drøftet. Det er gitt mye plass til tabeller fordi det skal være mulige for lesere å gjøre seg andre refleksjoner enn de som er presentert her, og for at vi i drøftinger kan vise til bestemte data. Vi håper dette kan gjøre det lettere for lesere å følge formulerte sammenhenger og argumentasjoner. Som nevnt tidligere, er ikke resultatene analysert i et bestemt teoretisk perspektiv i denne rapporten. Dette skyldes dels at de fleste av spørsmålene har hatt som mål å kunne bidra til tre andre delprosjekter knyttet til hovedprosjektet og at disse har hatt noe ulike teoretiske perspektiver som utgangspunkt. På slutten av kapittel fire gjør vi imidlertid en grundigere drøfting av resultater fra frekvensanalysene og variansanalysene i forhold til to utvalgte tema.

Resultatene slik de presenteres i dette kapittelet er tenkt som nettopp presentasjon av viktige funn fra undersøkelsen. Dette kan være viktig for både andre forskere, for barnehagene, og for barnehagepolitiske myndigheter lokalt og sentralt. I den grad resultatene drøftes, blir dette gjort opp mot andre undersøkelser og politiske dokumenter. Vi har valgt først å presentere resultater fra skjemaene til henholdsvis pedagogiske ledere/ førskolelærere og styrere/virksomhetsledere hver for seg. Resultater fra styrerskjema er presentert først da dette gir innsikt i en del bakgrunnsvariabler som kan være interessante som bakteppe for resultater og drøftinger, som kommer senere. I fremstillingen har vi valgt å samle de analysene som kan forstås å være nært knyttet til et bestemt område eller innhold, tematisk under overskrifter. Eksempel på en tittel er *Barna og barna i barnehagen*. Under denne overskriften finnes analyser av svar

fra ulike deler av spørreskjemaet. Det finnes en oversikt over alle tabeller etter innholdsfortegnelsen for rapporten. Dette vil gjøre det enklere for leseren å finne fram til tabeller det refereres til i drøftingene.

Resultater fra styrerskjema

Antall besvarelser på skjemaet for styrere er 288. Da det er en norm i Norge om en styrer/virksomhetsleder i hver barnehage vil dette tallet tilsvare antallet barnehager som er representert.

Konteksten, styrerne og barnehagene

I denne første delen har vi valgt å samle data som sier noe generelt om strukturelle vilkår som størrelse på kommuner, styreres ansiennitet og utdanning, og barnehagens størrelse og driftsform. Dette er resultater som fungerer som et bakteppe for surveyundersøkelsen og som vil ligge til grunn for de senere analyser og diskusjoner. Vi starter med å rapportere resultater om hvor barnehagene som har deltatt ligger og størrelsen på kommunene.

Innbyggertall for kommunene og landsdelenes representasjon

Ut fra tallene i tabell 1 kan vi se at barnehagene i undersøkelsen representerer barnehager i rurale strøk hvor innbyggertallet varierer. Det er en forholdsvis jevn fordeling av barnehager utover de fire størrelseskategoriene som ble skissert i spørreskjemaet. Omtrent 75 prosent av barnehagene ligger i kommuner med 20 000 eller færre innbyggere. Flest barnehager ligger i kommuner med mindre enn 5000 innbyggere. Dette sier mye om kommunestrukturen i Norge og i hvilken grad de store bykommunene representerer et avvik på institusjonsnivå.

Tabell 1 Innbyggertall i kommunen hvor barnehagen ligger.

Kommunens innbyggertall	Andel styrere i %
Mindre enn 5 000	29,2
Mellom 5 000–10 000	26,7
Mellom 10 000–20 000	20,3
Mer enn 20 000 og mindre enn 40 000	23,8

Tabell 2 viser oversikt over hvor i Norge de ulike barnehagene som respondentene er ansatt i, ligger. Som nevnt er undersøkelsen gjennomført i sju fylker. Størsteparten av styrerne som har svart på undersøkelsen arbeider likevel i barnehager på Østlandet. Deretter følger i synkende rekkefølge Trøndelag, Vestlandet, Nord-Norge og Sørlandet²².

Tabell 2 Landsdel hvor kommunen ligger.

Landsdel	Andel styrere i %
Nord-Norge	9,5
Trøndelag	22,8
Vestlandet	10,2
Sørlandet	1,1
Østlandet	56,5

Undersøkelsen ble sendt ut til alle kommuner i Nordland og Troms med under 40 000 innbyggere. Med tanke på den lave andelen styrere fra denne landsdelen som har svart, tyder det på at det er få innvandrere og/eller norskfødte med innvandrede foreldre i denne landsdelen sammenliknet med for eksempel Østlandet. Ellers er undersøkelsen sendt til alle kommuner i begge Trøndelagsfylkene, bortsett fra Trondheim. Videre er den sendt til kommuner i Sogn og fjordane på Vestlandet. På Østlandet ble den sendt alle kommuner i Hedmark, Oppland og Telemark med færre enn 40 000 innbyggere.

²² Sørlandet er egentlig ikke representert, men ettersom det er barnehagene selv som plasserer seg i den landsdelen de mener de hører hjemme, har noen av barnehagene i Telemark plassert seg på Sørlandet.

Styrerne

Undersøkelsen har innhentet bakgrunnstall om styreres kjønn, alder, ansiennitet fra barnehage og utdanning. Vi har her valgt å se våre resultater opp mot forskningsprosjektet *Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagesektoren (SOL)*²³ slik de er presentert i Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen (2011). Dette prosjektet bygger blant annet på en landsdekkende spørreundersøkelse blant styrere gjennomført i 2009. Dette gir lesere mulighet til å sammenlikne data fra rurale strøk med landsgjennomsnittet.

Som nevnt ble det spurt om styreres kjønn. 94,1 prosent av styrerne som har respondert på undersøkelsen er kvinner og 5,9 prosent er menn. Andelen kvinner er litt høyere enn landsgjennomsnittet i 2009 på 92 % kvinneandel (Børhaug, et al., 2011). Når det gjelder alder for styrere fordeler det seg som vist i tabell 3.

Tabell 3 Alder styrere.

Alder	Andel styrere i %
20–25	0,0
26–35	10,1
36–45	45,5
46–55	34,6
56–69	9,1
Eldre enn 61	0,7

81,1 prosent av styrerne som har svart er i alderen 36–55 år. Ut fra den store andelen av styrere som er i dette aldersspennet, ser det ut til at en betydelig andel styrere har mange års erfaring med arbeid i barnehage. Tabell 4 bekrefter dette. Gjennomsnittsalder på landsbasis for styrere var i 2009 45 år for kvinner og 43 år for menn. Trenden i Norge er at alderen for styrere er høyere i dag enn tidligere. Trenden er også at styrere har

²³ SOL-undersøkelsen er et forskningsprosjekt i programmet Praksisrettet FOU for barnehage. Se Børhaug et al. (2011) for mer informasjon.

flere års ansiennitet fra barnehagesektoren enn tidligere (Børhaug, et al., 2011). Dette kan ha sammenheng med at barnehagen er en ung institusjon, og førskolelærer en relativt ny profesjon på landsbasis.

Som tabell 4 viser, har 20 prosent 5 eller færre års erfaring fra barnehagesektoren. En høy andel av styrere i rurale strøk har 16 års eller mer erfaring fra barnehage. Litt færre har 6–15 års erfaring fra sektoren.

Tabell 4 Antall år ansatt i barnehage for styrere.

Antall år	Andel styrere i %
0–5 år	20,0
6–15 år	36,8
16 eller mer	43,2

Landsgjennomsnittet for ansiennitet fra barnehagesektoren for styrere er på 18 år. Når det gjelder ansiennitet *som styrer* er tendensen at styrere i dag har færre års ansiennitet som styrere enn tidligere. Styrere har i gjennomsnitt 9 års ansiennitet fra barnehage før tiltredelse som styrer (Børhaug, et al., 2011). Dette kan ha sammenheng med den store økningen i antall barnehager de siste årene etter at det fra politisk hold ble lovet full barnehagdekning.

Tabell 5 viser at 81 prosent av styrere har førskolelærerutdanning med eller uten videreutdanning. Vi har ikke spurt om hva slags utdanning de andre 19 prosentene har, men det er interessant at andelen styrere uten førskolelærerutdanning er såpass høy. Dette kan slik være verdt nærmere undersøkelse. På landsbasis er gjennomsnittstallet for styrere med førskolelærerutdanning 91 %. Dette kan tyde på større rekrutteringsproblemer i rurale strøk av førskolelærere til styrerstillinger. I Børhaug et al. (2011) sin undersøkelse har flesteparten av styrere uten førskolelærerutdanning annen høyere utdanning fra universitet eller høyskole. Noen er utdannet barne- og ungdomsarbeidere og bare 1 % har ikke noen barnehagefaglig eller høyere utdanning. Det er altså en noe høyere andel styrere med førskolelærerutdanning på landsbasis enn i rurale strøk.

Tabell 5 Styreres utdanningsbakgrunn.

Utdanningsbakgrunn	Andel styrere i %
Førskolelærerutdanning	61,7
Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk, migrasjonspedagogikk (minst 30 studiepoeng eller 10 vektall på høyskolenivå)	3,1
Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i spesialpedagogikk	16,2
Annet	19,0

61,7 prosent av de styrerne som har svart oppgir at de har kun førskolelærerutdanning som deres utdanningsbakgrunn. Med tanke på styreres ansiennitet fra barnehagesektoren kan vi anta at mange av disse har førskolelærerutdanning fra seks år eller flere tilbake. Vi vet ikke om styrere i materialet har erfaring som assistenter og førskolelærer, eller kun som førskolelærer, og det er derfor vanskelig å tidsfeste eksakt når de ble uteksaminert fra førskolelærerutdanningen. Det er likevel sannsynlig at mange av styrere har en utdanning fra perioden før den siste rammeplanen for førskolelærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) ble iverksatt.

Det er bare en mindre andel styrere, 3,1 prosent, som oppgir at de har førskolelærerutdanning med fordypning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk eller migrasjonspedagogikk. 16,2 prosent svarer at de har førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i spesialpedagogikk. Det er i spørreskjemaet presisert at slik utdanning må være av et visst omfang for at det skal krysses av på dette. Andelen styrere med utdanning i spesialpedagogikk er fire ganger så høy som andelen styrere med flerkulturell pedagogikk som videreutdanning eller fordypning. Dette kan ha konsekvenser for synet på og oppfattelsen av flerkulturell pedagogikk (Engen, 2005).

Vi vet ikke hva slags andre videreutdanninger eller fordypninger styrere med førskolelærerutdanning eventuelt har. Børhaug et al. (2011) skriver at ca. 65 prosent av styrere i deres nasjonale spørreundersøkelse oppgir

at de har 30 studiepoeng i *Organisasjon og ledelse*, enten som grunnutdanning eller videreutdanning. Vi kan slik anta at en stor andel styrere i rurale områder også har slik utdanning.

I strategiplanen om kompetanseutvikling i barnehagesektoren (KD, 2007–2010) vises det til en kartlegging gjort av Høgskolen i Vestfold på oppdrag fra BFD, av kompetanse og ønsker om etterspørsel etter kompetanse i denne sektoren. Det er ikke entydighet i forhold til hva sektoren etterspør når det gjelder framtidig kompetanseutvikling, men av de fagområdene som blir trukket fram som spesielt viktige er språkstimulering (s. 7).

At så svært styrere har flerkulturell pedagogikk som fordypning eller videreutdanning er et viktig funn. Det finnes ikke et entydig svar på hvorfor det er slik. Vi vil imidlertid trekke fram at det kan ha sammenheng med de tilbudene som gis og er gitt tidligere ved de regionale høgskoler når det gjelder utdanning i forhold til flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk. Vi har ikke noen fullstendig oversikt over dette, men vi kan si at det generelt ikke har vært et tilbud ved alle høgskoler i landet. I den sammenheng kan det også være interessant å peke på at det var få utdanningsinstitusjoner som tidlig på 2000-tallet la vekt på flerkulturell pedagogikk i de ordinære bachelorutdanningene (Strand, 2007).

I rammeplanen pekes det på at det kreves respekt, lydhørhet og innsikt fra profesjonsutøveren i møter med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn. For å få til dette forutsetter det at «personalet er bevisste og tydelige i egen yrkesrolle og trygge på egen kompetanse» (KD, 2006a, s. 15). Vi stiller spørsmålsteget ved om en slik kompetanse finnes blant profesjonsutøvere i rurale strøk (som vi vil vise senere er resultatene relativt like for pedagogiske ledere) (jf Obel, 2007).

Barnehagene

Barnehagene som er representert i datamaterialet har ulike driftsformer. 55,7 prosent av barnehagene er kommunale, noe som ikke skiller seg vesentlig fra landsgjennomsnittet (KD, 2010b; SSB, 2010b). Kategorien *annet* kan inneholde blant annet Montesorribarnehager, Steinerbarnehager m.m. men disse kan også være innlemmet i kategorien *privat barnehage*.

Kun 14,9 prosent av barnehagene har krysset av på kategorien heldagsbarnehage. Vi antar at denne andelen i virkeligheten er større, og at respondentene har oversett at det kunne avgis flere kryss ved dette spørsmålet, for eksempel kunne respondenten svart at de var en privat og en heldagsbarnehage. Om vi ser bort fra kategoriene kortids- og heldagsbarnehage, kan vi si at barnehagene i utvalget ikke skiller seg vesentlig fra nasjonale statistikker.

Tabell 6 Barnehagens driftsform.

Driftsform	Andel styrere i %
Privat barnehage	25,0
Kommunal barnehage	55,7
Livssynsbarnehage	1,2
Familiebarnehage	1,4
Åpen barnehage	0,3
Kortidsbarnehage	0,3
Heldagsbarnehage	14,9
Annet	1,2

Styrere har blitt bedt om å rapportere antall heldagsplasser og deltids-plasser for henholdsvis majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn. Tabell 7 og Tabell 8 viser andelen barnehager med ulikt antall heltids- og deltids-plasser for de to gruppene. Disse tabellen kan si noe om hvilke typer plasser foreldre har for sine barn, i forhold til språkbakgrunn. De kan også si noe om størrelsen på barnegruppene i barnehagene som har deltatt i undersøkelsen, og forholdet mellom gruppen flerspråklige barn og gruppen majoritetsspråklige barn.

Tabell 7 Antall heldagsplasser i barnehagene i inneværende år for majoritets- og minoritetsspråklige barn.

Antall plasser	Barnehager i % majoritetsspråklige barn	Barnehager i % minoritetsspråklige barn
0–10	13,1	90,2
11–20	16,3	8,7
21–30	17,4	0,4
31–40	16,3	0,4
Mer enn 41	36,9	0,4

Tabell 7 viser at ca. 38 prosent eller 109 av de 288 barnehagene i undersøkelsen har 41 eller flere heldagsplasser for majoritetsspråklige barn. Kun 0,4 prosent, det vil si en barnehage, har det samme antallet minoritetsspråklige som har heldagsplasser. Hele 90,2 prosent av barnehagene har 0–10 heldagsplasser for minoritetsspråklige barn og 8,7 prosent av barnehagene har mellom 11 og 20 heltidsplasser for minoritetsspråklige barn. En svært stor andel av barnehagene i undersøkelsen har altså mindre enn 10 heldagsplasser for minoritetsspråklige barn.

Tabell 8 Antall deltidsplasser i barnehagen inneværende år for majoritets- og minoritetsspråklige barn.

Antall plasser	Barnehager i % majoritetsspråklige barn	Barnehager i % minoritetsspråklige barn
0–10	61,9	89,9
11–20	18,9	8,1
21–30	10,2	1,6
31–40	5,3	0,4
Mer enn 41	3,8	0,0

Tabell 8 viser de samme forholdene som i Tabell 7, men her vises antall deltidsplasser. Det kan se ut til at det er en tendens til at flere foreldre i kategorien minoritetsspråklig benytter seg av deltids plass for sine barn, enn foreldre i kategorien majoritetsspråklig. Denne tabellen viser også den samme tendensen som i Tabell 7, at andelen minoritetsspråklige barn i barnehager i rurale strøk er betraktelig lavere enn andelen

majoritetsspråklige barn i hver enkelt barnehage. Innrapporterte tall fra barnehager viser imidlertid at antallet minoritetsspråklige barn i barnehager økte fra 2009 til 2010. Økningen var på nærmere 2 400 minoritetsspråklige barn (SSB, 2010a). I hvilken grad dette gjelder barnehager i rurale strøk vet vi ikke. Se også underkapittelet om barna og barna i barnehagene senere i dette kapittelet som omhandle styreres besvarelser.

Personalet som i hovedsak arbeider med barna – pedagogiske ledere og assistenter

I begge spørreskjemaene er «det pedagogiske personalet» brukt om «ansatte med eller uten formell utdanning som har hoveddelen av stillingen sin avsatt til arbeid med barna» (se første side vedlegg 2 og 3). Dette ekskluderer mest sannsynlig styrer i de fleste av barnehagene som deltar. Dette skyldes at det i barnehager av en viss størrelse vanligvis er en hel stilling avsatt til styrer. Flere av spørsmålene i styrerskjemaet gjelder det pedagogiske personale, eksempelvis er det spurt om antall, deres utdanningsbakgrunn og språklige kompetanse.

Styrere har ikke blitt spurt om antall avdelinger i deres respektive barnehager. Dette valget ble gjort på bakgrunn av kunnskap om at mange barnehager velger og ikke å operere med begrepet «avdelinger», men ser på virksomheten som oppdelt i baser eller som uten avdelinger. Rapporterte tall om antall ansatte som har deres daglige virke sammen med barna, kan likevel gi visse indikasjoner på barnehagens størrelse. Frekvensanalyser av disse tallene viser at barnehagene i undersøkelsen varierer i størrelse, og at det er god spredning i forhold til de ulike størrelsene. Mellom 5–7 prosent av barnehagene har 5, 6, 7, 8, eller 9 og så videre ansatte som daglig arbeider med barna, fordelt jevnt utover helt opp til 18. Det er altså omtrent like mange barnehager i utvalget med 5 ansatte som barnehager med f. eks 13 ansatte som til daglig arbeider med barna. Barnehagene i undersøkelsen er av ulik størrelse om de måles i forhold til ansatte, men også i forhold til barn ettersom det finnes forskrifter for pedagognormer i forhold til antall barn, og tradisjoner for antall assistenter i forhold til størrelse på barnegruppen (se avsnittet om barnehagens størrelse og driftsform).

Tabell 9 viser hvor mange av det pedagogiske personalet, altså de som i hoveddelen av stillingen sin arbeider med barna, som har førskolelærerutdanning eller tilsvarende. 18, 4 prosent av barnehagene har fire blant det pedagogiske personalet med slik utdanning. I 1,7 prosent er det ingen som har førskolelærerutdanning. Det er altså få barnehager i undersøkelsen som ikke har formelt utdannede profesjonsutøvere blant de ansatte. Dette betyr ikke at det ikke finnes pedagogiske ledere/førskolelærere som er ansatt med dispensasjon fra utdanningskravet om førskolelærerutdanning (KD, 2005).

Tabell 9 Hvor mange av det pedagogiske personalet har pedagogisk utdanning på høyskole- eller universitetsnivå (førskolelærerutdanning eller tilsvarende)?

Antall pedagogisk personale (med eller uten formell utdanning)	Andel barnehager i %
0	1,7
1	10,8
2	12,5
3	13,5
4	18,4
5	14,6
6	9,4
7	6,3
8	4,9
9	3,5
10	2,4
11	0,3
12	0,7
14	0,3
25	0,3
45	0,3

Tabell 10 gir en oversikt over andelen barnehager med pedagogisk personale med kompetansegivende utdanning i det vi her velger å kalle *flerkulturelle emner*²⁴. I 90,3 prosent av barnehagene er det ingen av det pedagogiske personalet som innehar slik kompetanse. I 8,7 prosent av barnehagene innehar én slik utdanning. Tallene viser en sterk tendens til at det mest vanlige i barnehager i rurale områder er at det pedagogiske personale *ikke har* kompetansegivende utdanning i flerkulturelle emner. Om dette sees i sammenheng med styreres rapporterte formelle kompetanse innenfor det samme emnet (se Tabell 5) viser dette en liknende tendens. I Tabell 5 om styrers utdanning inkluderes også fordypning i en profesjonsutdanning når kompetansegivende utdanning innenfor flerkulturelle emner rapporteres. Vi kan ut fra dette si at det er svært få barnehager i undersøkelsen som har styrere og/eller pedagogisk personale som har formell kompetanse i flerkulturelle emner. Engen (2005) har skrevet om hvilke konsekvenser dette har i forhold til lærere, noe som vil ha overføringsverdi for førskolelærere i barnehager.

Tabell 10 Hvor mange av det pedagogiske personalet har kompetansegivende videreutdanning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk, migrasjonspedagogikk, norsk som andrespråk eller liknende?

Antall pedagogisk personale	Andel barnehager i %
0	90,3
1	8,7
2	0,3
4	0,3
7	0,3

Styrere ble også bedt om å rapportere antall pedagogisk personale som har kompetansegivende videreutdanning i spesialpedagogikk. Som Tabell 11 viser er andelen pedagogisk personale med slik videreutdanning betraktelig høyere enn andelen som har videreutdanning i flerkulturelle emner. Over tre ganger så mange barnehager har én ansatt med kompetansegivende utdanning i spesialpedagogikk sammenliknet med

²⁴ Dette inkluderer kompetansegivende videreutdanning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk, migrasjonspedagogikk, norsk som andrespråk eller liknende.

flerkulturelle emner. I nesten 10 prosent av barnehagene har to ansatte spesialpedagogikk og i 6,6 prosent har tre av det pedagogiske personale spesialpedagogikk som videreutdanning. Ca. 55 prosent av barnehagene har imidlertid ingen med slik utdanning. Om vi igjen tolker disse tallene sammen med styrers utdanningsbakgrunn (Tabell 5) trer det fram en sterk tendens til at ansatte i barnehager i rurale områder innehar i mye større grad formell kompetanse i spesialpedagogikk enn i flerkulturell pedagogikk eller tilsvarende utdanning.

Tabell 11 Hvor mange av det pedagogiske personalet har kompetansegivende videreutdanning i spesialpedagogikk?

