

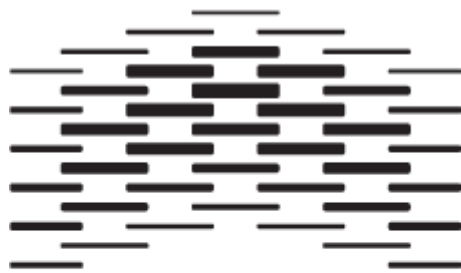
# «Det er jo ungen som står i midten»

-«Lala», 9 år-

Nokre krysskulturelle born si retrospektive oppleving av sammenhengen mellom heim og barnehage.

Gunnhild Bergset

November 2013



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

Avdeling for lærerutdanning og internasjonale spørsmål

Master i barnehagepedagogikk

---

## Forord. Takk!

Ei lang reise går mot slutten. Masterstudiet er ein genuin sjanse til å fordjupe seg i tema som interesserer. Dette har eg no fått gjort som deltidsstudent ved HiOA dei siste 3 åra ved sida av jobben min. Krysskulturelle born sin situasjon har interessert meg i mange år, og no har eg fått høve til å skaffe meg meir innsikt ved å studere teori og tidlegare forskning på området. Men som Kvale og Brinkmann seier: *"Viss du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?"*. Det gjorde eg, og difor går takka no fyrst og fremst til dei borna som har stilt opp og delt sine opplevingar av å vere krysskulturelle. Takk for at de opna ei verd for meg som var meir innhaldsfortetta og rikare på fasettar enn det eg hadde trudd. Takk til rektorar og barnehagestyrarar som "opna porten" inn til heimane og som la til rette for å bruke barnehagane som samtalearena. Takk til foreldra som gav meg innpass til å kontakte borna dykkar om samtale omkring deira opplevde samanheng mellom heim og barnehage i barnehagealderen. Takk for velvilje ved møte i heimen og for kaffi, te og nybaka kaker.

176 turar x 50 mil med buss mellom Stryn / Sogndal og Oslo har desse åra ført med seg. Takk til Bjørn, Kjell Rune, Rune, Olav og dei andre bussjåførane på Nordfjordekspresen og Valdresekspresen som har ført meg trygt fram på alt slag føre. Takk til Else på Kvam som har kome og halde meg med kaffilag og delt faglege samtaler når vi stoppa der. Takk til arbeidsgjevar for støtte og god tilrettelegging.

Kjære fantastiske Olai, mitt første barnebarn, som kom til verda om lag samtidig med at eg kom inn på dette studiet: Takk for uvurderleg bestemor-motivasjon kvar gong eg sliten etter ein arbeidsdag hasta til nattbuss eller ettermiddagsekspres. Å vite at du var der og tok imot meg med glitrande glede og forventning når eg kom fram til Oslo var styrkande. Takk vesle, gode Peder som kom til og dobla inspirasjonen før innspurtfasen til masteroppgåva. Takk til borna mine, Ane, Ola, Pål og Dag og dykkar kjære, for losji, omsorg og oppbacking når eg var i hovudstaden på forelesing og rettleiing. Takk til min kjære bror Svein Arild for helsebringande ro og hjelp til datamessige utfordringar. Og takk til mine gode foreldre for det de har gjett meg av inspirasjon til tema gjennom heile livet og fordi de har hatt tru på meg gjennom denne prosessen.

Takk til kollokviegruppa; Ulrika, Lene, Kristin og Jørgen for gode faglege refleksjonar og sosialt fellesskap. Og til bibliekarane ved HiSF: utan dykk hadde dette blitt sær utfordrande!

Nina Winger: Takk for fantastisk god hjelp og rettleiing gjennom skriveprosessen. Uansett kva tid i veka og kva som elles røynte på; du var der! Takk til Berit Bae for grundige

gjennomlesingar og nyttige innspel. De to har losa meg gjennom fleire kneikar, ikkje minst den siste då vi opplevde husbrann i heimen vår 4 veker før levering. Eg kjende at eg miste litt fotfeste, men dette er også ei nyttig oppleving: kartet er brennmerka og terrenget er endra. Men det er berre ein brøkdel av det nokre av dei krysskulturelle borna med flyktningbakgrunn som eg sit og skriv om har opplevd. Eg har verken misst nokon av mine kjære eller gjort landebyte, måtte berre flytte 100 m og inn i ei lita, men varm og trygg hytte, - og likevel er eg lettare forvirra. Korleis skal det då ikkje vere å flykte frå eit krigsramma land, frå ein bomba heim og bære med seg traume om ein far som vart drept,- for så å skulle leve i ein fullstendig annleis kultur og finne fotfeste med sjela og kroppen full av minne som skal sorterast. Det gjev perspektiv til ettertanke i ein teoretisk bolk i forskinga.

Sist og mest: TAKK til min kjære ektemann Ottar, som inspirerte og oppmuntra, lytta og justerte, talte og tagde, - alt i si tid. No er det min tur å lage middag til deg.

## Samandrag

Denne oppgåva vart til på bakgrunn av mi aukande interesse for krysskulturelle born sin kvardag i norske barnehagar. Fyrst og fremst ynskte eg å få innblikk i borna si eiga oppleving av samanhengen mellom heim og barnehage. Har det betydning for dei krysskulturelle borna om det fins ein samanheng eller ikkje?

Rammeverket for barnehagane i Norge oppfordrar til eit sterkt fokus på det kulturelle mangfaldet (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2008, 2011, 2013). Den fleirkulturelle barnehagen er eit mål. Som Marit Gjervan skriv i hefte om *Språklig og kulturelt mangfald i barnehagen*: ”Å belyse ulikheter og det som er felles kan gi grunnlag for forståing og innsikt” (2006, s.8).

Det interessante i undersøkinga var å finne ut av korleis denne innsikta fungerer i praksis og korleis det krysskulturelle barnet sjølv opplever samarbeidet mellom heimen og barnehagen i løpet av barnehagealderen. Men også korleis barnet opplever totalsituasjonen sin i eit mangfaldsperspektiv. Difor fall valet på samtaleintervju med 7 krysskulturelle born frå 4 ulike land. Alle, bortsett frå ein, er fødte utanfor Norge og flytta til landet i 3-4 års alder. Dei er no busette i 2 ulike kommunar her i landet, - ei landkommune og ei bykommune. Eg har valt å samtale med born som har lagt barnehagealderen bak seg med 2-3 år. Slik blir det eit retrospektivt perspektiv med dei aspekt av justeringar som kan ligge i det.

Borna dreg fram mange konkrete hendingar frå barnehagetida som sit godt lagra i minne. Funn frå undersøkinga viser born med gode tilpassingsevne og eit høgt refleksjonsnivå. Samtidig finn eg såre brest hos nokre av borna når det gjeld tilhøyrighet. Eg vil nemne fire tema som dei legg stor vekt på i samtale; tilhøyrighet, forståelse, god informasjon og at foreldra treng gode sosiale relasjonar med personale og andre foreldre. Men det temaet som kjem klårast fram av alle er betydninga av venskapsbygging. I alle desse samanhengane snakkar borna om verdien av kontakta mellom dei to arenaane dei ferdast mest. Det som kjem tydeleg fram i samtale er borna sine evne til sjølv å bygge relasjonar, også mellom heim og barnehage. I undersøkinga gjev dei mange gode råd til barnehagefeltet om kva som er viktig å satse på for å bygge samanhengar i krysskulturelle barn sine liv.

Metoden som har vore brukt i undersøkinga, semistrukturert samtaleintervju, var godt eigna til temaet undersøkinga var bygd på. Borna sine opplevingar har kome godt fram i materialet og så får eg håpe både for borna si skuld og for lesaren si skuld, for notid og ettertid, at tolkinga mi av deira historier er respektfullt framstilt.

## Summary

This thesis is based on my increasing interest in cross-cultural kid's daily life in Norwegian kindergartens. My main objective was to gain insight into children's own experiences of their relationship between home and kindergarten. Is it significant for cross-cultural kids whether this relationship exists?

The framework for kindergarten in Norway encourages a sharp focus on cultural diversity (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2008, 2011, 2013): the goal is a multicultural kindergarten. As Marit Gjervan stated in *Språklig og kulturelt mangfold i barnehagen*: "To shine light on differences and commonalities can give a foundation for understanding and insight" (*own translation*) (2006, s.8).

This study aims to find out how this insight works in practise, and how cross-cultural kids experience the relationship between home and kindergarten during their kindergarten years. The study also aims to discover how the children experienced their overall situation from a culturally diverse perspective. Thus, the study is based on semi-structured interviews with seven children from four countries. All, with the exception of one, was born outside Norway and immigrated to Norway at the age of three or four years. The children are now residing in two different municipalities in Norway – one rural municipality and one urban municipality. I have chosen to interview children who completed kindergarten two to three years ago. The children have thus given a retrospective view, albeit with the changes which come with experiences in retrospect.

The children spoke of concrete events from their years in kindergarten, which were permanently engraved in the children's memories. Findings from this study reveal that these children have strong adaptation skills and a high level of reflectivity. At the same time some children reveal a level of soreness regarding their sense of *belonging*. I identify four themes which the children have highlighted in their interviews with me: belonging, understanding, high quality information, and that their parents require strong social relations with both staff and other parents. However another theme, which has been most clearly expressed in these interviews, is the importance of building friendship. In all these situations, the children speak of the value and importance of the contact between the two environments they lived in: home and kindergarten. What stands out in this study is the children's ability to build relationships, also between home and kindergarten. The children come with good advice to the kindergarten system about what is important to focus on when building relationships in cross-cultural kid's lives.

The method which I have used in this study, semi-structured interviews, has worked well for the themes investigated. The children have been able to clearly express themselves in the interview material, and I hope, for both the children's and the readers' sake, now and in the future, that my interpretations of their stories have been respectfully presented.

# Innholdsfortegnelse

<a href="#">Forord. Takk!</a> .....	1
<a href="#">Samandrag</a> .....	4
<a href="#">Summary</a> .....	5
<a href="#">1. Innleiing</a> .....	10
<a href="#">1.1 Presentasjon av tema</a> .....	10
<a href="#">1.2. Motivasjon for val av tema</a> .....	12
<a href="#">1.2.1 Eigen barndom</a> .....	12
<a href="#">1.2.2 Eige landebyte</a> .....	12
<a href="#">1.2.3 Fleirkulturelt barnehagearbeid</a> .....	13
<a href="#">1.3 Utvikling av forskingsspørsmål</a> .....	14
<a href="#">2. Teoretiske perspektiv</a> .....	16
<a href="#">2.1. Barn og barndom i eit fleirkulturelt perspektiv</a> .....	16
<a href="#">2.1.1 Ulike syn på barn og barndom</a> .....	17
<a href="#">2.1.2 Kva er eit barn og kva rettar har eit barn?</a> .....	21
<a href="#">2.1.3 Krysskulturelle [minoritetsspråklege] barn i barnehagen,- kva seier rammeverket?</a> .....	22
<a href="#">2.1.4 Krysskulturelle [minoritetsspråklege] barn i barnehagen,- kva seier barnehagane?</a> .....	23
<a href="#">2.2 Ressursorientert vs. problemorientert tilnærming</a> .....	24
<a href="#">2.3 Barndom i eksil</a> .....	26
<a href="#">2.3.1 Barndom i eit migrasjonsperspektiv.-Flukt, stress og traumer.</a> .....	26
<a href="#">2.4 Betydninga av relasjonar for å skape kulturell samanheng</a> .....	28
<a href="#">2.4.1 Relasjonsbegrepet</a> .....	28
<a href="#">2.4.2 Identitet(ar) og tilknytning</a> .....	30
<a href="#">2.4.3 Anerkjennning</a> .....	32
<a href="#">2.4.4 Barnet som subjekt eller objekt ?</a> .....	33
<a href="#">2.5 Migrasjonsteoriar</a> .....	34
<a href="#">2.5.1 Akkulturasjon</a> .....	34
<a href="#">2.5.2 Hemma marginalitet</a> .....	36
<a href="#">2.5.3 Konstruktiv marginalitet</a> .....	36
<a href="#">2.6 Makt og ”normalitet” i eit barne-og minoritetsperspektiv</a> .....	37
<a href="#">2.7 Barnet på og mellom dei to arenaane</a> .....	39
<a href="#">3. Vitskapsteoretisk perspektiv</a> .....	40
<a href="#">3.1 På jakt etter perspektiv</a> .....	40
<a href="#">3.1.1 Kvar enda jakta?</a> .....	43
<a href="#">3.2 Fenomenologi</a> .....	43
<a href="#">3.2.1 ”Livsverden”</a> .....	44

3.2.2 Eit kritisk, fenomenologisk perspektiv.....	45
3.3 Vegen til meiningsskaping.....	45
4. METODE.....	47
4.1.Kvalitativ forskingstilnærming.....	47
4.2 Det kvalitative forskingsintervjuet/samtala.....	48
4.3 Ethiske refleksjonar omkring forskingsetikk og samtaler med barn.....	49
4.3.1 Forskingsetikk.....	49
4.4 Samtaler med barn.....	52
4.4.1 Å lytte til borna sine stemmer.....	54
4.5 Makt og asymmetri i samtalsituasjonen med krysskulturelle barn.....	54
4.5.1 Makt og avmakt som forskar.....	56
4.6 Reliabilitet og validitet i forskinga.....	56
5. Gjennomføringa av undersøkinga.....	58
5.1 Utval av forskingsdeltakarar og gjennomføring av samtaler.....	58
5.1.1 Utval av forskingsdeltakarar.....	59
5.1.2 Samtaleguide og prøvesamtaleintervju.....	60
5.1.3 Det første møte.....	61
5.2 Korleis dei retrospektive samtale vart gjennomførde i praksis.....	62
5.3 Utdringar undervegs.....	65
DEL 2.....	68
6. Presentasjon og analyse av data.....	68
6.1 Identitet(ar) og tilhøyrigheit.....	69
”Men noken kan vere brune og norske også-”.....	69
6.2 Om å kjenne seg annleis/ uttafor og om ”normalitet”.....	72
”Eg måtte vere med, men eg var uttafor likevel-”.....	72
6.3 Relasjon og vennskap.....	78
”Ho hjelpte meg rett og slett til å nå måla mine!”.....	78
6.4 Om språk og kommunikasjon.....	82
”Det er ikkje berre Hokus Pokus- og så veit du alt det norske!-”.....	82
6.5 Kommunikasjon/informasjon og samanheng mellom barnehage og barn/foreldre.....	85
”Det er jo ungen som står i midten!”.....	85
6.5.1 Foreldrekontakt og foreldremøte.....	89
”-men det er no sånn at dei andre må respektere at foreldra ikkje skjønner-”.....	89
6.6 Om karneval.....	92
”Ta kvardagane fyrst!”.....	92
6.7 Om kultur.....	96

<a href="#">”-dei klarar ikkje å få tak i kulturen min-”</a> .....	96
<a href="#">7 Samanfattande drøfting og pedagogiske refleksjonar</a> .....	97
<a href="#">7.1 Metoderefleksjonar</a> .....	97
<a href="#">7.2 Tilhøyrighet</a> .....	99
<a href="#">7.3 Retten til å vere annleis vs. kjensla å vere ”uttafor”</a> .....	100
<a href="#">7.3 Relasjonar og kommunikasjon i mangfaldsarbeidet i barnehagen</a> .....	103
<a href="#">7.4 Språk og kommunikasjon</a> .....	104
<a href="#">7.4 Samanheng og samarbeid</a> .....	106
<a href="#">8 Avsluttande refleksjonar og vegen vidare</a> .....	109
<a href="#">Litteraturliste</a>	
<a href="#">Vedlegg</a>	



## ***Djulaha***

Lær meg kunsten å knytte bånd, min venn Djulaha! \*

Jeg har sett deg knytte tepper;

Hver gang en tråd slites eller du må sette sammen en ny tråd, setter du den gamle enden sammen med den nye på en slik måte at det ikke blir noen knuter i teppet.

Man ser ikke hvor tråden tok slutt, og hvor den nye ble knyttet sammen med den gamle,

Og du fortsetter å veve på det gamle teppet

som skal bli et bestemt teppe, med sin særegenhet.

Forskjellig fra alle andre tepper

Hver tråd flettes inn i den andre og danner mønster uten knuter.

Lær meg å knytte bånd, min venn Djulaha!

Jeg har en tråd som mine foreldre har gitt meg, og en tråd som samfunnet har gitt meg.

Jeg vil så gjerne knytte dem sammen uten knuter,

men disse skal forenes på en slik måte at jeg bevarer

mitt eget mønster og min særegenhet.

Lær meg derfor kunsten å knytte band, min venn Djulaha!

(Gulzar, indisk filosof og lyriker)

\*Djulaha er hindi og tyder; teppevever

## 1. Innleiing

Gjennom dette masterstudiet i barnehagepedagogikk har eg fått høve til å fordjupe meg i eit tema som eg har vore sterkt oppteken av dei siste ti-åra: Krysskulturelle barn og deira oppleving av levd liv i norske barnehagar. Det er dermed barneperspektivet eg er ute etter. Etter 30 år som førskulelærer og med administrasjonsarbeid i barnehagefeltet har eg sett behovet for meir kunnskap om mange av dei fasettane som pregar barnehagekvardagen. Nokre av desse har eg studert nærare i ulike vidareutdanningar gjennom åra. I løpet av dette masterstudiet har eg hatt høve til å fordjupe meg i faglitteratur og relevant forskingsmateriale som omhandlar nettopp krysskulturelle barn. I arbeidet mitt med desse borna i barnehagen har det utkrystallisert seg ein del spørsmål som eg gjerne skulle stilt dei. Dersom borna si eiga innsikt i dette temaet skal kome til syne, er det nok dei sjølve som må vere kjelda til forskinga som skal løfte fram denne innsikta. Ynskje om å gjennomføre ei grundigare undersøking der barnet sjølv står i sentrum har vore drivkrafta for arbeidet mitt. No har eg fått høve til å gjennomføre ei slik undersøking. Det har gjort meg audmjuk, sår, gla, undrande,- og forhåpentlegvis; litt visare.. Samtidig har dette arbeidet gjett meg eit større behov enn tidlegare for å spørje endå meir og for å forstå endå meir. Men no veit eg at eg kan vende meg til dei krysskulturelle borna som har opplevinga så å seie ”i kroppen”.

Før lesaren går inn i materialet vil eg dele ei erfaring: Noko av det som har imponert meg mest gjennom samtalene med dei 7 borna eg har hatt gleden av å snakke med, er deira evne til å uttrykke seg språkleg. Det har hendt at eg har gått tilbake til lydopptaket for å sjekke ut om det verkeleg var dette barnet sa, eller om eg har kome i skade for å omformulere det i transkripsjonen. Men gjengjevinga er ordrett og når eg høyrer på den munnlege framstillinga blir eg berre enno meir imponert.

Faglege debattar og grundig forskning er viktige element i arbeidet med å utvikle det fleirkulturelle barnehagefeltet. Like viktig er det å lytte til borna sine stemmer når planane og kvardagane i barnehagen skal formast. Mitt ynskje er å kombinere desse elementa i det arbeidet som eg har starta her. Det er ikkje muleg å skape eit heilt bilde av forståinga av det fleirkulturelle barnehagefeltet ved å samtale med 7 barn, men det kan skape nokon nyansar i bilde at borna kjem innafor ramma der bilde blir til.

### 1.1 Presentasjon av tema

”Alt har jo snudd!” Kommentaren stammar frå yngstemann i familien vår etter at vi kom heim frå nokre år i Sør Amerika. Han skulle på besøk til kameraten sin for fyrste gong etter

heimkomsten, og sykla feil veg. Brått såg han huset til besteforeldra sine, og då skjøna han at han hadde bevega seg i feil retning. Eit par år tidlegare hadde han ei liknande oppleving på andre sida av jorda. Rett etter at vi hadde flytta til byen oppe i Andesfjella skulle han avstad å kjøpe seg noko på den vesle butikken borte i gata, men han kom liksom aldri fram . Til sist møtte ein kamerat som fortalde at han måtte snu, for butikken var i andre retninga. Han kom andpusten heim og forkynte: ”Alt er opp-ned her! Retningane er bak fram, sola går hin vegen og når eg fyrst finn fram til butikken så forstår dei ingen ting!”

Denne vesle anekdoten kan vere eit beskjedent eksempel på korleis krysskulturelle born opplever utfordringane med å danne seg eit nytt indre kart, ikkje berre geografisk, men mentalt og forståelsesmessig, når ”terrenget” endrar seg.

Gjennom dei åra eg har arbeidd med krysskulturelle barn og deira foreldre i barnehagen har det mange gonger slått meg kor ulikt vi menneske med våre ulike bakgrunnar kan forhalde oss til livet og til kvardagen. Slik eg ser det no kan denne innstillinga til tider ha hindra dialog og samarbeid med både borna og foreldra. Kanskje har eg gjennom denne problemorienterte innstillinga vore med å svekke borna si evne til å sjå samanhengane i livet og samanhengane mellom dei arenaane som dei skal forhalde seg til. Det er alvorleg å tenkje på at mi og andre si innstilling til ulikskap kan ha vore med å gjere landskapet meir uoversiktleg enn nødvendig. Frustrasjon overfor menneske som tenkjer annleis og bygger livet på andre erfaringar enn vi som har våre røter i Norden, kan nok virke lite utviklingsfremjande. Slik eg har opplevd både barnehage og skule har ”normalitetstrykket” til tider vore stort. Spernes og Hatlem hevdar at integrering ofte var synonymt med assimilering og fornorsking var eit mål (2013). I fylgje Nsamenang har også forskinga vore tungt vestleg fundert (1992, s.193).

Men det har også slått meg kor like vi menneske er trass i ulike bakgrunnar. Grunnleggande behov som tryggleik, omsorg, mat og vern mot kulde er ein ting. Men også mellommedmenneskelege behov har ofte ein fellesnemnar. Eg opplever også stor likskap når det er snakk om tilhøvet til borna våre. Uansett bakgrunn og ideologi har foreldra eg har møtt vore opptekne av at borna deira skal ha det godt og at dei skal få rike utviklingsmulegheiter. Slik eg opplever at eg og mine kollegaer ynskjer for våre barn. Når foreldra som har gjort landebyte kjem til barnehagen og viser med kroppshaldning og blick at dei er bekymra for borna sine, så kan eg ane korleis det kjennest. Utfordringa er å oppnå dialog om grunnane til bekymringane og måten å løyse det på. Hovudpersonen, barnet, står ofte ved sida av og fangar opp stemningstonen, forståelsesrammene og kvaliteten på samarbeidet. Dette skal barnet ta

med seg inn i kvardagane heime og i barnehagen. Det er borna som skal bygge det nye mangfaldssamfunnet i framtida. Dei oppfattar kva tilnæringsmetodar som blir brukt, og det kan legge grunnlaget for eigne løysingsalternativ for dei seinare i livet. Dette er eit stort ansvar for barnehagefeltet.

## 1.2.Motivasjon for val av tema

”Menneske treng både røter og venger” seier eit ordtak. Den gamle Rammeplan for barnehagar gav oss begrepet ”spenningsfeltet mellom tradisjon og nytenking”. (BFD, 1996) I dette spenningsfeltet har mi pedagogiske plattform blitt til.

Eg vil peike på 3 pilarar som har støtta opp under interessa mi for kulturell brubygging.

### 1.2.1 Eigen barndom

”Dei har skote Martin Luther King!” Replikken frå aprildagen i 1968 sit som spikra i kroppen min. Eg stod klar med sykkelen og skulle på skulen, i det bestefar min opna vindauget i stova si og ropte at eg måtte hente far min ut frå fjøset. Eg skjøna at no hadde det hendt noko alvorleg, for far skulle ikkje hentast ut frå fjøsstellet for bagatellar. Far kom ut, og då setninga som bestefar min ropte tvers over solbærbuskene nådde far si bevisstheit, mørkna aprildagen. ”Nei!”-var hans umiddelbare tilsvaret på beskjeden. Borgarrettsforkjemparen frå andre sida av Atlanteren stod høgt i kurs i heimen vår. Eg visste som 10-åring kva King stod for, og eg var redd for at rettferda no aldri skulle kunne sigre. ”Blir det krig no?” hugsar eg at eg spurde far min. ”Det har vore krig lenge fordi menneska ikkje vil godta at alle er like verdifulle, men King har ikkje levd forgjeves. Både svarte og kvite skal ein gong takke han!” Eg såg tårene i augekroken og tenkte på bilde han hadde i albumet frå utveksling i USA der han og ein svart afrikansk kamerat stod side om side med armane på skuldrene til kvarandre. Og vi borna var innprenta at dette var ikkje ein neger, men ein svart afrikanar som budde i USA og skulle ha same rettane som dei kvite.

Dette er eit glimt frå livet snart 45 år tilbake i tid. Kva kan vere grunnen til at eg (trur at eg) hugsar setningane som fall,- så godt som eg gjer? For det fyrste var det ei hending som var historisk. Ein freds-og borgarrettsforkjempar som hadde fått Nobels fredspris var ikkje kven som helst. For det andre var det ein helt som familien min hadde hatt stor tru på og som representerte både røter og venger.

### 1.2.2 Eige landebyte

30 år seinare reiste eg saman med mann og 4 barn til Sør Amerika for å bu og arbeide der i 2 år. Dei 4 borna våre mellom 8 og 17 år vart ”rivne opp med røtene”, som nokon kalla det. No

måtte vi stole på at vengene vi som foreldre og dei som sjølvstendige subjekt hadde vore med å utvikle, skulle halde. Det skulle bli to år som sette sitt preg på heile familien. Prosjektet eg sjølv arbeidde i var planta i eit marginalisert område utanfor den middelstore byen i Andesfjella. Dei 150 borna som var med i prosjektet budde i heimar som etter FN si målestokk låg under fattigdomsgrensa. Ca 80% av borna sine foreldre var analfabetar, og borna gjekk i utgangspunktet ikkje på skule. Det var dette prosjektet skulle legge til rette for; mat, skulemateriell og leksehjelp slik at undervisning kunne bli ein del av kvardagen og at hjernen kunne få den næring den trong for at læring kunne skje. Paulo Freire, ein søramerikansk frigjeringspedagog, hadde sterk innverknad på det pedagogiske arbeidet som vart drive her. Eva Nordland skriv i sitt forord til Paulo Freire si bok *"De undertryktes pedagogikk"* om kor oppteken Freire var av at matmangel som fylgje av fattigdom fører til at kroppen ikkje kan klare å ta til seg kunnskap (Nordland i Freire, 1999, s.10)

Og midt opp i dette skulle mi eiga morsrolle vere med å ivareta 4 unge som skulle tilpasse seg eit heilt anna kulturspekter enn det dei hadde kjennskap til fram til flyttinga. Språket var nytt, skikkane var ukjende, maten smaka annleis og ikkje minst var tryggleikstiltaka av heilt andre dimensjonar enn det vi var vande til frå Vestlandsbygda der vi knapt låste ytterdøra bortsett frå når vi var på ferie. Det vart store omskiftingar som vi måtte bruke heile kroppen på å takle. Kvelden kom tidleg på,- både fordi det vart stummande mørkt i 7-tida og fordi omskiftingane kravde mykje energi.

### **1.2.3 Fleirkulturelt barnehagearbeid**

Dei siste 25 åra som førskulelærer i barnehagen levde eg eit barnehageliv saman med born med ulik etnisk bakgrunn. Frå fyrste jenta som kom til barnehagen vår i 1985 som einaste ikkje-etnisk norske i barnehagen, og til born frå 14 ulike språkgrupper i same barnehagen no. I dag har 33% av borna i denne barnehagen anna opphav enn det etnisk norske. Korleis har det gått med desse borna opp gjennom åra? Kva har dei med seg i bagasjen frå barnehagen? Eg veit at den fyrste jenta er utdanna tannlege, men eg veit ikkje korleis ho opplevde å gå i barnehagen hos oss. Om ho i dag kan seie at mangfaldet ho representerte vart verdsett og løfta opp, eller om ho "krympar seg" ved tanken på tida i barnehagen av mangel på forståing og respekt for det ho hadde med seg til fellesskapet.

Arbeidet med kulturelt mangfald i barnehagen kan ikkje vere tilfeldig. For å kunne skape meining i kvardagen for alle barn, må vi lytte til deira eigne stemmer. Særleg må vi passe på å få fram stemmene til dei som ikkje tilhøyrer majoritetskulturen. For å gjere desse stemmene

kjent må nokon kringkaste dei, eller skrive dei ut. Det er det eg vil vere med på i denne oppgåva.

### 1.3 Utvikling av forskingsspørsmål

Intensjonen for arbeidet med denne oppgåva er å få eit større innblikk i hovudpersonane , borna, si oppleving av å vere krysskulturelle. Som sagt har eg lang fartstid i barnehage med krysskulturelle barn. Dette har forma mange spørsmål til eigen praksis. Kanskje har eg gjennom min praksis problematisert dette temaet altfor mykje. Eg undrar meg også på om eg har oversett borna si evne til å vere resilient.<sup>1</sup> Eller; har eg oversett utfordringar som etter mi oppfatning er bagatellar, men som i barnet si livsverd er viktige? Kanskje har eg pressa små medmenneske inn i eigne forståelsesrammer.. Eg kan også ha drive ”strutsepedagogikk” og greve hovudet i sanden for å unngå dei store spørsmåla.

Slik kan eg halde fram å stille ransakande spørsmål til meg sjølv og til heile barnehagefeltet. Men hovudspørsmålet er: Kva meiner subjektet? Hovudpersonen? Det vil seie *barnet*. For å få svar på det må eg vende meg til barnet sjølv, men utfordringa er kva eg skal spørje om. Eg hadde mange alternativ når eg skulle utforme forskingsspørsmålet. Kompleksiteten låg i at i alle alternativa vart det mi eiga for-forståing av temaet som kom til syne. Eg kom fram til at for å unngå dette måtte eg spørje meg fram til barnet si eiga *oppleving*. Men; oppleving av kva? Vi er vande med at det er kvaliteten av arbeidet i barnehagefeltet som skal vurderast. Men for ein 8-9 åring er det ikkje enkelt å vurdere kvaliteten av kvardagslivet slik dei opplevde det då dei gjekk i barnehagen.

Kvalitetsbegrepet har vore sterkt vektlagt i dei dokumenta som skal vere styrande for arbeidet i barnehagen. I 2009 kom det ei stortingsmelding som blir kalla ”Kvalitetsmeldinga” (St.meld. nr. 41,2009). I første avsnittet slær meldinga fast at kvalitet er like viktig som kvantitet: ”Regjeringa har lagt vekt på å fullføre barnehageutbyggingen utan å senke kravet til kvalitet i tilbudet. Med denne stortingsmeldingen tydeliggjør regjeringa ambisjonene om å sikre et barnehage tilbud av høy kvalitet til alle”(s.5). Også stortingsmelding 24 legg vekt på begrepet kvalitet: ”Regjeringa fastholder sitt overordnede mål om å sikre høy og likeverdig kvalitet i alle barnehager for å bidra til at alle barn får en god start i livet”(St.meld. 24, 2013, s.11).

---

<sup>1</sup> Resilience: Elastisitet. Her: Mennesket si evne til å tilpasse seg. Kjelde: Seligman & Reivich (2007)

Eg opplevde det klargjerande å lese boka ”Frå kvalitet til meningsskaping”(Dalberg, Moss og Pence,2002). Dette blir for meg essensen; at det vi opplever skal gje oss ei meining og på den måten opprette ein samanheng i livet vårt. Slik eg ser det er det nettopp dette som er kvalitet. Gjennom arbeidet med begrepet meningsskaping vart eit nytt begrep framtreidande; begrepet *samanheng*. For å kunne oppleve meining er *samanhengen* eit poeng. Begrepet ”*samanheng*” vart ein naturleg del av forskingsspørsmålet.

Så til slutt; kva begrep skulle eg bruke på den gruppa barn som eg skulle vende meg til? I faglitteraturen, og i samfunnet generelt, har menneske som har gjort landebyte<sup>2</sup> mange benemningar. Dei tre begrepa som var mest brukt i faglitteraturen eg las i starten var: minoritetsbarn, innvandrarbarn, flyktningbarn og fleirkulturelle barn (Gjervan, 2006, Fandrem, 2011, Korsvold, 2011).

Ved vurdering av ulike begrep, måtte eg tenkje: korleis vil dette påverke den som begrepet skal beskrive? Vidare måtte eg stille meg spørsmålet om kva begrepet kan føre til dersom det skulle bli eit fast begrep på subjektet eg vender meg til. Slik eg opplever det bær fleire av desse benemningane med seg eit mangelperspektiv. Begrep som set fokus på det som er annleis (minoritet, innvandrar, asylsøkjjar) . Eg var på leiting etter eit begrep som presenterte gruppa i eit *ressursperspektiv*. Det amerikanske begrepet ”Cross Cultural Kids” dukka stadig fram i faglitteraturen eg las. Lill Salole (2013) si bok ”Krysskulturelle barn og unge” bidrog til å gjere denne benemninga som godt brukbar i denne oppgåva. Det var særleg definisjon til Salole som sette dette direkte inn i mi problemstilling. Ho definerer krysskulturelle barn slik: ”Barn som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av barndommen”(Salole, 2013, s.29). Dette er jo nettopp den gruppa denne undersøkinga handlar om. Dermed enda eg opp med dette forskingsspørsmålet :

**Korleis er nokre krysskulturelle born si retrospektive oppleving av samanhengen mellom heim og barnehage?**

---

<sup>2</sup> Landebyte: Eit begrep som har blitt til lokalt i arbeid og planar i barnehagen. Det kan definerast som: Menneske som kryssar landegrensar meir eller mindre permanent. Dermed kan dette begrepet femne om både menneske med asylbakgrunn og menneske som har flytta over landegrensar for å søke arbeid (Sjå elles begrepet i NAFO-rapport, 2007)

## 2. Teoretiske perspektiv

I denne delen av oppgåva vil eg gjere greie for nokre teoretiske perspektiv som kan vere nyttige i forhold til temaet krysskulturelle barn. Å sjå på ulike tradisjonar sitt syn på barn er ikkje minst interessant når ein ser på tvers av tid og rom. Vi kan finne mange likskapar mellom barnesyn som råder i land i sør i dag og barnesynet som var gjeldande her til lands eit par generasjonar tilbake i tid. Interesse for barn og barn sine behov har auka i samfunnet etter at FN sin barnekommesjon (1989) vart vedteken (Kjørholt, 2010). På bakgrunn av dette vil eg trekke fram nokre ulike retningar innanfor barnesyn som kan danne eit bakteppe for dei forskjellige diskursane og reaksjonsmønsterane krysskulturelle born kan bli møtt med. Eg har valt å bruke dette som bakgrunnsstoff og difor blir ikkje alt trekt direkte med vidare i analysearbeidet i del 2.

Det er grunn til å tru at også i dag er barn prisgitt dei vaksne sine *haldningar*. Det er stor skilnad på eit ressursperspektiv og eit mangelperspektiv-, eller ressursorientert og problemorientert tilnærming (Jmfr kap.2.2). Men det som kan gje krysskulturelle barn ei særstilling er nettopp denne samkøyringa (eller mangel på slik) mellom haldningar på tvers av tid og rom.

### 2.1. Barn og barndom i eit fleirkulturelt perspektiv

Eit av ankepunkta mot det som har vore vestleg utviklingspsykologi er at tanken om det ”universelle barnet”(Salole 2013) har stått sterkt. Salole(2013) hevdar at det lenge har vore ei førestilling om at mål og prosessar i barn si utvikling er dei same over heile verda. Denne førestillinga er i stor grad fundert på teoriar, modellar, fenomen og empiri som er oppstått i Vesten og også forska på i den delen av verda(Salole,2013,s.115) Kva konsekvensar vil det få for menneske som flyttar frå andre kontinent og til eit vestleg land? Fitzgerald, Mann og Cabrera (2010) påpeikar korleis den omfattande litteraturen om barneoppdragelse innanfor ein vestleg samanheng står sterkt i kontrast til det vesle som fins av forteljingar om barns utvikling frå andre deler av verda. Når borna så kryssar landegrensar, har dei med seg eit bilde av ei anna livsverd i sitt indre. Anerkjenning av den krysskulturelle tilhøyrigheita kan vere av stor betydning for barnet. Kunnskap om barn sine erfaringar på dette feltet kan skape denne anerkjenninga hevdar Salole:

Det er nettopp dette kunnskapshullet, i krysningen mellom kulturstudier og utviklingspsykologi, samt migrasjonsrelaterte og sosiologiske perspektiver, som analyser av erfaingar til krysskulturelle barn kan vere med å fylla (2013, s.115).

Slik eg ser det treng også barnehagefeltet forskning som kan vere med å tette noko av dette ”kunnskapshullet”.



### 2.1.1 Ulike syn på barn og barndom

I fylgje Gulbrandsen(2009) handlar utviklingspsykologi om endringar som bringar barnet framover og som gjer det større i psykologisk forstand. Vidare hevdar ho at :”Vår tids biologiske og psykologiske forskning har ikke bare vist at barn ikke ”modnes” atskilt frå det miljøet der de lever livene sine, men også at barna selv spiller en rolle i utforminga av oppvekstmiljøet sitt”(Gulbrandsen, 2009, s.16). Synet på barn har endra seg mykje i vesten i løpet av den siste mannsalderen. Som eg skal kome tilbake til seinare har eg opplevd som barnehagearbeidar gjennom denne perioden at sosialdemokratiske rettar og kollektivistisk tankegang har kome i konflikt med dei individuelle behova som krefter i samfunnet meir og meir legg vekt på som viktig å tilfredstille. ”I det at vi er ansvarlig for egen lykke, ligger også at personlige mål etterstrevs” (Fandrem, 2011, s.67).

I løpet av dei siste ti-åra har barnehagen også blitt utfordra i den individualistiske tankegangen gjennom møte med dei familiane som har kome frå kontinent der den kollektive tankegangen står mykje sterkare (Fandrem, 2011). Etter kvart som borna frå desse familiane har kome til norske barnehagar, har barnehagefeltet fått nye utfordringar som rokkar ved vestleg tankegang. Nsamenang (1992) problematiserer korleis dei vestlege utviklingspsykologiske modellane ikkje tek omsyn til det meir kollektivistiske og holistiske verdssynet som han kjenner m.a. frå afrikanske samfunn. Han legg også vekt på at utviklingspsykologi i det han på den tid kalla ”den tredje verda” må vere tilpassa både i språk og kultur.

Because most third world communities are virtual virgin terrains in developmental knowledge, an emphasis on emic<sup>3</sup> approaches is essential , at least initially, to establish needed data bases for educated etic research...Although cross-cultural research data eventually become “established” as psychological knowledge, it is important to note that such forms of knowledge are “scientific” knowledge, not the naked truth as it occurs out there in the natural world (Nsamenang, 1992, s. 195).

Nsamenang minner oss gjennom dette på at gyldig kunnskap om oppførsel og utvikling i ein kultur ikkje nødvendigvis kan nyttast til ein annan eller alle andre kulturar. Dette perspektivet vil eg ha med meg gjennom arbeidet med denne undersøkinga med krysskulturelle barn.

Balansen mellom vaksne si omsorg for barn og barnet sin rett til medverknad er eit tema i faglitteraturen. Marc Jans seier i sin artikkel, *Children as Citizens*: “On the one hand, children are surrounded with care; on the other hand, they are stimulated to present

---

<sup>3</sup> Emic: Korleis beskrive åtferd i termar som er meningsfulle for medlemmer av ein bestemt kultur (Nsamenang, 1992, s.195)

themselves as individuals with their own rights” (Jans, 2004). Vidare peikar han på eit av dei store dilemma i vår tid; individualisme versus globalisering eller kollektivism. Desse to retningane verkar som motsetningar, men på same tid er dei komplementære storleikar. Menneske i vesten tek stor plass som individualistar og presenterer seg sjølve som ei gruppe aktørar med individuelle interesser og rettar. Spørsmålet er kor stor plass det blir igjen til den kollektivistiske diskursen.

