

**”Jeg prøvde å fortelle at islam betyr
fred”**

**- en fenomenologisk studie av elleve
norske muslimers møter med
barnehager og skoler**



Katrine Giæver

2010

**Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier,
Master i barnehagepedagogikk**

FORORD

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg nye perspektiver og nye måter å tenke på, og jeg vil gjerne takke personer som har bidratt til det. For å begynne der det startet: Takk til min mor som lærte meg å bli glad i å skrive, og min far, som med klokketro på at jeg kunne klare en hvilken som helst akademisk eksamen, har gitt meg mot til å begynne på masterstudiet. Takk Hilde Sæter - min kollega som stilte opp som barnevakt for sykt barn den dagen det virkelig gjaldt i 1997, så jeg fikk startet min ferd videre i utdanningssystemet. Min veileder Jeanette Rhedding-Jones har hatt tro på prosjektet mitt fra første stund, og veiledet meg med glød og entusiasme – takk til deg! Mine to ledere gjennom årene jeg har jobbet med masterstudiet, An-Magritt Hauge og Matias Nissen-Meyer, dere har vært rause med å la meg gå på forelesninger og bruke tid når jeg var nødt. Takk til Matias som dessuten har lest og kommentert oppgaven, og Hege Sevatdal som gjorde en kjempejobb med redigering. Kollegaer på NAFO og i sekretariatene for Østberg - og Brennautvalget: takk for gode faglige diskusjoner som har inspirert masterarbeidet. Interessen for arbeid med ulike perspektiver, religioner og verdisyn startet i Gamle Oslo. Om dette har tospråklige assistenter der lært meg mer enn noen andre. Det dere har lært meg vil jeg alltid ha med meg! Takk også til Rokhosh Ahmad Fatah som oversatte oppsummeringen til arabisk. En stor takk til Javaria Tanveer som har hjulpet meg i gang med arbeidet. Mina Adampour, mitt barnehagebarn fra 1990, nå voksen medisinerstudent ved Universitetet i Oslo: takk for alt du har lært meg, og for konstruktive råd og innspill rundt oppgaven. De elleve informantene har gitt av sin tid og delt sine historier med meg - tusen takk til dere! Kollokviegruppa - Marianne, Inger Hilde, Hege, Åste, Magne og Randi- det har vært så fint å komme et sted der diskusjonene fikk leve sitt eget liv. Takk også til mine tre medstudenter med det flerkulturelle perspektivet, Målfrid Bleka, Cathrine Storvik og Ellen Brodersen-Hval, for gode innspill og diskusjoner.

Men størst av alt er livet med verdens flotteste gutter! Harald og John Eirik har med klokskap og innsikt gjennom årene delt av levd liv på Oslos østkant. Knut har lyttet, diskutert og i tillegg tatt majoriteten av alt arbeid i huset gjennom tre år, så jeg skulle få jobbe med masterstudiene i helgene. Uten all den humor, forståelse og til tider grenseløse tålmodighet dere har latt prege det hjem og de omgivelser denne oppgaven har blitt skrevet i, er det ikke sikkert jeg noen gang hadde blitt ferdig!

Katrine Giæver mai 2010

OPPSUMMERING

Dette er en fenomenologisk studie der jeg har ønsket å se på norske muslimers møte med skoler og barnehager, og hvorvidt de ble gitt samme kvalitet på innholdet som ikke-muslimske barn. Et utgangspunkt for oppgaven har vært å finne ut hvorvidt et mangfold av meninger og synspunkter blir gjort synlig i barnehager og skoler med barn som har ulik religiøs bakgrunn, i lys av Hannah Arendts teorier om makt.

Jeg har intervjuet 11 muslimer i et livshistorieperspektiv, både barn og voksne. Noen har vokst opp i Norge selv og fortalte fra sin egen barndom, noen var ansatt i barnehage, og noen fortalte om sine egne barn.

Fem kritiske temaer ble tydelige i samtale med informantene, og fire av dem dreide seg om aktiviteter der deres muslimske identitet ble synlig i kontrast til det opprinnelige innholdet i barnehage og skole. Dette dreide seg om retten til å skjule kroppen sin, å spise *halal* mat, å tilnærme seg faste og å feire muslimske høytider som ramadan og eid. Det femte kritiske temaet har dreid seg om informantenes egen opplevelse av hvordan muslimer blir fremstilt i media. Jeg har brukt eksempler fra regjeringens planer for skole og barnehage, og fra ulike debatter i media for å speile noen av de diskurser muslimer i Norge forholder seg til.

Jeg har blant annet funnet ut at det har skjedd en utvikling i løpet av en generasjon, og at mangfoldet i større grad er synlig i dag enn for 20 år siden. Allikevel er det tegn på at det innen noen områder i liten grad har skjedd noen utvikling. Hvorvidt muslimske barn opplever respekt og anerkjennelse for sin religiøse tilhørighet er tilfeldig og avhengig av kompetansen og interessen til enkeltpersoner som jobber i barnehager og skoler. Selv om regjeringens planer til en viss grad skal sikre at barn ikke blir utsatt for diskriminering eller mobbing, er det ikke tilstrekkelig til å sikre alle muslimske barn en god oppvekst.

ENGLISH SUMMARY

This is a phenomenological study where I have looked at Norwegian Muslims' meeting with kindergartens and schools, and whether they were given equal qualities in content as non-Muslim children. A base for this study has been to find out if diversity of meanings and views has been made visible in kindergartens and schools with children who have diverse religious backgrounds, seen in the perspective of theories of power by Hannah Arendt.

I have interviewed eleven Muslims in a lifestory perspective, children and adults. Some of them have grown up in Norway and told stories from their own childhood, some have been working in kindergartens, and some told about their own children.

Five critical issues became clear through the interviews, and four of them were about activities where the informants' Muslim identity became visible in contrast to the traditional content in the kindergartens and schools. This was about right to hide their body, to eat *halal* food, to approach the fast and to celebrate holidays such as *Ramadan* and *Eid*. The fifth critical issue was about how the informants themselves experienced how Muslims are fabricated in media. I have used examples from the Norwegian government's guidelines for kindergartens and schools, and from different debates in media, to reflect different discourses Muslims in Norway deal with.

I have found a positive development through one generation, and that diversity is more visible today than 20 years ago. Still there are signs that show that in some areas the development is marginal. Whether Muslim children are met with respect and recognition, relies on the competence and interest of individuals who work in kindergartens and schools. Even if the government's guidelines to some extent are supposed to make sure that children are not exposed to discrimination or bullying, this is not enough to make sure that all Muslim children receive a safe adolescence and childhood.

المخلص

والاطفال رياض من النرويجيين المسلمين مواقف دراسة البحث هذا من هفي
 مثلما المسلمين أطفال مع تصرف وانهم ولى، المعلمين تعامل وكيفية، المدارس
 أعمار من مسلما أحد عشر حاورت. (النرويجيين) ك- غيرهم أطفال مع تصرف و
 والطفولة فترة عاش حيث النرويج في كبر من منهم، صغارا وكبارا مختلفة
 عما ملاحظاته عن حدثني من ومنهم، الاطفال رياض في عمل من ومنهم.. الصدا
 قدالفرصة كانت ان ودرست.. هناك أطفاله كانت عندما الاطفال رياض في لاحظته
 به يشعر ما عرض على حريصا وكننت. لا أم تظهر أن الايديان لكل سدنت
 .. أن فسهم رؤاهم خلال من والمدارس الاطفال رياض تجاه المسلمين

الحق: مواضيع خمسة على انصبت التي الاحد عشر المسلمين اهتمامات بدينت
 ممارسة في الحق، الاحلال الطعام على لحصولا في الحق، الجسد ستر في
 الدولة خطط من بنماذج أتيت كما.. بالعائدين التمتع في والحق، الصوم
 لكي اعلامية مناقشات وصدفية مواضيع مع والمدارس الاطفال رياض لتوجيه
 .. المسلمين في يعيش الذي النرويجي الامجتمعات آراء أقدم

من أحرص الاطفال رياض ورأيت، والتوجه جيهال توتباين هو اليه وصلت ما
 المساواة على وتوجهها الدولة تخطيطان، المسلمين بأطفال للاحداث المدارس
 تنشئة الاطفال نشأة في كافيا ليس والازعاج التمايز من نوع أي بدوم و
 فهم الى إدراكهم وصل الذين البالغين عند تأثيرا أكون هذا الآن، سديمة
 .. حولهم ومن لالعالم المسلمين رؤية

INNHold

FORORD	2
OPPSUMMERING	3
ENGLISH SUMMARY	4
INNHold.....	6
1. INNLEDNING.....	9
<i>1.1. Bakgrunn for oppgaven.....</i>	<i>9</i>
<i>1.2. Oppgavens fokus.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3. Valg av begreper</i>	<i>12</i>
<i>1.4. Oppgavens videre oppbygging.....</i>	<i>14</i>
2. DISKURSER RUNDT MUSLIMER	15
<i>2.1 Overordnede planer</i>	<i>15</i>
2.1.1. Det flerkulturelle perspektivet i lov- og rammeverk for barnehage og skole..	17
2.1.2. Ulike lærings syn	22
2.1.3 FNs barnekonvensjon	24
<i>2.2. Fremstilling av muslimer i noen norske medier.....</i>	<i>24</i>
2.2.1 Et eksempel på en debatt.....	28
<i>2.3. Å beskrive en "muslim"</i>	<i>31</i>
<i>2.4. Ulike definisjoner av "islam"</i>	<i>33</i>
3. EPISTEMOLOGI	36
<i>3.1. Bakgrunn for valg av teoretisk ståsted.....</i>	<i>36</i>
<i>3.2. Møte mellom mennesker.....</i>	<i>37</i>
<i>3.3. Makt i Hannah Arendts perspektiv</i>	<i>39</i>
3.3.1. Arendts beskrivelse av livsveven	41
<i>3.4. Andre teoretikere</i>	<i>43</i>
3.4.1. Makt i Pierre Bourdieus perspektiv	44
3.4.2. Makt i Michel Foucaults perspektiv.....	45
4. METODE.....	48
<i>4.1. Mitt ontologiske ståsted</i>	<i>48</i>
<i>4.2. Muslimers forhold til kropp.....</i>	<i>50</i>
<i>4.3. Oppgavens kritiske temaer</i>	<i>53</i>
<i>4.4. Etiske perspektiver.....</i>	<i>55</i>

4.5. Reflekterende forskning	57
4.6. Intervju.....	58
4.6.1. Intervjuer med et livshistorieperspektiv.....	59
4.7. Bruk av narrativer	63
4.8. Bakgrunn for valg av informanter og temaet barnehage og skole.....	65
4.8.1 Muslimske barns livsverden.....	65
4.8.2. Valg av informanter.....	67
5. EMPIRI OG REFLEKSJON	70
5.1. "Jeg prøvde å fortelle at islam betyr fred"	70
5.2. Forhold til kropp og privatliv	71
5.2.1. Hva informantene sa om privatliv rundt kroppen.....	73
5.2.2. Drøfting av empiri rundt kropp og privatliv.....	80
5.3. Halal- og haram mat	85
5.3.1 Hva informantene sa om mat.....	86
5.3.2. Drøfting av empiri rundt forhold til mat.....	89
5.4. Faste.....	92
5.4.1. Hva informantene sa om faste	93
5.4.2. Fra en praksisfortelling om faste.....	95
5.4.3. Drøfting av empiri rundt faste.....	96
5.5. Forhold til høytider.....	100
5.5.1. Hva informantene sa om eidfeiring	101
5.5.2. Hva informantene sa om julefeiring.....	103
5.5.3. Drøfting av empiri rundt høytider	106
5.6. Om mediers omtale av muslimer.....	112
5.6.1. Hva informantene sa om mediers omtale av muslimer.....	112
5.6.2. Drøfting av empiri rundt informantenes opplevelser av mediers omtale.....	115
6. OPPSUMMERENDE KOMMENTARER	118
6.1. Barnehage og skole som fremtredelsesrom	118
6.2. Hva har skjedd i løpet av en generasjon?	120
6.3. Opplevelse av avmakt.....	121
7. AVSLUTTENDE TANKER.....	123
7.1. Veien videre.....	124

LITTERATUR	126
<i>Avisartikler</i>	<i>133</i>
<i>Nettsteder</i>	<i>134</i>
<i>Vedlegg</i>	<i>134</i>

1. INNLEDNING

Denne oppgaven er en fenomenologisk studie av elleve norske muslimers møter med ansatte i barnehager og skoler. Det er en studie jeg har gjort gjennom kvalitative forskningsintervjuer, der informantene har reflektert over sine egne erfaringer fra møter med barnehager og skoler, og delt disse erfaringene videre med meg. Det vil si at jeg har brukt kvalitative intervjuer som en metode for å skape samtaler, for slik å få en viss tilgang på informantenes livsverden (Bengtson 2005). Informantenes refleksjoner har vært gjenstand for mine tolkninger, som igjen er farget av mine personlige erfaringer, derfor vil det være en viss distanse mellom informantenes livsverden og den fremstillingen som gis i denne oppgaven. Intensjonen med oppgaven har uansett vært å gi de elleve muslimene som har delt sine erfaringer med meg, en stemme som kan høres i det norske samfunnet. Jeg håper også at det er flere enn de elleve som kan kjenne seg igjen i den virkelighet som fremstilles.

1.1. *Bakgrunn for oppgaven*

Jeg ble ferdig utdannet førskolelærer i 1988, og har helt siden min første praksis i en barnehage på Oslo indre øst, hatt muslimer både i kollegagruppen og i mange av barnegruppene jeg har jobbet med. Etter hvert som jeg har spesialisert meg innenfor det flerkulturelle feltet både gjennom videreutdanning i flerkulturell forståelse, gjennom arbeid i korttidsbarnehager som er spesielt opprettet for å øke barnehagedeltakelsen hos minoritetsspråklige barn, som fagkonsulent for tospråklig assistanse og til slutt gjennom flerkulturelt arbeid på høgskole- og departementsnivå, har jeg blitt mer og mer fascinert av ulike måter å betrakte verden på. Møte med flerkulturell praksis har stilt nye spørsmål ved sannheter jeg selv tidligere har tatt for gitt. Særlig har diskusjoner jeg hadde med flerspråklige kollegaer kunnet gi meg humoristiske, men også tankevekkende, betraktninger på mine oppfatninger av hvordan verden skulle være.

Samtidig har jeg opplevd at to diskurser har vært toneangivende i mine fagmiljøer: den ene har dreid seg om at man ved å ha fokus på forskjeller, skaper et unaturlig skille mellom "oss" og "dem", og at man ved å ha et slikt fokus dessuten kategoriserer mennesker og tilskriver dem egenskaper de kanskje ikke har. Jeg har derfor opplevd at det kan være sterke tabuer knyttet til det å snakke høyt om ulikheter. En årsak til slik motvilje kan være en forveksling av begrepene "likhet" og "likeverd" (Gullestad 2002), der det å kommunisere forskjeller forveksles med å betrakte noen menneskers

verdisyn og religioner som mindre verdt enn andre. Den andre diskursen jeg opplever at står sterkt, er en stor tro på at det å lære norsk språk, skal løse alle mellommenneskelige problemer som kan oppstå når mennesker med forankring i ulike verdisyn og ulik religiøs bakgrunn møtes. Denne holdningen gjenspeiles særlig i overordnede planer for norske barnehager og skoler. Mine egen personlige opplevelse er at for å kunne forstå hverandre, er det viktig å snakke sammen om ulike måter å betrakte verden på, og også å ha evne til å ta andres perspektiv. I *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (Gjervan 2006:45) står det at *Det å være i en god dialog handler om å kunne se andres ståsted uten å slippe sitt eget av syne*. Med bakgrunn i en slik forståelse, mener jeg at det skal mer enn norsk språk til for å kunne kommunisere godt nok til å gi alle barn like vilkår for god oppvekst i norske barnehager og skoler.

Med utgangspunkt i det overstående, har jeg ønsket å skrive en oppgave som kunne si noe om håndtering av forskjeller i barnehager og skoler etter hvert som verden har kommet til Norge, og mennesker på tvers av landegrenser i større grad er i kontakt med hverandre enn tidligere (Holten 2009). Siden jeg opplever at god kommunikasjon på tvers av slike grenser dreier seg om mer enn å beherske norsk språk, har jeg ønsket å ta utgangspunkt i noe som dreier seg mer om ulike verdisyn og religiøse perspektiver, enn om verbalt språk. Som nevnt har jeg store deler av min praksis i barnehager jobbet med muslimer både i personal- og barnegruppen. Samtidig som jeg i dagliglivet har hatt diskusjoner med mennesker som definerer seg selv som muslimer, har jeg også fulgt med i noen medier som har fremstilt muslimers møte med det norske samfunnet som nærmest uløselige problemer. Jeg har derfor hatt lyst til å skrive en oppgave med fokus på kommunikasjon mellom muslimer og ikke-muslimer, og har sett det som en utfordring å sette fokus på forskjeller uten å kategorisere eller tilskrive mennesker egenskaper de selv ikke mener å ha.

Gjennom hele oppgaven bruker jeg også nettleksikonet *Wikipedia* for å illustrere ulike definisjoner og elementer fra ulike samfunnsdiskurser. Jeg mener *Wikipedia* er interessant fordi det er et leksikon som ikke gjør krav på å formidle sannheten, men som gjennom sitt navn forteller at det kan formidle hvem som helst sin sannhet. I følge *Wikipedia* betyr "*Wiki*" at alle kan redigere innholdet. For meg er det en viktig understreking av det mangfoldet av sannheter som finnes i verden, og som blant annet preger de kritiske temaene jeg diskuterer i denne oppgaven.

1.2. Oppgavens fokus

I denne oppgaven forsøker jeg å se på sameksistens mellom muslimer og majoritetsbefolkningen i Norge, betraktet ut fra de arenaene for møte som barnehager og skoler er i Norge. Hva preger møter mellom muslimske familier i Norge og de som skal være profesjonelle oppdragere i barnehager og skoler? Hvem legger premissene for hvordan møtene skal være og hvem som skal prege barnehage og skole som felles arena? Finnes det arenaer for gjensidig påvirkning?

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2006) sier at:

Norge er i dag et multireligiøst og flerkulturelt samfunn. Barnehagen skal reflektere og representere det mangfoldet som er representert i barnegruppen, samtidig som den skal ta med seg verdier og tradisjoner i den kristne kulturarven (KD 2006:39).

Utdraget kan gi et inntrykk av at kristen kulturarv er satt over andre religioner som er representert i barnegruppen. Rhedding-Jones (2002) påpeker det motstridende i at *Rammeplan for barnehagen* fra 1996 - som har en lignende beskrivelse - spesielt nevner at barnehagen skal ta med seg et kristent verdisyn i barnehagene samtidig som den sier at den skal reflektere et religiøst mangfold. Det kan se ut som premissleverandører i barnehager ser på kristendom som en naturlig del av verdisyn i norsk barneoppdragelse, og ikke som en religiøs retning. Gullestad (2002:105) viser til at kristendommen ofte sees som en vesentlig del av det å være norsk, det vil si som en vesentlig del av norsk kulturarv.

Å *reflektere* mangfoldet som er representert i barnegruppen henspeiler på at mangfoldet skal synliggjøres. Ut fra evalueringen av Rammeplanen *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagen blir innført, brukt og erfart* (Heretter: *Alle teller mer*, Østrem et al 2009) kan det se ut som barnehager i Norge gjør lite for å synliggjøre det religiøse mangfoldet som finnes i mange barnehager, noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 2.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (KD 2009, heretter: *Opplæringsloven*) sier i §1-1 om formålet med opplæringen at:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som og kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Også her kan det se ut som kristne verdier betraktes mer som et verdisyn eller et positivt menneskesyn, enn som en religiøs retning.

Jeg ønsker å se nærmere på noen barnehager og skoler der muslimske familier ferdes, på mulighetene for å kommunisere religiøs tilhørighet, og å utvikle den i samhandling med andre barn og voksne i barnehagen. Jeg opplever barnehage og skole som viktige offentlige arenaer der muslimer møter andre aktører i det norske samfunnet. I oppgaven vil jeg se på hva som kan prege muslimske barns hverdag, og i hvilken grad dette gjøres synlig i barnehager og skoler.

Familien er den viktigste arenaen for utvikling av barns individualitet (Jans 2004), men det er også av stor betydning for barns identitet hvordan barn blir møtt i barnehager og skoler. Barns medvirkning er et viktig tema i norske barnehager, og i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* står det at *Barn må få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner* (KD 2006:13). I *Opplæringsloven* for skolen, står det at *elevane skal engasjerast i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske arbeidet for helse, miljø og tryggleik ved skolen*.

Jeg vil se på hvordan muslimske barn er gitt mulighet til å utøve selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner som dreier seg om religiøs tilhørighet i barnehagen, og hvorvidt de er gitt mulighet til å delta i planlegging av det psykososiale miljøet som angår det å utøve muslimsk praksis i skolen.

1.3. Valg av begreper

I denne oppgaven beskriver jeg menneskers *møter* mellom ulike livsverdener. Schutz (1972:97) sier at verden består av en helhet - *alle* - som innebefatter *oss selv* og dermed også *andre*. Man kan altså selv ikke unnsnippe livsverden (Bengtsson 2005), derfor er jeg som forsker også selv en del av den verden jeg forsøker å beskrive, en del av de *alle* som utgjør verden. Selv om jeg gjør et forsøk på å gjengi noen andres livsverden, vil mitt eget perspektiv forbli sentralt i beskrivelsen (Merleau-Ponty 1994). Det kan velges mellom et mangfold av begreper når mennesker som møtes i ulike livsverdener skal beskrives, for eksempel "man", "en", "mennesker" eller "folk". Å bruke disse begrepene, vil være å gi et inntrykk av at livsverden er noe jeg betrakter utenifra. For å understreke at jeg selv er en del av den verden jeg forsker på, og at jeg

påvirker den ved å være til stede i den, velger jeg å bruke begrepet "vi" når jeg beskriver teoriene om møter mellom mennesker i kapittel 3.

Det kan være vanskelig for meg som forsker å finne begreper som definerer mennesker som gruppe, og særlig grupper som jeg selv ikke er en del av. Said (1994:46) beskriver hvordan orientalistene påstår å kunne beskrive for eksempel muslimer som gruppe, siden de *vet* (..) *hvordan de føler*, (...) *kjenner deres historie, deres avhengighet og deres forventninger*. Said (1994) beskriver videre hvordan orientalistene brukte kontrasteringer opp mot "Vesten" ikke bare for å beskrive Orienten, men også for å fremstille Vesten i et positivt lys. *De* (Orienten) er primitive, mens *Vi* (Vesten) er moderne. Jeg ser faren ved å lage definisjoner som skal beskrive en bestemt type mennesker, samtidig som jeg mener det noen ganger er en nødvendig del av det å forske. Man kan ikke lage beskrivelser av et felt uten å bruke noen beskrivende ord og begreper. Til tross for et stort mangfold innenfor islam, finnes det også noen fellestrekk mellom informantene som gjør at jeg velger å bruke begrepet "muslim", noe jeg argumenterer for videre i kapittel 2. Siden muslimenes beskrivelser av seg selv gjennom samtalene ble tydelige når de snakket om møter med andre mennesker i barnehager og skoler som ikke var muslimer, og fordi de fleste av historiene handlet om nettopp disse, trenger jeg et samlebegrep på de menneskene mine informanter møtte. Jeg velger å kalle dem *ikke-muslimer*.

Å finne riktige begreper for å beskrive en flerkulturell virkelighet, kan være vanskelig. Det finnes mange, og det er lett å trække feil. Holten (2009:23) sier at *språkbruk signaliserer holdninger og verdier, og vil kunne være av stor betydning for den som blir beskrevet*. Samtidig gjenspeiler ordene vi bruker våre tidligere erfaringer. Betegnelsene på mennesker med minoritetsbakgrunn forandrer seg hele tiden (Gjervan 2006). Selv har jeg vendt meg til å bruke begrepet "flerkulturell" fra den tiden jeg gikk på studiet "Flerkulturell forståelse" ved Høgskolen i Oslo. Etter hvert har jeg lært at mange er skeptiske til begrepet "kultur", fordi det lett kan kategorisere mennesker. Fordi studiet for meg var et sted som kommuniserte gode holdninger til et flerkulturelt samfunn, føles det naturlig å fortsette å bruke begrepet. Det er da basert på min egen subjektive erfaring med bruk av ordet. Ved noen tilfeller bruker jeg også betegnelsen "minoritetsspråklig" i oppgaven. Det er enten fordi det er begrepet som brukes i rapporten eller planen jeg refererer til, eller fordi jeg viser til barn som kan et språk, men som ikke er kommet så langt i sin norskspråkutvikling. Bruken av begrepet er imidlertid svært begrenset, siden dette ikke er en oppgave som handler om språk. I all hovedsak bruker jeg altså *muslim* og *ikke-muslim* om menneskene jeg beskriver.

I offentlige dokumenter brukes begrepet *barn* om de som går i barnehage, mens man ofte snakker om *elev* når de går i skolen. Fordi å vise at det dreier seg om de samme individene som vokser seg fra barnehage og inn i skolen, bruker jeg videre i oppgaven begrepet *barn* om både barnehagebarn og skoleelever når jeg omtaler barna som er beskrevet i empirien. Dette er også for å understreke at ingen av dem er myndige, og at de derfor skal være underlagt voksne personers ansvar. Det er foreldre, barnehagepersonale og lærere som sammen skal ha ansvar for at disse barna får en god oppvekst i Norge. Beskrivelsene jeg har hentet fra norske medier, kommer hovedsaklig fra aviser. Allikevel fortsetter de samme debattene i ulike mediekkanaler som radio, fjernsyn og nettaviser. Jeg kommer også inn på forskjellige nettforum i noen eksempler. Jeg har derfor valgt å bruke samlebetegnelsen *media*.

1.4. Oppgavens videre oppbygging

Videre vil oppgaven ha følgende oppbygging:

Kapittel 2: Her tar jeg for meg samfunnsdiskursen rundt norske muslimer, illustrert gjennom overordnede planer for barnehager og skoler, og gjennom noen eksempler fra media. Videre tar jeg for meg begrepene *muslimer* og *islam*, og drøfter og avgrensner hva jeg legger i begrepene, og hvordan jeg ønsker å bruke videre.

Kapittel 3. Her tar jeg for meg mitt teoretiske ståsted, og gjør rede for hvorfor og hvordan jeg vil bruke fenomenologi som teoretisk grunnlag i oppgaven. Jeg har hovedvekt på Hannah Arendts filosofi og maktbegrep, men gjør også rede for andre fenomenologer, som for eksempel Maurice Merleau-Ponty. Mot slutten av kapitlet kommer jeg inn på to andre teoretikere som blant annet har fokus på makt: Michel Foucault og Pierre Bourdieu.

Kapittel 4. Her gjør jeg rede for valg av metode og valg av kritiske temaer. Jeg gjør rede for hvorfor og hvordan jeg har valgt intervjuer med et livshistorieperspektiv og bruk av narrativer. Jeg kommer også inn på etiske spørsmål i dette kapitlet. Mot slutten av kapitlet argumenterer jeg for hvorfor jeg har valgt både barnehage og skole som tema, og for valg av informanter.

Kapittel 5. Her presenterer hva informantene har sagt rundt de kritiske temaene nevnt i dette kapitlet. Videre drøfter jeg mine egne refleksjoner rundt disse temaene, sett opp mot teorier beskrevet i kapittel 3.

Kapittel 6. Her har jeg en oppsummering av oppgaven.

Kapittel 7. Her har jeg en avsluttende kommentar.

2. DISKURSER RUNDT MUSLIMER

Diskurser er historisk produserte og sosialt organiserte rammer som inneholder verdier, regler og normer som styrer hva som kan bli sagt og gjort, av hvem og hvor (Reheding-Jones 1996 og Cannella 1999 i Andersen 2002:30). Jeg vil komme nærmere tilbake til diskursbegepet i kapittel 3, men vil i dette kapitlet gjøre rede for noen av de sosialt organiserte rammer som eksisterer rundt norske muslimer. Fordi jeg i oppgaven går inn på muslimer i barnehager og skoler, vil jeg først komme inn på de formelle rammer og overordnede planer gitt av regjeringen, som skoler og barnehager er pålagt å jobbe etter. I dette kapitlet går jeg inn på hvordan språklig og kulturelt mangfold reflekteres i planene også på generelt grunnlag, og altså ikke bare knyttet til muslimer og religion generelt. Dette gjør jeg for å synliggjøre en diskurs som jeg mener i stor grad knytter arbeid med mangfold i barnehager og skoler, til arbeid med språk. Alle henvisninger til læreplaner i oppgaven kommer fra Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider. Siden disse er under konstant revidering, finnes det ikke nærmere referanser eller årstall. Mot slutten av kapitlet kommer jeg inn på mediers fremstilling av muslimer, for å gi et inntrykk av en mer uformell samfunnsdiskurs rundt temaet.

2.1 Overordnede planer

Regjeringen gir føringer for arbeid som skal utføres i barnehager og skoler. Fra 2006 gikk barnehagene fra å være en del av *Barne- og familiedepartementet* (heretter: BFD) til å bli en del av Kunnskapsdepartementet. Barnehagen skulle betraktes som en del av hele utdanningsløpet *livslang læring*, og sees i sammenheng med skolegang, underlagt et felles departement og en felles kunnskapsminister. Det er flere eksempler på stortingsmeldinger som er kommet etter overgangen fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet (heretter: KD) som berører flerkulturelle barnehager og skoler, og felles for dem er at de i stor grad har et læringsperspektiv på barnehagene, og et overveiende fokus på språk når det gjelder perspektiver på språklig og kulturelt mangfold i både barnehage og skole. Andersen (2002) viser hvordan samtaler rundt minoritetsspråklige barn ofte fokuserer på hvor flinke de var til å snakke norsk. Når de voksne sier noe positivt om minoritetsspråklige barn, handler det veldig ofte om språklige evner og hvordan de mestrer det norske talespråket (Andersen 2002:103). Andersen beskriver hvordan andre kompetanser minoritetsspråklige barn kan ha, ikke gjøres synlig. Hun viser videre hvordan innhold

og aktiviteter barnehagen legger opp til, kan være av en slik art at barna må mestre det norske språket på en bestemt måte for å kunne delta. Andersens undersøkelse er fra 2002, men ut fra de overordnede planer som finnes, ser det ut som retningslinjer for flerkulturelle barnehager fortsatt er sterkt preget av hvordan barna skal lære norsk språk, og retningslinjer for flerkulturelle skoler har et stort fokus på hvordan skolebarna skal lykkes faglig. Tittelen på *Stortingsmelding nr 23 2007 – 2008*, illustrerer dette synet: *Språk bygger broer*. Samtidig nevnes også flerkulturelle perspektiver som viktige i stortingsmeldingene som berører flerkulturelle barnehager og skoler, noe som gir inntrykk av et ønske om at barnas bakgrunn og verdiforankring skal bli sett, brukt og tatt hensyn til under læringsprosessene. Det gir også et inntrykk av at språklig og kulturelt mangfold blir sett på som en verdi i barnehagene og skolenes overordnede planer.