Antall pedagogisk personale	Andel barnehager i %
0	54,9
1	27,4
2	9,4
3	6,6
4	0,7
5	0,7
15	0,3

Når minoritetsspråklige barn i barnehage er fokus, men også kjennetegn ved den flerkulturelle barnehage mer generelt, er det interessant å vite noe om hvilke muligheter for språklige erfaringer barn i rurale barnehager har. I den forbindelse er styrere bedt om å svare på antall pedagogisk personale som er flerspråklige, og hvor mange av det pedagogiske personalet som snakker samme morsmål som minst ett av barna med flerspråklig kompetanse (jmf KD, 2007 sin definisjon av minoritetsspråklig). Styrere er ikke bedt om å rapportere hvilken stillingskategori det flerspråklige pedagogiske personalet har, og slik kan andelen som vises i Tabell 12 inkludere stillingsbetegnelsene førskolelærer, pedagogisk leder, tospråklige assistent, assistent, støttepedagog m.m.

Tabell 12 Hvor mange av det pedagogiske personalet er tospråklig?

Antall pedagogisk personale	Andel barnehager i %
0	78,1
1	13,2
2	5,2
3	1,4
4	1,0
6	0,3
11	0,7

Frekvensanalysen i Tabell 12 viser at det i 78,1 prosent av barnehagene er ingen blant det pedagogiske personalet som snakker andre språk enn norsk, samisk, dansk, svensk eller engelsk. I 13 prosent av barnehagene er det én ansatt med slik kompetanse og i fem prosent arbeider to med slik kompetanse. I en stor andel av barnehagene er det ut fra disse tallene ingen ansatte blant det pedagogiske personalet som har flerspråklig kompetanse, og om noen har det så er ofte hun/han alene om slik kompetanse.

Videre er det interessant om noen av de flerspråklige ansatte har det samme morsmålet som noen av barna i sin respektive barnehage. Det presiseres at det her menes andre morsmål enn norsk. Det antas her at det er slik styrer i barnehagene også har oppfattet spørsmålet. Dette kan forstås i lys av dominerende diskurser om at det er «den andre» eller det som er «annerledes» som ordsettes i motsetning til, i denne sammenheng, det norske språket (Collins, 2000). Tabell 13 gir indikasjoner på om flerspråklige ansatte deler språk med flerspråklige barn i sin barnehage. Dette vil være tall som er i endring fordi barnegrupper og personalgrupper forandrer seg.

Tabell 13 Hvor mange av det pedagogiske personalet snakker samme morsmål som minst ett av barna?

Antall pedagogisk personale	Andel barnehager i %
0	81,9
1	11,5
2	3,1
3	0,7
5	0,3
6	0,3
8	0,3
9	0,3
10	0,3
15	0,3
16	0,3
18	0,3

Når det gjelder felles språk blant barn og voksne (Tabell 13) svarer 81,9 prosent av styrerne at ingen av de voksne som arbeider med barna har samme hjemmespråk som noen av de flerspråklige barna. I 11,5 prosent av barnehagene er det en ansatt, og i 3, 1 prosent er det to ansatte som har felles morsmål som minst ett av barna. Om noen av disse har førskolelærerutdanning er det ikke mulig å vite ut fra denne kartleggingsstudien, ei heller om noen er ansatt som tospråklig assistent eller som en med spesielt ansvar for språkmiljø finansiert av statstilskudd for språkarbeid med minoritetsspråklige barn (KD, 2010c). Det er imidlertid mulig å lese at barnas og personalets hjemmespråk i liten grad er det samme (minoritetsspråk), men i de barnehager hvor noen blant personalet snakker flere språk (enn norsk, samisk, dansk, svensk og engelsk) er det stor sannsynlighet for at dette språket snakkes blant ett av barna i den samme barnehagen.

Det er altså svært få av barnehagene i rurale områder som har pedagogisk personale med samme morsmål (minoritetsspråk) som noen av barna i barnehageåret 2009/2010. I en undersøkelse om 3–5 åringer som ikke går i barnehage gjort av Seeberg (2006–2010) er blant annet foreldre som har

innvandret eller er barn av innvandrere spurt om begrunnelser for å velge bort barnehageplass. Foreldrene i disse gruppene svarer at de ønsker å gi barna et «solid grunnlag før møtet med det norskspråklige samfunnet» (s. 56). Dette handler ikke utelukkende om språk men også om kultur og identitet. Likevel er det morsmålet som vektlegges av foreldre med innvandrerbakgrunn i deres begrunnelser. Posisjonen som minoritet gjør at det blir en viktig oppgave for foreldrene å opprettholde barnas kunnskaper i morsmålet, og dette er noe foreldrene mener barnehagen hjelper lite til med. Noen av respondentene i Seebergs undersøkelse uttrykker at morsmålet må være på plass før en lærer seg majoritetsspråket. Morsmål sees videre på som svært viktig for læring av norsk og for relasjoner til familie. Det er altså ikke en motsetning mellom å lære norsk og morsmål som ligger til grunn for foreldrenes valg om ikke å ha barnehageplass, men heller en forståelse av at begge språkene er viktige. Morsmålet er imidlertid noe de selv må ta ansvar for.

Ut fra resultatene fra denne surveyundersøkelsen kan vi si at foreldrene som Seeberg har intervjuet antakeligvis har gjort kloke vurderinger ut fra en tankegang om at morsmålet er viktig for læring av majoritetsspråket. Denne argumentasjonen finnes også i rammeplanen hvor vi kan lese at:

Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder. Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse. (KD, 2006a, s. 29)

Å forstå morsmålet som verdifullt på mange måter, også for læring av flere språk, har også bred tilslutning i fagmiljøer i Norge og internasjonalt (se f.eks. Bjørkavåg, 1990; Cummins, 2000; Engen & Kulbrandstad, 2004; Sand & Skoug, 2003; Skoug & Sand, 2003).

Opplevelsen foreldre har av at det er de selv og ikke barnehagen som må ta ansvar for morsmålet, kan også sies å være i overensstemmelse med den virkeligheten som er i barnehager i mindre byer og steder, fordi svært få barnehager har ansatte med slik kompetanse. Det er imidlertid mulig å arbeide med morsmål i barnehager på ulike måter, selv om ingen voksne snakker de samme språkene som barna (se kap 2 i KD, 2010a).

Vår spørreundersøkelse peker likevel i retning av at det skjer svært lite strukturert pedagogisk arbeid med minoritetsspråkene i barnehagene i rurale strøk (Andersen, kommer). I de tilfeller minoritetsspråklige barn får tilbud om språkstimulering av ulik sort, gis denne på majoritetsspråket, her norsk. Dette vil vi komme tilbake til i neste kapittel hvor vi presenterer resultater fra skjema for pedagogiske ledere.

Barna og barna i barnehagene

I dette underkapittelet presenteres resultater som omhandler barna i barnehagen og deres språkkompetanse. Videre legger vi fram resultater fra spørsmål om hvordan språkstimulering foregår i barnehagene, om barna gis oppfølging i norsk og/eller morsmål og hvilke eventuelle ressurser som brukes i dette arbeide. Dette kan si noe om hva som er hverdagspraksis for barna i barnehagen.

Barna og språk

I undersøkelsen er styrere spurt om antall barn som regelmessig snakker et annet språk enn samisk, norsk, svensk, dansk og engelsk, og hvilke språk de praktiserer. Denne gruppen barn er i spørreskjemaet definert som minoritetsspråklige, men som nevnt bruker vi også flerspråklig som betegnelse for den samme gruppen i denne rapporten.

Resultatene viser at det i 84 prosent av barnehagene går barn som er flerspråklige. Det er altså ingen flerspråklige barn i 16 prosent av barnehagen. Imidlertid har det vært det i løpet av de siste tre årene, da dette var et kriterium for å svare på spørreundersøkelsen. I en svært stor andel av barnehagene går det altså flerspråklige barn.

Det er imidlertid få barn med flere språk i hver barnehage. I ca. 31 prosent av barnehagene går det ett eller to barn med flerspråklig kompetanse og i ca. 27 prosent av barnehagene går tre eller fire flerspråklige barn. Slått sammen vil det si at det i 58 prosent av barnehagene går fire eller færre barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Dette understøtter vår tolkning av resultatene i Tabell 7 og Tabell 8, som i korthet gikk ut på at andelen minoritetsspråklige barn i barnehager i rurale strøk er betraktelig lavere

enn andelen majoritetsspråklige barn i hver enkelt barnehage. Dette kan delvis skyldes en noe lavere deltagelse i barnehagen blant minoritetsspråklige barn, særlig blant minoritetsspråklige barn i alderen ett til tre år (NOU, 2010, s. 95).²⁵ En annen årsak, som virker plausibel, er at befolkningsandelen som har innvandret eller er norskfødt med innvandrede foreldre er relativt liten i mindre byer og steder sammenliknet med mer urbanpregede kontekster. 40,4 prosent av Norges innbyggere som har innvandret eller som er norskfødt av innvandrede foreldre bor i Oslo og Akershus. Til sammenlikning bor 6,2 prosent i Hedmark (Andreassen & Dzamaraja, 2010, s. 24). I Oslo var prosentandelen barn fra språklige og kulturelle minoriteter i barnehager på 31,3 i 2010 mens den i Hedmark var på 7,9 (Nygård, 2010, s. 64)²⁶. Disse tallene gir en pekepinn på hvordan demografiske forhold også gjenspeiles i barnehagen. Videre har minoritetsspråklige barn og familier i rurale strøk ofte en kortere historie i Norge enn i de større byene, noe som har sammenheng med flyktning- og asylpolitikken i Norge. Ut fra dette er det også mulig å tenke seg at barnehager utenfor storbyer har andre forutsetninger og muligheter når det gjelder å møte flerspråklige barn på en etisk og faglig begrunnet måte, og utøve profesjonens mandat.

Når det gjelder hvilke andre språk enn norsk, samisk, svensk og dansk som er representert blant barna er det noen som er klart sterkere representert. Disse er polsk (19,4 %), somalisk (19,4 %), arabisk (19,1 %) og vietnamesisk (17,7 %). Omtrent 75 prosent av flerspråklige barn i rurale strøk har ett av disse fire språkene som sitt morsmål. Deretter, i synkende rekkefølge, rapporteres det at kurdisk (15 %), tysk (13,6 %), tsjetsjensk (11,8 %), nederlandsk (11,1 %), russisk (11,1 %), litauisk (9,1 %) og bosnisk (9 %) er blant barnas morsmål. Andre språk blant barnas morsmål, men som praktiseres av færre, er thai, filippinsk, engelsk, serbisk, dari, burmesisk, rumensk, tyrkisk, persisk, spansk, tigrinia, (praktiseres av 3–6,9 %) og kirundu, fransk, kinesisk, swahili, tamil, pashto, portugisisk, urdu, ahmarisk, karen, punjabi (praktiseres av 0,1–2,9 %).

²⁵ Vi går her ikke inn på årsaker til lavere deltagelse men viser til *NOU 2010:7 Mangfold og mestring* (s. 95).

²⁶ Se Nygård (2010, s. 64) for oversikt over alle fylker.

Her skiller våre resultater seg noe fra landsomfattende statistikker om vi kopler hvilke landbakgrunner de største gruppene av innvandrere og norskfødte med innvandrede foreldre har, til språkene blant barnehagebarn i rurale områder (Andreassen & Dzamarija, 2008, s. 15). På landsbasis er for eksempel Pakistan den nest største gruppen ut fra landbakgrunn, mens det i vår undersøkelse er en svært liten andel barn som snakker urdu, punjabi, pashto og/eller persisk. Videre er polske innvandrere og deres barn på landsbasis den største gruppen blant mennesker med innvandrerbakgrunn. I Norge anno 2010 er Somalia den fjerde største blant befolkningsgrupper med innvandrerbakgrunn (om vi ser bort fra Sverige slik Kunnskapsdepartementets definisjonen av minoritetspråklige gjør, se sluttnote 2), og denne er vesentlig mindre enn gruppen polske innvandrere og norskfødte med polske innvandrede foreldre.

I vår undersøkelse er imidlertid språkene polsk og somalisk like sterkt representert, noe som tyder på at det er flere familier med somalisk landbakgrunn i rurale strøk enn gjennomsnittet er på landsbasis. Vietnamesisk som språk er også sterkere representert i rurale områder enn gruppen mennesker med landbakgrunn fra Vietnam er på landsbasis. Det er også interessant å nevne at gruppene norskfødte med innvandrerforeldre fra Vietnam og Somalia er store på landsbasis sammenliknet med andre grupper norskfødte med innvandrerforeldre etter landbakgrunn. Blant norskfødte med innvandrerforeldre hadde, på landsbasis, flest bakgrunn fra Pakistan (14000 av 93000). Overraskende i denne surveyen er muligens høye andeler av barn med tysk, nederlandsk og litauisk som morsmål i barnehagene. Tall fra 2011 viser at Polen, Sverige, Tyskland og Irak er de landende som det er flest innvandrere fra på landsbasis (SSB, 2011b).

Språkstimulering

Dette avsnittet gir en form for oversikt over andel flerspråklige barn som får språkstimulering, hvilke ressurser som tas i bruk for slikt arbeid, hvilke språk det gis i forhold til og av hvem. Vi oppfordrer leseren til også å lese resultater angående de samme temaene senere i kapittelet, hvor resultatene fra de pedagogisk lederne rapporteres.

Når det gjelder ressursbruk er det blant annet innhentet informasjon om hvor mange som får språkstimulering på morsmål og/eller norsk, med eller uten tilførsel av ekstra ressurser som for eksempel tilskuddsordningen (KD, 2010c)²⁷ og/eller spesialpedagogiske tiltak. Resultatene fra surveyen viser at en svært liten andel barn får stimulering på *morsmål* på bakgrunn av vurdering om svake språkferdigheter. Sagt på en annen måte er det mellom ca. 6–7 prosent barnehager som oppgir at barna får stimulering på morsmål uavhengig av om institusjonen har fått tilført ekstra ressurser.

Det er en del flere som får stimulering på *norsk* ut fra vurdering om svake språkferdigheter, 26 prosent flere får dette med ekstra ressurser og 41 prosent flere får særskilt oppfølging i norsk uten slike ressurser. Av flerspråklige barn som vurderes å ha nytte av språkstimulering på bakgrunn av personalets og samarbeidsinstansers vurderinger får altså svært få slik stimulering i morsmålet (13,4 %). En betraktelig større andel (67 %) får stimulering i norsk ut i fra de samme vurderingene. Språkstimulering for minoritetsspråklige barn slik det her er rapportert av styrere, gis hovedsakelig i forhold til det norske språket.

Styrerne er videre spurt om antall barn som får tospråklig assistanse av tospråklig personale. Dette arbeidet kan være en del av språkstimuleringsarbeidet som styrere rapporterer. 83,4 prosent av styrerne rapporterer at ingen av de flerspråklige barna får tospråklig assistanse av tospråklig personale. Dette bør sees i sammenheng med at det i 84 prosent av barnehagene går flerspråklige barn. Tabell 14 viser hvordan styrernes svar fordeler seg.

²⁷ Fra 2011 er det kommunene, via fylkesmannen, som fordeler midler til språkstimulering til den enkelte barnehage (KD, 2010c)

Tabell 14 Antall barn som får tospråklig assistanse av tospråklig personale.

Antall barn	Andel barnehager i %
0	83,4
1	3,8
2	4,5
3	1,7
4	1,0
5	1,7
6	1,4
8	1,0
9	0,7
10	0,3
12	0,3

Hvorfor så stor andel barnehager ikke har organisert tospråklig assistanse for flerspråklige barn vet vi ikke, men det kan sees i sammenheng med hvor mange tospråklige ansatte det er blant det pedagogiske personalet og også tilgang på tospråklig personale i rurale områder. Om vi sammenlikner tallene i denne undersøkelsen med *Evalueringsordningen* (Rambøll Management, 2006), som riktignok er noen år gammel, kan vi se at en mye høyere prosentandel av barnehagene i vår undersøkelse svarer at ingen flerspråklige barn får tospråklig kompetanse (s. 58–61). Rambøll rapporten (2006) viser imidlertid sterke tendenser til at antall barnehager som gjorde bruk av tospråklig personale gikk nedover i løpet av den tiden de evaluerte tilskuddsordningen. Kanskje denne tendensen har fortsatt? Dette kan ha å gjøre med et stemningsskifte hos politikerne (jm. Endringer i L97 og KL06 se Engen, 2010). Om dette er en god pedagogikk er en annen sak.

Kartlegging av språk

Styrer ble også stilt en del spørsmål om kartleggingsprosedyrer når det gjelder språk, blant annet om generelle praksiser relatert til kartlegging av alle barns språk, og om kartlegging av flerspråklige barns språk forstås som verdifullt i det pedagogiske arbeidet. Det har i Norge funnet sted diskusjoner om hvilke type kartleggingsmaterieell som kan være hensiktsmessige å bruke i barnehage for kartlegging av språk hos flerspråklige barn, særlig etter føringer i St.meld. 41 (KD, 2009). Videre har det vært debatter om språkkartlegging av barn i barnehage er noe som skal gjelde alle barn eller bare noen. Tidlig i 2010 ble det laget et opprop, Barnehageoppropet²⁸, der en gruppe fagpersoner kritiserte Kunnskapsdepartementets ønske om å innføre språkkartlegging av alle barn i barnehage. I tidsskriftet Barnehagefolk nr. 2 (2010) kan vi lese debattinnlegg fra flere faggrupper rundt dette temaet. Uten at vi her skal ta standpunkt i debatten, som vi for øvrig forstår som svært viktig, vil resultater fra surveyundersøkelsen kunne tegne et bilde av hva slags kartleggingspraksiser som skjer i rurale barnehager i Norge.

Tabell 15 viser at 96,2 prosent av styrerne svarer at deres barnehage foretar systematisk kartlegging av barns språkferdigheter. 56,3 prosent av disse kartlegger alle barns norskferdigheter. Styrere er her spesifikt bedt om kun å sette ett kryss. Det er slik mulig å forstå resultatene i den retning at barn ikke nødvendigvis kartlegges i forhold til ferdigheter på morsmålet når språkkartlegging gjøres. Klart flest av barnehagene, svarer at de kartlegger kun på norsk og at de kartlegger alle barns norskferdigheter. En svært liten andel svarer at de ikke foretar systematisk språkkartlegging.

28 <https://spreadsheets.google.com/pub?key=tmcpQPN3D1JvUlsmlfTUjJQ&single=true&gid=0&output=html>

Tabell 15 Foretar dere systematisk kartlegging av barns språkferdigheter?

Styreres svar	Andel barnehager i %
Nei	3,8
Ja, av alle barns norskferdigheter	56,3
Ja, av barns norskferdigheter og andre språkferdigheter når barnet er flerspråklig	8,7
Ja, i forhold til barn vi mener har en svak språklig utvikling på norsk	15,0
Ja, i forhold til barn vi mener har en svak språklig utvikling enten i norsk og/eller morsmål og/eller andre språk barnet bruker	16,1
Vet ikke	0,0

Tabell 16 viser at klart flest, nesten 60 prosent, bruker ferdig utarbeidet kartleggingsmaterieell for norskferdigheter. Videre har hele 9,2 prosent selv utviklet materiale for kartlegging av norskferdigheter. En vesentlig andel bruker observasjon, lydopptak/og eller video for å kartlegge språkutvikling blant barna. Her er det ikke spesifisert hvilke språk slik kartlegging rettes mot. Tabellen viser også at svært få barnehager bruker ferdig utarbeidet materieell eller materieell de har utviklet selv som er spesielt rettet inn mot morsmålsferdigheter (1,8 %). Ut fra dette kan vi igjen se at fokuset i norske barnehager hvor ulike språk er representert, er på det norske språket. Dette er funn som vi forstår som viktig i videre arbeid med flerkulturell pedagogikk og videre arbeid med flere språk i barnehagen.

Tabell 16 Hva bruker dere for å kartlegge språklig utvikling?

Typen kartleggingsmaterieell	Andel barnehager i %
Ferdig utarbeidet kartleggingsmaterieell for norskferdigheter	59,6
Ferdig utarbeidet kartleggingsmaterieell for morsmålsferdigheter	0,2
Materieell for kartlegging av norskferdigheter vi selv har utviklet eller tilpasset	9,2
Materieell for kartlegging av morsmålsferdigheter vi selv har utviklet eller tilpasset	1,6
Observasjon, lydopptak og/eller video	22,5
Annet	6,9
Vet ikke	0,0

Det er videre spurt om kartlegging av språk er gjort i samarbeid med andre eller om det gjøres av barnehagene selv. Tabell 17 viser at klart flest gjør dette i samarbeid med ulike instanser eller samarbeidspartnere. Hele 31,7 prosent oppgir at de gjør dette i samarbeid med foreldre, men det er også en stor andel barnehager som gjør dette selv. Hele 27,8 prosent svarer at dette er noe de selv gjennomfører. Tospråklig assistent er lite brukt som samarbeidspartner i slikt arbeid.

Tabell 17 Gjøres kartleggingen i samarbeid med andre?

Gjøre kartleggingen i samarbeid med andre?	Andel barnehager i %
Ja, i samarbeid med foreldre	31,7
Ja, i samarbeid med tospråklig assistent	4,6
Ja, i samarbeid med PPT	22,4
Ja, i samarbeid med andre	13,1
Nei, vi gjør det selv	27,8
Vet ikke	0,4

Ut fra Tabell 18 kan vi lese at videreformidling av slike kartleggingsresultater fra barnehage til skole foregår i stor grad. En stor andel barnehager ser ut til å videresende slikt materiale uavhengig av om skolene

ber om det og/eller om det gjelder barn med særskilte behov. En mindre andel svarer at slike resultater ikke brukes i forbindelse med overgang fra barnehage til skole.

Tabell 18 På hvilken måte blir kartleggingsresultatene brukt i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole?

Måter kartleggingsresultatene blir brukt i overgang barnehage–skole	Andel barnehager i %
De brukes ikke i forbindelse med overgangen barnehage til skole	12,2
Kartleggingsresultatene følger rutinemessig alle barn i skolen	36,2
Kartleggingsresultatene gis når skolen ber om det	17,0
Kartleggingsresultatene gis skolen for barn som har særlig behov	33,3
Vet ikke	1,3

Som siste spørsmål i spørreskjemaet for styrere ble de bedt om å vurdere hvor nyttig kartlegging av minoritetsspråklige barns språkferdigheter er for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. 76 prosent mener at det i høy grad er nyttig og 20,1 prosent mener at det er i noen grad nyttig. Ingen har svart at slikt arbeid ikke er nyttig i det hele tatt (Tabell 19).

Tabell 19 I hvilken grad mener du kartlegging av minoritetsspråklige barns språkferdigheter er nyttig for det pedagogiske arbeidet?

Grad av nyttig	Andel barnehager i %
I høy grad nyttig	76,0
I noen grad nyttig	20,1
I liten grad nyttig	0,4
Ikke nyttig i det hele tatt	0,0
Vet ikke	3,5

I neste del vil vi rapportere resultatene fra spørreskjemaet for pedagogiske ledere. Vi vil noen steder sammenlikne pedagogiske lederes svar med de svarene som styrere har gitt. Slik vil noen praksiser og forståelser som vi til nå har kunnet forestille oss omrisset og utbredelsen av, tre klarere fram eller bli utfordret.