Quereshi går i ein artikkel i rette med seg sjølv om bruken av begrepa kollektiv og individuell kulturforståing (2008). I tidlegare publikasjon (1996) viser Quereshi til desse begrepa i samband med samanlikning av oppdragelse i Pakistan og Norge (Quereshi, 2008). Der blir det hevda at det er vesentlege skilnadar i dei to oppdragelsesformene. Men i artikkelen frå 2008 hevdar han at beskrivelsane av dei ulike kulturforståingane kan virke stigmatiserande på enkelte grupper og han er dermed blitt meir forsiktig med å bruke denne inndelingane (Quereshi 2008, Spernes og Hatlem, 2013). Eg støttar her Spernes og Hatlem som ser faren ved å gruppere menneske på bakgrunn av opphavsland, men samtidig ser verdien av å kjenne til at menneske lever ulikt og at ulike grupper har forskjellig forståing for kva som er rett og gale, godt og dårleg. (Spernes og Hatlem, 2013, s.111-112)

Det internasjonale fokuset på barn og barndom har blitt sterkare den siste mannsalderen (Kjørholt, 2010). Det er mange grunnar til dette. Ein av dei er auka satsing på forskning på denne aldersgruppa. Ein annan grunn er truleg at FN sin Barnekonvensjon (1998) har sett barn og deira rettar på det internasjonale kartet. Anne Trine Kjørholt hevdar at; ”Oppvekst og barnepolitikk rettet mot barns velferd er alltid forankret i bestemte sosiale og kulturelle forestillinger om hva det betyr å være barn, eller hva god barndom er. Slike forestillinger er stadig i forandring”(2010, s.12). Vidare hevdar ho at i ei global verd er det gjensidig utfordrande når ulike syn på barn møtest. Dette er kvardagen i mange barnehagar.

Barnehagediskursen la tidlegare størst vekt på omsorg (Lov om barnehagar med tilhøyrande rammeplan, 1975). Rammeplanen som kom i 1996 la i tillegg større vekt på det faglege og lanserte dei 7 fagområda for barnehagen (Rammeplanen, 1996). Då rammeplanen vart revidert i 2006 kom vart fokuset på borna sine rettar og deira medverknad sterkt (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette fokuset er vidareført i den siste revisjonen av rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Omsorg for barn og barns eigen medverknad er ikkje noko anten-eller, men eit både-og. Tom Cockburn (2005) peikar på det bidraget som den feministiske retninga karakteriserer som omsorgsetikk, skal innlemmast i etiske rettar.

Born må få lov å vere aktive sosiale medspelarar framfor passive mottakarar av omsorg og rettar. Born treng både omsorg og rom for deltaking (Cockburn, 2005).

Barnehagefeltet har blitt påverka av mange diskursar om barn og barndom som er til dels svært motstridande. Eg vil gå nærare inn på nokre av desse her.

Den første av dei dominerande diskursane omkring barn og barndom som eg vil nemne er det Dahlberg m.fl.(2002) kallar ”Barnet som kunnskap, identitet og reproduzent av kultur”. Dette synet presenterer det vesle barnet som ei tom krukke, eller ei uskreva tavle, eit ”tabula rasa”. Målet er å gjere barnet læremoden og skulemoden innan det skal starte på skulen (Dahlberg m.fl., 2002, s.75). Dahlberg m.fl. framhevar at denne tankemodellen er skapt av næringsliv og politikarar som ser på den tidlege barndommen som fyrste steg i prosessen med å produsere ein stabil og velførebudd arbeidsstokk for ein stadig meir konkurranseprega marknad.

Den andre retninga eg har sett nærare på er knytt opp til Rousseau sitt syn på barn; ”uskyldsbarnet” som avspeglar hans idè om barndommen som den uskyldige tida i eit menneskeliv, der hovudpersonen, barnet, må beskyttast mot ytre påverknad. Barnet må få fred til å utvikle ibuande evne til å finne fram til ”dyd, sanning og skjønnheit”. Modellen er blitt legitimert av retningar innan psykologien. Vidare har dette påverka småbarns-pedagogikken der ein del pedagogar set barns uttrykk i fri leik og fritt kreativt arbeid i sentrum i pedagogisk aktivitet (Dahlberg m.fl., 2002,s.76).

Den tredje dominerande retninga eg vil ta med og som var rådande til langt fram mot siste tusenårsskifte, ser på barnet som natur, eit kjernevesen med universelle og ibuande evner. Utviklinga blir sett på som ein medfødd prosess, bestemt av biologi og generelle lover,- dersom då ikkje barnet avvik frå normalen. I denne forståinga av barn og barndom fins det skjema som er ”aldersadekvate” og som fortel korleis barn i ulike aldrar er, og korleis dei skal bli i neste fase. Piaget sin teori om stadium i utviklinga har spela stor rolle i denne konstruksjonen (Dahlberg m.fl., 2002). Det fins spor av denne måten å tenkje på langt inn i dagens pedagogiske og politiske kretsar. Slik eg ser det ligg mykje av denne tanken til grunn for bruk av testar og kartleggingsverktøy.

Den fjerde retninga eg vil nemne her er det postmodernistiske synet, slik t.d. Malaguzzi framstiller det. Denne retninga ser på barnet som medkonstruktør av kunnskap, identitet og kultur og ser på barnet som eit menneske rikt på mulegheiter, sterkt, mektig, komponent og knytt til vaksne og andre barn (Malaguzzi i Dahlberg m.fl., 2002). Barnet er, i fylgje dette

synet, eit subjekt som samarbeider med andre subjekt. Dette synet på barn finn vi att i mykje av pedagogikken etter siste tusenårsskiftet.

Dette var nokre raske blikk på ulike syn på barn og barndom. Som James(1998) trur eg synet på barn no bevegar seg frå barn som *human becomings* meir mot barn som *human beeings*.

Men: er dette kanskje ein litt for rask konklusjon? For dette er vel den vestlege verda sitt paradigmeskifte i synet på barn? Vi kan ikkje utan vidare rekne med at dette er eit universelt syn. Barnet er forankra i sosiale samanhengar. Det vil seie at samfunnet set rammebetingelsar for barndomen slik den til ein kvar tid vil fortone seg for barn i ulike kontekstar rundt om i verda. Desse betingelsane kan vere økonomiske, politiske, kulturelle og naturavhengige.

Det er ei utfordring å bruke barnesyntet som er nemnt ovanfor, bygd på tenkinga om at barn utviklar seg i stadium, i forhold til barn frå familiar som har gjort landebyte frå andre kontinent. Dette er kanskje også eit av dei store dilemma for borna sjølve som skal bevege seg mellom ulike oppdragelseskulturar. Mayall uttrykker at ”Barns liv blir levd gjennom barndommer som er konstruert av voksne, som forstår barndom og hva barn er og burde være på sin måte”(Mayall, 1996, her i Dahlberg m.fl., 2002, s.73). Med andre ord vil den vaksne si definisjonsmakt framleis vere den som fargar barndomen og barnet sine mulegheitert i takt,- eller utakt, med konvensjonar og retningar innafor politikk og pedagogikk. Dersom vi ser dette i lys av kulturelle variantar og vinklingar i synet på barn, vil utgangspunktet for arbeid med det kulturelle mangfaldet i barnehagen vere ganske samansett.

Barnet er ein del av oss. Når barnet er lite, dei 3 første åra, kan det ikkje ta eigne val. Vi må velje for barnet. Det har heller ikkje noko språk. Vi må lytte til barnet sine behov. Når det skrik må vi finne ut kva det skrik for. Når det smiler må vi smile tilbake. Barnet i vårt land er ein del av heimen. Når barnet blir eldre skal det lære å vere høfleg og lydig. Det skal ta omsyn til andre. Så byrjar det på skulen og skal lære alt. Barnet må få vite kva som er rett og gale. Før barnet blir stort vil dei feila som barnet gjer falle tilbake på foreldra. Folk vil seie at det er sonen hans, eller dotra deira. Då vil vi få vite om vi har lukkast i oppdragelsen.

(-Ein far frå det Afrikanske kontinent-. Bergset, logg, febr., 2011)

Slik eg tolkar barnesyntet som denne faren skisserer, ligg det nærare ”human becomings” enn ”human beeings”. Barnet blir sett på som ein del av foreldra. Barnet skal fyrst og fremst sosialiseras inn i ein samanheng, eit samfunn. Og i det samfunnet skal barnet oppføre seg så lytelaust som muleg, men det blir ikkje stilt til ansvar i dette samfunnet så lenge barnet sine aktivitetar blir knytt opp til foreldra si ære eller skam. Kva kontrollmekanismer trengs for å styre utviklinga slik at skamma ikkje blir større enn æra? Faren fortel vidare:

Det blir brukt fysiske avstraffelsar der vi kjem frå. I alle fall vart det brukt før. Men no veit vi at det ikkje er lov. I alle fall ikkje når vi bur her i Norge. Men eg trur alle foreldre fikar til borna sine av og til når dei ikkje finn anna råd. Ikkje slik at det gjer vondt, men eit knips på fingrane eller ein dask på baken. Kva skal ein elles gjere viss barnet ikkje vil lyde? Omsorg er viktig for barnet. Barnet treng omsorg i mange år. Det er det vanskelegaste med å ha barnet i barnehagen. I alle fall når det er lite. Vi vil så gjerne vere sikker på at det får nok omsorg. Difor sit det langt inne å sende våre små barn i barnehagen...

(-Samtale med foreldre frå eit Afrikansk land til Norge- Bergset, logg, Febr.2011)<sup>4</sup>

I det Norske samfunnet har vi, som denne faren også bekreftar, lover som skal hindre fysisk avstraffing av barn enten det er heime eller i barnehagen/ skulen. Rundt omkring i heimane blir nok lova, slik eg oppfattar det, handsama ulikt. Faren som er sitert over fortel indirekte at nokre metodar for fysisk avstraffing ser han på som nødvendig for å få barnet til å lyde. I dette samansette terrenget skal barn bevege seg. Kva vern og rettar har så eit barn i denne samanhengen?

### **2.1.2 Kva er eit barn og kva rettar har eit barn?**

FN sin barnekonvensjon frå 1989 vart ratifisert i Norge i 1991, og inkorporert i norsk lov 2003. Konvensjonen er no ratifisert i 191 land, men det betyr ikkje at den er blitt eit dokument som får same oppmerksomheit som andre konvensjonar. Kjørholt (2010, s.11) hevdar at fyrst når barnekonvensjonen får ein sentral plass på den politiske agendaen, vil den bli eit handlekraftig verktøy for å betre barns velferd og gi barn en verdig barndom. I konvensjonen blir "barn" definert som personar under 18 år. I 42 artikkelar blir rettane til denne gruppa menneske beskrivne og det blir gjort klart at dei nasjonane som ratifiserer denne konvensjonen har plikt på seg til å sjå til at deira innbyggjarar under 18 år blir ivaretekne i samsvar med desse rettane. Den nye visjonen, i fylgje konvensjonen, er at born verken er foreldra sin eigedom eller hjelpelause barmhjertigheitsobjekt. Dei er menneske og subjekt med egne rettar.

I §2 kjem retten til å bli verdsett som den ein er utan diskriminering av noko slag. §2. INGEN DISKRIMINERING. Rettane i konvensjonen gjeld for alle barn utan forskjellsbehandling og utan omsyn til barnet og foreldras rase, farge, kjønn, språk, religion, opphav, eigedom, funksjonshemming eller oppfatningar. Staten skal sørge for at ingen vert diskriminert.

---

<sup>4</sup> Denne og forrige logg er henta frå loggbok frå samtaler med foreldre i barnehagen i 2011. Den er såleis ikkje knytt opp til data frå undersøkinga. Loggen er ført som notat under samtala sitt forløp. Vedkomande foreldre er gjort kjent med at dei blir sitert i denne oppgåva.

Og vidare om barn sin rett til medverknad:

§12. Å SEIE MEININGA SI: Barnet har rett til å seie meininga si i alt som kjem det ved, og barnet sine meiningar skal leggest vekt på. (FN sin konvensjon om barnerettane, forkorta utgåve, 2000).

I § 19 står det at staten skal verne barnet mot fysisk eller psykisk mishandling, vanstell eller utnytting frå foreldre og andre omsorgspersonar.

I og med at dette er ein konvensjon som har gyldigheit i dei fleste nasjonane på jorda, går det an å spørje om det er muleg å definere universelle standardar for alle born? Vern mot krig og vold, vektlegging på barnet sin subjektive ståstad, likeverd og mangfald,- alt er retningslinjer som vi i den vestlege verda kanskje ser på som naturlege pilarar for barns oppvekst. Men kva skal eit krigsherja land stille opp med der endåtil § 6 er vanskeleg å handheve; ”Retten til liv : Staten pliktar så langt som mogleg å sørgje for at barn overlever og veks opp”. (FNs konvensjon om barnerettane, 2000, §6). Likevel: barnehagen og skulen i Norge er bunden til barnekonvensjonen og i alt arbeidet som blir utført skal desse paragrafane ligge til grunn.

### **2.1.3 Krysskulturelle [minoritetsspråklege] barn i barnehagen,- kva seier rammeverket?**

Barnehagefeltet har to hovuddokument å styre etter: Lov om barnehagar og Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver. Begge med sine reviderte utgåver frå 2010 og 2011.

Intensjonane for feltet kulturelt mangfald i barnehagen er at lov og rammeplan skal vere basert på verdiar som flest muleg kan slutte opp om uavhengig av livssyn og kulturell bakgrunn (Spernes og Hatlem, 2013). I 2006 vart det oppnemnd eit utval som skulle sjå på formålsparagrafen for norske barnehagar som var bygd på dei kristne grunnverdiane. Grunnen var ynskjet om å anerkjenne alle religionar som var representert i barnehagen på lik linje. Formuleringa av ny formålsparagraf var hovudendringa i samband med revidering av barnehagelova. Den tredde i kraft 1.august i 2010. § 1 i barnehagelova seier:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene..

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

Dette skal alle barnehagar i Norge bygge på. Begrepet fleirkulturell barnehage har vore debattert dei siste åra (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012). Kunnskapsdepartementet legg føringar for kva kriterium som skal vere til stades for å kunne kalle ein barnehage for fleirkulturell. Det blir slått fast at det ikkje er nok at barnehagen har born frå ulike nasjonar og kulturar. Spernes og Hatlem (2013) hevdar at barnehagen må først og fremst ha ei pedagogisk forankring som legg vekt på eit inkluderande fellesskap og med tilsette som reflekterer kritisk over kven som blir definert inn og ut av barnehagen sitt fellesskap. Alt frå planar til praksis skal vitne om at fundamentet er gjennomtenkt og tilpassa, og likeverd og kulturelt mangfald står som verdiplattform for alt arbeidet. Ein fleirkulturell barnehage er ikkje bunde opp til kva barnehagen *er*, men kva den *gjer*. Dette krev kritisk refleksjon og fornya kunnskap for leiinga og personalet i barnehagen (Spernes og Hatlem, 2013). Inkludering er målet for arbeidet med mangfald. Inkludering er ein vidare begrep enn integrering (St.meld. 41). ”Inkluderingsarbeid er eit arbeid som både minoritetane og majoriteten deltek i. Inkludering betyr å styrke barns deltakelse i ei faglig, sosialt og kulturelt fellesskap og aktivt motvirke forhold som virker ekskluderende” (Spernes og Hatlem 2013, s. 70).

For at ein barnehage skal kunne kalle seg for fleirkulturell, må plattform og planar kunne vise dette og samtidig må det daglege pedagogiske opplegget vere tilpassa mangfaldet. Dette skal eg kome tilbake til i neste kapittel.

#### **2.1.4 Krysskulturelle [minoritetsspråklege] barn i barnehagen,- kva seier barnehagane?**

Dei tre barnehagane der mine forskingsdeltakarar har gått etter at dei flytta til Norge, legg ulik vekt på mangfaldsperspektivet i sine planar. Den barnehagen som profilerar seg høgast på feltet skriv i sin årsplan:

*Barnehagen sin profil: Det å vere ulike blir sett på som ein styrke for små og store. Mangfald gjer menneske meir romslege, og det kan bidra til å skape ein barnehagekvardag der alle kan få god sjølvkjensle og der alle kan kjenne seg verdsette. Erfaringar med mangfald gjer oss rusta til å møte ei verd som er mangfaldig. Vi får erfare samhandling med menneske som har ulike funksjonsnivå, ulik kulturbakgrunn og ulike språk. Gjennom anerkjenning og omsorg skal små og store i barnehagen kjenne at dei er verdifulle for andre, at dei blir forstått, at dei er ønska, at alle har omsorg for kvarandre og viser respekt for kvarandre.*

Så langt frå første barnehagen sin årsplan. Barnehagen legg vekt på styrken ved det kulturelle mangfaldet, og slik eg opplever desse planane gjev barnehagen inntrykk av å ha eit ressursperspektiv både til kulturelt mangfald og til mangfald generelt. Kva praksis barnehagen står for, går ikkje fram av planverket.

Barnehage nr. 2 hadde lite i sine planar som kunne tilseie at dei var knytte opp til kulturelt mangfald. Her er det eg fann i deira planverk:

*I kvalitetsarbeidet for barnehagen blir konsentrert merksemd vektlagt. I dette legg dei barnet kvar dag skal oppleve at ein av dei vaksne bryr seg om det og at dei har det godt uansett kven dei er.*

Barnehage nr.3 har eit eige vedlegg i årsplanen sin der kulturelt mangfald er tema. I tillegg til avsnittet som er gjengjeve under her, har dei ei lita ordliste med helsingord på ulike språk.

*Barnehagen har de siste åra hatt mangfold som et tema i barnehagen. Vi har fått kunnskap og erfaring i arbeidet med barn/foreldre fra ulike kulturer. Vårt mål i arbeidet med minoritetspråklige foreldre er: Respekt for språk, kultur og identitet.*

Desse korte glimta frå barnehagane sitt planverk seier noko om kor mykje eller lite ein barnehage legg vekt på å skriftleggjere mangfaldsperspektivet i planverket sitt. Eit viktig spørsmål er om dette avspeglar kor mykje det blir vektlagt i praksis. Det kan eg ikkje uttale meg om. For å kunne gå inn i det måtte eg ha observert barn, foreldre og personale over tid.

## **2.2 Ressursorientert vs. problemorientert tilnærming**

I det daglege arbeidet med barn i barnehage, er sjølve tilnærminga til feltet viktig både for borna og dei vaksne si oppleving av kvardagen. I barnehagefeltet, som i livet elles, fins det fleire aktuelle tilnærmingar til det som skjer. Nokre medarbeidarar er prega av ei problemorientert tilnærming, medan andre har ei ressursorientert/ løysingsorientert tilnærming til feltet og til dei daglege oppgåvene. Begrepa problemorientert og ressursorientert tilnærming finn vi i ulik faglitteratur. Ikkje minst i samanheng med plan-og praksisfelt for arbeid med kulturelt mangfald i barnehage vil begrepa dukke opp (Fajersson, Karlsson, Becher og Otterstad, 2009, Gjervan, 2006, Gjervan m.fl., 2012, Hauge,2007, Fandrem, 2011).

*Problemorientert tilnærming* i arbeid med kulturelt mangfald i barnehagen kjem til syne når det som er forskjellig blir sett på som eit problem og eit hinder for barnehagen sitt arbeid (Gjervan,2006,s.8). Dersom barnehagen har som målsetjing at alle skal bli mest muleg norske, blir det gjerne det som blir oppfatta som ”norsk” som blir rammene for aktivitetar, samlingar og markeringar. Det ”norske” blir oppfatta som det ”normale”. Her er det gjerne borna og foreldra som må tilpasse seg barnehagen, og ikkje omvendt. Språklege og kulturelle ressursar hos barna med minoritetsbakgrunn kan på denne måten bli ignorert av personalet (Gjervan m.fl., 2012). Manglande anerkjenning av borna sin språklege og kulturelle kompetanse kan få konsekvensar for desse borna si moglegheit til meistring, læring, trivsel og utvikling (Gjervan



m.fl., 2012,s.64).

Barn og foreldre kan reagere på ei problemorientert haldning frå barnehagen med *segregering*, d.v.s. at dei på eit vis ”melder seg ut ” og lagar sitt eige samfunn. Ei anna mulegheit er at det oppstår *assimilering*. Ei problemorientert tilnærming til mangfald kan ofte knytast til assimilatoriske praksisar (Parekh, 2000). Det vil seie når minoriteten gjev opp bakgrunnen sin og prøvar å bli mest mogleg lik majoriteten. Begge desse forholda kan virke uheldig for både barn og vaksne. Gorski hevdar at assimilering fører til at barn og familiar blir ført inn i strukturar og verdisystem som i utgangspunktet marginaliserer og undertrykker dei (her i Fajersson,2009, s.25).

Lauritsen (2011)brukar litt andre begrep ; mangelfokus eller ressursperspektiv. Ved å bruke begrepet mangelfokus blir skilnaden endå meir markert; gjennom å konsentrere seg om *manglane* ved eit barn, t.d. at barnet *manglar* eit verbalt norsk språk, vil merksemda bli retta bort frå det barnet kan og meistrar.

Ei *ressursorientert tilnærming* til det kulturelle mangfaldet ser vi igjen når barnehagen har ei fleirkulturell pedagogisk forankring, som viser igjen både i planverk og i personalet sin måte å jobbe med barn og foreldre på. Det er når leiinga og personalet gjev rom for, og tek konsekvensen av mangfaldet, at det kan skje ei utvikling til ein verkeleg fleirkulturell barnehage. Ser barnehagen på mangfaldet som ein ressurs, er språklege, kulturelle og religiøse skilnadar noko barnehagen er stolte av. Ikkje noko som skal utslettast. Dermed tek personalet utgangspunkt i dette mangfaldet i det pedagogiske arbeidet. Som Gjervan(2006) hevdar er det viktig å belyse både det som er likt og det som er ulikt for å oppnå felles innsikt.

Når eit barn gjer landebyte er det ofte barnet si etniske tilknytning som trer tydelegast fram. Dermed kan det vere hensiktsmessig å sjå denne dimensjonen som ein ressurs (Fandrem, 2011, s. 133). Etter kvart kan auka kjennskap og ulike dimensjonar ”byggast” vidare på dette perspektivet. At barnet kan eit anna språk, kjenner ein annan kultur, likar annan mat, kan få eit positivt forteikn. I vidareføring av denne tankegangen kan barnet sine ressursar formidlast som attraktive. T.d. som ”Helin kan faktisk kurdisk, nå kan vi også lære oss ”god morgon” på kurdisk” (Fandrem, 2011, s.134). Gjennom ressursorientering kan alle grupper i barnehagen bli berika. ”I den ressursorienterte diskursen ses ulikhet som et positivt grunnlag for dynamikk” (Fajersson, 2009, s.24). I fylgje Fajerson har pedagogar to mulegheiter å velje imellom i høve til kolonialisering; den eine er å bidra til kolonialiseringa , den andre er å gjere motstand. ”En problemorientert tilnærming til mangfold vil i denne

sammenhengen være kolonialiserende i motsetning til en ressursorientert tilnærming” ( s.25). Slik eg ser det er ressursorientering ein måte å bygge bru mellom tradisjonar som er bygd på ulikt fundament. Den vil kunne utvide horisonten til små og store, men også rokke ved maktbalansen mellom minoritet og majoritet. Dette kjem eg tilbake til i kap 2.6.

## 2.3 Barndom i eksil

Mange av dei som har flytta i løpet av livet har opplevd at oppbrot kan vere smertefullt. Avskjedar med menneske og stader ein har blitt gla i kan vere opprivande, særleg dersom ein ikkje veit om ein kjem tilbake. Tenkjer vi oss eit barn i ein flyktningsituasjon er det ikkje så vanskeleg å førestille seg kva psykologisk stress det kan føre med seg. Her snakkar vi både om psykologisk og sosiokulturell tilpassing (Searle og Ward, 1990 i Fandrem, 2011). Den psykologiske tilpassinga referer seg til individet si tilfredsheit og det følelsesmessige velvære, som for eks. følelsen av stress, medan den sosiokulturelle tilpassinga omfattar relasjonar til andre (s.75). Kan dette vere tilstandar som også barn kan kjenne seg att i?

### 2.3.1 Barndom i eit migrasjonsperspektiv.-Flukt, stress og traumer.

Sidan kjennskapen til borna i undersøkinga gav meg innsikt i ein del traumatiske bakgrunnar vil eg kome litt inn på desse sidene ved landebyte her. Eg kjem ikkje til å gå mykje inn på dette i presentasjon og analyse i del 2, men eg ser det som nyttig å skissere litt av kva bakgrunn desse borna ser livet sitt opp i mot.

Kvart år kjem det barn og vaksne som flyktingar til Norge frå krigsherja område. I statistikken til Flyktningehjelpen, er det ei rangering av 8 av dei krigsherja landa som er verst for barn å vekse opp i. Kriteria som er brukt er :kor stor del av flyktningsmassa som er barn, kor mange sivile som er drept i løpet av året, kor mange barnesoldatar som fins der, og om det har vore angrep på skular og i tillegg prosent analfabetar, barnedødelgheit og forventa levealder. <sup>5</sup>

Frå denne statistikken vil eg her trekke fram *Somalia*, eit av dei landa som Norge har teke imot mange flyktingar frå. Eg presiserer at eg ikkje har gjennomført samtaler med somalske

---

<sup>5</sup> KJELDER:

Flyktingregnskapet 2011 | Brown University 2011: "Cost of War" | Child Soldiers: "Global Report 2008" | UNESCO: "Education for All - Global Monitoring Report 2011" | Human Right Watch: "Schools and Armed Conflict: A Global Survey og Domestic Law and State Prectice Protecting Schools from Attack and Military Use." | Oxfam: "Protection of Civilians in 2010" | Human Security Report Project: "Human Security Report 2009/2010" | Watchlist om Children in Armed Conflict: "Protecting Children Affected by Armed Conflict in Afghanistan 2010" | Universitetet i Upsala: "Uppsalala Conflict Data Program" | UN: "Report for the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict" | Save the Children: "Child Rights in the Occupied Palestinian Territory 2010" | CIA World Factbook | Verdensbanken

barn, men med barn frå andre land som har vore sterkt prega av krigshandlingar. Difor tek eg med dette i denne oppgåva for å vise kva bakgrunn som kan prege dei som kjem som flyktningar hit til landet. Tala er frå 2010.

### **1. Somalia**

PÅ FLUKT: 2,3 millioner (barn utgjør om lag halvparten)

SIVILE DREPTE: Totalt 222 barn ble drept og 592 såret i og rundt Mogadishu i 2010.

BARNESOLDATER: Om lag 2 000 barn ble rekruttert av Al-Sahbaab-militsen i 2010.

ANGREP PÅ SKOLER: Ja

ANALFABETER: 62 %

BARNEDØDELIGHET: 18 %

FORVENTET LEVEALDER: 50 år

([www.flyktninghjelpen.no](http://www.flyktninghjelpen.no))

Det gjev sterke inntrykk å lese desse linjene. Det er menneskeliv som ligg gøymt i tala.

I arbeidet med kulturelt mangfald i barnehagen må vi ta omsyn til det faktum at fleire av dei familiane som kjem til Norge som ein mellomstasjon eller endestasjon under flukt er traumatiserte. Dette vil vere med å prege dei og kanskje føre til at dei vil agere annleis enn vi forventar. Dei vil trenge meir tid, hjelp, støtte og anerkjenning enn gjennomsnittet av barn og foreldre som vi kjem i kontakt med. Ein leiar eller medarbeidar i barnehagen som ikkje er klar over det stresset som eit barn og familien har blitt utsett for før dei kom til Norge, vil ikkje kunne forstå kvifor barnet opptrer som det gjer i samhandling med andre. Barnehage- medarbeidaren vil kanskje ikkje oppdage om barnet står i fare for å utvikle psykologiske forstyrringar. Det same gjeld også relasjonen til foreldra. Medarbeidaren vil kunne stille seg støttende eller avstøttende overfor foreldra (Fandrem,2011,s. 49 og 75).

I samarbeidet med foreldre og barn som har flykta frå krigsramma område, kan vi oppdage at stress og traumer kan føre til forstyrringar i kommunikasjonen. Dette kan føre til konsentrasjonsvanskar, uro og andre utfordringar både i sosial relasjonsbygging og i læringssituasjonar.

”Mens stress – som følge av for eks migrasjon,- henspiller på det som er middels eller litt over middels ubehagelig, kan begrepet traume brukes om det som er godt over middels ubehagelig”,(Raundalen og Schultz (2006) i Fandrem, 2011, s. 84). Når eit barn er utsett for sterke opplevingar, som t d at dei er vitne til at ein av foreldra blir drept, er det vanskeleg å tenkje seg at dette ikkje skal prege barnet i etterkant. Sjølv om barnet seinare flyttar til trygge omgjevnadar vil slike opplevingar kunne plage dei. Bearbeiding av stress og traume er av stor

betydning hevdar Fandrem (2011).

Det kan vere mange ulike element som kan framkalle stress eller traumesymptom hos eit barn i etterkant av ein psykisk stressande situasjon. I mitt arbeid i barnehagen har eg opplevd at t.d. helikopterlyd eller ambulansesirener har gjort eit barn som tidlegare har hatt alvorlege og ekstraordinere opplevingar heilt fortvila. Frykta har lyst ut av augo samtidig med ein ukontrollert gråt og eit sterkt ynskje om å flykte frå situasjonen. Traumeopplevingar som varer over tid kan gje langtidsverknadar som posttraumatisk stresslidning (PTSD frå den engelske Post-Traumatic-Stress Disorder). I dette ligg at ein innafor minimum ein firevekersperiode innfrir følgande tre hovedreaksjonar: 1) Gjennoppleving av hendelsen 2) Unngåelsesatferd 3) Hyperaktivering eller generell auka aktivering (Raundalen og Schultz (2006) i Fandrem, 2011). Dersom barnehagepersonalet ikkje har innsikt i desse samanhengane, også knytt opp til barn med flyktningbakgrunn, men oppfattar dei som at barnet er ”generelt vanskeleg”, kan barnet gå ei slitsam framtid i møte. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og andre etatar er viktig for å førebygge lidningar for barnet.

## **2.4 Betydninga av relasjonar for å skape kulturell samanheng**

Relasjonar mellom mennesket er limet i tilveret. Vanlegvis kan ikkje menneske klare seg åleine. Når menneske møtest kan det oppstå både konflikt og forståing. Mi erfaring er at dess meir kjennskapet til andre menneske og deira kultur aukar, dess større er mulegheitene for forståing. For å skape kulturelle samanhengar må menneske ha kontakt med kvarandre. Når kontakta uteblir kjem andre strategiar inn i staden. Dersom forståelsen mellom menneske minkar er det større grunnlag for generalisering. Generalisering er ein måte å skape avstand mellom menneske på.

### **2.4.1 Relasjonsbegrepet**

”For å forstå individet må fokus rettes mot sammenhenger og relasjonar” (Schibbye, 2009, s.38). Dialektisk relasjonsforståing er eit begrep som har fått stor betydning for meg gjennom masterarbeidet. Arbeid med relasjonar er eit basisfelt i barnehagen. I dialektikken dreiar det seg ikkje om eit anten-eller, men om eit både-og når det gjeld å forstå individet i relasjon (Schibbye, 2009).

Schibbye set i si bok ”Relasjonar” (2009) lys på *eksistensialismen*, der den første betingelsen er at vi *er til* – eksistensen. Essensen, der ”sjølvet” er bestemt utanfrå, må kome i andre rekkje. ”Angsten for frihet og for ”det gode” ligger ifølge Kierkegaard (1844/1978) til grunn for våre mange forsøk på å unngå eksistensen”. Og vidare: ”Selvrefleksivitet, ”andre-

refleksivitet” (å kunne reflektere over den andres opplevelse) og ”relasjons-refleksivitet” (å ha et reflektert forhold til de relasjonene vi står i) ligger altså som en mulighet i eksistensen” (Schibbye, 2009, s. 26 og 27).

Skilnaden på den fridomen som kan oppstå ved å bli frigjort frå ytre definisjonar og konvensjonar-, og det ”inautentiske” liv som blir styrt av at ein automatisk overtar roller, definisjonar, forventningar og blir styrt av andre, kan vere stor. Denne kompleksiteten kan forsterkast for barn som skal forholde seg til ulike kulturar samtidig ,- ja kanskje til og med ulike ”livsverdener”.

For å bli ein god ”relasjonsarbeidar” i barnehagen er kanskje fyrste steg å jobbe med eigne haldningar. Vidare å jobbe med verdiar som vennskap og omsorg, og å styrke medmenneske i det å stole på seg sjølve og sine kjensler. I relasjonen mellom barn og vaksen er det den vaksne som sit med definisjonsmakta i ein barnehagediskurs. I denne relasjonen kan vi, ved å bekrefte at vi lyttar og forstår den andre,- vise at denne har rett til sine eigne opplevingar, tankar og kjensler (Bae, 1996).

Relasjonar kan gje meining og kjensle av å ha medverknad, men også det motsette dersom relasjonen ber preg av å ikkje vere mellom likeverdige partar (Becher, 2006). Å vere deltakar i eit fellesskap med den andre føreset at vi har eit reflektert forhold til eigne opplevingar i livet (Schibbye, 2009). Heidegger (1962), referert i Schibbye (2009), hevdar at det å vere-i-verden ikkje kan skiljast frå det å vere-med-andre, eit nærvær til eige sjølv og til den andre. Innan dialektikken blir det hevda at for å forstå individet må fokus rettast mot samanhengar og relasjonar, at vi påverkar andre, og blir påverka av deira reaksjonar på oss sjølve, intrapsykiske prosessar står i eit dialektisk forhold til relasjonelle.

Kierkegaard si skildring av løyndomen for vellukka rettleiing, uansett alder eller bakgrunn, kan vere til hjelp for å forstå desse relasjonssamanhengane:

Først og fremst må jeg passe på å finde ham der, hvor han er, og begynde der. For i Sandhet at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstå mer end han, men først og fremst forstaa det han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det saa hjælper min Mer-Forståen ham slet ikke. (Kierkegaard, 1859, ref. i Kierkegaard, 1964, s.96)

Kierkegaard meinte også at det er viktig å kjenne oss sjølv (Schibbye, 2009), og at det paradoksalt nok er gjennom denne kontakta med oss sjølv vi har føresetnad for å skjønne andre. Krysskulturelle born er avhengige av at dei møter nokon som har forståelse for deira plassering i systemet. Det vil seie deira eigen oppleving av nettopp det å vere krysskulturelle.

For meg er mange av borna sine uttalelsar i denne undersøkinga komprimert i dette eine spørsmålet: ”Er eg og min familie verd å ha ein relasjon til?” Dette er det barnehagen skal vere med å svare på.



#### 2.4.2 Identitet(ar) og tilknytning

Identitet er knytt tett opp til søken etter mening med tilveret og mennesket si eiga rolle i dette tilveret, både som individ og som del av eit fellesskap. Identitet handlar om dialektikken mellom sjølv og andre. Eg støttar meg til Berger og Lucman(1996) som hevdar at ”Identitet er naturlegvis et nøkkelement i den subjektive virkeligheten, og står som all subjektiv virkelighet i dialektisk forhold til samfunnet” ( s.173). Identitet er bunde nært saman med tilknytning. Slik eg oppfattar det er individuell og grupperelatert identitet er ein del av relasjonsaspektet. Relasjon er både et resultat av og ein føresetnad for identitetsutvikling. Thomas Hylland Eriksen(1997) seier at identitet kan vere eit av dei vanskelegaste orda i språket vårt. Sjølv begrepet kjem frå det latinske ”idem” som betyr ”den same”, så den klassiske forståinga er at identitet til en viss grad må være stabil over tid. Men ordet har fått så mange beslekta betydingar at det er vanskeleg å gje ein fult ut tilfredsstillande definisjon (Eriksen 1997, s.36). I eit samfunn der endringar skjer raskt, er det ikkje lenger muleg med stabilitet på same måte som tidlegare. Difor snakkar vi ikkje om fastlåste identitetar. Eide og Winger (2003) knyter identitet og tilhøyrlighet saman: ”Identitetsdanninge handler i vid forstand om å etablere tilhøyrlighet i en sosial og kulturell kontekst og om å se seg selv som et eget individ i denne sosiale sammenhengen” (s.31). For borna i mi undersøking vil nettopp tilhøyrlighet vere eit viktig element i migrasjonsprosessen. Identitetsdanning kan framstå som ein konstruksjonsprosess der individet gjennom ein aktiv handlings- og refleksjonsprosess er med på å skape sin eigen identitet eller eit mangfald av identitetar (Eide og Winger 2003,s. 35). Identitetsutvikling er ikkje eit strømlinjeforma prosjekt. Og det inneheld mange fasettar. Identitet er ikkje noko ein simpelthen *er*, og tek for gitt, det er noko som blir skapt og gjenskapt, som alltid må gjenoppfinnast på nye måtar, ettersom omstenda endrar seg. ”Mennesket både endrer seg og forblir de samme”, skriv Arnesen (2004, s.70). Krysskulturelle barn sin identitet kan i endå større grad vere i endring i samband med flytting. Identitet er også knytt opp til status. Å forstå identitet på bakgrunn av tilhøyrlighet til ein minoritet, får ofte eit tilleggs perspektiv i form av status eller mangel på status. ”Psykologisk

status er avhengig av sosiale virkelighetsdefinisjoner generelt, og er selv sosialt definert” (Berger og Luckman, 2000, s.175). På bakgrunn av dette vil eg gå inn på dei ulike dimensjonane ved identitet.

Den etniske dimensjonen ved identiteten, kan seiast å referere til idèen om felles opphav (Kanstad 1994). Den har dermed å gjere med identifisering til ei etnisk gruppe eller felles kultur. Den nasjonale dimensjonen av identitet referer til landet, eller nasjonen ein tilhører eller bur i. Kulturell identitet er ein del av det totale identitetsbildet. Dette begrepet dekker på ein måte både den etniske og den nasjonale dimensjonen ved identitetsbegrepet (Fandrem, 2011). Den sosiale identiteten oppstår når vi oppdagar at vi har noko til felles med den andre,- eller når vi oppdagar at det er menneske vi har lite til felles med. Alle desse dimensjonane får individuelle uttrykk gjennom den personlege identiteten. Denne blir danna på bakgrunn av kvart enkelt individ sine personlege erfaringar (Fandrem, 2011). Før tenkte ein gjerne på personleg identitet i eintalsform. Dette har endra seg.

Dersom vi tar utgangspunkt i det dynamiske kulturbegrepet, blir forståelsen av kulturell identitet noe annerledes. Kulturell identitet skapes mellom mennesker i bestemte situasjoner. Vi både opptre på ulike sosiale arenaer i møte med andre, og dessuten mobiliserer vi ulike deler av vår identitet i slike møter mellom mennesker. Vi kan faktisk ha flere identiteter som delvis overlapper hverandre og som skapes i møtet mellom mennesker (Hall, Held og McGrew, 1992, s.274ff).

Interaksjonen blir dermed eit viktig element i samband med identitetsutvikling. Det handlar også om å kunne skape rom for borna som gjev mulegheit for refleksjon over kva for identitetstolkingar som gjev mening for kvar enkelt (Eide og Winger, 2003).

Diskusjonen om identitetsbygging i krysskulturell samanheng har for mange ført til antakelsen om at born som skifter arena og tilhørighet ofte blir ”rotlause”. Men er det så sikkert at det er slik? Tidlegare spørsmål rundt sjølvbilde og identitet hos multietniske barn blir sett i samanheng med forstillinga om interne kulturkonfliktar i barnet sitt indre, medan slike problemstillingar i større grad no blir sett på som resultat av nedvurdering, mangel på kunnskap og støtte i borna og ungdomen sine omgjevnadar ( Kelly og Root, 2003).

Dersom vi går utifrå at identitetsutvikling er ein stadig pågåande prosess vil denne prosessen gjelde alle menneske, men i ulik grad i høve til kor mange endringar kvar enkelt opplever gjennom livet. Ofte tenkjer ein seg ei identitetsutvikling på ein skala frå identitetsutforskning til identitetsforplikting. Dess meir ulike kulturar barnet har kontakt med, dess meir identitetsutforskningsarbeid kan det bli for barnet.

Iben Jensen hevdar at kulturell identitet blir skapt gjennom erfaringar frå barndom og gjennom kontakt med foreldre og andre menneske. Denne skapinga sluttar aldri sidan det alltid vil vere ein interaksjon med andre menneske. Kulturell identitet er slik ei form for sosial identitet som er konstruert i relasjonar til andre menneske i en gitt tidsperiode (Jensen, 2003). Livet er for mange fylt opp av slike periodar. Slik vil identitetsutvikling bli ein livslang prosess frå fødsel til død.