Innholdet i barnehagen er lovfestet i *Lov om barnehager (KD 2009, heretter: Barnehageloven)*. Barnehagen fikk sin første retningsgivende *Rammeplan for barnehagen* i 1996 (BFD, 1996). En ny revidert rammeplan kom i 2006 (KD 2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* inneholder syv fagområder som er ansett for å være spesielt viktige for barnehagens innhold og oppgaver, og av disse fagområdene mener jeg de to fagområdene *Kommunikasjon, språk og tekst* og *Religion, filosofi og etikk* er de som berører flerkulturelle barnehager i størst grad. Det er skjedd noen endringer innenfor disse fagområdene fra 1996 til 2006. Rammeplanen fra 1996 har mer uttalte kristne retningslinjer, og sier for eksempel at man skal knytte inn fortellinger fra bibelen. Når rammeplanen fra 1996 fremhever arbeid med andre religioner, rådes det til at disse skal fremstilles i form av eventyr. Videre sier planen at man bør vektlegge det som er likt når det gjelder ulike religioner. Rammeplanen fra 2006 uttrykker i langt større grad at barnehagen skal ta hensyn til det enkelte hjemms religiøse tilknytning og reflektere religiøst mangfold, uten at dette nødvendigvis må ligne på kristne verdier. Samtidig presiseres det at det er verdier i den kristne kulturarven barnehagen skal ta utgangspunkt i, og jeg får et inntrykk av at kristendommen står over andre religioner (se kapittel 1). Det kan se ut som kristne grunnverdier blir sett på som allmenne verdier, og at de derfor kan være gyldige for alle, uansett religiøs tilhørighet. Både rammeplanen fra 1996 og den fra 2006 vektlegger respekt for barnas morsmål.

Videre vil jeg se nærmere på hvordan retningslinjer for skoler og barnehager kan skape rammer rundt innholdet som barna møter, og hvordan ulike læringssyn kan prege måten barna blir møtt av ansatte i barnehager og skoler.

2.1.1. *Det flerkulturelle perspektivet i lov- og rammeverk for barnehage og skole*

I dette avsnittet ser jeg på hva overordnede planer for barnehage og skole sier om språklig og kulturelt mangfold. Jeg vil først ta for meg det flerkulturelle perspektivet i lov og rammeverk for barnehagen, og så gå over til skolen. For barnehagen ser jeg *Barnehageloven* og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD 2006) som mest aktuelt, for grunnskolen ser jeg på *Opplæringsloven* og kommer videre til å si noe om *Læreplan for grunnskolen*. Felles for alle barn, enten de går i barnehage eller skole, er *FNs barnekonvensjon* som jeg beskriver mot slutten av avsnittet.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2006) åpner for flerkulturell tenkning og handling i barnehagene i flere av sine kapitler. I tillegg til fagområdet *religion, filosofi og etikk*, har planen også flere kapitler og sitater som sier noe om hvordan barnehagen skal støtte og ivareta barnas identitet, også når de har tilhørighet til religioner som først har blitt vanlig i Norge de siste 20 årene. Dessuten har Kunnskapsdepartementet gitt ut et temahefte som heter *Språklig og kulturelt mangfold i barnehagen* (Gjervan 2006), som barnehagene står fritt til å bruke som veileder. Temaheftet har flere kapitler som omhandler mangfoldsperspektiver i barnehagen i tillegg til et kapittel om språk. Evalueringen av Rammeplanen *Alle teller mer* (Østrem et al 2009) viser imidlertid at innenfor Rammeplanens fagområder er det bare 15 prosent av barnehagene som har valgt å jobbe med temaet *Religion, filosofi og etikk*. Det at rammeplanen inneholder kapitler som vektlegger religion eller språklig og kulturelt mangfold, gir altså ikke nødvendigvis en garanti for at barnehagene går dypt inn i disse temaene, eller at mangfoldstenkning preger barnehagen.

Barnehagelovens § 1 sier *Barnehagen skal bygge på respekt for menneskeverdet, på åndsfrihet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet, slik disse grunnleggende verdiene kommer til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religioner og livssyn, og slik de er forankret i menneskerettighetene.*

Samtidig understreker *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD 2006:10) at

Barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig.

60 prosent av alle barnehager i Norge har minst ett barn med minoritetsspråklig bakgrunn (Gulbrandsen og Winsvold 2009), og svært mange av disse barna er oppdratt til en religiøs tradisjon som ikke er forankret i den kristne og humanistiske tradisjon som er beskrevet i Barnehageloven. Østrem et al (2009:25) hevder at:

Styrerne vektlegger fagområdene svært ulikt. «Kommunikasjon, språk og tekst» står fram som fagområdet det i særklasse arbeides mest med (67 prosent), mens bare 15 prosent arbeider ganske mye med «Etikk, religion og filosofi». Det er vanskelig å forklare en så stor forskjell i vektlegging ut fra rammeplanen, som generelt omtaler alle fagområdene som likeverdige. Når styrerne tilsynelatende oppfatter noen fagområder som viktigere enn andre, tyder det på at de påvirkes av andre føringer enn rammeplanen.

Det har også kommet et eget temahefte om *språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (Høigaard, Mjør og Hoel 2009), men det ble gitt ut først etter at evaluering av rammeplanen ble foretatt (Østrem et al 2009), og er derfor ikke med i betraktning i min beskrivelse.

Innenfor temaet *Språk, tekst og kommunikasjon* er de tre områdene flest barnehager har jobbet med *rim og regler, høytlesning og systematisk arbeid for å få barn til å fortelle* (Østrem et al 2009:33). Dette er læringsmetoder jeg vil betrakte som instrumentelle, i tråd med en tenkning der barnet styres og kartlegges ut fra forhåndsbestemte ideer om hvilke ferdigheter og hvilke personlighetstrekk som er gode og riktige (Cannella 2005). Det kan se ut som om barnehagene har jobbet mindre med arbeidsområder der minoritetsspråklige barn har hatt mulighet til å påvirke barnehagen gjennom dialog. Bae (2004) sier at opplevelser kjennetegnes ved dialoger hvor barn får mulighet til å kjenne at det de erfarer har gyldighet. Ikke mer enn henholdsvis 9 og 7 prosent av barnehagene har valgt å jobbe med *lesing av tekster fra andre kulturer* og *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* innenfor fagområdet *Språk, tekst og kommunikasjon*. Dette er arbeidsmåter som i større grad tar utgangspunkt i barnas bakgrunn og en flerkulturell tenkning rundt barnehager. At så få barnehager har valgt disse måtene å jobbe med *språk, tekst og kommunikasjon* på, ser jeg som et tegn på at mange har valgt en form for formidlingsmodell fremfor dialog. Moss (2007) hevder at det finnes en dominerende diskurs om barneoppdragelse som favoriserer utviklingspsykologi og instrumentell læring. Ut fra evalueringen av rammeplanen *Alle teller mer* (Østrem et al 2009) kan det se ut som dette er en tenkning som preger de fleste av de barnehagene som har deltatt i evalueringen av

rammeplanen. Det kan også se ut som dette er forenelig med det læringssynet som formidles i stortingsmeldingene jeg nevnte innledningsvis.

Det er få barnehager som jobber med fagområdet *Religion, filosofi og etikk* til tross for at antallet muslimer i Norge har økt betydelig siden de første begynte å komme i 1967 (Østberg 2003). Jeg mener at det kunne vært en hjelp i kommunikasjonen mellom barnehager og familier med muslimsk bakgrunn hvis barnehagene jobbet med dette fagområdet, i og med at flere ulike religioner er et relativt nytt fenomen i Norge. Rhedding-Jones (2002) hevder at norske barnehager har *sosial harmoni* og *godhet* som grunnleggende verdier, og at disse erstatter religiøse verdier. *Godhet* kan ha en tendens til å erstatte vektlegging av religiøs tro i barnehagene, til tross for at mange muslimske barn opplever religion som en sentral del av sitt liv (Ramadan 2009, Østberg 2003). Siden jeg begynte å planlegge denne oppgaven i 2007, har jeg fulgt med i debatter i norske medier om religion, og islam i særdeleshet. Det kan se ut som om temaet muslimer i Norge er betent, og oppleves som vanskelig for flere av de som deltar i debatten. Dette er en mulig årsak til at barnehagene vanskelig får temaet til å harmonere med verdiene *sosial harmoni* og *godhet*.

Noen av informantene jeg har snakket med, beskriver tilbakeblikk fra barnehagen de selv gikk i for opptil 25 år siden, altså før den første rammeplan for barnehager ble utgitt av Barne- og familiedepartementet i 1996. At det i den første *Rammeplan for barnehagen* (BFD 1996:58) sto at *personalet i barnehagen skal ha grunnleggende innsikt i den fremmede kulturen og forebygge fremmedfrykt*, gir et inntrykk av at retningslinjer og holdninger rundt flerkulturelle barnehager har endret seg i løpet av ti år. Uttrykket "fremmede kulturer" forekommer ikke i overordnede planer for barnehagen i dag.

Innholdet i grunnskolen er styrt av *Opplæringsloven* som er lovpålagte retningslinjer for hvordan undervisningen skal foregå. Vedøy (2008) beskriver i sin doktoravhandling om ledelse i flerkulturelle skoler, hvordan ulike former for skoleledelse kan gi ulik form for deltakelse hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Vedøy hevder at når forholdet mellom lærere og elever er symmetrisk, har elevene mulighet til å forhandle frem sin rolle på likeverdige vilkår. Når forholdet er asymmetrisk, blir elevene i større grad tilskrevet en rolle.

Opplæringsloven har paragrafer som skal sikre skolebarna trygge vilkår på skolen ut fra individuelle rettigheter. Når det gjelder elevgruppen jeg beskriver, nemlig muslimske barn, ser jeg det som viktig at de blir gitt mulighet til å forhandle frem sine

roller. Mange av dem har verdier og religiøs forankring som kan være ukjent for lærerne, og derfor er det nødvendig for deres deltakelse og mulighet til å påvirke gjensidig, at de blir gitt en stemme. Det står for eksempel i *Opplæringslovens* § 9a-3 at:

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.

Siden lærerne ikke nødvendigvis har kjennskap til hva som oppleves som krenkende for en muslim, ser jeg barnas forhandlingsmuligheter, der lærerne lytter til hva de har å si, som viktige for at barna skal oppleve et anerkjennende skolemiljø. *Opplæringsloven* har i tillegg § 2-4 om faget *Religion, livssyn og etikk* (RLE) som sier at undervisningen i faget skal bidra til forståelse, respekt og dialog. Samtidig fremhever paragrafen kristendommen som den eneste navngitte religionen, og sier at man skal få *kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne*. Videre blir det sagt at undervisningen i faget ikke skal være forkynnende. Om språkopplæring sier *Opplæringsloven* i § 2-8 at minoritetsspråklige elever har rett til særskilt norskopplæring og om nødvendig også morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Som jeg nevnte innledningsvis, vil ikke denne oppgaven ha fokus på språk. Jeg tar det allikevel med som tema under redegjørelsen for overordnede planer, for å vise hvilken plass og hvilket fokus det har i skolens overordnede planer.

Jeg vil også nevne *Læreplan i norsk* fra 2010 som omfatter alle elevene, og som blant annet har dette som formål:

Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. Dagens situasjon er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidlige grenser — språklig, kulturelt, sosialt og geografisk. I denne sammenheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.

Jeg vil understreke at dette utdraget viser en utvikling i læreplaner fra før kunnskapsløftet ble påbegynt i 2006. Frem til 2006 var et flerkulturelt perspektiv i langt mindre grad omtalt i skolens læreplaner.

Veilederen *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (KD 2008) fremholder at:

Ordninger og føringer rundt religiøse og kulturelle særpreg må inngå i forventningsavklaringer mellom skole og hjem.

For å ivareta minoritetsspråklige barns rett til læring og faglig utvikling på lik linje med majoritetsspråklige elever i skolen har Kunnskapsdepartementet laget *Læreplan i grunnleggende norsk* og *Læreplan i morsmål*.

Med overordnede politiske føringer som sier at skolen ikke skal forkynne og at elever ikke skal utsettes for krenkende handlinger, kan det se ut som overordnede planer for skolen skal kunne sikre et godt oppvekstmiljø for alle elever, selv om de har ulike verdisyn og ulik religiøs forankring. Videre burde også retningslinjer som sier at elever har rett på morsmålsopplæring, at norskfaget skal bidra til *respekt for mennesker fra andre kulturer*, og at føringer rundt religiøse og kulturelle særpreg må inngå i forventningsavklaringer rundt barnehage og skole, være med på å sikre et godt læringsmiljø for minoritetsspråklige elever. Føringene er imidlertid også vide og gir stort rom for tolkninger. Andreassen-Becker (2004), Brooker (2005) og Rhedding-Jones (2010) beskriver hvordan det kan være store ulikheter mellom verdier forankret i hjem og skole. Alle tre hevder i forskjellige artikler at når det mangler dialog om disse verdiene mellom barnas ansvarlige voksne hjemme og i skolen, blir det lagt et urimelig stort ansvar på barna. Selv om de overordnede planene gir føringer for at alle barn skal møtes med respekt, hevder de tre artikkelforfatterne at det kreves en form for grunnkunnskap om barnas religiøse og verdimeslige forankring for at skolen skal kunne gi dem optimale vilkår for trivsel og læring.

Rhedding-Jones (2002:93) sier også at når det gjelder både krav og mål som er formulert i skriftlige planer, må man være oppmerksomme på at det forekommer ulike former for lesning, ulike måter å tolke tekst på og ulike former for utvelgelse av hva man vektlegger som viktig. Hun mener at det for eksempel er umulig for en barnehage å følge *alt* innholdet i *Rammeplan for barnehager* (BFD 1996). Det vil alltid foretas utvelgelser og ulike vektlegginger ut fra hva personalet i barnehagen mener er viktig. Slik vil det også være med *Opplæringsloven* i skolen. Hvordan skal læreren for

eksempel sørge for at eleven ikke blir utsatt for krenkende handlinger når læreren ikke har kunnskap om hva eller hvorfor en handling kan oppleves krenkende for en elev?

Det finnes flere indikasjoner på at planene jeg har beskrevet praktiseres ulikt i undervisningsfeltet. Evaluering av *læreplan i grunnleggende norsk* (Rambøll Management 2009) er den eneste omfattende evalueringen som har vært i flerkulturelle skoler i senere tid, og den viser for eksempel at over halvparten av skolelederne som deltok i undersøkelsen ikke hadde oversikt over hvorvidt elevene fikk opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk og læreplan i morsmål. Dette kan tolkes som at minoritetsspråklige elevers rett til likeverdig opplæring ikke har vært tema i en del av skolene. Jeg ser dette som en indikasjon på at temaer rundt flerkulturell pedagogikk i det hele tatt, har liten plass i en del norske skoler. Dette kan også gi et inntrykk av at flertallet av skolene i undersøkelsen har en asymmetrisk lederform (Vedøy 2008), der lærerne definerer elevenes behov, uten egentlig å ha kjennskap til hvilke behov elevene har.

Det som *ikke* er sagt i teksten, har også betydning for hvordan en plan følges opp (Rhedding-Jones 2002). Eisner (i Seeberg 2002) mener at hva skolen *ikke* lærer elevene, er like viktig som hva den faktisk lærer dem. Seeberg (2002) trekker dette videre og sier at hva skolen ikke lærer elevene, også lærer dem noe. I *Opplæringsloven* (KD 2009) står det at elevene skal beskyttes mot diskriminering og rasisme, men det står ikke noe om hvordan skolen skal definere diskriminering og rasisme. Er det diskriminering å unnlate å legge til rette for at muslimske elever kan spise mat som ikke inneholder svin sammen med de andre elevene på skolekjøkkenet? Er det diskriminering å la minoritetsspråklige elever følge samme undervisning som majoritetsspråklige når det gir dårligere forutsetninger for læring? Utfallet av de overordnede planer og retningslinjer som er beskrevet her kan være uforutsigbare, avhengig av forforståelse, virkelighetsoppfatning og generell kunnskap hos de som skal jobbe med kravene og forsøke å følge planene. Videre vil jeg se på hvorvidt utfallet av planene kan bunne i ulike læringssyn i barnehage og skole.

2.1.2. Ulike læringssyn

Barnehagen og skolen bygger på hvert sitt læringssyn med ulike mål for hva barna skal få ut av oppholdet i institusjonen. I denne oppgaven vil jeg blant annet se på om de ulike læringssynene som ligger til grunn, kan forårsake at muslimske familier blir

møtt forskjellig i barnehage og i skole. Jeg ser dette som en mulighet, og derfor vil jeg gjøre kort rede for hva jeg oppfatter som forskjellig i de to læringssynene.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2006) sier at:

Rammeplanen tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn. Dette betyr at barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i. Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring.

Jeg oppfatter dette synet som grunnleggende for barnehagens pedagogikk og læringssyn. Idealet i barnehagen er at læring betraktes som en prosess i dialog mellom likeverdige parter (Bae 2004). Jeg oppfatter også at barnehagens læringssyn har et "her-og-nå"-perspektiv.

Generell Læreplan for grunnskolen sier at:

Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet.

Jeg oppfatter grunnskolens læringssyn som formidlingspedagogikk, der skolens oppgave er å gi skolebarna kunnskaper som ruster dem til fremtidige arbeidsoppgaver. Utdraget fra *Læreplan for grunnskolen* har et langsiktig perspektiv, der barna må lære bestemte ferdigheter dersom de skal mestre sitt liv i fremtiden. Barnehagens "her – og - nå"-perspektiv, som bygger på gjensidig dialog, kan føre til et symmetrisk forhold der barna har mulighet til å forhandle frem sin rolle (Vedøy 2008). Det er mindre rom for dialog når lærerens oppgave er å kvalifisere barna til innsats i arbeidslivet. I setningen ligger det at læreren skal overlevere kunnskap til barna. Jeg ser det derfor som en større fare for at det utvikles det Vedøy (2008) beskriver som asymmetrisk forhold mellom voksne og barn, der barna får tilskrevet en rolle, gjennom det læringssyn som råder i grunnskolen. Jeg forstår det også slik at et symmetrisk forhold mellom barn og voksne er i tråd med FNs barnekonvensjon, som jeg beskriver nærmere i neste avsnitt.

2.1.3 FNs barnekonvensjon

FNs barnekonvensjon er en internasjonal lov som skal sikre at alle barn har like rettigheter. Fordi barna jeg beskriver i denne oppgaven kommer til barnehagen og skolen med erfaringer som er noe forskjellige fra majoriteten av barn i norske barnehager og skoler, ser jeg loven som svært sentral for oppgaven. De muslimske barnas handlinger utsettes for ulike tolkninger fra personalet i barnehager og skoler. Rettighetene i barnekonvensjonen som jeg beskriver i denne oppgaven, dreier seg i stor grad om ytringsfrihet, tankefrihet og handlingsfrihet, og jeg oppfatter ikke at dette er like selvfølgerlig når det kommer i konflikt med lærernes verdisyn. Det er særlig tre artikler jeg ser som sentrale for oppgaven:

I artikkel 12 i FNs barnekonvensjon står det at *Partene skal garantere at barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet*. I artikkel 13 står det at *barn skal ha rett til ytringsfrihet*, og i artikkel 14 står det at *partene skal respektere barnets rett til tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet*. Dessuten skal foreldrenes, eventuelt vergenes, rett og plikt til å veilede barnet om utøvelsen av hans eller hennes rettigheter på en måte som er i samsvar med barnets gradvise utvikling, også respekteres. Loona (i Gjervan 2006) hevder at jo større forskjell det er mellom læreres og foreldres oppfatninger og verdisyn, jo mindre sannsynlig er det at foreldre får innflytelse over det som skjer i skolen. På bakgrunn av dette vil jeg påstå at det er mindre sannsynlig at disse artiklene i FNs barnekonvensjon blir oppfylt for muslimske barn, som vokser opp med verdisyn som er noe forskjellig fra det mange av de voksne de møter i barnehage og skole, har.

Jeg har til nå beskrevet rammene i diskurser rundt barnehager og skoler som er preget av politiske føringer og en byråkratisk tenkning rundt barns oppvekst i barnehager og skoler. Videre kommer jeg inn på mer uformelle diskurser, reflektert gjennom norske medier.

2.2. Fremstilling av muslimer i noen norske medier

I løpet av de siste tretti årene har det skjedd en rivende utvikling av massemedienes formidling av kunnskap og perspektiver til offentligheten. Noe av dette kan betegnes med overskriftene tabloidisering og journalisme. Samtidig har mange "nordmenn" de fleste av sine kunnskaper om innvandrere nettopp fra massemediene. Den som vil

forstå politisk kultur, holdninger og meningsdannelse på dette feltet må derfor være spesielt oppmerksom på medienes rolle (Gullestad 2002:29).

Siden 2007 har jeg bevisst fulgt debatter om muslimer som har foregått i norske medier, for å forsøke å skape meg et bilde av de ulike diskurser som foregår i det norske samfunnet. I dagliglivet har jeg møtt mennesker som har meninger om og holdninger til muslimer som jeg oppfatter som sterkt preget av noen typiske fremstillinger i norske medier, gjerne på en slik måte at muslimers verdier og handlemåter beskrives kategorisk og settes i kontrast til en slags oppfatning av "vestlige verdier" (Said 1994, Gullestad 2002, Rhedding-Jones 2002). Eide og Simonsen (2007:13) sier at selv om avislesere stort sett er kyndige når det gjelder å navigere i medienes konfliktfokusering, skiller deknningen av minoriteter seg ofte ut fordi "folk flest" mangler korrektiver til det de leser i avisene eller ser og hører i debatter i radio og på tv. Når man selv ikke kjenner noen praktiserende muslimer, er det lettere å ta for gitt det bildet som mediene serverer. En hensikt med denne oppgaven er å forsøke å gi muslimske nordmenn en stemme, uten at deres opplevelser og meninger skal tolkes ut fra en diskurs som setter dem i kontrast til elitens oppfatning av hvordan det er passende å handle (Bourdieu 1995). Eide og Simonsen (2007:14) påpeker at avisen produserer virkelighet, og at den skaper nyheter ved å gi noe forrang fremfor noe annet. Det gjør også jeg med min utvelgelse av hva som skal fremstilles fra norske medier i denne oppgaven, og måten jeg velger å presentere det på. Jeg forsøker imidlertid å velge noen andre vinklinger og presentere noen andre virkeligheter enn de som er vanligst i norske medier.

Ramadan (2009) hevder at muslimer i europeiske land ikke alltid betraktes som "ekte" landsmenn, men i majoritetsbefolkningens øyne ofte knyttes til noe fremmedartet. *Islam betraktes i en del europeiske land som mer fiendtlig enn vennligsinnet, og inntrykket mykes ikke opp av at mange millioner muslimer nå bor i Europa* (Ramadan 2009:231). Tireli (2006) mener at familier med annen etnisk bakgrunn enn vestlig, fremstilles som fremmede i vestlige medier og politiske diskusjoner. De fremstår som en trussel mot vestlige verdier og trosforestillinger. Jo mer de betraktes som kulturelt forskjellige fra innbyggere i vesten, jo lenger ned i hierarkiet havner de. Mange av fremstillingene av muslimer som jeg har funnet i norske medier de tre siste årene, bekrefter både Ramadan og Tirelis påstander. Samtidig ser jeg også noen steder tendenser til dialog og mulighet for at flere parter får uttale seg. Cannella (2005) skisserer muligheten for at ulike diskurser nærmer seg hverandre og konstruerer nye handlinger som utfordrer makt som er blitt brukt overfor barn. Jeg vil komme med noen eksempler på fremstilling av islam og muslimsk praksis fra ulike synsvinkler i

norske medier, og etterpå beskrive et eksempel på en debatt der jeg mener mangfoldet av meninger ble synlig, og kanskje derfor etter hvert kan konstruere nye virkeligheter.

Marie Simonsen skrev i *Dagbladet* 11.04.09 at:

En imam på TV presenterer sin nybygde moské i Oslo sentrum med en prangende hovedinngang for menn og en trang sideinngang for kvinner. De måtte jo likevel ikke omgås fremmede menn. Dessuten var det ikke så viktig hvor kvinnene ba til Allah. Det kunne de like gjerne gjøre hjemme på kjøkkenet.

3. april 2009 skrev Steinar Lem i *Aftenposten* om muslimer i Norge at:

Et økende antall muslimer betyr mer konflikter, mer vold og et svekket nasjonalt fellesskap (...) Resultatet av innvandringen blir selvsagt at islams innflytelse vokser, ikke snikete, men åpent (...) fortsatt betydelig innvandring vil måtte bety et tilbakeslag for kvinners status, ikke minst det nye skillet mellom de rene som dekker seg til, og de urene, horene som det heter på Oslo-skolene.

16. april 2009 uttalte Lem til *Dagbladet* at:

Den norske kulturen er truet. De nærmeste 50 årene vil vi se store endringer i takt med at vi stadig får en større ikke-norsk befolkning. Våre verdier vil bli satt under sterkt press.

Videre sier Lem at ikke-vestlige innvandrere er i ferd med å bli flertall i Oslo, og at hvis innvandringen ikke begrenses, vil dette også skje i resten av landet. Utspillet ble dagen etter møtt av fire muslimske skoleelever ved Ila skole i Oslo som sa:

Hvordan kan vi ta over vårt eget land? Vi er også født og oppvokst her.

Jeg oppfatter fremstillingen til Lem og Simonsen som eksempler på oss / dem - splittelser som manifesterer en diskursiv konstruksjon av annerledeshet (Rhedding-Jones 2002). Tekstene bærer lite preg av at Simonsen og Lem har vært i dialog med muslimene de beskriver. Allikevel blir ikke bildet stående entydig, fordi de muslimske skoleelevene tar til motmæle og forteller hvordan de definerer seg selv, og hvordan de opplever at deres identitet ikke står i forhold til beskrivelsen Lem gir dem. Jeg vil presisere at både Simonsen og Lem forøvrig har fremstått som anerkjente samfunnsdebattanter i norske medier i mange år. Lem døde i 2009, og på *Wikipedia*

beskrives han som en norsk miljøverner, forfatter og mangeårig talsmann for organisasjonen *Framtiden i våre hender*. Det står ingen ting på *Wikipedia* om at Lem engasjerte seg mot islam i Norge, eller at han har spesiell kompetanse på fagfeltet som omhandler religion og muslimer. Simonsen er politisk redaktør i *Dagbladet*, og på *Wikipedia* står det at hun i sine tekster har vært opptatt av feminisme og likestilling, og ingen ting om at hun har engasjert seg i noen debatt rundt muslimer og islam. Det står heller ikke at hun har noen utdanning som tilsier at hun skal kunne noe mer om muslimer enn andre. Verken Lem eller Simonsen kan altså sies å kunne karakteriseres som spesialister på feltet. I kraft av sine posisjoner som gir dem kulturell kapital (Bourdieu 1995), regnes de allikevel av mange som seriøse samfunnsdebattanter som kan være verdt å lytte til.

En meningsmåling *In-Fact* gjorde i mars 2009, viser at 51 prosent av de spurte mener at såkalt radikal islam utgjør et problem i Norge. 26 prosent mener radikale islamske miljøer utgjør en reell terrortrussel mot landet i «ganske stor» eller «svært stor grad». 44 prosent mener at det foregår en snik-islamisering av Norge, mens 37,9 prosent er uenige i påstanden om snik-islamisering.

På den annen side skrives det også avisinnlegg og artikler som skildrer Islam i Norge på en positiv måte. 02.10.08 hadde Iselin Stalheim Møller i *Dagsavisen* artikkelen *Fasten er over -klar for fest!* med en beskrivelse av 4 år gamle Amar Rashid som feiret den muslimske høytiden eid. Artikkelen har positive beskrivelser av fest, fine klær, god mat og sosialt samvær. Journalisten fremstiller festen som en fortjent feiring etter at de voksne har fastet i en måned.

Leder i Islamsk råd Norge, Senaid Kobilca skrev i *Dagsavisen* 27.07.09 innlegget *Minoriteter, ta ansvar!* der han sier at hvis integrering skal bli vellykket, må unge norske muslimer må ta ansvar og engasjere seg i spørsmål som ikke bare handler om islam. Innlegget er også gjengitt på nettsiden Islam.no. 17.08.09 skrev Åshild Langved i *Dagsavisen* i kommentaren *Det muslimske Norge*:

Den jevne norske muslim blir stadig avkrevd å ta avstand fra terrorisme, utført av et knippe muslimer som legitimerer ekstreme voldshandlinger i Allahs navn. I tillegg må muslimer ofte presisere at de forholder seg til loven i det landet de bor i – noe muslimer for øvrig er forpliktet til av koranen, muslimenes hellige bok. Det må oppleves som ganske absurd å måtte distansere seg fra holdninger og handlinger man overhodet ikke identifiserer seg med.

Ramadan (2009:244) sier at for å ha dynamisk sameksistens og dialog med øvrige samfunnsborgere må muslimer føle seg *hjemme* i Europeiske land. Dette forutsetter en gjensidig dialog og at islamsk grunnlag også studeres av ikke-muslimer. Jeg opplever de tre siste artiklene av Møller, Kobilca og Langved som innspill til denne typen sameksistens.

Med bakgrunn i det jeg har beskrevet, vil jeg si at til tross for negativ fremstilling av muslimer i mange medier, er ikke fremstillingene ensidig negative. Jeg ser mange nyanser som i større grad beskriver kompleksiteten i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn, og jeg ser muslimer som tar til motmæle mot det de oppfatter som feil fremstillinger. Jeg vil nå beskrive eksempel på en debatt som jeg har oppfattet som nyansert. Videre i oppgaven vil jeg bruke eksempler fra ulike norske medier til å belyse muslimske barns samhandling med norske skoler og barnehager, og hvilke oppfatninger fra medier som jeg mener kan være med å tegne det bildet lærere og barnehageansatte kan ha av muslimer. Jeg vil avslutte mine beskrivelser av medier her, med å beskrive en debatt som jeg mener reflekterte et mangfold av meninger som var egnet til å gi nye vinklinger og nye perspektiver. Jeg mener debatten er et eksempel på hvordan det er mulig å utveksle meninger rundt et vanskelig tema, uten å svikte sine egne standpunkter.

2.2.1 Et eksempel på en debatt

Vinteren 2010 verserte en debatt rundt de såkalte *Mohammedkarikaturene* i norske medier:

I februar 2010 kom det frem i media at Politiets sikkerhetstjeneste (PST) hadde lagt ut en karikaturtegning av profeten Mohammed tegnet som et svin som tråkket på koranen, åpent på nettsamfunnet *Facebook*. At politiets sikkerhetstjeneste la tegningen ut, skapte sterke reaksjoner blant muslimer, og en stor debatt i norske medier. *Dagbladet* gjorde saken kjent ved å trykke tegningen på forsiden av avisen.

6. februar 2010 demonstrerte drosjesjåfører i Oslo ved å stanse drosjene sine mellom kl 02.00 og kl 03.00. En av sjåførene som demonstrerte uttalte at dette ble gjort i protest mot at muslimenes profet ble krenket gjennom at *Dagbladet* trykket karikaturtegningen, og at de valgte å stanse drosjene den timen i uken de tjener mest penger, for å vise hvordan kjærligheten til profeten er viktigere enn noe annet.

9. februar 2010 møtte imam Mehbob ur-Rehman sjefsredaktør i *Dagbladet* Lars Helle i en moské på Grønland for å diskutere *Dagbladets* trykking av karikaturtegningen. Helle ville ikke beklage at avisen trykket tegningen. Rehman sa at han satte pris på at *Dagbladet* tok opp saken, men at karikaturen burde vært utelatt. Imamen fryktet at *Dagbladets* trykking av karikaturtegningen kunne skape uro, og han sa at en beklagelse fra *Dagbladet* kunne roet gemyttene.