Resultater fra skjema for pedagogisk leder/førskolelærer

I likhet med styrerne er også pedagogiske ledere blitt bedt om å rapportere om det som kan forstås som bakgrunnsinformasjon. Dette gjelder stilling, kjønn, alder, antall år i barnehage og utdanningsbakgrunn. Alle respondentene for dette skjemaet er ansatt i stillingsbetegnelsen pedagogisk leder eller førskolelærer. I det følgende kapittelet bruker vi for enkelt hets skyld pedagogisk leder om alle som har besvart dette spørreskjemaet. Antall respondenter på spørreskjemaet til pedagogiske ledere er 525.

Pedagogiske ledere i rurale områder

Ikke uventet er 96,5 prosent av de pedagogiske lederne i undersøkelsen kvinner. Kun 3,5 prosent er menn. Når det gjelder alder viser Tabell 20 at hovedvekten av pedagogiske ledere er mellom 36–45 år. En liten andel er yngre enn 25 år, og en liten andel over 56 år.

Tabell 20 Alder pedagogiske ledere.

Alder	Andel pedagogiske ledere i %
20–25	5,8
26–35	29,4
36–45	41,8
46–55	19,8
56–69	3,0
Eldre enn 61	0,2

Det er en jevn spredning blant pedagogiske ledere i undersøkelsen i forhold til antall år ansatt i barnehage. Som Tabell 21 viser, ligger hovedvekten likevel på færre en 15 år. Sammenliknet med styrere (Tabell 4) har overvekten av pedagogiske ledere i undersøkelsen vesentlig lavere ansiennitet enn styrerne i undersøkelsen.

Tabell 21 Antall år ansatt i barnehagen for pedagogiske ledere.

Antall år som ansatt i barnehage	Andel pedagogiske ledere i %
0–5 år	35,6
6–15 år	38,2
16 eller mer	26,2

Frekvensanalysen av styreres besvarelser i forhold til alder og antall år i barnehage (Tabell 3 og Tabell 4) sammenliknet med pedagogiske lederes besvarelser, viser at styrere har høyere alder og flere års erfaring fra barnehage enn pedagogiske ledere. Dette er ikke uventet, da styrere ofte har arbeidet som pedagogiske ledere før de inntok stillingen som styrer. De fleste i begge yrkesgrupper samler seg imidlertid innenfor alderskategorien 36–45 år, 45,5 prosent for styrere og 41,8 prosent for pedagogiske ledere. 43,2 prosent styrere og 26,2 prosent av pedagogiske ledere svarer at de har 16 eller flere års erfaring. Disse tallene samsvarer med andre undersøkelser (Børhaug, et al., 2011). Det kan ut fra dette antas at mange har en profesjonsutdanning fra en tid hvor språklig og kulturell kompleksitet og raske endringer i barnehagesektoren ikke var like påtrengende. Samtidig er arbeid med forskjellighet og inkludering i barnehager ikke er noe nytt, eksempelvis er dette en del av fortellinger blant førskolelærere i forhold til klasseforskjeller på 1950-taller (Korsvold, 2011).

Tabell 22 viser hva slags utdanningsbakgrunn pedagogiske ledere har. Av denne kan vi lese at en mindre andel innehar en slik stilling uten å ha førskolelærerutdanning. Dette samsvarer med landsgjennomsnittet der statistikker viser at det i 2010 på landsbasis var 15,7 prosent pedagogiske ledere ansatt med dispensasjon fra kravet om førskolelærerutdanning (SSB, 2011a).

Tabell 22 Utdanningsbakgrunn pedagogiske ledere.

Utdanning	Andel pedagogiske ledere i %
Førskolelærerutdanning	70,9
Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk, migrasjonspedagogikk	3,2
Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i spesialpedagogikk	12,4
Annet	13,5

3,2 prosent av pedagogiske ledere oppgir at de har videreutdanning eller fordypning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk eller migrasjonspedagogikk. Nesten tre ganger så mange oppgir at de har fordypning eller videreutdanning i spesialpedagogikk.

Rambøll (2006) rapporterer at personalet i kommuner med en mindre andel flerspråklige barn i større grad mener at de mangler kompetanse i språkstimulering av minoritetsspråklige barn enn ansatte i kommuner med høyere andel flerspråklige barn i barnehager (s. 29). Om vi legger til grunn formell kompetanse som en del av kompetansebegrepet, kan dette kan se ut til å stemme over ens med reelle tall fra vår undersøkelse. Det vites ikke hvilke andre utdanninger respondentene har. Det antas her at de med en utdanning i flerkulturell pedagogikk har svart på skjemaet, da de med stor sannsynlighet er opptatt av temaene i surveyen. Det er slik mulig å gå ut i fra at svært få profesjonsutøvere i rurale strøk, både pedagogiske ledere og styrere (N = 813) (se også Tabell 5), har formell kompetanse i flerkulturell pedagogikk eller liknende emner. Noen av årsakene til dette er diskutert i forbindelse med Tabell 10.

Lek

I skjemaet er det flere spørsmål (spørsmål 6–9) som tar opp lek. Lek har tradisjonelt vært et viktig aspekt ved pedagogisk virksomhet for barn i førskolealder i Norge. I senere tid har imidlertid læringsbegrepet blitt mer og mer framtrædende når det i for eksempel i politiske dokumenter

diskuteres hva som er barnehagens mandat. Som eksempel uttrykker Seland (2010) at det kan se ut som om fokuset på læring kan føre til stillhet om barns lek. Rammeplanen peker på utfordringer ved å finne en balansegang mellom vokseninitierte og barneinitierte aktiviteter, og i evalueringsrapporten *Alle teller mer* (Østrem, et al., 2009) forstås denne utfordringen som en type varsomhet i forhold til å bruke barns lek til «formål utenfor leken selv» (s. 185). Lek har slik muligens fått nytt innhold i senere tid i barnehagefaglig arbeid. Dette er en svært viktig diskusjon som vi ikke kan gå grundig inn på her (se for eksempel Øksnes, 2010).

I undersøkelsen er det blant annet spurt om lek er et spesielt satsningsområde i barnehagen (Tabell 23). Her svarer så 1/5 at lek aldri har vært et satsningsområde, 2/5 svarer at det har vært det tidligere og like mange sier at det er et satsningsområde inneværende år. I evaluering av rammeplanen (Østrem, et al., 2009) er et av funnene at leken er helt sentral blant barna i deres materiale. Dette kommer fram når barna forteller hva de gjør i de ulike rommene i barnehagen. Dette står muligens i kontrast til svarene om barnehagenes satsing på lek?

Tabell 23 Lek som satsningsområde i barnehagen.

Er lek et spesielt satsningsområde i barnehagen?	Andel pedagogiske ledere i %
Ja, i inneværende år	38,7
Har vært tidligere	39,5
Nei, det har aldri vært et satsningsområde	21,8

De pedagogiske lederne er videre spurt om skriftlige systematisk observasjon av barns lek er en sentral arbeidsmåte i barnehagen. Her svarer noen flere nei (56,4 %) enn ja (43,6 %) på dette spørsmålet. Altså er det mindre enn halvparten som gjør systematiske skriftlige observasjoner av barns lek. Sammenliknet med resultater om kartlegging av språk (Tabell 15 til Tabell 19) og hvilke verktøy som her oppgis at brukes for dette, kan det se ut til at leken i mindre grad er utgangspunkt for å kartlegge språk hos barn i barnehagen.

Videre er det spurt om personalets egen rolle i forhold til barns lek. Respondentene er bedt om å gradere viktigheten av ulike oppgitte roller som hun/han kan ha i forhold til barns lek. De oppgitte alternativene i spørreskjemaet var:

- a) Å legge til rette et fysisk godt lekemiljø ute og inne
- b) Å observere barns lek
- c) Å inspirerer barns lek
- d) Å leke med, uten å ta ledelsen
- e) Å være leder av leken
- f) Å hjelpe lekende barn med å løse konflikter
- g) Å gripe inn om jeg ser noen blir lei seg eller ikke får være med i leken lengre
- h) Å hjelpe barn som står utenfor leken
- i) Å hjelpe barn med lav posisjon i lek til å få mer innflytelse og større handlingsrom
- j) Å gripe inn om jeg ser uakseptable forhold i leken som krigslek, løping og roping inne, ødelegging av leker
- k) Å hjelpe lekende barn med å løse konflikter

Her forstår klart flest det å legge til rette for et fysisk godt lekemiljø (a) som den viktigste rollen pedagogiske ledere har i forhold til barns lek. Videre er det å inspirere barns lek og det å hjelpe barn som står utenfor leken rangert høyt (c og h). Å hjelpe barn å få mer innflytelse og handlingsrom (i) er også rangert ganske høyt sammenliknet med de andre alternativene. Å leke med eller å være leder av leken er noe pedagogene rangerer som mindre viktig (d og e).

De foregående spørsmålene om lek er ikke rettet spesielt mot lek i et flerkulturelt perspektiv. Det siste spørsmålet om lek i surveyen har imidlertid en slik vinkling. Her spørres det om arbeid med lekemiljøet med tanke på inkludering av minoritetsspråklige barn. En stor andel svarer at de aldri har arbeidet med lekemiljøet for slike formål (se Tabell 24). En noe større andel har enten gjort dette tidligere eller gjør dette det inneværende året.

Tabell 24 Arbeid med lekemiljøet med tanke på inkludering av minoritets-språklige barn.

Har barnehagen arbeidet spesielt med lekemiljøet med tanke på inkludering av de minoritetsspråklige barna?	Andel pedagogiske ledere i %
Ja, i inneværende år	35,3
Ja, tidligere	22,7
Nei, aldri	42,0

Om vi går ut fra at dette er et arbeid som er avsluttet i de barnehagene som har jobbet med dette tidligere kan det være interessant å spørre om hvorfor? Er det slik at det samme lekemiljøet er tilpasset alle barn uavhengig av bakgrunn? Om det er slik, kan det være fare for at minoriteter forstås som en homogen gruppe? En annen forklaring kan være at de barnehagene som svarer at de ikke gjør dette inneværende år, eller aldri har arbeidet med lekemiljøet som en inkluderingsstrategi ikke har barn med minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagen det inneværende året.

Uavhengig av hva pedagogene har svart er det interessant å løfte fram spørsmål rundt lekemiljøet. Er lek og rom for lek viktig for inkludering i barnehagen? Hvordan kan vi tenke om lek i et samfunn som er befolket med barn og voksne med mange språk, etnisiteter og religioner?²⁹ Hele 42 prosent svarer at de aldri har arbeidet med lekemiljøet med tanke på inkludering av minoritetsspråklige barn. Kan dette bety at lekemiljøet er tilfredsstillende, eller at miljøet er gitt liten betydning for prosesser som er knyttet til å oppleve seg som inkludert og/eller inkludering? For å ta dette i videre i arbeid med forståelser av inkludering i barnehager, kan teori om miljøet som subjektskapende være interessant å ta i bruk (Nordin Hultman, 2004).

29 Jmf delprosjekter presentert i kapittel 1 arbeider Berit Zachrisen med et PhD-prosjekt hvor det som undersøkes er leken og dens muligheter som møteplass i barnehagen for barn med ulike etniske bakgrunner.

Språkstimulering

I spørsmålene knyttet til språkstimulering var det flere avkrysningsalternativer og pedagogene har blitt spurt om å gradere noen foreslåtte arbeidsmåter. Tabell 25 viser hyppigheten av ulike systematiske arbeidsmåter med tanke på språkstimulering for de flerspråklige barna i barnehagene.

Tabell 25 I hvilken grad har dere systematisk språkstimulering for minoritets-språklige barn i barnehagen?

Arbeidsmåter	Aldri	I liten grad	I noen grad	I ganske stor grad	I høy grad
a) Korte økter med norskopplæring i egne grupper	28,6	18,6	28,0	17,7	7,1
b) Morsmåls-assistanse i mindre grupper	75,3	9,3	9,1	5,1	1,2
c) Morsmåls-assistanse i fellesaktivitetene	74,4	10,3	10,1	4,3	1,0
d) Forberedelse eller oppfølging på morsmålet av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	70,3	16,4	9,5	2,8	1,0
e) Forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	23,0	15,6	26,7	23,8	10,9
f) Arbeid med det samme temaet på norsk og på morsmålet	68,0	17,4	9,5	3,0	2,2

Ut fra frekvensanalysen av de ulike valgmulighetene i Tabell 25 kan vi se at det er store forskjeller mellom språkstimulering på majoritetsspråk(ene) og morsmål(ene). Ca. 85 prosent av flerspråklige barn får aldri eller i liten grad systematisk språkstimulering på morsmålet (gjennomsnitt av b, c og d). Den aktiviteten som forekommer hyppigst er forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg/aktivitet (e). Deretter

følger korte økter med norskopplæring i egne grupper. Likevel er det en stor andel flerspråklige barn som aldri eller i liten grad får noen systematisk oppfølging på norsk. Dette kan sies å stå i konflikt med rammeplanen hvor vi kan lese at:

morsmålet er viktig for opplevelsen av egen identitet og mestring på mange områder. Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse (KD, 2006a, s. 29).

Videre står det at personalet skal:

oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk (KD, 2006a, s. 35)

Og at:

Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse. (KD, 2006a, s. 29)

Vi velger å ikke utdype dette mer, men ser klart at det er mulig å stille seg kritisk til om vilkårene for de føringene og arbeidsmåter som presenteres i rammeplanen, faktisk er mulig å omgjøre til hverdagspraksis i barnehager i rurale strøk. Dette kan begrunnes ut fra at personale med formell flerkulturell kompetanse lav og tilgangen til ansatte med flerspråklig kompetanse er også liten (Rambøll Management, 2006).

Det er videre interessant å vite noe om hvem som arbeider med språkstimulerende aktiviteter i forhold til flerspråklighet, og om barna får tospråklig assistanse. Som nevnt rapporterer 83,4 prosent av styrerne at ingen av de flerspråklige barna får tospråklig assistanse av tospråklig personale. Om vi sammenlikner dette med andel barnehager med tospråklig kompetanse i grunnbemanningen, er det grunn til å tro at tospråklig kompetanse innad i barnehagen blir benyttet til tospråklig

assistanse uten tilførsel av tilskuddsmidler (KD, 2010c). Dette forsterkes av de svarene pedagogiske ledere gir på hvem som har ansvaret for ulike språkstimuleringsaktiviteter på morsmål.

Tabell 26 viser hvordan pedagogenes svar fordeltes seg i forhold til hvem i personalgruppa som har ansvar for ulike språkstimuleringstiltak. Her er det både det norske språket og ulike morsmål det spørres etter.

Tabell 26 Språkstimuleringstiltak og ansvar for disse.

Ansvarlig	Korte økter med norsk-opplæring i egne grupper	Morsmåls-assistanse i mindre grupper	Morsmål-assistanse i felles-aktiviteter	Forberedelse eller oppfølging på morsmålet av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	Forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	Arbeid med det samme temaet på norsk og på morsmålet
Pedagogisk leder	45,3	9,5	10,0	16,9	48,3	20,7
Morsmåls-lærer/tospråklig assistent	5,7	19,5	19,0	14,0	4,7	13,0
Spesial-pedagog	9,9	1,5	0,8	4,0	6,6	2,8
Assistent	25,0	6,3	8,0	6,4	25,4	8,8
Foreldre	0,6	2,0	0,5	2,9	1,1	2,1
Andre	2,3	3,0	1,8	2,4	2,1	2,6
Ingen voksen deltar	11,2	58,3	59,9	53,3	11,8	50,0

Først og fremst er nødvendig å peke på den store andelen av pedagogiske ledere som har krysset av på at *ingen voksne deltar* i ulike språkstimuleringstiltak. Dette forstår vi som at disse tiltakene ikke gjennomføres i de barnehagene som har svart dette. Særlig utmerker aktiviteter som inkluderer morsmål seg ved at dette er tiltak som mange pedagogiske ledere svarer at ikke gjøres. Mellom 50–60 prosent svarer at ingen voksne

arbeider med morsmålsassistanse i grupper, fellesaktiviteter eller i forbindelse med forberedelse/oppfølging av felles pedagogiske aktiviteter. Det kan se ut som at mange barn ikke tilbys morsmålsassistanse i rurale barnehager.

Når det gjelder morsmålsassistanse i mindre grupper og morsmålsassistanse i felles aktiviteter svarer henholdsvis 19,5 og 19 prosent at tospråklig assistent har ansvaret. 15,8 prosent av pedagogiske ledere svarer at pedagogiske ledere eller assistenter har ansvaret for morsmålsassistanse i mindre grupper og 18 prosent svarer at pedagogiske ledere eller assistenter har ansvar for morsmålsassistanse i felles aktiviteter. Ansvar for strukturert språkstimulering på morsmål er altså lagt til *både* tospråklig assistent og grunnbemanning. Om alt blir gitt av flerspråklig personale vites ikke, men det vi kan lese er at dette sjeldent gis av spesialpedagoger og foreldre.

Morsmålsassistanse i mindre grupper og i fellesaktiviteter gis oftest av tospråklig assistent, og nest oftest av pedagogiske ledere /assistenter i grunnbemanningen. I den siste gruppen er det mest sannsynlig også personale som ikke har samme morsmål som barnet eller barna stimuleringen er tenkt for.

Oppsummerende kan dette forstås som at en ganske lav andel flerspråklige barn får tospråklig assistanse av tospråklig personale i barnehager i rurale områder og/eller språkstimulering på morsmål på andre måter. Andelen som får språkstimulering på norsk er betydelig høyere, uavhengig om det gis med tilførsel av tilskuddsmidler eller ikke. Flere andre undersøkelser viser til en liknende tendens (Rambøll Management, 2006; Valvatne & Özalp, 2008). Likevel kan det tenkes at flere kanskje har behov for også slik støtte.

Foreldrene er tatt med som ansvarlig i noen barnehager. Dette er interessant, og også spennende om det forstås i sammenheng med rapporten om barn som ikke går i barnehage (Seeberg, 2010) hvor noen foreldre opplever at ansvar for opplæring på morsmål er lagt på dem³⁰.

³⁰ Se kapittel 1 i avsnittet om tidligere forskning.

Når det gjelder korte økter med norskopplæring i egne grupper viser resultatene at førskolelærere og assistenter oftest har ansvar for dette tiltaket. Det kunne her vært interessant å vite hvilke kunnskaper assistenter som får ansvar for dette har, og om det gjøres av assistenter med flere språk eller transnasjonale erfaringer.

Ut fra frekvensanalysen av spørsmålet om hvem som har ansvar for språkstimuleringsaktiviteter kan vi igjen se en sterk tendens til at språkstimuleringsaktiviteter på morsmål er lite i bruk som tiltak. Slik kan det se ut som at resultatene våre og resultater fra den svenske undersøkelsen fra barnehager om flerspråklige barns språk- og kunnskapsutvikling viser liknende tendenser (Skolinspektionen, 2010). Utvikling på morsmålet overlates til andre, og er ofte ikke en del av den pedagogiske virksomheten. 50–60 prosent i vår spørreundersøkelse svarer at assistanse på morsmålet (på ulike måter) ikke brukes som tiltak i barnehagen. Tabell 26 viser også at det er en mye lavere andel morsmålslærer/tospråklig assistent i aktiviteter som er rettet mot det norske språket enn i de tiltakene der morsmål er eksplisitt nevnt. Sees ikke morsmålslærer/tospråklig assistent som norsk-språklig kompetente? Eller har barnehagene så få ressurser at morsmålslærer/tospråklig assistent utnyttes mest mulig ift morsmålet?

Samtaler med barn

I surveyen er det flere spørsmål om hvordan språkstimulering foregår i barnehagen. Flere av spørsmålene er vinklet inn mot profesjonsutøveres forståelse av sin rolle i samspill og samtaler med flerspråklige barn. Dette kan også i høyeste grad være språkstimulering. Noen få av spørsmålene i spørreskjemaet er også viet lesing for barnegrupper hvor det er flerspråklige barn. Resultater av analyser av disse presenteres imidlertid ikke i denne rapporten (som nevnt tidligere).

I spørreskjemaet ble det blant annet framsatt noen påstander om den voksnes rolle i samtale med minoritetsspråklige barn i barnehagen. Her ble pedagogiske ledere bedt om å gradere hvor enig/uenig de var i disse påstandene.

Tabell 27 Den voksnes rolle i samtaler med minoritetsspråklige barn.

Påstander	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig	Vet ikke
Minoritetsspråklige barn trenger annen form for språklig støtte enn barn med norsk som morsmål	1,4	6,7	54,8	34,1	3,0
Det er viktig å legge større vekt på å være en god norsk språkmodell for minoritetsspråklige barn enn barn med norsk som morsmål	6,9	34,6	36,8	18,4	3,3
Det er viktig å legge større vekt på å trekke inn barnets hjemmeerfaringer når barnet har et annet morsmål enn norsk	0,4	17,3	55,4	16,7	10,2
I situasjoner eller aktiviteter med mange barn må den voksne innta en mer styrende rolle for at også minoritetsspråklige barn kan følge med og delta	0,6	16,1	60,5	18,7	4,1
Det er ikke viktigere for minoritetsspråklige barn å få språklig støtte i samtale med voksne enn for barn med norsk som morsmål	14,7	63,9	13,9	2,6	4,9
Den voksne må i større grad skape muligheter og tilrettelegge for samtale i fellesaktiviteter og gjøremål når det er minoritetsspråklige barn i barnegruppa	0,8	9,6	62,0	23,9	3,7
Den voksne må være bevisst om å forenkle språket eller velge enklere ord i samtale med minoritetsspråklige barn	2,2	15,3	57,4	22,4	2,8
Det er viktig å være mer sensitiv og lyttende i forhold til minoritetsspråklige barns initiativ og respons enn i forhold til barn med norsk som morsmål	3,9	33,0	45,6	12,8	4,7
Det er viktig å ha en større sensitivitet for sin egen og barnets nonverbale kommunikasjon i forhold til minoritetsspråklige barn	1,8	15,2	54,9	23,4	4,8
Minoritetsspråklige barn trenger i større grad mulighet for å samtale med en voksen alene enn barn med norsk som morsmål	4,5	38,8	39,4	8,9	8,5

Denne delen viser hvordan pedagogiske ledere forstår den voksnes rolle i samtaler med minoritetsspråklige barn. Resultatene viser at det er relativt stor enighet om at barn med minoritetsspråklig bakgrunn trenger

annen form for språklig støtte enn barn med norsk som morsmål. Dette tyder på at de voksne forstår det slik at minoritetsspråklige barn trenger en del støtte i forhold til det norske språket (ut fra at svært få voksne er flerspråklige). Tabell 27 viser imidlertid at det ikke er entydig hva respondentene mener at minoritetsspråklige barn bør møte i samspill med voksne i barnehagen.