### 2.4.3 Anerkjenning

I denne undersøkinga er det borna si oppleving av samanhengar som står i fokus. På ulikt vis opplever eg at borna vurderer sitt eige verd opp mot majoriteten sitt verd og ikkje minst opp mot tilbakemeldingane frå majoriteten om eigen verdi.

Kjensla av tilhøyrighet hos krysskulturelle barn heng tett saman med graden av anerkjenning (Salole, 2013, s.154). Anerkjenning handlar også om mulegheit til å ta i bruk heile seg og alle dei livserfaringar menneske har med seg frå sitt spekter av opplevingar. Anerkjenning er eit begrep som er forankra i prinsippet om gjensidig likeverd mellom menneske (Bae, 2004). Der skal andre sine opplevingar vere like mykje verd som mine egne, og eg skal strebe etter å ta den andre sitt perspektiv og respektere at vi tenkjer ulikt. Det handlar om å prøve å forstå korleis ei oppleving kan ha meining og er gyldig for den det gjeld, uavhengig av korleis det blir oppfatta av andre (Bae, 2004). Knytt opp til relasjonsbegrepet (kap.2.5.1) blir anerkjenning eit nøkkelbegrep. Å lytte til dei krysskulturelle barnestemmene når dei indirekte spør om dei som menneske har same verdien som dei etnisk norske, er vel ein føresetnad for å forstå deira oppleving av anerkjenning eller ikkje.

Å anerkjenne eit barn er hovudsakleg ikkje å rose eller verdsette barnet for dei ytre sidene når barnet meistrar noko som kan relaterast til kroppslig, sosiale eller intellektuelle settingar. Men å sjå barnets indre oppleving, og å vise barnet at vi som vaksne ser på barnet som ein likeverdig person med oss sjølve. Barnet si oppleving er like reell som mi eiga. Men det er viktig å skilje mellom handling og oppleving. Vi kan forstå følelsen til barnet som blir sint og slår og vise forståing for at barnet blir sint. Men det er likevel ikkje akseptert at barnet slår. For mange barnehagearbeidarar er utfordringa å klare å få auge på bakteppe for dei ulike livsverdene som krysskulturelle barn og deira familiar lever i fordi deira kulturelle uttrykk kan ligge så langt frå barnehagearbeidaren sine egne uttrykk.

I dialektisk relasjonsteori sees anerkjennelse i nær sammenheng med erkjennelse; uten erkjennelse ingen anerkjennelse, og uten anerkjennelse ingen erkjennelse. ”Men det er



bestemt type forståelse, en forståelse basert på empatisk innlevelse i den andres fenomenologiske felt” (Schibbye 1988, s. 169). I dette ligger at man må prøve å gå inn i den andres opplevelsesverden, forsøke å se hvordan ting ser ut fra andres erfaringsbakgrunn (Bae 1996, s.149)

For meg har skilnaden mellom å *forstå* og *forsvare* kome meir og meir i fokus. Det er ikkje mi oppgåve å forsvare ulike kulturelle uttrykk, men det er mi oppgåve å forstå dei og kvifor desse uttrykka blir som dei blir. I denne prosessen ligg det mykje arbeid som kan knytast opp til anerkjenningsbegrepet. Bae seier at ” ...i en anerkjennende dialog blir barn møtt som subjekt med rettigheter over egen opplevelsesverden” (Bae, 2004, s.10). Dette fører meg vidare til diskusjonen om barnet som subjekt eller objekt.

#### **2.4.4 Barnet som subjekt eller objekt ?**

Å møte barn som subjekt eller objekt handlar om korleis vi oppfattar barnet. Å møte barn som subjekt, er å møte barna som den dei er, og ikkje slik vi har skapt barnet i vårt bilde. Når den vaksne møter barnet som subjekt har vedkomande ei oppfatning av at barnet har kompetanse, kan meistre utfordringar, og at barndommen er ein viktig del av livet på lik linje med vaksenlivet. Det er barnet sine tankar og meiningar som gjeld, og barnet får anerkjening i møte med dei vaksne som respekterer barnet på lik linje med ein vaksen person. Berit Bae skriv i sin artikkel om å sjå barn som subjekt ; ”Å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser.” (Bae,2009)

Tidlegare vart barn ofte oppfatta som svake, uerfarne og avhengige av vaksne. Barnet var eit objekt som ikkje kunne noko, og som ikkje hadde føresetnadar for å klare seg. Barnet vart sett på som ”tabula rasa”, ei tom tavle som skulle fyllast med kunnskap (Dahlberg m. fl., 2002). Det nyare barneperspektivet: i utvida grad å sjå barnet som eit subjekt, er hovudsakleg eit vestleg fenomen. I andre deler av verda kan vi finne andre dominerande syn (Jmfr. Bergset logg frå kap. 2.1.1).

”Å møte barn som subjekt er altså ikke noe som trer i kraft etter hvert som de vokser og får språk. Utfordringene ligger der helt fra de kommer til verden”(Bae, 2009). Det gjeld altså heilt frå starten: barnet blir sett på som objekt i situasjonar som når barnet blir snakka *til*, og ikkje *med*. Når barnet må lærast opp, og når den vaksne meiner at han/ho ikkje kan lære noko av barnet. Bae skriv at i den menneskelege utviklinga er det i relasjonar der det er likeverd mellom deltakarane at tryggleik og ein god sjølvkjensla blir danna (Bae,2009).

Når ein ser på barn som objekt avspeglar det gjerne eit mangelperspektiv på barnet. Dette perspektivet på barnet som svakt og hjelpetrengande kan gjennomsyre både den vaksne sine haldningar til barn og deira handlingar i forhold til barn .

I fylgje Gjervan m.fl. (2012) kan ei problemorientert tilnærming til kulturelt mangfald i barnehagen bygge på ei monokulturell pedagogisk forankring. Slik eg ser det kan vegen vere kort frå ei slik forankring til at personalet får eit mangelperspektiv på barn og at barnet dermed blir eit objekt.

Dersom ein ser på barnet som eit subjekt gjev det eit ressursorientert perspektiv på barnet, der ein tek utgangspunkt i barnet sin kompetanse, kunnskap og evne til å vere nysgjerrig. I denne samanhengen er det også av betydning kva tilnærming vi har til den kommunikative interaksjonen.

## 2.5 Migrasjonsteoriar

Som bakgrunn for ei undersøking der hovudpersonane er krysskulturelle barn må eg som forskar vite noko om kva migrasjon kan gjere med menneske. For å få eit innblikk i heilskapen for borna er det nyttig å setje seg inn i kva landebyte kan føre til både for barn og foreldre.

### 2.5.1 Akkulturasjon

Når menneske gjennomgår kulturelle skiftingar kan det føre til endringar på ulike måtar. Nokre endringar blir påført utanfrå, andre endringar skjer gradvis og den det gjeld tilpassar seg det nye på ein måte som gjev glidande overgangar og sjølvalde mønster for nye strategiar. *Akkulturasjon* er eit begrep som kan brukast i denne samanhengen. Menneske føler seg fram, observerer, prøvar og feilar i høve til det nye (Salole, 2013, s. 104). Impulsane frå den nye kulturen vil etter kvart bli ein del av det daglege livet. Mennesket utviklar ein kompetanse for det nye som skal byggast opp. Det skjer både læring og avlæring, både fysisk og mentalt. Prosessen kan samanliknast med det vi kallar «akklimering», eit begrep vi brukar for å beskrive korleis ein venner seg til eit nytt klima. Akkulturasjon er sosiokulturelle tilpassingar som mennesket gjennomgår ved flytting (Salole, 2013). Begrepet blir brukt for å forklare dei forandringane menneske må igjennom for å finne sin plass når vedkomande flyttar frå ein kultur til ein annan (Fandrem,2011). Integrasjon og akkulturasjon kan ha fleire felles sider. Dei som flyttar fleire gongar eller pendlar fram og tilbake mellom to bustadar, kan oppleve multipl akkulturasjon. *Det vil seie at dei stadig må innordne seg etter til einkvar tid nye og gjeldande kulturelle kodar og betingelsar.* Denne situasjonen er ei av mine førforståingar av

krysskulturelle barn sin kvardag i heim og barnehage. Ein vidare definisjon av begrepet akkulturasjon er når individ og grupper med forskjellig bakgrunn kjem i kontakt med kvarandre (Berry, 1997). Dette er ikkje uvanleg i barnehagane.

Akkulturasjon kan også forståast som eit tilpassingsbegrep som er fundamentalt for sosialisering og identitetsutvikling. James og Prout (1990) peikar på barnet som eit sjølvstendig subjekt. Dette har også relevans i akkulturasjonssamanheng. Barnet er ein del av, men også adskilt frå familien. Nokre av hovudmomenta i denne forståinga er at barn har ein anerkjent og uavhengig plass i samfunnet med eigne rettar som individuelle menneske (Dahlberg m.fl.,2002). Barnet blir rekna som aktør og konstruktør i eige liv. "...barnet i vårt bilde er rikt på muligheter, sterkt, mektig, kompetent, og sist, men ikkje minst, knyttet til vaksne og andre barn" (Malaguzzi, 1993a, her i Dahlberg, 2002). I følge Salole er det mange grunnar til å sjå det krysskulturelle barnet i ressursperspektiv også i vanskelege kryssingspunkt. Eit "dobbeltliv"(Salole, 2013, s.172-174) kan også sjåast på som ei *ferdigheit der barnet handterer vekslinga mellom dei ulike arenaane der det ferdast og sterkare av desse erfaringane*. Mange krysskulturelle barn har erfaring med å bruke denne kompetansen som brubyggjar og kulturtolk. Det er ei viktig, men vanskeleg rolle (Salole,2013). Dette perspektivet kjem eg nærare inn på under kap 2.5.3 om konstruktiv marginalitet.

I denne undersøkinga er hovudfokuset som nemnt på barn som har gjort landebyte og deira opplevingar i samband med dette. Berry, Poortinga, Segall og Dasen (2002) har definert fire strategiar som er vanlege for immigrantar i møte med eit nytt samfunn . Desse teoriane er *segregering, integrering, assimilering og marginalisering*. *Segregering* er strategien der immigranten beheld den opphavlege kulturen utan å tilpasse seg storsamfunnet sine normer, medan *assimilering* blir om lag det motsette; immigranten tilpassar seg for å bli mest muleg lik majoriteten i storsamfunnet og gjev avkall på sin eigen kulturelle bakgrunn. *Integrering* er ein tilpassingsstrategi der ein opprettheld sin eigen kulturelle bakgrunn, men samtidig tilpassar seg storsamfunnet<sup>6</sup>. Til slutt blir strategien *marginalisering* nemnt. Marginalisering er eit uttrykk for noko som ligg på grensa. I sosiologisk samanheng er marginalisering å misse kontakta med kulturen både i opphavslandet og i det nye busettingslandet (Sussman, 2000 ref. i Salole, 2013). Desse ulike strategiane er kjende i migrasjonspedagogikken så eg går ikkje

---

<sup>6</sup> Her kan nemnast at begrepet integrering har vore mykje debattert det siste tiåret. Mange vil hevde at integrering er mest avhengig av immigranten si evne til å tilpasse seg storsamfunnet og difor ikkje kan reknast som optimale alternativet ved landebyte. Inkludering derimot er eit begrep for ein gjensidig prosess mellom minoritetane og majoriteten der begge har ansvar for prosessen. St. meld. 41, 2004, føreslær å byte integreringsmålet med eit inkluderingsmål for framtida.

nærare inn på det her, men ser det som relevant basis for vidare tilnærmingar.

Det er av stor betydning for den enkelte immigrant sitt levde liv i den nye situasjonen kva strategi vedkomande vel for seg sjølv. Det som er endå meir interessant i eit barneperspektiv er kva strategi som blir valt for heile familiar etter ein flytteprosess. Borna har som regel ikkje sjølve valt å flytte. Det ”blir flytta” fordi foreldra har valt å flytte eller har kome i ein situasjon som gjer at dei MÅ flytte. Likevel kan det ha stor betydning for borna langt inn i deira vaksne liv kva strategi foreldra vel, eller kva situasjonar dei hamnar i når dei har slått seg ned i eit nytt land for kortare eller lenger tid. Dermed kan det vere meir eller mindre vilkårleg kva ståstad barnet vil ha i storsamfunnet under oppveksten.

Bennett (1993) lanserte ein aktuell modell for marginalitet som består av to kategoriar; *ein hemma marginalitet vs. konstruktiv marginalitet*

### **2.5.2 Hemma marginalitet**

Ein hemma marginalitet er kjenneteikna av at menneske manglar mulegheit, evne eller vilje til å skape samanheng mellom ”sine verdener”. Tilstanden kan tolkast som ei form for vedvarande migrasjonsstress og som eit ytre press der immigranten opplever å måtte innrette seg etter andre sine reglar (Bennett, 1993). Dette er ikkje ukjende tendensar i ungdomsmiljø verken i Norge eller rundt i Europa der det er sterke innslag av immigrantungdom (Raja, 2010). Denne situasjonen kan gje krysskulturell ungdom kjensla av å vere utanfor og det kan igjen føre til sterke innslag av aggresjon eller apati (Salole, 2013). Ei av utfordringane blir å demme opp for at slike kategoriar av livsmønster skal vekse fram. Spørsmålet er om det er muleg å forhindre eller avgrense denne utviklinga ved tidleg innsats. Ikkje berre barnehagefeltet, men samfunnet generelt treng kanskje tenkje igjennom korleis det kan skapast ei identitetsoppbygging som gjev krysskulturelle barn ei oppleving av at det er ok å tilknytning til fleire kulturar. Ikkje berre det, men at det til og med kan reknast som ein ressurs.

### **2.5.3 Konstruktiv marginalitet**

Konstruktiv marginalitet er den myndiggjorde og frigjorde form for identitet i mellomposisjonen som krysskulturelle står i (Bennett, 1993). Då har immigranten forsona seg med mangfaldet i referanserammer og kulturuttrykk, og nyttar seg av mulegheita for å utforske dei og gjere seg nytte av situasjonen. Vedkomande vil då tilpasse seg bevisst og fleksibelt avhengig av situasjonen utan å tvile på kven han eller ho er trass i at kulturen skifter (Bennet, 1993). Eit barn kan vanskeleg myndiggjere seg sjølv. Eit barn treng oftast hjelp til myndiggjering. Freire (1999) brukar begrepet *empowerment; å gi makt til eller gjere myndig.*

For å oppnå kategorien *konstruktiv marginalitet* må familiar få hjelp til å jobbe saman for å strekke seg etter denne tilstanden som myndiggjer til eit liv som eg vil karakterisere som ein ressursfokusert liv. Ein slik tilstand er også assosiert med god psykisk helse og individet har høg kompetanse både i minoritets – og majoritetsarenaen (Sam og Oppedal, 2003). Barnet kan ha eit utvida verdenssyn som absolutt kan vere ein ressurs, sjølv om det kan vere tungt å bære.

## 2.6 Makt og ”normalitet” i eit barne-og minoritetsperspektiv

I skjeringsfeltet mellom ulike kulturelle tradisjonar, blir det danna nye tradisjonar.

Forhåpentlegvis skjer det også nytenking. For at dette skal vere ein prosess som alle kan leve med, må vi vere bevisste på kva makt og maktrelasjonar har å seie i prosessen. Diskurs er eit begrep som ofte blir knytt til makt. Diskursar blir til gjennom formelle og uformelle prosessar der partane har ulike roller når det gjeld styring og makt, ofte utvist gjennom lover og rammeverk. Vi veit at det er snakk om berre få tiår sidan grupper i samfunnet vårt som var knytt opp til urbefolkninga vart overstyrt av majoritetsbefolkninga sitt lovverk. Sameleis er det berre snakk om eit til to tiår sidan barnets rett til medbestemming vart lovpålagt i vårt eige land sjølv om vi hevdar at demokratiet har hatt fotfeste i lang tid her. Det kan vere relevant å undre seg over kva som gjer at desse prosessane har teke slik tid i den vestlege verda her vi hevdar å vere så moderne og liberalistiske. Det kan vere det Freire kallar ”Frykten for friheten”(1999). I Freire sin samanheng er denne frykta knytt opp til kva som vil skje viss dei undertrykte får kunneskap og mulegheiter til å virke inn på sin eigen kvardag. Men også dei undertrykte si eiga frykt for kva som vil skje viss dei ikkje har ei overmakt som kan bestemme over dei. Dette gjev meg assosiasjonar til den lange vegen i vestleg kultur fram mot innrømming av barnet sin eigenverdi og rett til medverknad. Samtidig som eg ser at nye lover og handlingsplanar er med å endre på gamle diskursar og forhåpentlegvis gjere situasjonen betre for grupper som har opplevd majoriteten sine normalitetspress, så dukkar det opp nye felt som er verd å ta tak i. Det kan ver grunn til å spørje om det pedagogiske feltet tek nok omsyn til at rettferd ikkje er det same som likskap.

Likskapstanken står sterkt i det norske samfunn. ”Likskap og brorskap” er ein gammal 1.mai-parole som vi kanskje ikkje alltid ser rekkevidda av. Kva betyr eigentleg likskap? Nokon gongar betyr ordet ”likeverd”, som det engelske *equality*. Andre gongar blir ordet brukt i tydinga *å vere av same slag, å vere maken*. På engelsk *sameness* (Becker, 2006). Det er stor skilnad på desse to tydingane. Så stor at eg skulle ynskje at også det norske språket hadde to ord for likskap. Nokre antropologar hevdar at folk i Norge har eit ”*begjær etter likhet og at likhet er en spesielt viktig verdi*” (Vike m.fl, her i Becher, 2006, s.83).

Majoriteten av personalet i norske barnehagar har gått på norsk skule med same læreplan, dei har vokse opp innanfor ein vestleg diskurs og blitt oppregne etter vestlege oppdragelsesnormer. Vi kan slik seie at dei har det Pope kallar ein *monokulturell* bakgrunn (Pope, 2009). Desse pedagogane og assistentane er det som skal fremje ein fleirkulturell pedagogikk i barnehagen. ”En flerkulturell pedagogikk krever at personalet er opne for de ulikhetene som de møter i barnehagen, og er bevisste på egne holdninger og tanker i møte med dette” (Pope, s.58). Når likskapstanken er idealet, hevdar Gullestad, blir pedagogikken som bygger på dette idealet, at alle skal behandlast likt, som om alle *er* like (ref. i Pope, 2009). Faren er då at når ein finn ulikskapar, så blir dette oppfatta som *manglar*. Eg støttar Hauge(2007) sitt syn når han hevdar at personalet sitt *perspektiv* er avgjerande for institusjonen sin praksis på dette feltet. Også Lauritsen (2011) hevdar at personalet må sjå mangelperspektivet opp mot ressursperspektivet . Når minoritetsbarn manglar kompetanse på norsk språk kan det bli beskrive som at barnet *ikkje har språk*. Barnet kan meistre både eit og to andre verbale språk, og likevel få merkelappen ”*utan språk*” fordi barnet ikkje meistrar det norske språket så godt som ”normalen”. Det same kan gjelde for born som ikkje er innforstått med dei kulturelle kodane i samfunnet, og som blir tolka som lite sosialt tilpassa. Tilpassa kva? Desse manglane er definerte ut frå den kulturelle majoriteten sine premisser, hevdar Lauritsen (2011). Lauritsen minner også om at det er viktig å peike på at kulturelt mangfald har mange dimensjonar. ”Det er kulturelle skilnadar mellom by og land, mellom børsmeglarar og fiskarar, mellom gutar og jenter” (2011, s.60). Dette gjev endå større grunn til å reflektere over likskapsidealet. Slik Pope gjer i sin artikkel (2009): ”Diskursane som er rådende, og den normaliserende makten som utøves, kan ha som effekt at menneskers ulike bakgrunner og erfaringar tilsløres og blir usynleggjort. Mine erfaringar tilsier at det innenfor disse diskursene ofte er lite rom for ulikhet”(Pope, s. 58). Er det slike barnehagar samfunnet vil ha? Dette spørsmålet vil eg kome tilbake til i sluttkapittelet i denne oppgåva.

Kor nær ligg eigentleg begrepa diskurs og makt? Makt kan utøvast både gjennom sentrale føringar, og som diskursar som blir skapt nedanfrå. ”Foucault (1999) argumenterer for at makt ikke springer ut fra en sentralisert kilde, men kan bevege seg frå bunnen og oppover. Ved å følge tenkningen i en sik diskursiv maktforståelse kan allmennhetens oppfatninger av mangfold og flerkulturelt arbeid bli av betydning” (Pope, 2009, s.56 ). Det blir då viktig kva som er ”allmennhetens oppfatninger av mangfold”. Eller i denne konteksten: kva som er majoritets-kulturen i den aktuelle barnehage si oppfatning av mangfold. Ein vedvarande prosess med kritisk refleksjon over egne haldningar er nødvendig for å imøtegå monokulturen sine like svar på spørsmål som vedkjem barn og barneoppdragelse. Pope (2009)

si oppfatning er at svara ofte blir oppfatta som endelege, i den forstand at det ikkje gjev rom for at dei kan diskuteras, reforhandlast eller forståast på nytt. Pope viser også til Cannella(1997 sin skepsis til "sanningar" som vi ofte ser på som fastlåste: "Minoritetsgrupper og deler av majoritetsgruppen, som har andre svar, vil ikke nødvendigvis kunne identifisere seg med disse endelige svarene. De endelige svarene og den normaliserende makten knyttet til dem betegnes innenfor mye postmoderne tenkning som 'sannheter' " (Cannella, i Pope, 2009,s .59).

Tilbake til begrepet likskap og dei to ulike forståingane av begrepet. Dersom likskap betyr å "vere av same slag", kan *det* eller *dei* som ikkje går inn under "same slag", haldast utanfor fellesskapet.

"Hvordan vi snakker om, hvilke ord vi bruker, og hva som blir ansett som vanlig, skaper en ramme rundt det sosiale livet og menneskers muligheter til å forstå seg selv og andre. Poststrukturelle tenkere ønsker å utfordre slike sannheter for å skape rom og mulighet for forskjellighet og annerledeshet "(Rhedding-Jones 2005; Canella og Viruru 2004). Nina Johannesen minner om kor årvåkne vi treng å vere i dette terrenget: "Det handler om å gjenkjenne mekanismer som stenger grupper og enkeltindivider ute fra noen arenaer eller praksiser for å kunne skape nye og romslige rom "(2012, s.85) Majoriteten har på mange måtar makt til å opne og stenge dører for minoritetar. Spørsmålet er korleis makta blir brukt.

Foucault si forståing av makt bryt med den tradisjonelle synet. Han brukar ikkje dei konvensjonelle og samfunnsvidenskapelege kategoriane og begrepa. Makt blir for han ikkje noko abstrakt eigenskap som kan isoleras og studeras for seg sjølv. Foucault interesserer seg dermed ikkje så mykje for kven som "har" makt, men kven som brukar den (Alvesson og Skjoldberg, 2011) og kva som er makta sin verknad. Der andre makt-teoretikarar spør "kva" og "kvar" spør Foucault "korleis" (Flyberg, 1993).

I arbeid med krysskulturelle barn kan det vere fruktbart å stille seg sjølv nokre "kontrollspørsmål" innimellom som er knytt opp til makt og "normalitet". Mi eiga erfaring frå praksisfeltet tilseier at det kan gje nye perspektiv på tema som t.d. sosialisering og barns medverknad.

## **2.7 Barnet på og mellom dei to arenaane**

Barn står ofte i eit kryssingspunkt: Kva er gjeldande syn i barnehagen og kva er gjeldande syn heime? Det gjeld for så vidt alle barn. Nå det gjeld dei krysskulturelle borna er det også relevant å setje fokus på kva migrasjonen kan ha tilført barnet sin psyke og barnet si

oppleving av kvardagen. Kva skjer i relasjonsbyggingsprosessen under og etter eit landebyte? Det vere seg både etablerte relasjonar som føl med frå eit land til eit anna og nye relasjonar som skal byggast. Og kan barnet oppleve noko av det same i mindre skala når det forflyttar seg frå heim til barnehage om morgonen og omvendt på ettermiddagen? Kva skjer i integrerings -og inkluderingsprosessen inn mot barnehage og lokalsamfunn? Desse og fleire spørsmål ligg til grunn for arbeidet som skal gjerast når resultatata frå undersøkinga skal bearbeidast i del 2 av denne oppgåva.

### 3. Vitskapsteoretisk perspektiv

”Vitenskapsteori er på mange måter filosofi om og rundt vitenskap, vitenskaplige modeller og perspektiver”. Slik beskriv Bondevik og Bostad begrepet vitskapsteori (2003, s. 259). Knytt opp til kunnskapsbegrepet kan det seiast at vitskapsteori er teoriar og refleksjon kring kunnskap og vitskap (Thornquist, 2003, s.7). Verken kunnskap eller vitskap er eintydige begrep, og heller ikkje begrep som er fastlagt ein gong for alle. Det blir endra med samfunnsmessige og historiske tilhøve. Vitskapsteori er ein relativt ny disiplin som har blitt utvikla etterkvart som vitskapen har fått ein meir sentral plass i samfunnet (Kjørup, 1997).

Å finne eigen ståstad i vitskapsteorifeltet er ein lang prosess. Det handlar både om personleg, pedagogisk og politisk ståstad. Men ikkje minst handlar det om *temaet* eg skal forske i. Å bli kjend med ulike vitskapelege perspektiv gjev grunnlag for å gjere opp status med pluss og minus også i høve til det spesifikke tema denne undersøkinga dreiar seg rundt. Det har gjort prosessen interessant.

#### 3.1 På jakt etter perspektiv

Som nemnt ovanfor er det mange vitskapelege retningar å navigere mellom når eit slikt arbeid skal gjennomførast. Nokre retningar er, slik eg ser det, lite foreinelege med mi tilnærming i denne undersøkinga. Som forskar er eg inspirert av det postmoderne. Connole (1998) deler forskingsmetodologiar innanfor pedagogikk inn i fire forståingsrammer. Desse forståingsrammene fatta eg interesse for ved å lese Kristin-Marie Barndtzæg si hovudoppgåve (Brandtzæg, 2001). Det vart for meg ein metode å bruke for å klarlegge for meg sjølv og andre kva vitskapsteoretisk posisjon eg eigentleg har på undersøkinga mi. Dei fire forståingsrammene er: **1.** empirisk (*empiricist*), **2.** fortolkande (*interpretive*), **3.** kritisk (*critical*) og **4.** dekonstruktiv/poststrukturalistisk (*deconstructive/poststructural*) forskingsmetodologi. Det må også nemnast at det ikkje er vassette skott mellom desse forståingsrammene. Det fins overlappingar i posisjonane. Connole (1998) knyter fylgjande spørsmål opp mot desse 4



forståingsrammene (Eg har sjølv numerert spørsmåla for ordens skuld og omsett dei til norsk):

**1.**Kva byggjer tilnærminga på? (*what is the approach modelled on?*) **2.** Kva antek tilnærminga om verkelegheita? (*what does it assume about reality?*) **3.**Kva er grunnlaget for data? (*what is the foundation for data?*) **4.**Korleis blir observasjonane (datainnsamlinga) gjort? (*how is observation done?*) **5.**Kva genererer (frambringar) undersøkinga? (*what is generated by inquiry?*) **6.**Kva interesser ligg til grunn for undersøkinga? (*what interests are inherent in inquiry?*) **7.**Kva verdiar ligg til grunn for undersøkinga? (*what values are inherent in inquiry?*) (Cannole, 1998, s. 22-23, eiga omsetjing). Ved å knyte tekstar og data opp til desse ”kontrollspørsmåla”, vil eg, inspirert av Brandtzæg (2001), utkrystallisere min vitskapelege posisjon i denne undersøkinga.

**1.***Kva bygger tilnærminga på?* Tilnærminga byggjer på eit syn på barnet som subjekt i eige liv. Utgangspunktet for dette synet på barnet si subjektskaping (Nordin-Hultman, 2004, Bae, 2009), er knytt opp til postmoderne tankegang om at barn er sosiale aktørar som har rett til å bli høyrte og å seie si meining om saker som gjeld deira eige liv. Barn blir posisjonert eller posisjoneres seg sjølve i forhold til omgjevnadane der borna subjektivitet blir konstruert (Lenz Taguchi, 2004). Korleis dette blir gjort på dei ulike arenaane som barn skal forholde seg til gjennom førskulealderen er viktige tilnærmingsspørsmål i undersøkinga.

**2.** *Kva antek tilnærminga om verkelegheita?* Oppgåva byggjer på ei oppfatning om at verkelegheita fortonar seg på ulik måte ut frå kva perspektiv ein har på fenomenet. Verkelegheita blir definert av den som eig den. Som forskar kan eg ha manifesterte forståingar om korleis minoritetsbarn opplever å skulle forholde seg til ulike kulturelle arenaer som heim og barnehage. Denne diskursen inneheld ei førestilling om at dette kan vere krevjande for eit barn. Men diskursar er ikkje bestandige. Derimot er dei bevegelege i tid og rom. Diskursar pregar oss like mykje som vi pregar dei (Foucault, 1999a). Men mine førestillingar er bygd på min eigen kulturelle bakgrunn og mine observasjonar på grunnlag av denne bakgrunnen. Eg er ein forskar med vestleg bakgrunn og må ta omsyn til det.

Western social sciences (including developmental psychology) build truths incrementally through rational scientific investigation; and Western social scientists in the capitalist, industrial countries (..) that include a minority of the world's population often assert their statements about people are factual and therefore correct. Their statements have the authority of science, but they ignore or silence Majority World views of the child (Mac Naughton, 2005).

Dette sitatet snur mitt minoritets/majoritetsbilde på hovudet. Mi ”sanning” om born tilhøyrer

plutseleg minoriteten i verda si sanning. Mi førestilling om kven som er ”minoritetsbarn” er frukt av min vestlege tankegang . Difor må eg justere mine førestillingar etter borna sine egne forteljingar .

**3. Kva er grunnlaget for data?** Data er innsamla materiale frå samtaleintervju føreteke på barnet sin tidlegare arena. Dermed blir data noko forskingsleiar (forskar) og forskingsdeltakar (informantar) skaper i lag. Den meininga som blir skapt gjennom samtale er grunnlaget for studiet sine byggesteinar, medan teorien er limet som blir brukt i analysen. Undersøkinga får design, form og funn etter kven deltakarane er og kva som blir skapt i prosessen. Sidan dette er ei kvalitativ undersøking, blir materialet avgrensa til opplevingane til akkurat denne gruppa av informantar slik dei fortonar seg i *samtaleøyeblikket*.

**4. Korleis blir observasjonane (datainnsamlinga) gjort?** Datainnsamlinga blir gjort gjennom lydopptak av borna sine forteljingar på bakgrunn av ein spørsmålsguide knytt opp til minne frå informantane si tid i barnehagen. Barnehagen sine lokale kan vere markørar for gjenkalling av minna. Difor blir datainnsamlinga gjennomført her. Datainnsamlinga vil vere ein gjensidig prosess der forskar vil bygge på dei minna som barnet sjølv grip tak i for å vidareutvikle desse saman i ein interaksjon mellom forskar og forskingsdeltakar.

**5. Kva genererer undersøkinga?** Validiteten i dei data som kjem fram i undersøkinga vil vere avhengig av kva relasjon som kan byggast mellom forskar og informant. Informanten sin opplevde tryggleik i intervju/samtale situasjonen vil vere avhengig av om resultatet kan frambringe barnet si autentiske bilde av fenomenet. Det er difor svært viktig at eg er kritisk til mi rolle i forskingsprosessen. Dette har mellom anna med hierarki og maktposisjon å gjere (Brandtzæg, 2001). Dersom denne interaksjonen blir vellukka, kan undersøkinga generere eit meningssskapande bilde av fenomenet som blir belyst.

**6. Kva interesser ligg til grunn for undersøkinga?** Eg er som forskar på jakt etter barnet si opplevde verkelegheit. Den konteksten som minoritetsspråklege barn lever i med ein del av kvardagen sin i barnehagen og ein annan i ein heim som kan vere sterkt prega av ein annan kultur, er utgangspunktet for undring og utviklar eit behov for innsikt i dette fenomenet. Eg har som utgangspunkt ei forestilling om at informantane vil kunne utvide perspektivet mitt som vestleg forskar.

**7. Kva verdier ligg til grunn for undersøkinga?** Illusjonen om den nøytrale forskar er ”ein saga blott”. I ein intervju situasjon vil informanten sine utsegn og forteljing at om aktuelle hendingar og opplevingar bli fortolka av forskaren. Sjølv om metoden er samtaleintervju via

lydopptak, vil forskaren sine vidareføringsspørsmål og vedkomande si mulegheit til å vri samtala, i tillegg til definisjonsmakta i tolkingssituasjonen, prege forskingsresultatet. Her er det naturleg å trekke fram den individualistiske vs. den kollektivistiske tankegangen. Eg må dermed ta med i betraktninga at eg er eit produkt av den vestlege tiltrekkinga av autonomi og kontroll og at eg i undersøkinga har informantar som kan tilhøyre grupper og kulturar som gjev slepp på dette. I desse gruppene kan det vere fellesskapet og avhengigheit som gjev livet mening.

### 3.1.1 Kvar enda jakta?

Til slutt i denne prosessen må eg fange opp tverrsnittet av det som særpregar denne undersøkinga og finne den næraste posisjonen i høve til Connole (1998) si oversikt. Ut frå dei tilnærmingane som kjem fram gjennom denne oversikta kan eg plassere meg sjølv imellom den fortolkande og den kritiske forståelsesramma. Kanskje kan det kallast kritisk-fortolkande tilnærming til fenomenet? I så tilfelle vil plasseringa mi finne stad innanfor den fenomenologiske tradisjon.

## 3.2 Fenomenologi

Fenomenologi er grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl ved starten av 1900-talet. Den er vidareutvikla som eksistensfilosofi av Martin Heidegger og seinare i eksistensialistisk og dialektisk retning av Sartre og Merleau-Ponty. Fenomenologien si utvikling har gått frå fokus på bevisstheit og oppleving til også å omfatte menneske si *livsverd* (Kvale og Brinkmann, 2009, Bengtsson, 2005).

Då det fenomenologiske tankesettet vaks fram ved byrjinga av 1900-talet vart hermeneutikk og fenomenologi stilt i relasjon til kvarandre, og mange forsøkte på ulike måtar å kople dei to tankeretningane. Hermeneutikken tolkar og søker forståing, medan fenomenologien søker kunnskap om fenomena i seg, ser bort frå mennesket sin psykologi og søker i staden til den reise opplevinga av "saka sjølv", - slik den trer fram for medvitet vårt (Steinsholt og Løvlie, 2007, s.500).

I fenomenologien er det viktig å kombinere forskaren sin streben etter objektivitet og jakta på informanten si subjektive oppleving av fenomenet. Forskaren sin ståstad kan likevel vanskeleg bli heilt objektiv. Utgangspunktet for val av fenomen vil vere ei særleg, ja av og til genuin, interesse for saka. I dette bilde vil forskaren vere farga av det bakteppe som har skapt denne interessa. Målet for forskaren må likevel vere å strebe etter innsikt i forskingsdeltakarane si opplevde verkelegheit.

Innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene. Målet er å nå fram til en undersøkelse av essenser - fenomenenes vesen - ved å gå fra å beskrive enkeltfenomener til å søke etter deres allmenne vesen. En av metodene for å undersøke fenomenenes vesen kalte Husserl "fri variasjon i fantasien". Det vil si at man varierer et gitt fenomen fritt i dets mulige former; det som er konstant under de forskjellige variasjonene, er fenomenets vesen (Kvale og Brinkmann, 2009, s.46).

Denne frie variasjonen i fantasien som Husserl kallar det, vil vere ein nyttig innfalsvinkel til det fenomenet som denne undersøkinga vil handle om. Fenomenet "Krysskulturelle born sin opplevde samanheng mellom heim og barnehage" vil arte seg ulikt for kvart enkelt barn. Sjølv om utgangspunktet for informantane har den fellesnemnaren at alle er fødte utanfor Norge eller (i eit tilfelle) like etter at foreldra kom hit, vil det vere mange variablar å ta omsyn til. Variablane vil vere avhengig både av opplevingar borna har hatt i opphavslandet og under flukta, men også av kva mulegheiter dei har fått medan dei har budd her i landet.

### 3.2.1 "Livsverden"

Eit viktig aspekt ved det kvalitative forskingsintervjuet inspirert av fenomenologien er begrepet "*livsverden*". "Temaet for det kvalitative forskningsintervjuet er den intervjuedes livsverden og hans eller hennes eget forhold til den" (Kvale og Brinkmann, 2009). Kva er så livsverd? I livsverds-samanheng kan hermeneutikken spele ei rolle både som innsamlings- og bearbeidingsmetode for å få kunnskap om andre menneske sine livsverder. Denne kunnskapen oppstår i møte mellom forskaren og forskingssubjektet si livsverd. Som Bengtsson seier det: "Gennem att systematisk skapa sådana möten påverkas och förändras forskarens horisont" (Bengtsson, 2005, s.41). Merleau-Ponty (1962) legg vekt på at livsverda er sosial og historisk. Ingen kan leve i ei livsverd separat frå det sosiale livet omkring og frå det som har hendt før i historia. Livsverda er den verda vi til vanleg lever våre liv og som er levande nær vår persepsjon, og som såleis er uoppløyselig forbunde med eit persiperande subjekt (Steinholt og Løvlie, 2007). Det er nettopp dette eg ynskjer å gripe gjennom undersøkinga. Eg ynskjer å få eit innblikk i borna sin opplevde samanheng mellom heim og barnehage gjennom deira persepsjon av eiga livsverd. Den einaste verda den enkelte av oss kjenner til er den verda som er tilgjengeleg for oss som persiperande subjekt (Schibbye, 2009).

I Husserl sin filosofi er livsverda ei førvitskapleg og førrefleksiv verd. Vi strebar etter å tilhøyre ei verd som vi er fortrulege med og som vi tek for gitt. Denne verda vil vere vårt bakteppe for alle opplevingar så lenge vi fins i livet. Livsverda vil menneske aldri kome unna (Bengtsson, 2005). Det er denne livsverda eg som forskar ynskjer å få eit innblikk i, - hos den

andre. Dette vil krevje mi deltaking i den andre si forteljing. Livsverda omfattar eit menneske si oppleving av kvardagen, og korleis vedkomande forhold seg til denne. Monica Dalen (2011) hevdar at innafor ei kvalitativ tilnærming er begrepet "Livsverd" godt eigna sidan det fokuserer på opplevingsdimensjonen og ikkje berre på ei beskriving av dei forholda som personen lever under. Korleis kan ein forskar så få innsikt i eit anna menneske si livsverd, og kor langt er det eigentleg muleg å forstå andre menneske sin livssituasjon? Svaret er, i fylgje Dalen (2011), avhengig av fenomenet som blir studert, forskaren sin bakgrunn og forskingsdeltakaren si tilgjengelegheit.

### 3.2.2 Eit kritisk, fenomenologisk perspektiv

Eg ser det slik at all forskning må vere kritisk for å vere framtidsretta. Ein kritisk hermeneutisk fenomenologi (Lopez og Willis [2004] i Greve, 2008) er kanskje den næraste beskrivinga på tilnærminga mi. Fenomenologi som studium av fenomen, tek utgangspunkt i menneske sine subjektive opplevingar og erfaringar. Det vil seie fenomen slik dei kjem til uttrykk i levd liv (Greve, 2008).

Den franske filosofen og sosialteoretikaren Michel Foucault (1926-1984) blir rekna for å vere ein teoretikar som er knytt opp til den kritiske retninga innanfor vitenskapsteori. Samtidig har han klart å binde saman den kritiske og den fenomenologiske retninga til ein slag "kritisk fenomenologi". Han er oppteken av diskursens makt, men samtidig av diskursane sin korrespondanse med verkelegheita. Ikkje minst er samanhengen mellom makt og kunnskap viktig i hans teori. Foucault hadde sjølv sitt utspring nettopp i fenomenologien.

Häri genom kan Foucault sägas starta med en sorts radikaliserad fenomenologi; Husserl hade ju, som vi såg i del 3, reducerad bort sanningsaspekten, och nu fortsätter också Foucault med meningsaspekten. Detta er ingen tillfällighet, eftersom Foucault var lärjunge til den kände franske fenomenologen Merleau-Ponty (Alvesson og Skjöldberg, 2011, s.369).