10. februar 2010 gikk taxisjåfører ut og sa at de planla ny demonstrasjon mot *Dagbladets* karikaturtrykking, sammen med andre muslimer. Ikke alle muslimer var enige i behovet for en demonstrasjon, og på *NRK Dagsrevyen* ba Islamsk råd muslimer holde seg unna demonstrasjonene i frykt for bråk. Politiet støttet Islamsk råd i en reportasje på *NRK Dagsrevyen*, fordi de fryktet at en profilert terrorismistenkt person som har deltatt i planlegging av demonstrasjonene kunne oppmuntre deltakere til å lage uro. Generalsekretær i norsk presseforbund Per Edgar Kokkvold støttet i samme reportasje *Dagbladets* rett til å trykke tegningen fordi han mente ytringsfriheten er det helt fundamentale i vår livsform. Redaktøren i den flerkulturelle avisen *Utrop* Majoran Vivekananthanble også intervjuet, og han sa at han ikke trodde de demonstrerende drosjesjåførene representerte alle muslimer. *Dagbladet* ville fortsatt ikke beklage at de trykket Mohammedkarikaturen, fordi redaktøren mente at de trykket dem i den hensikt å vise hva debatten dreide seg om, ikke i den hensikt å krenke muslimer.

11. februar 2010 demonstrerte 3000 muslimer igjen mot trykking av karikaturene. En talsmann for demonstrasjonen uttalte til *Dagsavisen* at: *Muslimer er en del av det norske samfunnet. Vi bor her. Vi jobber her. Islam er fred, vi må vise respekt for hverandre.* *Dagsavisen* rapporterte videre at demonstrasjonen forløp helt fredelig.

12. februar støttet *Dagsavisen* på lederplass at *Dagbladet* ikke ville beklage at de trykket tegningene, fordi de mente redaksjonen hadde til oppgave å speile virkeligheten, og lederen hevdet muslimenes harme burde vært rettet mot politiets sikkerhetstjeneste og tegneren som laget karikaturen. *Dagsavisen* understreket imidlertid at å fremstille profeten med syltelabbene i koranen er svært alvorlig sett fra en troende muslims synsvinkel, og at det var forståelig at mange muslimer følte seg krenket. Et annet sted i avisen påpekte spaltist Anders Heger at *Dagbladets* redaktør i 2004 kalte bibelen for "en eventyrbok" på lederplass, for siden å beklage uttalelsen ved å si at: *Vi burde ikke ha brukt et ord som eventyrbok om bibelen. Derfor beklager jeg.* Heger påpekte at å kalle bibelen en eventyrbok og å påstå at koranen er tegnet av en gris overhode ikke er sammenlignbart, fordi han mente det siste er mye verre enn det første. Samme dag gjennomførte muslimer i Oslo en ny demonstrasjon mot

Dagbladets trykking av karikaturen. I forkant av demonstrasjonen uttalte *Dagbladets* sjefsredaktør Lars Helle: *Jeg er sikker på at det norske samfunnet klarer denne testen på konstruktiv meningsutveksling.* Kvinner og barn utgjorde i følge NRK den største delen av demonstrasjonen som også har foregått helt fredlig.

Det overstående er noen utdrag fra en debatt som foregikk i det norske samfunnet de første ukene i februar 2010. Debatten var så stor og foregikk så mange forskjellige steder at jeg umulig har kunnet gjengi alt som ble sagt, eller alle som uttalte seg. Med i diskusjonen var for eksempel også den muslimske og profilerte juristen og politikeren Abid Raja som sa at han fryktet et muslimsk voldsraid i Oslo etter trykking av karikaturtegningene, og lege og politiker Tina Shagufta Kornmo som også er muslim, og som sa hun ikke ville delta i demonstrasjonene. Det var politikere som sa at det var farlig å gi islam så mye plass som man gjorde ved å la dem demonstrere mot karikaturtegningene, og det var politikere som sa at ytringsfriheten må gjelde for alle, også de som vil demonstrere sin avsky mot å krenke profeten.

Jeg understreker at dette ikke var en debatt som handlet om hvorvidt muslimer burde tåle tegninger som krenker profeten Mohammed. Den handlet om ytringsfrihet og rett til å trykke tegninger som kan oppleves krenkende, uten å beklage det etterpå. Den handlet også om måter å ytre seg på, måter å ta til motmæle og også om hvor langt man bør kunne gå i sine ytringer, og hvor mye man bør begrense seg for å unngå uro. Slik jeg opplevde debatten, kom det frem et mangfold av meninger og synspunkter. Det var rom for å lytte til hverandre og rom for å forstå motpartenes synspunkter fordi så mange av deltakerne i det offentlige rom ytret seg respektfullt. Mange av deltakerne i debatten viste også at de hadde evne til å se ting fra andres synsvinkel selv om de ikke endret sitt eget standpunkt. Det var ikke en sak der muslimer ble stilt opp mot ikke-muslimer, fordi deltakerne i debatten ikke nødvendigvis identifiserte seg med en bestemt gruppe og bare uttalte seg på vegne av "sine egne". Det var mange som så saken fra flere synsvinkler. For eksempel uttalte imamen at han var glad for at *Dagbladet* tok opp saken, selv om han beklaget måten det ble gjort på. Offentlige og private talpersoner var gitt plass til å uttale seg. Denne saken endte ikke opp i harmoni og felles enighet, men den endte allikevel opp i en synliggjøring av det mangfold av meninger som finnes i et flerkulturelt samfunn. Dette gjorde også at det var litt lettere for meg å forstå og leve med de syn på saken som ikke harmonerte fullstendig med mitt eget.

Greve (2008:64) sier at resultatene i fenomenologisk forskning alltid vil være foreløpige og ikke kan betraktes som endelige resultat. Beskrivelsen av debatten her,

er gjort ut fra min livsverden, et utsnitt sett fra min personlige synsvinkel og min oppfatning av hvordan verden ser ut. Det har vært flere innspill i debatten som jeg ikke har beskrevet. Nye debatter har også oppstått som følge av denne. Jeg har beskrevet et utsnitt av en diskusjon som tidsmessig begynte før min beskrivelse av saken her, og diskusjonen er ikke ferdig. Det jeg har valgt å beskrive her, er tatt med ut fra et ønske om å synliggjøre mangfoldet av meninger som kan komme frem og utvikle seg. Det er stemmer som har uttalt seg om saken som jeg ikke har valgt å ta med, og dette kan være stemmer som andre samfunnsdebattanter ville kunne si var helt vesentlige i saken. Jeg har foretatt en subjektiv fremstilling, og jeg mener enhver fremstilling av denne saken må være subjektiv, farget av hver enkelts forforståelse. I denne beskrivelsen er det min tolkning av hva som best mulig kan belyse saken, som er bestemmende. Det innebærer også at det er jeg som velger ut hvilke stemmer som får være med i fremstillingen. Tolkning innebærer at jeg som forsker forteller leseren hva saken handler om (Rhedding-Jones 2005:76). I dette tilfellet forteller jeg hva saken handler om for meg, ved å velge inn bestemte sitater og beskrivelser, og velge bort andre. Debatten er sentral i mitt tema for denne oppgaven, fordi den viser et mangfold av meninger og synsvinkler på islam og muslimer, som jeg også leter etter i barnehagene og skolene jeg beskriver. Den viser også hvordan kollektive meninger ikke kan tilskrives en bestemt gruppe. Som nevnt, var det for eksempel muslimer som tok avstand fra demonstrasjonene, og det var ikke-muslimer som støttet dem. I neste kapittel vil jeg komme inn på hvor komplekse definisjoner av muslimer og islam kan være, og argumentere for hvorfor jeg allikevel har valgt å bruke definisjonene.

2.3. Å beskrive en "muslim"

Helt fra jeg begynte å planlegge å skrive en oppgave om muslimer, har folk spurt meg hvordan jeg kan definere hva som er en muslim. Flere jeg har møtt og fortalt om oppgaven jeg er i ferd med å skrive, mener at det å være muslim kan være så mangfoldig at det vil være umulig å skrive en oppgave om temaet. Det å kategorisere muslimer som en gruppe er vanskelig fordi man risikerer å tillegge individer egenskaper som de ikke har, i kraft av å tilhøre en gruppe. I et forsøk på å skape orden, entydighet og identitet konstrueres forestillinger om "de andre" (Gressgård 2007:81).

Tireli (2003) advarer mot kategorisering av muslimer som gruppe og kritiserer oppfatninger i Danmark som skisserer opp en "muslimsk barneoppdragelse" i kontrast til en "dansk barneoppdragelse". Han hevder at muslimer på forskjellig vis ikke bare er preget av sosial klasse eller hvordan islam praktiseres i opprinnelsesland, men også

ulike måter man forholder seg til og tar inn det samfunnet man lever og praktiser islam i. Derfor er måter å være muslim i Danmark på, svært mangfoldig. De fleste foreldre endrer muslimsk praksis fordi barna i stor grad forholder seg til det danske samfunnet blant annet gjennom barnehage og skole, og de gjør det på forskjellig måte (Tireli 2003). Bektovic (2003) sier at det "synlige" i islam ikke nødvendigvis reflekterer religiøs tro. Han peker for eksempel på at det finnes muslimer som bærer *hijab* og gjennomfører faste uten at de er reelt troende. Kurban og Toblin (2009) viser også hvordan tyrkiske barn markerte sin muslimske identitet ved å be for maten, selv om foreldrene fortalte at det var svært sjelden de ba hjemme. Det kan være andre faktorer, som for eksempel gruppetilhørighet, som er motivasjonen. Å finne en måte å avgrense oppgaven på, kan derfor fremstå som vanskelig.

Samtidig mener jeg som jeg nevnte innledningsvis, at det finnes en diskurs i Norge som tabubelegger det å snakke om forskjeller, kanskje særlig i forbindelse med innvandring og minoriteter. "Likeverd" forstås som "likhet", og likhet knyttes til positivt ladede begreper som for eksempel fred og harmoni (Gullestad 2002). Gullestad (2002:83) hevder videre at "likhet" som positiv verdi ofte innebærer at det er et problem når andre mennesker oppfattes som forskjellige, fordi forskjellighet gjerne sees som en mangel. Østberg (2005:202) beskriver det å være muslim hos hennes informanter som *en tatt-for-gitt del av selvfølelsen, noe de er vokst opp med, en kroppslig erfaring og en internalisert verdi*. Samtidig understreker Østberg (2005:83) at hva det innebærer å være muslim kan oppleves som forskjellig fra familie til familie. De muslimer jeg har snakket med, har vært opptatt av å snakke om de sidene ved det å være muslim som er forskjellig fra verdier og normer i det norske samfunnet, samtidig som de selv understreker at muslim kan være et mangfoldig begrep.

Bektovic (2003) hevder at muslimer blir synlige i vestlige land fordi deres identitet på noen områder skiller seg fra ikke-muslimer. De blir synlige i møte med "det danske" og det er i det som utgjør kontrasten at de fremstår som synlige (Bektovic 2003:165). Det som fremstår som synlig for dansker, er ikke spesielt synlig blant muslimer fordi det er ritualer og handlemåter som betraktes som vanlige blant disse. Bektovic nevner islams fem søyler som eksempler på hvordan islam gjøres synlig i vesten:

1. Trosbekjennelsen (*Ash-shahadah*), å erklære at man er muslim. Ved å erklære at man tror på én Gud, og at Mohammed er en av Guds profeter. Trosbekjennelsen går som følger: *Det finnes ingen annen Gud enn Gud, og Mohammed er Hans Profet*.
2. Bønn (*Salah*). Fem ganger i døgnet skal muslimer utføre en fast rituell bønn.

3. Fasten (*Sawm*). I den hellige måneden ramadan verken spiser eller drikker muslimer mellom soloppgang og solnedgang. Dette justeres imidlertid med faste klokkeslett i Norge når ramadan er sammenfallende med sommertiden.
4. Pilgrimsreise (*Hajj*). Å reise til Mekka i en bestemt tidsperiode.
5. Velferdsskatt (*Zakat*) - en betegnelse på det Gud har pålagt alle som har mulighet å betale av deres eiendeler. Det regnes som riktig å gi mens man jobber for å få selv, istedenfor å vente til man har opparbeidet seg en formue.

Disse fem søylene bygger i følge Bektovic på islams hovedprinsipper. Det er praktiske ritualer som gjør islam synlig, uten at de nødvendigvis synliggjør og forklarer innholdet i islams tro (Bektovic 2003). Å ta utgangspunkt i de fem søylene kunne være en måte å avgrense definisjonen av muslimer på, og da jeg begynte på denne oppgaven, var det slik jeg hadde tenkt å gjøre det. Fra min tidligere praksis i barnehage vet jeg for eksempel at det var viktig for kollegaer å finne et sted å utføre bønn (*salah*) i arbeidstiden og at det fra tid til annen ble bedt om ferie eller permisjon for å reise på pilgrimsreise (*Hajj*). Disse sentrale delene ved muslimsk praksis ble nevnt av flere under intervjuene, men ikke alle ble betraktet som viktige for barns mulighet til å utøve muslimsk praksis i barnehager og skoler. Gjennom samtaler med informantene kom det frem at bortsett fra faste, var det andre sider ved islam som berørte nettopp det Bektovic (2003) beskriver som ”synlige sider” i møte med ”det danske”, eller i denne oppgaven, norske barnehager og skoler. Det var dette informantene var mest opptatt av å snakke om. Jeg har derfor endret fokus og gjort informantenes fokus til oppgavens kritiske temaer. Dette dreide seg i tillegg til faste om privatliv rundt kroppen, om mat og om høytidsfeiringer. De kritiske temaene kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 4. Helt til slutt i dette kapittelet vil jeg si noe om ulike definisjoner som kan være med å prege synet på hva islam står for.

2.4. Ulike definisjoner av "islam"

"Islam" har ulike definisjoner ettersom hvor en går for å lese. I følge *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon* (1995) betyr det "*underkastelse, hengivelse til Gud*". Dette er sammenfallende med Kari Vogts definisjon. Hun hevder at "islam" betyr *underkastelse, overgivelse eller hengiven aksept av Guds vilje* (Vogt 2005:60). Går man til Wikipedia, er definisjonen noe annerledes: *Roten til ordet "islam" er (...) et arabisk morfem hvis basale betydning er "trygghet / fred"*. På hjemmesiden til *Islamic cultural centre Norway* står det en sammenfatning av begge definisjoner, nemlig at: *Islam er et arabisk ord og betyr fred, undergivelse, hengivelse og lydighet overfor*

Gud. På nettstedet Islam.no står det at: *islam har sitt opphav i verbet salima som blant annet betyr å være sikker for, i fred for, ubedervet. Islam betyr blant annet hengivelse, overgivelse.* Ramadan (2009) gir en mer utvidet beskrivelse og påpeker også at rettfærdighet er sentralt i islam. Selv om Vogt (2005) og Aschehoug og Gyldendals (1995) definisjoner tilsynelatende er nøytrale, brukes det begreper som kan klinge negativt i lys av et vestlig ideal om frihet, og som umiddelbart kan gi assosiasjoner til undertrykkelse. Det kan se ut som de tre definisjonene som inkluderer "fred" er skrevet av muslimer selv. Både Islam.no og hjemmesiden til *Islamic cultural centre Norway* er drevet av aktive muslimer. På *Wikipedia* kan hvem som helst gå inn og skrive selv dersom de følger visse retningslinjer - dermed er det stor mulighet for at det som står om islam er skrevet av en person med muslimsk bakgrunn.

Mac Naughton (2005) beskriver hvordan man legger ulik forståelse, tolkning og betydning inn i ord og begreper. Dette gir ulike former for lesning, som i følge Mac Naughton er styrt av en "vilje til sannhet" (Foucault i Mac Naughton 2005). Makten til å definere denne sannheten er gjerne styrt av en majoritet, og i dette eksempelet ser jeg Vogt (2005) og *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon* som bærere av en norsk majoritets forståelse av islam. Selv om muslimer selv definerer islam som noe positivt - noe som har med rettfærdighet og fred å gjøre - er det ikke nødvendigvis slik at de er gitt mulighet til å påvirke den oppfatning majoritetssamfunnet har av muslimer. Ord kan ha ulik betydning for ulike personer (Scollon og Scollon 1995). Ulik betydning kan også legges for eksempel i ordet "fred", avhengig av hvem som bruker det. Nettopp fordi oversettelser gjør betydningen mer uklar, er det regnet som best å lese koranen på originalspråket arabisk.

I tiden jeg har jobbet med denne oppgaven, har jeg møtt mange som ønsker å diskutere temaet muslimer og islam med meg. Jeg har opplevd at svært mange har en forhåndsbestemt oppfatning av muslimer, med ulik grad av negativ synsvinkel. Det er sjelden jeg opplever å bli stilt åpne eller undrende spørsmål om temaet med mindre det er noen som selv har god kjennskap til islam og muslimer på forhånd. Som eksempler på hva folk har spurt meg om, kan jeg nevne: *Hvorfor ønsker ikke muslimske menn at kvinnene skal integreres i det norske samfunnet?* og *Hvorfor får muslimske gutter lov til å være ute med norske ungdommer mens jentene holdes inne?* Andre er mer subtile i sine holdninger, og kan komme med utsagn som *Jeg liker best de muslimske kvinnene jeg, da. Mennene har jo sine holdninger til meg som kvinne,* eller *Jeg bare synes det er så trist å se på de vakre muslimske jentene som tvinges til å dekke seg til. De ser triste ut.* Felles for nesten alle er at de sier de mener det må være lov til å snakke om problemene muslimer fører med seg. Min personlige oppfatning og

erfaring er imidlertid at det er lov på mange arenaer i det norske samfunnet å snakke om problemer med muslimer. Jeg opplever det som langt mindre tillatt å ta islam og muslimer i forsvar, fordi svært mange da også får en oppfatning av at jeg ved å gjøre det, ønsker å rokke ved noen grunnleggende norske verdier som handler om frihet og likeverd. For meg er de oppfatningene jeg har beskrevet, i tråd med hvordan Said (1994) beskriver vestlige oppfatninger av Orienten, sett gjennom orientalistenes øyne: beskrivelser som bærer preg av en hierarkisk og kategorisk tenkning som kontrasterer *de andre*, muslimene, opp mot *oss*, Vesten. *Våre* jenter oppdras til frihet, *de* undertrykker sine jenter.

Jeg kommer nærmere inn på temaet muslimer og islam i kapittel 4 og 5, der jeg henviser til hva informantene selv hadde å si. I neste kapittel beskriver jeg det teoretiske ståsted som ligger til grunn for oppgaven.

3. EPISTEMOLOGI

3.1. *Bakgrunn for valg av teoretisk ståsted*

Jeg har jobbet i barnehagefeltet i over tyve år, og sett praksis ut fra ulike ståsteder. En periode jobbet jeg i personalbarnehage tilknyttet et sykehus, der alle barn og foreldre hadde ikke-muslimsk bakgrunn, og alle foreldre jobbet på det samme sykehuset. Det meste av min tid som førskolelærer og pedagogisk leder har jeg jobbet i barnehager med mangfold av språk, religioner og også store variasjoner innenfor foreldrenes virke: noen var arbeidstakere, andre var studenter og andre igjen uføre eller arbeidsledige. Jeg har også sett feltet ut fra ulike posisjoner: som pedagogisk leder i barnehage, som styrer i barnehage og som fagkonsulent for tospråklig assistanse. Dessuten har jeg sett barnehager og skoleklasser bestående av muslimer og ikke-muslimer som mor og stemor. De siste årene har jeg veiledet flerkulturelle barnehager som rådgiver ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, og mens jeg skriver denne oppgaven er jeg tilknyttet Kunnskapsdepartementet for å jobbe med et "Norsk Offentlig Utvalg" (NOU) som skal gjennomgå opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne.

Fenomenologi er en teoretisk retning som tiltaler meg fordi mine erfaringer har fått meg til å forstå at barnehagefeltet kan sees i et mangfold av perspektiver, og at jeg til enhver tid er preget av akkurat den posisjonen jeg betrakter det ut fra. Hvilket inntrykk jeg får er avhengig av hvilken synsvinkel jeg betrakter feltet fra (Merleau-Ponty 1994). Jeg har erfart at inntrykket endrer seg når synsvinkelen skifter (Merleau-Ponty 1994, Arendt 1996) og jeg har også erfart hvor fort det er å glemme hvordan virkeligheten så ut fra et annet ståsted. Som rådgiver på Nasjonalt Senter for Flerkulturell Opplæring hadde jeg god kjennskap til arbeid i flerkulturelle barnehager, men de nære opplevelsene av å stå i en barnehagevirkelighet med det mangfold av sanselige og inntrykk det innebærer (Merleau-Ponty 1945), var begynt å bli erstattet av erindringer. Allikevel ønsker jeg å beskrive noe som virkelig slik det oppleves av den som opplever i øyeblikket. Husserl (i Bengtsson 2005) beskriver erfaringsstrømmer som egenerfaringer, direkte erfaringer og som er tydeligere når de er egne enn når man tolker andres. Jo mer jeg har fjernet meg fra barnehagefeltet, jo mer utydelig har virkeligheten i feltet fortonet seg for meg. Samtidig mener jeg at mine erfaringer gjør at vi også tilhører en felles virkelighet, fordi min erfaringsstrøm har mange segmenter fra tidligere barnehageerfaringer (Schutz 1972). Mine erfaringer fra barnehagefeltet

preger mine tolkninger i undersøkelsen jeg har jobbet med. At fenomenologien sier at det finnes et mangfold av virkeligheter, men at virkeligheten kan oppleves ekte for hver enkelt i øyeblikket (Bengtsson 2005) tiltaler meg som forsker.

Videre i dette kapittelet tar jeg først for meg ulike teoretikere innen fenomenologi, med hovedvekt på Hannah Arendt. Mot slutten av kapittelet kommer jeg inn på to andre teoretikere, Pierre Bourdieu og Michel Foucault, og deres beskrivelse av makt.

3.2. *Møte mellom mennesker*

Jeg vil innlede dette kapittelet med å si noe om *møte*, fordi jeg opplever det som sentralt både i fenomenologien og i Arendts maktbegrep. Innledningsvis tar jeg for meg sentrale teorier om *møte* i fenomenologien. Merleau-Ponty (1945, i Bengtsson 2005) beskriver møte mellom mennesker som nødvendig for å kunne trenge inn i andres livsverden. Møte mellom livsverdener er altså et utgangspunkt for forståelse, samtidig som ethvert menneske i dette møtet er preget av ulike forutsetninger i kraft av tidligere erfaringer. Schutz (1972:106) sier at ethvert menneske har sin egen strøm av livserfaring, men at denne bare er åpen for andre gjennom løsrevete segmenter. Vi kan få mindre eller større innblikk i andres livsverden, men aldri forstå helheten fullstendig. Hvordan andres livsverden synliggjør seg for en, er også avhengig av hvilken synsvinkel man ser den fra. Synsvinkelen er utgangspunkt for opplevelsen av møtet, og situasjonen oppleves forskjellig dersom synsvinkelen endres (Merleau-Ponty 1994:1). Synsvinkelen kan endres for eksempel hvis man inntar andre posisjoner i samfunnet, eller utvikler kjennskapet til personene som deltar i møtet, kjennskapet til miljøet eller til gjenstandene som betraktes. En som betrakter muslimer utelukkende gjennom fremstillinger i media, vil gjerne ha en annen synsvinkel enn en som har personlige relasjoner til muslimer. Egne sosiale, historiske og kulturelle erfaringer har betydning for hvordan man opplever og tolker andre gjennom et møte (Merleau-Ponty 1994, i Løkken og Bengtsson 2004:561). Tenkningen er alltid bestemt av de spørsmålene som stilles (Merleau-Ponty i Løkken og Bengtsson 2004:558).

I denne oppgaven diskuterer jeg hvordan barnas religiøse oppdragelse og forståelse av verden vil være av betydning for hvilke sosiale, historiske og kulturelle erfaringer de bærer med seg. Synsvinkelen vil avhenge av hvor møtet foregår og hvem det skjer mellom. Møtet mellom muslimske barn og ikke-muslimske voksne i barnehagen vil skje fra andre synsvinkler enn møte mellom muslimske barn og muslimske voksne, og muslimske barns møte med verden fortøner seg forskjellig hjemme, i barnehagen, på

skolen og på koranskole. Hver gitt sammenheng har sine horisonter som avgrenser og skiller det fra andre sammenhenger, men også åpninger til andre sammenhenger (Bengtsson 2005 og Merleau-Ponty 1994). Forståelse av en situasjon skapes ut fra egne erfaringer, og disse erfaringene har horisonter som enten blir stående, eller det er mulig å krysse. En person som har ulik religiøs bakgrunn fra de som er premissleverandører i barnehagen, for eksempel styrer og pedagogiske ledere, kan oppleve barnehagen på en helt annen måte enn det som er pedagogenes intensjoner. Jeg skal senere i oppgaven komme med eksempel på hvordan pedagogene kunne mene at det var positivt for barn å være sammen med alle de andre barna på badet, mens en av informantene med muslimsk bakgrunn husket dette som en ubehagelig opplevelse. I den gitte situasjonen delte ikke jenta sin opplevelse med voksne omsorgspersoner i barnehagen. Andre individers handlinger utløser handlinger hos oss selv (Shutz 1972). Det kan se ut som om denne jenta allerede i barnehagealder var klar over at forventningene til barna var at de skulle trives med å være sammen på badet. Jenta valgte kanskje derfor å ikke formidle hvordan hun følte det. Hun hadde ikke oversikt over hva slags handlinger det ville utløse hos personalet dersom hun nektet å være på badet sammen med de andre barna.

Hvordan barnet blir møtt med sine sosiale, historiske og kulturelle erfaringer av andre barn og voksne i barnehagen er av betydning for hvordan de handler, og også hvordan de oppfatter seg selv. Synsvinkelen de betraktes ut fra, er avgjørende for deres selvopplevelse. Vi synliggjør vår egen subjektive mening gjennom sosiale handlinger, samtidig som vi gjennom handlingene viser fram hvordan vi oppfatter andre individers handlinger (Weber i Schutz 1972:144) Ut fra våre tidligere erfaringer tolkes handlinger gjennom det som blir sagt og gjort (Schutz 1972:98). Tidligere erfaringer er altså av betydning for hvordan mennesker møter og tolker verden videre. Måten barnet blir møtt på i barnehagen, har i så måte stor betydning for hvordan det utvikler seg videre.

Ordet utgjør det ytre tegn på en indre erkjennelse hevder Merleau-Ponty (1994:140). Det er gjennom språket vi synliggjør den tolkning vi har av en hendelse. Språket fullbyrder tanken (Merleau-Ponty 1994:141). *En tanke som ville være tilfreds med å eksistere for seg selv uten talens og kommunikasjonens besværligheter, vil falle tilbake i det ubevisste i samme øyeblikk den viste seg* (Merleau-Ponty 1994:141). Nettopp i denne synliggjøringen av tanken gjennom handling og tale ligger Arendts maktbegrep. Makt skapes gjennom handling og tale i det offentlige, hevder Arendt (1996).

3.3. Makt i Hannah Arendts perspektiv

Arendt sier at *det ligger en verden av ting mellom dem som har verden som felles bosted* (Arendt 1996:65). Noe står mellom oss og binder oss sammen samtidig. Hun sammenligner det med et bord som står mellom dem som sitter rundt det (Arendt 1996:65). Bordet er en felles arena som binder oss sammen samtidig som det utgjør en viss avstand - det gjør at man kan beholde sin egen integritet og egenart samtidig som personene og alt de bærer med seg i ulik grad og på forskjellige måter, angår og hører sammen med andre. Man ville ikke blitt sittende ved det samme bordet hvis ikke noe man hadde felles bandt en sammen. Jeg forstår det som at møtet i Arendts perspektiv skjer rundt dette bordet.

Utgangspunktet for Arendts politiske maktbegrep er at hvis de dynamiske krefter vi har i oss skal gå i en god retning trenger vi aktivt samvær, vi trenger å snakke sammen (Arendt i Svenneby 1998:209). Arendt (1996) hevder at makt ligger i samhandling mellom mennesker. Der Merleau-Ponty hevder at synsvinkelen man ser noe ut fra, er utslagsgivende for opplevelsen (Merleau-Ponty 1994:1) og at en absolutt gjenstand krever uendelige perspektiver (Merleau-Ponty 1994:3) sier Arendt at:

Å bli sett og hørt av andre får sin betydning ut fra det faktum at enhver hører og ser fra sin disposisjon. Det er nettopp det som er meningen med det offentlige livet (...) Bare der tingene kan bli sett i et mangfold av perspektiver uten å miste sin identitet, slik at de som samles omkring dem, vet at de ser det samme tre frem for seg på ulike vis, kan verden virkelig fremtre som sann og pålitelig (Arendt 1996:57).

Debatten om karikaturtegnene av profeten Mohammed som jeg beskrev innledningsvis, er et eksempel på slik synliggjøring i et mangfold av perspektiver. Meninger utvikler seg og mennesker utvider og øker sin forståelse når ens egne opplevelser og oppfatninger møter andres opplevelser og oppfatninger. Ens egen livsverden endrer seg noe i møtet med andre, og slik holdes den hele tiden levende. Tale og handling er aktiviteter der menneskers ulike karakterer kommer til syne, og det er gjennom disse aktivitetene det å være menneske åpenbarer seg (Arendt 1996:177). Realisert makt er når ord og gjerninger opptrer vevd inn i hverandre, når ordene brukes til å avdekke virkeligheten og gjerningene etablerer nye forbindelser for å skape nye realiteter. Makt springer ut fra menneskelig samhandling og forsvinner når mennesker spres (Arendt 1996:205). Når ord utgjør ytre tegn på indre opplevelser slik Merleau-Ponty hevder (1994:140), gjøres også menneskets livsverden synlig for andre.

Når vi får tilgang på andre menneskers livsverden, utvikles og utvides våre egne perspektiver.

Å være politiske venner er ikke å mene det samme, men å være likestilte (Arendt i Mahrtdt 2004). Jeg forstår dette som helt grunnleggende i Arendts definisjon av makt. I offentligheten blir hendelser synlige og hørbare, og først gjennom den kommunikasjon og samhandling som skjer i den offentlige verden får de virkelighet (Arendt 1996:65). Handling blir til levende hendelser gjennom aktiv samhandling med andre. Handling kan ikke tenkes uten medmenneskers nærvær (Arendt 1996:41). Det er i det offentlige mennesket bindes sammen. At Arendts maktbegrep skal kunne realiseres, forutsetter at de som møtes er likestilte, at vi ikke bare handler og taler, men at vi også lytter til hverandre og er villig til å åpne oss og endre oppfatning noe. Jeg opplever at debatten rundt Mohammedkarikaturene har hatt preg av en slik virkelighet.