Pedagogiske ledere er også spurt om i hvilken grad de opplever at et utvalg situasjoner eller aktiviteter gir gode betingelser for samtaler mellom henne/han og minoritetsspråklige barn. De situasjonene pedagogiske ledere skulle vurdere om ga gode betingelser for samtaler var:

- a) Fellessamlinger/samlingsstund
- b) Under måltider
- c) I rutinesituasjoner som påkledning, bleieskift, osv.
- d) Når barnet kommer i barnehagen eller skal hjem
- e) Når jeg er alene med barnet
- f) Når jeg er i en liten gruppe med barn
- g) I tilrettelagte aktiviteter med mange barn
- h) I tilrettelagte aktiviteter i liten gruppe
- i) I overgangene mellom ulike aktiviteter
- j) Under fri lek

Situasjonene som utpeker seg i positiv retning i forhold til gode betingelser er b) under måltider, c) i rutinesituasjoner, d) når barnet kommer eller skal hjem, e) når hun/han er alene med barnet, f) i liten gruppe med barnet, h) I tilrettelagte aktiviteter i liten gruppe og j) under fri lek. Situasjonene som utpeker seg negativt er g) i tilrettelagte aktiviteter med mange barn og i) i overgangene mellom ulike aktiviteter. Situasjon a) i fellessamling/samlingsstund deler seg ganske likt mellom de som er enig eller uenig i om dette er en situasjon som er godt egnet for samtaler mellom pedagogisk leder og minoritetsspråklige barn.

Norsk språkopplæring

Enkelte spørsmål retter seg direkte mot opplæring i det norske språket for minoritetsspråklige barn. Tabell 28 viser hvordan de pedagogiske lederes svar fordeler seg på spørsmål om hvilke ulike situasjoner som ansees som viktige for norsk språkopplæring for minoritetsspråklige barn.

Tabell 28 Hvilke situasjoner i barnehagen anser du som særlig viktige med tanke på norsk språkopplæring for minoritetsspråklige barn?

	Andel pedagogiske ledere i %
Samlingsstund	11,7
Lesestund	18,6
Frilekssituasjoner	13,2
Tilrettelagte aktiviteter	16,6
Estetiske aktiviteter	4,9
Overgangssituasjoner	4,9
Måltidene	20,5
På tur	9,6

Slik vi leser Tabell 28 viser den at flere situasjoner forstås som viktige blant pedagogiske ledere. Måltid og lesestund rangeres høyest av flest, men likevel ikke av så mange sammenliknet med de andre aktivitetene. Tilrettelagte aktiviteter følger tett på disse to. Dette kan for eksempel være temaarbeid som barnehagene arbeider strukturert med, arbeid i aldersinndelte grupper og språkgrupper. Det er noe færre som anser frilekssituasjoner, samlingsstund og turer som viktige situasjoner. Dårligst, ut fra en frekvensanalyse, rangeres estetiske aktiviteter og overgangssituasjoner. Dette er interessante funn. Det er fristende å spørre hvorfor for eksempel estetiske aktiviteter rangeres så lavt. Skaper ikke disse særegne rom for utforskning og eksperimentering med språk? Oppfattes det abstrakte og utforskende som for vanskelig for barn som ikke har norsk som morsmål? Kan det, som den svenske undersøkelsen gjennomført av Skolinspektionen (2010) viser, være slik at også norske barnehager er mer opptatt av trygghet enn læring for flerspråklige barn i barnehage? Hva fratas i så fall noen barn, og hva muliggjøres for andre?

Videre ble pedagogiske ledere bedt om å vurdere ulike situasjoner og viktigheten av den voksnes rolle i disse med tanke på minoritetsspråklige barns norskopplæring. Det ble gitt åtte eksempler på hverdagssituasjoner i barnehager. Tabell 29 viser hvilke svar som ble gitt.

Tabell 29 Viktigheten av den voksnes rolle med tanke på minoritetsspråklige barns norskopplæring i ulike situasjoner:

Situasjoner/andel pedagogiske ledere i %	Ikke viktig	Litt viktig	Svært viktig	Usikker
Samlingsstund	0,2	19,0	79,9	1,0
Lesestund	0,0	9,1	90,5	0,4
Fri lek	2,9	37,9	57,9	1,8
Tilrettelagte aktiviteter	0,2	14,4	85,0	0,4
Estetiske aktiviteter	1,6	39,5	57,0	2,0
Overgangssituasjoner	0,8	28,9	67,8	2,5
Måltidene	0,0	8,5	90,9	0,6
På tur	0,2	23,1	75,6	1,2

I Tabell 29 kan vi lese at alle situasjonene blir vurdert som litt viktig eller svært viktig. De tre situasjonene som får høyest andel svar på svært viktig er i synkende rekkefølge måltidene, lesestund og tilrettelagte aktiviteter. De tre situasjonene som får lavest andel svar er i synkende rekkefølge overgangssituasjoner, fri lek og estetiske aktiviteter.

Estetiske aktiviteter og overgangssituasjoner blir vurdert som mindre viktig enn andre situasjoner i både Tabell 28 og Tabell 29. I den siste av disse er det viktigheten av den voksnes rolle som er vurdert i ulike situasjoner. Det kan være interessant å spørre seg om hvorfor det oppfattes slik. En refleksjon er at dette muligens er situasjoner hvor voksne ikke er så tett inn på enkeltbarn over lengre tidsperioder, fordi de må hjelpe til der det trengs (med klær og for eksempel utvelging av materialer i en formingsaktivitet). Ut fra dette kan det være verdt å spørre om jevnaldrende på avdelingen eller i barnehagen ikke forstås av personalet som å medvirke i minoritetsspråklige barns norskopplæring? Samtidig kan det

tenkes at nettopp for eksempel estetiske aktiviteter kan være produktive utgangspunkt for abstrakte samtaler om det blir forstått som et rom for læring av norsk, hvor en voksen kan bidra aktivt på ulike måter.

Kultur og kulturformidling

Formidling av kulturer skjer hele tiden i barnehagen via mange uttrykksformer. I denne delen vil vi presentere hva pedagogiske ledere svarte da de ble spurt om hvilke kulturer som det hovedsakelig ble tatt utgangspunkt i, i samspill mellom voksne og barn.

Tabell 30 Hvor ofte velger du følgende tema som innhold i ditt samspill med stor eller liten barnegruppe?

Hver dag/flere dager i uken	Minoritetskulturer	Norsk/lokal kultur
Hverdagslivet	9	64
Ord, uttrykk, språkformer	9	64
Sanger, rim og regler	3	94
Eventyr og sagn	3	44
Litteratur av forfattere fra	3	65
Verdslige tradisjoner og skikker	2	38
Religiøse tradisjoner og skikker	3	18

Tabell 30 viser klart at det er det som i spørreskjemaet er kalt norsk/lokal kultur som dominerer som utgangspunkt for samspillet mellom voksne og barn i grupper når den voksne velger innhold. En svært stor andel pedagogiske ledere svarer av de velger «hverdagslivet i barnehagens lokalmiljø», «ord, uttrykk og språkformer» i norsk/lokal kultur, «sanger, rim og regler» fra norsk/lokal kultur og/eller «litteratur av norskspråklige forfattere», og dette gjør de hver dag eller flere dager i uken som tema for arbeid med grupper.

En betydelig mindre andel pedagogiske ledere svarte at de valgte de samme aktivitetene, men med utgangspunkt i minoritetsspråklige barns kulturelle minoritetsbakgrunn, hver dag eller flere dager i uken.

Tabell 31 (hentet fra Aukrust, 2011) viser hvilket innhold som ofte/av og til/sjelden/aldri velges som utgangspunkt for samspill i grupper med pedagogiske ledere. Vi har valgt å la denne tabellen stå litt alene. Likevel vil vi uttrykke at det kan være mulig å lese i denne, hvem sine erfaringer og interesser strukturerte gruppeaktiviteter ser ut til å støtte opp rundt og bekrefte. Vår lesning er at det er majoritetsspråklige barns majoritetskulturelle bakgrunn som i stor grad blir bekreftet. Et resultat som peker i den retningen er at nesten 50 prosent av pedagogene svarer at de aldri bruker eventyr, sagn og fortellinger av forfatter i fra en av de minoritetsspråklige barnas hjemmekultur som innhold i samspill med barnegruppa.

Tabell 31 Innhold i barnehagehverdagen.

Innhold i samspill i små og store grupper	Så å si hver dag	Flere ganger per uke	Minst én gang per 14. dag	Minst én gang per mnd	Sjeldnere	Aldri
Hverdagslivet i barnehagens lokalmiljø	30,2	33,3	13,3	10,2	9,3	3,7
Hverdagslivet i de minoritets-språklige barnas hjemmekultur	1,9	6,7	8,9	11,2	53,9	17,4
Ord, uttrykk, språkformer som er typiske for norsk	30,8	33,6	10,8	6,8	14,2	3,8
Ord, uttrykk, språkformer som er typiske for ett eller flere av de minoritetsspråklige barnas morsmål	3,0	6,4	6,6	8,2	47,9	27,9
Sanger, rim og regler på norsk	70,2	23,9	3,3	1,0	0,6	1,0
Sanger, rim og regler på ett av de minoritetsspråklige barnas morsmål	1,6	2,6	3,8	4,6	39,4	48,0
Eventyr og sagn fra norsk majoritetskultur	13,4	30,6	26,6	15,4	11,4	2,6
Eventyr og sang fra ett eller flere av de minoritetsspråklige barnas hjemmekulturer	0,9	1,6	4,2	6,4	39,8	47,1
Litteratur av en norskspråklig forfatter	24,7	39,6	20,6	8,5	4,3	2,3
Historier av forfattere fra ett eller flere av de minoritetsspråklige barnas hjemmekulturer	0,7	1,9	3,0	5,3	40,8	48,3

Pedagogiske ledere fikk videre spørsmål om hvor viktig de synes det er å formidle norsk majoritetskultur til barna i sin barnegruppe. Tabell 32 viser at 92,3 prosent mener at det er svært viktig eller viktig å formidle norsk majoritetskultur til barna. Bare 4 prosent svarte at dette er lite viktig.

Tabell 32 Formidling av majoritetskultur i barnegruppen.

	Andel pedagogiske ledere i %
Svært viktig	25,6
Viktig	66,7
Lite viktig	4,0
Svært lite viktig	0,4
Vet ikke	3,3

Videre ble pedagogiske ledere spurt om hvor viktig de synes det er å formidle hjemmekulturene til de minoritetsspråklige barna i sin barnegruppe. Her svarte en noen laver prosentandel, 77,3 prosent, at dette er viktig eller svært viktig (se Tabell 33). Om vi bryter opp de to tabellene, Tabell 32 og Tabell 33 noe mer, ser vi at formidling av majoritetskulturen blir ansett som svært viktig av 25,6 prosent, mens 9,4 prosent ser på formidling av minoritetskulturene som svært viktig.

Tabell 33 Formidling av minoritetskulturer i barnegruppen.

	Andel pedagogiske ledere i %
Svært viktig	9,4
Viktig	67,9
Lite viktig	9,4
Svært lite viktig	1,2
Vet ikke	12,1

Tabell 33 viser videre at det er hele 12,1 prosent som svarer at de ikke vet hvor viktig de tenker det er å formidle alle barns hjemmekultur i barnegruppen, mens 10,6 prosent mener dette er lite eller svært lite viktig.

Resultatene som her er presentert kan sies å stå i kontrast til de holdninger og verdier som uttrykkes i rammeplan for barnehager, og sitatet under viser hva rammeplanen uttrykker om formidling av kulturer:

barn fra etniske minoritetskulturer må få støtte i å utvikle sin doble kulturtilhørighet. Barns møte med ulike kulturer og tradisjoner legger grunnlaget for respektfull samhandling mellom ulike etniske grupper. Bevissthet om egen kulturarv og delaktighet i andres kultur skal bidra til at barn skal sett seg inn i andres ståsted. (Rammeplanen, 2006, s. 30)

Sett i sammenheng med Tabell 30 og Tabell 31, ser det ut til at praksis ikke stemmer helt over ens med pedagogiske lederes syn på viktigheten av formidling av henholdsvis majoritets- og minoritetskultur. Eksempelvis kan holdninger om at det er viktig at minoritetskulturer er en del av hverdagen, slik det kommer til uttrykk i Tabell 33, settes opp mot svarene som er gitt i Tabell 31. Her ser det ut til å være en forskjell i verdier og holdninger og den faktiske praksisen, altså hvilke holdninger og verdier som materialiseres i praksis. Flere har utfordret den samtidige praksisen som foregår i en del barnehager og skoler i et flerkulturelt samfunn. På bakgrunn av funn ønsker de å utfordre praksiser som virker essensialisierende og diskriminerende. For å gjøre dette er det ikke nok å ha bare gode intensjoner (se for eksempel Andersen, 2002; Gitz-Johansen, 2009; Lunneblad, 2006).

Foreldre, familie og nettverk

Foreldre og foresatte er viktige samarbeidspartnere for barnehagene. Dette er også nedfelt i barnehagenes formålsparagraf. Der heter det at barns behov for omsorg og lek, og fremming av læring og danning, skal skje i samarbeid og i forståelse med hjemmet (KD, 2011). Minoritetsspråklige foreldre er ikke en ensartet gruppe. Likevel vet vi at mange minoritetsspråklige foreldre opplever ikke og bli ivaretatt og eller lyttet til i samarbeidet. Dette gjelder både i barnehage og skole (Agacanoglu, 2006; Banks & Banks, 2005; Brooker, 2003; Sand, 2008). En medvirkende faktor for dette er at pedagogiske ledere opplever at de mangler kompetanse for å samarbeide med minoritetsspråklige foreldre. Eksempelvis kan de ha begrenset innsikt i og forståelse for hvordan minoritetsspråklige foreldre opplever å være forelder i Norge i dag, eller de kan være usikre på hvordan de kan samarbeide med foreldre med til dels ulike verdier og

interesser med tanke på hva som er gode barndommer (Sand, 2008). Som nevnt tidligere vet vi at en svært liten andel profesjonsutøvere i barnehagene som deltok i undersøkelsen har fordypning eller videreutdanning i flerkulturell pedagogikk eller liknende. I videre lesning kan dette ligge som et bakgrunnsteppe.

I spørreskjemaet ble det laget en del spørsmål som berører samarbeidet mellom barnehager og foreldre/familier med minoritetsbakgrunn. Resultatene fra analysene av de svarene som ble gitt av pedagogiske ledere, må leses med varsomhet da det ikke finnes noe sammenlikningsgrunnlag i forhold til foreldre/familier med majoritetsbakgrunn i de samme barnehagene. Spørsmålene ble også utformet slik at de kunne fungere som data i delprosjektet *Samarbeid mellom barnehagen og foresatte til barn med minoritetsbakgrunn om barnas utvikling og læring* (se oversikt over andre delprosjekter i innledningskapittelet). I framtidige publikasjoner fra dette delprosjektet vil temaet foreldresamarbeid i rurale områder bli behandlet og analysert grundig, med både kvantitative og kvalitative data som grunnlag.

Barnehagens personale og foreldre skal samarbeide om barnas hverdag i barnehagen. I den forbindelse er det interessant å vite noe om hvordan informasjon gis av barnehagen til minoritetsspråklige foreldre *om hvordan barna har det i barnehagen*. Det er videre interessant å se dette i sammenheng med bakgrunnsinformasjon om antall flerspråklige barn i barnehagen. Bakgrunnstallene viser det er svært få barn i hver barnehage som har flerspråklig kompetanse, og slik kan vi anta at det også er få minoritetsspråklige foreldre i hver enkelt barnehage i rurale områder.

Tabell 34 Hvordan gis informasjon om hvordan barna har det i barnehagen til minoritetsspråklige foreldre?

	Andel pedagogiske ledere i %
Muntlig ved daglig kontakt	24,8
Skriftlig	11,0
Visuelt	17,2
På foreldremøter	10,4
Konferansetimer	21,3
På sosial arrangementer i barnehagen/foreldre-deltakelse	6,6
E-post	1,4
Telefon	4,3
Sms	1,1
Annet	1,9

Tabell 34 viser hva pedagogiske ledere svarer når de er spurt om hvordan informasjon gis til foreldre om hvordan barna har det i barnehagen. Dette innebærer blant annet informasjon om barns læring og lek, deres trivsel i hverdagen, samt hvem de leker med og hva de liker å gjøre. Muntlig daglig kontakt og konferansetimer oppgis som mest vanlig, noe som med stor sannsynlighet gjelder for alle foreldre da dette utgjør et svært viktig rom for utveksling av informasjon generelt mellom barnehage og foreldre. Foreløpige resultater fra kvalitative studier i to barnehager (delprosjekt i *Flerkulturelle barnehager i rurale strøk*, se kap 1) viser at den daglige muntlige kontakten i liten grad handler om hva som skjer i barnehagen, hvordan barnet har det i barnehagen og barnets situasjon når det ikke er i barnehagen. Den muntlige daglige kontakten handler mer om praktiske ting som mat, klær, stengetider og krav til det å være forelder i barnehagen og hva de skal huske på (fra Sigrun Sand sin pågående kvalitative undersøkelse, jf. kap 1).

En annen informasjonsform som mange har kryssset av på er konferansetimer. Det er vanlig å ha slike timer 1–2 ganger i året i de fleste barnehager. Enkelte barnehager har det som praksis å leie inn tolk til slike samtaler, om foreldrene og/eller barnehagen ønsker det. Hele 17,2 prosent

sier at visualisering er en måte å informere om barna i barnehagen til minoritetsspråklige foreldre. Dette er muligens en måte og kommunisere på som brukes spesielt overfor minoritetsspråklige foreldre. Det vet vi imidlertid ikke sikkert. Det er mer og mer vanlig å henge opp bilder fra turer eller aktiviteter i barnehagen slik at foreldre kan se dette ved henting og bringing. Bilder kan kommunisere mye om hvordan barna har det og hva de gjør i barnehagen.

Videre er pedagogiske ledere spurt om hvordan *informasjon om barnehagens virksomhet* gis til den samme gruppen foreldre. Her er de samme kategoriene brukt.

Tabell 35 På hvilken måte gir personalet informasjon til minoritetsspråklige foreldre om barnehagens virksomhet?

	Andel pedagogiske ledere i %
Muntlig ved daglig kontakt	21,6
Skriftlig	22,0
Visuelt	10,8
På foreldremøter	19,2
Konferansetimer	15,6
På sosial arrangementer i barnehagen/foreldredeltakelse	5,6
E-post	2,7
Telefon	1,9
Sms	0,6

Tabell 35 viser at informasjon om barnehagens virksomhet blir gitt gjennom ulike kanaler. Muntlig daglig kontakt, skriftlig, foreldremøter og konferansetimer er de formene pedagogiske ledere svarer at personalet benytter seg hyppigst av. Her er svarer altså ikke like mange at de tar i bruk visualisering som i Tabell 35, men det er likevel et visst antall som svarer at dette brukes. Ut fra statistikker om innvandring og barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen, som nevnt i kapittel 2, og ut fra bakgrunnstallene fra styrerskjemaet om barnas språkbakgrunn, kan vi anta at det er mange foreldre som er i en prosess for å lære seg norsk språk.

Spørsmålet da er hvorvidt dette tas hensyn til i skriftlig og muntlig informasjon, om tekster blir oversatt og/eller om tolk brukes på foreldremøter og konferansetimer. Hva som ligger i kategorien «visuelt» kan være forstått ulikt av de ulike pedagogene, men vi antar at mange da har sett for seg at informasjon visualiseres ved at de viser fram ting som plagg, hvor barna sover, bilder fra aktiviteter osv. 10,9 prosent av pedagogiske ledere har svart at de gir minoritetsspråklige foreldre informasjon ved visualisering. Det kan, som vi tidligere har sett tall på, underbygge at det i mange barnehager ikke finnes personale som snakker samme språk som familier/foresatte til barna i barnehagen som forstås som minoritetsspråklige.

Samarbeid om barna i barnehagen bygger på at informasjon går begge veier. Om formålsparagrafen (1§) skal ivaretas, er det sentralt at også foreldre gis mulighet til å påvirke og gi tilbakemeldinger på barnehagens virksomhet. Tabell 36 viser hvordan pedagogiske ledere svarer at barnehagene i rurale områder innhenter informasjon om minoritetsspråklige foreldres oppfatninger og syn på barnehagens virksomhet ut fra noen gitte svaralternativer.

Tabell 36 På hvilken måte innhenter personalet informasjon om de minoritetsspråklige foreldrenes oppfatninger og syn på barnehagens virksomhet?

	Andel pedagogiske ledere i %
Muntlig ved daglig kontakt	54,8
Skriftlig	8,7
Spørreundersøkelser	17,4
Gjennom representanter i foreldreutvalget	2,0
Annet	17,1

Muntlig daglig kontakt er den klart mest brukte formen for personalet til å innhente tilbakemeldinger og synspunkter fra minoritetsspråklige foreldre i barnehager i rurale områder. Deretter følger spørreundersøkelser og annet. Det er uklart hva *annet* innebærer, men siden andelen pedagogiske ledere som krysser av på dette kan det være et interessant moment å se nærmere på i framtidige undersøkelser.

Mange av minoritetsspråklige foreldre i rurale strøk er flyktninger fra ulike tidsepoker (eks. fra Somalia og Vietnam) og nyere arbeidsinnvandrere (eks. fra Polen og Tyskland). Dette kan by på utfordringer i kommunikasjon mellom hjem og barnehage, fordi mange i disse kategoriene er i en tidlig prosess med tanke på å lære norsk. Videre er det stor sannsynlighet for at ulike verdier og interesser må forhandles om i barnehagen når mennesker med ulik kulturell bakgrunn skal samarbeide om barns dannelse og utvikling. Pedagogiske ledere har blitt bedt om å krysse av på hvilke utfordringer de opplever i samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Svarene framkommer i Tabell 37.

Tabell 37 De største utfordringene pedagogiske ledere opplever i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre.