Meiningsaspektet er for meg noko av det viktigaste i vitenskapsteorien. Det har stor betydning å vite i kva retning eg arbeider med forskinga mi, men det har like stor betydning å vere bevisst kva meining som ligg til grunn for retninga eg vel. Å setje fokuset på barnet si oppleving ; barnet si opplevde verd, -livsverd, gjev meg ei meining som gjev perspektiv i undersøkinga.

### 3.3 Vegen til meiningsskaping

Meiningskaping er blitt eit begrep som har fått stor betydning for meg gjennom prosessen med masterarbeidet. Samanhengen mellom fenomenologien og Dalberg, Moss og Pence (2002) sine vitenskaplege perspektiv er kanskje ikkje så tydeleg. Men eg ser likevel linken

mellom tradisjonane i høve til temaet meningssskaping. Foucault er på sett og vis med å skape denne linken. Både han og Dahlberg m.fl. ser faren i "universelle sanningar" og vil heller satse på meningsaspektet. Dahlberg m.fl.(2002) anbefalar pedagogar å vurdere korleis jakta på det meningsasskapande for den enkelte aktør virkar framfor jakta på kvalitet gjennom utallege kartleggingar der normalitetsbegrepet er fastsett ut frå den som produserer materialet.

Kvalitetsbegrepet har vore aktuelt i barnehagefeltet lenge. Den såkalla «Kvalitetsmeldinga», St.melding 41, tek føre seg kva kunnskapsdepartementet forventar seg av kvalitetsarbeid i barnehagane, mellom samarbeidsinstansar og mellom barnehage og heim. Kvalitet er eit verdiladda ord og betyr ikkje det same for alle (Dahlberg m.fl., 2002). Det er kanskje heilt umuleg å skape ei felles forståing for kva som er kvalitet for den enkelte. I perspektivet kulturelt mangfald er det kanskje sær s vanskeleg å skape felles plattform for eit slikt uttrykk. Det som er kvalitet for Ragna frå Namdalen treng ikkje vere det for Ajan frå Somalia. Heller ikkje for foreldra deira. Woodhead peikar på dette perspektivet i *The Search of the Rainbow*:

I challenge the global distribution of any one single framework on quality. Such a framework might inevitably lead to a world of uniformity, a standardised recipe for the quality of childhood... There are many different potential criteria of quality, which are closely linked to beliefs about goals and functions... These beliefs are in turn shaped by perspectives on childhood, by cultural patterns and personal values as well as by social structures, levels of poverty and wealth, and so on (Woodhead 1996,s.17og37)

Etter mi oppfatning er det vanskeleg å forme kvalitetskriterium som kan femne heile barnehagefeltet. Difor vil begrepet *meningssskaping* for meg vere eit meir dekkande ord for det som vil vere kvalitet for kvar enkelt (jmfr.kap.1.3). Kva som gjev mening kan vere ulikt frå menneske til menneske, men i alle fall kan det vere eit felles mål at barnehagekvardagen og samarbeidet mellom heim og barnehage ikkje skal vere meningslaus. Då er det å skape mening for den enkelte ein streben etter kvalitet, men også noko meir. Det er ein streben etter å skape ein heilskap (Dahlberg m.fl., 2002). Begrepet einingsskaping kan ikkje erstatte begrepet kvalitet, men slik eg ser det kan meningssskaping skape eit fundament for kvalitetsbegrepet som kan gje begrepet ei større breidde i eit mangfalds-perspektiv. For meg blir spørsmålet om kvalitetskriteria er til for rapporteringa sin del eller om det betyr at brukarane opplever mening og samanheng for sin eigen del gjennom det arbeidet barnehagefeltet driv. Målet er vel at meningssskaping må vere ein del av kvaliteten. Men begrepet meningssskaping har også betydning for enkeltindividet. Dersom barnet ikkje ser samanhengar og meininga i samanhengen, kan det bli utfordrande for barnet i kvardagen.

Når eg no har plassert meg i eit vitenskapleg landskap der fenomenologien og den kritiske tenkinga skaper grunnlag for vidare arbeid, er det viktig å vurdere grundig kva metode som skal nyttast i forskinga som skal føre meg nærare til innsikt i forskingsspørsmålet mitt.

## 4. METODE

Metode, av det greske "methodos", betyr å følgje ein bestemt veg mot eit mål. "En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder"( Dalland, 2007, s. 83). Metode kan også beskrivast som reiskapen som hjelper oss til å samle inn data, eller informasjonen som trengs til undersøkinga.

Sidan eg byggjer undersøkinga på samtaler med barn, og med *krysskulturelle barn*, har eg arbeidd grundigare med metoddelen enn eg kanskje ville ha gjort dersom det handla om samtaler med vaksne.

Val av metode er ein prosess som pågår kontinuerleg medan ei undersøking er under planlegging. Gong på gong har tankane vendt i nye retningar under førebuingssprosessen. Det einaste som har vore klårt for meg heile tida er at eg ville bruke metodar innanfor kvalitativ forskning. Grunnen til dette er at fokuset på enkeltbarn sine opplevingar av å befinne seg i ulike kulturelle settingar er eit fenomen som vanskeleg kan belyst utan å gå i djupna for å få fram data om deira eige syn på dette fenomenet.

### 4.1. Kvalitativ forskningstilnærming

Det fins ikkje ein eintydig definisjon av kva som er kvalitativ forskning. Det er mange vinklingar på denne typen forskning, men eitt av skilja mellom kvantitativ og kvalitativ forskning er standardisering/ ikkje standardisering av dataresultata. Men sjølv innanfor standardiseringstemaet er skilje noko uskarpt sidan det førekjem kategoriseringar også i forskning med bruk av kvalitative metodar. Likevel gjev kvalitative metodar forskaren større mulegheit til å fokusere på open og mangtydig empiri. Eit anna viktig særmerke på kvalitativ forskingsmetode er at den går ut frå forskingssubjektet sitt perspektiv (Alveson og Skøldberg, 2008). Nettopp dette perspektivet er det eg ynskjer å få fram i denne undersøkinga. Viss eg ynskjer å få innsikt i andre sitt perspektiv, kva er vel då betre enn å få dei sjølve til å fortelje om fenomenet slik dei opplever det?

Eit overordna mål i kvalitativ forskning er å utvikle ei større forståing av fenomen som er knytt opp til personar og situasjonar i deira eiga sosiale verkelegheit (Dalen, 2011). I mitt arbeid

med krysskulturelle barnehageborn har eg ofte kjent på behovet for ei større forståing av deira oppleving av kvardagen på dei ulike arenaane heime og i barnehagen. Som tidlegare nemnt er kvalitativ tilnærming godt eigna til å fokusere på opplevingsdimensjonen. Samfunnet set i verk ulike planar og tiltak som t.d. skal føre til integrering i barnehage og skule. I etterkant kjem det gjerne spørjeundersøkingar til leiarane i desse institusjonane der graden av integrering skal målast gjennom kvantitativ metode, t.d. avkryssing på eit skjema. For å få greie på kva som er opplevinga til minoritetar som tiltaka er sett i verk for, kjem vi nærast ved å vende oss til minoritetane sjølve gjennom meir kvalitative metodar. Kvart enkelt barn si oppleving av situasjonen er eit delsvar på kor vellukka slike tiltak er.

#### **4.2 Det kvalitative forskingsintervjuet/samtala**

For å nærme meg eit svar på problemstillinga mi vil eg bruke forskingsmetoden kvalitative intervju, eller samtaleintervju (Seland,2004). Eg ser på den metoden som fleksibel og velegna for å få fram barnet som subjekt. Samtaleintervju kan gje gode svar på det eg vil undersøkje, og denne metoden blir ofte brukt når ein forskar treng fylldige og detaljerte skildringar av ein informant sine erfaringar og oppfatningar av eit fenomen.

Intervjua vil vere delvis strukturerte intervju der eg har ein overordna intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Eg vil likevel at intervjuet skal bære preg av ein samtale, og vil bevege meg fram og tilbake mellom spørsmåla/tema avhengig av korleis samtalen tek form. Dette kallar Dalen semistrukturert intervju (2011). Dei ulike tema spring ut av problemstillinga som undersøkinga skal belyse (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Men ein kan likevel ikkje sjå på forskingsintervjuet som ein fullstendig open og fri dialog mellom likestilte partar, då det er eit klart asymmetrisk maktforhold mellom forskar og informant. Det er forskaren som bestemmer tema for intervjuet, stiller spørsmåla, bestemmer kva svar som skal følgjast opp, avsluttar samtalen, og som til slutt skal fortolke informanten sine utsegn. I kva grad ein stiller ledande spørsmål eller ikkje, er også kunnskap som forskaren må ha (Kvale og Brinkmann, 2009). I prosessen treng eg heile tida ha den asymmetriske maktbalansen mellom borna og meg sjølv som vaksen klårt føre meg. Fokuset på det må vere sterkt både under samtaleintervjua, under analysearbeidet og drøftingsarbeidet. "While we may see and hear children as valuable and competent research participants, we also need to recognize the lingering differentials between children and adults and between children and other children that have come to inscribe much research" (Farrell, 2005, s.177).

Ynskje om å ikkje generalisere data gjer at kvart enkelt samtaleintervju eigentleg kan stå for



seg sjølv. Likevel vil det vere interessant å sjå samtaleintervjua i samanheng, og det vil eg også gjere i analysedelen av undersøkinga. Eg ynskjer å sjå på skilnadar og ulikheiter i samtale. Slik kan dei brukast i meiningssøkande og meiningsbærande refleksjonar. Til slutt i dette kapittelet vil eg løfte fram det fenomenologiske perspektivet i det kvalitative forskingsintervjuet/samtala. Ei fenomenologisk tilnærming i generell ikkje-filosofisk forstand har vore utbreidd i kvalitativ forskning.

Når det er snakk om slik forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009,s.45).

Føresetnaden for å forstå andre menneske er i fylgje Merleau-Ponty(1962) møte eller interaksjonen med dei. Vi kommuniserer med andre ved å ta del i kvarandre sine livsverder. Det er ikkje spørsmål om å kjenne seg som den andre eller om innleving, men streben etter å forstå eksistensen til den andre i hans eller hennar livsverd. Vi kan likevel ikkje flytte inn i den andre sin kropp, så det vil alltid vere noko igjen som vi ikkje får tilgang til (Merleau-Ponty, 1962). Den kvalitative forskingssamtala/ forskingsintervjuet blir ofte brukt når tema frå dagleglivet skal forståast ut frå intervjupersonen sine egne perspektiv. ”Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkningen av meningen med fenomenene som blir beskrevet” (Kvale og Brinkmann, 2009, s.47). Desse beskrivelsane er det eg søker å få tak i gjennom denne undersøkinga.

### **4.3 Ethiske refleksjonar omkring forskningsetikk og samtaler med barn**

Det etiske perspektivet må vere overordna for all forskning. Utan strenge etiske retningslinjer kan forskninga kome ut av styring. Det er spesielt viktig å reflektere over dei etiske dimensjonane når informantane er barn. ”Det ligger en viss forpliktelse i å motta informasjon frå barn på denne måten” (Eide og Winger, 2003, s.140). Både før, under og etter samtale treng fokuset på forskningsetikken vere stort. Barnet må vere informert om kva det vil seie å bli intervjuet, at det kan trekke seg frå intervjusituasjonen når som helst og at opplysningane blir anonymisert og at tolkinga vil bli gjort på ein forsvarleg måte(Eide og Winger, 2003).

#### **4.3.1 Forskingsetikk**

Det etiske perspektivet er for meg avgjerande i alt arbeid med menneske. Uansett alder. Likevel ser eg som ekstra viktig at dette perspektivet står i hovudfokus i forskning der barn er involvert fordi maktbalansen mellom forskar og forskingssubjekt vil vere så skeiv. Å gå så nær inntil barn som deler sine opplevingar innebær eit stort ansvar.

Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender. Det kan være svært lite, en forbigående stemning, en oppstemthet man vekker eller får til å visne, en tristhet man forsterker eller letter. Men det kan også være skremmende mye, slik at det simpelthen er opp til den enkelte om den andre lykkes med livet sitt eller ikkje (Løgstrup, 1991, s.25).

Humanistisk forskning må alltid vere knytt opp til etiske refleksjonar. Slik eg ser det, har vi minst to forpliktingar som vi må ta omsyn som forskarar. Det første er forpliktinga vi har for egne handlingar og vår kontakt med dei menneska som er knytt opp til forskingsprosjektet vårt. Det andre er er forpliktinga vi har i høve til forskarmiljøet. Dei etiske reglane, normene, gir ei særleg rettesnor for enkeltmennesket. Edvard Befring uttrykker det slik: ”For det første: Korleis bør vi handle? For det andre: Korleis bør forskarsamfunnet fungere?” (Befring, 2007,s.54).

Etikk har sitt opphav i det greske begrepet *ethos* som kan oversetjast med karakter, natur eller disposisjon (Farrell,2005, s.1). Begrepet er kjent heilt tilbake til Aristoteles si tid. Begrepet har blitt brukt på ulike måtar, men den moderne meininga i etikkbegrepet i forskingssamanheng fekk si form etter 2.verdskrig (1949) i samband med Nuremberg Military Tribunal som trekte opp 10 basisprinsipp for etikk i humanistisk forskning. Innhaldet er knytt opp til at deltaking i forskinga må vere frivillig og utan tvang, bedrag eller press.

Etiske prinsipp i forskinga er blitt meir og meir fokusert og svært mange land har egne etiske komitèar som har som oppgåve å kontrollere etiske perspektiv på ulike forskingsfelt,- det vere seg medisinske eller sosiale (Farrell, 2005,s.2).

Forskingsetikken kan også kallast fagetikk ved at den set fokus på det arbeidet som blir utført av dei som har eit profesjonelt vitskapeleg ansvar. I forskning kan det vere mange ulike agendaer som ligg til grunn for at forskaren ynskjer å trenge djupare inn i eit tema. Det kan vere profitt eller makt som ligg bak og det kan vere ynskje om å databelegge ein tese for å styrke ein antakelse. Det er viktig at forskinga heile tida blir justert av etiske retningslinjer, og dette er ikkje minst viktig når det gjeld forskning der barn er inne i bilde. ”Children, in particular, are being seen to inhabit risky spaces” (Farrel, 2005, s.3).

Som tidlegare nemnt, er synet på barn og barndom viktig grunnlag for dei etiske refleksjonane omkring forskning der barn og deira situasjon er i fokus. Nyare rammeverk som t.d. FN sin barnekonvensjon (1989) er med på å forsterke behovet for strenge etiske retningslinjer i barneforskning. Der barn tidlegare vart sett på som ein ufullstendig vaksen er barnet no i samsvar med barnekonvensjonen jamstilt med alle andre menneske anten det no er foreldre

eller lærarar. Dette paradigmeskiftet har også Christensen og James (2008) fokus på (s.5). Dette fører borna inn i forskinga som subjekt snarare enn objekt. Eg vil setje eit kritisk lys på begrepet "forskningsobjekt". Frå mitt synspunkt oppfattar eg det slik at når forskinga handlar om barn og deira kvardag og borna sjølve er informantar, så har borna ein subjektstatus i forskinga, ikkje objektstatus. Nokon går så langt som å foreslå å kalle informanten som blir intervjuet for *forskingssubjekt* (Vivi Nilssen, 2012,s.27). Dette begrepet blir ikkje brukt i denne undersøkinga, sidan det ikkje er borna sjølve som har valt tema. Eg som forskar får hjelp frå borna til å belyse eit tema som eg har valt , men som omhandlar deira kvardag. Dette gjer borna til hovuddeltakarar i undersøkinga. *Forskingdeltakar* (Nilssen, 2012) er eit begrep som både tek vare på subjektet og den rolla borna har i denne undersøkinga. Difor har eg valt å bruke dette begrepet vidare i oppgåva.

I ein artikkel om etisk forskingsdesign i forskning med barn stiller Pricilla Alderson to hovudspørsmål som er viktige å starte med i eit undersøkingarbeid der barn er involvert. "Is the research worth doing. And is the explained clearly enough so that anyone asked to take part can make an informed decision about whether they want to consent or refuse?"( i Farrel, 2005, s.31). Vidare kjem forfattaren inn på tre nivå i forskning der barn er involvert:

-barn som uvitande *objekt* som ikkje er spurt om samtykke

-barn som *subjekt* som er informerte og gjort klar over, men i temmeleg vaksen-designa prosjekt

-barn som *aktive deltakarar* som villeg tek del i forskinga som har fleksible metodar som t.d. semistrukturerte intervju

(Alderson i Farrell, 2005 s.29)

Undersøkinga i denne oppgåva vil kunne plasserast ein stad mellom andre og tredje nivå,- eller som ein miks av desse to. Eg vil prøve å forklare i kapittelet om utveljing av forskingsdeltakarar, kap. 5.1 kvifor eg vil plassere undersøkinga slik.

Ulike teoretikarar deler etikk opp i ulike modellar. Eg støttar meg til Edvard Befring som hevdar at dei fleste etiske resonnement kan delast opp i grunnmodellar :konsekvensetikk, pliktetikk, sinnelagsetikk og ansvarsetikk (Befring, 2007). Av desse modellane vil eg her gå nærare inn på ansvarsetikken i og med at eg ser den som mest relevant å justere dei etiske refleksjonane etter i ei slik undersøking. Det ansvarsetiske perspektivet set søkelyset på kvalitetar ved det mellommenneskelege. Her vil sosiale spørsmål vere viktige. Dei vil vere sterkt gjeldande i yrkesetiske spørsmål, herunder forskningsetikk (Befring, 2007). I undersøkingar som innbefattar barn,- og i tillegg barn som blir rekna som minoritetar i

samfunnet i høve til språk og kultur, er ansvarsetikken særskilt viktig å vere seg bevisst. Etikaren Knut E. Løgstrup er oppteken av at etikk og moral heng sterk saman med det faktum at vi menneske er avhengige av kvarandre og har makt over kvarandre. Han hevdar at kvart enkelt menneske er eit sjølvstendig og ansvarleg individ- ”og at vi uundgåelig og i vid utstrækning er henviste til hindanden, så vore indbyrdes forhold på det mest umiddelbare vis er magtforhold, hvad enten det nu er den andens stemning eller skjebne, der er i vor magt” (Løgstrup, 1989, I Befring, 2007,s.59). Dette går rett inn i alvoret omkring barneforskning. Korleis kan eg som forskar ta ansvarsetikken på alvor i samarbeid med barn som står i eit asymmetrisk maktforhold til meg som forskar? Dette vil eg kome tilbake til under kap.5.3.

#### 4.4 Samtaler med barn

Eide og Winger (2008) hevdar at kvalitative forskingsintervju kan vere godt eigna til å setje fokus på barns perspektiv. Dei presiserer samtidig at det er viktig å velje metodar som er etisk forsvarlege. Nina Winger manar til forsiktighet: ”Eksplisitt hverdagslivs-forskning, ikke minst forskning rettet mot små barns liv, krever en spesifikk metodologisk bevissthet og kompetanse, sensitivitet og etisk refleksjon”(Winger, 2007,s.7). No handlar ikkje denne undersøkinga mi om dei minste borna, men borna er framleis ikkje store (7-9 år) og i tillegg til at undersøkinga handlar om minnesamtaler knytt til tidlegare barndom så har informantane ein annan kulturell bakgrunn enn eg som forskar har. Det er av stor betydning at borna sin sosiale og kulturelle status står i fokus. I denne undersøkinga vil dette fokuset vere ekstra viktig sidan undersøkinga omhandlar barn med minoritetsbakgrunn. I denne samanhengen kjem begrep som makt og avmakt inn i bildet. Dette skal eg kome tilbake til under kapitlet om etiske refleksjonar. Eit anna fokus som ikkje skal kome i bakgrunnen er at samtalene i denne undersøkinga er retrospektive; det vil seie at det vi snakkar om ligg 1-3 år tilbake i tid. Ferruh Özalp som har gjennomført retrospektive intervju med barn har gjort erfaringar som er nyttige å reflektere over; ”Jeg registrerer veldig mange bekymringer rundt retrospektiv studie, i forhold til hvor mye man kan huske av hendelser, hva man vil huske og hvordan man ser på det nå” (Özalp, 2005). Ho refererer også til andre sine erfaringar i forhold til minne; ”Folk husker konkrete hendelser bedre enn hva de tenkte og følte. Og de husker best ting som betydde mye i deres liv, naturlig nok”(Repstad, 1993, s.71 her ref. i Özalp 2005). Desse presiseringane er nyttige å ta med seg også inn i mitt arbeid.

I Roberts sin artikkel ”Listening to children and hearing them” (2008) blir det reist spørsmål som kan fungere som forskningsetiske rettesnorar i samband med barneforskning. Eg har her valt å oppsummere desse spørsmåla i norsk versjon (eigen omsetjing):

1. Hensikta med undersøkinga (*The purpose of the research*) Dersom undersøkinga er meint å gagne spesielle barn, kven er dei, og korleis vil det gagne dei?
  2. Forskning med barn- omkostningar og forhåpningar om utbytte? (*Researching with children-costs and hoped for benefits*) Vil det vere risiko eller omkostningar som tid, ulemper, forlegenheit, inntrenging i det private, kjensle av mangel eller press, frykt for å utløyse bekymringar?
  3. Fortruegheit og konfedensialitet: (*Privacy and confidentiality*) Når betydningsfulle sitat frå intervjuar er tekne med i rapporten, skulle då forskaren fyrst sjekke sitata med barnet (eller foreldra) sitt anliggande?
  4. Utval, ekskludering og inkludering (*Selection, inclusion and exclusion*) Har nokon av borna i undersøkinga blitt ekskluderte fordi dei, for eks, har tale eller læreproblem? Kan slik ekskludering forsvarast?
  5. (*Funding*) Dette er ikkje eit aktuelt tema i mi undersøking sidan det ikkje er knytt opp til noko form for økonomisk støtte eller økonomiske interesser.
  6. Gransking og gjennomgåing av undersøkinga sitt siktemål og metodar (*Review and revision of the research aims and methods*) Har borna eller omsorgspersonane deira vore med å planlegge eller kommentert undersøkinga?
  7. Informasjon til borna, foreldra og andre omsorgspersonar (*Information for children, parents and other carers*) Har borna og dei vaksne involverte fått detaljar om bakgrunnen for undersøkinga, metodane og tidsplanen, og om moglege fordeler, ulemper og resultat?
  8. Samtykke (*Consent*) Veit borna at dei kan nekte eller trekke seg frå undersøkinga utan at det blir brukt mot dei på noko vis? Korleis har forskaren hjelpt borna til å forstå dette?
  9. Spreiing (*Dissemination*) Vil borna og dei vaksne som er involvert få tilsendt samandrag av dei viktigaste funna?
  10. Verknaden (konsekvensen) for borna (*Impact on children*) Ved sida av undersøkinga sin effekt for dei involverte borna, korleis vil konklusjonen på undersøkinga ha innverknad på andre grupper av born?
- (Roberts, 2008, s.264)

Då eg gjekk igjennom spørsmåla før eg starta med intervjusamtalene opplevde eg ”kontrollspørsmåla” som svært nyttige for min eigen del. I denne fasen bestemte eg meg for å legge meir tid og krefter i møte med barnet og familien på førehand av intervjusamtala. Foreldre og born hadde fått utlevert samtykkeskrivet på førehand, men var dette klart nok? På heimebesøk som vart gjennomført før samtaleintervjuar gjekk vi i gjennom både intensjonen

med undersøkinga og barn/ foreldre sine rettar i samband med undersøkinga. Dette kjem eg tilbake til under punkt 5.1.3, "Det fyrste møte". Det viktigaste desse spørsmåla førte til, var ein grundig refleksjon omkring intensjonen med undersøkinga og dei etiske og empatiske sidene ved å forske i andre menneske si livsverd.

#### 4.4.1 Å lytte til borna sine stemmer

Kva er det eg søker etter? I denne undersøkinga er det fyrst og fremst barn sine opplevingar eg søker innsikt i. Å få innsikt i barn sine perspektiv er eit arbeid som føreset kunnskap om barn og deira livsverd. Djupast sett handlar det om forskaren sjølv, om kva barnesyn vedkomande har, men like mykje om det generelle menneskesynet. Å nærme seg barns perspektiv som forskar er ein annan innfallsvinkel enn å gjere det som pedagog. Pedagogens sitt oppdrag er normativt, hevdar Eva Johansson, medan forskaren sitt blikk er deskriptivt og analytisk (2003). Johansson hevdar at pedagogen må ta stilling til og vurdere barnet sine handlingar, medan forskaren skal søke kunnskap utan å vurdere (Johansson,2003.)

Ambisjonen er å seie noko om barns oppleving av levd liv gjennom at deira eigne røyster skal kome fram. Eg kan gjerne starte med å stille spørsmålet om kva som er grunnen til at eg ynskjer å framheve borna sine stemmer. Er det for pedagogen, forskaren eller for barnet sjølv? (Johansson, 2003). Dersom intensjonen er å setje søkelyset på barns liv og deira eiga oppfatning av korleis livet artar seg, må det skje på borna sine vilkår. Ordet *fenomen* kjem frå gresk og betyr *det som viser seg*. I fenomenologien kan det ikkje finnast noko som viser seg utan at det samtidig viser seg for nokon. Eit av kjernepunktta blir då: Korleis kan det som viser seg for barnet også vise seg for forskaren? (Johansson, 2003, s.2 og 3). Dette perspektivet tek eg med meg vidare inn i eit kritisk lys og ser det opp mot maktteoriar.

#### 4.5 Makt og asymmetri i samtalesituasjonen med krysskulturelle barn

Ansvaret for barns integritet og for at borna sitt perspektiv kjem til syne kviler på forskaren. Avgjerande er kunnskap om informantane og ikkje minst om korleis ein nærmar seg informantane, når dei er ei gruppe menneske som ikkje berre har ein underordna posisjon i høve til forskaren, men også i høve til samfunnet (Johansson, 2003).

Asymmetrien i dette bildet er dobbel: som både vaksen og vestleg kan eg kome i ekstra ubalanse i høve til informantane mine. Barnet kan sjå på meg som ein dei må ha respekt for og justere uttalelsane sine i forhold til.

Dette fører meg inn i ein eigen-refleksiv stilling som forskar. Kva rett har eg, med min

majoritetsbakgrunn, til å banke på hos desse borna og ta opptak av deira erfaringar gjennom eit barnehageliv som minoritetar i eit majoritetssamfunn? Bakgrunnen for undersøkinga er egne erfaringar i barnehagen som institusjon og som har gjort meg nysgjerrig på korleis borna tenkjer. Men korleis kan eg vite at dei vil svare meg ut frå ein posisjon som ikkje er prega av avmaktskjensle eller ei oppleving av asymmetri? Og kva rett har eg til å teikne eit bilde av barnet sine opplevingar ut frå mine egne analyser? Mac Naughton fortel ærleg om sine oppdagingar av korleis ho hadde ”konstruert” sanningar om born og deira kvardag gjennom mange års arbeid;

I began to explore what power and control were in the context of early childhood education. I began to investigate how power works in the institutions that we call early childhood settings and I was astonished. I found myself developing several ways to look back and rethink (2005, s.52)

Vidare fortel ho om korleis ho stoppa opp og byrja å definere skilnaden mellom *refleksjon* og *kritisk refleksjon*. Medan refleksjon er prosessen der vi ser oss attende og stiller ein del spørsmål, så er kritisk refleksjon prosessen der vi blir sett i stand til å sjå tilbake og stille spørsmål etter ein spesiell plan. I kritisk refleksjon må vi vere villeg til å ta ein risiko,- ein risiko som kan avdekke at våre etablerte ”sanningar” fell i grus (Mc Naughton, 2005).

Eg måtte igjennom ein prosess i forkant av denne undersøkinga. Eg merka at eg hadde ei forutinnteken mening om kva eg vil finne gjennom arbeidet,- det var berre snakk om å strukturere det. Men etter å ha arbeidd mykje med forskingsspørsmålet mitt, fekk eg ein heilt annan innfallsvinkel. Det er slett ikkje gitt kva borna tenkjer om å vekse opp i to tilsynelatande ulike kulturar i heim og barnehage. Foucault belyser dette:

To substitute for a power that is manifest through the brilliance of those who exercise it a power that insidiously objectifies those on whom it is applied; to form a body of knowledge about these individuals, rather than to deploy the ostentatious signs of sovereignty (Frå ”*Truth and power*”, gjengjeve i Mc Naughton, 2005, s.52)

Og vidare; korleis skal eg kunne vere med å teikne ei skisse av borna sine opplevde samanhengar mellom heim og barnehage når eg sjølv har mange tause haldningar knytt opp til dette temaet som eg eigentleg ikkje har sett ord på? Og korleis kan eg kome så nær borna i deira minnerekker at eg skal kunne få så sterk kjennskap til barnet og deira opplevingar som ein ”utvendig forskar”? Mc Naughton refererer til Foucault sin utfordrande idè om at ”observation is a disciplinary apparatus”(2005, s. 58)- og det trur eg også gjeld samtaler med barn. Ikkje minst minoritetsbarn som eg har endå mindre mulegheit til å identifisere meg med.

”I begun to question my right to know the child” seier den same Mc Naughton (2005,s.58)og eg forstår utfordringa. Samtidig må eg spørje meg sjølv kva makt det ligg i å sjå behovet for å forske på eit felt, og så *la vere* å ta tak i det når eg har sjansen.

#### 4.5.1 Makt og avmakt som forskar

Å møte nye menneske opplever eg ofte som å lese ei bok. Dei presenterer seg for meg som historiene i boka, men tolkinga og persepsjonen er det eg som står for. Når deira historier går over frå kvardagsberetningar til meir dramatiske innslag, blir det som å lese eit spenningskapittel: eg vil nødvendig legge boka meg før eg veit kor det går. Men eg kan ikkje påverke gangen i boka. Slik opplevde eg møte med ein av familiane i undersøkingsprosessen. Men eg må hugse at historia deira er frå verkelegheita..

I det første møte fekk eg del i familien si avmaktskjensle overfor enkeltmenneske, storsamfunn og majoritetsbefolkning. Det heile vart utløyst ved eit tydeleg signal frå ein nabo medan eg var til stades i heimen. I samtala rundt tekoppen kom foreldra inn på vanskar dei har streva med i høve til naboen over fleire år. *Dei hadde ikkje tort å fortelje det til nokon i redsel for at dei sjølve skulle få skulda for situasjonen og kanskje misse opphaldsløyvet sitt av den grunn.* Dette syns eg var vanskeleg å takle. Kva gjer eg som forskar når eg får vite om gjentekne episodar som kan knytast opp mot trakassering av vaksne og barn? Og korleis reagerer eg når eg som pedagog får ei kjensle av at dette går ut over enkeltbarn si utvikling? Dette vart eit dilemma for meg, sidan eg som forskar ikkje kan vidareføre desse opplysningane slik eg ville gjort om eg var lærar eller pedagogisk leiar for borna i familien. Det handlar om forskaren sin integritet og rolle. Eg anbefalte foreldra sterkt å ta kontakt med ein kommunal instans og fortelje om situasjonen slik at dette kan takast vidare. Etter dialog i etterkant av samtaleintervjuet veit eg at foreldra har gjort dette. I slike tilfelle er det ekstra nyttig for forskaren å ha kontakt med rettleiarar under prosessen slik at ein kan unngå å trø feil.

#### 4.6 Reliabilitet og validitet i forskinga

I kvalitativ forskning må spørsmål som reliabilitet og validitet behandlast, men det er naturleg å nytte andre begrep enn i kvantitative studium (Dalen, 2011). ”Reliabilitet i kvantitative undersøkelser forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere”(Dalen, 2011,s. 93). I kvalitative studiar er det vanskeleg å stille slike krav. Samtaleintervju som metode gjer undersøkinga vanskeleg å etterprøve. Særleg når det er barn i alderen 8-10 år som er forskingsmedarbeidar.



Det som var sagt i samtala var slik barnet definerte denne opplevinga der og då. Eit halvt år seinare vil kanskje barnet sjå opplevinga i eit anna lys, forteljinga vil kan hende få eit anna fokus fordi einkvar intervjusituasjon vil vere unik. Også fordi forskaren si rolle er ein viktig faktor og fordi den blir utforma i samspel med forskingsmedarbeidaren i den aktuelle situasjonen. Vi må difor nærme oss reliabilitet på andre måtar. T.d.kan den sikrast gjennom ein nøyaktig omtale av metoden. Også utforminga av intervjuguiden kan vere med å styrke reliabiliteten i undersøkinga (Befring, 2007, Dalen, 2011).

I kvalitative studium omhandlar validitet truverde og pålitelegheit når det gjeld både sjølve samtaleintervjusituasjonen og i kor stor grad ein kan stole på svara som kjem fram i undersøkinga (Befring, 2007, Dalen, 2011). Dalen nemner i si tilnærming til validitetsbegrepet 4 punkt som validitet i kvalitative intervju kan sjåast opp imot. Desse punkta er forskarrolla, forskingsopplegget som utgjer utvalet og metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkingar/ analytiske tilnærmingar (Dalen, 2011, s.94). Forskaren må klargjere begrep og teorigrunnlaget for si førforståing for det feltet som knyter seg til forskinga. Opplegget rundt forskinga må også klargjerast slik at andre som vil kome etter å forske kan ta på seg dei same "forskarbrillene" (Dalen, 2011). Utval av forskingsmedarbeidar vil vere med å avgjere resultatet av forskinga. Mi forståing er at dersom eg ikkje sjølv vel ut forskingsmedarbeidarane vil validiteten på undersøkinga auke. Den metodiske tilnærminga må legge eit best muleg grunnlag for seinare bearbeiding, tolking og analyse av resultatet. Først og fremst er utarbeiding av samtaleguiden ein føresetnad for eit godt resultat også for validiteten. Denne kan bli svekka om spørsmåla er for opne, men ved konkrete justeringsspørsmål kan den styrkast noko (Befring, 2007, Dalen, 2011). Samtidig kan viktige aspekt ved forskingsmedarbeidaren sine opplevingar gå tapt dersom spørsmåla er for strengt utforma på førehand. Spørsmåla eller samtalepunkta skal helst vere slik utforma at dei gjev rom for forskingsmedarbeidaren sine opplevingar, forteljingar og refleksjonar (Befring, 2007). For at materialet skal presenterast så nær opp til forskingsmedarbeidarane sine historier som mogeleg, vil det vere validitetsfremjande å nytte seg av teknisk opptaksutstyr. Dette vil levne liten tvil om kva forskingsmedarbeidaren eigentleg har sagt og når transkripsjonen blir gjort nøyaktig ord for ord vil det vere eit godt utgangspunkt for bearbeiding av resultatet. Faren er sjølv sagt at det tekniske utstyret kan svikte (jmf. Kap 5.3). Difor er det verdifullt å ha ein backup. Datamaterialet i ei undersøking er som regel av mykje større omfang enn det som kan nyttast i undersøkingssrapporten. Difor er utvalet av data eit stort prosjekt i seg sjølv. Dei data som blir valt ut må vere så fylldige og beskrivande som muleg. Koding- og kategoriserings-

prosessen er klargjerande i høve til validiteten, men denne prosessen førte for min del til ei erkjenning om at stoffmengda var for stor. Utval måtte skje etter stramme rammer.

I tolkingen av kvalitative intervjuer søker forskeren å finne indre sammenhenger i datan materialet. Gjennom tolkingsprosessen utvikles det en dypere forståelse av det temaet som studeres. Utgangspunktet er informantens egne opplevelser og forståelse, slik den kommer frem gjennom intervjuuttalelsene. En forutsetning for senere fortolking er dermed at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser frå informantene (Dalen, 2011, s.98).

I dette rommet skal eg prøve å gje ei heilskapsforståing av den andre si forståing. Dette er eit utfordring som krev tolmod og presisjon. Utval av materiale og bearbeiding av dette er eit forvaltningsarbeid som fordrar ei audmjuk holdning overfor ”...å holde noe av dette menneskets liv i sine hender” som Løgstrup uttrykker det (Løgstrup, 1991, s. 25)

## **5. Gjennomføringa av undersøkinga**

Denne delen av oppgåva handlar om planlegging og gjennomføring av undersøkinga. Planleggingsfasen er utan tvil viktig og den fasen som krev mest tid. Dersom undersøkinga er godt planlagd, er det lettare å takle uforutsette hendingar. I denne fasen er eg som forskar avhengig av gode medspelarar m.a. i høve til utveljing og planlegging av samtaleguide. Men også i løpet av prosessen frå utveljing av informantar,(i denne oppgåva kalla forskingsdeltakar) og til sjølvve samtaleintervjua, har det stor betydning korleis eg nærmar meg familiane og korleis eg blir teken imot. Desse momenta har eg lagt vekt på i dette kapitlet. Siste delen av kapitlet handlar om sjølvve gjennomføring og om utfordringar. Før eg gjorde noko meir søkte eg NSD om godkjenning av undersøkinga. Godkjenninga med retningslinjer ligg ved denne oppgåva (vedlegg 1).

### **5.1 Utval av forskingsdeltakarar og gjennomføring av samtaler**

I denne undersøkinga har eg valt å kalle informantane for forskingsdeltakarar. Dette har eg begrunna under kapittel 4.3.1 om forskningsetikk. Slik eg ser det er borna meir aktive deltakarar i prosessen enn eg både hadde planlagt og håpa på. Dei har både utfylt utvalde tema og tilført nye tema som ikkje var nemnt i intervjuguiden. Dette var relevante innspel for forskingsspørsmålet mitt, så difor var deira bidrag i så måte absolutt med å løfte fram nye refleksjonar i undersøkinga.

### 5.1.1 Utval av forskingsdeltakarar

Utval av informantar eller forskingsdeltakarar er eit stort og omfattande arbeid i første del av forskingsfasen. Det er bundne opp til etiske kriterium som er avgjerande for det vidare arbeidet sin validitet.

Gjennom mitt arbeid som barnehagearbeidar har eg fått kjennskap til mange born og familiar som har gjort landebyte. Likevel såg eg det ikkje riktig å gå direkte til desse familiare for å spørje om løyve til å samtale med borna deira. I tillegg vurderte eg det slik at utvalet ville bli for snevert dersom eg skulle hente opplysningane mine frå familiar eg kjende. Difor bestemte eg meg for å kontakte rektorar og barnehagestyrarar i to kommunar for å få dei til å velje ut born og familiar som eg kunne ta vidare kontakt med. Dei to kommunane eg enda opp med var ei landskommune og ei bykommune. I mellomtida hadde eg hatt førespurnad ute i ei anna kommune, men der fekk eg ikkje innpass(Sjå kap.5.3).

Borna, som alle ved samtaletidspunktet gjekk på skulen i 2.-4. klasse, har tidlegare gått i 3 ulike barnehagar. Utveljinga gjekk føre seg slik at rektorar og barnehagestyrarar kontakta til saman 6 familiar. Desse fekk først ein kort munleg førespurnad om dei var villege til å ta imot ein skrifteleg førespurnad. Denne kom med følgeskriv med spørsmål om å la borna delta i ei undersøking, og om borna sjølv kunne tenkje seg det. Etter at born og foreldre hadde svart positivt på det, fekk personleg overlevert følgeskrivet (med kort presentasjon av meg sjølv med bilde ) og eit brev med *"Førespurnad om å delta i intervju i samband med masteroppgåve"*. Dette siste hadde ein slipp nedst der foreldra skreiv under på løyve til å samtale med borna deira (vedlegg 2 og 3. Bilde av meg i vedlegg 2,følgeskriv, er fjerna).

I den første kommunen fekk eg positivt svar frå alle dei 3 familiare som fekk førespurnaden. Svaret kom også svært raskt slik at eg fekk starte samtaleintervjua tidlegare enn eg hadde håpa på. I den andre kommunen, der eg fekk negativt svar frå alle dei 3 familiare, gjekk prosessen tregare. Etter avslaget her bestemte meg så for å vende meg til den tredje kommunen. Også der fekk eg raske og positive tilbakemeldingar frå dei 3 familiare. I den eine familien hadde dei også eit eldre barn (12 år) som hadde lyst å vere med på eit samtaleintervju saman med systra. Her gjennomførte eg eit felles samtaleintervju med dei to og eit med den yngste åleine. Til saman vart dette 7 djupnesamtaleintervju til undersøkinga.

Fleirtalet av dei barna som har vore delaktige i samtaleintervjua, har sjølv migrert etter fyllte 4 år. Difor ser eg det som relevant å sjå deira bakgrunn opp mot migrasjon, sjølv om dei fleste av desse borna hugsar lite frå det opphavlege heimlandet. Foreldra har derimot både livet i

heimlandet og flytteprosessen friskt i minne, og for fleire av desse familiane er det samtaleemne meir eller mindre dagleg. Dette er relevante og viktige perspektiv å ha med seg til samtale.