Arendt er opptatt av å skille begrepet *makt* fra begrepet *vold*. Mens makt ansees som en positiv kraft som oppstår, endrer seg, utvikler seg og øker i takt med menneskelig samhandling, er vold knyttet til tyranni der herskeren og undersåttene er isolert fra hverandre. Vold hører sammen med maktesløshet og kan ødelegge makt, men det kan aldri ta maktens plass (Arendt 1996:209). Når autoritet blir brukt for å få mennesker til å adlyde, dreier det seg om vold (Arendt 1954:104). Min forståelse av Arendts skille mellom makt og vold, er at makt ikke nødvendigvis er konfliktfritt, men det er en dynamisk og konstruktiv kraft som er med på å utvikle verden videre. Begrepet vold innebærer at det ikke lenger er kommunikasjon, at den av partene har mulighet til å definere hva som er "sannhet" og utøver denne sannheten uten å lytte. Dette kan for eksempel skje mellom minoritet og majoritet i et samfunn. Majoriteten kan definere sannheten uten å la minoriteter slippe til. I Arendts perspektiv dreier ikke dette seg om utøvelse av makt, men av vold. I det øyeblikket vi slutter å lytte til hverandre, opphører makten. Tireli (2003) beskriver hvordan aktører i debatter om innvandring i Danmark konstruerer et bilde av "muslimsk barneoppdragelse" som blir stilt opp i kontrast mot "dansk barneoppdragelse". Tireli (2003) sier at slik kontrasteringstenkning tar fokus bort fra det komplekse ved barneoppdragelse i seg selv, og gir et inntrykk av at muslimer har en felles måte å oppdra barn på som står i kontrast til, og gjør livet vanskelig for dem Tireli kaller "*oss dansker*". Jeg tenker at denne måten å beskrive muslimsk barneoppdragelse på bærer preg av vold. Volden er i ferd med å omdanne seg til makt når Tireli (2003) kommer på banen i det offentlige og skriver en artikkel der han tar til motmæle. Det begynner da å nærme seg et større mangfold av perspektiver på meninger om hva som er "muslimsk barneoppdragelse" og hvorvidt noe slikt finnes overhode. Makten som ligger i handling og tale oppstår i

det som Arendt (1996:205) beskriver som *fremtredelsesrom* og det er også her møte mellom mennesker finner sted. Når vi omgås hverandre i fremtredelsesrommet, gis vi mulighet til å lytte til hverandre og å handle og tale med utgangspunkt i hvordan øvrige aktører i fremtredelsesrommet handler og taler. Aktørenes handling og tale er vevd inn i hverandre og påvirket av hverandre, og en felles verden kan derfor bare eksistere i et mangfold av perspektiver, hevder Arendt (1996:176). Når jeg fremsier mine meninger i det offentlige, får jeg også inn andres perspektiver på mine egne oppfatninger.

Avisartiklene som jeg beskrev innledningsvis bærer ulike preg av det Arendt (1996) beskriver som *fremtredelsesrom*, altså noe som oppstår overalt der mennesker omgås hverandre som handlende og talende. Å omgås hverandre forstår jeg også som å lytte til hverandre og å handle og tale med utgangspunkt i hvordan øvrige aktører i fremtredelsesrommet handler og taler. Aktørenes handling og tale er vevd inn i hverandre og påvirket av hverandre, og en felles verden kan bare eksistere i et mangfold av perspektiver, hevder Arendt (1996). Koblica, Møller og Langveds fremstillinger i mediene av muslimer som bør ytre seg i det offentlige rom, som feirer eid og som er tillagt meninger de kanskje ikke har, oppleves som deler av fremtredelsesrom der aktørene tar ulike perspektiver innenfor samme tema. Partene oppleves som at de er i dialog. Lem og Simonsen sine beskrivelser skiller seg for meg ut som observasjoner gjort utenfor fremtredelsesrommet. De beskriver blant annet muslimske kvinner som undertrykket på en måte som gir meg inntrykk av at de har trukket slutninger uten å handle og tale i samspill med de aktørene de beskriver. Innholdet er basert på antakelser som er gjort uten å være i samhandling med aktørene de omtaler.

3.3.1. Arendts beskrivelse av *livsveven*

Arendt (1996:183) sier at verden ikke bare er noe vi har sammen med de som lever sammen med oss, men skriver seg bakover og forover i historien. Mennesker fødes inn i en allerede bestående verden og spinner videre på en vev av relasjoner i de mønster som allerede er der, samtidig som de forandrer på og forandres av de tråder som allerede er der. Arendt (1996) kaller det *livsveven*.

Merleau-Ponty (1994) sier at når vi sanser noe på nytt, blir vi overrasket over de endringer som er kommet til. Derfor må vi stadig være tilstede i verden, møtes på nytt og reflektere på nytt for å kunne kommunisere med andre. En barnehage eller skole som har barn som tilhører ulike religiøse retninger og har tilhørighet i ulike deler av

verden, vil kunne ha mulighet for å endre seg gjennom aktivt samvær, med helt andre perspektiver enn barnehager og skoler som har mer ensartede barnegrupper. Arendt (1996:186) hevder at når vi trer inn i verden med handling og tale, blir vi synlige og representerer noe nytt, samtidig som vi spinner videre på det som er forut for vår egen historie, de tråder i veven som allerede er der. Barn og foreldre kommer til barnehagen og skolen med sin egen forhistorie, og denne historien møter og utvikler seg med det nye som barnehagen og skolen representerer i deres liv. Samtidig vil hver enkelt ansatt i barnehagen og skolen spinne tråder inn i livsvevene som tilhører de barn og foreldre og andre ansatte som handler og taler i barnehagen og skolen som fremtredelsesrom. Våre handlinger blir derfor preget av det som allerede eksisterer, sies og gjøres i den verden vi trer inn i (Arendt 1996). Når Tireli (2003) forsvarer muslimer som oppdrar barn i Danmark, gjør han det med utgangspunkt i en debatt som allerede er i gang, der utsagnene gir inntrykk av at det finnes en bestemt type "muslimsk barneoppdragelse" som er problematisk for de som ikke er muslimer, og som kaller seg "dansker" i Danmark. Dersom debatten hadde hatt et mer positivt syn på muslimer, ville Tirelis artikkel kunne gitt en annen beskrivelse av muslimer som ikke var like mye preget av forsvar. Den verden vi trer inn i, er på den måten også med på å bestemme perspektivet eller synsvinkelen (Merleau-Ponty 1994) vi bruker når vi fremstiller vårt eget.

Vi føyer oss altså talende og handlende inn i en verden som allerede var der lenge før vi ble født (Arendt 1996:178). Trådene viser et mønster som lar seg fortelle som *livshistorier*. Svenneby (2005) beskriver hvordan vi kan ferdes i et tomt landskap, og så får ting plutselig mening når vi møter en person som kan fortelle en historie om landskapet og omgivelsene. Mennesker som forholder seg til verden på en måte som i utgangspunktet kan virke fremmed for oss, gir mening til handlingene sine når vi begynner å kommunisere. Dette kan utvide perspektivene våre uten at vi nødvendigvis må være enige i det de andre gjør. Et innblikk i andres livshistorier kan øke forståelsen uten at vi nødvendigvis må endre hele vår oppfatning.

Livsveven påvirker, endrer og påvirkes og endres av andres livsvever. Arendt (1996) sier at mennesket kan ikke få en fullstendig oversikt over sin egen livsvev eller konsekvensene av sine handlinger, de er uoveskuelige. Den som taler og handler vil aldri ha fullstendig oversikt over hvem hun stiller til skue som seg selv (Arendt 1996). Handlinger kan oppfattes som riktig i den verden man kommer *fra*, og bli stilt spørsmål ved i den verden man kommer *til*. Når jeg uttrykker mine meninger overfor andre, kan jeg ikke forutse hvordan de blir mottatt og tolket. Livsveven kan ikke betraktes utenifra. Man må være i fremtredelsesrommet og delta i kommunikasjon

med andre for å i det hele tatt være i berøring med livsveven, og det er først da mangfoldet av perspektiver trer frem. De menneskelige aktivitetenes betydning er avhengige av det stedet de foregår på og av hvordan det oppleves å være nettopp der (Arendt 1996: 88). Barns møte med voksne i barnehagen og skolen er annerledes enn møte med voksne hjemme, og livsveven kan fremstå og oppleves som forskjellig hjemme og ute. Den kan også oppleves forskjellig i barnehagen og i skolen. Møtet er ikke bare preget av hvordan barn blir tatt imot i barnehagen og skolen, men også hvordan de behersker omgivelsene, aktiviteter, rutiner og materiale i barnehager og skoler.

Samtidig hevder Arendt (1996) at vår frihet til å handle også medfører en ansvarlighet fordi vår daglige fremtreden og samhandling i det offentlige rom også utløser årsakssammenhenger. For å delta i den levde verden må vi altså leve med at vi er ansvarlige for våre handlinger og hva de kan utløse, samtidig som vi aldri noen gang fullt ut vil kunne få oversikt over konsekvensen av disse. En konsekvens av og en risiko ved å delta, påvirke og bli påvirket i det offentlige rom, at vi må ta et ansvar for våre handlinger samtidig som vi ikke er gitt mulighet til å kunne forutse de fulle og hele konsekvenser av disse. En forelder i barnehagen og skolen kan si noe eller stille et krav som hun oppfatter som naturlig, men som den voksen hun møter i barnehagen eller skolen vil oppfatte som urimelig. Barn i barnehager og skoler bærer også konsekvenser av sin samhandling med omgivelsene, selv om de ikke har hatt mulighet til å være med og bestemme at de skal delta i barnehagens og skolens fremtredelsesrom, og heller ikke har ansvar for hvordan deres handlinger er innlært og kroppsliggjort fra omgivelsene i hjemmet. Når handlinger er vevd inn i livsveven sammen med andres livshistorier, vil videre handlinger skje ut fra de følger som tidligere handlinger har fått. Slik spinner menneskenes livsvev videre.

3.4. Andre teoretikere

Jeg har tidligere, før jeg begynte på denne masteroppgaven, skrevet tekster som har vært inspirert av Pierre Bourdieu og Michel Foucault. Jeg oppfatter disse to teoretikerne som beslektet på mange måter, blant annet fordi de begge tar utgangspunkt i dominerende og dominerte parter (Bourdieu 1995) eller undertrykkende og undertrykte parter (Foucault 1999). Samtidig oppfatter jeg at de skiller seg vesentlig fra Arendt som beskriver makt mer som dynamisk samhandling mellom likeverdige parter (Arendt 1996). Noen av informantenes opplevelser i møte med barnehager og skoler, var mer preget av makt i Bourdieu og Foucaults perspektiv,

enn i Arendts. Jeg vil derfor komme med en beskrivelse av noe av innholdet i Boudieus og Foucaults maktperspektiv, og hvorfor jeg mener de skiller seg fra Arendt.

3.4.1. Makt i Pierre Bourdieus perspektiv

Bourdieu viser til to ulike tilnærminger til makt: En *strukturorientert* tilnærming som dreier seg om ulik fordeling av ressurser, gjerne økonomiske. Den andre tilnærmingen er *handlingsorientert*, og har sin styrke i at det fokuserer på prosesser, altså på det som foregår. Sosial og kulturell kapital ligger innenfor den handlingsorienterte makten (Bourdieu i Danielsen og Hansen 1999). Bourdieu hevder at *maktfeltet* består av ulike former for elite som baserer sin posisjon på ulike typer kapital. Hver elite har felles interesser i å beholde sin makt over grupper på lavere nivå i samfunnet. Grupper som bygger sin posisjon på kulturell og sosial kapital, vil søke å utelukke personer som bare har økonomisk kapital (Bourdieu i Danielsen og Hansen 1999). I min oppgave er det mest interessant å se på den handlingsorienterte makten fordi den kan sammenlignes med Arendts idé om makt, samtidig som jeg mener Bourdieu og Arendt sine tilnærminger til maktbegrepet står i kontrast. Der Arendt (1996) ser makt som handling og tale mellom likeverdige parter i fremtredelsesrommet, ser Bourdieu (1995) makt som elitenes undertrykking av lavere klasser gjennom maktfeltet i det sosiale rommet. Jeg ser Arendts maktbegrep som dynamisk og med mulighet for utvikling (Arendt 1996, i Svenneby 1999), mens Bourdieus maktbegrep dreier seg om en bevisstgjøring av makt som må overvinnes dersom alle grupper i samfunnet skal ha lik mulighet for utvikling (Bourdieu 1995, 1996, i Danielsen / Hansen 1999).

Bourdieu hevder at makt reproduseres gjennom arv av økonomisk og kulturell kapital (Bourdieu i Danielsen og Hansen 1999). Motsetningene i den sosiale orden mellom de dominerende og de dominerte (Bourdieu 1995:221) opprettholdes fordi god økonomi gir bedre utdanning, og barn av personer med høy utdanning bærer en kultur som belønnes i de dominerende klassene (Bourdieu i Danielsen og Hansen 1999).

Videre hevder Bourdieu at kulturell kapital handler om hvordan man posisjonerer seg selv og posisjoneres av andre i det sosiale rommet, ut fra den kunnskap en har om den verdenen som omgir en (Bourdieu i Danielsen og Hansen 1999). Tankemessige strukturer som brukes til å skaffe seg kunnskap om verden og hvordan mennesker samhandler i den er egentlig er lært, selv om det kan fremstå som medfødte evner (Bourdieu 1995). Det er kunnskap som er tilegnet gjennom den sosiale verden fra barnsben av, en slags "læring gjennom gjøring" (Bourdieu i Danielsen og Hansen

1999:58) som er kroppsliggjort slik at det oppleves som en del av personligheten. Dette kan forstås på samme måte som Merleau-Pontys beskrivelse av hvordan den egne kroppen er alle handlingers og erfaringers subjekt (Merleau-Ponty i Løkken og Bengtsson 43:565). Oppførsel som defineres som «fornuftig» fordrer en praktisk kunnskap om den sosiale verden (Bourdieu 1995), men det kan se ut som det dreier seg om medfødte egenskaper. Kulturell kapital kommer blant annet til syne gjennom egenskaper som vurderes som ”god smak” og ”dømmekraft”. Dette er altså egenskaper som blir fremstilt som noe som egentlig ikke er lært, det er noe en ”bare har” (Bourdieu i Danielsen og Hansen 1999:58).

Det dreier seg om kroppsliggjøring av et samfunns grunnleggende strukturer, de er felles for alle aktører i samfunnet, og det er de som gjør det mulig å frembringe en felles og meningsfull verden, eller det man kaller «sunn fornuft» (Bourdieu 1995:220).

Denne kroppsliggjøringen kaller Bourdieu for *habitus* (Bourdieu 1979:217). Bourdieu hevder altså at habitus skaper en slags oppfatning av at det finnes en felles forståelse av verden. Denne felles forståelse er gjerne i samsvar med det som passer for eliten, "de herskende". Symbolsk makt er den usynlige makten som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller endatil ikke vet at de utøver den (Bourdieu 1996:38). Aktørene konstruerer selv den sosiale verden gjennom sin daglige praksis (Bourdieu 1995:219). *Vitenskap om menneskelig praksis må få frem i dagen de perseptuelle og vurderingsmessige skjema som agentene tar i bruk i dagliglivet* (Bourdieu og Wacquant 1993:30).

Bourdieu beskriver altså makt som noe ubevisst, som aktørene reproduserer uten å vite at de reproduserer makt. De som dominerer er ikke nødvendigvis klar over at de er det de gjør, like lite som de dominerte er det.

3.4.2. Makt i Michel Foucaults perspektiv

Begrepet "diskurs" i Foucaults teorier dreier seg om det skrevne og talte ord knyttet til produksjon og reproduksjon av det som oppfattes som sannhet i ulike institusjoner (Foucault 1999). Foucault hevder at *ingen trer inn i diskursens orden dersom de ikke tilfredsstillter visse krav, eller hvis de i utgangspunktet ikke er kvalifisert til å gjøre det* (Foucault 1999:22). Det som oppfattes som institusjonaliserte og sanksjonerte sannheter styrer og regulerer oss (Foucault i Mac Naughton 2005:29). For å være en del av diskursen må man virke innenfor de oppfatninger av sannhet som diskursen

regulerer. Oppfatninger av hva som er riktig og galt kan ligge i institusjonens struktur uten at det er uttalte regler vi styrer etter. Foucault hevder at: *diskursproduksjonen i ethvert samfunn på en og samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en mengde prosedyrer som har som funksjon å avverge dens krefter og farer* (Foucault 1999:9). Mye av Foucaults arbeid utforsker forholdet mellom kunnskap, sannhet og makt og de effekter disse forholdene har på institusjonene vi skaper (Mac Naughton 2005:5).

I likhet med Bourdieu er Foucault opptatt av at maktforhold ikke bare må oppfattes som en undertrykkende kraft som "kommer utenfra", men som noe som er virksomt i de mest trivielle praksiser og måter å snakke og tenke på (Danielsen og Hansen 1999:63). Tirelis (2003) beskrivelse av hvordan det i samfunnsdebatter i Danmark konstrueres et bilde av "muslimsk barneoppdragelse" som en konstant størrelse der muslimer handler ut fra et sett felles verdier som står i kontrast til "dansk barneoppdragelse" og som skaper problemer for "dansker", er et eksempel på kontrollert diskursproduksjon. De som av aktører i danske samfunnsdebatter defineres som "muslimer" kan være utelukket fra deltakelse fordi de ikke oppfyller kravene som kommer innenfor viljen til sannhet, eller de kan forsvare handlinger som i danske debatter kan defineres som "forbudt". Et eksempel fra norske samfunnsdebatter om muslimer kan være Lems (2009) artikkel nevnt innledningsvis, der han påstår at muslimer betrakter jenter som ikke dekker seg til, som " horer ". Fordi kleskodekser for muslimske kvinner kan stå i kontrast med et ideal i Norge om at kvinner skal kunne kle seg utfordrende om de måtte ønske det, kan muslimer falle utenfor diskurser i Norge slik at deres stemmer ikke blir hørt. Lem uttaler seg innenfor rammene til en legitim diskurs om frihet og likestilling. Muligheten er derfor stor for at hans påstander om hva muslimer mener om kvinner som ikke dekker seg til blir tatt mer alvorlige enn det mennesker som selv er muslimer, vil mene om saken.

Stemmene til de som er definert som muslimer i Tirelis eksempel, blir svake i forhold til majoritetens premissleverandører. De tilfredsstillter ikke kravene for å tre inn i diskursens orden (Foucault 1999). Arendts maktbegrep åpner for større muligheter for kommunikasjon mellom likeverdige parter. Dersom "muslimer" og "dansker", eller samfunnsdebattanter, journalister og muslimske jenter opptrer som handlende og talende på en felles arena i fremtredelsesrommet, ville de kunne ha mulighet til å finne felles perspektiver.

Slik jeg forstår Bourdieu og Foucault sine definisjoner av begrepet makt, har de mer til felles med Hannah Arendts begrep *vold*, enn med makt slik hun definerer det. I

Arendts filosofi er vold det eneste under menneskelige forhold som kan måle seg med makt, uten at den kan ta maktens plass. Foucault og Bourdieu beskriver makt som noe vi bør være oppmerksomme på og som det må skapes bevissthet rundt fordi den virker undertrykkende og kontrollerende. Teoriene til Bourdieu og Foucault blir derfor blir derfor ofte brukt for å avsløre undertrykkende mekanismer som blir tatt for gitt og oppfattet som virkelig, sant og rettferdig. Målet for likeverdig kommunikasjon vil, slik jeg oppfatter det, være at makten oppløses.

I Arendts teorier er makten nettopp det som kan avsløre det som blir tatt for gitt. Arendt hevder at gjennom levende samspill utvikles det mer makt, og dermed kan man avverge faren for å kjøre seg fast (Arendt 1996:206). Arendts maktbegrep innebærer at partene er likeverdige og lytter til hverandre, mens Foucault og Bourdieus maktbegrep innebærer et styrkeforhold som består av undertrykkere og undertrykkende. For at verden skal utvikles videre, er makt i Arendts perspektiv en forutsetning.

Hva disse ulike former for makt har å si for muslimer i norske barnehager og skoler, kommer jeg nærmere inn på i neste del av oppgaven, som dreier seg om metode og empiri.

4. METODE

4.1. Mitt ontologiske ståsted

Posisjonering av meg selv som forsker dreier seg om geografisk, teoretisk og tematisk plassering. *Hvor* dreier seg gjerne om kulturell geografi, *hvorfor* dreier seg om teorier og forklaringer og *hva* dreier seg om tema. Så følger metodologien på med *hvordan* (Rhedding-Jones 2005:67).

Den erfaringen jeg har fra mange år i flerkulturelle barnehager og som fagkonsulent for tospråklig assistanse, har gitt meg et nært forhold til mennesker med muslimsk bakgrunn. Jeg har lang erfaring fra feltet i samarbeid med muslimer, både som kollegaer og familier jeg har møtt i barnehager. Som mor i barnehager og på skoler der en stor andel av barna og er muslimer, og som beboer i et område der det hele tiden har bodd mennesker med ulike religiøse forankring, har jeg også fått erfare samhandling mellom mennesker som har noe ulike erfaringer, verdier og vaner med seg hjemmefra. Samtidig har jeg fra tid til annen hatt opplevelser av at skoler og barnehager har fremstilt ulikhetene som mer problematiske enn hvordan jeg opplevde dem selv, og at skolene informerte om unødvendige detaljer om muslimske barn som jeg opplevde at ikke tjente til annet enn å stille familiene i et dårlig lys overfor ikke-muslimske familier. Jeg har for eksempel sett et brev som har gått hjem til alle barna i en syvende klasse der det sto skrevet at læreren syntes det var problematisk at barna begynte å faste så tidlig. Jeg forsto at dette var et oppkopierte brev som gikk ut til alle i hele klassen, enten de var muslimer som hadde begynt å faste, eller ikke. Jeg husker at jeg undret meg over hva denne læreren ønsket med å fortelle alle foreldrene i klassen at noen av de muslimske barna hadde begynt å faste, og hvor dårlig han likte det. Jeg tenkte at det ville vært større mulighet for å påvirke hvis han hadde gått i dialog med hver enkelt av de han var bekymret for. Jeg har også blitt fortalt av en tolv år gammel ikke-muslim at alle de ikke-muslimske barna var sinte på to av muslimene i klassen. Dette hadde utspring i at klassen skulle kose seg med pizza, men så sa de muslimske barna at de bare kunne spise en bestemt type ost som var *halal*. Siden læreren ikke kunne fremskaffe den typen ost, ble det ikke pizza på noen av barna. Jeg husker at jeg lurte på om læreren hadde tenkt over hva en slik manglende planlegging og innsikt, og en slik beslutning gjorde med forholdet mellom barna. Jeg lurte på om hun var klar over at det førte til at noen ikke-muslimske barn ble sinte på de muslimske klassekameratene sine.

Jeg har ofte tenkt at mitt kjennskap til muslimer ikke stemmer overens med de fremstillinger som fra tid til annen konstrueres i norske medier. Jeg har hatt et inntrykk av at noen medier velger å beskrive islam ut fra bestemte vinklinger, definisjoner og fremstillinger som kan stille muslimer i et dårlig lys. For eksempel har jeg opplevd at *Dagsavisen* har fremstilt koranskole som en byrde for barna, mens fotball og korps fremstilles som riktige og gode fritidsaktiviteter for barn (Andreassen og Langved 2007), og at samme avis fremstiller muslimers faste dels som noe negativt (Fadberg og Letberg 2007). På bakgrunn av disse observasjonene og antakelsene, har jeg i utgangspunktet ønsket å skrive en oppgave der jeg kunne få frem hvordan muslimske barn kan marginaliseres i norske skoler og barnehager.

Å bli kjent med Hannah Arendts teorier har imidlertid gjort at fokuset mitt har endret seg noe. Sett i lys av filosofien rundt mangfold av meninger, og hvordan man påvirker og påvirkes ved å tre frem i det offentlige rom (Arendt 1996), blir ikke bildet lenger entydig. Situasjonen kan endre seg gjennom menneskelig samhandling og dialog. Å snakke med informanter og lete i ulike avisartikler i lys av Arendts teorier, fikk meg til å se mangfoldet av meninger tydeligere. Som beskrevet innledningsvis, fant jeg artikkelforfattere i media som hevdet at muslimske kvinner ble undertrykket (Simonsen 2009), at muslimer kom til å ta så stor plass i Norge at de ville ødelegge norske verdier (Lem 2009), men jeg fant også artikkelforfattere som sa at langt de fleste muslimer innretter seg etter norske lover og burde slippe å bli identifisert med en ideologi om radikal islam som de ikke står inne for (Langved 2009), og jeg fant muslimske skoleelever som i *Dagbladet* svarte Lem sitt utspill om at muslimer truet norske verdier med å si at de også var norske, og at de ikke forsto hvordan de kunne true verdiene i sitt eget land (Herseth 2009). En nærmere studie av de ulike fremstillingene i media har også gitt meg forståelse av at den samme journalisten kan ha ulike vinklinger i ulike artikler. Slik jeg leser det stiller for eksempel Langved seg kritisk til faste (Langved 2007), mens hun forsvarer retten til å være muslim og praktisere islam i Norge (Langved 2009). Også blant informantene er det ingen som har utelukkende negative eller utelukkende positive erfaringer. Selv om jeg vil si at svært mange opplever til en viss grad å bli marginalisert i norske skoler og barnehager, beskrives det også mange situasjoner der de blir sett, og der retten til å praktisere islam blir respektert, og i enkelte tilfeller også tas som en selvfølge.

I teorikapittelet over refererer jeg til Svenneby (2005) som beskriver Arendts teori om livsveven som en vandring gjennom et landskap sammen med en person som kan fortelle en historie om landskapet og omgivelsene. Gjennom fortellingene får alt vi ser i landskapet mening. Personen som tar oss gjennom et slikt landskap er farget av sine

personlige erfaringer med alt hun forteller om, og hun viderefører disse erfaringene til oss som vandrer i landskapet sammen med henne. Noe setter vi i sammenheng med det vi selv har erfart, og slik skapes nye forståelser. I denne oppgaven ser jeg meg selv som forteller i et slikt landskap. Jeg tar leseren av denne oppgaven med på en vandring gjennom omgivelser som er kjente for meg, eller som jeg har blitt kjent med gjennom arbeidet med denne oppgaven, men som også er preget av min egen forforståelse. En annen person med andre erfaringer, kunne ha fortalt en helt annen historie om nøyaktig det samme landskapet. Utvelgelsene av medieoppslag er foretatt av meg. Dette er en kvalitativ oppgave der jeg velger å gå i dybden på enkelte oppslag fremfor å samle og analysere alt som har stått om muslimer i media for eksempel i løpet av 2009, slik man ville gjort i en kvantitativ oppgave. Diskusjoner rundt Mohammed-karikaturene som ble beskrevet innledningsvis, pågår i skrivende stund fortsatt, og jeg har bare valgt ut og beskrevet deler av debatten. Jeg kunne ha valgt andre medieoppslag som ville ha belyst temaet fra andre synsvinkler. Utvelgelsen av informantuttalelser som er med i oppgaven, er også foretatt av meg. I fenomenologisk forskning vil det alltid være et spørsmål om hva som skal tas med og hva som skal utelates (Bengtsson 2005). Samtidig som opplevelsene jeg beskriver virkelig har skjedd, artiklene jeg refererer til virkelig har stått på trykk i media og er sitert ordrett, og informantene er sitert med nøyaktighet, er det jeg som setter de ulike erindringene og sitatene sammen til den fremstillingen som lages i denne oppgaven.

Selv om det er jeg som har valgt ut sitater og temaer i oppgaven, har valgene hatt utspring i de mønstre jeg fant i samtale med informantene, som ga meg et inntrykk av hva som opptok dem. Mønstrene utgjør oppgavens kritiske temaer, som jeg gjør rede for senere i dette kapittelet. Fordi muslimers forhold til kropp er sentralt i flere av oppgavens kritiske temaer, vil jeg først gi en introduksjon til dette temaet.

4.2. Muslimers forhold til kropp

Jeg har forstått på alle informantene at for muslimer er kroppen å betrakte som helt privat, og at krav om å være avkledd i samvær med andre kan oppleves som svært invaderende. Menneskekroppen er på en naturlig måte integrert i verden gjennom et religiøst perspektiv. Når de ber, spiser, faster er hele kroppen inkludert, og også islams rutiner og regler for påkledning har utgangspunkt i at kroppen er privat og skal beskyttes og vernes om. Jeg skal ikke gjøre rede for alle former for kroppsliggjøring av muslimsk praksis, men forsøke å forklare kroppsliggjøringen av islamsk tro ved å

komme med noen eksempler der muslimer gjennom et kroppslig ritual oppnår en tilstand i sitt indre:

- Muslimer skal gjennom bønn utøve *sujud* - å bøye seg i støvet - for *når en muslim kneler i sujud for Allah, stiger han et trinn høyere, og Allah frikjenner ham samtidig for en av hans overtredelser* (Al-Gazali og Holland 2009:14). I følge Al-Gazali og Holland (2009) handler det å bøye seg i støvet i bønn om å jage vekk onde krefter, å oppnå lindring og å komme nærmere Allah. Dypere sett vender man seg i bønnen mot seg selv, det vil si sitt indre sentrum (Bectovic 2003).
- Gjennom renselsen – *wudû* - forut for bønnen, renses man seg for dårlige tanker og handlinger før man trer frem for Gud (Bectovic 2003). Dette er en symbolsk handling, og kan godt gjennomføres uten vann. Man berører en stein eller sand med hendene, og gnir så ansiktet, underarmene og føttene med hendene.
- Fasten foregår den niende måned i det islamske måneår som heter ramadan, og som på grunn av månens plassering forskyver seg en måned hvert år. Fasten innebærer at man ikke må spise og drikke mellom daggry og solnedgang (Bectovic 2003). Gjennom fasten – *shawm* - er hensikten at en skal kjenne sult og tørst. Hjertet renses når man kjenner at ens kraft svekkes (Al-Gazali og Holland 2009:51). Muslimer kan avstå fra fasten hvis de har en grunn, men alle har plikt til å delta i den indre vesentlige delen av fasten som går ut på å avstå fra dårlige tanker, dårlige handlinger og dårlige uttalelser (Bektovic 2003).

Dette er ritualer som utføres jevnlig, altså på bestemte tider hver dag, eller en bestemt tid på året. At mange muslimer opplever menneskekroppen som privat, gir også utslag i at de går opp klare grenser mellom kjønn, og at det for noen kan oppleves negativt å ha kroppskontakt med motsatt kjønn (Østberg 2003, Roald 2005). Det gjør videre at mange vil motsette seg å vise seg uten klær for andre, også de av samme kjønn. Religionshistoriker, og selv konvertitt, Lena Larsen bekrefter dette i en artikkel i Aftenposten 23.08.03. *Islam definerer kroppen som privat*, sier hun. *Ikke under noen omstendighet viser man seg naken for hverandre*. Jeg forstår det slik at muslimsk identitet sett i et fenomenologisk perspektiv snarere handler om å *være* enn å *gjøre*. Både barn og voksne erfarer verden gjennom kroppen (Greve 2005:82). Forståelse av islam dreier seg om kroppsliggjort erfaring (Østberg 2005) og kan ikke løsrives fra identiteten. Løkken (2005) hevder at kroppen har kunnskap om det å være i verden, og i tilfellene jeg beskriver dreier dette seg om noen muslimers livsverden. Deler av

denne verdenen kan oppleves som svært forskjellig fra ikke-muslimske barnehageansatte og lærere. Senere i oppgaven kommer jeg tilbake til hvordan informantene kunne komme i konflikt med læreres krav fordi det ble krevet handlinger som ikke lot seg forene med islam som en del av den kroppsliggjorte identiteten.