	Andel pedagogiske ledere i %
Foreldrenes religiøse bakgrunn	3,0
Foreldrenes manglende ferdigheter i norsk språk	29,1
Tidspress hos foreldrene	3,7
Manglende interesse for samarbeid fra foreldrenes side	4,9
Ulike verdier og oppdragerpraksis mellom hjem og barnehage	14,6
Vi møter foreldrene for sjelden	5,3
Tidspress hos personalet	5,2
Personalets mangel på kjennskap til foreldrenes språk	12,6
Personalets mangel på kjennskap til foreldrenes kultur	14,2
Personalets mangel på kjennskap til foreldrenes religion	4,7
Annet	2,7

Foreldres manglende ferdigheter i norsk språk ser ut til å være den utfordringen som den største andelen pedagogiske ledere opplever i samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. 29,1 prosent av pedagogiske ledere har valgt dette svaralternativet. Deretter følger ulike verdier og oppdragerpraksis mellom hjem og barnehage (14,6 %), personalets mangel på kjennskap til foreldrenes kultur (14,2 %) og personalets manglende kjennskap til foreldrenes språk (12,6 %). Dersom barnehagene hadde hatt et større

spekter av språkbakgrunner og kulturbakgrunner blant ansatte, kunne disse utfordringene muligens vært noe mindre (selv om dette ikke er gitt). Dette blir imidlertid ikke prioritert i alle kommuner gjennom ansettelser.

Tidspress er ikke nevneverdig vektlagt, kun 3,7 prosent peker på dette som en utfordring i samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Det kan tenkes at det tar lenger tid å samarbeide i en relasjon hvor en ikke deler samme muntlige språk eller syn på oppdragelse. Barnehagehverdager er vanligvis fylt med mange oppgaver og gjøremål for personalet. I utformingen av spørreskjemaet ligger det derfor en hypotese om at liten tid kunne være en faktor som påvirker foreldresamarbeid. I og med at denne hypotesen så ut til å feile stiller vi spørsmål ved om personalet bruker så mye tid som de kunne ha gjort på foreldresamarbeid med minoritetsspråklige foreldre? Også alternativet som gjelder manglende interesse skårer lavt, noe som kan tolkes som at de opplever at foreldrene er interessert i samarbeid.

På spørsmål om hvor ofte voksne fra de minoritetsspråklige barnas familier eller språklige/kulturelle nettverk deltar i barnehagens hverdagsliv, svarer bare ni prosent av pedagogiske ledere at de voksne deltar hver dag. 87 prosent deltar ved det som i spørreskjemaet er formulert som «spesielle sammenkomster som fødselsdager i barnehagen, fester for barn og voksne på kvelden og liknende». Ut fra disse resultatene kan det se ut som at voksne «fra de minoritetsspråklige barnas familier og/eller språklige/kulturelle nettverk» deltar sjeldent i barnehagens hverdagsliv. Imidlertid er det ikke helt klart hva som legges i og hvordan pedagogiske ledere har forstått «barnehagens hverdagsliv». Kan det bety henting og bringing? Kan det innebære å være med inn på avdelingen og slå av en prat om morgenen? Betyr det foreldremøter, dugnader eller foreldresamtaler? Og videre, hva forstår pedagogiske ledere her med «å delta»? Vi anser det derfor som usikkert hva disse resultatene kan si noe om.

Videre ble det i spørreskjemaet presentert ulike påstander om samarbeid mellom barnehagen og minoritetsspråklige foreldre. Her ble pedagogiske ledere bedt om å angi i hvilken grad de var enig eller uenig i disse påstandene. Se Tabell 38 for oversikt over resultatene.

Tabell 38 Pedagogiske leders grad av enighet og uenighet om ulike påstander om samarbeid mellom barnehage og minoritetsspråklige foreldre.

Påstander/andel pedagogiske ledere i %	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig	Vet ikke
De fleste minoritetsspråklige foreldre trenger alternative måter å samarbeide med barnehagen på	7,6	50,7	26,0	1,8	13,9
De fleste minoritetsspråklige foreldre deltar på lik linje med majoritetsspråklige foreldrene i barnehagen	4,5	43,7	36,0	7,1	8,7
Jeg kjenner de minoritetsspråklige foreldrenes mål med oppdragelsen	1,0	23,7	47,5	8,3	19,6
De minoritetsspråklige foreldrene informerer ofte personalet om hva barnet har opplevd utenfor barnehagetida	1,6	21,5	47,1	19,6	10,2
Det er viktig at de minoritetsspråklige foreldrene tilpasser seg barnehagens regler og rutiner så raskt som mulig	5,3	70,2	12,3	1,4	10,8
De fleste minoritetsspråklige foreldre samarbeider godt med personalet om barnets læring og utvikling	9,0	63,2	14,0	1,1	12,7

Her uttrykker 24,7 prosent at de er svært enige eller enige i at de kjenner de minoritetsspråklige foreldrenes mål med oppdragelsen. Sett opp mot Tabell 37 og andelen der som forstår ulike verdier og oppdragelsespraksiser mellom hjem og barnehage som utfordrende for samarbeidet (14,6 prosent), spør vi hvordan disse svarene kan tolkes. Vi vet ikke om det er de samme pedagogiske lederne som har svart at de ikke kjenner til minoritetsspråklige foreldres oppdragelse (eller svart vet ikke på dette), som for øvrig er en stor andel (75,3 prosent), som de som opplever ulike oppdragelsespraksiser som utfordrende, men det er noe vi kan tenke oss å se nærmere på ved en senere anledning.

Tabell 38 viser videre at 75,5 prosent er svært enig eller enig at det er viktig at de minoritetsspråklige foreldrene tilpasser seg barnehagens regler og rutiner så raskt som mulig. Hva som legges i dette er uklart. I Sand sitt pågående kvalitative arbeid i et av delprosjektene (se kap 1) er tilpassing (i forståelsen å følge barnehagens rutiner og regler) et sentralt tema i uformelle samtaler mellom ansatte og foreldre med minoritetsbakgrunn.

Ut fra dette er et påtrengende spørsmål om det er foreldrene som skal tilpasse seg barnehagen eller om det er en gjensidighet i samarbeidet? Dette krever en lengre diskusjon som det nevnte delprosjektet vil kunne ta opp i sine rapporter. Videre er det interessant å spørre hvem som kan definere hva det er å være en god barnehageforelder? Handler det kun om rutiner og regler, eller handler det om kritiske innspill til praksis og spørsmål om hverdagslige praksiser som kan få personalet til å måtte uttrykke verdier og etiske begrunnelser.

På grunn av tid har vi ikke kunnet gå inn i alle svar i alle tabeller, til tross for at også denne tabellen gir mange viktige resultater. Før vi går videre vil vi imidlertid (med et selvkritisk blikk) spørre om vi kunne vi byttet ut minoritetsspråklige foreldre med alle foreldre i denne tabellen? Hvilke svar hadde vi fått da?

Det siste spørsmålet i spørreskjemaet som direkte berører samarbeid mellom barnehagen og foreldre har flere delspørsmål hvor hyppighet i forhold til ulike temaer for samarbeid er i fokus.

Tabell 39 Hvor ofte samarbeider personalet med de minoritetsspråklige foreldrene om ulike tema?

	Hver dag	Ofte	Sjelden	Aldri
Oppførsel/grensesetting	7,5	45,7	41,5	5,3
Mat	10,5	55,4	30,2	3,9
Helse/sykdom/hygiene	5,2	46,7	42,8	5,4
Barnets språkutvikling på norsk	7,9	70,3	18,4	3,4
Barnets språkutvikling på morsmålet	2,2	27,6	47,8	22,4
Uteaktiviteter	7,3	44,3	39,6	8,7
Synet på gutte- og jenteaktiviteter/kjønnsroller	1,0	8,3	60,7	30,0
Markering av høytider og merkedager	2,1	30,0	56,4	11,5
Støtte og veiledning i lesing og andre språkstimulende aktiviteter på morsmålet hjemme	1,2	19,1	51,1	28,6
Matematikk	1,0	12,0	54,4	32,7

Tabell 39 sier noe om hyppighet i tematikken som samarbeidet dreier seg om. De temaene som tas opp hyppigst (hver dag eller ofte) er barnets språkutvikling på norsk og mat. De temaene pedagogiske ledere rapporterer at de samarbeider sjeldent eller aldri om er synet på gutte- og jenteaktiviteter/kjønnsroller, matematikk, barnets språkutvikling på morsmålet og støtte og veiledning i lesing, markering av høytider og merkedager, og andre språkstimulende aktiviteter på morsmålet hjemme. Uteaktiviteter er det omtrent like vanlig å samarbeide ofte som sjeldent om. Det samme gjelder oppførsel/grensesetting og helse/sykdom/hygiene.

Vi vet ikke her om samarbeid om de ulike temaene er initiert av foreldre eller personalet, eller begge. Dette er en tematikk det derfor er påtrengende å gå nærmere inn i. Hvilke temaer anser foreldre som viktige og hvilke anser personalet som viktige? Stemmer disse over ens, og om ikke hva skal barnehagene gjøre med dette? Avslutningsvis er det igjen viktig å påpeke at vi ikke vet hva pedagogiske ledere ville ha svart om spørsmålene gjaldt alle eller kun majoritetsspråklige foreldre. Det finnes slik ikke et tilstrekkelig sammenlikningsgrunnlag.

Barnehagen for minoritetsspråklige barn og flerkulturell pedagogisk praksis

På slutten av spørreskjemaet er pedagogiske ledere bedt om å svare på spørsmål som kan si noe om deres forståelser av hva barnehagen skal være for minoritetsspråklige barn, og om barnehagen de arbeider i har en praksis hvor språklig- og kulturelt mangfold er inkludert.

Som vi har vært inne på i det innledende kapittelet ligger det flere føringer for hva barnehagen skal være for alle barn, men også for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Intensjoner og praksis trenger ikke nødvendigvis stemme overens og det er derfor interessant å spørre de som arbeider nærmest med barna i barnehagen om hvilke forståelser de har om hva barnehagen skal kunne være for minoritetsspråklige barn. Tabell 40 viser i prosent pedagogiske lederes svar på noen påstander.

Tabell 40 Hva mener du er det viktigste i barnehagen for de minoritetsspråklige barna?

	Andel pedagogiske ledere i %
Å lære seg å omgås andre mennesker	9,0
Å ha det morsomt sammen med andre barn og voksne	13,3
Å bli kjent med norsk kultur	7,7
Å få omsorg og trygghet fra de voksne	20,9
Å få leke med andre barn	22,4
Å tilegne seg gode norskferdigheter	21,3
Å få være med å oppleve naturen	1,1
Å få lære noe som en forberedelse til skolen	4,0
Å få være med på ulike kulturelle arrangement	0,5

Svarene i Tabell 40 viser en tendens til at det å leke med andre barn, omsorg og trygghet fra voksne og å tilegne seg gode norskferdigheter er de forholdene pedagogiske ledere mener er mest sentrale for minoritetsspråklige barn. Videre ser det ut til at pedagogiske ledere ikke forstår forberedelse til skolen som eksplisitt viktig. Dette er i tråd med den norske barnehagetradisjonen hvor livet her-og-nå har vært vektlagt, samtidig kan det synes å stå i motstand til ideen om at barnehagen skal forberede minoritetsspråklige barn til skolestart på en annen måte enn majoritetsspråklige (jmf føringer i offentlige dokumenter). Å bli kjent med norsk kultur vektlegges ikke nevneverdig som viktig i Tabell 40. Likevel, som det framkommer i Tabell 30, Tabell 31 og Tabell 32 dominerer den norske/ lokale kulturen i aktiviteter hvor pedagogiske ledere er delaktig i valg av tema i samspill.

Pedagogiske ledere er videre forelagt noen utsagn som omhandler hvordan de arbeider med språklig- og kulturelt mangfold i sin barnehage. De ble bedt om å krysse av for de svaralternativene de mente passet best for sin barnehage. Tabell 41 viser de svarene som ble gitt.

Tabell 41 Pedagogiske leders svar på påstander om arbeidet med språklig- og kulturelt mangfold i egen barnehage.

Påstander/ andel pedagogiske ledere i %	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Slett ikke	Vet ikke
Vi har formulerte mål for en flerkulturell barnehage	7,9	28,4	36,3	21,5	5,9
Vi har spesielle arbeidsmåter/metoder for arbeidet i en flerkulturell barnehage	7,3	32,6	37,7	18,3	4,1
Vi arbeider aktivt for å styrke kulturelt mangfold	16,8	41,9	30,7	7,2	3,3
Barnas ulike språk- og kulturbakgrunn er godt synlig i de fysiske miljøet i barnehagen	6,3	24,5	47,4	18,8	3,1
Vi arbeider for at barnas språk- og kulturbakgrunn skal prege hverdagsaktivitetene i barnehagen	3,9	29,2	50,6	12,2	4,1
Personalet i barnehagen trenger spesiell kunnskap for å arbeide i en flerkulturell barnehage	29,2	50,4	11,6	4,9	3,9

Her ser vi at flertallet av barnehagen ikke aktivt har formulert mål for en flerkulturell barnehage (63,7 prosent). Dette til tross for at det i rammeplanen slås fast at det norske samfunnet er et flerkulturelt samfunn og at det er mange måter å være norsk på. Dette skal gjenspeiles i barnehagen (KD, 2006). Altså har kun 36,3 prosent formulert slike mål i noen eller i stor grad. Det er videre 39,9 prosent som har spesielle arbeidsmåter for arbeidet i en flerkulturell barnehage, og så mange som 58,7 prosent av de pedagogiske lederne uttrykker at de aktivt arbeider for å styrke kulturelt mangfold. Det kan slik se ut til at flere av resultatene er motstridende. Dette vises også gjennom at en overvekt av pedagogene svarer at de i liten grad eller slett ikke (eller vet ikke) arbeider for at barnas språk- og kulturbakgrunn skal prege hverdagsaktivitetene i barnehagen.

Imidlertid, svarer hele 79,6 prosent at de mener at personalet trenger spesiell kunnskap for å arbeide i en flerkulturell barnehage. Kan dette peke mot, sett i forhold til den lave prosenten som har videreutdanning i slike kunnskaper, at mange pedagogiske ledere opplever at de ønsker mer kunnskaper på dette feltet? Kan det forstås slik at den «vanlige»

førskolelærerutdanningen ikke gir nok kunnskaper på dette feltet (jf Obel, 2007)? Hvilke andre kunnskaper trengs? Dette drøftes i den neste delen, kapittel 5, hvor vi drøfter to temaer fra hele spørreskjemaundersøkelsen mer inngående.

5. DRØFTING AV TO UTVALGTE TEMAER FRA BEGGE SKJEMAENE

I det foregående kapittelet er det hovedsakelig presentasjon av resultater fra spørreundersøkelsen som er tekstliggjort og slik tilgjengeliggjort for ulike interessegrupper. Resultatene er videre analysert ved at vi har gjort lesninger ut fra tidligere forskning og politiske føringer. Noen steder har vi utvidet med en tidlig drøfting av resultatene. Med det mener vi at analysene og drøftingene i det foregående kapittelet på ingen måte er tenkt som fyldige eller uttømmende. Innledningsvis har vi gjort begrunnelser for at resultatene fra surveyen ikke er analysert og teoretisert ut fra utvalgte perspektiver i den foreliggende rapporten. Tidsaspektet har også vært avgjørende for hvor inngående vi har kunnet drøfte de ulike resultatene her. Vi ser for oss at enkelte temaer og resultater egner seg som utgangspunkt for mer avgrensede tekster. Foreløpig kan vi vise til publikasjoner og en masteroppgave som gjør dette (Andersen, kommer; Andersen & Sand, kommer; Aukrust, 2011).

Til tross for utfordringer med tanke på tilnærming til et så bredt data-materiale har vi likevel valgt å drøfte to utvalgte temaer mer inngående, fremdeles ut fra tidligere forskning og politiske føringer. Drøftingene presenteres her og bygger på resultatene presentert i kapittel fire. Temaene er valgt ut fra oppfattede dominerende politiske føringer om hva barnehagen skal være for minoritetsspråklige barn, og samtidige strømninger i feltet som kretser rundt spørsmål om kompetanse for profesjonsutøvere i et komplekst samfunn.

Språkstimulering

Det finnes tydelig formulerte føringer om at barnehagen skal være et språkstimulerende miljø for alle barn, og særlig for minoritetsspråklige barn. Om minoritetsspråklige barn og språkkompetanse sier rammeplanen blant annet:

En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse. (Rammeplanen, 2006, s. 29)

Ut fra de resultatene vi har presentert fra de to skjemaene i undersøkelsen, kan vi si at svært få flerspråklige barn i rurale strøk får tospråklig assistanse av tospråklig personale uavhengig av om personalet er permanent del av barnehagens ansatte eller ansatt på bakgrunn av tilskuddsordningen.

I *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (Høigard, et al., 2009) kan vi lese at:

Barnehagen skal arbeide for at tospråklige barn får en positiv tospråklig utvikling, og kjenne ansvar både for førstespråket (morsmålet) og andrespråket (norsk). (2009, s. 7)

Språk som ikke er majoritetsspråk, kan være sårbare, fordi de er mindre i bruk, og fordi brukerne kan oppleve at de møter negative holdninger. Barnehagens oppgave er å være positiv til alt språklig mangfold og å arbeide for at barn kan utvikle et positivt forhold til sitt eget språk. Barn utvikler kulturell toleranse når de voksne er modeller for toleranse. (2009, s. 9–10)

Temaheftene er ment som hjelpemidler for barnehageansatte i implementering av rammeplanen. Slik sett er den ikke å regne som en forskrift, men som et hjelpemiddel til å reflektere rundt og praktisere de føringer som finnes i rammeplanen. Den er likevel interessant å trekke fram her,

da vi må anta at Kunnskapsdepartementet stiller seg bak det som skrives fram i temaheftene ved å gi dem ut, og slik mener at de har noe sentralt å bidra med for profesjonsutøvere.

Om vi leser situatene fra temaheftet (Høigard, et al., 2009) opp mot resultatene fra spørreundersøkelsen, kan vi spørre oss om barnehagene arbeider «for at barn kan utvikle et positivt forhold til sitt eget språk» eller om profesjonsutøvere er modeller med tanke på toleranse av flere språk (2009, s. 9–10)? I materialet fra surveyen fant vi at svært få barn i rurale områder har mulighet til kommunikasjon med voksne med samme hjemmespråk som dem selv i barnehagen, og det er mulig å tenke seg at det blant disse barna også er få som har jevnaldrende i barnehagen som regelmessig snakker de samme språkene som dem selv. Det kan videre se ut som at barnehagene i rurale områder i høyere grad tar utgangspunkt i norsk som andrespråk i strukturerte språkstimulerende aktiviteter for flerspråklige barn, og at det arbeides mindre med utvikling av barns morsmål. Et begrenset arbeid med barns morsmål behøver ikke å skyldes at profesjonsutøvere og kommuner ikke anser morsmålet som viktig, men kan forstås ut fra lite kompetanse i hvordan de kan arbeide med stimulering av alle morsmål når personalet ikke selv snakker disse.

I Rambøll Managements (2006) evaluering av tilskuddsordningen var fokuset på ordningens effekt i forhold til dens målsettinger og om effekten endret seg fra 2004–2006. En av målsettingene for ordningen er å bedre språkforståelse blant flerspråklige barn (KD, 2010c). Overordnet sett svarer barnehagene og kommunene i deres undersøkelse at språkstimuleringsinnsatsen som er gjort som følge av tilskuddsordningen, har hatt god effekt på norskferdigheter og språkferdigheter generelt. Derimot vurderes ordningen som mindre effektiv for språkferdigheter på andre morsmål enn norsk. Det var ingen store endringer mellom 2004 og 2006, men en svak tendens til at «minoritetsspråklige barns utvikling over tid har utviklet seg negativt» (ibid. 2006, s. 2).

I en undersøkelse gjort blant foreldre til barn som ikke går i barnehage (Seeberg, 2010) er også foreldre med minoritetsbakgrunn representert. Her kommer det blant annet fram at en avgjørende faktor for at foreldre med minoritetsbakgrunn velger ikke å ha barna i barnehage før de har

lært seg morsmålet, er knyttet til hvilken plass morsmålet har i barnehagen. Disse foreldrene uttrykker at det for dem er viktig at barna deres opprettholder kunnskaper i morsmål, men denne oppgaven er noe barnehagene i liten grad hjelper til med. Dette kan i stor grad se ut til å stemme over ens med resultatene i vår undersøkelse. I en svensk undersøkelse utført av Skolinspektionen (2010) kommer det fram at det er større fokus på *trygghet enn læring* for flerspråklige barn i barnehage, og at språklig utvikling på morsmålet overlates til eksterne morsmålsassistenter eller foreldre (s. 7). Dette bildet ligger også nært opp til de resultatene som vi har presentert i denne rapporten, og resultater fra Rambøll Management (2006). Disse viser at barnehagene i høyere grad tar utgangspunkt i norsk som andrespråk i språkstimulerende aktiviteter for flerspråklige barn, og at det arbeides mindre eller svært lite med utvikling av barns morsmål.

I evalueringen av tilskuddsordningen (Rambøll Management, 2006) pekes det på at det generelt er et behov for kompetanse om blant annet flerspråklighet og barns språkinnlæring. Et begrenset arbeid med barns morsmål behøver som nevnt ikke å skyldes at profesjonsutøvere og kommuner ikke anser morsmålet som viktig, men kan forstås ut fra lite kompetanse i hvordan de kan arbeide med stimulering av alle morsmål. Resultatene i surveyen viser at det som gjøres i mange barnehager i dag ikke reflekterer de verdier og det mandat som offentlige dokumenter uttrykker. Eksempelvis forstås barnehager politisk som en svært viktig arena for språkstimulering for førskolebarn, og særlig for flerspråklige barn. Denne og andre undersøkelser viser imidlertid at det ikke nødvendigvis fungerer slik. Ut fra resultatene i surveyen synes det usikkert om barnehagen er en arena for språkstimulering for alle barn. Dominerende forståelser av hva barnehagen skal gjøre for såkalt minoritetsspråklige barn stemmer ikke over ens med det som faktisk praktiseres mange steder i Norge. Da kommer også de positive holdningene til kartlegging av språk, som vi ser uttrykkes fra politisk hold, i et noe merkelig lys (KD, 2009).

Flerkulturell kompetanse

Kompetansen til personalet som arbeider i barnehager er et gjennomgående tema i dagens barnehagepolitiske- og forskningmessige landskap (kan spores i utlysninger av forskningsmidler i programmene PRAKUT og Utdanning 2020). Kompetansebegreper i dette landskapet er ofte knyttet til det som enkelte steder omtales som mangfoldskompetanse (Bleka, Gjæver, & Gjervan, 2008). I surveyen er profesjonsutøveres kompetanse når det gjelder formell utdanning kartlagt. Vi vil her kort drøfte disse resultatene opp mot andre undersøkelser, og mot perspektiver på profesjonsutøveres mangfoldskompetanse.