### 5.1.2 Samtaleguide og prøvesamtaleintervju

Samtaleguiden vart utforma i mange variantar før den endelege malen vart til. Samtaleguiden vart lagd fram for foreldra og borna ved første møte. I starten på samtaleguiden skreiv eg:

”Punkta eg har skreive i denne guiden er retningslinjer for samtala. Det som er viktigaste for meg er å følgje borna sine assosiasjonar og tankebaner i høve til dei to arenaane dei ferdast på i barnehagetida. Dersom borna fortel fritt vil eg følgje dei i det framfor å stille spørsmål”.

I utarbeidinga av guiden samarbeidde eg nært med rettleiarane mine og fekk mange gode tips og refleksjonar frå dei.

Ein samtaleguide treng vere både fleksibel og retningsgjevande. ”Det gjelder å stille spørsmål på en slik måte at informantene åpner seg og forteller med egne ord om sine opplevelser. Måten du stiller spørsmål på skal virke utløsende på informantens fortelling” (Dalen, 2011, s. 27). Ikkje berre i utforminga, men også i bruk skal guiden vere fleksibel. Samtaleguiden la opp til eit semistrukturert intervju som er lagt så nær til ei samtale som mogeleg. Eit semistrukturert intervju er verken ei opa samtale eller ei lukka spørjeskjemasamtale (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47). Punkta i guiden skal kunne knytast opp til problemstillinga. ”Å utarbeide en intervjuguide er en arbeidskrevende prosess som handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål”(Dalen, 2011,s.26). Samtaleguiden vart brukt litt ulikt frå samtale til samtale i denne undersøkinga. Nokre av borna styrte samtala i større grad enn andre, og i desse samtale kom borna sjølve inn på nye tema som eg opplevde var viktige for *dei*, knytt opp til hovedproblemstillinga.

Eg måtte velje vekk nokre tema som kanskje kunne vore aktuelt å ta med i guiden. Eit av dei var religion. Barnehagebarn kan vere interessert i og opptekne av religion, men samtidig kan det vere eit utfordrande tema for så små barn. Borna hadde mange ulike religionsbakgrunnar, og for å få innsikt opplevde eg det som at eg måtte ha snakka også med foreldra om dette. Det kunne absolutt vore eit interessant tema å gå inn på dersom rammene for oppgåva hadde vore større. Men no la eg ikkje opp til å gå inn på temaet religion i malen for samtale. Dette var heller ikkje eit tema borna kom inn på av seg sjølv (Samtaleguide; vedlegg 5).

Første samtaleintervjuet var ei prøvesamtale.”I kvalitative intervjuer må det alltid foretas ett

eller fleire prøveintervjuer både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer” (Dalen, 2011, s. 30). I etterkant har eg tenkt at eg sjølv var for bunden av samtaleguiden i under denne samtala. Men det som skjedde var at barnet styrte tema inn på sitt spor sjølv om eg nok prøvde å halde tråden knytt til guiden. Likevel vart dette ei svært nyttig samtale. Eg transkriberte direkte i etterkant, og såg at barnet hadde vore inn om dei fleste av dei punkta eg hadde med i guiden, men ho hadde laga sin eigen struktur og rekkefylgje. Dette prøvesamtaleintervjuet inneheld så mykje nyttige data at eg bestemte meg for å bruke det som eit fullverdig materiale til liks med dei andre samtaleintervjua.

### 5.1.3 Det første møte

Det første møte mellom forskar og informant (forskingsdeltakar) er viktig fordi det legg grunnlaget for relasjonen. I dette møte skjer den gjensidige presentasjonen mellom partane. Sidan det er forskaren som stiller med agendaen, må dette møte vere av ein slik art at informanten får gjere seg synleg for forskaren som subjekt. Dette er forskaren sit ansvar å legge til rette for. Samtidig må forskaren bli kjent og synleg for borna som er utvalde som informantar (Eide og Winger, 2003). Valet av plass for det første møte var ikkje i utgangspunktet sjølv sagt. Men etter å ha snakka med ein del av foreldra når dei hadde gjeve samtykke, var det tydeleg eit gjennomgåande ynskje frå dei fleste om at dette møte skulle skje heime hos dei. Kanskje ynskte dei å vurdere den som skulle få del i barnet si historie opp mot eige bakteppe? Kanskje håpa dei å bli litt kjend med meg slik eg hadde eit håp om å bli kjend med deira barn? Når eg trer inn i barnet sin heim gjer eg det i audmjukskap overfor barnet, foreldra, kulturen og tradisjonane. Eg lånar ein bit av deira liv-. Denne biten må eg ta vare på og hegne om og levere tilbake i same stand,- eller om muleg; i ein slik stand at det kan vere lettare å bygge vidare på livet enn det var før! Som forskar må eg kommunisere anerkjening og respekt overfor dei eg har trådd inn til ved å lytte (Bae,1996). I samtalene med borna og foreldra deira i det første møte let eg dei sjølve styre samtala for det meste. Fleire av foreldra fortalde uoppfordra om korleis og kvifor dei hadde teke avgjerda om å gjere landebyte og flytte til Norge. Dette kan vere med på å setje barnet si historie inn i ei ramme, men skal ikkje vere med å farge innhaldet for mykje. Dette har eg kome nærare inn på i avsnittet om etikk.

Under det første møte brukte eg ikkje lydopptakar. Derimot brukte eg feltnotat. Eg noterte ned i forskarloggen min i meir eller mindre fullstendige setningar det som vart sagt, og skreiv det så ut så fort som muleg i etterkant. Dette opplevde eg som eit godt supplement til samtalene med borna, men det skal ikkje erstatte eller korrigere borna sine historier, berre utfylle dei. Det borna har av minne frå barnehagetida er deira oppleving av deira kvardag. Ein del

faktakunnskap kan kollidere i foreldra og borna sine historier, men sjeldan er det så gjennomgripande at eg treng å stille noko vidare spørsmål.

I det første møte fekk eg også del i familiar si avmaktskjensle overfor storsamfunn og majoritetsbefolkning. Dette syns eg var vanskeleg å handtere. Då var det godt å kunne samtale med gode rettleiarar om vegen vidare. Men i slike samanhengar er det viktig å skilje mellom forskarrolla og hjelparrolla. Og det er viktig å vere tydeleg på at i denne samanhengen er eg ikkje hjelparen,- men at dei fins, kven dei er og korleis ein får tak i dei. Dette har eg også kome nærare innpå i kapittel 4.5.1 og 5.3.

Møte med foreldra bringa ein type tilleggsinformasjon inn i forskingsbilde som eg kan velje å la ligge som eit bakteppe for analysen (Jmfr.kap.5.1.3). Men eg har ikkje innhenta løyve til å bruke det aktivt. Likevel vil det ligge der som ein taus forklaringsbakgrunn for enkelte funn. Eg vurderte i starten av denne undersøkinga om eg skulle intervjuje både barn og foreldre. Innanfor mange fagområde kan det vere viktig å belyse korleis dei ulike partane opplever same situasjon nettopp for å fange opp nyansar og mangfald (Dalen,2011). Men eg bestemte meg for å konsentrere meg om borna sine egne opplevingar av samanhengen mellom heim og barnehage, og dermed er det mitt val å la andre synsvinklar ligge,- til ein annan gong.

I det første møte fekk eg kome inn i fleire heimar som hadde gjort førebuingar til at eg skulle kome. Te og kaffi, ja endåtil nybaka kake venta meg ilag med varm velkomst. I fleire tilfelle opplevde eg at informantfamiliane viste glede og genuin interesse for undersøkinga dei skulle vere med på, og fleire av dei viste tydeleg at dei sette pris på at temaet skulle belyst og at akkurat dei var valde ut til å vere med på det.

## **5.2 Korleis dei retrospektive samtalene vart gjennomførde i praksis**

Eg har valt å gå inn i dette temaet metodisk utan å legge stor vekt på teori og ideologi. Eg prøvar å finne ein balanse innanfor det pragmatiske sporet for at det skal fungere funksjonelt i denne oppgåva utan at temaet blir for tungt teoretisk.

Samtaleintervjua var heilt frå starten av planlagde til å bli gjennomførte som minneintervju eller retrospektive intervju. Retrospektiv kjem frå latin; *retrospectare*. *Retro* tyder tilbake og *spectare* betyr blick el. syn; altså *tilbakeblikk* (Store norske leksikon, 2013). Det vil seie at data blir bygd på borna sitt tilbakeblikk på barnehagetida. For informantane ligg barnehagetida 1- 3 år bak i tid. For oss vil dette kallast nær fortid, men for born i den alderen har det skjedd så mykje på desse åra (Myrvold, 2009).

Planen om å ta med meg borna tilbake til den barnehagen der dei gjekk for å framkalle minna frå barnehagetida vart til med tanke på at det kanskje kunne aktivere fleire samanhengar og historier enn om vi gjennomførte samtalene på eit kontor eller kafè. Eg planla også å gå vegen mellom heimen (der barnet budde i barnehagetida) og barnehagen, - fram og tilbake, saman med barnet. Grunnen til dette var at eg håpa at det kunne aktivere borna sine minne frå det å forflytte seg mellom dei to arenaane. I eit par tilfelle køyrde vi bil fordi avstanden var så pass stor. Desse borna køyrde også bil eller buss til og frå barnehagen då dei gjekk der.

Eg brukte ein liten diktafon til opptak av samtalene. Reint praktisk laga eg ein liten stoffpose til diktafonen slik at den kunne hengast rundt halsen til barnet under det ytterste kleplagget. Slik eg opplevde det gjorde dette til at lyden vart betre og barnet vart fortruleg med situasjonen. Fordelen ved å gjere det på denne måten er at barnet gløymer at det blir gjort opptak samtala blir såleis meir naturleg. Samtidig er dette også ein fare reint etisk sett; at barnet gløymer seg og ikkje tenkjer på at det dei deler blir gjort opptak av. Eg hadde likevel ikkje inntrykk av at borna fortalde noko dei ikkje ville fortalt om dei var bevisst på opptak heile tida, men det er jo vurderingar ut frå mitt eige perspektiv. Likevel må eg velje å stole på mi eiga dømmekraft.

Samtalene føregjekk på ettermiddagar, laurdagar og søndagar når der ikkje var andre i barnehagen. Dette var for at ikkje samtalene skulle bli forstyrra. Men etter at eg hadde fått godkjent plan for undersøkinga frå NSD, kom eg på at det kanskje ikkje var så lurt at eg var åleine i barnehagen med eit barn av etiske grunnar. For å ikkje risikere noko ubehageleg etterspel på bakgrunn av dette, laga eg ei skrifteleg avtale med barnehagen der eg i tillegg til å spørje om lov til å bruke lokala, avtalte eg at personalet kunne kome på ikkje-varsla besøk medan eg var i barnehagen. (Eksempel på slik avtale: vedlegg 4 ). I nokre tilfelle kom personale innom for å hente noko, i andre tilfelle var det praktisk at styrar jobba på kontoret medan samtala føregjekk.

Som eg har nemnt under kap.5.1.3 så brukte eg god tid til første møte med familien som føregjekk i forkant av samtaleintervjuet med barnet. Nokre av borna viste stor glede over å skulle bli ”intervjua” om tida i barnehagen . Ei av jentene spurde om dei andre i klassen også skulle vere med på slike intervju, eller om det var berre ho som ”ikkje vart stemt ut”. Eg fortalde borna korleis dei hadde blitt valt ut og at dei som skulle vere med på denne undersøkinga var born som hadde flytta til Norge frå eit anna land og at dei skulle ha gått i barnehage for 1-3 år sidan.

Turen frå heimen til barnehagen framkalla i dei fleste tilfelle ikkje så mange minne. Bortsett frå eit tilfelle; Eli prata heile vegen om ting ho hugsa og spesielt om at ho var redd for å gå denne vegen og at mora var engsteleg for henne.

Borna viste glede ved å kome tilbake til barnehagen sin. Dei fleste brukte ei tid på å gå rundt i romma og ”mimre”. ”Eg kjenner igjen lukta” sa eit par av borna. Dess lenger vi var der dess meir hugsa dei ”Åja, NO hugsa eg det!”

Den generelle erfaring med at få ungene til å huske tilbake viser, at det er mulig for langt de fleste. Erfaringene viser også, at erindringene bliver mere intense og fyldige, når de bliver hjulpet på vei. Især de unge der vendte tilbake og genså deres gamle institusjon, kunne fortelle, vise og udpege i en grad vi ikke forventet på forhånd (Rasmussen og Smidt [2001], her i Özalp, 2005, s.79)

Kor mykje hugsar eit barn 1-3 år tilbake i tid? Mi erfaring er at når dei kjem tilbake til barnehagen, og kanskje får litt hjelp å kome på gli, hugsar dei mykje både enkeltepisodar og store samanhengar. I eine barnehagen hadde personalet vore aktive å samle bilde og anna dokumentasjon og laga årskavalkader i bildeform. Desse hefta fekk vi låne og det styrka minneaktiveringa betrakteleg for borna som skulle hugse tilbake frå barnehagetida.

Det er min hensikt å samle minner fra tidligere barnehagebarn, bruke minnene og opplevelsene, komme nærmere en forståelse av hvordan barn opplevde, tenkte og handlet i fortiden. For så å komme med et nytt perspektiv og forslag for pedagogisk endring for barn med minoritetspråklig fordel. Jeg ser det slik at livshistorier er inngangsport i denne prosessen (Özalp, 2005, s. 65).

Det er borna sine minner slik dei fortonar seg akkurat den dagen eg snakka med dei som kjem til uttrykk i undersøkinga. Dersom spørsmålet hadde blitt stilt annleis, dersom utviklinga av samtala hadde teke ei anna retning, dersom barnehagen hadde vore møblert på ein annan måte, dersom vær eller årstid var annleis, så kunne historia fått eit anna fokus. Eg har full forståing for at borna ikkje alltid hugsar så mykje av det dei vart spurde om. Men det som var interessant var at dei likevel hadde refleksjonar i høve til tema. Så må eg ta med i betraktninga at minne kan ha blitt både forstørra og forminska. Kanskje slik som Viola opplevde bjørka?

*Viola ser ut barnehagevindauget og peikar på ei bjørk: Har det treet stått der sidan eg var her i barnehagen? Eg: Ja, det har stått der lenger enn eg har levd trur eg. Viola: Men det har knørva seg i hop sidan eg gjekk her!*

Dette fortonar seg som eit lite bilde på korleis minne frå barnehagetida kan framstå for eit skulebarn. Det er sjeldan at tre ”knørvar seg i hop” eller krympar, men i borna sine minne kan



både trea og opplevingane minke i storleik og intensitet. Eller dei kan auke. Det kan ha samanheng med kva borna har opplevd i mellomtida.

Samtalene er ein type livshistorier eller livsforteljingar. Slettan definerer livsforteljingar slik ”...livsfortellinger; personlege verbale framstillingar av opplevelser og erfaringar i et livsløpsperspektiv”(Slettan, 1997, s. 24).

Det er deler av livsforteljingane sine borna fortel meg under desse samtaleintervjua. Innimellom dukkar det opp nye impulsar som utvidar historia og som går langt utover det samtaleintervjuguiden hadde lagt opp til.

I samtaleguiden og samtaleforløpet kjem eg inn på både mat og matskikkar og på aktivitetar i barnehagen. Det er få av borna som grip tak i desse tema. Det virkar ikkje som dei legg noko vekt på det. Derimot kjem tre av dei veldig fort inn på temaet ”karneval” som ikkje var nemnt i samtaleguiden i det heile. Etter kvart så vart karneval eit såpass framtrudande tema i samtalene at eg valde å ta det med som eit eige kapittel i resultatdelen i oppgåva.

Den delen av samtala som føregjekk på uteleikeplassen var veldig ulik i intensitet og varigheit. Eit av barna hugsa nesten ingenting frå uteleikeplassen. Eg kunne sjølvstundt spurt meir om kva barnet trur er grunnen til at det ikkje hugsa meir frå uteleiken, men det kunne ha ført til vonde minner så det gjorde eg ikkje.

### 5.3 Utfordringar undervegs

Prosessen med gjennomføringa av denne undersøkinga har vore lang og omfattande. Nokre periodar har arbeidet hatt flyt og framgang, medan det i andre periodar har gått tregt eller stått heilt stilt. Dette kom ikkje som ei overrasking på meg. Utfordringane undervegs har vore både av forventa og overraskande art. Eg vil nemne nokre av dei her.

Å knytte til seg informantar er eit kjernefokus når slike undersøkingar er på førebuingstadiet. I samband med planlegginga av undersøkinga var spenninga stor i forhold til om eg ville få kontakt med nok informantar. Eg var avhengig av tilstrekkeleg antal born som kunne dele sine opplevingar med meg i den grad at eg ville få grunnlagsmateriale nok i forskinga mi. Det er, som tidlegare nemnt, heilt andre førehandsreglar å ta omsyn til når informantane eg har bestemt meg for å knytte til forskinga er så unge som 8-10 år.

Då eg tok kontakt med rektor i kommune nr 2 for å få hjelp til å kome i kontakt med familiar på hans skule som hadde gjort landebyte, møtte eg stor velvilje. Han møtte personleg representantar for tre familiar som har elevar på skulen hans og leverte dei følgeskrivet . To

av familiene hadde han møtt heime. Men etter eit par veker med venting fekk eg tilbakemelding frå rektoren om at familiene hadde hatt førespurnaden oppe til drøfting og alle tre hadde takka nei til å vere med på undersøkinga. Rektoren visste ikkje grunnen, og det er viktig for meg at han ikkje hadde pressa familiene. Det einaste eg veit er at familiene hadde vore i kontakt med kvarandre og at det var fedrene i alle tre familiene som kom med tilbakemeldingane. ”De viktigste ”portvaktene” rundt barn er foreldrene deres. Ingen kan henvende seg til barn utan foreldrenes tillatesle” (Dalen, 2011, s.31). Dette har eg valt å ikkje gå noko meir i djupna på sidan foreldra sjølv sagt har retten på si side til å takke nei. Eg veit ikkje om borna i det heile var kontakta i samband med denne førespurnaden. Men i alle høve er det foreldra som til sist må ta avgjerda i slike spørsmål på vegne av borna sine. ”Ved bruk av barn som informanter i et intervjuprosjekt vil det alltid vere snakk om informert samtykke frå barnets foresatte, som regel foreldrene deres. Det er selvsagt alltid et viktig prinsipp å handle i pakt med foreldrenes ønsker og meninger” (Dalen, 2011, s. 103).

Tekniske utfordringar kan skape store frustrasjonar og føre til tap av datamateriale. Difor er det ein styrke å ha meir enn eit teknisk hjelpemiddel i bruk t.d. ved opptak av samtaleintervju. Dette fekk eg sjølv erfare under ei av samtalene. Eg hadde prøvd ut lydopptakar-utstyret, og det virka då som det skulle. Informanten og eg hadde så snakka saman i 1 ½ time og eg hadde gjennom samtala fleire gongar tenkt at dette skulle bli ein fryd å lytte til og transkribere i etterkant fordi jenta hadde så mange gode eksempel og uttrykksmåtar. Eg hadde kikka på opptakaren fleire gongar i løpet av samtala og sett at den lyste. Alt var som det skulle,- trudde eg. Heilt fram til eg skulle slå av opptakaren og ta ein pause. Då viste den opptak berre av dei første 8 minutta. Eg opplevde at eg ikkje kunne vise min skuffelse og mi fortvilning over det eg oppdaga, sidan jenta så engasjert hadde delt av eigne opplevingar frå heim og barnehage. Men eg sa til henne at noko hadde gått gale under opptaket, og spurde om ho kunne gjenta det viktigaste medan eg tok det opp på mobilen min. Det gjorde ho, men som vente kan vere var ikkje engasjementet like stort, og eg oppfatta også at ho byrja å bli trøtt. Så eg avslutta opptaket og takka for hjelpa. Ho såg nok at eg var litt frustrert og før eg gjekk sa ho ; ”Berre ring viss du vil vite noko meir”. Eg køyrde heim full av skuffelse. I kveldinga tok eg jenta på ordet og ringde for å spørje om eg kunne få kome tilbake neste dag og ta eit nytt samtaleintervju. Det gav både foreldra og jenta løyve til. Dagen etterpå stilte jenta opplagd og engasjert igjen og vi gjennomførte samtaleintervjuet med to ulike opptakarar. Denne gongen vart alt lagra!

Å falle utanfor dei etiske retningslinjene gjennom samtaleintervjufasen er ei anna utfordring

eg vil stoppe opp ved. Dette gjorde seg særleg gjeldande når samtala vart prosessorientert og borna bygde vidare på tema etter som dei fekk nye inspirasjonar under samtaleforløpet. For å få vidare innsikt i det borna tok opp, hende det at orda fall fullstendig feil. Som eksempel kan eg ta fram samtala med Patricia der ho snakkar om at ho føler på at andre mobbar landet hennar (Sjå kap. 6.1). ”De uttalelsene som kommer frem, bør vere så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig ” seier Haavind ([2001]i Dalen, 2011). Dette prinsippet føl eg ikkje her. Her brukar eg begrep i samtala som er med på å undervurdere barnet sine følelsar i og med at eg spør barnet om det er ”berre noko du føler”. Eg vart, som eg nemner i resultatdelen kap 6.1, heller ikkje klar over overtrampet medan samtala pågjekk, men først under transkripsjonen. Det er ikkje mi oppgåve å vurdere barn sine følelsar som mindre gyldige.

Å unngå å legge orda i munnen på borna var eit viktig fokus som eg stadig måtte minne meg sjølv på. Særleg er dette lett å gjere når barnet nærmar seg eit tema som ligg sentralt i høve til problemstillinga mi. Når eg gjennomførte transkripsjonen vart eg fleire gongar merksam på at eg hadde stilt ekstraspørsmål som kunne legge svaret i munnen på barnet. Desse sekvensane har eg ikkje bygd vidare på i resultatdelen då dette ikkje blir truverdige data. Eg har likevel teke med eit eksempel på dette i kap. 6.2

Fysiske utfordringar har ikkje vore det mest framtrедande gjennom samtaleprosessane som har føregått både langs vegar og i barnehagen sitt ute-og innemiljø. Men meir som ein kuriositet vil eg nemne ein episode. 7 år gamle Andor frå det afrikanske kontinent, skifta raskt mellom stasjonane under samtala på uteleikeplassen. Brått sprang han, midt i det eg oppfatta som ei setning med viktige refleksjonar, og klatra i full fart opp i eit tre. For å følgje han både fysisk og i tankegangen klatra eg etter og der sat vi på kvar si grein og prata.

Sikkerheit er eit anna moment når ein skal samtale med barn. Eg skulle både gå langs vegen og vere i barnehagen åleine med barnet. Mot slutten av samtala i barnehagen med ein av gutane oppdaga eg at det stod ope eit vindauge på ei av avdelingane og eg spurde guten om han kunne vente litt ute så skulle eg gå inn og late att vindauget. Då eg kom ut eit minutt etter, var guten borte vekk. Eg leita rundt på heile leikeplassen, men fann han ikkje. Eg såg føre meg eit scenario, men prøvde å halde hovudet kaldt. I løpet av samtala ute hadde han peika på eit hus ved sida av barnehagen og sagt at han kjende nokon som budde der. Så eg tok sjansen på å gå dit og ringe på. Då kom guten ut i døra ilag med ein kamerat. Dette viser at det er mange fasettar i samband med det etiske ansvaret under samtaleintervju med barn.

## DEL 2

### 6. Presentasjon og analyse av data

I del 2 vil eg presentere det eg opplever som viktigaste funna i undersøkinga og sjå dessa temma i samanheng med teoretisk stoff som er lagt til grunn i del 1. Ved avsluttinga av transkripsjonen frå samtaleintervjua med borna hadde eg 125 sider med stoff. Det er ikkje muleg å presentere alt materialet i ei slik oppgåve. Etter å ha gått igjennom stoffet fleire gongar, har eg på bakgrunn av koding og kategorisering utkrystallisert nokre tema som eg vil gå nærare inn på i denne delen av oppgåva. Struktura er bygd på tre hovudperspektiv:

**A.** Det første perspektivet er bygd på forskingsspørsmålet mitt som eg har hatt fokus på under samtale, og som eg har konkretisert slik i denne delen: Korleis borna opplever ulike sider av barndomen og kvardagsliv på dei to arenaane dei ferdast mest; heimemiljøet og barnehagemiljøet og samanhengen mellom dei.

**B.** Det andre perspektivet tek utgangspunkt i tema som fleirtalet av borna var opptekne av.

A og B går delvis over i kvarandre. Eg har sortert innhaldet i desse perspektiva i fem tema:

1 *Identitet.*

2 *Om å kjenne seg annleis/ uttafor og om "normalitet".*

3 *Relasjon og vennskap.*

4 *Språk og kommunikasjon.*

5 *Kommunikasjon og samanheng mellom barnehage og barn/foreldre.*

**C.** Det tredje perspektivet er dei overraskande momenta. I denne kategorien har eg med to tema. Det eine temaet er *karnevalsfeiring* i barnehagen. Det var overraskande for meg å oppleve at fleire av borna var så opptekne av «karnevalsdiskursen» i barnehagen. Det andre temaet her er eit av barna sine tankar og refleksjonar rundt begrepet *kultur*. For så vidt var det ikkje noko overrasking at eit krysskulturelt barn er oppteken av det, men det var graden av refleksjonsevne denne 9-åringen hadde kring temaet kultur som overraska meg. Sjølv om det berre var eit av 7 barn som kom noko særleg inn på temaet kultur, så ser på denne delen av samtala som så viktig i samanheng med problemstillinga mi at eg likevel vil ta det med<sup>7</sup>. Eg

---

<sup>7</sup> Her må eg understreke at formuleringsevna til denne jenta utmerker seg så pass at det kan kome til å forundre lesaren. Under intervjusamtala med denne jenta undra eg meg mange gongar over kva som kan føre til at eit nytt språk og formuleringsevna hos eit barn kan utvikle seg slik i løpet av 5 år (frå ho kom til Norge som 4 ½-åring og til ho no på samtaletidspunktet er 9 år). Det kunne vore eit eige forskingsspørsmål.

har valt å samanfatte presentasjonen frå datamateriale med eigne refleksjonar og aktuelt teoretisk stoff som belyser dei ulike tema i eit og same kapittel. Dette valet har eg gjort fordi eg opplevde at å skilje presentasjonen ut i eige kapittel for så å ta igjen dei same delane i refleksjon og teoribearbeiding ville føre til altfor mykje gjentakning. Eg prøvar å skilje mellom dei tre innfallsvinklane *presentasjon av materiale, eigne refleksjonar og teoretisk tilknytning* i teksten.

Referata frå samtalene har eg skilt ut ved å legge gråfarge som bakgrunn på sitata. Som nemnt under etikk-kapittelet har eg *fiktive* namn på dei borna som er med i undersøkinga samtidig som eg heller ikkje nemner namn på landet barnet opphavleg kjem frå, berre verds-område. Dette er markert i starten av sitatblokka i teksten. Vanlegvis vil spørsmåla i slike undersøkingar kome først og så kjem dei ulike svara. I og med at dette er semistrukturerte samtaleintervju der nye spørsmål kjem til under borna sine forteljingar er også spørsmåla med. I materialet er spørsmålsstillaren (meg sjølv) merka som *G* og spørsmåla står med *kursiv skrift*. Sitat frå borna med vanleg skrift.

## 6.1 Identitet(ar) og tilhøyrgheit



### ”Men noken kan vere brune og norske også-”

Identitet er meir enn eit fingeravtrykk. Men for menneske med flyktningbakgrunn er det også det. For dei som kryssar landegrensene i usikkerheit er kanskje nettopp dette fingeravtrykket eit ”være eller ikke-være”. Dette kan prege heile familien fram til dei får fast opphald. Men samtidig veit vi at identitetsbegrepet rommar mange fasettar. Det berører både dei personlege og dei offentlege sidene av eit menneskeliv. For eit barn er identitet nært knytt opp til gjenkjenning, anerkjenning og ikkje minst til spørsmålet: ”Er eg godtatt?” Identitet og følelsar er knytt nært saman.

**ET (Eli 9 år, frå eit av landa i det gamle Sovjet )** (Snakkar om landkunneplakatane<sup>8</sup> som hang i garderoben då ho starta i barnehagen) ET: Dei som kjem frå det landet blir veldig gla då, -at dei andre ikkje berre seier; HÆÆ? Kva er det for eit idiotisk land?..og alt det der. .. Ja, eg kom fyrste gongen i barnehagen og så såg eg plutselig ein plakat der det var fullt av bilde frå landet mitt, og då følte eg meg gla, for då følte eg at alle her bryr seg om det landet eg kjem frå!

<sup>8</sup> Landkunneplakatar: Plakatar som er laga i work-shop med foreldregruppa. Dei inneheld informasjon om alle ”opphavslanda” til borna i barnehagen, Norge inkludert. Det er foreldra som sjølve er frå landet som har bestemt kva som skal vere med av info, bildestoff å liknande på plakaten.

Eli legg her for dagen ei bekymring for korleis bakgrunnen hennar kan bli oppfatta av dei andre. Slik eg tolkar utsagnet knyter ho noko av identiteten sin sterkt til det landet ho kom frå som 4-åring. Det betyr noko for henne personleg korleis dei andre oppfattar og anerkjenner hennar bakgrunn. Dette kan forståast som nasjonal eller etnisk identitet (Jmfr kap.2.4.2). Det kan også synest som at ho slappar meir av når ho får ei forståing av at det er gjort forsøk på å gjere hennar bakgrunn kjent blant dei andre. Som nemnt i kapittel 2.4.2 har tradisjonen tidlegare vore å sjå på spørsmål rundt sjølvbilde og identitet hos krysskulturelle barn i samanheng med forstillinga om interne kulturkonfliktar i barnet sitt indre. I følgje Kelley og Root (2003) kan dette med fordel sjåast på med eit nytt blick. "...mens slike problemstillinger i større grad nå ses som resultat av nedvurdering, mangel på kunnskap og støtte i barnets og ungdomens omgivelser" (i Salole, 2013 s. 129). Spørsmålet er om *identitetsutforsking* er eit arbeid som kan synest sterkare intensivert rett etter at eit barn gjer landebyte. Eller når eit barn som veks opp i ein heim med foreldre med annan etnisk bakgrunn enn majoritetsbefolkninga, startar i barnehagen. Korleis skjer denne identitetsutforskinga når så mykje nytt dukkar opp i omgivelsane til barnet? I følgje Kelley og Root ligg ansvaret på majoritetsbefolkninga når det gjeld kor sterke utfordringar dette kan gje barn med landebytebakgrunn(2003). Utifrå dette les eg at informasjon og kunnskap er viktige element for å gjere barnet sitt identitetsutforskararbeid lettare når det pendlar mellom ulike arenaer og kulturforståingar.

**AU (Andor 7 år, frå det Afrikanske kontinent)** G: *Kjenner du deg som norsk eller "alotrisk"?*<sup>9</sup> AE: Begge to!! G: *Kva trur du dei andre ungane tenkjer om deg,- at du er "alotrisk" eller norsk?* AE: "Alotrisk"- og norsk! G: *Kva trur du dei tenkjer fyrst?* AE: "Alotria" G: *Kvifor det då?* AE: Fordi eg er **brun!**(legg vekt på ordet) Men noken kan vere brune og norske også!

Her ser vi korleis Andor legg for dagen synet på seg sjølv som både norsk og "alotrisk". Samtidig ser han at element i han, som t.d. at han er brun, kan få andre til å tenkje annleis om han i første omgang enn det han sjølv tenkjer. Han er 7 år gamal og har budd i Norge sidan han var 3,5 år. Når han vart spurd om han kjenner seg sjølv norsk eller "alotrisk" svarar han ganske kontant "begge dele". Det kunne vore interessant å visst kor lang tid han brukte på prosessen mot ein "begge-dele-identitet". Det er nok vanskeleg å finne svar på i ettertid, men dette kunne så absolutt ha vore interessant å forska på gjennom å ha følgt opp barn som nettopp har gjort landebyte. Dette kan tolkast som uttrykk for fleire identitetar som overlappar kvarandre (Jmfr.Hall m.fl. [1992] i kap.2.4.2). Det interessante i denne samanhengen er at

---

<sup>9</sup> Her får opphavslendet hans namnet "Alotria" for å halde på anonymiteten

Andor kjenner tilknytning både til det norske og det ”alotriske”.

Lala uttrykker det endå tydelegare kva det betyr for henne at ho har fleire identitetar:

**LE (Lala 9 år, frå det Afrikanske kontinent)** LE: Eg føler meg norsk, men eg ER jo ikkje det frå starten, så eg er jo Afrikansk også! G: *Er det viktig for deg å ta vare på det Afrikanske?* LE: Ja! G: *Kvifor det?* LE: Fordi språket og kulturen høyrer i hop! Og eg likar å vere Norsk OG Afrikansk! Det er meg liksom! Det er forskjellige kulturar eg må vite om, ..det er gøy å vere frå eit anna land og kunne det norske også!

Lala er i den fasen der ho syns det er ”gøy” å vere frå eit anna land og ”kunne det norske også”. Eg oppfatta det som at ho klarte å overlappa dei ulike identitetane på ein måte som ho kunne leve godt med på det tidspunktet eg trefte henne. Eg tolkar Lala som at det gjev meining for henne å framstå både som norsk og afrikansk (Jmfr.kap.3.3). I den samanheng viser eg igjen til Hall m.fl.(1992) jmfr. kap. 2.4.2. Her blir det hevda at dersom vi tar utgangspunkt i det dynamiske kulturbegrepet, blir forståinga av kulturell identitet noko annleis. Vi opptrer på ulike sosiale arenaer i møte med andre, og dessutan mobiliserer vi ulike deler av vår identitet i slike møte mellom menneske. Mulegheita for å kunne ha fleire identitetar som delvis overlappar kvarandre og som blir skapt i møte mellom menneske hevdar Hall, Held og McGrew (1992), kan styrke eit menneske. Menneske vil samtidig gjerne framstå som ein heilskap. Identitet handlar ofte om å få livet sine mange fragment til å henge saman.

Mykje av faglitteraturen som handlar om krysskulturelle born indikerer at det kan vere skadeleg for barns identitetsutvikling å flytte for mykje og for ofte før barnet fyller 18 år. Særleg i sårbare periodar. Regelmessig re-lokalisering blir av enkelte assosiert med åtferdsproblem seinare i livet (Salole, 2013).

Difor er det viktig å setje søkelys på andre sider ved dette feltet, slik Kelly og Root har gjort i si forskning (2003). Eit av fokusa kan då vere å belyse majoritetssamfunnet som barnet skal forhalde seg til etter flyttinga. Kva *mulegheiter* skaper dette samfunnet for barnet til å utvikle ein multippel identitet? Som nemnt i kap. 2.5.1. kan dette utvikle kompetanse i barnet som brubyggjar og kulturfolk (Salole, 2013). Dette er det Bennett(1993) kallar ”konstruktiv marginalitet”(Jmfr kap. 2.5.3).Det kan vere slik at dess større mulegheit barnet får til å sjå på seg sjølv som multippel, dess større er sjansen for at barnet godtar situasjonen sin som ein ”normal” situasjon. Kva skjer dersom det ikkje fungerer slik? Dette skal eg gå nærare inn på i neste kapittel.

I materialet finn eg også tendensar til det eg vil kalle ”såra identitetsfølelse”. Det vil seie at

barnet opplever at den bakgrunnen det representerer blir sett ned på av andre. Patricia legg for dagen slike følelsar.

PR (Patricia, 8 år frå det Afrikanske kontinent):Noken gangar trur eg at dei mobbar landet mitt-. G:Dei vaksne også? (Nikkar) P:Eg veit ikkje- G:Kvifor tenkjer du det? Er det noko du har høyrte eller sett eller er det noko du berre<sup>10</sup> føler? P:Eg berre føler det- G:Når du føler det, føler du då at landet ditt ikkje er heilt godt nok? P: Ja G:Kva er grunnen til det då trur du? P:For av og til når dei snakkar om landet mitt så snakkar dei berre om krigen! –men noken gongar seier dei at det er eit fint sted..og noken gongar at landet er et stygt sted- G:Men du tenke av og til at dei tenker negative tankar om landet ditt? -Nikkar- Sit still ei stund og snur seg bort som for å markere at ho ikkje vil snakke meir om dette.

Dette er ein sekvens av undersøkinga mi som gjer meg både skamfull og audmjuk. Skamfull på bakgrunn av degradering av Patricia sine følelsar (sjå fotnoten) og audmjuk fordi Patricia rører ved noko av det som vestleg presentasjon av land med krigshistorie har så lett for å dvele ved: fokuset på det negative; på krig og elende. ”Av og til når dei snakkar om landet mitt så snakkar dei berre om krigen!” Nå eg tenkjer etter så er det stort sett krigshistoria som var min aktive kunnskap om hennar opphavsland før eg møtte henne. Kva gjer dette med menneske vi møter?

## 6.2 Om å kjenne seg annleis/ uttafor og om ”normalitet”

### ”Eg måtte vere med, men eg var uttafor likevel-”

Begrepa ”vi” og ”dei andre” finn vi att i mykje av faglitteraturen som omhandlar kulturelt mangfald. Som regel omhandlar ”vi” det norske, eller dei norske, og ”dei andre” det som er knytt til andre etnisitetar (Gjervan m.fl. 2012, Salole 2013, Spernes og Hatlem 2013). Behovet for å systematisere og gruppere og for å skape oversikt og system mellom ulike grupper i samfunnet er svært vanleg, men uheldig i seg sjølv fordi det kan føre til at vi ikkje ser enkeltindividet (Spernes og Hatlem, 2013). I desse gruppene vil nokon kjenne seg innanfor og andre utanfor. Og definisjonsmakta for desse skiljelinjene ligg hos den som grupperer.

I datamaterialet mitt ser eg fleire plassar at borna gjev uttrykk for at dei kjenner seg utanfor i miljøet. For nokre av dei gjeld dette fyrst og fremst i starten etter landebyte, medan andre har opplevd det over tid. Nokre av borna gjev uttrykk for at dette går sterkt inn på dei. Dette

---

<sup>10</sup> Her feilar eg sterkt som forskar! Eg graderer Patricia sine følelsar som mindre gyldige ved å bruke ordet ”berre” om det ho sjølv føler. Dersom ho ikkje kan svare på at ho har sett eller høyrte noko som kan underbygge følelsen ho har av at nokon av og til mobbar landet hennar, så blir følelsen hennar underminert til eit ”berre”. Dette la eg ikkje merke til under samtala, men vart smerteleg klar over det under transkripsjonen. Ho gjentek også dette sjølv etterpå: ”Eg berre føler det”. Dermed har eg som forskar vore premissleverandør for nedgradering av hennar følelsar. Dette er brot på etiske retningslinjer for forskning. Sjå også kap. 5.3.



forstår eg som utfordring i forhold til å skape samanheng og mening (Jmfr kap.3.3) i si livsverd som igjen kan utvikle seg til hemma marginalitet (Bennett, 1993). Dette kan ein sjå tendensar til i ein del ungdomsmiljø (Jmfr.kap. 2.5.2). I ung alder får dei erfaring med å samanlikne seg med andre. Desse ”andre” er oftast frå majoritetskulturen. Teorien om det ”universelle barnet” (Jmfr kap. 2.1) kan danne grunnlaget for synet på at *ulikskap* som manglar og *variasjon* som unormalt. Nsamenang(1992) og Fitzgerald m.fl.(2010) finn til dels sterke kontrastar i si forskning mellom litteratur om barneoppdragelse i vestleg samanheng vs. resten av verda (Jmfr.kap.2.1 og 2.1.1). Desse kontrastane kan vere utfordrande for barn som flyttar til Vesten frå deler av verda der ikkje-vestleg barnesyn er rådande. Sosial samanlikningsteori (Festinger, 1954) byggjer på ideen om at menneske lærer og vurderar seg sjølv gjennom å samanlikne seg med andre. Svært ofte manglar ein objektive mål å vurdere mot, og da vil vurdering skje ved å samanlikne sine egne evner og prestasjonar med andre. Samtidig ser eg det slik at barn fort oppfattar kva standard det blir forventat at dei skal tilpasse seg. Rosenberg (1979) seier at “People judge themselves not only in comparison to other people but also in comparison to certain standards”.