Merleau-Ponty (1994:32) sier at: *De handlinger jeg innlater meg på omfatter de dertil knyttede egenskaper og gjør dem til en del av egen kroppens struktur*, og bekrefter dermed at handlinger som er knyttet til religiøse ritualer for en muslim gjøres til en del av egen kropp og identitet. Merleau-Ponty hevder at kroppens reflekser aldri er tilfeldige, de tilpasser seg situasjonens mening som uttrykker vår orientering mot et adferdsmiljø (Merleau-Ponty 1994:16). For Merleau-Ponty (1994) er verden uløselig knyttet til kroppen som sansende subjekt. Kroppen utgjør hele vår tilgang til verden, og en forandring av kroppen medfører forandring av verden (Merleau-Ponty i Bengtsson og Løkken 2004:564). Det vil si at verden oppleves ut fra kroppens tilstand. Fysiske tilstander som for eksempel smerte eller sult påvirker vår opplevelse av verden rundt oss, men også psykiske tilstander som opplevelse av glede eller sorg. Når ting blir innlemmet med vår egen kropp opphører de å være ting og blir isteden midler for å utvikle og omdanne verden (Merleau-Ponty i Bengtsson og Løkken 2004:564). Et par sko omdanner kroppens fornemmelse av verden når de kommer på føttene, sykkelen vi sykler på eller bilen vi kjører endrer verden for oss i det øyeblikket kroppen installerer seg i gjenstandene.

Løkken (1996:18) kritiserer en dualistisk oppfatning av menneskets erfaring som vil si at bevissthet og kropp oppfattes som atskilte enheter. Bevisstheten betraktes som en kroppsløs, ikke-materiell enhet som har tilgang til seg selv gjennom menneskelige tanker. Senere i oppgaven beskriver jeg hvordan en slik oppfatning kan ha preget noen læreres krav til at barna skulle overskride sine egne personlige grenser rundt kroppen. For noen av informantene ble det umulig å tilpasse seg de krav som er knyttet til kropp, som kommer fra islam og fra det norske opplæringssystemet i skoler og barnehager, samtidig. Da en av kvinnene fortalte at hun som barn var blitt tvunget av læreren til å holde en gutt i hånden i en undervisningstime, fikk jeg inntrykk av at opplevelsen nærmest hadde gjort fysisk vondt.

Østberg (2003:35) viser til at mye av religiøsiteten er forankret i de første sanselige og kroppslige erfaringer, ikke minst den type religiøs praksis som finnes i muslimske hjem. Mange muslimske barn vokser opp med adskilte kvinnerom og mannerom for eksempel ved besøk etter dødsfall og bryllup (2003:36), og det aksepteres ikke alltid verken i følge islamske regler eller en sørasiatisk kulturkodeks at unge gutter og jenter

henger sammen (2003:113). En av informantene forteller også hvordan hun selv ble oppdratt til å leke med barn av samme kjønn. Østberg (2003) fremhever dessuten at *sømmelighet* ansees som viktig i islam, og at sømmelig påkledning er av stor betydning. Jeg forstår på mange av informantene at å vise seg naken for andre mennesker - også de av samme kjønn - er utenkelig.

Muslimers forhold til kropp som beskrevet her, er utgangspunkt for noen av oppgavens kritiske temaer. Jeg kommer inn på disse i neste avsnitt.

4.3. Oppgavens kritiske temaer

I kapittel to var jeg inne på bakgrunn for valg av kritiske temaer. Her vil jeg si noe nærmere om hvordan temaene ble tydelige for meg, og hvilke fem kritiske temaer som jeg til slutt valgte ut, og som jeg beskriver og drøfter i kapittel 5 om empiri.

Gjennom samtaler med informantene, fikk jeg forståelse av at deler av deres muslimske identitet og forhold til islam ble synlig i møte med ikke-muslimske ansatte i barnehager og skoler (Betovic 2003). Dette skjedde gjerne når deres praksis som muslimer var forskjellig fra den alminnelige praksis i barnehage og skole, og når deres praksis innebar at skolen eller barnehagen måtte endre på sin praksis. Disse behovene for tilpasning dreide seg aldri om å endre et fastsatt, nedskrevet regelverk, men veldig ofte om normer og uformelle regler. Flere av informantene ga uttrykk for at de følte at de brøt med en diskurs som var rådende i norske barnehager og skoler, uten at noen kunne vise til forbud eller påbud verken i skolens *Opplæringslov* eller *Barnehageloven* og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD 2006). Oppfatninger av hva som er riktig og galt ligger i institusjonens struktur uten at det er uttalte regler det styres etter (Foucault 1999). Disse konfliktene dreide seg i stor grad om informantenes forhold til kropp og til religiøse ritualer, som de hadde svært ulike erfaringer med, i møte med skoler og barnehager. Uansett var det måten premissleverandører i skole og barnehage håndterte disse synlige sidene ved islam på, som ble bestemmende for opplevelsen informantene fikk. Noen av møtene endte i endringer som informantene beskrev som nøytrale eller positive opplevelser. Andre møter var mindre positive, og noen ganger opplevde jeg at det virket som de ble sinte av å snakke om sine møter med ikke-muslimske barnehager og skoler.

Jeg ønsket et livshistorieperspektiv på intervjuene, og har bedt informantene om å hente frem historier fra norske skoler og barnehager for å illustrere møtene. Gullestad

(1996:25) sier at det er den stadige anstrengelsen for å forholde seg til variasjon, inkonsistens, oppdeling, brudd og mangfold som er viktig, og at man ved hjelp av livshistorier kan komme frem til noen felles mønster. Jeg mener at jeg i løpet av intervjuene kunne finne noen slike sammenhenger, som dreide seg om muslimers møte med uformelle krav fra norske skoler og barnehager. Mange av disse erfaringene var positive, men de ble likefullt beskrevet som kontraster mellom muslimer og ikke-muslimer. Læreren kunne for eksempel beskrives som "snill" dersom han forholdt seg helt nøytral og ikke kommenterte at barna fastet, og en lignende beskrivelse ble gitt av en voksen ikke-muslim som passet på at barna ikke fikk i seg svin. Jeg fikk et inntrykk av at informantene ikke tok det som en selvfølge at barnehagepersonale og lærere tok ansvar eller anerkjente den muslimske delen av identiteten deres, men følte takknemlighet når de gjorde det.

Qualitative [research] is about qualities, or what is seen to matter as categories or values or descriptors (Rhedding-Jones 2005:62)

Kvalitativ forskning kan gi forståelse av noen mønstre, verdier og beskrivelser. Gjennom mine intervjuer har det vært noen bestemte temaer som har gått igjen, som er knyttet til verdier, og som jeg opplever at gjør meg i stand til å beskrive et slags mønster. Fire kritiske temaer ble tydelige for meg gjennom intervjuene. Det femte har jeg selv valgt ut på bakgrunn av at jeg bruker mediers fremstilling som en ramme for oppgaven. Oppgavens kritiske temaer er:

- 1) Kroppen som privat område. Behovet for å dekke til kroppen og å slippe å vise seg uten klær overfor andre, både i dusjen etter kroppsøvingstimer og i svømmeundervisning.
- 2) Barnehager og skolars tilpasning til muslimske matvaner, både mat muslimer kan spise (*halal*) og mat de ikke kan spise (*haram*).
- 3) Barnehager og skolars synliggjøring og tilpasning til fastemånedens ramadan, der voksne muslimer ikke spiser mellom dagry og solnedgang.
- 4) Markering av ulike høytider, og da særlig muslimenes markering av at fasten er over – eid - og også informantenes forhold til julefeiring slik den foregår i barnehager og skoler.
- 5) Siden jeg bruker sitater fra norske medier for å beskrive noen stemmer fra det norske samfunnet gjennom hele oppgaven, vil jeg til slutt i empirikapittelet komme med noen eksempler på hva informantene selv sa om hvordan muslimer blir fremstilt i norske medier. Dette kritiske temaet dreier seg ikke direkte om

barnehager og skoler, men jeg opplevde at det var et tema som også opptok informantene.

Dette er oppgavens kritiske temaer, altså hvilke deler av *innholdet* i barnehager og skoler jeg har valgt å drøfte. Helt til slutt i dette kapittelet kommer jeg inn på tema i form av *aldersgruppe*. Det vil si at jeg argumenterer for hvorfor jeg velger å ha fokus på både barnehage og skole.

Rhedding-Jones (2005:68) hevder at i en kritisk casestudie har forskeren et kritisk blikk på et tema. Mitt kritiske tema handler om møte mellom islam og norske skoler og barnehager. Empirien er hentet fra intervjuer med elleve muslimer. Dessuten inngår noen narrativer fra faglitteratur og fra mitt eget levde liv, i tillegg til de overordnede planer som allerede er beskrevet. For å synliggjøre diskurser om muslimer som pågår i det offentlige rom, inngår dessuten fremstilling av islam i norske medier i oppgavens kritiske temaer. Jeg forsøker dermed å belyse muslimer i Norge fra ulike vinkler: muslimers beskrivelser av hvordan deres religiøse tilhørighet blir møtt i to ulike former for norske samfunnsinstitusjoner, nemlig skole og barnehage, og mediers fremstilling av muslimer sett gjennom ulike journalister og samfunnsaktørers øyne. En slik form for forskning krever at man opptre ansvarsfullt og går inn for å synliggjøre at det finnes mangefasettede virkeligheter. I et fenomenologisk studie som dette dreier undersøkelsen seg i stor grad om tolkning, som igjen er farget av hvilke erfaringer forskeren har fra før av. Denne typen kritisk casestudie skal i følge Rhedding -Jones (2005:68) ikke ende opp med beskrivelser av individer, men av institusjoner, hvordan de konstruerer det som skjer, og hvordan de konstruerer forståelse. I intervjuene jeg har gjort har altså de samme temaene gått igjen som viktig for informantene, men institusjonenes håndtering av disse fremstår som svært forskjellige. Rhedding-Jones (2005:86) sier at forskning i høy grad dreier seg om å formidle sin tolkning av studien på en så ærlig pålitelig og sensitiv måte som mulig. Jeg kommer videre inn på etikk i neste avsnitt.

4.4. Etiske perspektiver

Som nevnt tidligere, har min intensjon med å skrive denne oppgaven, vært å gi muslimske barn i norske skoler og barnehager en stemme. Å velge en vinkling vil også innebære å velge bort en annen vinkling, eller å velge bort andres stemmer. I denne oppgaven har jeg ikke gitt ikke-muslimske lærere og barnehageansatte noen stemme, de er utelukkende beskrevet gjennom muslimers og dels mine egne øyne. Som jeg vil

komme inn på i kapittel 5, vil det si at empirien i denne oppgaven i stor grad handler om muslimers fortellinger om personer de har møtt i norske barnehager og skoler.

Bae (2005:289) viser til hvordan forskerens tolkninger og beskrivelser kan oppleves som ubehagelig lesing for de personene som er beskrevet. Situasjonen betraktet fra en utenforstående forskers synsvinkel, kan oppleves annerledes enn for den personen som er midt i situasjonen som observeres. Bae sier at dette er noe som ofte skjer når personers handlinger blir analysert og tekstualisert. Handlinger som kan ha hatt utspring i hendelser som har skjedd forut for situasjonene som blir analysert, blir trukket ut av sin sammenheng og forsterket. Videre sier Bae at forskeren må være bevisst sin egen personlige oppfatning og hvordan denne også skrives inn i observasjonene. Dette er et problem som berører både de informantene jeg har intervjuet, og de personene som informantene har beskrevet. Oppgaven er allikevel skrevet og anonymisert på en slik måte at jeg håper de personene som beskrives og som ikke har hatt mulighet til å uttale seg selv, vanskelig vil kunne føle ubehag i å kjenne seg igjen. Oppgavens formål er å belyse muslimske barns vilkår i barnehager og skoler, og ikke å beskrive enkeltpersoner.

Kvale (1997:66) beskriver tre etiske regler for forskning på mennesker:

- 1) **Det informerende samtykke** som innebærer at intervjupersonene informeres om overordnede mål for undersøkelsen. I dette ligger også at intervjupersonen deltar frivillig og kan trekke seg når som helst. Dette er klare kriterier som ble gitt da jeg søkte NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) om tillatelse til prosjektet, og som informantene ble informert videre om. NSD godkjente prosjektplanen og intervjuguiden, og jeg justerte beskrivelsen som pålagt, før jeg satte i gang med undersøkelsen (se vedlegg 1, 2 og 3). Jeg konfererte også med NSD på telefonen ettersom fokuset på oppgaven etter hvert begynte å dreie seg mer om skole.
- 2) **Konfidensialitet i forskningen** som medfører at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet. Jeg brukte diktafon til å ta opp samtalene med informantene, lagret intervjuene digitalt før jeg slettet opptakene fra diktafonen, og har satt en dato overfor NSD om når de skal være slettet (se vedlegg 1). Ingen fulle navn er brukt i skriftlige fremstillinger, og fornavn på informantene er heller ikke brukt i verken muntlige eller skriftlige fremstillinger.

- 3) **Konsekvensene av en intervjustudie** skal vurderes med hensyn til mulig skade som kan påføres intervjupersonene. Jeg har forsøkt å tolke informantenes fortellinger ut fra hva jeg tror de har ønsket å si, og jeg har gjengitt utsagnene så ordrett som mulig. Alle intervjuene er transkribert ordrett i sin fulle lengde før jeg begynte å velge ut hva som skulle brukes i oppgaven. Jeg har ikke vært i kontakt med noen av informantene under videre arbeid med oppgaven, så jeg kan allikevel ikke være helt sikker på at de føler seg korrekt gjengitt. Alle uttalelsene er anonymisert på en slik måte at ingen enkeltpersoner skal kunne kjennes igjen. Av hensyn til anonymitet har jeg også valgt å utelate opprinnelig nasjonalitet hos hver enkelt informant, jeg har ikke gitt dem navn og jeg omtaler dem om hverandre. Jeg har også valgt å utelate hvor mange informanter som er kvinner og hvor mange som er menn, for å gjøre dem mindre gjenkjennelige. Allikevel dreier gjengivelsene i stor grad om mine tolkninger. I neste avsnitt gjør jeg rede for noen eksempler på bakgrunn jeg har for tolkning, og hva jeg legger i reflekterende forskning.

4.5. Reflekterende forskning

Kvalitativ forskning dreier seg om tolkning. Tyngdepunktet i reflekterende empirisk forskning forskyves fra å håndtere et empirisk materiale til å så langt som mulig være oppmerksom på perseptuelle, kognitive, teoretiske, språklige, tekstuelle, politiske og kulturelle forhold som former bakgrunnsrelieff til tolkningene (Alvesson og Sköldberg 1994:12).

Alle mine personlige erfaringer fra ulike møter med barnehage og skole er med på å farge mine tilnærminger til empirien. Et eksempel fra en personlig erfaring jeg har hatt som har preget tolkning av empirien i denne oppgaven, er fra et års opphold jeg hadde i en mellomstor by i England i 1977 og 1978. Det året gikk jeg på engelsk skole, og hadde i forbindelse med det også kroppsøving sammen med de andre jentene i min klasse. I min engelske skoleklasse var det utenkelig å vise seg uten klær for de andre jentene. Dusjene var konstruert med avlukke og forheng, og det var ingen i klassen som viste seg for andre uten klær, selv om vi altså bare var jenter. Så vidt jeg visste eller kan huske, gikk det ingen muslimer i min engelske skoleklasse. Hjemme i Norge både før og etter utenlandsoppholdet fikk jeg imidlertid erfare at det var forventet at vi dusjet sammen uten klær. Gjennom empirien i denne oppgaven diskuterer jeg krav om nakendusjing ut fra en forståelse av at det fortsatt i mange norske skoler er forventet at barna skal dusje sammen uten klær. Slik jeg også forstår det på noen av informantene,

knyttet oppfatningene av at barna ikke ønsker å dusje uten klær til at de er muslimer. Når jeg har snakket med informantene, ble imidlertid min oppfatning av det de fortalte også farget av at jeg har gått på en skole der det ble sett som naturlig å skjule kroppen sin for de andre elevene, selv om det ikke var en skole som hadde noen som helst tilknytning til islam. Erfaringen jeg hadde, gjorde at det var lett å sette meg i informantenes sted, selv om motstanden mot nakendusjing kunne bunne i ulike årsaker.

Jeg har valgt intervju som metode, og definerer min bruk av fenomenologisk teori som en form for reflekterende forskning. Alvesson og Sköldbberg (1994:12) hevder at reflekterende forskning kjennetegnes ved tolkning og refleksjon. Tolkning innebærer at man har innsikt i språkets forforstående betydning, og dette utgjør viktige bestemmelser bakenfor tolkningen (Alvesson og Sköldbberg 1994:12). Språkets forforstående betydning er farget av våre erfaringer (Merleau-Ponty 1994) og vår oppfatning av hvordan verden skal være. Språket gir oss ikke bare en beskrivelse gjennom det som blir sagt eller skrevet. Det som blir utelatt forteller også noe om vår oppfatning av verden (Mac Naughton 2005, Rhedding-Jones 2002, Seeberg 2002).

Refleksjon havner i følge Alvesson og Sköldbberg (1994:12) i sentrum for forskningsarbeidet, og vender blikket inn mot forskeren som person, forskersamfunn, samfunn som helhet, intellektuelle og kulturelle tradisjoner samt språkets og fremstillingsformens sentrale betydning i forskningssammenheng, slik jeg har beskrevet det over. Jeg har forsøkt å tegne et bilde av hva jeg opplever at farger både meg selv og samfunnsmessige betingelser, ved å beskrive personlige erfaringer og utdrag fra beskrivelser om muslimer i media. Videre vil jeg si noe om hvordan og hvorfor jeg har brukt kvalitative forskningsintervjuer.

4.6. Intervju

Jeg bruker kvalitative forskningsintervjuer som metode. I følge Rhedding-Jones (2005:68) benyttes kvalitative intervjuer gjerne i casestudier, der man bestemmer seg for et avgrenset område man velger å undersøke. Man tar en beslutning om hva som skal være innenfor undersøkelsen, og hva som skal være utenfor. En casestudie er undersøkende, beskrivende og forklarende, og knytter seg gjerne til den praktiske delen av undersøkelsen. Ved å lage en intervjuguide og velge ut informanter, hadde jeg på forhånd gjort en bestemmelse om hva som skulle være innenfor og hva som skulle være utenfor min undersøkelse.

Hvis samtaler ikke fantes ville det knapt eksistere noen allmenngyldig kunnskap om den sosiale arena(...) Å samtale er en eldgammel måte å tilegne seg kunnskap på (Kvale 1997:23). Videre sier Kvale at: Når man går inn i en dialog med en annen person, og blir brakt videre av dialogen, er det ikke lenger individets vilje som bestemmer (Kvale 1997:31).

Samtidig som jeg brukte intervjuguider (se vedlegg 5) og ønsket å styre samtaler gjennom bestemte temaer, var jeg også opptatt av at møtene med informantene skulle bære preg av samtaler, snarere enn intervjuer der jeg stilte spørsmål og informantene svarte. Slike former for samtale førte også til at dialogene utviklet seg naturlig, og det ble brukt mye tid på temaer jeg i utgangspunkt ikke hadde tenkt å gi så mye plass. Dette dreide seg særlig om informantenes forhold til skole.

Kvale (1997:21) beskriver livsverden-intervjuer som: *Intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.* For å få tilgang på informantenes livsverden, har jeg ønsket et livshistorieperspektiv på samtaler. I det følgende kommer jeg inn på livshistorer og nærmere om hvorfor jeg ønsket et slikt perspektiv på intervjuene.

4.6.1. Intervjuer med et livshistorieperspektiv

Livshistorier er en form for dialogisk etnografi som langt på vei gir informanten mulighet til å produsere empirien selv. Folk som forteller om sitt liv fremtrer som handlende subjekter i sin egen fortelling (Danielsen 2007:168). Informantene i denne oppgaven forteller sine historier i samtale med meg, og fremstillingene er i tillegg til de konkrete hendelsene også preget av informantenes personlige opplevelser av det som har skjedd. Disse opplevelsene er i sin tur farget av informantenes erfaringer blant annet fra hvordan de har blitt møtt gjennom egen oppvekst. Holland og Peacock (1993:368) beskriver hvordan fortellerstemmer er farget av omgivelsene, slik at de diskurser og kontekster som historien fortelles inn i og oppfattes ut fra, er avgjørende for produktet av historien. I denne oppgaven er det muslimer som forteller historiene, mens jeg bruker eksempler fra norske medier i perioden 2007 til 2010 til å gi et inntrykk av noen av de rådende diskurser som informantenes historier fortelles inn i. Informantenes fortellinger veves inn i den livsvev av tråder som er farget blant annet av de oppfatninger om islam og muslimer som på ulike måter kanaliseres gjennom de historier som fortelles i norske medier. Livsveven består av mange ulike tråder, og hva

som til enhver tid er synlig, er også avhengig av hvilken vinkel det sees fra (Arendt 1996, Merleau-Ponty 1994). Jeg har vist til et eksempel der et økende antall muslimer oppfattes som utgangspunkt for mer konflikter og mer vold. Sett fra en slik vinkel vil også handlinger knyttet til islam gjerne oppfattes som negative, eller med dårlige hensikter (Lem i Aftenposten 2009). Jeg har også vist til et annet eksempel der det blir sagt at muslimer stadig blir bedt om å ta avstand fra handlinger de overhodet ikke identifiserer seg med (Langved i Dagsavisen 2009). Den teksten fritar mange muslimer fra de samme handlinger som Lems tekst beskylder dem for. Fortellingene til mine informanter gjenspeiler også ulike holdninger til deres religiøse forankring i islam, og det kan se ut som møtene er sterkt farget av både kunnskap og holdninger hos de personene de tilfeldigvis møter i opplæringssystemet. Det ser allikevel ut som det i stor grad er lærere og barnehagepersonale som bestemmer hvordan historiene blir. Det er de som har den kulturelle kapital til å posisjonere seg og definere forskjell på rett og galt (Bourdieu 1995), og som dermed kan bestemme hvorvidt innholdet i barnehagen og skolen skal legges opp på en slik måte at muslimske familier kan trives med det. På den måten er også lærerne og barnehagepersonalet i denne oppgaven svært delaktige i å bestemme hva slags karakter historiene skal ha, selv om de ikke uttaler seg.

Danielsen (2007:169) sier at avstand i tid og bearbeidelse av hendelsen gjør at historier kan komme til overflaten. Jeg har valgt å la informantene fortelle historier fra nåtid og fortid for å bringe dette avstandsperspektivet inn i fortellingene. Arendt (1996:186) beskriver hvordan mennesker fødes inn i en allerede etablert verden som altså har eksistert lenge før ens egen tid, og hvordan hver enkelt setter sitt preg på den gjennom tråder i livsveven. Det er en verden som har eksistert forut for vår egen tid, og som skal fortsette videre etter at vi er borte fra den. Jeg mener derfor det er interessant å se bakover i tid gjennom historiene informantene forteller fra egen barndom. En av informantene fortalte at han så en sammenheng mellom sine egne erfaringer fra hvordan han som barn ble gitt ansvar for det som ble oppfattet som "muslimske matvaner" på skolekjøkkenet i sin egen skoletid, og det ansvaret hans datter nylig har blitt tillagt i på skolekjøkkenet på sin skole fordi hun ikke kunne spise svin:

Da føler jeg at vi er på samme stadium. To forskjellige hendelser, men samme type hendelser. Det blir så stort ansvar for barna. Det blir å kreve at de i barndommen skal være voksne.

Det har gått nesten 25 år mellom de to hendelsene informanten beskriver. I dette eksemplet ser det ikke ut som verden er særlig endret, det har ikke kommet inn nye

tråder som har laget nytt mønster i veven. Jeg velger å ta med informantenes erindringer fra egen barndom fordi det kan være med å påvirke måten de opplever barnehager og skoler for sine egne barn, og hvordan det kan prege historiene de forteller meg. Det virket også som disse historiene fortsatt satt så sterkt i informantene at det var naturlig å snakke om dem gjennom intervjuene. En mor fortalte at hun tenker på sine egne erfaringer fra skolegangen der hun ikke fikk delta i svømmeundervisning når hun forsøker å legge til rette for at hennes egen datter kan delta. På den måten får datterens livsvev et noe annet mønster enn hva hun ville hatt hvis moren hadde fortsatt slik hun selv var blitt behandlet i oppveksten. Hennes erfaringer fra egen barndom, slo ut i et nytt mønster i datterens vev. Det som er skjedd før våre tråder vevdes inn i livsveven, er bestemmende for hvordan våre liv blir. De to informantenes fortellinger om hvordan de har brukt sine erfaringer fra egen barndom, viser hvordan den ene av dem har lært dem å være på vakt overfor hvordan egne barn blir møtt i skolen, mens den andres kjennskap til hva som faktisk skjedde i undervisningen, også gjorde at hun hadde mulighet til å gi datteren mulighet for en bedre undervisning.

Peacock og Holland (1993) beskriver livshistorier som et slags vindu der man kan skue inn i deler av - eller sider ved - menneskers liv. Vinduet kan være uklart eller duggete og gi mangetydige blikk inn i historiske perioder eller kulturelle praksiser. Det som er synlig, kan variere med hvem det er som ser. Livshistorier har mangefasettert betydning. Dugget for vinduet kan være preget av foreldrenes egen oppvekst. Dårlige erfaringer fra egen barndom kan kanskje sperre for å gi barna muligheter i sin egen oppvekst. Samtidig kan egne erfaringer også gjøre ruten klarere, som i eksemplet med svømmeundervisningen.

Handling er ikke er synlig for den personen som utfører handlingen der og da, den blir først synlig gjennom det tilbakevendte blikket til den som forteller historien, og som ikke nødvendigvis er den som utførte handlingen (Arendt 1996:240). Jeg ser det slik at Arendt mener hendelsen krever en viss distanse for at den skal la seg fortelle som en historie, altså at noen oversikt over utfallet av handlingene ikke er mulig for den handlende å få så lenge hun står midt i hendelsen. Özalp (2005) har forsket på tyrkiske barn i et retroperspektiv, det vil si at de har sett tilbake på livet i barnehagen noen år etter at de faktisk gikk der. Özalp mener at livshistorier er farget av den enkeltes forståelse av seg selv og sin tid (2005:64). Satt i sammenheng med utvikling og hendelser som er nærmere i tid, kan de allikevel ha betydning for aktualiteten av det temaet som tas opp.

Det som blir igjen i verden av menneskers handling er ikke impulsene som satte det i bevegelse, men nettopp de historiene som det har gitt opphav til (Arendt 2006:186). Jeg forstår Arendt slik at impulsene som setter menneskelig handling i bevegelse, er det som skjer når man står midt i handlingen. I etterkant av handlingen formes historien, og det som fremstilles er farget av de personer som var til stede, og som tolker hendelsene ut fra sine egne erfaringer og sin egen forståelse av hvordan verden skal være (Merleau-Ponty i Bengtsson og Løkken 2004:561). Disse historiene er det som blir igjen i verden. Det kan være vanskelig å betrakte sine egne handlinger med et blikk utenifra, mens det er mulig å ha et utenfraperspektiv på personer man har møtt. Arendt hevder at man ved å handle slår en egen tråd inn i en vev man selv ikke var med på å sette opp (Arendt 2006:186). Vevet var der forut for våre handlinger. Vi har ikke full oversikt over hva som har skjedd forut for våre handlinger, ei heller hvordan våre handlinger vil virke inn i livsvevet og påvirke den videre. Menneskene informantene i denne oppgaven har møtt, er helt sentrale i deres fortellinger. Informantene inngår også som del av fortellingene, men utenfrablikkene historiene fortelles ut fra, beskriver hovedsaklig personene de møtte. De beskriver videre hvordan måten voksne ikke-muslimer i barnehager og skoler møtte dem på, ble avgjørende for informantenes opplevelse av historien. Empirien i denne oppgaven er i stor grad historier om ansatte i barnehager og skoler, fortalt av noen muslimer som møtte dem. Samtidig er fortellerstemmen farget av informantenes tidligere erfaringer, og den måten de uttrykker seg på sier også noe om hvordan de oppfatter verden, hvordan de tenker og hvordan de handler (Danielsen 2007:173).

En oversikt over andre menneskers livsverden er umulig å få, man kan bare gripe deler av den (Schutz 1972:106). De delene som beskrives er farget av egne tolkninger. Den endelige fortellingen er dessuten farget av meg som har valgt ut hvilke av informantenes historier som skulle være med på å forme oppgaven. Danielsen (2007:176) hevder at fortelleren eier historien, og leseren eier teksten. Jeg ser meg selv som forteller sammen med informantene. Hvilken kontekst leserne velger å sette historiene inn i, vil være utenfor min kontroll. Ingen kan noen gang få full kontroll over sine handlinger, de er uoverskuelige (Arendt 1996:196). Jeg kan ha min intensjon med å skrive denne teksten, men jeg kan ikke unngå at den fortsetter å leve sitt eget liv ettersom andre personer leser den i lys av sine egne erfaringer. På den måten veves både informantenes historier og min egen oppfatning av dem inn i livsvevet.

Gullestad (1996) sier at livshistorier kan være en måte å finne visse former for sammenheng og mønster i alt mangfoldet, all fragmenteringen, alle spenningene og kontrastene. For meg som forsker har det vært viktig å forsøke å komme frem til de

opplevelser enkelte muslimer har av møtet med norske skoler og barnehager uten å bli forstyrret av noen av de fremstillinger som skapes i norske medier. Forskeren kan velge hvilke historier hun vil fortelle. Jeg har anstrengt meg for i størst mulig grad å klare å gjenfortelle informantenes historier slik de selv opplevde dem. Når jeg har snakket med dem om ulike tidsperspektiver og ulike roller, har det tegnet seg opp sammenheng og mønster. Erindringer fra informantenes egen oppvekst viser til sammenhenger, men også til endring og utvikling.

Det har vært viktig å være bevisst på de diskurser som finnes om islam og muslimer, men samtidig å velge fokus på de historiene som mine informanter har fortalt. Når informantene har fortalt om faste, har det vært nødvendig å holde fokus på deres fortelling og opplevelse av faste, og ikke på generelle diskurser om kosthold og regelmessige måltider som foregår i det norske samfunnet forøvrig. Når de snakker om bluferdighet og nakenhet, har det også handlet om å holde fokus på deres egne opplevelser og ikke på hva stemmer i det norske samfunnet forøvrig mener om å være avkledd i dusjen sammen med andre. Merleau-Ponty (1994) sier at å fokusere på en gjenstand kan innebære at en annen gjenstand skjules. Det er min bevisste idé med denne oppgaven å fokusere på muslimenes opplevelser og drøfte dem, uten å gi mediens beskrivelse større plass enn at jeg bruker dem til å beskrive sentrale diskurser i samfunnet.

I tillegg til livshistorier som jeg har beskrevet i dette avsnittet, bruker jeg narrativer fra eget liv, media og faglitteratur for å gjøre mønstrene tydeligere. Dette beskriver jeg videre i neste avsnitt.