I Tabell 42 har vi samlet resultater for førskolelærere og styreres utdanning. Andelen med formell utdanning i flerkulturelle emner er ca. 3 prosent for begge gruppene. Andelen med spesialpedagogikk er omtrent fire ganger så stor. Som nevnt vet vi ikke svarprosenten for surveyen, men det antas som svært sannsynlig at de med en utdanning i flerkulturelle emner har svart på skjemaet, da de ventelig er opptatt av temaene i surveyen. Det er slik mulig å gå ut i fra at svært få profesjonsutøvere i rurale strøk, både pedagogiske ledere og styrere (N = 813), har formell kompetanse i flerkulturell pedagogikk eller liknende.

Børhaug et al. (2011) viser til at 23 prosent av styrerne i deres undersøkelse har videreutdanning, noe høyere enn i denne undersøkelsen (19,3). 49 prosent av disse hadde videreutdanning i organisasjon og ledelse. Vi har kun bedt respondentene om å konkretisere om deres eventuelle videreutdanning er innenfor spesialpedagogikk og/eller flerkulturell pedagogikk eller liknende. Ut fra resultatene hos Børhaug et al. (2011) antar vi derfor at også mange styrere og pedagogiske ledere i rurale områder kan ha organisasjon og ledelse i sin formelle utdanning. Slik utdanning er også sentralt for profesjonsutøveres yrkesutøvere, men igjen kan vi spørre om grunnen til at det er slik? Hvilke fordypninger/videreutdanninger som tilbys på høyskoler kan være et mulig delsvar. Et annet kan være diskursen om at flerkulturell pedagogikk er for profesjonsutøvere som arbeider i barnehager hvor en stor andel av barna er flerspråklige (Andersen, 2011).

Tabell 42 Pedagogiske ledere og styreres utdanning samlet.

	Pedagogiske ledere i prosent	Styrere i prosent
Førskolelærerutdanning	70,9	61,7
Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i flerkulturell-, minoritets- eller migrasjonspedagogikk	3,2	3,1
Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i spesialpedagogikk	12,4	16,2
Annet	13,5	19,0

Vi vet ut fra Tabell 42 at svært få av respondentene i den gjennomførte surveyen innehar formell kompetanse innefor flerkulturell pedagogikk eller tilsvarende. Videre i surveyen kommer det frem at ca. 80 prosent av de pedagogiske lederne vurderer at det trengs spesiell kunnskap for å arbeide i en flerkulturell barnehage (Tabell 41). Om de mener at de selv har lite eller mye slik kunnskap vites ikke. Likevel, om dette sees i sammenheng med andre undersøkelser (Obel, 2007; Rambøll Management, 2006, 2010) og en forståelse av teoretisk kunnskap som en nødvendig del av profesjonsutøveres kompetanse, kan det tolkes slik at profesjonsutøvere i surveyen ønsker mer kunnskap om hvordan en etisk, inkluderende og sosial utjevneende pedagogikk kan forstås og praktiseres.

Et eksempel på en undersøkelse blant profesjonsutøvere i barnehage som underbygger dette er Obel (2007). Respondentene i denne undersøkelsen hadde vanskelig for å formulere faglige begrunnelser for flerkulturell pedagogikk. At pedagogiske ledere og styrere har vanskeligheter med eksplisitt å uttrykke faglige begrunnelser for praktisering av flerkulturell pedagogikk forklarer hun med mangel på teoribasert kunnskap innenfor dette feltet. Det er ikke nok med erfaringsbasert kunnskap, den må også ha rotfeste i teori, argumenterer Obel. Arbeidstakerne i denne undersøkelsen uttrykte selv en brist på teori for utøvelse av profesjonen i en mangfoldig barnegruppe.

I evalueringen av tilskuddsordningen kommer det fram at mindre kommuner bruker tilskuddsmidlene primært til tospråklig assistanse (Rambøll Management, 2006). Dette er relevant for denne surveyen som nettopp har barnehager i mindre kommuner som nedslagsfelt. Grunnen til at mindre kommuner bruker disse midlene primært til tospråklig assistanse er at kommunene ikke mottar søknader fra barnehager som inkluderer aktiviteter utover dette (Rambøll Management, 2006, s. 7). Om dette sees i sammenheng med resultatene fra vår undersøkelsen om den lave andelen barn som får tospråklig assistanse av tospråklig personale (Tabell 14), kan en spørre seg om det finnes en del ubrukte midler fra tilskuddsordningen i rurale kommuner. Andelen tospråklig assistanse gitt med bruk av eksterne midler (slik som tilskuddsordningen eller andre spesialpedagogiske eksterne midler) er i denne surveyen særlig lav når det gjelder språkstimulering på morsmålet. Den er en del høyere når vi ser på andelen minoritetsspråklige barn som får språkstimulering med eksterne midler på norsk. Resultatene fra surveyen viser altså at det gjennomsnittlig er en liten andel minoritetsspråklige barn som har tospråklig assistanse i rurale barnehager. Rambøll Management (2006) sin evaluering viser at mindre kommuner ikke mottar søknader om midler fra tilskuddsordningen som omfatter andre aktiviteter enn tospråklig assistanse. Hva skjer så med disse øremerkede midlene er et påtrengende kritisk spørsmål. Videre er det sentralt å spørre om hvorfor, om dette resonnementet stemmer, barnehager ikke søker om midler fra tilskuddsordningen som også skal dekke andre språkstimulerende aktiviteter for minoritetsspråklige barn enn tilbud om tospråklig assistanse. Og hvorfor er det så få minoritetsspråklige barn som får språkstimulerende tiltak rettet mot morsmålet? Resultatene viser at det er kun mellom seks og sju prosent av barnehagene i undersøkelsen som oppgir at de minoritetsspråklige barna der får stimulering på morsmål uavhengig av om institusjonen har fått tilført ekstra ressurser.

Vi mener det er nærliggende å knytte dette til formell kompetanse om hvordan pedagogisk arbeid i en kulturelt og språklig sammensatt barnehage kan tenkes og gjøres. I rammeplanen er kompetanseutvikling for personalet nevnt som en del av den planleggingen virksomheten skal arbeide med (KD, 2006a). Imidlertid har også kommunene et ansvar for ansettelse av personale med nødvendig kompetanse og å sørge for at profesjonsutøvere har de kvalifikasjoner som trengs for å gi et pedagogisk

tilbud i samsvar med barnehagers mandat. Dette mandatet innebærer blant annet at barnehagen skal støtte og ta hensyn til hvert enkelt barn og styrke deres muligheter for læring og aktiv deltakelse sammen med jevnaldrende (KD, 2006a).

Utdanningsinstitusjoner og den nasjonale utdanningspolitikken må ta en stor del av ansvaret for at pedagoger i barnehager har manglende kunnskaper om pedagogikk og fag i barnehager i et flerkulturelt samfunn. Vi bygger dette argumentet på Strands (2006) forskning rundt barnehagens epistemologi. Hun viser hvordan barnehagens epistemologi er konstruert, rekonstruert og rettfærdiggjort gjennom norske utdannings- og velferdsdiskurser, og at denne epistemologien har sammenheng med sosiale forhandlinger om «norskhet». Ut i fra Strands (2006), Obels (2007) og Pihls (2010) forskning kan det se ut som kunnskap om kulturelt- og språklig mangfold ikke gis i løpet av en bachelorgrad om ikke studenter tar en fordypning hvor dette er vektlagt. I Strands (2006) forskning på barnehagens epistemologi finner hun at det som kultiveres innenfor feltet er «den gode norske barndommen» som hun videre hevder bidrar til å opprettholde forhandlinger om norskhet.

Rugkåsa (2008) peker på at profesjonsutøvere som blir for opptatt av kultur og kulturforklaringer kan ha vanskelig for å tenke over strukturelle faktorer som medvirkende i arbeid med barn og familier i et språklig- og kulturelt sammensatt samfunn. Med dette mener hun blant annet makt- og dominansrelasjoner i samfunnet som kan virke diskriminerende og marginaliserende. Slike strukturelle forhold er noe høyere utdanning innenfor flerkulturell pedagogikk med stor sannsynlighet vil ta opp i sine studieplaner, da et slikt perspektiv har vært sentralt innenfor dette feltet over tiår. Videre, skriver Rugkåsa (2008), kan et sterkt fokus på kultur bidra til at førskolelæreren ikke ser individene og deres spesielle situasjon. Vi vet ikke hvilke perspektiver profesjonsutøvere i rurale strøk arbeider ut i fra i sin utøvelse av yrket i en språklig- og kulturelt sammensatt gruppe. Imidlertid mener vi at den lave andelen av førskolelærere med formell utdanning innenfor flerkulturell pedagogikk kan være en indikator på at system- og individperspektiver ikke reflekteres i kommuners og profesjonsutøvers arbeid med barn og familier i et språklig- og kulturelt sammensatt samfunn.

I en variansanalyse av innkomne svar i spørreskjemaundersøkelsen, er styrers utdanningsbakgrunn satt i sammenheng med pedagogiske leders svar på *I hvilken grad har de systematisk språkstimulering for minoritetsspråklige barn og på hvordan dette foregår* (Tabell 25, se under).

Tabell 25 I hvilken grad har dere systematisk språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagen?

Arbeidsmåter	Aldri	I liten grad	I noen grad	I ganske stor grad	I høy grad
a) Korte økter med norskopplæring i egne grupper	28,6	18,6	28,0	17,7	7,1
b) Morsmåls-assistanse i mindre grupper	75,3	9,3	9,1	5,1	1,2
c) Morsmåls-assistanse i fellesaktivitetene	74,4	10,3	10,1	4,3	1,0
d) Forberedelse eller oppfølging på morsmålet av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	70,3	16,4	9,5	2,8	1,0
e) Forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	23,0	15,6	26,7	23,8	10,9
f) Arbeid med det samme temaet på norsk og på morsmålet	68,0	17,4	9,5	3,0	2,2

I de barnehagene hvor styrer har utdanning i et flerkulturelt emne (N = 8), svarer pedagogene at de arbeider med språkstimulering hyppigere enn i de barnehagene hvor styrer har førskolelærerutdanning (N = 186) eller førskolelærerutdanning med utdanning i spesialpedagogikk (N = 52). Når det gjelder barnehager hvor styrer ikke har formell flerkulturell kompetanse svarer pedagogiske ledere ganske likt på punkt a) til f) i Tabell 25. På punkt a) er det en del høyere hyppighet i barnehager hvor styrer har spesialpedagogikk enn i barnehager hvor styrer har

kun førskolelærerutdanning, men fremdeles er scoret høyest blant barnehager med styrer som har utdanning i et flerkulturelt emne. På punkt f) er hyppigheten lavest i barnehager hvor styrere har spesialpedagogikk.

Videre har vi sett på sammenhengen mellom styreres utdanning og i hvilken grad pedagogiske ledere har vurdert utsagn som omhandler virksomhetens arbeid med språklig- og kulturelt mangfold som beskrivende for sin barnehage. Her framkommer den samme tendensen som i arbeid med språkstimulering for flerspråklige barn. Profesjonsutøvere i barnehager hvor styrere har utdanning i flerkulturell pedagogikk eller lignende svarer i noe større grad at de har mål for en flerkulturell barnehage, har metoder for arbeidet i en flerkulturell barnegruppe, at de arbeider med at barnas språk- og kulturbakgrunn trer fram i hverdagsaktiviteter og i de fysiske omgivelser, og at personalet trenger spesiell kunnskap for å arbeide i en flerkulturell barnehage. Variansen er høyest i forhold til om personalet trenger spesiell kunnskap, men totalt 79,6 prosent av alle pedagogiske ledere (N = 525) vurderer at personalet trenger spesiell kunnskap.

Jevnt over svarer pedagogene i barnehager hvor styrere har utdanning i spesialpedagogikk i noe høyere grad at utsagnene om barnehagens arbeid med språklig- og kulturelt mangfold passer deres virksomhet enn der styrere har kun førskolelærerutdanning. Det er ikke spurt om de selv opplever at de mangler/innehar slik kunnskap, men ut fra undersøkelser og nasjonale kompetansetiltak vil det ikke være urimelig å anta at de ikke innehar den kunnskap som de mener er nødvendig. Eksempelvis konkluderer Rambøll (2006) i sin evaluering med at barnehager og kommuner ikke opplever seg som faglig kompetente innenfor språkutvikling for flerspråklige barn eller flerkulturell pedagogikk, og at dette er et hinder for effekten av tilskuddsordningen hvor slik kompetanse er sett på som en forutsetning for slikt arbeid (s. 7). Mangel på slik kompetanse er videre uttrykt i ulike kompetansetiltaksprosjekter og annet arbeid (Bleka, et al., 2008; Danbolt, et al., 2010; KD, 2006–2010, 2007; Obel, 2007).

I en kvalitativ undersøkelse i barnehager i midt-Norge registrerer Lauritzen (2011) prosesser i bevegelse mot større rom for språklig og kulturell variasjon. Det finnes personalet med spesiell kompetanse for å utvikle slikt pedagogisk arbeid, men det finnes også motstand mot slikt

endringsarbeid. I de barnehagene hvor det er motstand og hvor inkluderingsarbeidet ikke er forankret i ledelsen finner hun eksempler på at likhet og ikke mangfold er ideal. Styrer, og eiere, kan slik forstås som viktige aktører i inkluderingsarbeid i barnehagen. Det betyr at vi kan anta at kunnskap om pedagogisk virksomhet i et flerkulturelt samfunn, også på strukturelle nivåer som ledelsesnivå og kommunenivå, får implikasjoner for den pedagogikken barn og foreldre møter i barnehagen.

Resultatene i surveyen viser at svært få profesjonsutøvere har formell utdanning i flerkulturelle temaer (Tabell 42), og at en stor andel av de pedagogiske lederne vurderer at det trengs spesiell kunnskap for å arbeide i en flerkulturell barnehage (Tabell 41). Dette er noe som også kommer til syne i politiske satsinger de siste årene. På nasjonalt plan har regjeringen gitt Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) som mandat å arbeidet med kompetanseutvikling for ansatte i barnehager. NAFO ble i 2004 etablert for en femårsperiode med bakgrunn i regjeringens strategiplan *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009* (KD, 2007). I løpet av denne perioden har NAFO blant annet samarbeidet med fokusbarnehager og høgskoler rundt om i landet for å bidra til kompetanseutvikling også på barnehagefeltet. I dag arbeider senteret med kompetanseheving, nettverksbygging og utviklingsprosjekter for å fremme inkludering og likeverdig opplæring i barnehager, samt skoler og voksenopplæringsinstitusjoner³¹. I løpet av strategiplanperioden på 5 år har NAFO gitt ut materiell som er relevant for barnehagen som virksomhet. Eksempler er ressurspakken *i praksis: flerkulturell opplæring*³², *Ressurshefte. Flerspråklig arbeid i barnehagen* (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2010).

Ut fra surveyundersøkelsen og andre undersøkelser vi har referert til her har det arbeidet som har blitt utført av NAFO og deres samarbeidspartnere vært svært viktig med tanke på hvordan barn og familier i dagens barnehager opplever språklig og kulturelt mangfold. Dette kan også knyttes til å ruste alle barn til å bli aktive demokratiske borgere i det norske samfunnet og utover. Det er likevel all grunn til *ikke* å sette bremsene

31 Mer her <http://www.hio.no/content/view/full/15446>

32 Finnes på <http://www.skoleipraksis.no/flerkulturell-opplering/>

på og tenke at nå er mye gjort. I det videre kompetansehevingsarbeidet vil det være mange parter på mange nivåer som kan være med å bidra til at alle barn i barnehager opplever at de er medvirkende i egen læring og dannelse ut fra sin bakgrunn.

6. AVSLUTNING

Hensikten med denne surveyundersøkelsen har vært å kartlegge kjennetegn ved den flerkulturelle barnehage i rurale strøk. Respondentene har vært styrere og pedagogiske ledere. Resultatene viser at det som rapporteres at gjøres i mange barnehager i dag ikke reflekterer de verdier og mandat som offentlige dokumenter uttrykker at barnehagen skal. Eksempelvis forstås barnehager politisk som en svært viktig arena for inkludering. Vi er usikre, ut fra resultatene i surveyen, om barnehager i rurale strøk i dag skaper muligheter for dette i den hverdagslige praksisen. Det uttrykkes også i sentrale dokumenter at barnehager skal være en viktig arena for språkstimulering for førskolebarn, og særlig for flerspråklige barn. Denne og andre undersøkelser viser imidlertid at disse politiske målene ikke reflekteres i praksis. Eksempelvis er det hovedsakelig det norske språket som vektlegges når systematisk språkstimulering gjøres. Tall fra denne undersøkelsen viser at hele 85 prosent av flerspråklige barn aldri eller i liten grad får systematisk språkstimulering på morsmålet. Dette er ikke profesjonsutøveres ansvar alene å sette politiske målsettinger ut i praksis. Vi ønsker her å være tydelige på at høgskoler, kommuner og staten må satse videre på barnehager og deres muligheter for å bidra til et inkluderende og antidiskriminerende samfunn.

I 2011 finnes det ingen enkle svar på hva som må skje i barnehager, og på andre nivåer, for at de skal kunne bidra til inkludering for alle, og til å motvirke diskriminerende forhold. Om vi følger rammeplanens noe vage formuleringer om synliggjøring av mangfold som en strategi, og *Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold* sin forståelse av ressurstilnærming som en måte å oppnå likeverd og inkludering på, ser det ut til

at de fleste av barnehagen i rurale strøk ikke arbeider etter disse føringene. Språklig- og kulturelt mangfold er ikke nødvendigvis synlig eller hørbart, norskhet er ikke nødvendigvis knyttet til det å kunne ha hjerte og hode i flere kulturelle kontekster (eller heller mer komplekse kulturelle kontekster), og virksomhetene har ikke nødvendigvis uttalte mål og arbeidsmetoder for den pedagogiske virksomheten som gjenspeiler Norge som et flerkulturelt samfunn. Som nevnt er det ikke universelle enkle svar på hva som fører til inkludering, men vi kan konkludere med at føringene i rammeplanen og temaheftet ikke ser ut til å være virkeligheten for alle i rurale strøk.

Et annet av surveyens sentrale funn er den lave andelen profesjonsutøvere som har videreutdanning eller fordypning i flerkulturell pedagogikk. Dette kan være en medvirkende faktor på de praksiser som rapporteres fra rurale strøk. Vi kan begrunne dette med at de barnehagene som har styrere *med* slik formell kompetanse, skiller seg positivt ut i forhold til forståelser av flerkulturelt arbeid og språkstimulerende aktiviteter for flerspråklige barn. Dette stemmer overens med rådende forståelser av kunnskap som medvirkende til en etisk og demokratisk profesjonsutøvelse.

Rammeplanen uttrykker klart at det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen (KD, 2011, s. 8). Dette kan forstås slik at Norge som et flerkulturelt samfunn skal ha konsekvenser for alle barnehagers innhold, pedagogiske praksis og organisering. Videre står det i Rammeplanen at alle barn skal støttes ut fra deres kulturelle og individuelle forutsetninger (KD, 2011, s. 8). Resultater fra denne undersøkelsen skisserer en praksis som kan sies å være langt fra den praksisen som rammeplanen tegner et bilde av. Undersøkelsen viser eksempelvis at det er den norske/lokale kulturen som i stor grad velges av pedagogiske ledere som utgangspunkt for samspill i mindre og større grupper. Samspill ut fra temaer som hverdagsliv, sanger, regler, eventyr, religiøse tradisjoner m.m. (se Tabell 30) velges av svært mange med utgangspunkt i norsk/lokal kultur, og av svært få med utgangspunkt i minoritetskulturer i norsk sammenheng. Imidlertid uttrykker en stor andel av pedagogiske ledere at det er viktig å formidle minoritetskulturer i barnegruppene. Slik kan det se ut til at det

er meget stor forskjell på holdning og handling³³. Igjen vil vi knytte dette til den lave andelen profesjonsutøvere som har noen formell utdanning i flerkulturell pedagogikk, og den antatt lave andelen førskolelærere som i sin grunnutdanning har blitt introdusert til teorier hvor pedagogisk praksis i et flerkulturelt samfunn utforskes og konseptualiseres (jmf Strand, 2007).

Profesjonsutøvelse foregår imidlertid ikke isolert fra det som er rundt. De siste årene har det blitt diskutert hva som oppfattes som en flerkulturell barnehage, og om dette avhenger av at det er et visst antall barn der som snakker flere språk (Andersen, 2004). Om en ide om antall ligger til grunn for hva en flerkulturell barnehage er, kan slike ideer produsere forståelser om at profesjonsutøvere i barnehager hvor det går *få* flerspråklige barn (som det gjør i mange mindre kommuner), ikke trenger utdanning i flerkulturell pedagogikk (Andersen, 2011). Det er mulig å spørre seg om denne diskursen om flerkulturelle barnehager har innvirkning på om profesjonsutøvere og barnehageeiere ser det som nødvendig at kompetansen innenfor flerkulturell pedagogikk heves? Det kan være videre være nødvendig å reflektere kritisk over formuleringen *flerkulturell barnehage* for å se om andre begreper kan være mer produktive med tanke på inkludering. Et sentralt poeng i denne argumentasjonen er eieres ansvar for et personale som kan gi alle barn de samme mulighetene. Ut fra resultatene i undersøkelsen stiller vi oss tvilende til at dette ansvaret tas på alvor ut fra en flerkulturell forståelsesramme.

Resultatene i surveyen viser videre at en stor andel av de pedagogiske lederne vurderer at det trengs spesiell kunnskap for å arbeide i en flerkulturell barnehage. Om dette settes i sammenheng med andre resultater i surveyen og andre undersøkelser, er det mulig å anta at mange profesjonsutøvere i barnehagen både mangler og ønsker perspektiver og kunnskapsrepertoarer tilpasset den kompleksiteten de møter og virvles inn i, i barnehagehverdagen. Videre, om vi går ut fra en forståelse om at teori og kunnskap om prosesser i et komplekst samfunn er en vesentlig del av profesjonsutøvelse, kan denne undersøkelsens resultater ligge som argument for at det fremdeles er nødvendig med innsats på kunnskapsbygging

33 Dette funnet analyseres mer inngående i Andersen & Sand (kommer).

innenfor det barnehagefaglige feltet i forhold til språklig og kulturelt mangfold. Her har særlig staten, barnehageeiere og høyskoler som utdanner førskolelærere, et stort ansvar. Vi får håpe at den nye rammeplanen for førskolelærerutdanningen og de nasjonale retningslinjene som er under utarbeidelse, og skal tre i kraft fra høsten 2013³⁴, i langt større grad vil forplikte utdanningsinstitusjonene til å kvalifisere førskolelærere til arbeid i et komplekst samfunn.