Viola frå Aust-Europa uttrykker at ho syns det vanskelegaste i starten i barnehagen var at ingen snakka hennar morsmål. Ho vart dradd med (uklart i materialet om det var born eller vaksne som drog henne med), men ho kjende seg ”uttafor” likevel.

**VP (Viola, 9 år frå Aust-Europa):** (Tema: oppstarten i barnehagen) VP: Eg var den einaste som snakka mitt språk først. Eg forstod ingenting og då var det ikkje vits i å seie noko heller. Eg sat der og såg på (peikar bort i kråa). Men eg fekk ikkje sitje i ro. Eg måtte vere med. Men eg var uttafor likevel.

Dette kan tolkast som eit vitnemål om å kjenne seg åleine. ”Eg fekk ikkje sitje i ro. Eg måtte vere med. Men eg var uttafor likevel”.

Innan barnehagefeltet blir oppstarten i barnehagen sett på som ein viktig fase for alle born. For krysskulturelle born er denne perioden ekstra viktig. Spørsmålet er i kor stor grad barnet blir sett som ein ressurs med den bakgrunnen det har. Og kor anerkjennande personalet er overfor barnet sitt morsmål (2.1, 2.4.3). I slike samanhengar kan ein skilje mellom barnehagar med monokulturelt perspektiv og fleirkulturelt perspektiv (Jmfr. kap. 2.1, 2.1.3 og 2.6)

Denne utfordringa blir belyst i boka ”Se mangfold”. ”Manglende anerkjening av barns språklige og kulturelle kompetanse kan få konsekvenser for disse barnas mulighet til mestring, læring, trivsel og utvikling” (Gjervan m.fl., 2012, s.64).

Situasjonen for Viola kom seg då det kom to nye barn på avdelinga som snakka same språket. Men eit viktig spørsmål i denne samanhengen er: er det riktig at det er borna som skal ta ansvaret?

**VP: G:Hugsar du om du tenkte på at no kan eg ikkje snakke morsmålet? VP:Ja, men så kom det to venner som kunne.**

No seier ikkje materialet noko om dette var barn som Viola kjende frå miljøet utanfor barnehagen, men det er likevel interessant at ho beskriv dei som vener allereie frå dei kom til barnehagen. For meg seier det noko om at språk og identitet kan vere knytt nært saman.

Normalitetsbegrepet kan vere eit forstyrrande begrep i eit mangfaldsperspektiv fordi det så lett blir majoriteten sin "normalakse" som blir utgangspunktet. Slik eg ser det er det i alle fall eit begrep vi skal vere svært forsiktige med å bruke i denne samanhengen.

Språket er ein komponent i identitetsutviklinga og utsjånad er ein annan. Kor viktig dette er for barnet vil variere med kva fokus som blir sett på likskaps/ ulikskaps-diskursen på dei arenaane barnet ferdast. Nokre barnehagar blir presentert som barnehagar der borna er "fargeblinde". Det vil seie at fokuset på hudfargar er så nedtona at borna ikkje brukar det som "merkelapp" på kvarandre. Dette kan vere både identitetsutviklande og identitetsforstyrrande. Avhengig av ideologien som blir lagt til grunn. Dersom det betyr at borna opplever det vanskeleg å vere stolt av hudfargen sin kan det bli ei utfordring.

Men born kan også oppleve skilnadar som ikkje blir uttalt direkte. Barnet kjenner på at det er noko som skil, men kan ikkje heilt forklare kva det er. Slik Patricia uttrykker det:

**PR (Patricia 8 år, frå det Afrikanske kontinent)** (Tema:Leikefellesskapet med norske barn) P: Eg kan ikkje få til å forklare om forskjellen! G: Veit du kvifor du ikkje kan forklare forskjellen? P:Annerledes- Det ER forskjell- G:Føler du deg annerledes? P: Ja,- G:Veit du kva det er som gjer at du føler deg annerledes? P:Fordi når eg ser på alle dei andre lyse folka så trur eg at eg er den einaste som er brun- G:..Men kva gjer det med deg då, et du føler at du er den einaste som er brun? P:Då føler eg meg ensom-

Her viser Patricia til hudfarge som eit symbol på opplevinga av det å kjenne seg annleis.

Thomas Hylland Eriksen seier at identitet er det ein ser når ein ser seg sjølv i speilet ( 1997). Kva ser Patricia då? I denne fasen ser ho kanskje fyrst og fremst at ho er brun, og ho ser det opp mot det bakteppet at dei som er rundt henne er lyse. Dermed fortonar ho seg kanskje som enno brunare i sitt eige spegelbilde. Ho trur ho er "den einaste som er brun". Ho brukar også

begrepet ”trur”,- ikkje ”veit”. Ho markerer at det er dette som er hennar oppleving. Og ho opplever dette einsamt. ”Då føler eg meg ensom-”

Kva kan bakgrunnen for einsomheita vere? Er det isolert det faktum at Patricia sin hudfarge er brun, eller kombinert med at det fins fordomar i vårt samfunn i forhold til menneske med annan hudfarge? Garcia Coll (1996) argumenterer for at ikkje berre migrasjonsspørsmål, men også faktorar som fordommar, rassisme, undertrykking og diskriminering må setjast inn i den grunnleggande forståinga for barns utvikling,- og ikkje i periferien (Coll i Salole, 2013). Dette minner meg på kor sterkt dialektisk utfordringa omkring barnet sitt syn på seg sjølv står.

Barnet vil alltid sjå seg sjølv i høve til andre og i høve til andre sine haldningar til begrepet ”normalitet”. Salole legg vekt på at det er viktig at analyser av erfaringar til krysskulturelle barn og unge kan fylle kunnskapsholet i mange relaterte kunnskapsperspektiv (2013, s.118).

Nokre av dei krysskulturelle borna kjenner det sårt at dei ikkje får vere med på aktivitetar som dei andre får vere med på i fritida. Ein av dei aktivitetane som blir nemnt eit par gongar i materialet, er å gå i bassenget. Media har dei siste åra hatt mange debattar som går på bassengaktivitet og symjeundervisning. Dette kan føre til at dei borna som får forbod heime mot å delta i bassengaktivitetar ikkje lærer seg å symje, og det kan få fatale konsekvensar. Men i denne samanheng er det fyrst og fremst dette å vere den som aldri får lov å *vere med* som rammar eit barn i barnehagen. Lala fortel at foreldra aldri var med henne i bassenget.

**LE:** Nokon gongar føltest det litt sårt,- for ; koffor ekje mamma og pappa med meg i bassenget når dei andre får gå der? Men dei sa at vi kunne berre ikkje gå dit. Men torsdagane fekk vi gå i bassenget med barnehagen, men eg var ikkje vant til å gå der .

Salole tek opp temaet aktivitetsekskludering i si bok om krysskulturelle barn og unge (2013).Organiserte aktivitetar er meint å vere inkluderande for barn og unge. For barn som ikkje får lov av foreldra å vere med kan det virke ytterlegare ekskluderande frå fellesskapet også utanom sjølve aktiviteten. ”Det finnes jenter i Norge som ikke får lov å ha svømming og gym på skolen. De forteller at deres foreldre ikke forstår rammene rundt” (Salole,2013,s.157). Lala viser i denne sekvensen at ho kjenner det sårt å vere uttafor. Kjensla av å vere uttafor fordi venene ikkje vil ha ein med, er ei type oppleving. Kjensla av å vere uttafor fordi far og mor ikkje vil vere med, er ei anna. Eg tolkar det som at Lala godtek at foreldra ”kunne berre ikkje gå dit”. Eg presiserer at grunnen til dette veit vi ikkje, men vi ser at Lala likevel får gå i bassenget når det berre er barnehageborn der. Men ho kan ikkje delta i aktivitetane på linje

med dei andre fordi ho ikkje er vant til å gå der. Dette endrar seg ein dag venninna tek grep. Dette kjem eg tilbake til i kapittelet om relasjonar og vennskap.<sup>11</sup>

Oppleving av erting og mobbing på bakgrunn av utsjånad kan vere grunnen til at nokre barn kjenner seg utanfor det sosiale nettverket. Lala viser i avsnittet under at dette kan føre til opplevinga av at ”noko er gale med meg”. Barnet spør rett og slett etter om det har same verdien som andre menneske (Jmfr.kap.2.4.3). Samtidig ser det ut som ho har funne ei kjelde til å styrke opplevinga av at ho er verdifull som ho er både på heimearenaen og i fellesskapet.

**LE (Lala 9 år, frå det Afrikanske kontinent)** (Tema:erting) *G: Dei som ertar deg, kva er det dei seier? L:Dei seier ”brunost” og ”neger” og sånn... G:Kva føler du når dei kallar deg for ”brunost” og ”neger”?* *L:Nokon gongar føler eg: ”Er det noko gale med meg?” Men så dreiv mamma og nokre av hine jentene å seie at alle barn er like mykje verdt! Så det er i grunnen ikkje noko forskjell, det er berre hudfargen .. Men uansett så er eg gla for hudfargen min!*

Støttande sosiale nettverk kan generelt beskytte mot negative utviklingstendensar når eit individ blir utsett for stress. Dersom barnet opplever denne støtta frå fleire kantar, både frå heimemiljøet og frå barnehage-miljøet, kan det opplevast som eit ekstra sterkt støttande stilas.<sup>12</sup> Slik eg tolkar Lala har ho denne styrken . Det er same barnet som i førre kapittel seier at ho syns det er ”gøy å vere frå eit anna land og kunne det norske også”. Og ho har løysingar:

**LE** (Tema: kontakt mellom norske barn og barn som har gjort landebyte)**LE:Noken gongar kunne barnehagen gått på besøk til husa eller leilegheitene til ungane som går der, for då ville vi vere gla fordi dei andre i barnehagen vil då vite korleis vi andre i barnehagen bur! Og korleis det er på romma våre og sånn,- og seie hei til foreldra viss dei er der og sånt,...DET ville vere kontakt! G: For din del Lala, føler du at du ville vere annleis viss dei andre visste korleis du har det? LE: Ja, korleis VI har det ja. For eksempel; noken trur at dei som bur på asylmottak, dei har det ikkje bra. Men då kunne i alle fall vi vist at VI hadde det bra og at vi er **normale!****

Å oppleve seg sjølv som ”normal” eller ikkje er ein term fleire av borna brukar i dette datamaterialet. Det er grunn til å undre seg over kva eit barn legg dei i normalitetsbegrepet. Som nemnt i kap. 5.3 har dei fleste av personale i barnehage og skule ein norsk-etnisk bakgrunn (sjølv om dette har endra seg ein god del dei siste åra). Vi kan slik seie at dei har det Pope i sin artikkel (2009) kallar ein *monokulturell* bakgrunn . Desse pedagogane og assistentane er det som skal fremje ein fleirkulturell pedagogikk etter dei kriteria Rammeplan

<sup>11</sup> Meir om Lala si tinærming til bassengaktivitetar under kapittelet om relasjon og vennskap i kap.6.3

<sup>12</sup> Jerome Bruner (1986) innførte begrepet **støttende stillas** som eit bilde på den støtta eit barn treng frå læraren og andre omsorgspersonar fram til barnet blir sterkt nok til å klare seg i funksjonen på eiga hand.

for barnehagar set. ”En flerkulturell pedagogikk krever at personalet er opne for de ulikhetene som de møter i barnehagen, og er bevisste på egne holdningar og tanker i møte med dette” (Pope, s. 58). Kva er då det normale? Når likskapstanken er idealet, kan pedagogikken som bygger på dette idealet, bli at alle skal behandlast likt, som om alle er like (Pope, 2009). Faren er då at når ein finn ulikskapar, så blir dette oppfatta som manglar eller unormalt (Jmfr. kap.2.6). Mi erfaring er at dette sensar dei fleste barn veldig fort.

Eg oppfattar det som ganske klar tale når Yonas snakkar om ulikskap:

**YE (Yonas 8 år, frå det Afrikanske kontinent):** (Tema: om korleis det er å kome inn i leiken i barnehagen) YE: Det kan no hende at han har ein annan tradisjon og så forstår dei ikkje den tradisjonen, ja..-Dei trur liksom at han er annerledes (legg tydeleg trykk på ordet)... G:Det å vere annerledes , er det noko barn er litt redde for? Y:JA! For viss dei er annerledes så gjør dei noko anna,- dei gjør det på sin måte,- og så trur dei at dei andre ikkje vil ha det sånn fordi dei ikkje er vant med det. (...) G:Kan dei vaksne i barnehagen gjere noko for at det skal vere enklare å takle? Y:Dei kan no prøve å hjelpe dei og liksom snakke med dei og seie at sånn er han og det gjer han, - og forklare til dei andre at han har anna tradisjon og gjør ting på ein annan måte-.

Yonas uttrykker seg forsiktig, men eg anar ein undertone av at det ikkje alltid er like lett å kjenne seg ”normal”. Her kjem Yonas med innspel til barnehagefeltet i høve til balansen mellom å ta omsyn til det som er likt og det som er ulikt. Marit Gjervan set søkelyset på dette i temahefte om ”Kulturelt mangfald i barnehagen”. ”Å beslyse ulikheiter og det som er felles kan gje grunnlag for forståing og innsikt” (Gjervan 2006, s.8). Sanningar er ikkje absolutte (Jamfr. kap.2.6). Som før nemnt kan borna som har gjort landebyte sjølve hjelpe oss til denne forståinga

**AU G:Er det viktig at alle er like? AU: Nei! G:Kan ein vere forskjellige og likevel går det bra? AU: Ja! G:Veldig forskjellige òg? AU:Nei! G:Kvifor kan ein ikkje vere veldig forskjellige då? AU: Det går an! –Alt går an- , viss ein vil! <sup>13</sup>**

Denne siste replikken skal få stå slik den står i råmaterialet, som ei avslutning på dette kapitlet-.

---

<sup>13</sup> Som nemnt i metodekapitlet tok eg meg sjølv nokre gongar i avlyttinga av materialet i å ha lagt samtala opp til at borna sine svare det eg ”la i munnen på dei”. Dette er eit av eksempela på det. Å spørje oppatt fleire gongar slik som dette kan for barnet bety at eg er ute etter eit fasitsvar. Likevel syns eg dette svaret seier meg noko viktig om vilje til endring.

## 6.3 Relasjon og vennskap

### ”Ho hjelpte meg rett og slett til å nå måla mine!”

Noko av det mest gjennomgåande og framtrédande tema i materialet i denne undersøkinga var vennskap og relasjonar (Jmfr.kap.2.4.1). Dette var alle borna inne på. Nokre fordi eg la opp til det i samtaleintervjua, men fleire av borna var innom temaet mange gongar og vekta det sterkt. Lala var ikkje i tvil når ho fekk spørsmål om kva som er det viktigaste i barnehagen.

**LE** (Lala 9 år, frå det Afrikanske kontinent): *G:Kva er det viktigaste i barnehagen?*

**LE:** Vennskap. Det viktigaste er vennskap.

Svaret kjem kjapt og kontant. Men som vi skal sjå seinare i dette kapittelet set Lala tydelege kriterium for kva som er ekte vennskap.

**LE:** Eg føler at viss ikkje foreldra mine har kontakt med foreldra hennar (*Idun, mi anmerkn.*), så ville ikkje vi vere ekte venner!

Eli frå tidlegare Sovjet er også svært oppteken av kva kjennskap mellom foreldre betyr for vennskap mellom barn. Foreldra må vite kva dei andre foreldra står for, hevdar ho. Dette kan også henge saman med at familien kjem frå ein tradisjon der den kollektivistiske tankegangen står sterkt(Jmfr.kap.2.1.1).Slik eg oppfattar henne er det verdiforankringa som er viktig. Mora må vere sikker på at når Eli er saman med born frå andre familiar, så er ho i trygge hender.

**ET**(Eli 9 år, frå eit av landa i det gamle Sovjet ) **ET:**Viss mamma mi og mamma til Emma ikkje kjenner kvarandre så blir mamma mi redd for kven ho gjev dotra si til når eg går på besøk hos henne-. For då kjenner ho ikkje dei og då veit ho ikkje korleis dei kan oppføre seg. Men no kjenner mamma mi mamma til Emma og då veit mamma korleis ho oppfører seg og då kan ho vere trygg-.

Dette er viktig for Eli å poengtere: mamma er avhengig av å vere trygg på kven dottera hennar går på besøk til. Ho fortel vidare at både ho og mora er redde for kidnapping. På spørsmål om ho har høyrte om nokre slike historier fortel ho dette:

**ET:** Det var sånn at det var ei jente som budde i eit sånt stort hus der vi budde. Og så kom ho frå skulen og så ringte ho på og så opna mammaen opp og så sa ho at ho kom snart opp, og så gjekk ho opp trappa og så gjekk det fyrst 5 min, så 10 min så eit kvarter og ein halvtime, og då det hadde gått ein time så gjekk mora ned for å sjekke og då var jenta heilt vekke, så ho berre forsvant-. Det gjekk mange månadar, men ho kom aldri tilbake..

Her tolkar eg det slik at det er skilnader i tenkemåte alt etter kva opphavsland familiarne har. Nokre opphavsland har sterke nasjonale historier som kan ha ramma direkte eller indirekte

borna, og ikkje minst foreldra, som vi har med å gjere i barnehagen. Eli snakkar om denne forsvinnings-historia fleire gongar i løpet av samtala og ho poengterer at ”det skjedde med mange”(Jmfr. kap.5.2). Men dette var nok det næraste eksempelet sidan jenta det handla om budde i same oppgangen som ho sjølv. Slike erfaringar kan vere ei tung bær å bære på. Fandrem(2011) påpeikar at bearbeiding av stress og traume er viktig(Jamfr.Kap.2.3.1). Ubearbeidde traume kan vere faretruande den det gjeld og for menneske rundt. Dersom dette ikkje finn si løysing kan det også føre til hemma marginalitet (Jmfr. kap. 2.5.2).Når alle sansar blir utsett for svært sterke inntrykk, er det ikkje uvanleg at desse inntrykka for mange held fram også etter at dei er komne i tryggleik (Fandrem, 2011, s.85). Dette viser at sterke kjensler knytt opp til tidlegare erfaringar gjer seg gjeldande også når det skal etablerast nye vennskap og relasjonar.

Lala er veldig tydeleg i samtalene på at det er viktig for utvikling av eit godt vennskap at foreldra til dei som vil vere venner har ein relasjon til kvarandre. Ho seier også at dei ikkje hadde vore ”ekte vener” dersom ikkje foreldra deira hadde kjent kvarandre.

**LE (9 år, frå det Afrikanske kontinent):** Utan at foreldra mine har kontakt med foreldra til vennane , så vil ikkje vi vere ekte venner...Foreldra må jo vite om kvarandre, for viss ikkje får eg ikkje besøke vennene mine, og då føler vi oss ikkje som ekte venner!

Vidare fortel ho:

**LE:** Det var julefest i barnehagen og dei hadde invitert alle foreldra og søskena i barnehagen. Før det byrja så var eg ute og kledde på meg kostyme. **Då eg kom inn igjen vart eg rett og slett lykkelig** for då satt mora mi og broren min ved sida av mora og søstra til Idun og mora mi sat og snakka med mora til Idun! *G:Kva tenkte du då?* **LE:** At dei fekk kontakt og kunne vite mykje meir om kvarandre!

Lala brukar sterke uttrykk på korleis ho opplever glede over at mor hennar har kontakt med mora til venninna. ”*Då vart eg rett og slett lykkelig!*” seier ho med eit stort smil.

Lala gjev også uttrykk for kor kjekt det er når fedrane har god kontakt med kvarandre:

**LE:** ...og så åt vi suppe og kosa oss, og så var det slik at eg og Idun ville møtast igjen, og så måtte pappaen min og pappaen hennar snakkast om det då, og då snakka dei om korhen dei jobba og ka dei gjorde på og tenkte og sånn, og då var eg GLA for at dei snakkast!

Ein ekstra interessant part av denne historia er at Lala også legg vekt på at fedrane delar *tankar* i relasjonen. Lala fortel at ho og Idun føler seg som ekte venner. Dette knyter eg også

til sosial identitet (Jmfr kap.2.4.2). Begge disse historiene handlar om barn som bygger vennskap på tvers av kulturar. Becher hevdar at der ein får til dialog og respekt for kvarandre si forståing i foreldregruppa, får alle ein «beriket forståelse»(Becher, 2006, s.128)

Denne «berika forståelsen» Får Lala tydeleg fram i si «tale» til veninna si Idun:

**LE G:** Kva ville du seie til Idun viss du skulle halde ei tale til henne? **LE:** At ho er god og snill, ein grei og morsom venn, og eg ville aldri nådd måla mine utan ho! Og at eg er gla for at vi har så god kontakt med foreldra hennar og at eg er gla for at ho er min venn og at eg håpar at vi er venner for alltid!

Lala fortel at foreldra aldri var med henne i bassenget: (Her har eg valt å skrive historia i vanleg forteljande form): ”Nokon gongar følttest det litt sårt,- for ; koffor ekje mamma og pappa med meg i bassenget når dei andre får gå der? Men torsdagane fekk vi gå i bassenget med barnehagen, men eg var ikkje vant til å gå der, så eg var berre i det lille barnebassenget. Mens eg var i lillebassenget kom Idun bort til meg og spurte om eg ville hoppe og Idun sa: ”Vil du hoppe med meg på stupebrettet”, men eg sa ”nei”, og då gjekk ho og hoppa. Og eg sa: ”Du er flink til å hoppe”, og då sa ho: ”Kom då!” ”Neei, eg klarakje det!” ”Du kan ikkje seie at du ikkje klarar det før du har prøvd! Ta på deg badering så du ikkje synke, for du klarakje å symje!””Nei, eg tørr ikkje ”sa eg, men ho sa: ”det går bra, eg skal vere med deg!” ..og så sa eg ”ok, greitt då,- men..” og så begynte eg å vere nervøs og då begynte Idun å hoppe opp og ned på stupebrettet og så begynte eg òg plutselig å hoppe oppe og ned på stupebrettet, men eg sa ”Idun , eg tørr ikkje”,- men så skjønnte ho at eg skulle så gjerne ha gjort det,- og så berre hoppa ho utfor og heldt meg i handa og sa ”kom” og så hoppa vi! Og eg tenkte:”Har eg klart det eller er eg dø?” Og då eg kom opp sa eg tusen takk til Idun og så gjorde vi det fleire gongar- Ho hjelpte meg rett og slett til å nå måla mine!”

Denne historia er dokumentert også av personale ettersom førskulelæraren fortalde historia saman med Lala i samlingsstunda seinare på dag. I dokumentasjonen står det slik til slutt: ”Alle klappa for Lala som hadde vore så modig. Då smilte Lala og sa til Idun: ”Takk Idun for at eg turte å hoppe!” ” (Minnebok med tekst og bilde frå Lala sin barnehage, 2008).

For meg gjev det sterke inntrykk å få del i slike historier. Relasjonskompetansen som desse jentene viser gjennom denne historia oppfattar eg som unik. Idun som den motiverande faktoren som har tru på Lala og mobiliserer til det ytterste for å hjelpe veninna inn i ei meistringsoppleving. Slik eg tolkar det ligg Idun sitt forståingsperspektiv nær opp til Kirkegaard sitt ”mantra” for rettleiing (Jmfr kap.2.4.1).



Og Lala på si side som viser full tillit til Idun og etterpå gjev henne kredit fordi ho ”turte å hoppe”. At ho i tillegg 3-4 år etter hendinga avsluttar historia med at ”Ho hjalp meg til å nå måla mine!” seier noko om varige perspektiv i vennskap og relasjonsbygging i barnehagen. Dette blir også understreka av det ho seier i ”tala” til venninna lenger oppe i kapittelet.

Rammeplan for barnehagen peikar i kapittelet om sosial kompetanse på betydninga av vennskap: ”Vennskap og tilrettelegging for gode relasjonar i barnehagen er ein føresetnad for god læring og ei oppleving av glede og meistring” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.32).

Slik eg tolkar historia som Lala fortel ovanfor er dette eit glitrande eksempel på det.

Vennskap i barnehagen er eit viktig tema,- men korleis kan vennskap og relasjonar byggast slik at borna kan dra nytte av det også utanom barnehagetida?

**LE G:** Kan barnehagen hjelpe til med å skape vennskap også utanom barnehagen?

**LE:** Ja, dei kan det! Mange har jo ikkje telefonnummeret til dei andre, men det har barnehagen, så då kan dei hjelpe til med det, for dei veit telefonnummeret til alle barna sine mødre og foreldre. Så dei kan hjelpe viss noken vil besøke kvarandre, så kan dei skrive på ein lapp og så kan dei få vite nummeret- Når ein kjem frå eit anna land er det litt vanskeleg å berre kome og ringe på og seie; ”Hei, kan eg få telefonnummeret ditt?”- Idun og eg ville på besøk til kvarandre, og då spurde vi Ståle (førskulelæraren) om han kunne skrive telefonnummeret til Idun på ein lapp og legge i korga mi, og det gjorde han, og så kunne pappa ringe til foreldra til Idun og avtale at ho skulle kome til meg på besøk.

Borna i undersøkinga gjev uttrykk for at relasjonsbygging ikkje berre er viktig for deira eigen del,- men også for foreldra sin del og dermed for heile familiesituasjonen. Becher hevdar at ”Det er i relasjon til barnehagens eller skolens personale at opplevelse av mening, innflytelse osv. erfares eller ikke erfares. Det er i kommunikasjonen mellom foreldre og personale at de ulike opplevelsene skapes” (Becher, 2006, s.55).

Yonas legg for dagen modne tankar om si oppleving av mor sitt behov for relasjonsbygging:

**YE** (Yonas 8 år, frå det Afrikanske kontinent) **G:** Når mamma snakka med dei tilsette i barnehagen, var det styraren ho snakka mest med eller? **Y:** Nei, eg trur det var mest med han Anandi- **G:** Var han norsk? **Y:** Nei, han var frå Sri Lanka. Ho spurde mykje han.(...) Eg trur det var fordi han skjønnte mest korleis ho hadde det for han var og flytta frå eit anna land- **G:** Korleis opplevde du at mamma vart kjent med styraren i b hg? **Y:** Ho kom heim til oss og snakka litt med henne når vi var heime,- og når ho kom hit så hadde dei møte, og då skjønnte eg at dei hadde møtt kvarandre før! **G:** Syns du det var kjekt å vite? **Y:** Ja, for då vart mamma og kjent med litt andre folk, og det var

kjekt! G:Er det viktig? Y:Ja! (kontant) G:Koffor er det viktig? Y:Viss du ikkje har kontakt så er det ingen du kan vere med og då blir du berre sittande heime...<sup>14</sup>

Denne uttalen virka litt bekymra i tonen. Korleis er det for eit barn å vekse opp med bekymring for foreldra sine relasjonar og nettverk? Det kan kanskje svekke barnet sine mulegheiter for vennsbygging og relasjonsbygging, særleg dersom barnet kjenner på at mor sit mykje heime og slik kjenner på ansvaret for å ta seg av henne der ho sit.

## 6.4 Om språk og kommunikasjon

**”Det er ikkje berre Hokus Pokus- og så veit du alt det norske!”**

Mykje av rammeverket for barnehagesektoren som omhandlar kulturelt mangfald i barnehagen har sterk vektning på det språklege feltet. Dette gjeld til ei viss grad Rammeplan for barnehagar og endå meir Stortingsmeldingar som St.meld 41 og 24 (Jmfr. Kap. 2.1.3). I denne undersøkinga var eg interessert i å få meir innsikt i korleis barnet sjølv opplever å skulle forhalde seg til fleire språk samtidig og til at ulike språk tilhøyrer ulike arenaer som barnet ferdast på.

To systre frå eit land på det Afrikanske kontinentet har interessante refleksjonar omkring innlæring og bruk av språk.

**AR + PR (fellesintervju) (Agnes og Patricia frå det Afrikanske kontinent):**  
G:Syns du det er stor skilnad på morsmålet og norsk? A: Ja, når eg no forstår heilt kva dei seier, så syns eg det er litt likt-Når det kjem inn i hodet mitt så kjem det inn på norsk liksom- G: Ekje det rart? Kan du fortelje litt meir om det?- Når du høyrer det som mamma og pappa seier så--? A:-blir det på ein måte forvandla til norsk, og då forstår eg det! G:På veien frå deira ord til din oppfattelse så blir det omsett til norsk-? Spannande!! G:Korleis er det for deg Patricia? P:Akkurat det same! G:..Og når du svarar? P:Då svarar eg på norsk.

I denne familien brukar foreldra morsmålet heime, medan borna svarar på norsk. Men det er tydeleg at dei har eit passivt ordforråd frå morsmålet sitt som hjelper dei til å forstå det foreldra seier. Litt av det same uttrykker dei om perioden før dei kunne bruke det norske språket aktivt. Måten dei lærte norsk på er interessant forklart: ”Vi lærte når vi leika rett og slett,-dei på ein måte viste meg ting og så sa dei det etterpå!”

Born lærer språk best i lek og samvær/samtale (uformell læring), og ei viktig oppgåve for barnehage og skule blir dermed å legge til rette for barnet si sosiale integrering for at barnet

---

<sup>14</sup> Desse siste setningane kjem eg tilbake til under kapitlet om foreldrekontakt og foreldremøte.

skal får mulegheit til å bruke det norske språket aktivt (Gjervan m.fl. 2012). Slik eg ser det er dette eit underkommunisert tema i debatten om krysskulturelle born og språkopplæring.

Agnes bekreftar denne metoden når ho seier: ”Når vi leika rett og slett!” Dei lærer andrespråket gjennom sosiale aktivitetar, samtidig oppfattar dei førstespråket ved at mor og far snakkar det heime, men slik eg oppfattar jentene er det aktive morsmålet svekka.

Det er nyttig å reflektere over korleis barn kan oppleve starten på eit barnehageliv når dei blir presentert for andrespråket for fyrste gong.

Viola fortel:

**VP:** Eg forstod ingenting og då var det ikkje vits i å seie noko heller. Eg sat der og såg på (peikar bort i kråa). Men eg fekk ikkje sitje i ro. Eg måtte vere med. Men eg var uttafor likevel.

Viola uttrykker vidare at ho syns det vanskelegaste i barnehagen var at ingen snakka hennar morsmål.

Rammeplan for barnehagar er oppteken av tidleg og god språkstimulering. ”Kommunikasjon foregår i vekselspel mellom å motta og tolke ein bodskap og å sjølv vere avsendar av ein bodskap” (Kunnskapsdep., 2011). Dette er ei utvikling med fleire faser som gjeld alle born.

Når barnet lærer to eller fleire språk samtidig frå fødselen av snakkar vi om *simultan* tospråklig utvikling (Valvatne og Sandvik, 2002). Når barnet byrjar å lære andrespråket litt seinere enn morsmålet snakkar vi om *suksessiv* tospråklegheit. ”Jo yngre barnet er når det begynner å lære det andre språket, jo mer vil den tospråklige utviklinga ligne på simultan tospråklig utvikling” (Valvatne og Sandvik, 2002, s.290). Viola var 4 år då ho kom til barnehagen, og hadde berre sporadisk høyrte norsk før den tid.

Men det interessante er at ho fleire gongar skil mellom kven ho leika med før og etter at ho lærte norsk.

**VP:** Og så leika eg masse med Anna, men det var etter at eg snakka norsk.

Også her blir språk nemnt som ein sosial portal . Men korleis utviklinga var fram til dette punktet då ho byrja å ”leike masse med Anna” veit vi ikkje noko om. Den sosiale kontakta mellom dei to i den nonverbale fasen kan ha vore avgjerande for at det var nettopp Anna ho fekk som leikekamerat. Men det blir berre antakelsar. ”Alle språk er viktige” hevdar Andersen (2002). Vidare spør ho om ikkje daglegtalet er meir enn det verbale språket. Kommuniserer vi ikkje også gjennom blick, kropp og bevegelse? Andersen si undersøking viser at barnehagepersonalet beskriv born som ”flinke” dersom dei beherskar eller forstår norsk språk. ”Han er veldig flink, han skjønner veldig mye” uttalar ein barnehagemedarbeidar etter

at eit barn har tørka seg på haka når ho bad han om det (Andersen, 2002, s. 103). Før den tid kan barnet gjerne få merkelappen ”utan språk”(Jmfr.kap.2.6). Kva med morsmålet som ressurs?

**LE:** Når eg hadde nettopp lært norsk snakka eg mest norsk og tenkte på norsk, eg klarte ikkje masse morsmål etter kvart. Men eg klarar meir no, for eg har gått på kurs med pappa. Han lærte meg fordi han syns det var viktig. .Fordi at når eg blir større og det er mange av mine venner som er byrja å bli store, så kan eg snakke med dei. Eg kjem jo derifrå, så eg er fortsatt Afrikansk, så derfor må eg klare morsmålet mitt!...Når eg var i barnehagen så måtte eg jo snakke norsk og ikkje noko morsmål, og når eg var heime måtte eg snakke mest morsmål og ikkje noko norsk. Men nokon gongar måtte eg snakke norsk heime fordi eg ikkje kom på orda på morsmålet mitt!

Her beskriv Lala korleis hennar språkutvikling har arta seg. ”Når eg var i barnehagen så måtte eg jo snakke norsk, og når eg var heime så måtte eg snakke mest morsmål og ikkje norsk”. Personalet si haldning til morsmål har mykje å seie for kor stor plass dei ulike morsmål får i barnehagen. ”Å vere anerkjennende i forhold til barnets morsmål handler blant annet om å etterspørre barnets språklige ressursar” (Gjervan m.fl. 2012).

Eit barn som går i barnehagen på full tid vil høyre mest norsk rundt seg i løpet av si vakne tid. Det er for å vidt ikkje så rart at Lala etter ei stund kom til det stadiet ho beskriv her: ”Men nokon gongar måtte eg snakke norsk heime fordi eg ikkje kom på orda på morsmålet mitt!” Men jenta har morsmålsbevisste foreldre. Ho har fått kurs i morsmålet med far sin og ho har klårt føre seg begrunnelsen for kvifor det er viktig.

Borna tenkjer ikkje berre på seg sjølve når dei snakkar om tema språk. Fleire av dei er opptekne av foreldra sin situasjon.

**LE (9 år, frå det Afrikanske kontinent)**(Lala har nettopp snakka om at nyankomne foreldre treng meir tid enn andre i barnehagen). *G:Kvifor trur du nyankomne foreldre treng meir tid enn andre foreldre?* LE: Fordi dei klarar eit anna språk(eiga understreking), og dei forstår jo ikkje norsk!- og dei har absolutt komnt no, -korleis kan dei vite norsk? Det er ikkje berre Hokus Pokus og så veit du alt det norske!- Det er ikkje berre Hokus Pokus å bli norsk!

Her måtte eg ta ein pause i samtala. Lala kjem her med ei lekse i fortetta form som eg måtte fordøye. For det første; Ressursperspektivet ho ser foreldra i. ”Fordi dei klarar eit anna språk”. Ho fokuserer først og fremst på det språket foreldra *kan og klarar*.(Jmfr. kap.2.2 og 2.5). Dette fremjar kjensle av meistring (Fandrem, 2011). Det kan vere viktig for Lala sjølv at ho fokuserer på ressursstyrken til foreldra som også ho han vere stolt av. At ei 9 år gammal

jente framstiller foreldra sin styrke på ein slik måte gjer meg audmjuk. Så realitetsorienterer ho meg og seier "...og dei forstår jo ikkje norsk!" Men også det Lala seier i etterkant er ein tankevekkar for meg : "...dei har absolutt komnt no,-korleis kan dei vite norsk? Det er ikkje berre Hokus Pokus og så veit du alt det norske!- *Det er ikkje berre Hokus Pokus å bli norsk!*" sa den 9 år gamle jenta. Slike uttalelsar gjev meg grunn til refleksjon både som forskar og pedagog...

Yonas har eit logisk resonnement når han snakkar om foreldre og språk/ kommunikasjon:

**YE (Yonas 8 år frå det Afrikanske kontinent):** YE: Viss mora mi var 3 år når ho kom hit og ho begynte å bli større her, så hadde det vore enklare for henne å få kontakt med barnehagen og dei andre foreldra, for då kunne ho jo norsk!

## 6.5 Kommunikasjon/informasjon og samanheng mellom barnehage og barn/foreldre

### "Det er jo ungen som står i midten!"

I denne undersøkinga er det mange av borna som kjem inn på kommunikasjonen, eller mangel på denne, både mellom barnehagen og dei nye krysskulturelle borna og mellom barnehage og heim. Fleire gjev uttrykk for at reglane i barnehagen er vanskelege å forstå.

**AU (Andor 7 år, frå det Afrikanske kontinent).**( Fortel om at han leika mykje med ei bilrutsjebane då han gjekk i barnehagen.) AU: Denne hugsar eg at vi leika med!  
**G:**Var det viktig å kome fyrst ned med sin bil då? AU: Nei, det som var viktig var å leike! Ikkje krangle! Men eg visste ikkje kva det betydde!!

Kva betyr det å *ikkje krangle* viss ein ikkje kjenner begrepet sitt innhald? Faglitteraturen som omhandlar oppstart for nyankomne krysskulturelle born fortel oss kor viktig det er med informasjon til barn og foreldre(Fandrem, 2011, Becher, 2006). Det daglege livet i barnehagen har gjerne lett for å falle utanfor informasjonsstraumen. Her må borna navigere seg fram sjølve. Dette kan også opplevast som ein vanskeleg del av barnet sitt identitetsarbeid.

Leiken er eit stort pedagogisk tema. Born sine oppfatningar om kva dei vaksne meiner om deira leik kan vere interessante: "De syns det er bra, men bare viss vi leker stille og ikke bråker og ødelegger" (Øksnes, 2010).

Dette er normative "reglar" som majoritetsbarn oppfattar forholdsvis raskt, men som krev innsikt i taus kunnskap for å setje seg inn i for krysskulturelle barn i starten. Mayall (1996) set

eit spørsmålsteikn ved vaksne si definisjonsmakt over barndomen (Jmfr kap 2.1.1). Yonas si uttale om leik og den vaksne vs. barnet si rolle er tankevekkande:

**YE** ( Yonas 8 år, frå det Afrikanske kontinent) *G: Tenkte du noko på at det var forskjell frå heimen din og til barnehagen, eller var det mykje av det same? Y:Det som først og fremst eg merka når eg kom dit som var forskjell, var at det var annerledes måtar å vere då, atte liksom dei vaksne var dei som bestemte om vi skulle vere ute eller inne,- og så var det reglar då,- inne- Som eg ikkje visste- DET var vanskeleg,- å ikkje vite- G:Men heime,- var det annleis der? Y:Ja, for der var eg unge rett og slett.. (eiga understreking).*

I teoridelen (kap. 2.5.2) har eg brukt begrepet *Ein hemma marginalitet* som Bennet kaller det når menneske manglar mulegheit, evne eller vilje til å skape samanheng mellom sine ”verdener” (1993). Denne situasjonen kan føre til frustrasjon og vidare til aggresjon (Salole, 2013). Eit barn i denne situasjonen profitterer på å bli *sett*. Raja hevdar at dette kan utvikle seg til ein tilstand som eit vedvarande migrasjonsstress som ikkje er ukjend mellom ungdom verken i Norge eller i andre deler av Europa der det er sterke innslag av immigrantungdom (Raja, 2010). Dette er grunn til å ta innover seg også for barnehagefeltet.

Det er lite faglitteratur å finne om *reglar og regelbruk* i barnehagen. Heller ikkje Rammeplanen brukar dette begrepet. Likevel fins det mange reglar i dei fleste barnehagar. Både skrivne og uskrivne. Kanskje helst det siste. I alle fall blir det opplevd slik (Jmfr. sitatet frå Andor ovanfor). Korleis skal eit barn på 3-4 år som nettopp har gjort landebyte frå eit land der barndomen er meir eller mindre ”regelfri” forstå denne tause regelrekka utan å kunne språket? ”DET var vanskeleg,- å ikkje vite..”, seier Yonas. Og i lys av problemstillinga for denne undersøkinga er Yonas sin neste replikk veldig interessant. Når eg spør han om det var annleis heime svarar han: ”Ja, for der var eg unge rett og slett!” Dette set meg på sporet tilbake til kap 2.1.1 om ”Ulike syn på barn og barndom”. Under ei samtale med ein far frå det Afrikanske kontinent seier far dette om barn i førskulealder: ”Barnet i vårt land er ein del av heimen. Når barnet blir eldre skal det lære å vere høfleg og lydige”. Eg anar konturane av ein paradigmeskilnad her. Både erfaringar frå praksisfeltet og faglitteratur viser til ulike diskursar (Salole, 2013, Kumar, 2003).