4.7. Bruk av narrativer

Rhedding-Jones (2005:66) sier at narrativer ofte inngår i nyere forskningsstrategier der ulike former for empiri blandes sammen. I tillegg til informantenes fortellinger, gjør jeg også bruk av narrativer hentet fra mitt eget liv og fra faglitteratur og medier. Lundby (i Holmsen 2002:27) definerer begrepet *narrativ* som "fortalt historie", og mener at det narrative begrepet sier noe om at det er en relasjon, altså en historie som oppstår i rommet mellom fortelleren og mottakeren. Holmsen (2002) sier videre at fortelleren sier noe om seg selv og sin sosiale identitet gjennom sin historie, og at mottakeren utgjør en viktig del av det narrative fordi vedkommende bestemmer hvordan historien skal forstås eller tolkes. Nelson (i Gjems 2007:51) påpeker hvordan narrativer bidrar til å skape forståelse og mening. Jeg har i oppgaven brukt narrativer

fra mitt eget liv for å belyse noe av bakgrunnen for hvordan jeg tolker informantenes opplevelser av sine møter i barnehager og skoler. I tillegg bruker jeg to fortellinger fra litteratur som er direkte rettet mot barnehager, nemlig Boldajis (2002) fortelling om et barn som fastet i barnehagen, og en fortelling Gjervan et al (2006) forteller om ei jente som vil bruke *hijab* i barnehagen. Disse har jeg valgt ut fordi de understreker noe som informantene snakker om og som derfor er med på å gjøre mønstre jeg forsøker å tegne opp, tydeligere (Gullestad 1996 og Rhedding-Jones 2005). I faglitteraturen betegnes disse fortellingene også som *praksisfortellinger* (Birkeland i Holmsen 2002).

Nyre (2006) diskuterer hvordan nettmedienes utvelging av kilder og oppsett av narrativer påvirker den demokratiske debatten. Derfor mener jeg det er interessant å bruke narrativer som produseres i medier som eksempler på debatter muslimer i Norge til enhver tid må forholde seg til. Selv om beskrivelsene i media tilsynelatende kan være nøytrale, er de farget av journalisten eller kommentatorens innfallsvinkel og hva disse ønsker å formidle. Alle mine henvisninger til beskrivelser i norske medier i denne oppgaven, inneholder en form for fortelling, en slags historie journalisten eller kommentatoren ønsker å formidle, selv om det kan virke skjult. Lems uttalelse om muslimer (se kap 2.2) kan for eksempel virke teoretisk, men jeg mener at beskrivelsen: *skillet mellom de rene som dekker seg til, og de urene, horene som det heter på Oslo-skolene*, skaper et bilde som gjør det til en fortelling. Uttalelsen er ikke teoretisk forankret. Derfor velger jeg å definere alle mediehenvisninger jeg bruker som narrativer. Rhedding-Jones (2005:76) påpeker at forskeren må være nøye på å vurdere hvilken kontekst analyser foretas i, og være bevisst på at dagens kontekst ikke er den samme som gårdsdagens. Informantenes fortellinger er fortalt inn i en bestemt tidsepoke, og fortellingene fra medier er med på å gjøre den tiden tydeligere. Det utgjør et bilde av en livsvev (Arendt 1996) slik den har sett ut fra mitt perspektiv i akkurat den tiden jeg har jobbet med denne oppgaven. Om noen år kan den være forandret.

Jeg har til nå gjort rede for hvordan jeg har jobbet med å skaffe og analysere det empiriske materialet i oppgaven. Helt i slutten av dette kapittelet argumenterer jeg for hvorfor jeg har ønsket å se på både barnehage og skole med bakgrunn i muslimske barns livsverden i oppgaven, og om bakgrunnen til informantene og hvordan jeg valgte dem ut.

4.8. *Bakgrunn for valg av informanter og temaet barnehage og skole*

I avsnitt 4.3. beskriver jeg oppgavens kritiske temaer. I dette avsnittet argumenterer jeg for valg av informanter, men også for utvalg av institusjoner og aldersgrupper jeg beskriver. Jeg har valgt å holde fokus på barn i både barnehage og skole. Selv om mange av informantene er voksne, er det i hovedsak barn de beskriver, både seg selv som barnehage- og skolebarn, og sine egne barn. De som beskrives i oppgaven, er altså ikke nødvendigvis de samme som de som forteller. Videre vil jeg argumentere for hvorfor jeg har valgt å holde fokus på både barnehage og skole, før jeg til slutt gir en beskrivelse av utvalg av informanter.

Jans (2004) beskriver hvordan barns oppvekst skjer på ulike steder – i denne oppgaven for eksempel i hjemmet, i barnehagen, på skolen, på lekeplassen, i moskeer, koranskoler og andre fritidsaktiviteter. Barn blir preget av foreldre, søsken, venner, venners foreldre, barnehageansatte, lærere og andre voksne de møter. Selv om dette er en barnehagepedagogisk oppgave, har jeg ønsket å gi et mer helhetlig inntrykk av muslimske barns livsverden, noe jeg vil gjøre rede for i dette avsnittet.

4.8.1 *Muslimske barns livsverden*

Barnehagebarns muslimske tilhørighet er ikke nødvendigvis tydelig for barnehagens personale og øvrige barn og foreldre. I følge mine informanter deltar barn under syv år som regel ikke aktivt i fasten og øvrige aktiviteter knyttet til islam, og muslimsk praksis skjer gjerne utenfor barnehage. Det synes derfor ikke alltid så tydelig på et barnehagebarn at han eller hun tilhører en muslimsk familie. Likefullt lever mange muslimske barn i familier der islam er en aktiv del av hverdagen, derfor ønsker jeg også å se på hvordan barnas hjem kan være preget av muslimsk praksis, og hvordan foreldre og eldre søsken blir møtt som muslimer i skolen. Østberg hevder at hjemmet først og fremst er sosiale relasjoner der barn er sammen med mor og far, søstre og brødre og kanskje besteforeldre. Tanter, onkler og øvrig slekt og venner kommer ofte innom. Søsken er ikke bare de første barna etablerer nære relasjoner til, de forblir også ofte stabile følelsesmessige relasjoner gjennom hele livet (Østberg 2003:38). En av informantene beskrev sin tilnærming til islam gjennom oppveksten slik:

Det veldig mye som bare skjer naturlig, når jeg ser foreldrene mine ber og sånn, så begynner jeg selv å be. Uten at det er noen som har pålagt meg det sånn formelt (...)

Jeg husker at når jeg enda var langt under fastealder, at jeg nektet å spise fordi ingen andre spiste, og jeg skulle være med. Jeg tror det er veldig naturlig og veldig likt. Det er ikke noe særegent for muslimer, jeg tror at barn ønsker veldig mye å gjøre det foreldrene gjør.

Barn utvikler sin egen identitet og individualitet påvirket av de som til enhver tid omgir dem. Baacke (i Jans 2004) beskriver fire sosiologiske soner som individene tilpasser seg under oppveksten:

1. Hjemme
2. Nærmiljøet
3. Organisert aktivitet som for eksempel skole, sportsarena eller koranskole
4. Sporadiske kontakter, autoriteter som for eksempel imam eller politi eller andre voksne de møter tilfeldig utenfor hjemmet.

I følge Baacke får barn mer allsidige erfaringer jo flere ulike kontakter de møter i sone fire. I flere av disse sosiologiske sonene - for noen barn alle - inngår eldre søsken. Jeg vil se på deler av livet som berører barna også utenfor barnehagen, fordi barnehagebarn ofte har foreldre som også fungerer som foreldre i skolen, de kan ha eldre søsken som er skolelever, og de skal selv vokse seg ut av barnehagen og inn i skolen etter hvert. Jans (2004) sier at dagens læring er en integrert del av dagliglivet. Derfor påvirkes barnehagebarn hjemme også av det som eldre søsken har med seg hjem fra opplevelser i skolen. Palludan (2009) beskriver hvordan eldre og yngre barn relaterer seg naturlig til hverandre når de oppholder seg på samme sted. Jeg mener derfor det er av betydning for ansatte i barnehagene å vite noe om hva som utgjør barns dagligliv ut over det som skjer i barnehagen, og hvordan muslimske barn kan bli møtt videre i skolen etter at de har sluttet i barnehagen. Den informasjonen barn får om skole, er ofte fra uformelle kontakter i den nærmeste familien, som søsken, fettere og kusiner eller onkler og tanter (Broström 2009). Å undersøke hvordan eldre slektninger blir møtt i skolen, kan også fortelle noe om de inntrykk som blir gitt barnehagebarn, og som er med på å forme deres forhold til skolestart og livet etter at de har sluttet i barnehagen. Hvordan kan det prege barnehagebarn at eldre søsken for eksempel deltar i faste selv om de selv ikke har begynt sin religiøse opplæring enda? Min undersøkelse dreier seg altså hovedsakelig om hvordan muslimske barn og foreldre blir møtt både i barnehage og skole, men også noe om de erfaringene de har fra å vokse opp i muslimske hjem. Som jeg har beskrevet over, lar jeg det ikke gå et skille mellom barnehagealder og skolealder, men velger å se på erfaringer fra barnehage til de er ferdig med grunnskolen i 16årsalderen.

Palludan (2009:1) sier at barndom alltid finner sted i en konkret kontekst hvor spesifikke barn lever og lærer under de gitte betingelser. Den kontekst mange muslimske barns livsverden finner sted i hjemme, kan være mindre synlig for de omsorgspersoner de møter i barnehage og skole. Bortsett fra generelle beskrivelser av religiøs tilhørighet i planverk for barnehage og skole, er islam i liten grad synliggjort i de overordnede planer som lærere og førskolelærere forholder seg til. Å sette seg inn i islam og muslimske barns livsverden, vil derfor kunne være noe bare de barnehageansatte og lærere gjør, som er spesielt interessant. Merleau-Ponty (i Bengtsson 2004) sier at for å trengte inn i andres livsverden fordres et møte, men ikke nødvendigvis innlevelse i andres liv. Jeg forstår dette møtet som en mulighet til å gjøre sine verdier og sin kunnskap synlig for andre, altså hvordan muslimske barn kan praktisere den kunnskap og de erfaringer de har med seg i kraft av å vokse opp i muslimske familier, i barnehagen og skolen. I og med at det ikke ligger som en naturlig del av barnehage og skoles overordnede retningslinjer å få kjennskap til muslimske barns livsverden, stiller jeg spørsmålet om det er mulig å skape rom for gjensidig påvirkning i barnehagen og skolen, der muslimske barn kan vise hvem de er blant annet i kraft av den påvirkning de har fått fra slektninger, foreldre og søsken hjemme. Det er på bakgrunn av disse betraktningene jeg har valgt ut informantene som jeg gjør rede for i neste avsnitt, der jeg også sier noe om rammene og overgangene rundt barnas oppvekst i barnehage og skole. Til slutt gir jeg en beskrivelse av informantene.

4.8.2. Valg av informanter

I oppgaven har jeg valgt å se på muslimske barns møter med skoler og barnehager, og jeg ønsket å snakke med praktiserende muslimer om synligheten av islam i barnehager og skoler. Siden Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *Ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* kom, har begrepet *livslang læring* vært sentralt i det norske utdanningssystemet. Livslang læring innebærer et fokus på at barnehagen skal være en del av utdanningssystemet, og det finnes føringer for overgang mellom barnehage og skole. Blant annet har regjeringen laget veilederen *Fra eldst til yngst* (2008) som tar sikte på å styrke samarbeidet mellom barnehage og skole. Overgang mellom barnehage og skole er også et viktig tema i Stortingsmelding 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. I kjølvannet av stortingsmeldingen er det også mange fagfolk (Greve, Johansson, Østrem 2009, Kvaran 2009, Nykvist 2009) som har gått ut og advart mot at barnehagen skal ligne for mye på skolen, og som deltar i debatter med det mål at barnehagen skal beholde det læringssynet som er beskrevet i avsnitt 2.1.2. Jeg tenker

at skillet mellom de to forskjellige læringssynene som barnehage og skole representerer, også kan føre til at pedagogene mister fokus på at det er de samme barna som går i barnehagen som skal videre i skolen. Førskolebarn og skolebarn beskrives gjerne i faglitteraturen som to forskjellige grupper. Jeg beskriver barnas møte med skolen fordi jeg ønsker å se hvor barna går videre, samtidig som jeg vil beholde mitt eget læringssyn som hører hjemme i barnehagen.

Hva skjer med barna videre når de forlater barnehagen og går videre i skolen? Til tross for stort fokus på sammenheng mellom barnehage og skole, finner jeg altså lite faglitteratur som omfatter både barnehage og skole. Gjennom mine arbeidsplasser de siste årene, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, og i skrivende stund i sekretariatet for offentlig *utvalg for gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne* (Østbergutvalget), har jeg blitt vant til å se barndom i et lengre og videre perspektiv. At det er de samme barna som går i barnehagen som skal videre i skolen, ble særlig tydelig når jeg snakket med de av informantene som var foreldre. De hadde fokus på sine egne barn og hvorvidt de har det bra, snarere enn hvilken institusjon de tilhører. Deres fortellinger handler om barna og menneskene de møtte, uten at de nødvendigvis reflekterte rundt institusjon, pedagogikk og læringssyn. I offentlige dokumenter brukes begrepet ”opplæringssystemet” om barnehager og skoler. For å markere skillet mellom de ulike læringssynene, har jeg valgt å skille mellom "barnehage" og "skole" i mine beskrivelser, samtidig som det altså er viktig for meg å markere at det dreier seg om de samme barna. Aldersgruppen som beskrives er altså barnehage- og skolebarn fra 3 til 16 år, men de fleste av informantene er voksne. De beskriver både sin egen barnehage- og skoletid, og barnehage og skoletiden til sine egne barn.

Jeg vil si at informantene representerte et slags mangfold av muslimer. Jeg intervjuet for eksempel noen som ønsket at døtrene skulle begynne å bruke *hijab* allerede i barneskolen, mens andre var voksne kvinner og gikk med hodet bart. For noen var det viktig å sørge for at barna holdt seg unna alt kjøtt som ikke var *halal* slaktet, mens andre mente det viktigste var å ikke spise svin. En av informantene mente at en muslim dessuten ikke kan lastes for å spise svin dersom hun får det i seg uforvarende, og at det er lov å spise svin dersom man ikke har annen mat. For noen var det viktig å bli gitt tid til å be i arbeidstiden. Andre sa at med det tidspresset de hadde som foreldre og arbeidstakere var det ikke mulig å be fem ganger om dagen. En av informantene jeg intervjuet uttalte at: *min datter går ikke med skjerf eller noe sånn, fordi jeg gjør det ikke selv heller, så da...* og hennes kollega som hun ble intervjuet sammen med føyde til *...du er ikke god modell for dattera di!* Dette ble sagt med latter fra begge, og jeg

opplevde at de to var samstemte rundt temaene som ble tatt opp, til tross for at de altså tilsynelatende praktiserte islam noe forskjellig. Felles for alle elleve informantene var at de hadde grundig kjennskap til noen felles regler for muslimsk praksis, og at de i stor grad kunne føle seg alene om denne kunnskapen når de var blant bare ikke-muslimer.

Jeg har kommet i kontakt med informantene via en representant for en koranskole, og ved å ta kontakt med ulike kommunale barnehager. Jeg hadde avtale med tretten personer, men to falt fra på grunn av sykdom. Jeg har altså snakket med elleve personer. Allikevel oppleves det som jeg har fått mange flere historier fordi informantene snakket om både egen barndom, egne barns barndom og sin rolle i barnehagen. Dette har til sammen synliggjort ulike roller og innfallsvinkler til det norske samfunnet som muslimer. Samtlige definerte seg selv som muslimer, men jeg oppfattet at de praktiserte islam i ulik grad og på ulike måter.

Av de elleve informantene hadde syv vokst opp i Norge, men alle hadde forankring i et annet land gjennom sine foreldre. Fem av informantene hadde egne barn. To av informantene gikk fortsatt i grunnskolen, den yngste var elleve år. Åtte av informantene jobbet i barnehage og to av disse var førskolelærere. Et intervju foregikk på mitt kontor og et hjemme hos informantene (en mor og to søsken). Resten foregikk på arbeidsplassene til informantene. Fire informanter ble intervjuet sammen to og to, resten snakket jeg med enkeltvis.

Siden dette er en oppgave innenfor barnehagepedagogikk, har jeg begrenset utvalget av informanter til å dreie seg om foreldre, barn og ansatte i barnehagene. Muslimer som er ansatt i norske skoler er av den grunn utelatt i informantgruppen. Det er ingen av mine informanter som kun representerer barnehageansatte, alle har enten erfaring fra norsk barnehage- og skolesystem selv, eller de er foreldre i barnehager og skoler. I løpet av samtalene viste det seg at informantene i stor grad var opptatt av å snakke om skole. Derfor har temaet blitt en større del av oppgaven enn jeg i utgangspunktet hadde planlagt. Opplevelsene til informantene som er beskrevet her, danner grunnlaget for empirien i neste kapittel.

5. EMPIRI OG REFLEKSJON

Som nevnt i kapittel 4, dreier oppgavens kritiske temaer seg om informantenes opplevelser av en synlig muslimsk identitet, der de var avhengige av god kommunikasjon med barnehagepersonale og lærere for å kunne følge de regler islam påla dem. Det var særlig situasjoner som dreide seg om privatliv rundt kropp, mat, faste og feiring av høytider som opptok informantene. Jeg innleder dette kapitlet med historien som ga inspirasjon til tittel på oppgaven, og som jeg synes gir en god beskrivelse av verdener som ikke møtes.

5.1. "Jeg prøvde å fortelle at islam betyr fred"

Dette utsagnet kom fra en av de yngste informantene jeg har snakket med - en gutt på 13 år. Han fortalte at klassen hadde hatt om islam i faget RLE (Religion, Livssyn, Etikk) på skolen, og at han hadde forsøkt å fortelle hva han selv hadde lært om islam, nemlig at det betyr fred:

Men læreren sa at det betydde noe annet ...husker ikke... gyldighet eller noe?

Søsteren hans på 11 år føyde til at:

Det er ingen i klassen min som tør å si imot hva som står i boka, for da sier læreren min "ja men boka er riktig!"

Jeg ble opptatt av disse betraktningene fordi det for meg illustrerer en mangel på kommunikasjon mellom lærere og barn. I det offentlige livet, som jeg vil betrakte skolen som en del av, gis mening gjennom at enhver ser og hører fra sin disposisjon (Arendt 1996:57). Hvis skolebarna skal ta inn det den ikke-muslimske læreren sier om islam, må de selv oppleve seg sett og hørt. Disse barna hadde i tillegg til å være praktiserende muslimer god kjennskap til teorier rundt islam blant annet gjennom koranskole. Som nevnt i kapittel 2.4, gis det mange ulike definisjoner av islam, noe som kunne vært utgangspunkt for diskusjoner i klassen. Disse barna gikk i klasse med flere muslimer, men det ser ikke ut som skolen har utnyttet den ressursen det kan være å ha barn med muslimsk bakgrunn, på en måte som gjorde at mangfoldet av meninger og perspektiver ble synlige. På grunn av mangel på gjensidig kommunikasjon og påvirkning, fikk barna heller ikke hatt stor nytte av undervisningen. Det læreren mente at islam betydde, ga uansett ikke mening for gutten, så han husket ikke noe som kunne

gi mening. Barna er muslimer og skolen underviser i islam, og allikevel virker det ikke som de snakker om samme tema. De ulike definisjonene ga ikke rom for diskusjon og perspektivutvidelse hos noen av dem. Det er nettopp muligheten for muslimske barn til å bli sett og hørt, og til at flere parter endrer sine perspektiver i samhandling med andre, jeg kommer til å drøfte videre i dette kapittelet.

5.2. Forhold til kropp og privatliv

Jeg innleder temaet kropp med beskrivelse av noen diskusjoner rundt nakenhet og privatliv som har foregått i det norske samfunnet i tiden mens denne oppgaven har blitt skrevet, før jeg kommer inn på hva informantene sa.

Vinteren 2010 mens jeg har jobbet med denne oppgaven, har det foregått en debatt i norske medier om det å være avkledd sammen i dusjen etter kroppsøvingstimen i norsk skole. NRK's helseprogram *Puls* hadde blant annet en sak 25.01.10 der de tok opp at barna dusjet i boxersshorts og at mange jenter slo av lyset i dusjen for at ingen skulle se dem uten klær. På *Puls* sine hjemmesider på NRK's nettside, står det en artikkel om at økt fokus på kroppsdetaljer har gjort at barna ikke ønsker å vise seg nakne sammen. Artikkelen henviser til masteroppgaven i *kroppsøving, idrett og friluftsliv, Prosjekt perfekt* (Rjukan 2009), der det konkluderes med at nesten alle mennene som er intervjuet, opplever krav og forventninger til å ha en idealkropp. På hjemmesiden er det også et intervju med Ingela Lundin Kvaem som er førsteamanuensis i helsepsykologi ved Universitetet i Oslo, og hun sier: *Vi ser stadig mer nakenhet i medier og reklame. Samtidig tør ikke ungdommer å være nakne i dusjen. Det er et paradoks.*

At det i det hele tatt tas opp som et problem at skolebarn ikke ønsker å vise seg nakne for hverandre, viser at det er en diskurs i Norge der nakenhet oppfattes som naturlig, riktig og normalt. Saken fremstilles som om skolebarna har fått "normaliteten" forstyrret, og at forstyrrelsen sannsynligvis skyldes for mye fokus på idealkropper.

Rhedding-Jones (2002) fremholder at man finner andre virkeligheter ved å se på hva som *ikke* står skrevet i en tekst. I tv-programmet på NRK og i artikkelen på *Puls* sine hjemmesider er det ikke skissert noen mulighet for at skolebarn kan betrakte kroppen som privat og derfor selv ønsker å bestemme hvem de skal være avkledd sammen med. Det kan se ut som at selv om det nå er en diskusjon på skoler i Norge om at barna

ønsker å dusje noe påkledd, er det ikke umiddelbart en holdning som godtas for eksempel av fagfolk innenfor helsefeltet.

Jeg har tidligere gjort et mindre feltarbeid i en barnehage der de fleste barna var av muslimsk opprinnelse (Giæver 1999). Jeg intervjuet en førskolelærer som fortalte at de hadde vært på tur i parken, og at det ble så varmt at hun tok av seg genseren og bare hadde på seg en singlet. Førskolelæreren fortalte:

En av de muslimske femåringene så på meg og sa: Ja du kan ha på sånn. Du er jo ikke muslim.

Utsagnet viser at det kan være et skille mellom muslimske kvinner og kvinner som tilhører majoritetsbefolkningen i Norge når det gjelder grad av påkledning. Å delvis blotte kroppen kan være relativt vanlig i Norge, ikke bare på strender, men også i offentlige byparker. Det er med jevne mellomrom debatter i norske medier om kvinners rett til å kle seg i miniskjørt og ferdes på offentlige steder uten restriksjoner. Disse rettighetene sees gjerne i sammenheng med feminisme og kvinnefrigjøring, og er derfor rettigheter som betraktes som noe det er viktig å verne om. Jeg opplever at disse verdiene til dels kan stå i kontrast til mine informanters oppfatninger av hvordan de selv ønsket å kle seg. Ingen av dem sa noe negativt om hvordan kvinner i majoritetsbefolkningen kledde seg, men flere sa at for dem selv var det viktig å dekke seg til. En av informantene sa for eksempel at:

Kroppen skal ikke være synlig, og du går ikke med klær som er veldig tiltrekkende.

Slik jeg oppfatter det, var dette en klesstil informanten følte seg vel i. Flere av de andre informantene bekreftet dette inntrykket. En annen informant understreket at hun var komfortabel med en tildekket klesstil, og synes den er fin. Videre sa hun:

Men hvis man ser det fra religionens side, da må man dekke hele kroppen.

Disse holdningene til at kvinner dekker seg til, må også sees i sammenheng med Koranen der det står:

Si til de troende menn, at de skal dempe sine øyekast, og holde sine kjønnsliv i tømme. Dette er mer sømmelig for dem. Gud er velunderrettet om det de foretar seg. Og si til de troende kvinner, at de skal dempe sine øyekast, og holde sitt kjønnsliv i tømme, og ikke vise sin pryd, unntatt det av den som kommer til syne. (Roald 2005:185)

Jeg opplever disse verdiene i kontrast til verdiene i det norske samfunnet der det å være avkledd betraktes som en rettighet, slik jeg har beskrevet over.

I *Aftenposten* sto det så tidlig som 28.08.03 en artikkel om en UDI-rapport som viste at muslimske barn ble mobbet når de ikke ville dusje nakne, fordi verken medelever eller lærere visste hvorfor de vegret seg. I artikkelen var det intervju med daværende leder for Islamsk råd Lena Larsen som forklarte at muslimer definerer kroppen som privat, og ikke under noen omstendigheter kan vise seg nakne for hverandre. Artikkelen viste videre til Hersleb skole i Oslo som har 80 prosent minoritetsspråklige elever, og som har satt opp skillevegger i dusjene. På den måten kan skolen opprettholde et krav om hygiene og renslighet hos barna, samtidig som deres egne grenser rundt privatliv blir respektert.

Retningslinjer fra Kunnskapsdepartementet sier at dusjing på skolen skal være frivillig.

5.2.1. Hva informantene sa om privatliv rundt kroppen

Alle informantene fremholdt privatliv rundt kropp som viktig i islam. Privatlivet dreier seg om å dekke til kroppen, å slippe å vise seg uten klær for andre, og å slippe kroppskontakt med motsatt kjønn. I forlengelse av det jeg har skrevet om bluferdighet hos muslimske kvinner og menn over, forstår jeg det som at de mener nakenhet tilhører noe ytterst privat, og at barna lærer hjemme fra de er små at de ikke skal skifte eller vise seg nakne foran andre barn. En informant fortalte fra sin egen barnehagetid at hun syntes det var ubehagelig med rutiner der barna var på badet samtidig:

Jeg husker spesielt en gang det var en gutt som var ferdig på toalettet og så kom han ut også tok han på seg buksa. Da sto jeg der og tenkte: Hvordan klarer han å stå her og ta på seg buksa foran alle sammen?

Jeg forsto at dette var tanker informanten følte seg alene om, og at det ikke var voksne der hun kunne dele dem med.

Ikke alle informantene har opplevd at deres oppfatninger av naken kropp som privat har vært problematisk i barnehage og skole. Det kan allikevel virke noe tilfeldig hva slags informasjon som finnes hos lærere og barnehagepersonale rundt hvordan nakenhet i offentlige rom, som for eksempel dusjen på skolen eller barnehagens

uteområde, oppleves for muslimske barn. En av foreldrene sa at han følte seg sikker på at det ikke har skjedd at barna hans har kledd av seg i barnehagen:

Hvis det hadde funnet sted der mine barn går, ville det vært problematisk. Men det har ikke skjedd, for da ville vi ha fått beskjed fra barna våre.

Det kan se ut som denne faren hadde større tillit til barna sine enn til personalet i barnehagen når det gjaldt å føle seg trygg på at islamske lover ikke brytes. Alle de barnehageansatte jeg snakket med, sa imidlertid at det er uproblematisk at muslimske barn bader ute i barnehagen om sommeren. De har med seg badetøy, gjerne shorts og t-skjorte som de bader i, og dette blir respektert av alle ansatte i barnehagen. En mamma fortalte også at hun ble kontaktet av barnehagen da de innførte "våtrom" der barna badet, fordi personalet lurte på om hun ville at barnet hennes skulle delta i aktivitetene der:

Så sa jeg til [førskolelæreren] at jeg kunne ta med ekstra badetøy, også sa hun det var greit.

Det hørtes ut som informanten hadde stor tillit til at personalet sørget for at datteren var kledd som moren ønsket når hun bader, og at hun tok det som en selvfølge at hennes ønsker ble fulgt opp.

I forbindelse med skole - både sin egen og egne barns skolegang - fremholdt flere det som problematisk med forventninger fra lærerne om at barna skulle dusje nakne sammen. En informant fortalte at hun i sin skoletid lot være å dusje etter kroppsøvingstimer fordi hun ikke ble gitt noe alternativ til å dusje sammen med andre. En mamma fortalte at både datteren og sønnen har bedt om å få ha på undertøy når de dusjer, men lærerne bestemte at de skal dusje nakne:

De sender melding nesten hver eneste uke. Og jeg sa: Dere kan ikke tvinge barna. Hvis han ikke vil, hvorfor tvinger dere han? Han får lov å bestemme.

Her kan det se ut som verken skole eller foreldre har kjennskap til retningslinjene som sier at dusjing skal være frivillig. Jeg forsto det på informantene som at de ønsket at barna skulle dusje, men ikke avkledd sammen med andre. I det hele tatt tenker jeg at det må være problematisk for muslimer at det ikke tilrettelegges slik at barna kan dusje etter kroppsøvingstimer, i og med at renhet er en stor og viktig del av islam (Al-Gazi et al 2009). En av informantene sa det slik:

Det er en halv del av islam, å være ryddig. Ren og fin, ikke sant? Ikke bare vaske seg, men hodet og alt skal være rent.

Noen av historiene informantene fortalte, ga meg et inntrykk av at lærernes påbud om å dusje uten klær var ment oppdragene, ikke for at barna skulle lære god hygiene og renslighet, men for at de skulle lære den "riktige" måten å forholde seg til kropp - *slik vi gjør det i Norge*. Jeg oppfatter denne innstillingen fra lærernes side som forenelig med skolens formidlingssyn på pedagogikk, slik jeg har beskrevet innledningsvis. Læring betraktes ut fra et perspektiv der det er lærerne i den norske skolen som vet forskjell på rett og galt, og dette formidler de videre til barna. Jeg ser det som et asymmetrisk forhold der barna blir tilskrevet roller (Vedøy 2008). Det kan se ut som lærerne oppfattet barnas adferd som en form for trass, mens barna og deres foreldre oppfattet det som en beskyttelse av egen kropp. Ut fra samtalene jeg hadde med muslimske foreldre, virket det som de først og fremst var opptatt av egne barns negative opplevelser av å bli tvunget til å vise seg nakne for andre. De opplever tvang til å dusje naken som et overgrep mot egne barns personlige grenser, mer enn mot foreldrenes holdninger og verdier. De likte ikke at barna deres følte seg krenket. En av informantene sa:

Snakker man ikke hele tiden om barns medvirkning og sånn i barnehagen, men når man kommer lenger opp, så er det ikke noe som heter det.

I Lov om barnehagers § 3 står det at:

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

Jeg har tidligere nevnt hvordan jeg opplever at det skapes et skille i pedagogisk faglitteratur mellom barnehage og skole. Dette skillet kan også prege det pedagogiske synet på barn. Mens det pedagogiske grunnsynet på barn i barnehage er å ta utgangspunkt i et helhetssyn på barn som beskrevet i avsnitt 2.1.2., bygger skolen i større grad på et formidlingssyn der barnas læring står i fokus. Medvirkning har vært et sentralt tema i barnehager lenge, i tråd med FN's barnekonvensjon. Det kan virke som det er barnehagepedagogikkens syn på barn som en del av det miljøet de vokser opp i, som gjør at ansatte i barnehagene ser det som uproblematisk å la barna ha klær på når de skal bade i barnehagen, slik informantene beskriver det. Noen av de

informantene som jobbet i barnehage, fortalte at på grunn av sin egen muslimske bakgrunn er det naturlig for dem å være påpasselige med at barna er tilstrekkelig tildekket. Ut fra hva mine informanter har opplevd, kan det se ut som det går et skille mellom barnehage og skole når det gjelder krav fra pedagogene om nakenhet. Det kan se ut som lærere på noen av skolene som er beskrevet i denne oppgaven, gir seg selv en mer oppdragene funksjon overfor muslimske familier, og at dette setter barna i en konflikt mellom det de har lært hjemme og det skolen krever av dem, slik også Andreassen-Becker (2004), Brooker (2005) og Rhedding-Jones (2010) beskriver det.