Kunnskapsdepartementet skriver på sine nettsider at regjeringen, etter flere års satsning på kvantitet (full barnehagedekning, makspris for foreldrebetaling), nå har som hovedmål å satse på kvalitet i barnehagen³⁵. Dette skal virkeliggjøres gjennom tre konkrete mål som alle berører denne rapportens anliggende. Disse tre målene er: 1) sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, 2) styrke barnehagen som læringsarena, og 3) at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. Om disse målene skal realiseres må flere aktører enn profesjonsutøvere selv bidra. Sett i lys av resultater fra surveyen, andre undersøkelser og en forståelse av teoretisk kunnskap som nødvendig for en demokratisk og etisk profesjonsutøvelse, mener vi at det er stort behov for innsats på kunnskapsbygging innenfor flerspråklig og flerkulturell pedagogikk på flere nivåer.

Parallelt med dette ser vi det som sentralt at ulike aktører sammen bidrar i diskusjoner om hva profesjonskunnskap for barnehager i et komplekst samfunn (som også har med hurtige endringer i langt flere områder enn ift migrasjon) kan være, hva det kan inneholde, hvordan det kan gjøres og hvordan profesjonsutøvere og studenter kan arbeide kollektivt med å konseptualisere dette i sine lokale kontekster. Slik sett støtter våre konklusjoner til dels sammen med annen forskning som uttrykker at vi trenger en tydeligere artikulering av hva kompetanse om flerkulturalitet/ flerspråklighet innebærer for barn, foreldre og ansatte i barnehager (Rambøll Management, 2010; Skolinspektionen, 2010). Vi konkluderer

med at temaene inkludering, flerspråklig/ flerkulturalitet, antidiskriminering og demokrati krever kontinuerlig å konseptualiseres, både på et overordnet og et praktisk-pedagogisk nivå, og at disse prosessene krever at mange aktører deltar.

³⁴ Den var opprinnelig planlagt og tre i kraft høsten 2012, men dette ble annonsert endret 16. november 2011 (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/presse-meldinger/2011/utsetter-oppstart-av-ny-forskolalarerutd.html?id=663388>).

³⁵ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager.html?id=1029> (Lest mai 2011)

REFERANSER

- Agacanoglu, A. (2006). Forældresamarbeide. I M. S. Karrebæk (Red.), *To-sprogede børn i det danske samfunns* (s. 191–203). København: Hans Reitzels Forlag.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). Status og utfordring i norsk barnehageforskning. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), 39–55.
- Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: En etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling* (HiO-hovedfagsrapport, nr. 18). Høgskolen i Oslo avdeling for lærerutdanning, Oslo.
- Andersen, C. E. (2004). Jeg jobber i en flerkulturell barnehage. *Fag, kultur og fellesskap – perspektiver på innholdet i barnehagen*, 1(4), 45–50.
- Andersen, C. E. (2011). Mer kunnskap om språklig og kulturelt mangfold i barnehagene må til. *Første Steg* (4), 36–39.
- Andersen, C. E. (kommer). Profesjonsutøvelse og ledelse i barnehagen: Et bidrag fra en survey om språklig og kulturelt mangfold utenfor de største byene IB. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse* (s. 1–16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, C. E., & Sand, S. (kommer). The multicultural kindergarten in rural areas in Norway: A good place for learning and participation for all children? *Teacher Education Teachers' Work Journal* 1–17.
- Andreassen, K. K., & Dzamarija, M. T. (2008). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. I G. Daugstad (Red.), *Innvandring og innvandrere 2008* (s. 13–54). Oslo; Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Andreassen, K. K., & Dzamarija, M. T. (2010). Befolkning. I K. Henriksen, L. Østby & D. Ellingsen (Red.), *Innvandring og innvandrere 2010* (Korrigert utg., s. 15–46). Kongsberg; Oslo: Statistisk sentralbyrå. Lokalisert på http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/sa119/oversikt.html
- Angell, M.-L. (2011). Anerkjennelse av kultur i barnehager. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 200–214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, N. H. (2011). *Anerkjennelse av minoritetsspråklige barn i barnehager i rurale strøk*. Masteroppgave i Tilpasset opplæring. Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2005). *Multicultural Education: Issues and perspectives* (5 utg.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørkavåg, L. I. (1990). *Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet «Språk og undervisningsmodeller»*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bleka, M., Gjæver, K., & Gjervan, M. (2008). Kulturkompetanse gjør en forskjell. *Første Steg*, 28–29.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H., & Backe-Hansen, E. (2008). Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt (s. 101). Oslo: NOVA.
- Brooker, L. (2003). Learning how to learn: Parental ethnotheories and young children's preparation for school. *International Journal of Early Years Education*, 11(2), 117–128.

- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (2nd utg.). New York: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Danbolt, A. M. V., Engen, T. O., Hagen, A., Kulbrandstad, L. A., Sand, S., Speitz, S., et al. (2010). Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnsopplæring (s. 324.). Notodden: Telemarks-Forskning.
- Dzamarija, M. T. (2008). Definisjoner og betegnelser i innvandrerstatisikken: Hva skal «innvandreren» hete? *Samfunnsspeilet*, (4). Lokalisert på <http://www.ssb.no/ssp/>
- Dzamarija, M. T., & Kalve, T. (2004). Barn og unge med innvandrerbakgrunn (s. 98): Statistisk Sentralbyrå.
- Engen, T. O. (2005). Inkludering og tilpasset opplæring: To perspektiver. I G. Høie & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom: Døveundervisningen – et case å lære av?* (s. 107–133). Oslo: Skådalen Publication Series.
- Engen, T. O. (2010). Enhetsskolen og minoritetene. I A. B. Lund & B. B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 121–142). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Engen, T. O., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S., Skoug, T., & Zachrisen, B. (2009). Et prosjekt for en videreutvikling av førskolepedagogikken. *Første Steg*, (1), 38–40.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Germeten, S. (2009). *Innhold og omfang av arbeid med flerkulturell og flerspråklig opplæring i barnehager i Finnmark*. HIF-rapport 2009:4: Høgskolen i Finnmark.
- Gitz -Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole. I O. K. Kjørven, B.-K. Ringen & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (s. 391–410). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Gjervan, M. (Red.). (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C. E., & Bleka, M. (2006). *Se mangfold! : Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., & Dyblie Nilsen, R. (2002). *Forskning om barnehagen. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Henriksen, K., Østby, L., & Ellingsen, D. (Red.). (2010). *Innvandring og innvandrere 2010* (Korrigert utg.). Kongsberg; Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Holten, I. S. (2011). Språklig mangfold og normalitet. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 187–199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigard, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Høydahl, E. (2008). Vestlig og ikke-vestlig – ord som ble for store og gikk ut på dato. *Samfunnsspeilet*, (4). Lokalisert på <http://www.ssb.no/ssp/>
- KD. (2004). *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- KD. (2005). Lov om barnehager. Lokalisert på <http://www.lovdata.no/all/hl-20050617-064.html>
- KD. (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2006b). *St.meld. nr. 16 /2006–2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2006c). *Statstilskudd til drift av barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2006–2010). Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis!: Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2007–2010). Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2009). *St.meld.nr. 41 Kvalitet i barnehagen (2008–2009)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2010a). *Ressurshefte: Flerspråklig arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2010b). Statistikk barnehager. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/statistikk-barnehager-.html?id=456377>
- KD. (2010c). Statstilskudd til drift av barnehager. *F-02/2010*. Lokalisert på http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Rundskriv_F_02-10_Statstilskudd_til_drift_av_barnehager_2010.pdf
- KD. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Korsvold, T. (2011). Likheter og forskjeller i barnehagen: Tre generasjoner førskolelærere forteller. I T. Korsvold (Red.), *Barndom, barnehage, inkludering* (s. 33–54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring – tilpassing og motstand. I T. Korsvold (Red.), *Barndom, barnehage, inkludering* (s. 55–75). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietnisk område*. PhD. Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2010). *Ressurshefte. Flerspråklig arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Neegård, T. B. (2006). Hva skjer med innvandrerfamiliers bruk av barnehager når et gratis tilbud går over til å koste penger? (s. 84). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2003). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordin Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping* (A. Solli, Trans.). Oslo: Pedagogisk Forum.
- NOU. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet (7)* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nygård, G. (2010). Utdanning. I K. Henriksen, L. Østby & D. Ellingsen (Red.), *Innvandring og innvandrere 2010* (Korrigert utg., s. 47–78). Kongsberg; Oslo: Statistisk sentralbyrå. Lokalisert på http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/sa119/oversikt.html

- Obel, L. S. (2007). «...å få det inn under huden, rett og slett!»: Hvordan er intensjonene og forutsetningene for flekulturell pedagogikk i tre barnehager? Samfunnsvitenskapelige institutt. Masteroppgave i Tilpasset opplæring. Høgskolen i Hedmark. Hamar.
- Otterstad, A. M. (2008). Fra en annen til de andre – kritiske blikk på kategorier i interkulturell forskning. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt* (s. 149–176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M., & Nordbrønd, B. (2008). NOVAs mangelfulle forståelse av norsk barnehageforskning. *Første steg*, (4), 38–42. Lokalisert på http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/F%C3%B8rste%20steg/FS%204-08/Fs_4_08_Otterstad_og_Nordbrond.pdf
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll Management. (2006). *Evaluerings av tilskuddsordningen: Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder*. Oslo: Rambøll Management.
- Rambøll Management. (2010). *Evaluerings av kompetansetiltaksprosjekt i språkstimulering og flerkulturell pedagogikk for barnehageansatte 2005–2009 i regi av NAFO*. Oslo: Rambøll Management.
- Rhedding-Jones, J., Nordli, H., & Tanveer, J. (Red.). (2011). *Beretninger fra en muslimsk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rugkåsa, M. (2008). Majoriteten som premissleverandør i «flerkulturelt» arbeid. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt* (s. 78–95). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Sand, S., & Skoug, T. (2003). *Prosjektbarnehagen og 4-åringene : evaluering av prosjekt med gratis korttids plass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo : rapport 3*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sarwar, S. (2010). Nøkkelen til det norske. (6. mai). Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article3639390.ece>
- Seeberg, M. L. (2010). Siste skanse: En undersøkelse om 3–5 åringer som ikke går i barnehage, NOVA Rapport 7/2010. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Seland, M. (2010). Barndomsforskning i dag, med særlig vekt på «Politics of Childhood». *Barn*, 28(2), 65–79.
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska, Rapport 2010:16*. Stockholm.
- Skoug, T. (1994). Migrasjonspedagogisk arbeid i barnehagen: Et kulturpedagogisk eller et antirasistisk perspektiv? I J. Aasen & E. T. Ola (Red.), *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*. Vallset: Oplandske.
- Skoug, T., & Sand, S. (2003). *Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole : en oppfølging av prosjekt med gratis korttids plass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo : rapport 2*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1985). *Educational strategies in multilingual contexts*. Roskilde.
- SSB. (2010a). Barnehage. Endelige tall, 2010. Lokalisert på <http://www.ssb.no/barnehager/>
- SSB. (2010b). Barnehager, barn og ansatte, etter fylke. 2010. Lokalisert på <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/tab-2011-06-15-01.html>
- SSB. (2010c). *Ny innvandrerguppering*. Lokalisert 19. desember 2010, på <http://www.ssb.no/vis/omssb/1gangspubl/art-2008-10-14-01.html>

- SSB. (2011a). Ansatte økte i takt med flere barn. Lokalisert på <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/>
- SSB. (2011b). Innvandring og innvandrere. Lokalisert på <http://www.ssb.no/innvandring/>
- Strand, T. (2006). The social game of early childhood education. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 71–99). Greenwich: Information Age Publishing.
- Strand, T. (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemologi: En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer*. (PhD). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Todal, J. (2007). *Samisk språk i Svahken sitje: Sørsamisk vitalisering gjennom barnehage og skule*. Guovdageaidnu: Sámi instituhtta.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Lokalisert på http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.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. 23–251). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., et al. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter	132
Vedlegg 2: Skjema for pedagogisk leder/førskolelærer	135
Vedlegg 3: Skjema til styreere/virksomhetsledere	156

Vedlegg 1:

Informasjonsskriv til informanter



Høgskolen i Hedmark

Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder –

nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene høsten 2009

Kjære styrer/virksomhetsleder og pedagogisk leder/førskolelærer

I 2009 er det innvandrere i nesten alle norske kommuner, og dermed minoritetsspråklige barn i de fleste barnehager. Den kunnskapen som foreligger om hva slags tilbud disse barna får og hvordan de klarer seg, er imidlertid basert på undersøkelser i storbyene, først og fremst Oslo. Bildet bør nyanseres med forskning fra mindre urbane strøk, noe Høgskolen i Hedmark har fått i oppdrag å bidra til. Både fra Norges forskningsråd – til prosjektet *Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk* (Praksis-FoU-programmet) – og av det regjeringsoppnevnte utvalget for gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne, som skal komme med forslag til hvordan dette tilbudet best kan organiseres (se eget vedlegg) har vi fått midler til å framskaffe er bedre datamateriale. Som ledd i begge disse prosjektene, vil vi derfor gjennomføre en nasjonal spørreundersøkelse.

Vi henvender oss til alle barnehagene i 7 fylker. Hver barnehage får to ulike skjema. Det ene er rettet til styrer/virksomhetsleder og det andre til (hver av de) pedagogiske lederne/førskolelærerne. Spørsmålene i de to skjemaene er ulike, men henger likevel sammen. Styrerskjemaet rommer spørsmål om generelle

kjennetegn ved barnehagen når det gjelder beliggenhet, bemanning, kompetanse, organisering og tilbud. Skjemaet til de pedagogiske lederne/førskolelærerne tar opp forhold vedrørende det konkrete pedagogiske tilbudet, særlig lek, språk, arbeidsmiljø og foreldresamarbeid. På denne måten kan de generelle kjennetegnene (bakgrunnsvariablene) som framkommer via styrerskjemaet, sammenholdes med spørsmålene som gjelder det pedagogiske tilbudet.

Vi har valgt å sende alle skjemaene samlet til styrer, og ber om at styrer leverer ut skjemaene og oversendelsesbrevet til hver av de pedagogiske lederne. *Viss dere har fått for få skjemaer, kan dere bare kopiere, slik at det blir et tilstrekkelig antall.* Begge parter svarer på sitt skjema individuelt. De pedagogiske lederne leverer sitt skjema til styrer i en lukket konvolutt (vedlagt). Alle skjemaene returneres så samlet av styrer til Høgskolen i Hedmark i vedlagt frankert svarkonvolutt. Grunnen til at vi ber om at de pedagogiske lederne legger sine utfylte skjema i en lukket konvolutt, før den leveres til styrer, er at alle skal føle seg sikre på at anonymiteten bevares også innad i egen barnehage.

Skjemaene er utstyrt med en tallkode. Dette er gjort for at vi skal kunne tilbakeføre resultatene til det fylket og den kommunen barnehagen ligger i, og stilingskategorien til den som svarer. Alle dataene som kommer inn, vil imidlertid bli anonymisert og senest innen 31. desember 2010 vil alle adresselister med koder bli makulert. Ingen resultater vil kunne tilbakeføres til den enkelte barnehage eller den enkelte ansatt som besvarer spørsmålene. Undersøkelsen er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS, Personvernombudet for forskning.

Kunnskapen fra surveyen vil bli systematisert og offentliggjort på ulike måter, og vil være viktig både for å styrke barnehagefeltet og utdanningen av førskole- og allmennlærere. Vi håper du vil bidra til kunnskapsutvikling i barnehagefeltet til beste for alle som arbeider der, for brukerne og for politikere og myndigheter som skal utforme og legge til rette rammevilkårene.

De 10 barnehagene som svarer først, får en bokpakke på 5–10 barnehagepedagogisk relevante bøker til i en verdi av 1000 kroner. Blant de øvrige besvarelsene, trekker vi ut ytterligere 10 som også får en bokpakke på 5–10 barnehagepedagogisk relevante bøker til samme verdi.

Dersom bare pedagogisk leder/førskolelærer og ikke styrer har hatt erfaring med minoritetsspråklige barnehagebarn i løpet av de tre siste årene, ber vi likevel om at alle parter besvarer skjemaene som anvist over.

Dersom ingen av de ansatte har hatt erfaring med minoritetsspråklige barnehagebarn i løpet av de tre siste årene, behøver ingen å besvare skjemaene. Vi ber likevel om at dere krysser av i rubrikken under og returnerer dem i vedlagte svarkonvolutt. Vær i tilfelle vennlig å påføre den koden som står på styrerskjemaet.

☐ Vår barnehage har ikke hatt minoritetsspråklige barn i løpet av de siste tre årene.

Dersom styrer, men ikke pedagogisk leder/førskolelærer i løpet av de tre siste årene har hatt noen minoritetsspråklige barn, ber vi om at styrer eventuelt besvarer både styrerskjemaet og skjemaet for pedagogisk leder/førskolelærer, dersom dette oppleves som relevant.

Vi har satt svarfristen til tre uker etter at forsendelsen er mottatt. Dersom dere har mottatt for få spørreskjema ber vi dere kopiere opp det antall dere trenger.

Henvendelser om eventuelle spørsmål kan rettes til:

Prosjektleder, professor Thor Ola Engen: thor.engen@hihm.no

Med hilsen

Lise Skoug Obel
Forsker

Sigrun Sand
Førstelektor

Berit Zachrisen
Førstelektor/ Doktorgradsstipendiat

Chamilla Strædet Kristoffersen
Doktorgradsstipendiat

Thor Ola Engen, prosjektleder

Vedlegg 2:

Skjema for pedagogisk leder/førskolelærer



Høgskolen i Hedmark

Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder –

nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene høsten 2009

Skjema for **pedagogisk leder/førskolelærer**

Vi viser til oversendelsesbrev.

De 10 barnehagene som svarer først, får ei bokpakke på 5–10 barnehagepedagogisk relevante bøker til i en verdi av 1000 kroner. Blant de øvrige besvarelsene, trekker vi ut ytterligere 10 som også får ei bokpakke på 5–10 barnehagepedagogisk relevante bøker til samme verdi.

Noen viktige definisjoner:

Med minoritetsspråklige barn forstår vi: barn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk

Med tospråklig personale mener vi: voksne ansatte som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk.

Med pedagogisk personale mener vi: ansatte med eller uten formell utdanning som har hoveddelen av stillingen sin avsatt til arbeid med barna.

Henvendelser om eventuelle uklarheter kan rettes til:

thor.engen@hihm.no

NB! Sett kryss og tall tydelig i rutene. Skjemaet vil bli lest elektronisk

Informasjon om den som besvarer dette spørreskjema

1. Stilling (sett kryss):

Pedagogisk leder/ førskolelærer ☐

2. Kjønn (sett ett kryss):

Mann ☐

Kvinne ☐

3. Alder (sett ett kryss):

20–25 ☐

26–35 ☐

36–45 ☐

46–55 ☐

56–69 ☐

eldre enn 61 ☐

4. Antall år ansatt i barnehagen (sett ett kryss):

0–5 år ☐

6–15 år ☐

16 eller mer ☐

5. Utdanningsbakgrunn (sett kryss ved de alternativene som er dekkende):

Førskolelærerutdanning ☐

Førskolelærerutdanning med *videreutdanning* eller *fordypning* i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk, migrasjonspedagogikk (minst 30 studiepoeng eller 10 vekttall på høgsolenivå) ☐

Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i spesialpedagogikk (minst 30 studiepoeng eller 10 vekttall på høgsolenivå) ☐

Annet ☐

6. Er lek et spesielt satsningsområde i barnehagen? (sett ett kryss):

Ja, i inneværende år ☐

Har vært tidligere ☐

Nei, det har aldri vært et satsingsområde ☐

7. Er systematisk observasjon (nedskrevne) av barns lek en sentral arbeidsmåte i barnehagen? (sett ett kryss):

Ja ☐

Nei ☐

8. Hvordan ser du på din egen rolle i forhold til leken i barnehagen?

(grader momentene fra 1 til 11 hvor nr. 1 er den viktigste):

Å legge til rette et fysisk godt lekemiljø ute og inne ☐

Å observere barns lek ☐

Å inspirere barns lek ☐

Å leke med, uten å ta ledelsen ☐

Å være leder av leken ☐

Å hjelpe lekende barn med å løse konflikter ☐

Å gripe inn om jeg ser noen bli lei seg eller ikke får være med i leken lengre ☐

Å hjelpe barn som står utenfor i leken ☐

Å hjelpe barn med lav posisjon i lek til å få mer ☐

innflytelse og større handlingsrom ☐

Å gripe inn om jeg ser uakseptable forhold i leken som krigslek, løping og roping inne, ødelegging av leker ☐

Å hjelpe lekende barn med å løse konflikter ☐

9. Har barnehagen arbeidet spesielt med lekemiljøet med tanke på inkludering av de minoritetsspråklige barna? (sett ett kryss):

Ja, i inneværende år ☐

Ja, tidligere ☐

Nei, aldri ☐

10. I hvilken grad har dere systematisk språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagen? (kryss av i hvilken grad ved hver type aktivitet):

	Aldri	I liten grad	I noen grad	I ganske stor grad	I høy grad
Korte økter med norskopplæring i egne grupper	☐	☐	☐	☐	☐
Morsmålsassistanse i mindre grupper	☐	☐	☐	☐	☐
Morsmålsassistanse i fellesaktivitetene	☐	☐	☐	☐	☐
Forberedelse eller oppfølging på morsmålet av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	☐	☐	☐	☐	☐
Forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeid med det samme temaet på norsk og på morsmålet	☐	☐	☐	☐	☐

11. Hvilke språkstimuleringstiltak foregår i barnehagen, og hvem har ansvaret for tiltakene? (sett kryss ved hvert de aktuelle tiltakene, eventuelt ved flere personkategorier hvis nødvendig):

	Førskole-lærer	Morsmåls-lærer/tospråklig assistent	Spesial-pedagog	Assis-tent	For-eldre	Andre	Ingen voksen deltar
Korte økter med norskopplæring i egne grupper	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Morsmålsassistanse i mindre grupper	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Morsmålsassistanse i fellesaktivitetene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Forberedelse eller oppfølging på morsmålet av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeid med det samme temaet på norsk og på morsmålet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Her følger noen påstander om den voksnes rolle i samtale med minoritetsspråklige barn. (kryss av om du er enig eller uenig i påstandene):