Ei mor frå det Afrikanske kontinent sa eingong :

*Her i Norge passar de på borna dykkar når dei er under 10 år om lag som ein geitegjetar som veit at det er ei løve i nærleiken. Vi let dei små ungane gjere som dei vil utan alle desse reglane. Når borna blir eldre er det omvendt! Då får dei Norske ungane og ungdomane gjere som dei vil! Jentene også!- og våre blir holdt hardt i taumane! (Bergset, logg, okt. 2009)*

Det er interessant å sjå desse to barnesyna opp mot kvarandre. Behovet for justering melder seg, og tanken om at begge retningane har noko å lære av den andre er nærliggande. Når krysskulturelle barn uttrykker indirekte at det er så mange uforståelege reglar i barnehagen at det er vanskeleg å vere ”unge” der, då er det ei utfordring barnehagefeltet.

Yonas snakkar vidare om å skulle forstå at det fins mange reglar, men ikkje forstå innhaldet:

**YE** *G:Men når du ikkje visste dei reglane som gjaldt, korleis fekk du greie på dei då, var det når du gjorde noko feil du fekk vite det? Y:Det var sånn at dei prøvde å forklare, men eg skjønnte ikkje,- men eg skjønnte no meir norsk etter kvart då, og då begynte eg å skjønne meir av dei reglane - Reglar som ein ikkje skjønner er veldig vanskeleg- Ein veit jo liksom ikkje kva tid ein bryte dei liksom!*

Det er vanskeleg å gå vidare på utdjuping av dette temaet i ei så avgrensa undersøking , men eg trur Yonas her er inne på noko fundamentalt som kan gjelde krysskulturelle barn og unge i mange aldrar: ”Reglar som ein ikkje skjønner er veldig vanskeleg- Ein veit liksom ikkje kva tid ein bryt dei liksom!” Kanskje har barnehage og skulesystemet i Norge ein jobb å gjere her. Yonas har mange tips til barnehagepersonalet. Når eg spør han korleis barnehagen kan få formidla det dei ynskjer overfor barn og foreldre utan felles språk, svarar han:

**YE:** Man kan late som ein er barn, og så gjør man rampestrekar og så vise dei at det ikkje er lov og sånn!

Lala er kanskje den som tydelegaste gjev til kjenne kor viktig det er med forståelsen mellom barnehagepersonalet og foreldra til krysskulturelle born.

**LE** ( Om kontakta mellom heimen og barnehagen). **LE:** Dei må henge i hop liksom! Det er jo ungen som står i midten der! (Eigen understreking)**G:**Kven sitt ansvar er det at dette blir binda saman slik at det heng i hop for ungen? **LE:** Foreldra og barnehagen. Mest barnehagen... **Seinare seier Lala:** Barnehagen og skulen har ansvaret. For det er liksom dei som veit kva vi skal gjere på, så det er dei som skal gje beskjed og hjelpe foreldra til å vite.

Dette er kanskje eit av dei viktigaste funna knytt opp til problemstillinga mi. Eg kjem tilbake til dette i drøftingskapittelet.

Lala fortel ei historie som viser kva konsekvensar mangel på forstått informasjon kan føre til.

**LE (9 år, frå det Afrikanske kontinent. Bur no i ein småby i Norge):** For eksempel ein dag då vi kom i barnehagen og der var stengt fordi dei hadde planggingsdag, og vi visste det ikkje for mamma hadde ikkje god kontakt. Då tok mamma meg med til barnehagen ute, og så sa ho ”ha det” til meg, for ho kunne så lite norsk at ho likte

ikkje å følgje meg inn, og så sa vi ”ha det” og så gjekk ho. Og når eg gjekk og banka på døra så var det ingen som låste opp og det var heilt stengt. Og når eg såg inn vinduet så var det nesten heilt mørkt der inne, og ingen sekkar eller noke, og då begynte eg å grine for mamma hadde gått, og eg såg ikkje henne meir og eg var berre 5 år og så begynte eg å grine veldig ved porten. Då kom det ei dame og spurte: ”Koffor grine du?”- og eg sa at det var fordi barnehagen var stengt og mamma hadde gått og då fylgde ho meg heilt ned i byen til butikkane og så gjekk eg over gata sjølv og opp til pappa og fortalde det og mamma ho var hos legen. Så eg blei heime med pappa. Men sånt kan skje når foreldra og barnehagen ikkje forstår kvarandre-

Kva konsekvensar denne episoden kunne ha fått kan ein gjerne få mareritt om. Dette seier meg noko om at informasjon og kommunikasjon kan vere bortimot livsviktig. Eg kan enkelt forestille meg at dersom ei slik oppleving av å vere ”lost” varer over tid, kan det føre til traume for ein 5-åring som ikkje veit kva retning ho skal gå gjennom byen for å nå fram til sine. Det er fort gjort å legge skulda på den eine eller den andre, men den reflekterte Lala konkluderer med: ”Men sånt kan skje når foreldra og barnehagen ikkje forstår kvarandre-”

Spernes og Hatlem seier noko om dette i si bok *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse*: ”Når barnehagelæreren og foreldrene har ulikt verbalspråk , kan det oppstå også kommunikasjonsvansker. Det er nødvendig å bruke tolk dersom foreldrene og personale ikke forstår hverandre” (2013, s.203). Kanskje er det ei av personale sine store oppgaver overfor krysskulturelle foreldre; å forsøke å utkrystallisere kva tid det trengs tolk og ikkje?

Neste eksempel Lala kjem med er frå skulen etter at ho starta der, men eg tek den likevel med her som ein nyttig refleksjon.

LE: Denne beskjeden stod BAK på vekeplanen, og pappa visste ikkje at det stod noko bak på vekeplanane i det heile-. Og eg visste ikkje at det var tur, for dei hadde ikkje snakka om det, og så hadde eg komt på skulen, og alle hadde kledd på seg treningsklær og varme klede, og eg lurte på ”Ka e det dokke drive med!” sa eg, ”koffor har de ikkje vanlige klede på dokke?” ”Fordi vi skal på tur!” ..og då blei eg litt forvirra og så sa læraren at vi skulle gå no, og eg blei våt på foten og skona blei våte, og når vi kom opp, så hadde alle med seg sjokolade, unntatt meg. Og eg hadde lite mat med meg, men eg fekk sjokolade av ei venninne. For ho hadde tatt med seg ein sjokolade i tilfelle det var nokon som ikkje hadde.

Slik kan barn avlaste for konsekvensar av vaksne som forsømer seg. Svolten, våt på føtene og med ei kjensle av å tilhøyre ei gløymd gruppe blir Lala teken hand om av ei venninne.

Venninna blir den viktige personen for Lala denne dagen. Fleire gongar i løpet av samtalene viser Lala til vennskap og den betydinga det har for hennar daglege liv i kryssingspunktet



mellom heim og barnehage. Vener kan ikkje erstatte kommunikasjon mellom heim og barnehage, men verdien av venskap kan demme opp for opplevinga av å ikkje meistre (Jmfr også historia frå badebassenget kapittel 6.3).

**YE** *G:For mange foreldre som ikkje går på norskkurs lenger og ikkje går på arbeid, så er kanskje barnehagen ein av dei plassane dei kjem og møter andre, - kva tenkjer du om det?* Y:Det dei vaksne i barnehagen kan gjere for at foreldra ikkje skal få det trasig og travelt og for at dei skal lære seg norsk, det er at dei kan liksom ikkje berre passe på barna korleis dei har det, men vere med foreldra litt og snakke om korleis dei har det heime,- og ikkje berre snakke om barnet og korleis dei har det i barnehagen, og om veiret, -men meir om korleis dei har det heime-.

Slik eg ser det er Yonas inne i kjernen når det gjeld foreldresamarbeid. Rett nok svarar han på eit direkte oppmoding om korleis han ser på barnehagen som møteplass, men slik eg tolkar innhaldet er det gjennomtenkt frå før sidan svaret kjem utan betenking. Dette er ein av dei uttalelsane som eg tenkjer er viktige å bringe vidare til barnehagefeltet.

### 6.5.1 Foreldrekontakt og foreldremøte

**”-men det er no sånn at dei andre må respektere at foreldra ikkje skjønner-”**

I undersøkinga kjem borna ganske ofte inn på temaet kontakt mellom heim og barnehage,- eller spesifikt mellom foreldre og barnehagepersonell. Lala går så langt som å seie at foreldra kan bli gløymde.

**LE (9 år, frå det Afrikanske kontinent)** (Om kontakt mellom personale og foreldre): *G:Kan du hugse om det betydde noko for deg i det heile tatt at dei (pappa og førskulelæraren, eigen anm.) snakkast?* L:Ja, for då følte eg meg ikkje så uttafor. For av og til så er det slik at foreldra våre, dei blir gløymde, og får ikkje så mykje kontakt med barnehagen, fordi dei andre har alt dei behøver. Men ikkje vi som kjem frå eit anna land fordi våre foreldre ikkje får vite det på sitt språk!

Denne sekvensen oppfattar eg ganske sterkt ransakande. Lala seier rett ut at ho opplever at krysskulturelle foreldre blir *gløymde* når det gjeld kontakt med barnehagen. Ho forklarar vidare at det gjeld særleg i forhold til det borna skal ha med seg i barnehagen (mi tolking ut frå samanhengen i råmaterialet). *”Dei andre har alt dei behøver”* seier Lala om situasjonen omkring turar og utflukter der krysskulturelle barn og foreldre ikkje har forstått samanhengen. Og grunnen ho oppgjev er at dei krysskulturelle foreldra *”ikkje får vite det på sitt språk”*.

Gjervan m.fl tek opp dette i si bok: *Se mangfold!*

Hva innebærer det for foreldre og barn at det er *turdag* på torsdager og *ha-med-dag* på fredag? Forventes det at foreldrene skal bidra med noe her, eller sørge for at barna er

forberedt på en spesiell måte? For enkelte foreldre uavhengig av kulturell bakgrunn, kan en del av barnehagens begreper vere ukjent. Når slike begreper eller ritualer står skrevet eller blir formidlet med den største selvfølgelighet kan det skape usikkerhet og en følelse av å ikke strekke til hos foreldrene. Foreldrene kan oppleve å bli marginalisert i møte med barnehagen, og dette gir et dårlig utgangspunkt for samarbeid (Gjervan m.fl. 2012, s.149).

Frå personalet si side kan det tolkast heilt omvendt. Kommentaren: ”Jammen, eg sa det jo til dei mange gongar og eg spurde til og med om dei forstod det, og dei nikka!” er ikkje ukjent. Her har eg egne erfaringar: *Som nyttilflytta vaksen kvinne i eit Sør-Amerikansk land utan å kunne språket då eg kom, opplevde eg liknande situasjonar fleire gongar. Når nokon skulle forklare meg noko forstod eg berre ein brøkdell av det som var sagt. Men så dukka det kanskje opp eit ord eller uttrykk som eg kjende betydninga av, og då nikka eg ivrig. Eg ville gjerne vise at eg ikkje var heilt ”dum” heller! Men betydninga av budskapet hadde eg ikkje forståelsen av. Men eg hadde jo sagt ”ja”, så dei andre ville kunne tru at eg forstod alt.*

Det kan vere nyttig å prøve å setje seg inn i korleis det er å vere den andre parten i kommunikasjonen for å kunne kvalitetssikre arbeidet vårt,- eller som eg føretrekker å kalle det: skape mening for den det gjeld. Det er dette Kirkegård uttrykker slik:

Først og fremst må jeg passe på å finde ham der, hvor han er, og begynne der(...), men først og fremst forstaa det han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det saa hjelper min Mer-Forståen ham slet ikke. (Kirkegaard, 1859, ref. i Kirkegaard, 1964, s.96. Referert fylldigare i kap.2.4.1)

Kunnskap om kommunikasjon kan vere avgjerande i møte med alle foreldre, ikkje minst dei krysskulturelle. Men her trengs det også kulturell relativistisk kunnskap i tillegg. Å relatere situasjonen og kommunikasjonen til den kulturen som er kjent for *den andre*, den eg skal bygge samarbeid med, er ein prosess som krev både vilje og evne til å tileigne seg kunnskap.

Lala formidlar fleire refleksjonar:

**LE** G:Er det spesielle ting som er viktige for dei foreldra som har gjort landebyte?  
**LE**:JA!! Dei treng meir tid for å forstå! Det er jo mange nye som kjem, og mange skjønar ikkje norsk då! Så derfor kan dei (*personalet, eigen anmerkn.*) prøve å snakke og av og til ringe... Men av og til kan barna meir norsk, så då syns eg dei vaksne skal høyre på barna.. For dei kan faktisk få det til å henge i hop på norsk!

Kommentaren om at desse foreldra treng meir tid<sup>15</sup> er absolutt verd å reflektere over i seg sjølv. Også siste uttalen er interessant, både i høve til temaet for denne undersøkinga og for vidare arbeid med krysskulturelle barn og familiar i barnehagen knytt opp til temaet *medverknad* ”..så då syns eg dei vaksne skal høyre på borna..” Dette er medverknadsperspektivet (Jmfr kap 2.1.1). Om ”dei vaksne” i siste setninga er personalet eller foreldra går ikkje tydeleg fram. Men ho brukar begrepet ”henge i hop på norsk”. Og her er det barnet som er subjektet.

Yonas kjem gjennom samtala stadig tilbake til mora sin situasjon. I kap. 6.3 snakkar vi om mor si første kontakt med barnehagen. Følgjande linjer er sitert også i det kapittelet, men eg vil likevel bruke det i denne samanhengen:

*G:Korleis opplevde du at mamma vart kjent med styraren i b hg? Y:Ho kom heim til oss og snakka litt med henne når vi var heime,- og når mamma kom hit i barnehagen så hadde dei møte, og då skjønnte eg at dei hadde møtt kvarandre før! G:Syns du det var kjekt å vite? Y:Ja, for då vart mamma òg kjent med litt andre folk, og det var kjekt! G:Er det viktig? Y:Ja! (kontant) G:Koffor er det viktig? Y:Viss du ikkje har kontakt så er det ingen du kan vere med og då blir du berre sitjande heime...*

Yonas si mor er enke og har i første møte med meg uttalt at ho syns det var vanskeleg å kome til Norge. Sjølv om ho har budd her i fleire år så meistrar ho ikkje å snakke norsk, men ho forstår mykje. Gjennom samtaleintervjuet kjem Yonas ofte inn på mor sin situasjon. Ut frå mi tolking kan han til tider virke bekymra for mor si. Men Yonas har også tenkt på løysingar:

**YE:** *G:Har du nokon idèar for korleis ein kan få betre kontakt med foreldra på ei barnehageavdeling?..Y:For at dei skal bli betre kjent så kan dei ha meir sånne **lette** møte med foreldra sånn at dei blir betre kjent og dei kan snakke om ungane sine,- om dei har det bra ilag og sånn-*

Mot slutten av samtala med Yonas kjem han inn på kor vanskeleg det er for mor å gå på foreldresamtale og foreldremøte. Slik eg tolkar det ser Yonas på dette som ein viktig link mellom heimen og barnehagen / skulen. Ein link som skaper avstand dersom den ikkje fungerer. Sitatet er langt, men seier såpass tydeleg korleis Yonas reflekterer om relasjonsbygging at eg likevel vil ta det med i sin heilskap.

Før vi gjekk bort i barnehagen så snakka vi om foreldremøte. Det var foreldremøte denne kvelden og Yonas har lagt inn over mor kor viktig det er at ho går, men mor vegra seg litt.

---

<sup>15</sup> Det trengs tid og rom til å skrive grundig om temaet TID i krysskulturelle settingar. Det har eg ikkje laga plass til her, men det er eit interessant perspektiv å ta igjen ved seinare høve.

**YE** :Ho var nok litt sliten fordi ho kom rett frå jobb og sånn, men eg sa at det var viktig fordi ho har no nesten aldri gått på sånne møte- (pause-) *G:Kvifor tenkjer du at det er viktig at ho går på foreldremøte?* Y:Fordi då skjønner ho litt meir ka som foregår og at ,...ja for det første så kan ho no bli bedre kjent med dei andre foreldra òg -Men òg sånn at ho då veit kor barnet honnas har det på skulen og sånn-... *G:Er det noko dei som jobbar i barnehage og skule kan gjere for at det skal bli enklare for dei som nettopp har flytta hit å gå på foreldremøte?* Y:Ja, det kan no hende at dei kunne,-viss det er nokon som er naboar som går på same gruppa eller i same klassen som skal på foreldremøte, så kan dei som jobbar der spørje om dei kan følgje dei - og vere med dei og forklare,-så slepp dei å gå åleine, så har dei nokon andre foreldre å gå ilag med-

Eg repliserer at dette syns eg var ein god idè, og at dette kanskje blir som ein slag fadder.

**Y:**Ehe- Det er vel noken gongar dei kan tenke at no treng eg ikkje hjelp lenger, no må eg prøve litt sjølv fordi alle andre kan ikkje hjelpe meg -,og så går dei åleine for å prøve seg, men det e ikkje lett,- men det er no sånn at dei andre må respektere at foreldra ikkje skjønner, for dei må no skjønne at når dei kjem frå eit anna land langt borte då har dei litt annerledes tradisjon og då må dei kanskje skjønne at det er litt annerledes for dei då...

Dette er modne tankar frå ein 8-åring. Det er tydeleg ei utfordring som ligg så sterkt på guten at han har tenkt nøye igjennom korleis han ville løyst det viss han hadde hatt mynde til det. Han etterlyser respekt for situasjonen mor er i; "...for dei må jo skjønne at når dei kjem frå eit anna land langt borte så har dei ein litt annerledes tradisjon...".

Som eit apropos til dette tek eg med frå feltnotatet frå situasjonen som oppstod etter at Yonas kom heim frå samtaleintervjuet og lydopptakaren var slått av. Ut frå tidspunktet var foreldremøte for lengst starta.

*Yonas og eg går inn døra heime og forventar å møte dei to tenåringssøskena som etter avtale skal ta imot han. Men i gangen blir vi møtt av mor. Eg registrerer skuffelse i ansiktet til Yonas. "Gjekk du ikkje på foreldremøte likevel mamma? Du sa jo ja!" Mora ser på Yonas og legg handa på hovudet hans: "Eg hadde ingen å gå ilag med guten min.." seier ho-*

## 6.6 Om karneval

### "Ta kvardagane fyrst!"

Eit av dei overraskande elementa i undersøkinga mi var at fleire av borna kom inn på temaet *karneval* sjølv om det ikkje var eit tema i samtaleguiden i det heile. Første gongen eit av barna kom inn på dette temaet, la eg ikkje så stor vekt på å gå vidare på det. Sjølv om innfallsvinkelen var at barnet hugsar at han ikkje hadde kostyme den dagen det var karneval. Dette må eg berre ta sjølvkritikk på både i samanheng med denne undersøkinga og med tanke

på mange års barnehagepraksis med innlagt årleg karneval. Det er lite faglitteratur å hente som omhandlar spesifikt dette temaet, men det kan likevel sjåast opp mot teori om uartikulert pedagogikk,- ja til og med opp mot maktteoriar. Ei setning frå kap 3.2 er aktuell i denne samanhengen; ”Målet for forskaren må likevel vere å strebe etter innsikt i forskingsdeltakarane si opplevde verkelegheit”. Tema karneval kunne vore fletta inn i kapittelet om det å vere annleis/ utanfor. Eg syns likevel at det er så pass spesielt at 3 av borna har nemnt spesifikt *karneval* at eg ynskjer å løfte det opp som eit eige tema for å bevisstgjere meg sjølv og andre om kva krysskulturelle born kan ha av følelsar og tankar ikring det. Den første som nemner karneval er Andor. Han refererer til den fyrste barnehagen han gjekk i.

AU (Andor, 8 år frå det Afrikanske kontinent):Og så hadde vil karneval der. Og då var det mykje styr. Vi skulle visst kle oss ut, men det visste ikkje eg. Så eg var ikkje utkledd. Men eg bråka like mykje som dei som hadde sverd. Og dei voksne vart sinte på meg. G:*Kvifor trur du dei voksne vart sinte på deg?* AU:Fordi eg bråka uten at eg hadde kostyme-

Dette var eit av dei fyrste samtaleintervjua eg hadde. Det var fyrste gongen karneval vart nemnt, og eg tenkte ikkje så nøye igjennom kor viktig denne replikken til Andor eigentleg var: ” *Men eg bråka like mykje som dei som hadde sverd. Og dei voksne vart sinte på meg... Fordi eg bråka uten at eg hadde kostyme-* ” Slik eg oppfattar det seier Andor mykje om barnehagen sin karnevalsdiskurs i denne uttalen. Her ser vi fleire lag av utfordringar både i høve til karnevalsproblematikk og i høve til ulike tilbakemeldingar til born som ”bråkar”. Slik eg tolkar forteljinga opplevde Andor at han ikkje kunne bråke like mykje som dei andre fordi han ikkje hadde kostyme som ”tillet” bråk.

Neste gong karneval blir nemnt i materialet er eg betre førebudd. Det er Yonas som kjem inn i rommet der karnevalet føregjekk.<sup>16</sup>

YE (Yonas 8 år frå det Afrikanske kontinent) YE: Dette var leikerommet- Det var liksom eit bilteppe der og-, ein gong det var karneval,- så hang piñattaen der,- men eg hadde no ikkje noko kostyme- (Lang pause-) G:*Veit du noko om kvifor du ikkje hadde noko kostyme?* Y:Kanskje fordi mamma ikkje hadde kjøpt eller,- kanskje fordi vi ikkje visste om det,- om karneval,- kanskje ho ikkje forstod kva det var,- forstod ordet (Yonas legg trykk her) Karneval liksom-. G:*Men når mamma ikkje hadde oppfatta at det var karneval, trur du det var fordi ho ikkje hadde fått med seg det som var sagt og skreve?*<sup>17</sup> Y:Ja, anten det, eller så har dei sagt det til meg, og så skulle eg

<sup>16</sup> Som eit apropos kan eg nemne her at romma fleire gongar gjennom samtaleintervjua virka som ”minnemarkørar” for borna slik eg nemner i kap. 5.5

<sup>17</sup> Her kjem vi til ein av dei situasjonane då det kan seiast at eg ”legg orda i munnen” på barnet.

seie det til mamma om korleis det var og so-, nei eg trukje,- ho kjøpte ikkje kostyme i alle fall-

Eg føreslår at mora kanskje ikkje visste kva karneval var, og spør han så om dei har karneval i hans heimland:

Y:Nei, ikkje akkurat karneval då, men vi hadde festar og sånn- G:Korleis opplevde du det at du sjølv ikkje hadde kostyme når alle dei andre hadde det? Y:Nei, det var noken som spurde koffor eg ikkje hadde kostyme, og eg sa at mamman min hadde gløymt å kjøpe,- men eg opplevde no at det var litt synd at alle hadde kostymer og berre ikkje eg- Vi var ikkje vant med karneval frå vårt heimland i alle fall-. Men det var visst veldig viktig her-.

I desse samtalene kjem det fram eit fokus på manglande informasjon. Det får meg til å reflektere over kor ofte eg som barnehagearbeidar har brukt mitt eige kart når eg skulle orientere foreldre til krysskulturelle barn om det som skulle skje. Her har eg, og truleg heile barnehagefeltet, eit forbedringspotensiale. Eg støttar meg til Spernes og Hatlem når dei hevdar: ”Personalet i barnehagen har en viktig oppgave og et ansvar for at de gir foreldrene nødvendig informasjon om hva, hvordan og hvorfor de handler som de gjør” (2013, s.199)

I samtala med Yonas om karneval hadde eg interesse av å kome nærare inn på løysingsstrategiar for ein forbetra praksis i samband med karnevalsfeiring.

**YE** G: Kva tenkjer du kunne vore gjort betre , - når det først skal vere eit karneval i barnehagen; kva er då viktig for dei vaksne der å hugse på? Y: Dei kan kanskje for eks. viss det er noken som ikkje har kostymer, så kan dei, viss dei har teppe eller noko sånnt, så kan dei gje det til han eller ho, og så prøve å lage eit kostyme ut av det-. G:Ja,-men på førehand då, korleis kan ein forklare karneval til nokon som ikkje veit kva det er? Y:Dei kan no vise bilde - G:Javel, frå karneval ? Y:-Ja- i fjor- G:Trur du det at det hadde hjelpt mammaen din viss ho hadde fått sett bilde frå karneval i fjor? Y:Då hadde ho forstått litt betre!

Lala dreg også inn eit anna perspektiv når ho snakkar om karneval. Det er hennar eiga oppleving av å få tildelt ei karnevalsrolle ho eigentleg ikkje identifiserer seg med.

**LE (9 år, frå det Afrikanske kontinent)** LE: (Peikar på eit bilde i minnealbumet frå barnehagen) Og så hadde vi karneval då, og eg hadde ikkje kledd meg ut-. Så gjorde dei det i barnehagen då veit du, og eg (legg trykk på ordet)var prinsesse. Eg var ei sånn prinsesse som ikkje vil vere prinsesse. Eg var ei sånn prinsesse som likte å vere ei vanleg jente!

Slik eg oppfattar det handlar dette om brot på to viktige prinsipp for barnehagefeltet. For det fyrste om informasjon, som eg allereie har vore inne på, og for det andre om prinsippet om barns rett til medverknad.

FN sin barnekonvensjon legg vekt på at barn har rett til å seie kva dei meiner om alt som gjeld dei sjølve, og at meiningane til barn skal telje. Barn har rett til å uttrykkje seg og påverke alle sider av livet i barnehagen. Kor omfattande medverknaden er, og korleis retten til medverknad blir praktisert, er avhengig av alder og funksjonsnivå. Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at dei kan bestemme sjølve og uttrykkje egne intensjonar. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.18).

Dette er vel eit av dei felta som borna skal kunne ha sterk innflytelse på : Kva rolle dei vil spele på karneval,- og i alle fall kva rolle dei ikkje ynskjer å ha.

Og Lala fortel om fleire karneval:

**LE:** Så var det slik at når eg begynte på skulen så var det ikkje så god kontakt, så det var eg som måtte seie til pappa. Eg sa det til pappa at det var karneval, men han hørde ikkje på meg for læraren hadde ikkje sagt det til HAN- Og så var det slik at eg kom på skulen og alle hadde kledd seg ut, berre ikkje EG!...Men eg fekk litt hjelp til maling på SFO-, for det var ganske urettferdig at alle hadde kledd seg ut, berre ikkje eg<sup>18</sup>.

Kva fortel egentleg Lala her om informasjon og om barn sin rett til medverknad? Dette skal eg kome tilbake til i drøftingskapittelet (Kap. 7.4). Lala sitt eige forslag som ho kjem med i samtaleintervjuet etter at det har gått nokre år frå ho gjekk i barnehagen, kan illustrere ein gjennomtenkt handlingskompetanse:

**LE:** Og så kunne dei liksom atte sånn, dei i barnehagen treng heller ikkje arrangere så mykje karneval og festdagar då blir det så mykje å passe på for dei nye, og kanskje ikkje foreldra skjønner kva dei snakkar om! Og så kanskje snakkar dei om bursdag og karneval og sånn,- men ka er det egentleg? Men når foreldra har lært seg litt meir, så kan dei ha dissa festdagane. Det er kanskje vanskeleg å skjønne... Ansvaret til barnehagen er at ungene skal ha det bra på barnehagen. Då må vi liksom passe på at det ikkje blir for mykje festdagar og sånn, fordi dei barna som kjem frå andre land ikkje forstår seg så godt på det-. **Ta kvardagane fyrst!**

---

<sup>18</sup> Dette er ei forteljing frå Lala si skuletid, men sidan ho sjølv ser den i så nær samanheng med temaet tek eg den likevel med her.

## 6.7 Om kultur

### ”-dei klarar ikkje å få tak i kulturen min-”

Sjølv om kultur ikkje var noko gjennomgåande tema i samtale i denne undersøkinga, vil eg likevel ta det med som eit tema i denne delen av oppgåva. Eit av barna som eg hadde samtale med, Lala på 9 år frå eit land på det Afrikanske kontinentet, hadde mange interessante refleksjonar over temaet *kultur* som belyser begrepet godt frå hennar synsvinkel.

Krysskulturelle barn blir gjerne sosialisert inn i fleire kulturar på ein gong. *Ekspandert* sosialisering vil seie at barnet påtek seg verdiar, trussystem og atferd frå fleire gitte samfunn eller miljø (Salole, 2013). Det er muleg også for mindreårige å sjå nyansar i kulturar og kulturuttrykk, det viser desse refleksjonane :

LE: Kultur ja! Mange i klassen min dei spør jo:” E ditta kulturen din?” Så eg vil gjerne vise andre ka som ER kulturen min! For vi går jo på KIA og der er det slik at andre kan få vise kulturen sin. Eg lika å vise kulturen min. Det er viktig at andre forstår og veit om kulturen min. I klassen min seier dei: ”Ditta e kulturen din,- sant Lala?” Dei ser for eks. mange afrikanske som er skalla på håret, og så seier dei: ”Koffor ekje du skalla?” ”Fordi eg hakje sånn kultur!” svarar eg då. Så eg vil gjerne vise kulturen min, slik at dei slepp å seie dumme ting om meg og seie at dette er din kultur og sånn ,- for eks skalla hår!

Lala gjev tydeleg uttrykk for at ho sjølv vil definere kva som er hennar kultur. Ho har allereie registrert unøyaktigheiter i kulturformidling av såkalla ”Afrikanske” kulturar. Ho finn ikkje sin kultur igjen, men klassekameratane og venene hennar trur det er slik ho kjenner sitt Afrika. Pattanik(2009) beskriv korleis myter og forteljingar som vi veks opp med er med på å danne våre grunnleggande verdsbilde, og at desse mytane og instruksane i dei er noko av nøkkelen til å forstå mennesket si subjektive verkelegheit (i Salole, 2013, s.77).

LE: Nei, når dei ser i såne kulturbøker frå Afrika, som seier kva som er afrikansk, så er det nesten aldri dei kulturane som EG har! ...Og dei klarar ikkje å få tak i kulturen min,- for ofte trur dei at eg er frå India, fordi eg er litt lysare i huda enn mange afrikanske, -så dei trur eg er indar eller til og med indianar ! Til og med bestevenninna mi seier av og til: ”Du som kjem frå India!” Og eg seier: ”Idun, eg er ikkje frå India!” ”Ånei, frå ”Petunia”<sup>19</sup> i Afrika då, seier ho då”.

Det som kanskje var mest påtakeleg i denne delen av samtala med Lala var hennar innsikt i multikulturell kompetanse. For krysskulturelle barn består verkelegheita av element frå fleire kulturar, mange med motsetningsfylte verdiuttrykk. Borna veks opp med fleire kulturelle

---

<sup>19</sup> For å behalde anonymiteten kallar eg Lala sitt opphavslend for ”Petunia”,- det er ikkje Idun sitt uttrykk.



skjema og skript, fleire historier, fleire perspektiv og fleire inflytelsar,- dermed også med fleire alternativ til korleis dei kan sjå og tolke verda (Salole, 2013, s. 73).

LE: D-de e forskjellige kulturar som er spennande over alt! (*Så ivrig at ho hakkar..*)  
Dei kvite har mange spennande kulturar og dei brune har mange spennande kulturar!  
Dei andre trur liksom det at dei lyse har ein enkel kultur åleine og dei brune har ein enkel kultur åleine. Det er ikkje sånn at det er: EIN kvit kultur og EIN brun kultur.  
Det er for eksempel noken eg kjenne frå Isreal, dei har sin kultur. Og noken gongar er det faktisk slik at dei brune har litt same kultur som dei lyse,- og omvendt. Det er forskjellige kulturar. Det er spennande kulturar,- det er mange kvite kulturar og mange brune kulturar,-...eigentleg vil eg vere forskar som forskar på kultur!

Eg håpar Lala får mulegheit til å realisere draumen sin om å forske på kultur. Hennar kompetanse på området vil det vere bruk for. *Når barnet sine referanserammer* blir skapt og bekrefte fleire stader (som heime, barnehagen/ skulen og samfunnet elles) vil dei også både finne og mangle gjenkjenning på fleire arenaer. Her ligg konturane av både utfordringar og forvirring omkring tilhøyrgheit, men også ressursar som brubyggarkompetanse(Salole, 2013).

Lala er oppteken av definisjonsmakt sjølv om ho ikkje brukar begrepet. Ho snakkar om kolonialisme, om Columbus og dei som ”bestemte” jorda som flat!

LE:Ja, det er noken som likar å bestemme sjølv om dei ikkje har peiling. Som dei som bestemte at jorda var ein flat planet! No kan dei sjå!

## 7 Samanfattande drøfting og pedagogiske refleksjonar

I denne delen vil eg sjå nærare på sjølve vinklinga på undersøkinga og på kva hovudfunn eg har gjort i analysen. Ut frå desse gjer eg meg nokre metodiske og pedagogiske refleksjonar. Eg vil også gå nærare inn i dei refleksjonane som borna i undersøkinga har gjort seg i samband med dei ulike tema. Eg vil sjå dette opp mot teori og tidlegare forskning, men også dra nokre linjer til kva behov som kan tenkast i høve til framtidig forskning i dette feltet.

### 7.1 Metoderefleksjonar

” Først og fremst må jeg passe på å finde ham der, hvor han er..” (Kierkegaard) Eit av dei viktige spørsmåla for meg som forskar er korleis eg kan vere i stand til å søke eit anna perspektiv enn mitt eige. Dette er eit tema som også Eva Johansson(2003) problematiserer i sin artikkel ”*Att närma seg barns perspektiv*”. På den eine sida handlar det om å fange opp dei vilkåra barn lever under og kva desse vilkåra innebær for borna sine erfaringar, og på den

andre sida forsøke å forstå borna sine intensjonar og meiningsuttrykk. Barnet sitt perspektiv er det som viser seg for barnet. Det som viser seg for barnet er ikkje nødvendigvis det same som viser seg for meg, sjølv om eg gjer alt eg kan for å prøve å ta barnet sitt perspektiv. Eg har gjennomført denne undersøkelsen på bakgrunn av interesse, men også antakelsar, om eit tema. Utgangspunktet for samtalene er egne utvalde fokus, og det borna i tillegg har vist interesse for å gå nærare inn i under samtaleintervjua. Så er det eg sjølv som har tolka desse utsagna vidare til slik dei no framstår i del 2. Men utfordringa er kor mykje mi eiga tolking virkar inn på bearbeidinga av teksten. Det kan vere fort gjort å tru at eg har fanga barnet si mening eller innstilling utan at det stemmer. Her støttar eg meg til forskarar som har lang erfaring i å intervju barn. Brit Johanne Eide og Nina Winger peikar på at det er viktig å vere bevisst på si eiga forståing. Som vaksne har vi ei referanseramme vi som vi tolkar barneintervjua i høve til. Om vi ikkje er oss dette bevisst står vi i fare for å feiltolke og å tillegge borna tankar, meiningar og følelsar dei ikkje har. (Eide og Winger, 2003, s.101). Slik eg ser det, er det trinnet før og etter samtaleintervjuet som kan vere det bristande punkt. Det vil seie utveljing av tema/spørsmål på førehand og tolkinga i etterkant. Livsverdsfenomenologien seier noko både om verda og om menneska, men først og fremst handlar dette om forskaren si mulegheit til ei fysisk og psykisk nærheit til subjektet, - til barnet (Johansson, 2003). Dette er noko av det eg kunne tenkt meg å skaffe meg endå meir kunnskap og erfaring om. Bente Svenning (2006) reflekterer over dette i sin hovedfagsrapport ”*Hva forteller du om meg?*” : ”Med dette som utgangspunkt kan en tenke seg at barns perspektiv kommer til syne når barn får komme frem med sine egne bidrag, sine egne opplevelser, erfaringer, tanker og følelser uten at de tolkes av voksne” (s.79). Sjølv om borna sine uttalelsar er ”tapa” til lydopptak, kan eg ikkje med sikkerheit vite om eg har fanga deira intensjon.

På bakgrunn av dette har eg vurdert å ta borna med inn i analyseprosessen. Det hadde eg sett på som svært interessant. Ei stund hadde eg ein plan om å gjere det med eit par av intervjua. Dersom borna kunne vore saman med meg i avlyttinga og utdjupa det som var sagt og tolka det i eige perspektiv ville det vore verdifullt for forskinga vidare. Men eg såg fort at dette ville ta så lang tid at eg då måtte velje mellom å gå djupare inn i eit par av intervjua og la dei andre ligge, eller ta med alle. I denne undersøkinga valde eg det siste. Likevel ligg tanken der om eit prosjekt med endå større innslag av barns medverknad.

I oppgåva har eg brukt begrepet ”å lytte til borna sine stemmer”. Det er verd å reflektere over om dette begrepet yter rettferd til borna. Eg har lytta til dei i den forstand at det faktisk er deira stemmer eg høyrer når eg spelar av samtaleintervjua, men om det djupast sett kan seiast

å vere deira stemmer kan diskuterast. I så tilfelle måtte borna sjølve hatt regien på temaoppbygging og fokus.

*Samanfating:* Til slutt må eg så spørje meg om eg har klart å få fram borna sine opplevingar av samanhengen mellom heimekultur og barnehagekultur. Eg kan truleg konkludere med at den totale samanhengen har eg ikkje føresetnad for å fange opp. Men nokre innslag av barns blick på tilværet har eg håp om å bringe vidare.

## 7.2 Tilhøyrligheit

Eit av funna i undersøkinga er borna si oppleving av å høyre til ulike kulturar. På mine spørsmål om barnet føler seg som norsk eller t.d. Alotrisk [etnisitet, gjort fiktiv] svarar samtlege barn at dei kjenner seg som ”*begge deler*”. At barn i denne alderen kan oppleve tilknytning til fleire kulturelle samanghengar samsvarar med tidlegare forskning. M.a. Sissel Østberg kallar dette for *integrert plural identitet* (2003). I materialet i undersøkinga finn eg spor av det eg oppfattar som tilnærming til integrert plural identitet. Som om barnet sender ut ein ”prøveballong” til meg som forskar på om det ”er lov” å vere begge deler... I eit tilfelle seier barnet ”eg er jo Afrikansk, men eg kjenner meg jo som norsk også”. Her må eg jo spørje meg sjølv kva som gjer at barnet minner seg sjølv på at det ”er jo Afrikansk”. Det kan vere mange innfallsvinklar til dette. Ein av dei kan vere at barnet tenkjer på at dei ikkje må ”svikte” opphavet sitt. Her kan det vere heimen som minner barnet på at det er viktig å ta vare på ”røtene”. Ein annan innfallsvinkel er majoritetskulturen si evne til å ”sleppe barnet inn”. Om barnehagane stadig fokuserer på at barnet tilhøyrrer ein annan etnisitet eller ein annan kultur, kan dette kanskje gjere barnet meir forvirra i identitetsutviklinga enn nødvendig. Dersom barnehagen har eit ressursperspektiv kan det faktum at barnehagen representerer fleire språk og fleire kulturar omtalast med stoltheit og krysskulturelle barn bli innlemma i ein felles kultur saman med alle andre.

Slik eg ser det vil barnehagen si pedagogiske plattform bli styrka dersom mangfald blir anerkjent som ordinært og normalt både i planverk og praksis. At barnet sjølv er ein viktig aktør i identitetsarbeidet og ikkje ein passiv mottakar vil føre til at identitet blir ein dynamisk prosess i staden for ein statisk storleik (Østberg, 2003). Ein fleirkulturell pedagogikk er meir enn nokre punkt i ein årsplan. Som nemnt tidlegare i oppgåva er Gullestad(2009) oppteken av dette temaet; ”En flerkulturell pedagogikk krever at personalet er åpne for de ulikhetene som de møter i barnehagen, og er bevisste på egne holdninger og tanker i møte med dette” (Pope, 2009, s.58). Dermed blir haldningsarbeidet viktig også i høve til identitets- og tilhøyrligheitsaspektet.

I teoridelen har eg peika på dei to vinklingane ein barnehage kan stille fokuset på; mangel- perspektivet vs. ressursperspektivet. Få barnehagar representerer berre eit av desse perspektiva. Kvardagen er ikkje så ”svart-kvit”. Men utfordringa er å reflektere over verknadane av dei ulike perspektiva,- også i høve til dei krysskulturelle borna si oppleving av å høyre til.