Det er i tillegg til FNs barnekonvensjon, flere av de sentrale føringene som kommer fra Kunnskapsdepartementet som tilsier at disse konfliktene kunne barna være skånet for. Blant annet nevner jeg innledningsvis at veilederen *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (KD 2008) påpeker hvordan ordninger og føringar rundt religiøse og kulturelle særpreg må inngå i forventningsavklaringer mellom skole og hjem. Det er vanskelig å vite hvilken forkunnskap som preger lærere som vil tvinge barna til å dusje uten klær, men det kan se ut som diskursen rundt nakenhet som noe naturlig og viktig står så sterkt i en del av lærernes bevissthet, at den overskygger de nasjonale føringene. Jeg oppfatter lærernes handlinger i strid med hva som står i *Opplæringsloven* (jfr avsnitt 2.1.1.) om at barn skal slippe å føle seg krenket. Jeg tenker at lærerne som informantene beskriver legger noe annet i begrepet ”krenke” enn det foreldrene gjør.

Det var imidlertid en av informantene som ga et positivt eksempel på god dialog mellom skole og hjem. En mor fortalte at da datteren begynte på skolen, var hun engstelig for at barna måtte dusje nakne, og at hun hadde en forestilling om at gutter og jenter var nakne sammen. Men læreren hadde vist henne rundt på skolen og sagt:

Der er dusj til jenter og der er til gutter. Så de er for seg selv og du skal ikke tenke at de er blandet.

I dette eksemplet var det greit for moren så lenge datteren ikke trengte å være naken sammen med gutter. Inntrykket jeg fikk, var at det viktigste for henne var at skolen tok hennes grenser og religiøse tro på alvor. Det kan se ut som en god dialog med skolen gjorde at informantene også ble i stand til å tilpasse sine egne grenser noe til skolens innhold, så lenge hun kunne føle seg sikker på at skolen forsto hvorfor dette var viktig for henne. Den samme informantene fortalte at svømmeundervisning har vært uproblematisk fordi skolen imøtekom familiens krav om at datteren skulle være påkledd sammen med gutter ved å la henne bade med shorts, t-skjorte og badehette.

Dette var en mor som var opptatt av å holde seg innenfor islams lover. Både hun og datteren brukte *hijab*, og hun uttrykte frustrasjon over at datteren ble tvunget til å holde en gutt i hånden når de danset på skolen. Jeg hadde derfor ikke inntrykk av at hun lot datteren være avkledd i dusjen fordi hun hadde et liberalt forhold til islam. Jeg hadde inntrykk av at det handlet om en åpen dialog og tillitt til at læreren forsto hva som var best for hennes datter.

Andre informanter har opplevd svømmeundervisning på skolen som et problem. Fra egen skoletid fortalte flere at de ikke har lært å svømme fordi det har vært mangelfull dialog mellom skole og hjem i forbindelse med svømmeundervisning. En av informantene sa at hun har gått glipp av svømmeundervisning fordi læreren ikke var klar over at foreldrene trengte informasjon om hva undervisningen gikk ut på. Selv vil hun velge å sende sin egen datter på svømmeundervisning. Det var imidlertid flere som fortalte at de kjenner foreldre som fortsatt har problemer med å få til en god dialog med skolen om svømmeundervisning, og at resultatet kan bli at barna holdes hjemme. En informant fortalte:

Mange vil ikke sende barna på svømming. Jeg sendte barna mine. Men mange vil ikke at de skal bade foran de andre og ikke svømme med gutter. De snakker med skolen, men noen ganger forstår de, og noen ganger forstår de ikke. Og foreldrene er litt redde.

Også her får jeg inntrykk av at mangel på anerkjennende dialoger mellom skole og hjem (Bae 2004) fører til at barna mister viktig undervisning. Jeg oppfatter at lærernes holdninger om at barna må dusje nakne, eller at det ikke gis alternativ til å lære å svømme sammen med det motsatte kjønn, står i strek kontrast til informantenes oppfatning av privatliv og selvbestemmelse rundt kropp og nakenhet.

En førskolelærer som jobber på en barnehageavdeling der det bare går barn med etnisk minoritetsbakgrunn, nevner et intervju med førskolelærer Pia Friis som har stått i *Dagbladet* som eksempel på kontrasten:

Jeg leste en artikkel om der hvor hun jobbet. I den barnehagen, at man må få et veldig naturlig forhold til kroppen da, så barna hadde sånne sexleker og sånt i barnehagen. Altså, jeg skjønner meg ikke på sånne ting jeg.

Da jeg spurte henne om de kunne tillatt sexleker i barnehagen, svarte hun:

Nei er du gal! Da tar foreldrene barna ut av barnehagen.

Artikkelen som nevnes sto på trykk i *Dagbladet* 16.10.07. Pia Friis, som da var førskolelærer og daglig leder i Bjerkealleen barnehage, uttalte at:

Barna kan få se på hverandre og utforske hverandres kropper. De kan leke doktorleker, mor og far-leker, rumpeleker, puleleker, de kan danse nakne og onanere. Dette skal ikke stoppes.

Dagbladet har hatt flere artikler og kommentarer som gjenspeiler de holdningene informantene har møtt hos lærere i det norske opplæringssystemet. Trude Ringheim hadde 01.11.08 en kommentar der hun skrev:

Alarm, alarm. Den gode, gamle nakendusjen er utrydningstruet på mange skoler. Nå dusjes det i badedrakt, undertøy eller t-skjorte.

Ramadan (2009) sier at muslimer bør praktisere og respektere reglene i sin egen religion innenfor rammene som settes av oppholdslandets forfatning. Plikt til å vise seg naken sammen med andre eller å holde en av motsatt kjønn i hånden er ikke knyttet til norsk lov, men det kan allikevel stå sterkt i en norsk diskurs om frihet her representert ved førskolelærer Pia Friis og journalist Trude Ringheim sammen med Ingela Lundin Kvalem som jeg nevner innledningsvis i dette kapittelet. I forbindelse med intervjuet med Pia Friis i *Dagbladet*, uttaler også sexolog Thore Langfeldt at nevnte seksuelle aktiviteter er viktige for at barn skal lære å si fra hvis de blir utsatt for overgrep. Slik jeg tolker uttalelsene fra de foreldrene jeg har snakket med, opplever de det som en form for overgrep når deres barn, av sine egne lærere, blir tvunget til å vise seg nakne for andre.

Rhedding-Jones (2002:102) viser til motsetninger i overordnede planer som gjør at retningslinjer for hvordan barna skal behandles kan tolkes ulikt. Ringheim og Friis representerer sammen med Rjukan og Kvalem, en innfallsvinkel til det *Opplæringslovens* §9a-3 sier om at skolen skal fremme et godt psykososialt miljø der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet, slik jeg har beskrevet innledningsvis. Sett fra deres synsvinkel, er nakenhet i samvær med andre en viktig del av et godt og trygt psykososialt miljø. Informantenes innfallsvinkel representerer et motsatt syn. Sett fra deres synsvinkel, blir det et dårligere psykososialt miljø når de presses til å bryte sine egne personlige grenser for å vise seg nakne overfor andre.

Jeg vil gå videre inn på empiri rundt kroppskontakt med motsatt kjønn før jeg drøfter all empiri rundt kropp og privatliv opp mot fagteoriene. Jeg forstår på informantene at noen læreres syn på kontakt mellom jenter og gutter av og til kan være problematisk for muslimske barn. I barnehagen ser det ut som kommunikasjon mellom foreldre og personale rundt kroppskontakt mellom ulike kjønn fungerer bra. Flere fremholdt at når barna er små trenger de ikke passes så nøye på når det gjelder kontakt mellom kjønnene. En informant fortalte at hun selv er oppdratt til å holde en viss avstand til gutter, men dette passet hun alltid på selv. Når barna blir eldre, er det flere som har opplevd at deres syn på kontakt mellom kjønn har kommet i konflikt med skolen sitt syn. På ungdomsskolen opplevde en informant å bli tvunget til å holde en gutt i hånden når barna hadde dans i musikktimen:

Jeg måtte gjøre det, for læreren min sa til meg at det må du gjøre fordi du bor i Norge. Og jeg husker at jeg hatet musikktimene. Hvor ble det av medvirkning, ikke sant? Og hva har jeg oppnådd med de dansetimene? Ingen ting. De musikktimene - jeg har ikke lært noe, jeg. Ingen ting.

Denne fortellingen er en erindring fra skoletiden til en informant som nå er voksen. En annen informant beskrev en lignende historie fra nærmere i tid, der hennes datter nektet å holde en gutt i hånden under et dansekurs på skolen:

Så sa læreren: "Hva slags tull er det? skal jeg gå og spørre imamen for at jeg skal få svar?"

Informanten fortalte at både hun og datteren opplevde utsagnet som frekt, og at det ikke hadde rot i noen virkelighet de kjente til:

Vi går ikke til imamen hele tiden. Vi leser koranen og ringer hverandre for å finne ut av ting.

På noe av det som står i norske aviser kan det se ut som om islams syn på kontakt mellom kjønn ikke er akseptert innenfor en norsk diskurs om frihet. 22.05 09 hadde Trude Ringheim i Dagbladet følgende beskrivelse av skoleklasser på tur i Oslo:

I Bjørvika møter jeg ofte skoleklasser fra Oslo på utflukt. Elevene skal til Akershus festning, de går i flokker bortover kaia. Først kommer den populære gjengen, gutter og jenter som er kompiser. De skravler, tuller og flørter. Jentene virker utadvendte og har familiebakgrunn fra Oslo, Iran, Bosnia eller Afrika. I neste pulje kommer de stille

jentene, to eller tre sammen. Disse har nesten alltid somalisk eller pakistansk familiebakgrunn og er pakket inn i mye klær og tøy. Noen er kanskje dødelig sjenerte eller snakker dårlig norsk. Mange har dessuten forbud mot å snakke med guttene i klassen. De pålegges å holde størst mulig avstand. Snille piker holder seg langt unna gutter for ikke å bli slemme jenter eller horer.

I kapittel 2 siterer jeg Marie Simonsen som også skriver i skriver i *Dagbladet*, om muslimske kvinner som ikke får bruke en like fin inngang til moskeen som mennene. Simonsen gir et inntrykk av at det er kvinnene som ikke får lov til å komme i nærheten av menn, fordi de i følge islam er mindre verdt. Det kan være en slik forestilling læreren ønsker å bekjempe. Det kan se ut som de har inntatt en slags oppdragende holdning overfor barna med utgangspunkt i en oppfatning som ligner den Trude Ringheim forfekter, og som jeg mener speiler en stereotyp oppfatning av et konservativt islam i kontrast til et moderne Norge. *Det vi gjør i Norge*, altså at jenter holder gutter i hånden, er det riktige, mens *det muslimer gjør*, altså å gå til imamen for å få vite hvordan de skal oppføre seg, er feil. Slik jeg oppfatter situasjonene, handlet det for barna om en kroppsliggjort, personlig grense. Jeg tolker situasjonene som er beskrevet som at lærerne mente de bekjempet noen regler innenfor islam som de oppfattet som negative for barna. Slik jeg oppfatter situasjonene, gjorde de dette gjennom å tvinge eller håne barna. Jeg tenker at det ikke er forenelig med *Opplæringsloven* som sier at barna ikke skal utsettes for krenkende handlinger eller mobbing. Å indikere at jenta følger imamens ord blindt, og ikke sine egne personlige grenser, anser jeg som krenkende uttalelser, på grensen til mobbing. Samtidig kan lærerens handlinger kanskje ha utspring i en forståelse av *Opplæringsloven* som også sier at skolen har i oppgave å kvalifisere elevene slik at de klarer seg i det norske samfunnet. Det er mulig at disse lærerne har tolket loven på en slik måte at de mener det var deres plikt å lære barna omgang med motsatt kjønn, med tanke på at de skal klare seg i et samfunn der naturlig omgang mellom menn og kvinner er sett på som en viktig verdi.

5.2.2. Drøfting av empiri rundt kropp og privatliv

Arendt (1996) sier at makt ligger i samhandling mellom mennesker, når ord og gjerninger opptrer vevd inn i hverandre. Samhandling i nye forbindelser skaper nye virkeligheter (Arendt 1996). I de barnehagene som er beskrevet der foreldrenes krav om at barna må ha på badetøy respekteres, ser det ut til at nye forbindelser har oppstått mellom muslimer og barnehager som har tradisjoner forankret i det norske samfunnet.

En ny virkelighet som alle kan leve med er i ferd med å utvikle seg. I en av barnehagene har de som praksis at alle barna, både muslimer og ikke-muslimer - må ha badetøy når de bader. Førskolelæreren sier at hun ikke har møtt problemer med en slik praksis, noe som tyder på at ingen foreldre heller har krevet at barna skal få lov til å bade nakne.

Ikke alle barna ser ut til å ha vært gitt mulighet til å bli sett og hørt, og å få forklare seg ut fra sin disposisjon (Arendt 1996). En av informantene fortalte om en situasjon som hun i barnehagen har opplevd som fremmed, nemlig å se et barn av motsatt kjønn kle på seg foran alle de andre barna. At andre barn i barnehagen kler av og på seg i andre barns påsyn er for så vidt ikke helt uvanlig, men det kan virke på denne informanten som barnehagebarn ikke hadde noen voksne der som var fortrolige med hennes oppfatning av hvordan verden skulle være. Man må ikke nødvendigvis mene det samme for å være likestilte (Arendt i Martt 2004), men for barnehagebarn kan det være trygt at det er voksne rundt dem som forstår og respekterer hvordan de tenker, selv om de ikke kan endre situasjonen. Arendt (1996) og Merleau-Ponty (1994) sier at tilstedeværelse i verden, å møtes på nytt og å reflektere på nytt er nødvendig for å kommunisere med andre. Det kan se ut som at selv om denne informanten har vært til stede i barnehagen, har det ikke foreligget et *møte* i den forstand at hun har vært gitt anledning til å bli sett eller hørt (Arendt 1996).

Noen av barna som beskrives har gått gjennom barnehage og barneskole med en muslimsk identitet som i liten grad har vært synlig for barnehagepersonale og lærere. Flere av informantene ga uttrykk for at opplevelsene som de eller deres barn som muslimer har hatt i møte med barnehage og skole, har vært usynlige helt til et problem har oppstått. Det ser ut som det blant en del lærere i skolen eksisterer en oppfatning av at for eksempel verdien i å dusje naken sammen med andre, dreier seg om "sunn fornuft" med utspring i verdier som er felles for alle (Bourdieu 1995:220). En slik oppfatning kan ha sperret for å gi informantene alternativer som kan imøtekomme barnas behov for privatliv rundt den nakne kroppen. Når barna hadde behov som var i strid med hva lærerne oppfattet som "sunn fornuft", fikk de heller la være å dusje, eller de ble tvunget mot sin vilje. Det ser ut som lærerne i dette tilfellet har valgt oppfatningen om at det ligger en slags "naturlighet" i det å være nakne sammen som er en viktig del av barns dannelsesprosess. Merleau-Ponty (1994:1) sier at gjenstandene utgjør et system der den ene ikke kan vise seg uten i øyeblikket å skjule den andre. Fordi skolen ikke har fungert som et fremtredelsesrom med plass til et mangfold av meninger (Arendt 1996), har den ene oppfatningen blitt så altoverskyggende at

informantenes opplevelser ikke alltid fikk plass. Når de ikke kunne dusje sammen med de andre, fantes det ikke andre alternativer.

Det samme ser ut til å ha preget konfliktene rundt dans i musikktime. En av informantene fortalte at opplevelsen med dans fikk henne til å hate musikktime. *Læreplan i musikk* sier at musikkfaget spiller en sentral rolle i en inkluderende skole, og at faget skal medvirke til en positiv identitetsdanning i et flerkulturelt samfunn. I eksempelet kan det se ut som læreren mente det var viktigere at jenta brøt en grense ved å holde en gutt i hånden, enn at hun skulle oppleve glede over musikk. På den annen side gir også læreplanen gir store rom for tolkninger, og det en mulighet for at læreren betraktet nettopp det å si at jenta skulle holde en gutt i hånden som inkludering. Dersom hun ikke skulle delta i dansen, ville hun blitt stående utenfor aktiviteten. Foucault hevder at for å være en del av en diskurs må man virke innenfor de oppfatninger av sannhet som diskursen regulerer (Foucault 1999). At informantene ikke ønsket kroppskontakt med motsatt kjønn falt ikke innenfor de institusjonaliserte og sanksjonerte sannheter som styrer og regulerer norske skoler (Foucault i Mac Naughton 2005:29). Said (1994) beskriver hvordan muslimer over hele verden har blitt utsatt for tolkninger, uten at forskerne som definerte lot dem snakke for seg selv. Læreren oppfatning av at det var imamen og ikke jenta som satte grenser for hvem hun kunne holde i hånden, kan ha utspring i en stereotyp fremstilling av muslimske jenter, som blant annet forfektes av Ringheim i *Dagbladet* (2009) om muslimske jenter som må holde seg unna gutter for å ikke bli *slemme jenter eller horer*. Lem (2009) har også et lignende syn når han hevder at muslimer skiller *mellom de rene som dekker seg til, og de urene, horene som det heter på Oslo-skolene*. I eksemplene er ikke barna gitt mulighet til å bli hørt og til å forklare sitt syn på saken. Slik jeg ser det, bærer noen av situasjonene preg av det Arendt (1996) definerer som *vold*: Når en av partene har mulighet til å definere hva som er sannhet, og utøver denne "sannheten" uten å lytte. Dette mener jeg er i strid med FN's barnekonvensjons artikkel 12 som sier at barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, skal garanteres retten til fritt å uttrykke disse.

Den felles forståelsen av "sunn fornuft" rundt nakenhet og kontakt med motsatt kjønn som noe naturlig, er igjen i samsvar med oppfatningene til det Bourdieu betrakter som "eliten" i et samfunn (Bourdieu 1995). Ringheim har egen spalte i *Dagbladet* og kan være å betrakte som en del av en slik elite. Pia Friis som uttalte seg om sexlek i barnehagene har også skrevet temaheftet om *Å rekruttere og beholde menn i barnehagen* (Friis 2006). Et slikt oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har utspring i en form for anerkjennelse i det norske samfunnet, som gjør at hun også kan betraktes

som del av en slik elite. Det samme kan sies om Kvalem og Rukjan som tilhører et universitetsmiljø, og som uttaler seg skeptisk til at skolebarn ikke lenger vil dusje nakne. Det ser ut som disse oppfatningene kan ha satt en standard for norsk skole.

Merleau-Ponty (i Løkken og Bengtsson 2004:561) hevder at alt man tidligere har erfart, har betydning for hvordan man tolker andre. Slike erfaringer kan ha gitt de muslimske jentene de grensene som gjorde at de ba om å få slippe å holde gutter i hånden. Jeg beskriver i kapittel 4 hvordan det å være muslim inkluderer hele mennesket, både kropp og tanker slik at handlingene gjøres til en del av egenkroppens struktur (Merleau-Ponty 1994:32). Det hele barnet som møter skolen kan derfor ikke være i stand til å gå inn og ut av sin muslimske identitet fordi lærerne mener de bør handle annerledes. Den egne kroppen utgjør det inkarnerte subjekt som vi aldri kan fjerne oss fra eller unnsnippe (Bengtsson 1988:78). Ut fra en slik forståelse er kravene noen av lærerne har stilt til muslimske barn om å vise seg nakne for andre, umulige for barna å oppfylle. Om lærerne ønsker å endre muslimske familiers holdninger til nakenhet, ser det ikke ut som tvang er en riktig vei å gå. Det kan se ut som lærerne har handlet slik de har gjort fordi barnas forhold til kropp gjennom sin religiøse identitet har vært usynlig for dem, eller fordi de har hatt en opplevelse av at kropp og bevissthet kan holdes adskilt (Løkken 1996). Lærerne har jo i sin tur vært preget av sine sosiale, kulturelle og historiske erfaringer. Handlinger kan oppfattes som riktig i den verden man kommer *fra*, og bli stilt spørsmål ved i den verden man kommer *til* (Arendt 1996).

Informantenes fortellinger peker allikevel ikke entydig på at det ville være helt umulig for dem å være avkledd i dusjen sammen med andre barn av samme kjønn. En av mødrene forteller at hun ble trygg på at barnas grenser ble respektert når læreren viste henne rundt og forsikret henne om at ingen gutter ville være til stede når hennes datter dusjet. Bae (2004:10) hevder at å se den andre som likeverdig, knyttes sammen med å vise respekt for den andres opplevelsesverden. Det kan se ut som denne læreren oppnådde tillit hos moren ved å vise respekt for hennes opplevelsesverden. Bengtsson (1988:90) beskriver hvordan forståelse av den andres opplevelser kommer til uttrykk gjennom at jeg overtar og viderefører den mening som er angitt i den andres handlemåte. Det kan se ut som læreren i dette tilfellet har hatt noen tidligere erfaringer som har fått henne til å oppnå en slags felles forståelse med moren. Denne forståelsen førte igjen til at barnet slapp å forholde seg til konflikter rundt kroppsoving, nakenhet, og dusjing. Skolen fungerte som et fremtredelsesrom (Arendt 1996). Eksemplet kan tyde på at det først og fremst var dialog og tillitt til lærerne som var viktig for foreldrene. Handlingene ga mening idet de begynte å kommunisere (Arendt 1996), slik at dialogen økte partenes forståelse for hverandre. Når det gjelder svømming, ser det ut

som det kan ha skjedd en utvikling i løpet av en generasjon. Selv om det fortsatt fortelles om barn som ikke deltar i svømmeundervisning, var det flere eksempler på at nye perspektiver hadde skapt nye virkeligheter (Arendt 1996). Dette bekreftes gjennom medier der jeg også har funnet flere tegn på at skolemyndigheter har tatt inn noe av muslimers livsverden og lar dem sette preg på sine egne oppfatninger slik Arendt beskriver det. På Oslo kommunes hjemmesider uttalte daværende byrådsleder Erling Lae den 24.04.09 at:

Vi snakker om at foreldrene skal ta ansvar. Samtidig sier vi at barna ikke skal høre på foreldrene, men gjøre som læreren sier. De skal vær så god dusje nakne, basta (...) Forøvrig bidrar ikke akkurat politikere til fellesskapstenkning og inkludering når de lager et problem av kjønnsdelt svømmeundervisning på Møllergata skole på barnetrinnet. Dette kalles tilpasset undervisning på norsk. Poenget er at folk skal lære å svømme ikke hvem de svømmer sammen med.

Lae viser til Møllergata skole i Oslo som tidligere har hatt kjønnsdelt svømmeundervisning for å sikre at alle skolebarn får delta og lære å svømme. Jeg har tatt kontakt med skolen og fått vite at de nå har gått bort fra den ordningen, men arrangerer isteden egne aldersblandede svømmekurs for de jentene som ikke bader sammen med gutter. I følge rådgiver ved skolen er det vanligvis muslimske jenter som uteblir fra svømmeundervisningen når begge kjønn bader sammen, derfor er det de som får tilbud om egne timer. Jeg tenker at en slik løsning stemmer med Arendts bruk av maktbegrepet, der ord skaper nye virkeligheter og gjerninger skaper nye realiteter (Arendt 1996). En av informantene beskrev hvordan hun aldri lærte å svømme fordi lærerne og foreldrene ikke kommuniserte godt nok om hva som skjedde i undervisningen, og om hva som var foreldrenes grenser for hva deres datter kunne delta på. I Laes eksempel fra Møllergata skole beskrives en form for kommunikasjon som har ført til at foreldre og lærere har kommet frem til et felles mål, nemlig at barna skal lære å svømme. Dermed har de også klart å finne flere ulike veier til målet. Lae indikerer at politikere har laget et problem ut av at noen skoler velger slike løsninger. Jeg ser det som en slags elitetenkning, der det bare er de som oppfører seg "passende" (Bourdieu 1995) som kan få lov til å delta. Isteden for at målet skal være at alle lærer å svømme, blir målet - bevisst eller ubevisst - at alle lærer å oppføre seg slik premissleverandører i det norske samfunnet mener er riktig. På utspillet fra Lae kan det ser ut som slike holdninger er i ferd med å forsvinne til fordel for en ny form for kommunikasjon mellom skole og hjem.

Jeg vil videre komme inn på en annen side ved kroppsliggjøring av islam, nemlig informantenes forhold til mat og hva de serveres i barnehager og skoler.

5.3. *Halal- og haram mat*

Innenfor islam er matabuer klart uttrykt i koranen, og de islamske mat- og drikkebestemmelsene er uttrykk for disse tabuene. Noe er tillatt - *halal* - og noe er *haram* - forbudt. Islam forbyr å spise kjøtt av følgende: Selvdøde dyr og fugler, dyr slaktet uten at den islamske trosbekjennelsen er lest, dyr som er kvalt, kjøttetende dyr og dyr som er spist av villdyr. Islam forbyr også å spise dyreblod, og dette er bakgrunn for den foreskrevne slaktemåte - *halalslaktning* (Østberg 2003:42). Å overholde bestemmelsene blir en viktig markering av det å være muslim. Motsetninger mellom *halal* og *haram* er for muslimer en like selvfølgelig del av dagliglivet som det er en del av islam (Østberg 2003:39). Det skal også være relativt godt kjent blant ikke-muslimske nordmenn at det finnes bestemt mat muslimer ikke spiser, og tilgang på halalmat for de som måtte ønske det, er i ferd med å bli en naturlig del av det norske samfunnet. Kjøttproduksjonsselskapet *Prior* har for eksempel opprettet et eget halal-slakteri, og på Helse- og velferdsetaten sine hjemmesider i Oslo kommune står det:

Alle barna skal spise mat som ivaretar deres kultur, noe som innebærer å ivareta foreldrenes interesser med hensyn til for eksempel halalmat.

Siden det er vanlig å spise matprodukter laget av svin i Norge, er svin også det største problemet for muslimer i Norge å holde seg unna. Det kreves bestemt kunnskap for å vite hvilke matvarer som inneholder svin. Gelatin for eksempel, er laget av svin, derfor bør ikke muslimer spise seigmenn. Fra min praksis i barnehager der jeg møtte muslimske familier, vet jeg at det er forskjellige regler for halalmat i ulike familier. For noen er det tilstrekkelig at maten ikke inneholder svin. For andre må kjøttet være *halalslaktet*. For noen muslimer er det også av betydning hvilken imam det er som leser trosbekjennelsen når dyret slaktes.

Gjennom tidligere praksis i barnehager og samtaler med informanter, forstår jeg at mange opplever det å spise *haram* mat nærmest er som å få i seg gift. Usikkerhet om innhold i matvarer trekkes frem som et stort problem for de fleste av informantene. Det ser ikke ut som kunnskap om haram- og halalmat er en selvfølge i de barnehagene som er beskrevet i denne oppgaven. Det virker heller ikke som alle ansatte i norske

barnehager og skoler er innforstått med at det kan oppleves som katastrofalt for en muslim å få i seg kjøtt som er *haram*.

5.3.1 Hva informantene sa om mat

Mange følte seg usikre på om personalet i barnehagene tar forbudet mot svin alvorlig når det er forankret i religion og ikke har fysiske, rent helsemessige årsaker. En mor fortalte at hun vet om muslimer som har gitt barnehagen beskjed om at barnet er allergisk mot kjøtt, fordi de opplever at allergi blir tatt mer alvorlig enn religion. En far sa:

Hvis man har en livsstilsmessig forklaring på at man skal behandles annerledes eller må ha litt tilrettelagt, så er det stor aksept. Vegetarianer for eksempel. Hvis det er medisinsk, hvis en person har diabetes så er det stor aksept. Men hvis det er religiøse forklaringer, så føler folk seg ubekvemme.

Det kan virke som ansatte i barnehager og skoler forbeholder seg retten til å definere hva slags behov som kvalifiserer til spesialbehandling. I mange av informantenes fortellinger tas det hensyn til behov som er definert ut fra helse, men ikke behov som er definert ut fra religiøs forankring.

To av barnehagene der jeg har snakket med ansatte, har nesten bare muslimske barn. De har lagt føringer for hvordan de skal passe på at barna spiser halalmat. I de øvrige barnehagene er det ingen føringer, men det ser ut som ansatte med muslimsk bakgrunn tar på seg et stort ansvar for selv å sørge for at ingen av de muslimske barna i barnehagene skal spise mat som inneholder svin. En førskolelærer som jobber i en barnehage der alle familiene har etnisk minoritetsbakgrunn, fortalte at en av fedrene ga følgende forklaring på at han ville ha barnet i den bestemte barnehagen:

Jeg jobber i vanlig barnehage og jeg ser at de passer ikke på hva barna får i seg under måltid. Selv om de har fått beskjed. Hvis man får i seg litt leverpostei og sånne ting så er de ikke så nøye med det.

En assistent i en annen barnehage fortalte at ikke alle ansatte er klar over at muslimske barn ikke skal spise svin:

Så de bare gir, men når jeg ser det, så sier jeg i fra. Vikarer vet ikke om barna spiser svin eller ikke. Og barna de vet ikke, så de bare tar.

I en barnehage fortalte en ansatt at de har sluttet å servere halalmat som følge av nedskjæringer:

Det går mye på budsjett også, at vi ikke får lov, for det er mye dyrere hvis de skal ha halal til alle. Jeg som muslim ser på det som et stort problem, men de andre bryr seg kanskje ikke om det. De sier at hvis man lager grønnsaker så kan man ta ut før man tar i pølser eller kjøttdeig eller noe annet.

Informanten fortalte videre at dette er noe hun har planlagt å ta opp med lederen som et problem. Det kan se ut som det ikke-muslimske personalet betrakter det å holde seg unna mat som er *haram* for muslimer som noe barna velger selv. Når de ikke spiser svin, så får de heller bare spise grønnsaker, samtidig som de er vitne til at andre barn i gruppen blir servert kjøtt. Premissleverandører i barnehagen bestemmer at når det er lite penger på budsjettet, skal det gjøres forskjell på barna, slik at noen barn blir servert et rikere måltid enn andre.

En av foreldrene fremholdt det også som problematisk å kreve det han kalte "særbehandling" av sine barn når han vet at skolen og barnehagen har dårlig økonomi. Jeg fikk et inntrykk av at flere av foreldrene har en følelse av at de gjør det vanskelig for ansatte i skoler og barnehager når de ber om at barna skal la være å spise en bestemt type mat som ellers er vanlig å servere. Derfor finner de seg også i at barna blir servert måltider som er mindre innholdsrike enn de barna som ikke er muslimer får.

Alle foreldrene jeg har snakket med, har eller har hatt barn i barnehager der det er muslimske ansatte, og synes det er trygt å vite at det er noen som passer på maten. En jente fortalte også om gode minner med en voksen ikke-muslim i barnehagen som passet på at hun spiste riktig mat:

Hun likte å passe på meg skikkelig, så jeg trengte på en måte ikke å passe på meg selv. Hun var så grei liksom.

En mor fortalte også om et positivt møte med en ikke-muslimsk familie. Datteren hadde en bestevenn i barnehagen som ikke var muslim, og første gang datteren var med gutten hjem, fortalte vennens mor at hun hadde tenkt å lage pannekaker til dem.

Informanten fortalte hvor lettet hun ble, og hvor mye det betydde for henne at denne moren visste at jenta ikke kunne spise svin. En barnehageansatt sa også at hun føler seg sikker på at alle voksne i hennes barnehage passer på at de muslimske barna ikke spiser svin, enten de er muslimer eller ikke.