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig	Vet ikke
Minoritetsspråklige barn trenger annen form for språklig støtte enn barn med norsk som morsmål	☐	☐	☐	☐	☐
Det er viktig å legge større vekt på å være en god norsk språkmodell for minoritetsspråklige barn enn barn med norsk som morsmål	☐	☐	☐	☐	☐
Det er viktig å legge større vekt på å trekke inn barnets hjemmeerfaringer når barnet har et annet morsmål enn norsk	☐	☐	☐	☐	☐
I situasjoner eller aktiviteter med mange barn må den voksne innta en mer styrende rolle for at også minoritetsspråklige barn kan følge med og delta	☐	☐	☐	☐	☐
Det er ikke viktigere for minoritetsspråklige barn å få språklig støtte i samtale med voksne enn for barn med norsk som morsmål	☐	☐	☐	☐	☐
Den voksne må i større grad skape muligheter og tilrettelegge for samtale i fellesaktiviteter og gjøremål når det er minoritetsspråklige barn i barnegruppa	☐	☐	☐	☐	☐
Den voksne må være bevisst om å forenkle språket eller velge enklere ord i samtale med minoritetsspråklige barn	☐	☐	☐	☐	☐
Det er viktig å ha være mer sensitiv og lyttende i forhold til minoritetsspråklige barns initiativ og respons enn i forhold til barn med norsk som morsmål	☐	☐	☐	☐	☐
Det er viktig å ha en større sensitivitet for sin egen og barnets nonverbale kommunikasjon i forhold til minoritetsspråklige barn	☐	☐	☐	☐	☐
Minoritetsspråklige barn trenger i større grad mulighet for å samtale med en voksen alene enn barn med norsk som morsmål	☐	☐	☐	☐	☐

13. I hvilken grad opplever du at følgende situasjoner eller aktiviteter gir gode betingelser for samtaler mellom deg og minoritetsspråklige barn? (sett ett kryss ved hver situasjon eller aktivitet):

	Aldri	I liten grad	I noen grad	I høy grad
I fellessamlinger/samlingsstund	☐	☐	☐	☐
Under måltider	☐	☐	☐	☐
I rutinesituasjoner som påkledning, bleieskift, osv.	☐	☐	☐	☐
Når barnet kommer i barnehagen eller skal hjem	☐	☐	☐	☐
Når jeg er alene med barnet	☐	☐	☐	☐
Når jeg er i en liten gruppe med barn (4 eller færre barn)	☐	☐	☐	☐
I tilrettelagte aktiviteter med mange barn	☐	☐	☐	☐
I tilrettelagte aktiviteter med liten gruppe (4 eller færre barn)	☐	☐	☐	☐
I overgangene mellom ulike aktiviteter	☐	☐	☐	☐
Under fri lek	☐	☐	☐	☐

14. Hvilke situasjoner i barnehagen anser du som særlig viktige med tanke på norsk språkopplæring for minoritetsspråklige barn? (sett opp til tre kryss):

Samlingsstund	☐
Lesestund	☐
Frileksituasjoner	☐
Tilrettelagte aktiviteter (f. eks. å spille spill, formingsaktivitet, organisert bevegelseslek)	☐
Estetiske aktiviteter (eks. drama, musikk, fysisk utfoldelse)	☐
Overgangssituasjoner (f. eks. rydding, forflytning, skifte mellom ulike aktiviteter)	☐
Måltidene	☐
På tur	☐

**15. Hvordan vil du vurdere viktigheten av den voksnes rolle med tanke på minoritets-
språklige barns norskopplæring i følgende situasjoner?** (sett ett kryss på hver linje):

	Ikke viktig	Litt viktig	Svært viktig	Usikker
Samlingsstund	☐	☐	☐	☐
Lesestund	☐	☐	☐	☐
Fri lek	☐	☐	☐	☐
Tilrettelagte aktiviteter	☐	☐	☐	☐
Estetiske aktiviteter (eks. drama, musikk, fysisk utfoldelse)	☐	☐	☐	☐
Overgangssituasjoner	☐	☐	☐	☐
Måltidene	☐	☐	☐	☐
På tur	☐	☐	☐	☐

**16. Hvor ofte benyttes følgende situasjoner til å lese for barnegrupper hvor også
minoritetsspråklige barn inngår?** (sett ett kryss på hver linje):

	Aldri	1x pr. mnd.	1–2x pr. uke	2–4x pr. uke	Hver dag
Samlingsstund	☐	☐	☐	☐	☐
Lesestunder	☐	☐	☐	☐	☐
Fri lek	☐	☐	☐	☐	☐
Tilrettelagte aktiviteter	☐	☐	☐	☐	☐
Rutinesituasjoner	☐	☐	☐	☐	☐
Ventesituasjoner (f. eks. før mat, i dokø o.l.)	☐	☐	☐	☐	☐
Måltidene	☐	☐	☐	☐	☐
På tur	☐	☐	☐	☐	☐

17. Dersom det er en voksen med samme morsmål som ett eller flere av de minoritetsspråklige barna på din avdeling/gruppe, hvor ofte og på hvilket språk leser vedkommende for dem? (sett ett kryss på hver linje):

	Nesten hver dag	Et par x pr uke	Sjeldnere enn ukentlig	Aldri	Vet ikke
Det leses på norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Det leses på morsmål	☐	☐	☐	☐	☐
Begge språk benyttes, uansett hvilket språk boken er skrevet på.	☐	☐	☐	☐	☐
Tilrettelagte aktiviteter	☐	☐	☐	☐	☐
Rutinesituasjoner	☐	☐	☐	☐	☐
Ventesituasjoner (f eks før mat, i dokø o.l.)	☐	☐	☐	☐	☐
Måltidene	☐	☐	☐	☐	☐
På tur	☐	☐	☐	☐	☐

18. Nedenfor følger noen påstander. Vi ønsker at du skal ta standpunkt til i hvilken grad du er enig eller uenig i de ulike påstandene.

Jeg kvier meg for å lese bøker når det er minoritetsspråklige barn til stede.

Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐

Det er mer krevende å lese for barn som snakker enn annet språk enn norsk hjemme enn med barn som har norsk som morsmål.

Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐

Når jeg leser for minoritetsspråklige barn forklarer jeg flere ord i teksten enn jeg gjør når jeg leser for majoritetsspråklige barn.

Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐

Når jeg leser med minoritetsspråklige barn opplever jeg at vi samtaler mer om ordbetydning enn om innhold.

Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐

Når jeg leser med minoritetsspråklige barn legger jeg mer vekt på å forklare ord og begreper enn jeg gjør når jeg leser for norskspråklige barn.

Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐

Jeg synes det er vanskeligere å forklare ordbetydning til minoritetsspråklige barn enn til norskspråklige barn.

Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐

19. Hvor ofte velger du følgende tema som innhold i ditt samspill med en stor eller liten barnegruppe? (sett ett kryss per linje):

	Så og si hver dag	Flere ganger per uke	Minst én gang per 14. dag	Svært enig	Sjeldnere	Aldri
Hverdagslivet i barnehagens lokalmiljø	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hverdagslivet i de minoritetsspråklige barnas hjemmekultur	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ord, uttrykk, språkformer som er i typiske for norsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ord, uttrykk, språkformer som er typiske for ett eller flere av de minoritetsspråklige barnas morsmål	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sanger, rim og regler på norsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sanger, rim og regler på ett av de minoritetsspråklige barnas morsmål	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Eventyr og sagn fra norsk majoritetskultur	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Eventyr og sagn fra ett eller flere av de minoritetsspråklige barnas hjemmekulturer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Litteratur av en norskspråklig forfatter	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Historier av forfattere fra ett eller flere av de minoritetsspråklige barnas hjemmekulturer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verdslige tradisjoner og skikker fra norsk majoritetskultur	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verdslige tradisjon og skikker fra ett eller flere av de minoritetsspråklige barnas hjemmekulturer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Religiøse tradisjoner og skikker i norsk majoritetskultur	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Religiøse tradisjoner og skikker fra ett eller flere av de minoritetsspråklige barnas hjemmekulturer	☐	☐	☐	☐	☐	☐

20. Hvor viktig synes du det er å formidle norsk majoritetskultur til barna i din barnegruppe? (sett ett kryss):

Svært viktig	Viktig	Lite viktig	Svært lite viktig	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐

21. Hvor viktig synes du det er å formidle hjemmekulturene til de minoritetsspråklige barna til din barnegruppe? (sett ett kryss):

Svært viktig	Viktig	Lite viktig	Svært lite viktig	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐

22. Hvor ofte deltar voksne fra de minoritetsspråklige barnas familier eller språklige/kulturelle nettverk i barnehagens hverdagsliv? (Med språklige og kulturelle nettverk tenker vi både på slektninger og nære venner av familien) (sett kun ett kryss):

Hver dag	☐
En gang per uke	☐
En gang per 14. dag	☐
På spesielle sammenkomster som fødselsdager i barnehagen	☐
fester for barn og voksen på kvelden o.l.	☐

23. På hvilken måte gir barnehagen informasjon til de minoritetsspråklige foreldrene om hvordan *barnet* har det i barnehagen? (sett inntil fire kryss på de måtene som brukes mest):

- | | |
|---|--------------------------|
| Muntlig ved daglig kontakt | ☐ |
| Skriftlig | ☐ |
| Visuelt (foto, video, etc) | ☐ |
| På foreldremøter | ☐ |
| Konferansetimer | ☐ |
| På sosial arrangementer i barnehagen/foreldredeltakelse | ☐ |
| E-post | ☐ |
| Telefon | ☐ |
| Sms | ☐ |
| Annet | ☐ |

24. På hvilken måte gir personalet informasjon til minoritetsspråklige foreldre om *barnehagens virksomhet*? (sett inntil fire kryss på de måtene som brukes mest):

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| Muntlig ved daglig kontakt | ☐ |
| Skriftlig | ☐ |
| Visuelt (foto, video, etc) | ☐ |
| På foreldremøter | ☐ |

- | | |
|---|--------------------------|
| Konferansetimer | ☐ |
| På sosial arrangementer i barnehagen/foreldredeltakelse | ☐ |
| E-post | ☐ |
| Telefon | ☐ |
| Sms | ☐ |
| Annet | ☐ |

25. På hvilken måte innhenter personalet informasjon om de minoritetsspråklige foreldrenes oppfatninger og syn på barnehagens virksomhet? (sett inntil to kryss på de måtene som brukes mest):

- | | |
|---|--------------------------|
| Muntlig ved daglig kontakt | ☐ |
| Skriftlig | ☐ |
| Spørreundersøkelser | ☐ |
| Gjennom representanter i foreldreutvalget | ☐ |
| Annet | ☐ |

26. Hvilke er de største utfordringene du opplever i samarbeidet med minoritets-språklige foreldre? (sett inntil 4 kryss):

Foreldrenes religiøse bakgrunn	☐
Foreldrenes manglende ferdigheter i norsk språk	☐
Tidspress hos foreldrene	☐
Manglende interesse for samarbeid fra foreldrenes side	☐
Ulike verdier og oppdragerpraksis mellom hjem og barnehage	☐
Vi møter foreldrene for sjelden	☐
Tidspress hos personalet	☐
Personalets mangel på kjennskap til foreldrenes språk	☐
Personalets mangel på kjennskap til foreldrenes kultur	☐
Personalets mangel på kjennskap til foreldrenes religion	☐
Annet	☐

27. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? (markér grad av enighet/uenighet med ett kryss for hver påstand):

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig	Vet ikke
De fleste minoritetsspråklige foreldre trenger alternative måter å samarbeide med barnehagen på	☐	☐	☐	☐	☐
De fleste minoritetsspråklige foreldre deltar på lik linje med majoritetsspråklige foreldre i barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg oppmuntre de minoritetsspråklige foreldre til å besøke barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg kjenner de minoritetsspråklige foreldrenes mål med oppdragelsen	☐	☐	☐	☐	☐
De minoritetsspråklige foreldrene informerer ofte personalet om hva barnet har opplevd utenfor barnehagetida	☐	☐	☐	☐	☐
Det er viktig at de minoritetsspråklige foreldrene tilpasser seg barnehagens regler og rutiner så raskt som mulig	☐	☐	☐	☐	☐
De fleste minoritetsspråklige foreldre samarbeider godt med personalet om barnets læring og utvikling	☐	☐	☐	☐	☐

28. Hvor ofte samarbeider personalet med de minoritetsspråklige foreldrene om følgende? (markér med ett kryss på hver linje for det alternativet som du mener er mest dekkende):

Tema	Hver dag	Ofte	Sjelden	Aldri
Oppførsel/grensesetting	☐	☐	☐	☐
Mat	☐	☐	☐	☐
Helse/sykdom/hygiene	☐	☐	☐	☐
Barnets språkutvikling på norsk	☐	☐	☐	☐
Barnets språkutvikling på morsmålet	☐	☐	☐	☐
Uteaktiviteter	☐	☐	☐	☐
Synet på gutte- og jenteaktiviteter/kjønnsroller	☐	☐	☐	☐
Markering av høytider og merkedager	☐	☐	☐	☐
Støtte og veiledning i lesing og andre språkstimulerende aktiviteter på morsmålet hjemme	☐	☐	☐	☐
Matematikk	☐	☐	☐	☐

29. Hva mener du er det viktigste i barnehagen for de minoritetsspråklige barna? (kryss av for de tre viktigste forholdene):

Å lære seg å omgås andre mennesker	☐
Å ha det morsomt sammen med andre barn og voksne	☐
Å bli kjent med norsk kultur	☐
Å få omsorg og trygghet fra de voksne	☐
Å få leke med andre barn	☐
Å tilegne seg gode norskferdigheter	☐

Å få være med å oppleve naturen ☐

Å få lære noe som en forberedelse til skolen ☐

Å få være med på ulike kulturelle arrangement ☐

30. Kryss av for de svaralternativene som du mener passer best for din barnehage i forhold til følgende utsagn:

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Slett ikke	Vet ikke
Vi har formulert mål for en flerkulturell barnehage	☐	☐	☐	☐	☐
Vi har spesielle arbeidsmåter/metoder for arbeidet i en flerkulturell barnegruppe	☐	☐	☐	☐	☐
Vi arbeider aktivt for å styrke kulturelt mangfold	☐	☐	☐	☐	☐
Barnas ulike språk- og kulturbakgrunn er godt synlig i det fysiske miljøet i barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐
Vi arbeider for at barnas språk- og kulturbakgrunn skal prege hverdagsaktivitetene i barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐
Personalet i barnehagen trenger spesiell kunnskap for å arbeide i en flerkulturell barnehage	☐	☐	☐	☐	☐

Takk for at du har tatt deg tid til å svare på spørreskjemaet vårt!

Vedlegg 3:

Skjema til styrere/virksomhetsledere



Høgskolen i Hedmark

Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder –

nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene høsten 2009

Skjema for styrer/virksomhetsleder

Vi viser til oversendelesesbrev.

De 10 barnehagene som svarer først, får ei bokpakke på 5–10 barnehagepedagogisk relevante bøker til i en verdi av 1000 kroner. Blant de øvrige svarene, trekker vi ut ytterligere 10 som også får en bokpakke på 5–10 barnehagepedagogisk relevante bøker til samme verdi.

Noen viktige definisjoner:

Med minoritetsspråklige barn forstår vi: barn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk

Med tospråklig personale mener vi: voksne ansatte som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk.

Med pedagogisk personale mener vi: ansatte med eller uten formell utdanning som har hoveddelen av stillingen sin avsatt til arbeid med barna.

Henvendelser om eventuelle uklarheter kan rettes til:

thor.engen@hihm.no

NB! Sett kryss og tall tydelig i rutene. Skjemaet vil bli lest elektronisk

Informasjon om den som besvarer dette spørreskjema

1. Stilling (sett kryss):

Styrer/virksomhetsleder ☐

2. Kjønn (sett ett kryss):

Mann ☐

Kvinne ☐

3. Alder (sett ett kryss):

20–25 ☐

26–35 ☐

36–45 ☐

46–55 ☐

56–69 ☐

eldre enn 61 ☐

4. Antall år ansatt i barnehagen (sett ett kryss):

0–5 år ☐

6–15 år ☐

16 eller mer ☐

5. Utdanningsbakgrunn (sett kryss ved de alternativene som er dekkende):

Førskolelærerutdanning ☐

Førskolelærerutdanning med *videreutdanning* eller *fordypning* i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk, migrasjonspedagogikk (minst 30 studiepoeng eller 10 vekttall på høghskolenivå) ☐

Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i spesialpedagogikk (minst 30 studiepoeng eller 10 vekttall på høghskolenivå) ☐

Annet ☐

Om kommunen

6. Hva er innbyggerantallet i den kommunen barnehagen ligger i? (sett ett kryss):

Mindre enn 5000 ☐

Mellom 5000–10000 ☐

Mellom 10000–20000 ☐

Mer enn 20000 ☐

7. Kryss av for den landsdelen kommunen ligger i. (sett ett kryss):

Nord-Norge ☐

Trøndelag ☐

Vestlandet ☐

Sørlandet ☐

Østlandet ☐

Om barnehagen

8. Hvor mange heldagsplasser har barnehagen i inneværende år? (sett ett kryss):

For majoritetsspråklige barn?

0–10 ☐

11–20 ☐

21–30 ☐

31–40 ☐

mer enn 41 ☐

For minoritetsspråklige barn?

0–10 ☐

11–20 ☐

21–30 ☐

31–40 ☐

mer enn 41 ☐

9. Hvor mange deltidsplasser har barnehagen? (sett ett kryss):

For majoritetsspråklige barn?

0–10 ☐

11–20 ☐

21–30 ☐

31–40 ☐

mer enn 41 ☐

For minoritetsspråklige barn?

0–3 ☐

4–6 ☐

7–10 ☐

11–15 ☐

16–20 ☐

mer enn 21 ☐

10. Hva er barnehagens driftsform? (sett kryss ved de alternativene som er dekkende):

Privat barnehage ☐

Kommunal
(fylkeskommunal, statlig) barnehage ☐

Livssynsbarnehage ☐

Familiebarnehage ☐

Åpen barnehage ☐

Kortidsbarnehage ☐

Heldagsbarnehage ☐

Annet ☐
(Montessorribarnehage, Steinerbarnehage)

Om personalet

11. Hvor mange av de ansatte i barnehagen arbeider med barna? (skriv antall):

12. Hvor mange av det pedagogiske personalet har pedagogisk utdanning på høgskole- eller universitetsnivå (førskolelærerutdanning eller tilsvarende)? (skriv antall):

13. Hvor mange av det pedagogiske personalet har kompetansegivende videreutdanning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk, migrasjonspedagogikk, norsk som andrespråk eller lignende? (skriv antall):

14. Hvor mange av det pedagogiske personalet har kompetansegivende videreutdanning i spesialpedagogikk? (skriv antall):

Om det tospråklige personalet

15. Hvor mange av det pedagogiske personalet er tospråklig? (se forsiden) (skriv antall):

16. Hvor mange av det pedagogiske personalet snakker samme morsmål som minst ett av barna? (skriv antall):

17. Hvor mange av det pedagogiske personalet har pedagogisk utdanning på høgskolenivå som gir formell kompetanse? (skriv antall):

Om barna

18. Hvor mange barn i barnehagen snakker regelmessig et annet språk enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk? (skriv antall):

19. Hvor mange minoritetsspråklige barn i barnehagen er det som får særskilt språkstimulering etter vedtak av sakkyndig instans eller etter annen tilførsel av ekstra ressurser? (skriv antall):

Til stimulering i norsk:

Til stimulering i morsmål (ikke samisk, svensk, dansk, engelsk):

20. Hvor mange minoritetsspråklige barn i barnehagen er det som får særskilt oppfølging i barnehagen pga svake språkferdigheter uten tilførsel av ekstra ressurser? (skriv antall):

Stimulering (oppfølging) i norsk:

Stimulering (oppfølging) i morsmål (ikke samisk, svensk, dansk, engelsk):

21. Hvor mange minoritetsspråklige barn i barnehagen er det som får tospråklig assistanse av tospråklig personalet? (skriv antall):

22. Hvor mange minoritetsspråklige barn i barnehagen er det som får særskilt oppfølging i barnehagen pga særskilte behov utover de språklige? (skriv antall):

23. Hvor mange barn i din barnehage har følgende språk som sitt morsmål. (skriv antall):

Språk	Skriv antall	Språk	Skriv antall
Albansk		Polsk	
Amharsik		Portugisisk	
Arabisk		Punjabi	
Bosnisk		Rumensk	
Burmesisk		Russisk	
Dari		Serbisk	
Engelsk		Somalisk	
Fillipinsk		Spansk	
Fransk		Swahilli	
Karen		Tamil	
Kinesisk		Thai	
Kirundi		Tigrinia	
Kurdisk		Tsjetsjensk	
Litauisk		Tyrkisk	
Nederlandsk		Tysk	
Pashto		Urdu	
Persisk		Vietnamesisk	
Andre? Hvilket språk?			

Om kartlegging

24. Foretar dere systematisk kartlegging av barns språkferdigheter? (sett ett kryss):

- Nei ☐
- Ja, av alle barns norskferdigheter ☐
- Ja, av barns norsk ferdigheter og andre språkferdigheter når barnet er flerspråklig ☐
- Ja, i forhold til barn vi mener har en svak språklig utvikling på norsk ☐
- Ja, i forhold til barn vi mener har en svak språklig utvikling enten i norsk og/eller morsmål og/eller andre språk barnet bruker ☐
- Vet ikke ☐

25. Hva bruker dere for å kartlegge språklig utvikling? (sett flere kryss hvis aktuelt):

- Ferdig utarbeidet kartleggingsmateriell for norskferdigheter ☐
- Ferdig utarbeidet kartleggingsmateriell for morsmålsferdigheter ☐
- Materiell for kartlegging av norskferdigheter vi selv har utviklet eller tilpasset ☐
- Materiell for kartlegging av morsmålsferdigheter vi selv har utviklet eller tilpasset ☐
- Observasjon, lydopptak og/eller video ☐
- Annet ☐
- Vet ikke ☐

26. Gjøres kartleggingen i samarbeid med andre? (sett flere kryss hvis aktuelt):

- Ja, i samarbeid med foreldre ☐
- Ja, i samarbeid med tospråklig assistent ☐
- Ja, i samarbeid med PPT ☐
- Ja, i samarbeid med andre ☐
- Nei, vi gjør det selv ☐
- Vet ikke ☐

27. På hvilken måte blir kartleggingsresultatene brukt i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole? (sett ett kryss):

- De brukes ikke i forbindelse med overgangen barnehage til skole ☐
- Kartleggingsresultatene følger rutinemessig alle barn i skolen ☐
- Kartleggingsresultatene gis skolen når den ber om det ☐
- Kartleggingsresultatene gis skolen for barn som har særlig behov ☐
- Vet ikke ☐

28. I hvilken grad mener du kartlegging av minoritetsspråklige barns språkferdigheter er nyttig for det pedagogiske arbeidet? (sett ett kryss):

I høy grad nyttig ☐

I noen grad nyttig ☐

I liten grad nyttig ☐

Ikke nyttig i det hele tatt ☐

Vet ikke ☐

Takk for at du har tatt deg tid til å svare på spørreskjemaet vårt!