Uttalelsar som t.d. Patricia sin om at ho trur at dei av og til mobbar landet hennar kan vere med å hindre utvikling av plural identitet.

”Å vere norsk og afrikansk, det er meg liksom, ...det er gøy å vere frå eit anna land og kunne det norske også!” seier Lala i undersøkinga. Ein barnehage som legg til rette for at borna opplever ein slik kombinasjon som meiningsfull har etter mitt syn funne gode løysingar på å skape fleirkulturelle perspektiv. Etter mi meining er målet for fleirkulturell pedagogikk i barnehagen at alle born skal inneha denne doble kompetansen. Håpet er at det fører til at alle kan kjenne på ei felles tilhøyrighet i ein samlande organisasjon.

*Samanfating:* Undersøkinga viser at dei fleste borna har evne til å koble saman fleire identitetar til ein plural identitet og at dei stort sett kjenner ei stoltheit over å kunne identifisere seg både med heimlandskulturen og det norske. Dei av borna som nemner kva som har hjelpt dei til dette, nemner foreldre og gode vener. Men det er også nokre som viser såre følelsar i forhold til identitetstilknytning. Hudfarge og opphavsland med krigshistorie er eksempel på utfordringar borna nemner.

### **7.3 Retten til å vere annleis vs. kjensla å vere ”uttafor”**

Som nemnt i kap 2.1.1 er det grunn til å tru at Nsamenang (1992) si problematisering av vektlegging av vestleg barnesyn kan vere eit nyttig justeringsgrunnlag for barnehagefeltet. I borna sine forteljingar som kom fram under samtaleintervjua var fleire av borna opptekne av at dei kunne kjenne på følelsen av å vere ”uttafor”. Denne kjensla vart det brukt ulike begrep for. Patricia seier at ho føler seg ”ensom” (Jmfr. kap 6.2 ). Ho knyter denne følelsen opp til opplevinga av å vere ”den einaste som er brun”. Dette kan tolkast som ytre teikn på å tilhøyre ein annan etnisitet eller kultur. Kva barnehagen gjorde med denne følelsen får vi ikkje vite noko om. Heller ikkje om ho fortalde personalet om korleis ho følte det å vere den einaste brune. At Patricia set opp ein slik ”identitetsmarkør” (Spernes og Hatlen, 2013) kan vere eit signal om at inkluderinga ikkje fungerer slik barnehagen ynskjer (Jmfr. 2.1.3). Lala snakkar om direkte erting. Det er litt vanskeleg å vite om ho då snakkar om tida då ho gjekk i barnehagen eller om ho viser til skulen. ”Dei kallar meg neger og brunost og sånn...Og nokon gongar tenkjer eg: Er det noko gale med meg?”

Tidlegare forskning viser til menneske sitt behov for å tolke, kategorisere og sortere omgivelsane (Salole, 2013). ”Kategorisering kan ses på som en slags overlevelsmekekanisme, og et slags ”forsvar”” (Salole, 2013). Barn generelt er kanskje ikkje så bevisste når det gjeld fordomar og kategorisering, men dei tileignar seg uttrykk og sorteringsstrategiar som dei erfarer rundt seg. Dersom då korrigering og nyansering uteblir kan det føre til eit feilaktig og stereotyp bilde av menneske, grupper, etnisitetar eller nasjonar. Dette kan i neste omgang utvikle seg til den mest alvorlege forma for fordomar; *diskriminering*. Diskriminering er, i følge Aronsen, Wilson og Akert (1999) å vurdere og behandle nokon som mindreverdige basert på fordomane ein har mot den gruppa dei representerer, det vere seg ut frå kjønn, alder eller etnisk gruppe.

Det har blitt meir fokus på forskning på mobbing i barnehagen dei siste åra. Bevisstheita om at det foregår forløparar til alvorlege mobbehistorier også blant barn i barnehagen har gjort at feltet har sett temaet meir på dagsordenen. 1 av 10 barnehagestyrar som deltok på ei kvalitetsundersøking for barnehagar i 2012 meiner når det kjem til temaet mobbing, at det førekjem jamleg (Gulbrandsen og Eliassen i NOVA Rapport 1/13). 6 av 10 seier at mobbing førekjem, men sjeldan. Dette seier meg at det må setjast eit endå sterkare søkelys på temaet mobbing. Når det er sagt, veit vi ikkje ut frå desse tala spesifikt korleis krysskulturelle born si stilling i høve til mobbing i barnehagen er.

Det som er særleg interessant i undersøkinga mi i forlenginga av Lala si forteljing om erting og ”kalling”, er *heimen* si rolle. Dette er eit av dei funna som viser at heimen er ein ressurs for barnet opp mot opplevinga av å bli gjort ”annleis” i barnefellesskapet i majoritetssamfunnet. Lala fortel at mora støttar henne ved å fortelje henne at alle menneske er like mykje verd og at ho ikkje treng bry seg om ertinga. Slik blir mora eit ”støttande stillas” (Bruner, 1986) for dottera si. Ideelt sett skulle dette så ført til eit felles tiltak mot mobbing der foreldra og barnehagen samarbeidde. Eg kjenner ikkje til korleis det vart handtert i dette tilfellet.

Patricia seier rett ut at ho føler dei mobbar landet hennar ( Jmfr. kap 6.1 og 7.2). Ho fortel at dei snakkar stygt om landet. Ho utdjuar det ved å seie at ”dei snakkar berre om krigen”. Slik eg ser det er det viktig for barnehagefeltet å reflektere over personalet si evne til ressursfokus i kontakt med born og foreldre som har gjort landebyte frå krigsherja land. Mi erfaring er at det er enklare å stakkarsleggjere. I følge Salole (2013) har det mykje å bety for krysskulturelle barn og unge at det positive ved landet dei har forlete (uansett grunn) blir framheva .

Det er rimeleg brei einigheit i fagmiljøet om at oppstarten i barnehagen er viktig for alle barn. Eg vil påstå at det er ekstra viktig å bruke tid og krefter på oppstart når krysskulturelle born startar i barnehagen. Særleg dersom foreldre og barn ikkje har noko felles verbalt språk med personalet. Etter 2004 vart det slutt på øyremerka midlar til morsmålsassistanse i barnehagane. No er det kommunane sjølve som må prioritere fram dette i egne budsjett. Undersøkinga mi viser på fleire punkt kor vanskeleg det er for borna når dei ikkje forstår det som skjer. Viola snakkar om situasjonen som ny i barnehagen der ho ikkje forstår noko av det som blir sagt. "Eg sat der og såg på. (Peikar bort i kråa)..Eg fekk ikkje sitje i ro. Eg måtte vere med. Men eg var uttafor likevel" (Jmfr kap. 6.2). Her kjem vi til eit av mine hovudfokus i samband med krysskulturelle barn sin oppstart i barnehage. *Tolketeneste til barn og foreldre*. Kvifor blir ikkje dette brukt meir? Mi erfaring er at det er økonomiske grunnar til at tolk eller morsmålsassistanse ikkje blir brukt. Men kva kostar det å ikkje bruke det? Slik eg oppfattar det er manglande kommunikasjon ein vanleg grunn til at dei pedagogiske utfordringane kan hope seg opp og bli til "spesielle behov" på sikt. Det er vel ei allmenn erkjenning at det er rimelegare å førebygge enn å reparere, men utfordringa er at det er lettare å oppfatte at "skaden har skjedd". Her støttar eg meg til forskning innanfor det spesialpedagogiske feltet med særleg vekt på kommunikasjonsferdigheiter og styrking av sosial kompetanse (Ogden,2005, Kvello, 2008a).

I temahefte for *Språkleg og kulturelt mangfald i barnehagen* (2006) beskriv Marit Gjervan nokre kriterium som skal kjenneteikne ein fleirkulturell barnehage. Eit av desse kriteriuma er at personalet ivaretek borna sin rett til å vere annleis i fellesskapet. Eit av barna kjem med forslag om at barnehagen kunne ha gått på besøk til leilegheitene og husa der ungane bur. Då ville ho bli gla for å vise dei andre i barnehagen korleis ho bur. Ho nemner spesielt besøk til dei som bur på asylmottak. "Då kunne i alle fall vi vist at vi har det bra der og vi er normale!" Om ikkje alt er slik som barnet i granneblokka har det, så er det greitt og normalt, reflekterer dette barnet. Å normalisere slike besøk til å gjelde alle i barnehagen trur eg ville gjere det enklare for alle partar. Dersom slike besøk kjem i stand for å vise fram det "eksotiske", kan det virke mot si hensikt. Ivar Morken hevdar at "Både fremmedfrykt og eksotisering fokuserer ulikhet (på bekostning av likhet)" (2006). Han meiner vidare at eksotisering dreiar seg om positive reaksjonar. Her er eg berre delvis einig med Morken. Det er viktig for meg å reflektere over: positivt for kven? Kanskje kan det vere positivt for born frå majoritetskulturen å sjå inn i ein heim som er prega av t.d. afrikanske tradisjonar, men det er ikkje umiddelbart sikkert at det vil vere positivt for den som bur der. Det vil avhenge sterkt av korleis desse besøka blir vinkla. Dersom fokuset blir at *slik har Kari det heime og slik har Ashmir det, og*

*begge dele er like bra*, så kan det bli to sider av same sak: barnehageborna sitt heimemiljø.

Slik eg oppfattar Lala sitt forslag er det dette ho ynskjer.

Ein av dei viktige faktorane knytt opp til normalitetsbegrepet i denne undersøkinga er borna si evne til å setje søkelyset på at det går an å vere ulike og likevel vere god nok! Jmfr. slutten av kap.6.2 der Andor snakkar om det å vere forskjellige:”..Alt går an,- viss ein vil!”

Er det då til slutt viljen og innstillinga det kjem an på? Når ulike bakgrunnar og erfaringar blir tilslørt, blir det lite rom for ulikheit (Pope, 2009). Er det slike barnehagar vi vil ha?

*Samanfating:* Alle borna i undersøkinga meddeler at dei har kjent på følelsen av å vere annleis enn dei andre. Nokre har kjent det sterkare enn andre, og eg tolkar det slik at dette framleis gjer det vanskeleg for dei å kjenne seg inkludert. Eit av funna i undersøkinga er borna sitt fokus på at barnehagen kunne ha gjort meir for å gjere kjent for alle at det er ulike måtar å leve og bu på. Eg oppfattar det som at borna sjølve tenkjer mykje på korleis dette kan gjerast og kjem med relativt mange forslag som dei syns barnehagen skulle prøvd ut. Dette får meg til å undre meg på om borna opplever at barnehagen gjer for lite på dette feltet.

### **7.3 Relasjonar og kommunikasjon i mangfaldsarbeidet i barnehagen**

*”Det viktigaste er vennskapet!”* seier ei av jentene i undersøkinga. Samtidig set fleire av borna tydelege kriterium for kva som er ekte vennskap; Ekte vennskap er den vennskapen som oppstår mellom born der også foreldra har ein relasjon til kvarandre. Sjølv om dette fokuset ligg heilt opp til temaet for undersøkinga mi så var det likevel mykje sterkare vektlagd i fleire av samtalene enn det eg hadde forventa. Eg har undra meg over om dette har samanheng med sterkare vektlegging på kollektivistisk tankegang enn det majoritetssamfunnet er kjend med (Fandrem, 2011, Nsamenang, 1992). Ein av mine refleksjonar etter å ha gjennomført denne undersøkinga er at for dei borna som har gjort landebyte frå ikkje-vestlege land har ei større tiknytning til familien som ein identitetsmarkør enn det eg er vand til i etnisk norske miljø. Tre av borna i undersøkinga (LE, ET og YE) snakkar om kor viktig det er at deira foreldre kjenner og har god kontakt med foreldra til venene deira. Eli fortel at første åra ho budde i Norge så var ho aldri heime hos nokon av jamaldringane sine. Først når mora fekk kontakt med ei av dei andre mødrene kunne Eli dra på besøk til venninna si der i heimen. Ho forklarar dette med at mora var redd får å ”gi” dottera si til nokon ho ikkje kjende. Dermed visste ho ikkje korleis den andre mora kunne ”oppføre seg” overfor dottera hennar.

Det er interessant å få innblikk i korleis borna verkeleg har jobba hardt for å bygge det dei kallar ekte vennskap. Dei har involvert barnehagepersonale for å få kontakt med kvarandre sine foreldre. Lala fortel nøye om korleis ho og venninna fekk førskulelæraren til å skrive opp

telefonnummeret til foreldra slik at dei kunne ta kontakt med kvarandre. Eg presiserer at det er ikkje unormalt med kontakt mellom foreldra før besøk i heimane hos kvarandre i barnehagealder, men det er sjeldan eg høyrer så bevisst vektlegging på at relasjonar mellom familiane er eit kriterium for ekte vennskap. Ein annan innfallsvinkel er det hierarkiske systemet som er meir vanleg i kollektivistiske kulturar (Spernes og Hatlem, 2013). Eg undrar meg på om det kan ligge ein tanke om at vennskapen må ”godkjennast” av foreldra før borna kan vere sikker på at det skal vere grunnlag for å bygge vidare på det. Men eg presiserer at eg ikkje har noko forskning å bygge på her, og at heller ikkje mi undersøking har funn som gjev slike indikatorar. Men mellom linjene les eg eit ynskje om foreldrestadfesting av vennskapen. Lala fortel i samtaleintervjuet om den gongen då ho kom inn på foreldrefesten og var ferdig å kle seg ut og ho såg mor si sitje ved sida av mora til venninna: ”Då vart eg rett og slett lykkelig!” Umiddelbart tenkjer eg at dette også har med mora sitt innpass i barnehagekulturen å gjere. At mora ikkje sat åleine ved eit bord, men at ho faktisk hadde selskap av ei etnisk norsk mor. Kven som sette seg fyrst veit vi ingenting om sidan begge sat der når Lala kom inn, men relasjonsbygging mellom krysskulturelle og etnisk norske foreldre er eit av dei tema eg gjerne skulle ha forska vidare på. Undersøkinga viser at foreldrefestar og foreldremøte er eit av dei såre punkta som borna set søkelyset på. Borna i undersøkinga gjev uttrykk for at relasjonsbygging ikkje berre er viktig for deira eigen del,- men også for foreldra sin del og dermed for heile familiesituasjonen. Becher hevdar at ”Det er i relasjon til barnehagens eller skolens personale at opplevelse av mening, innflytelse osv. erfares eller ikke erfares. Det er i kommunikasjonen mellom foreldre og personale at de ulike opplevelsene skapes” (Becher, 2006,s.55).Bornas bekymring for foreldra sitt liv i det nye landet kjem eg tilbake til i kap.7.4

*Samanfating:* Funna i undersøkinga viser at borna legg vekt på viktige aspekt ved relasjonsbygging som betydningsfulle i deira liv:Det første er vennsbygging med andre born der vennskapen ikkje berre eksisterer i barnehagesamanheng, men også på fritida. Dette presiserer nokre av borna sterkt er avhengig av at foreldra har god kontakt med venene sine foreldre. Det andre aspektet fleire av borna legg vekt på er at foreldra treng å ha relasjonar til andre foreldre for å unngå å bli einsame.

#### **7.4 Språk og kommunikasjon**

”Eg leika masse med Anna, men det var etter at eg lærte norsk” seier Viola i eit av samtaleintervjua. Ho fortel vidare at ho var heilt still i starten av barnehagetida. Men så kom det to andre på naboavdelinga som snakka same språket, og då snakka ho litt med dei ute. Som eg har vore inne på i førre kapittel, kan det fort blir slik at born som beherskar eit anna språk enn majoriteten blir overletne til seg sjølv i det språklege landskapet, særleg i leiken.



Det krev ei bevisst haldning frå personalet si side å *anerkjenne* dei ulike morsmål som likeverdige. Det fins forskning som viser at barn som har gått to år i barnehagen før skulestart har eit betre utgangspunkt for å klare seg i skulen framfor barn som ikkje har gått i barnehage eller barn som har gått mindre enn to år (Sand, 2005). Det undersøkinga ikkje viser er kor mykje dette opphaldet har styrka barnet sitt morsmål. Gjervan m.fl.(2012) stiller spørsmål om det einsidige fokuset på norskspråkleg kompetanse kan bidra til å marginalisere barn som har eit anna morsmål enn norsk, og at personalet sitt fokus kan bli for snevert i møte med barn og foreldre.

Cummins (1984) har i si forskning vore oppteken av betydninga av morsmål i samband med innlæring av andrespråket. Han har utvikla isfjellmetaforen der han beskriv morsmålet (førstespråket) og andrespråket som to isfjelltoppar som stig over vatnet medan resten av isfjellet, fundamentet som ligg under vatn, blir betegna som basiskunnskap som er begrep og tankemessige prosessar som er knytt til forståinga. Slik eg ser det er dette eit godt utgangspunkt for prosessar som praksisfeltet kan knyte ulike aktivitetar til med basis i kunnskap om kva som fremjar ei simultan (samtidig) språkutvikling (Valvatne og Sandvik, 2002)

Morsmål(førstespråk) og majoritetsspråk(andrespråk) er ei av ”bruene” mellom heimen og barnehagen som barnehagefeltet har eit stort utviklingspotensiale for å arbeide vidare med. Her vil eg særleg peike på to viktige grep: anerkjenning av morsmålet og å unngå stigmatiserande begrep overfor barn og foreldre som enno ikkje har mulegheit til å snakke like flytande norsk som majoriteten. Eg støttar Øzerk som i si forskning problematiserer begrepet ”halvspråkleg”, eit begrep som blir brukt om barn som verken beherskar morsmålet eller norsk aldersadekvat. Eg tolkar dette som eit stigmatiserande og unyansert begrep som rettar oppmerksomheita mot manglane hos barnet (Øzerk, 2008). Mi erfaring er at når borna blir stigmatisert, får foreldra ein ”mangellapp”, - og omvendt.

I undersøkinga viser borna sin styrke i å framheve ressursperspektivet i høve til morsmål. På oppfølgingsspørsmålet til Lala om kvifor ho meiner foreldra til krysskulturelle born treng meir tid i samarbeidet med personalet svarar ho ”Fordi dei klarar eit anna språk!” Ho forklarar det ikkje med at det er fordi dei ikkje kan norsk, men ho fokuserer altså på det dei faktisk kan og klarar! Etterpå understrekar ho at dei ”har absolutt nettopp kom, - korleis kan dei vite norsk? Det er ikkje berre Hokus Pokus og så veit du alt det norske!” Det trur eg er ein uttale som mange krysskulturelle barn, unge og vaksne kan skrive under på.

Samanfating: Borna i undersøkinga set eit skilje mellom tida før og etter at dei lærte norsk språk. Samtidig er dei opptekne av at morsmålet deira må anerkjennast på lik

linje med norsk. Slik eg tolkar dei etterspør dei også tolmod frå majoritetsbefolkninga i høve til språk-kunnskap. Først og fremst på vegne av foreldra. Jmfr.: ”Det er ikkje berre Hokus Pokus!”

#### 7.4 Samanheng og samarbeid

Borna i undersøkinga er opptekne av kor viktig det er med forståelse. I kap. 6.5 snakkar både Andro og Yonas om reglane i barnehagen som dei ikkje forstod då dei kom dit. ”Reglar som ein ikkje skjønar er veldig vanskeleg,- ein veit jo liksom aldri kva tid ein bryt dei!” (YE). Eg må av og til berømme forskingsmedarbeidarane mine for evna til innsikt ”to the point”! Dette utsagnet kan eg ha lyst til å sende vidare både til kunnskaps- og justisminister. Eg stiller meg også spørsmålet om kvifor det er forska så lite på dette med reglar i barnehagen. Er det fordi dei fleste er uskrivne? I mange barnehagar heng ”Kardemommelova” på veggen ;”Du skal ikke plage andre du skal vere god og snill, og forøvrig kan du gjøre kva du vil!” Men går eg inn og observerer finn eg ganske fort ut at her er det ei rekke med ”tilleggslover” og reglar. Slik eg ser det er dette eit underkommunisert tema i barnehagen som i alle fall skulle vore debattert i høve til krysskulturelle barn sine utfordringar når dei heller ikkje forstår språket. Etter mi oppfatning handlar dette også om barns medverknad. Mitt spørsmål er kva denne sterke likskapsideologien betyr for det pedagogiske arbeidet i barnehagen med born med ulike kulturbakgrunnar Er redselen for å ikkje kunne ”levere eit godt nok produkt til skulen” (les; eit barn som snakkar godt norsk, er klar til å lese og skrive det norske språket, kjend med den norske barndomen, forstår dei sosiale interaksjonane og reglane) så sterk at vi let likskapsdiskursen overdøye retten til bevisstgjerung av eigen subjektivitet og integritet for barn som har gjort landebyte? Som eg har problematisert tidlegare: Kor nær ligg egentleg begrepa diskurs og makt? Eg trur svaret ligg i bevisstgjerung omkring kulturell kapital sett med ressursblikk utfrå tanken om at alt treng ikkje vere likt for å vere likeverdige. Eg deler her Gullestad si bekymring for at der likskapstanken er idealet, blir pedagogikken som bygger på dette idealet at alle skal behandlast likt, som om alle er like (Gullestad i Pope, 2009).

Som forskar er det sterkt å lytte til borna sine bekymringar for eigne foreldre sitt ve og vel. Lala brukar sterke ord om korleis ho opplever dei krysskulturelle foreldra sin plass i samarbeidet. ”For av og til så er det slik at foreldra våre, dei blir gløynde, og får ikkje så mykje kontakt med barnehagen..”. Slik eg forstår denne uttalen ut frå samanhengen (kap.6.5.2) så handlar dette fyrst og fremst om informasjon i samband med ulike aktivitetar i barnehagen. Ingrid Bø (2002)minner om at å stille spørsmål og å lytte er vesentleg når fagfolk vil arbeide for at foreldre skal oppleve meining (Jmfr.kap.3.3). Dette gjeld kanskje særleg der forståelses-rammene er ulike for dei to partane som skal samarbeide. Lala seier i eit par andre

samanhengar at ”det stod BAK på vekeplanen” og at foreldra ikkje visste at dei skulle snu den. Dette handlar om kommunikasjon som går på rein informasjon, og dersom det er viktig informasjon for barn og foreldre må den *gjerast tilgjengeleg*. Aslaug A. Becher har forska på temaet samarbeid med minoritetsforeldre. Eg støttar henne når ho hevdar at; ”Hva en opplever mening i forhold til- uavhengig av språklig kompetanse- vil vere påvirket av bakgrunn, tradisjoner, erfaringar, opplevelser, verdier, interesser o.s.v. Noe som kan framstå som meningsløst, uklokt og kanskje farlig for noen, vil for andre kunne framstå som meningsfullt og viktig”(2006, s.58). Mange av dei aktivitetane som barnehagane legg opp til kan kome inn under kategorien ”meningslaust og uklokt” for foreldre som har gjort landebyte. I denne kategorien kan det m.a. handle om norske barnehagar si vektlegging på uteliv. Mange krysskulturelle foreldre stiller spørsmål ved det. Grunnen til at det ikkje har blitt lagt vekt på i denne undersøkinga, er at borna ikkje problematiserte dette i samtalene sjølv om det var eit tema i guiden. I same kategorien kan også karneval kome,- som fleire av borna problematiserer og gjev uttrykk for lite forståing overfor i kap.6.6

Når eg snakka med Lala om kontakta mellom heimen og barnehagen kom ho med uttalen som vart tittelen på oppgåva: Dei må henge i hop liksom! Det er jo ungen som står i midten! (Jmfr.kap.6.5). Her uttrykker Lala eit behov for at heimen og barnehagen må *henge i hop*. Begrunnelsen for dette er at *det er jo ungen som står i midten*. Korleis det kjennest å vere i midten er avhengig av dei to arenaane sin vilje og evne til samarbeid. Det er her *knuten skal knytast* som den indiske lyrikaren skriv i diktet Djulaha. Når eg så spør om kven som har ansvar for at dette skal bli binda saman (her kunne eg godt brukt hennar eigne ord ”*henge i hop*”) så svarar ho ”*foreldra og barnehagen*”, men så kjem det eg syns er særleg interessant: Sjølv om ho veit at eg har jobba lenge i barnehagesektoren, så seier ho frimodig i neste øyeblikk: ”mest barnehagen”. Seinare utfyller ho dette: ”Barnehagen og skulen har ansvaret. For det er liksom dei som veit kva vi skal gjere på, så det er dei som skal gje beskjed og hjelpe foreldra til å vite”.

Yonas er kanskje den i undersøkinga som uttrykker tydelegast at han opplevde brest i samarbeidet mellom heim og barnehage. Slik eg forstår det opplever han det same på skulen. Han er son av ei enke og i samtala i det første møte fortel han og mor om traumatiske tilstandar før flukta som førte til at Yonas sin far døydde. Yonas og mor har budd i Norge i fleire år, men mor har lite kontakt med andre og snakkar svært lite norsk. Han fortel at i starten på barnehagetida kom styrar ein gong heim til dei.”Då vart mamma òg kjent med litt andre folk, og det var kjekt!...Viss du ikkje har kontakt så er det ingen du kan vere med og då

blir du berre sittande heime.” Det virkar som Yonas har tenkt nøye igjennom dette med kontakt barnehage - foreldre og foreldre - foreldre. Eit av dei konkrete råda hans er: ”For at dei skal bli betre kjent så kan dei ha meir sånne lette møte med foreldra sånn at dei blir betre kjent og snakke om ungane sine om dei har det bra ilag og sånn-”. Han kjem også med pedagogiske råd til personalet: Ta kontakt med foreldra og snakk med dei om korleis dei har det heime. Ikkje berre om korleis dei har det i barnehagen og om været, men korleis dei har det heime. Dette er ei konkret oppmoding frå eit krysskulturelt barn.

Ein sår brest i samarbeidet mellom foreldre og barnehage er historia om Lala som blir levert innom porten i barnehagen på planleggingsdagen og finn ei låst dør når mor er reist (Kap.6.5). Ei sterk påminning om at informasjon og kommunikasjon med minoritetsspråklege foreldre ikkje er gjort forståeleg nok med å sende ut eit skriv eller henge opp ein plakat på norsk. Eg stiller meg spørsmålet om dette kunne vore forhindra dersom det hadde vore ein tospråkleg assistent i barnehagen som kunne formidle informasjon til familien på deira språk. Tidlegare forskning viser at minoritetsforeldre uttrykker at dei snakkar mest med dei tospråklege assistentane om borna i det daglege der det fins slike(Walløes [2004], her i Becher, 2006). Dei småpratlar, gjev beskjedar og informasjon.

Men Lala fortel også med glede om positive opplevingar der foreldre og tilsette i barnehagen har trivelege samtalar som ho opplever som trygt og godt. Og som nemnt tidlegare fortel ho også om gode møte mellom hennar foreldre og andre foreldre. Barnehagen har rike mulegheiter til å skape gode møteplassar for foreldre med ulik bakgrunn. Menneske som kanskje ikkje hadde verken møtt kvarandre eller funne meining i å ha kontakt utan at dei hadde barn i felles barnehage. Barnehagen er ein unik inkluderingsarena dersom det blir lagt til rette for det frå personalet si side.

Samanfating: Utdrininga med reglar i barnehagen som ikkje blir forstått både av språklege og kulturelle grunnar blir nemnt av borna fleire gongar i undersøkinga. Mangel på informasjon er eit av dei største ankepunkta borna har i høve til barnehagen. Her brukar nokre av borna til dels sterke begrep for å forklare kva dei meiner,- som t.d. at foreldre til krysskulturelle born blir gløymde. Fleire funn etterlet seg ei oppfatning av at borna er redde for at foreldra skal falle utanfor fellesskap og samarbeid. Eit av dei funna som verkeleg gjev grunn til refleksjon er at det krysskulturelle barnet viser eit ressursperspektiv også i vanskelege kryssingspunkt. Fleire av borna viser ei ferdigheit der dei taklar vekslinga mellom dei ulike arenaane på ein kompetent måte og framstår som sterkare av desse erfaringane. Mange krysskulturelle barn har erfaring med å bruke denne kompetansen som brubyggjar og kulturfolk. Slik eg oppfattar borna i undersøkinga har fleire av dei teke fatt på dei oppgåvene.

## 8 Avsluttande refleksjonar og vegen vidare

Same dag som eg skriv sluttkommentaren for oppgåva, kjem eit innlegg på trykk i Dagbladet signert Lill Salole, som er ei av mine kjelder. Eg tek med eit avsnitt frå dette innlegget.

Å vokse opp med røtter i mer enn en kultur, betyr i praksis å bli oppdratt og sosialisert inn i flere, ofte motsetningsfulle, verdi- og normsett. En forståelsesramme gjelder hjemme, mens en annen dominerer utenfor inngangsdøren. De unge bruker mye energi på å tilpasse seg ulike forventninger, krav og regler, og bevise hvor de har sin lojalitet. Vi undervurderer hvor høye omkostninger det kan ha for den enkelte å stadig skulle nedtone, forklare, skjule, eller forsvare sider av seg selv. Vi må ta inn over oss hvordan det er å hele tiden bli plassert inn i, og stengt ute fra, forhåndsdefinerte kategorier og båser. (Salole, Dagbladet, 6.nov. 2013).

Dette er refleksjonar som berører både plan og praksisfelt for alle instansar som har med krysskulturelle barn og unge å gjere. Men for å kunne vurdere kva tiltak som skal setjast i verk for å nå målet om eit kulturelt mangfald som berikar, treng vi nye innfallsvinklar i forskinga. Etter mi meining har temaet krysskulturelle barn i barnehagen blitt vekta for tungt på språk i høve til andre sider ved det å vere krysskulturelle. Språk er viktig, men vi treng eit vidare perspektiv og eit større kjennskap til kvarandre, elles kan det fort bli til at vi snakkar forbi kvarandre sjølv med eit felles språk.

Fyrst og fremst er det viktig å fange opp borna sine eigne opplevingar for å kunne forme strategiplanar for meningsskapande samanhengar mellom arenaane der borna ferdast. Fleire av borna i undersøkinga har uttrykt glede over at dei vart spurd om å uttale seg om korleis dei opplevde livet i barnehage og heim i førskulealderen. Ofte har borna understreka tema dei har snakka om ved å avslutte med; ”det er viktig”. Det er eit stort ansvar for meg som forskar å ta imot desse historiene og desse poengteringane og det er eit verdifullt materiale å forvalte. I denne skriftlege rapporten har eg prøvd å sortere ut det som eg ser på som viktigast å løfte opp frå desse samtalene.

Borna i undersøkinga legg vekt på verdien av å kjenne seg knytt til fleire identitetar, verdien av gjensidig forståelse, av oppbygging av ekte og varige vennskap, av god informasjon mellom barnehage og heim, og ikkje minst; av fokuset på å tenke familien som heilskap og foreldra sine behov for å kjenne seg inkluderte i barnehagekvardagen og i møteverksemd.

Eg ser det som ei oppgåve i vidareføringa av denne undersøkinga å dele funna med dei instansane som er ansvarleg for rammene i barnehagefeltet. Dette blir neste trinn i prosessen. Då fyrst er det håp om samanhengane trer fram og lyset fell på mellomromma. Som det står skreve på veggen til ein høgskule her i landet: *La oss sjå etter ”dei samanhengane som trer fram når medvitnet får infiltrere mellomromma”.* (—Ukjent opphav. Skrift på veggen på HIV- )

## Litteraturliste

- Alvesson, M. and K. Sköldbberg (2011). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen: dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori : en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO-hovedfagsrapport 2002 nr 18
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag
- Aronsen, E., Wilson, T. and Akert, R.M. (1999) *Social psychology*. USA: Addison Wesley Educational Publishers Inc. 3<sup>rd</sup> Edition.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo. 2004 nr 25.
- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekter- noen konsekvenser for oppvekstarbeid  
I: Mørreaunet, S., V. Glaser, O.F. Lillemyr og K.H. Moen (red.) *Inspirasjon og kvalitet i praksis- med hjerte for barnehagefeltet*. s.18-39 Oslo: Pedagogisk forum.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforl.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.

- Bennett, J.M.(1993). Cultural marginality: Identity Issues in Intercultural Training. I: Paige, R.M. (red.). *Education for the Intercultural Experience*. Maine: Intercultural Press, Inc.
- Bergset, G. (2009) *Eigen logg frå barnehagen*.
- Bergset, G. (2011) *Eigen logg frå barnehagen* .
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaption. *Applied Psychologi: An international Review*. 46, 5-34
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. and Dasen, P.R. (2002). *Crosscultural psychology. Research and applications*. New York: Cambridge
- Bondevik, H. og I. Bostad (2003). *Tenkepauser: filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Brandtzæg, K.-M. (2001). *Barndom i et makt- og avmaktsperspektiv: "-og så må de sende oss i barnehagen"*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Hovedfagsavhandling i barnehagepedagogikk
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Mass Harvard University Press.
- Bø, I.(2002) *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Cannella, G. S. and R. Viruru (2004). *Childhood and postcolonization: power, education and contemporary practice*. London: Routledge Falmer.
- Christoffersen, L. og A. Johannessen (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cockburn, T. (2005). "“Children as Participative Citizens: A radical pluralist case for “child-friendly” public communication”. I: " *Journal of Social Science* Vol.9:pp.19-29.

- Connole, H. (1998). Approaches to Social Science Inquiry. In: *Research Methodologies in Education*. Geelong, Australia: Deakin University. pp. 7-27
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Texas: Pro-Ed
- Dahlberg, G., P. Moss og A.Pence (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning -Morgendagens barnehage*. Oslo:Kommuneforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. En kvalitativ tilnærming Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, B. og N. Winger (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Eide, B. J. og N. Winger (2008). *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen: 2. delrapport fra prosjektet. Barns omsorgskarriere : barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder*. Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO-rapport.
- Eriksen, T. H. (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Fajersson, K. E., Karlsson,E., Becher,A.A. og Otterstad, A.M. (2009). *Grip sjansene! : profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget([www.flyktninghjelpen.no](http://www.flyktninghjelpen.no))
- Farrell, A. (2005). *Ethical research with children*. Maidenhead: Open University Press.
- Festinger, L. and D. Katz (1954). *Research methods in the behavioral sciences*. London: Staples Press.
- Fitzgerald, H.E., T. Mann og N.Cabrera (2010). *Tidlig barndom og identitet i multikulturelle miljøer*. Oslo: Gyldendal akademisk



Forbruker- og administrasjonsdepartementet, Norge (1975). *Lov om barnehager m.v.* Oslo: Regjeringen.

Foucault, M. and E. Schaanning (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collge de France 2. desember 1970.* Oslo: Spartacus.

Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk.* Oslo: Ad notam Gyldendal.

Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Gjervan, M., C.-E.Andersen, M. Bleka (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Greve, A. (2008). "Ulike strategier for resultatpresentasjon av fenomenologiske barnehagepedagogiske observasjonsstudier." *Barn nr.4*, 63-76.

Gulbrandsen, L. M. (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske Perspektiver.* Oslo: Universitetsforlaget.

Gulbrandsen,L. & E.Eliassen (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra undersøkelse av strukturell kvalitet.* NOVA Rapport 1/13. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Hall,S., D.Held and A.McGrew (1992). *Modernity and its futures.* Cambridge: Polity Press.

Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

James, A. (1998). *Theorizing childhood.* Cambridge: Polity Press.

James, A. and A. Prout (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood.* London: Falmer Press.

- Jans, M. (2004). "Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation." *Childhood 11,1*, 27-44
- Jensen, I. (2003) *The Practice of Intercultural Communication- reflections for professionals cultural meetings*. Publication. Roskilde: Denmark
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk. Med Levinàs som Linse. I: Bae, B. (red.) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget. S.79-99.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige Årg.8 Nr 1-2*. 42–57.
- Kanstad, M. (1993). *Sosiale relasjoner på tvers av kulturelle grenser : ungdom, etnisitet og identitet i det moderne samfunnet*. Rapportserie frå prosjektet Samfunn-Individ-Kompetanse. Senter for samfunnsforskning. SESAM: Universitetet i Trondheim
- Kelley, M. and M. P. P. Root (2003). *Multiracial child resource book: living complex identities*. Seattle: Wash. Mavin Foundation.
- Kierkegaard, S. (1964). *Samlede verker 1-20*. Ved A.B. Drachmann, J.L. Heiberg, & H.O. Lange. København: Gyldendal Nordisk Forlag.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere - til barnets beste? I: A.T. Kjørholt (red.) *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.s.11-29.
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund: en grundbog i videnskabsteori*. Copenhagen: Gyldendal.
- Kumar, L. (2003). *Djulaha! Om å forstå annerledeshet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.Oslo.

- Kunnskapsdepartementet, N. (2009). *Kvalitet i barnehagen, Stortingsmelding 41*. Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, N. (2013). *Framtidens barnehage, Stortingsmelding 24*. Oslo: Regjeringen.
- Kvale, S. og S.Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2008a) *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring- tilpassing og motstand. I:T.Korsvold (red.) *Barndom, barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget. S.55-75
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion til feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: applying poststructural ideas*. London: RoutledgeFalmer.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Minnebok med tekst og bilde frå Lala sin barnehage, 2008.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer : en innføring*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Myrvold, H. B. (2009). *Noen gutters retrospektive fortellinger fra barnehage(r)*. Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO-masteroppgave 2009 nr 14
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Nsamenang, A. B. (1992). *Human Development in Cultural Context. A Third World Perspective*. International Educational and Professional Publisher Newbury Park London New Delhi: Sage Publications.
- Ogden, T. (2005) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeidi skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pope, L.a. (2009). Den monokulturelle barnehagediskursen. I: Fajerson, K.E., Karlsson. E., Becher, A.A. og Otterstad, A.M. *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og Kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen, akademisk forlag.
- Qureshi, N. (2008) ” Beskrivelser av oppdragelse: Utslag av definisjonsmakt og eurosentrisme?” I: Otterstad, Ann-Merete (red) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - Fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget. s. 127-148.
- Raja, A. Q. (2010). *Dialog: om vold, undertrykkelse og ekstremisme*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforl.
- Roberts, H. (2008). Listening to Children: and Hearing Them. In: Christensen, P. and A. James. *Research with children: perspectives and practices*. New York: Routledge. s.260-275.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books Inc.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge: om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sand, S. (2005) *To år i barnehagen og to år i skolen. En oppfølging av prosjekt med gratis Korttidsplass for alle 4-og 5-åringer i bydel Gamle Oslo*. Høgskolen i Hedemark. Rapport nr 5
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2004). *Barnesamtalen: narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen*. Trondheim: M. Seland.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K. (2007). *The optimistic chld: a proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. Boston: Houghton Mifflin.
- Slettan, D. (1997). *Det fortalte livet: aspekter ved minner som kilde i lokalhistoria*. Oslo: Landslaget for bygde- og byhistorie.
- Spernes, K. og M. Hatlem (2013). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Steinsholt, K. and L. Løvlie (2007). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne. Pedagogisk idéhistorie fra antikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svenning, B.A. (2006). *Hva forteller du om meg? Barns rett og mulighet til eget informert samtykke i datainnsamlingsprosesser i barnehager*. Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO-hovedfagsrapport 2006 nr 15.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Valvatne, H. og M. Sandvik (2002). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Winger, N. (2007). *"Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen": noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer : 1. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder"*. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Woodhead, M. (1996). *In search of the rainbow: pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.

Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norskpakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget

Özalp, F. (2005). *"Når jeg snakket tyrkisk, sa alltid de voksne HÆÆ": oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiskspråklige barns øyne*. Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO-hovedfagsrapport 2005 nr 13

#### **Stoff henta frå internet:**

Sam, D. L., & Oppedal, B. (2003). Acculturation as a Developmental Pathway. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1). 3"<http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1072>  
[Lokalisert 30.04.2013]

[www.snl.no](http://www.snl.no) [Lokalisert] 22.09.2013

<http://www.flyktninghjelpen.no> [Lokalisert] 19.04.2013

[Nilsen, F.S. \(2000\) Hva er identitet? <http://www.fsnielsen.com/txt/texts.htm>](http://www.fsnielsen.com/txt/texts.htm)[Lokalisert 27.09.2013].

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger\\_brosjyrer/2000/barnekonvensjonen-nynorsk.html?id=87589](http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2000/barnekonvensjonen-nynorsk.html?id=87589) [Lokalisert 05.04.2013