I skolene er det færre voksne muslimer til stede som kan passe på at barna får i seg riktig mat. Det kan se ut som ansvaret for å passe på i større grad blir overlatt til barna når de begynner på skolen. En gutt fortalte at han tidlig lærte seg å lese varedeklarasjon for å se om varene inneholdt svin. Flere foreldre sa at de har vært nøye med å lære barna sine hvordan de skal holde seg unna mat som ikke er *halal*. En av informantene fortalte at hans datters lærer hadde glemt å ta med seg *halal* ost når klassen skulle lage pizza skolekjøkkenet. Løsningen ble at de skulle lage halvparten av pizzaen uten ost. Faren fortalte:

Selvfølgerlig liker ikke de norske det - dette synes jeg nesten skaper litt grobunn for rasisme. For da sier de "Ååå da får ikke vi så mye. Skal vi spise halvparten uten, da?" Så var det noen av disse som ikke ville det da, så de tok ost på nesten hele. Og det var jo uskyldig tenkt, for de ville ha pizza og da får vi mer, ikke sant. Og resultatet ble at det ikke ble pizza på minoritetselvene.

På samme måte som i barnehagen der de ikke hadde råd til halalmat, forstår jeg det slik at de ansatte ikke reflekterer over at de gjør en forskjellsbehandling mellom muslimske og ikke-muslimske barn når det ikke sørges for at alle barn kan få mat av like høy kvalitet på skolekjøkkenet. De barna som kommer fra hjem med samme forhold til mat som premissleverandørene i skolen, er de som får den beste maten. Muslimske barn må nøye seg med mindre innholdsrik mat, eller ikke noe mat i det hele tatt.

Informanten sammenlignet datterens skolekjøkkenundervisning med sin egen skoletid, da han hadde kommet i skade for å ta for mye pepper i tomatsuppen på skolekjøkkenet:

Ikke fordi jeg er vant til pepper hjemme og dette er noe jeg er vant til fra min fjerne kultur, dette var bare en vanlig uskyldig feil. Men dette fikk jeg jo høre i etterkant når vi skulle nyte tomatsuppa, ikke sant, at "Det kan godt hende at du spiser mye sterk mat hjemme, men her gjør vi det ikke sånn, ikke sant, og du trenger vel ikke vann du vel, du tåler vel dette her".

Det kan se ut som denne informanten har opplevelser, både fra sin egen og sin datters skolegang, av at ingen voksne og ansvarlige egentlig har satt seg inn i hva muslimer kan spise og hvorfor det er bestemt mat de ikke kan spise. Ikke-muslimske lærere og medelever forholder seg som om muslimske matvaner er noe fremmed, og i disse tilfellene noe som forringer den maten de selv skal spise. Oppfatningene er at muslimer spiser for sterk mat, eller at de ikke kan spise godt tilbehør som for eksempel ost. Slik undervisningen på skolekjøkkenet er lagt opp i denne beskrivelsen, blir dette framstilt som en byrde for de øvrige barna i klassen.

5.3.2. *Drøfting av empiri rundt forhold til mat*

Det ser ut som det blant informantene knytter seg stor usikkerhet til om barna får i seg riktig mat, og om de blir rettferdig behandlet når det gjelder kvalitet på maten. Faren som forteller om sin datters deltakelse på skolekjøkkenet, har tolket datterens opplevelse som en slags forlengelse eller gjentakelse av sine opplevelser fra egen skoletid. I datterens tilfelle ble hennes behov for at skolen tilpasset undervisningen gjort til et problem som til sist førte til at hun selv ikke kunne spise sammen med de andre barna i klassen, til tross for at det står i skolens formålsparagraf at opplæringen skal bygge på *verdier som og kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn* (KD 2009). Læreplan for faget *mat og helse* sier eksplisitt at *elevne skal ha kunnskap om og respekt for mattradisjonar i andre kulturar*. Møte mellom livsverdener skal være et utgangspunkt for forståelse (Merleau-Ponty i Bengtsson 2005), men i dette tilfellet ser det ikke ut som det har vært et *møte* som utgangspunkt for å utvide forståelsen. Muslimene har fra før av kjennskap til hva det er forventet at man spiser i norske barnehager og skoler og tilpasser sin praksis til dette uten å bryte islams lover. Det ser imidlertid ikke ut som skolen i dette tilfellet tilpasser sin praksis til muslimske barn. Selv om skolens formålsparagraf skal være lagt til rette for at verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn ligger til grunn for undervisningen, kan det se ut som disse verdiene må være innenfor en "legitim diskurs" (Foucault 1999) for at de skal bli sett og brukt. Det kan se ut som om lærernes samvær med muslimske barn ikke nødvendigvis fungerer som et utgangspunkt for forståelse, men snarere som et utgangspunkt for undertrykking slik Bourdieu (1995) beskriver. Faren i eksempelet sa at:

selv om jeg vet at mange av lærerne har hatt muslimske elever i mer enn 20 år, så får vi de samme spørsmålene: "Det er vel ikke noe farlig å spise det, vel?" Men det er farlig.

Sett fra *en* synsvinkel (Merleau-Ponty 1994) kan det virke som det problematiske i denne situasjonen er at læreren ikke har hatt tilstrekkelig kunnskap om islam til å vite at dersom jenta skulle få fullt utbytte av mat- og helseundervisningen, måtte hun også få en ost som er tillatt for henne å spise i følge familiens praktisering av islam. Allikevel kan det, fra den vinkelen læreren og de andre barna i klassen betraktet situasjonen, se ut som det var den muslimske jenta som eide problemet, ikke læreren. Faren sammenligner med en situasjon fra sin egen skolegang. I den situasjonen ble han tillagt hensikter i egenskap av å være muslim eller "fremmed". Said (1994:86) beskriver hvordan muslimer har blitt tillagt et sett med stereotype egenskaper konstruert av forskere i Vesten. "Den andre", ikke-europeeren, blir også brukt til å definere Vesten, i form av kontrastering (Said 1994). Der Vesten er moderne, er ikke-europeerne gammeldagse. Vesten er tilskuer, dommer og jury over alle sider ved orientalsk oppførsel, hevder Said (1994:124). Beskrivelsene av begge generasjonenes opplevelser med skolekjøkkenet har det til felles at de var nødt til å forholde seg til majoritetens handlinger, oppfatninger og beslutninger uten å bli gitt anledning til å forklare seg eller påvirke situasjonen slik at den kunne bli positiv eller oppleves rettferdig for dem selv, slik Arendt (1996) beskriver konstruktiv makt. I farens tilfelle ble det definert inn en betydning i handlingen hans som ikke var reell. I datterens tilfelle ble behovene hennes definert som ubetydelige. Når hun ikke kunne spise maten som ble servert på skolekjøkkenet, fikk hun heller klare seg uten.

Det virker som barnehagene har noe ulik praksis når det gjelder å sørge for at muslimske barn ikke får i seg svin, men jeg ser allikevel disse barnehagene som fremtredelsesrom i større grad enn skolene (Arendt 1996). Jeg tenker at den moren som ville lage pannekaker til sønnens muslimske venninne, kan ha tilhørt en barnehage som har fungert som et slikt fremtredelsesrom. Overfor de som har deltatt på samme arena er mangfoldet gjort synlig, og på den måten har hun hatt kjennskap til hva som kan passe å servere et muslimsk barn som skal være med hjem på besøk.

I eksemplet fra barnehagen som måtte slutte med å servere halalmat på grunn av dårlig økonomi, ser det også ut som barnehagens ledelse har definert mat som kan inneholde svin som "riktig" mat. Bourdieu (1995) beskriver hvordan deltakere i det sosiale rommet posisjonerer seg selv og andre ut fra en kunnskap om verden som sorterer noen typer oppfatninger og handlinger som "riktigere" enn andre. Det kan se ut som både barnehageansatte og den faren som syntes det var vanskelig å be om særbehandling for sine barn, hadde akseptert en oppfatning i barnehage og skoler om at det er "riktigere" å spise mat som kan inneholde svin, enn å be om halalmat. De som krever *halal*, må nøye seg med noe som er litt dårligere, for eksempel grønnsaker uten

kjøtt, pizza uten ost, eller, dersom medelever krever det, ikke få spise pizza i det hele tatt. Det kan se ut som at det ikke er slik at alle parter blir gitt mulighet til å handle og tale på like premisser (Arendt 1996). I situasjonene som er beskrevet diskuteres ikke løsninger som gir alle barn i gruppen like vilkår til å trives. I noen tilfeller ble halalmat bare servert når barnehagens økonomi tillot det, eller når læreren tilfeldigvis husket å ta med en type ost som alle barna i klassen kunne spise. Det fremgår av disse historiene at mat i enkelte tilfeller skiller barna i skoleklassen eller barnehagegruppen, og tilgodeser noen barn fremfor andre.

Opplæringslovens §9a-3 sier at foreldre og elever har rett til å be om tiltak som vedkommer det psykososiale miljøet når det for eksempel dreier seg om diskriminering. Scollon og Scollon (1995) hevder at språk alltid vil være tvetydig. Det ser ut som om paragrafen ikke hjelper barna så lenge begrepet "diskriminering" ikke er nærmere definert. Dessuten sier flere av foreldrene at de er redde for å belaste skolen og barnehagen for mye med å be om særbehandling av barna. Bourdieu (1994:38) beskriver hvordan symbolsk makt utøves med delaktighet av både de som utøver den uten å vite om det, og de som ligger under for den. Det kan se ut som oppfatninger om at noen matvaner er "riktige" mens andre er "feil", er så godt etablert både i barnehager og skoler, at lærere og barnehageansatte ikke betrakter det som diskriminering. Det virker heller ikke som muslimene opplever det som naturlig å be om at barna blir servert mat med like høy kvalitet som de ikke-muslimske barna ut fra et diskrimineringsperspektiv.

Informanten som hadde opplevd at barnehagen fjernet halalmat på grunn av dårlig økonomi, hadde allikevel tenkt å ta dette opp med styreren som et problem. Jeg tenker at dette kan være et tegn på at barnehagen fungerer som et fremtredelsesrom (Arendt 1996) der informanten har vært vant til å bli sett og hørt, og der hun har erfaringer med at hennes meninger i tidligere diskusjoner har vært tatt hensyn til. Jeg tenker at dersom dette ikke hadde vært en arena der det var plass til mangfold av meninger, ville hun heller ikke sett noe poeng i å forsøke å ta det opp. Det hører med til historien at dette er den samme barnehagen som tok kontakt med en mor for å høre hvordan hun ønsket at datteren skulle være kledd når hun deltok i badeaktiviteter i barnehagens "våtrom". Det kan se ut som om denne barnehagen i utgangspunktet ikke gir like mye plass til muslimer som til ikke-muslimer, men at den kan være åpen for endringer. Arendt (1996) hevder at ord kan brukes til å avdekke realiteter og skape nye virkeligheter. Det kan se ut som denne barnehagen fungerte som en arena der endring var mulig, og at det derfor hadde noe for seg for informanten å ta opp med styreren at hun mente praksisen barnehagen hadde med mat og måltider, kunne virke diskriminerende.

Eksemplene peker på at det er store muligheter for at barna skal kunne spise riktig i henhold til islam, men det er lite forankret i barnehagene og skolenes systemer som sikrer det. Selv om *Barnehageloven* sier at barnehagen skal bygge på respekt for menneskeverdet, og *Opplæringsloven* sier at det skal gripes inn mot diskriminering, ser det ikke ut som dette er tilstrekkelig til å sikre likeverdig behandling mellom muslimske og ikke-muslimske barn i barnehage og skole. Foreldrene har størst tillit hvis det er en voksen som er muslim og kan sikre at barna ikke får i seg ulovlig mat, og hvis ikke kan det være eneste løsning å gi barnet ansvar for å passe på selv. Særlig i barnehagene er det imidlertid også flere eksempler på at muslimske barns forhold til *haram* og *halal* mat er gjort synlig for ikke-muslimer som tilhører barnehagen som barn, foreldre eller ansatte slik at mangfoldet av perspektiver blir tydelig (Arendt 1996). Det ser ikke ut som det alle steder er selvfølgelig at muslimske barn skal ha samme mulighet som ikke-muslimske til å spise alt de blir tilbudt. Allikevel gis det inntrykk av at det noen steder er gitt rom for forhandlinger som gjør at barnehagene kan endre praksis. Det kan se ut som dette er vanskeligere når det ikke er muslimske voksne tilstede som kan forhandle på vegne av barna. Eksempler fra skolen kan gi inntrykk av at barna ikke har noe annet alternativ enn å la være å spise den maten som serveres. Det gis også et inntrykk her av at barna i skolen opplever avmakt. De er ikke gitt mulighet til, eller klarer ikke, å forklare saken slik den fremtrer for dem selv. Den samme formen for avmakt er til dels beskrevet når det handler om barnas tilnærming til faste, til tross for at dette er noe som informantene selv beskrev som noe positivt og lystbetont.

5.4. Faste

Fasten foregår den 9. måned i det islamske måneår som heter ramadan, og innebærer at voksne som ikke er gravide eller syke, ikke må spise og drikke mellom daggry og solnedgang (Bectovic 2003). Fasten - *shawm* - utgjør den tredje søylen i islam, og er en viktig del av hvordan mange muslimer praktiserer sin tro. Gjennom faste - *shawm* - renses hjertet (Al-Gazali og Holland 2009), og således oppleves dette ritualet av mange praktiserende muslimer som en kroppslig integrering i verden (Merleau-Ponty 1994) gjennom et religiøst perspektiv. Østberg (2005:64) sier at de to mest slående trekk hun har funnet i sitt forskningsmateriale om muslimer i Norge er den fleksibiliteten som blir vist rundt det å faste, og hvor positive holdninger barna hadde til fasten.

Diskurser rundt mat og kosthold i norske barnehager og skoler kan oppfattes som institusjonaliserte sannheter (Foucault i MacNaughton 2005) som dreier seg om at det er viktig å spise regelmessig og sunt. Disse institusjonaliserte sannhetene kommer blant annet til syne gjennom Regjeringens *Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen(2007)* der det presiseres hvor viktig det er med et sunt og regelmessig kosthold. Retningslinjene skal sees i sammenheng med regjeringens *Handlingsplan for bedre kosthold 2007 – 2011*. I handlingsplanen står det blant annet:

Et sunt kosthold oppfyller helsemyndighetenes anbefalinger for ernæring, samtidig som det er variert, smakfullt og i tråd med den enkeltes kulturelle verdier. Det er summen av hva som spises og drikkes, hvor mye og hvor ofte, som er avgjørende i det lange løp. Regelmessige måltider er en vesentlig del av det å ha et sunt kosthold.

Det står ingen ting i handlingsplanen om at mange muslimske skolebarn faster en måned i året når de kommer i ungdomsskolealder. Det står heller ingen ting om hvordan lærere skal forholde seg til yngre skolebarn som forsøker å faste noen timer av gangen.

5.4.1. Hva informantene sa om faste

I barnehagene ser det ut som faste ofte er et tema, men da gjerne knyttet til at voksne i barnehagen faster. En assistent fortalte:

Det er mange barn som er nysgjerrige på hvorfor jeg ikke spiser. Og da forteller vi at vi muslimer - en gang i året, så faster vi. De visste ikke hva det var, så da sa vi at vi tenker på fattige. Hva det vil si å ikke ha mat. Da skjønnte de det. Når jeg sier at jeg har fastet, så sier de - ok.

Blant informantene var det flere som fortalte at de selv eller egne barn har begynt å gjøre seg kjent med faste fra de er små fordi de vokser opp med det som noe naturlig, og fordi de ønsker å gjøre som foreldre og eldre søsken:

Jeg tror at barn ønsker veldig mye å gjøre det foreldrene gjør. Når de ser foreldrene faster, så vil de også faste, og de store gjør det og sånn. Det er sånn det går seg til.

Det ser ut som barna styrer sin egen tilnærming til fasten selv, allerede fra barnehagealder. En mor fortalte:

Han våkner og sier "Jeg faster". Så går det en time og så spiser han. Da har han fastet en time. Og det er fint, sier jeg, da har du fastet.

Det er ikke forventet at barna skal faste fulle dager før de kommer i ungdomsskolealder, men informantene forteller at det ofte kommer av seg selv tidligere, som en sosial aktivitet. En fortalte fra sin egen barndom:

Vi fastet i helgene, også hadde vi konkurranse oss imellom: "Hvor mange timer har du fasta? Tre? Jeg har fasta fire!" Med søsken og de vi hadde familiekontakt med.

Det kan se ut som om det å faste i stor grad også dreier seg om å tilhøre et fellesskap, men også for noen å tilfredsstille omgivelsene. En gutt på 13 år fortalte:

I klassen min faster jeg og to jenter. Også en gutt som later som han faster. Han driver og spiser når moren hans ikke ser det.

At barn forsøker seg på å faste, blir mer synlig for andre jo lenger opp i skolealder de kommer, og flere foreldre sa at det kan være kommunikasjonssvikt med skolen om temaet:

Når de går i tredje eller fjerde klasse, faster de en dag eller to. Da ringer læreren hjem og sier at han må ikke faste. Og jeg sa: De hadde med seg matpakke, de er ni - tiåringer, de trenger ikke å faste. Men når de ser oss faste har de lyst til å prøve, og det får de lov til. Hvorfor tror de vi sender med dem matpakke hvis vi tvinger dem til å faste? Det er de selv som ikke vil spise. Men det er greit hvis de vil spise, så har de mat med seg.

Det ser ut som læreren her har fått en oppfatning av at det er foreldrene som har bestemt at barna skal faste, mens foreldrene mener det er noe barna selv har bestemt seg for, uten at de har blitt presset til det hjemmefra. Noen av informantene mente at skolen hadde sin egen tolkning av hvorvidt barna blir presset og hvordan de reagerer på faste, uten at de har diskutert det med foreldrene:

De ringer hele tiden og sier sønnen min er veldig urolig i klassen, og de synes ikke han skal faste. Men jeg er forsiktig med å si at han må faste. Fordi det er lang dag, ikke sant.

Flere av informantene fortalte imidlertid også at de har erindringer om hyggelig omsorg fra lærere i forbindelse med at de kunne bli slitne av å ikke spise:

De sa du kan gå litt tidlig fordi dere er slitne og faster. Så de var litt snille og.

Omsorgen kunne også oppleves i form av at læreren forholdt seg nøytral og ikke kom med negative utfall mot faste:

Informant: Min lærer var veldig snill. Jeg kan ikke huske noen negativ reaksjon.

Jeg: Kan du huske om han sa du var flink som klarte å faste?

Informant: Nei jeg kan ikke egentlig si at han støttet oss med å si "Bra du faster! Bra du står på!" Det var helt sånn nøytralt.

5.4.2. Fra en praksisfortelling om faste

Parvane Boldaji (2002) beskriver i praksisfortellingen *Jeg faster i dag* hvordan et barnehagebarn kom i barnehagen for å fortelle at han hadde fått lov til å delta i fasten sammen med foreldre og storesøsken. Moren ønsket å holde han hjemme fordi hun antok at barnehagen ikke var enig, men han ville så gjerne komme og fortelle at han fastet i barnehagen. Denne gutten hadde sannsynligvis allerede et forhold til de voksne i barnehagen som var preget av anerkjennelse og respekt bygget på likeverdighet (Bae 2004), siden han tok for gitt at de ville anerkjenne hans faste. Boldaji (2002) beskriver hvordan hun som førskolelærer strides mellom verdier knyttet til regelmessige måltider og sunt kosthold, og guttens behov for anerkjennelse. Samtidig forteller hun hvordan gutten strålte når han fikk delta i en aktivitet som er så viktig for familien, og at han høstet anerkjennelse hos de andre barna. Det er ikke lett for en førskolelærer å stå i et slikt dilemma. På den ene siden har man regjeringens retningslinjer for mat og kosthold i barnehagen, på den andre siden har man barnets behov for tilknytning til familien og for anerkjennelse fra de voksne han er glad i barnehagen. Arendt (1996) beskriver hvordan livsveven endrer seg ettersom nye mennesker møtes og nye hendelser skjer. Sett i forhold til Bourdieu (1995) og Foucaults (1999) teorier om makt, ser jeg det slik at utvikling av denne livsveven kan være avhengig av at premissleverandører er villige til å innlemme nye tråder i veven. Gutten som faster, ser jeg som en ny tråd i livsveven, og jeg ser førskolelæreren som premissleverandør. Hun klarte å bryte sosiale rammer i barnehagens diskurs, fordi hun så anerkjennelse og respekt for guttens tilhørighet til sin familie som viktigere. Den voksne må våge å gi slipp på absolutte sannheter, og se på usikkerhet som en mulighet til videreutvikling av

feltet, ikke som en trussel (Moss og Dahlberg 2005). På den måten kan nye tråder være med på å utvikle livsveven (Arendt 1996). Å la gutten få lov til å faste i barnehagen medførte en viss usikkerhet, ikke bare med utgangspunkt i hva pedagogen hadde lært om kosthold. Det medfører også en viss usikkerhet å åpne for aktiviteter man selv ikke har erfaring med, og ikke føler seg sikker på at man kan stå inne for som pedagog. Moss og Dahlberg (2005) fremholder at det må skapes en kontekst der barna er komfortable, nysgjerrige, og kan utvide horisonten. I Boldajis tilfelle høstet gutten også anerkjennelse hos de andre barna. Det ble åpnet for en nysgjerrighet og et klima der hele barnegruppen var gitt mulighet til å utvide sin horisont.

5.4.3. Drøfting av empiri rundt faste

Blant informantene jeg har snakket med, er det ingen som har opplevd at faste har berørt barn i barnehagen utover voksne ansattes fortellinger om hvorfor de faster. Det er allikevel tydelig at barnehagebarn har kunnskap om faste. Jans (2004) beskriver hjemmet som den første sosiologiske sonen barn innlemmes i, og det ser ut som det er her de første tilnærmingene til faste foregår når barna forsøker å faste en time eller to hjemme sammen med familien. Det ser ut som dette er en aktivitet familiene holder privat hjemme så lenge barna er i førskolealder. Boldajis (2002) eksempel viser at det kan være mulig å synliggjøre faste i barnehage, men noe slikt har ikke forekommet blant de informantene jeg har snakket med. Delanty (i Jans 2004) fremholder at aktivt medborgerskap innebærer deltakelse der barn påvirker og påvirkes av omgivelsene. Etter å ha snakket med informantene har jeg et inntrykk av at førskolebarns forhold til faste gjøres synlig i barnehagen innenfor bestemte rammer. Disse rammene er fastsatt ut fra en diskurs som er tilpasset de barna som vokser opp med normer og verdier i hjemmet som ligner de verdier barnehagen forfekter (Palludan 2005). Det er greit at de voksne forteller om sin egen faste, men at førskolebarn er i ferd med å tilpasse seg faste og forberedes på at de en gang skal delta i denne, er i liten grad et tema i barnehagen, selv om informantene forteller at det er et tema hjemme. Sett i Delantys (i Jans 2004) perspektiv er det dermed i liten grad gjensidig påvirkning. De barna som har størst mulighet til å fungere som medborgere, er de barna som har verdier og vaner hjemmefra som ligner på de verdiene barnehagen er tuftet på.

Barn får gjerne ros når de forsøker seg på aktiviteter som er vanlige for voksne og eldre barn, for eksempel å lage mat, å snekre eller å svømme. Muslimske barn gjør seg i tillegg til slike aktiviteter, også kjent med voksenaktiviteter som er knyttet til islam. I tillegg til å forsøke seg på å faste en time eller to, er det flere informanter som nevner

at førskolebarn ser foreldre og eldre søsken be, og at de på den måten nærmer seg og lærer seg bønn selv. Dette er aktiviteter som barna kan få ros for hjemme, men som gjerne er usynlige i barnehagen dersom det ikke er ansatt voksne med muslimsk bakgrunn der. I følge Delanty (i Jans 2004) får barn flere erfaringer jo mer varierte sporadiske kontakter de har utenfor hjemmet. Muslimske barn tilegner seg erfaringer fra noe som nærmest kan betraktes som ulike verdener, en hjemme og en i barnehagen eller skolen. Det ser ikke ut som det automatisk er slik at erfaringer fra en verden kan overføres, og blir sett, i en annen verden. Med tanke på regjeringens *handlingsplan for bedre kosthold* (2007) som fremholder hvor viktig det er å spise, kan det å forsøke å faste nærmest fremstå som tabubelagt. Derfor vil det også gjerne være et større skille mellom hjem og barnehage for muslimske barn enn for de barn som tilhører majoritetsbefolkningen.

Barnehagelovens § 1 sier: *Barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig* (KD 2009). Som både Rhedding-Jones (2002) og Scollon & Scollon (1995) påpeker, gir tekst alltid rom for tolkninger, og innholdet i regjeringens *handlingsplan for bedre kostholds* (2007) vekt på viktigheten av å spise, kan gi et inntrykk av at det går en grense for hvilke forskjeller man skal respektere. Anderson (1996) beskriver hvordan premissleverandører, i Andersons tilfelle koloniherrer, kan rekonstruere opprinnelige symboler på et lands kulturarv, tilpasse og omkonstruere dem og gjøre dem til "sine". Premissleverandørene velger ut hva som skal være synlig og hva som skal være usynlig. Det kan se ut som mange barnehager velger ut bestemte sider ved muslimers faste og gjør dem til "sine", mens andre sider snakkes lite om. Faste synliggjøres som en aktivitet for voksne, ikke for barn.

Allikevel er faste som tema i barnehagen altså synlig ved at det finnes voksne der som faster, og at de knytter temaet til sosialt aksepterte verdier som å "tenke på de fattige". Muslimske barnehageansatte forteller og forklarer alle barna hvorfor de ikke spiser, og gjør dermed fasten synlig som noe alminnelig. I de tilfellene tenker jeg at handling og tale kan veves inn i hverandre og gjøres synlig (Arendt 1996), slik at ikke-muslimske barn også opplever det at muslimer faster, som en naturlig del av sin hverdag. Slik kan livsveven spinnnes videre, og barna ta sine erfaringer med seg i møter de kommer til å ha med muslimer også senere i livet. Selv om "hele historien" om muslimers faste ikke fortelles, gjøres deler av den synlig.

Det kan virke som barnas videre kjennskap til, og kroppsliggjøring av, faste blir mer synlig i småskolealderen. Det er også da foreldrene begynner å oppleve problemer i

kommunikasjon med lærerne. I likhet med problematikk rundt nakendusjing, ser det ut som foreldrene i forbindelse med faste ser lærernes protester som inngrep i barnas utvikling og ønsker, snarere enn reaksjoner på sine egne verdier. Det er barna selv som ønsker å faste, og de har med seg matpakke hvis de skulle få lyst til å spise. Barna har ulik tilnærming til fasten. Noen konkurrerer om å faste lengst mulig. Andre spiser når foreldrene ikke ser det. Det ser allikevel ut som dette er handlinger muslimske barn gjør i samhandling med andre muslimer, og som de i minst mulig grad involverer ikke-muslimer i. Når ikke-muslimer er involvert, er det fordi de selv velger å engasjere seg - for eksempel ved å forsøke å korrigere handlingene til de muslimske barna, eller ved å gi dem omsorg i form av fri fordi de mener det er slitsomt med lange dager på skolen når de faster.

I følge Palludan (2005) er det de barna som oppfører seg «passende» i forhold til de verdiene som er nedfelt i institusjonen, som også opplever anerkjennelse fra pedagogene. At noen muslimske barn faster, er ikke en gang tatt med i Regjeringens *handlingsplan for bedre kosthold* (2007). Arendt (1996) hevder at vår frihet til å handle også medfører en ansvarlighet fordi vår daglige fremtreden og samhandling i det offentlige rom også utløser årsakssammenhenger. Jeg forstår det slik at de foreldrene jeg har snakket med er villig til å ta ansvar for barnas tilnærming til faste, men at de opplever det slik at skolens oppfatning av hva som er "passende" matvaner (Bourdieu 1995) overskygger dialogen og en felles vilje til å gjøre skoledagen god for barna. Foreldrene sender med matpakke, og de sier de er redde for å presse barna siden skoledagen er lang. Allikevel er de også opptatt av at barna skal venne seg til faste, og at det er viktig med en langsom tilnærming med et mål om at de en dag skal faste fulle dager. Ingen av informantene forteller om lærere som har kommet dem i møte på disse synspunktene.

12. oktober 2007 hadde *Dagsavisen* en artikkel om skolebarn som faster. I artikkelen uttaler skoleledere at: *Ungene har åpenbart ikke godt av å gå hele skoledagen uten mat* (Karin Eger, Gamlebyen skole), *vi har hatt elever som har lagt seg over skolepulten med kvalme og hodepine på grunn av at de verken har spist eller drukket* (Rune Ek, Jordal skole) og *mange elever blir slappe og ukonsentrerte* (Signe Marie Natvig Andreassen, Gran skole). *Verst er gymtimene uten drikke*, uttaler to av elevene. Det står ingen ting i artikkelen om hvordan skolene legger til rette for at skolebarna skal kunne faste under skoledagen. Allikevel gir artikkelen også et inntrykk av at rektor Rune Ek respekterer de som ønsker å faste, og at han mener det er opp til den enkelte elev hva de ønsker å gjøre. I artikkelen intervjues også en far og en sønn der sønnen forteller at han er stolt av hva han klarer som muslim, og hvor faren sier han

støtter sønnen så lenge han selv ønsker å praktisere islam. Uttalesene fra skolelederne i denne artikkelen gir et inntrykk av at de slutter seg til en rådende diskurs knyttet til sannheter om kosthold som gjenspeiles i regjeringens *handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen* (2007). De er bekymret for at skolebarna ikke får nok næring til å få fullt utbytte av skoledagen. Samtidig ser jeg spor av et fremtredelsesrom (Arendt 1996) ved at det vises vilje til dialog. Rektor Karin Ek sier for eksempel at hun pleier å anbefale familiene at barna faster i helgene. Selv om det ikke er fullstendig enighet, ser jeg spor av en tilnærming og et forsøk på å forstå de andre partene. Forholdet til de muslimske barna er til en viss grad symmetrisk (Vedøy 2008), ved at skolelederne lar barna forhandle frem og definere sine egne behov. Skolelederne uttrykker bekymring over at barna ikke spiser, de forsøker å gi råd, men de vil ikke stoppe eller forhindre barna i å faste.

Som nevnt i kapittel 4, skal faste ha det endelige mål at hjertet renses når man kjenner at ens kraft svekkes (Al-Gazali og Holland 2009). Jeg forstår det slik at når barna øver seg på å faste, slik informantene beskriver, er det med det endelige mål å oppnå en tilstand av renhet. På den måten er religion for muslimske skolebarn er en integrert del av dem som hele mennesker, noe som kroppsliggjøres (Merleau-Ponty 1994) og som de dermed bærer med seg gjennom hele skoledagen, i alle fag og aktiviteter. I *Opplæringsloven* (2009) er religion nevnt i tilknytning til skolefag, § 2-4 der det står at undervisningen i faget *Religion, livssyn etikk* (RLE) skal gi kjennskap til kristendom først og fremst, men også til andre religioner. Ut fra fremstillingene til mine informanter og det som sto i artikkelen i *Dagsavisen* ser jeg ikke den paragrafen som tilstrekkelig for å ivareta muslimske skolebarn under fasten. For at religion skal kunne tas frem i RLEfaget, og legges bort etterpå, forutsettes det at bevisstheten skilles fra kroppen (Løkken 1996). Som jeg har nevnt i kapittel 4, ser jeg det slik at muslim er noe man *er*, snarere enn noe man *gjør*. Siden fasten foregår hele dagen, er det ikke noe som kan tas frem i et enkelt skolefag og legges bort når timen er slutt. Jeg finner ingen ting i skolens overordnede planer som sørger for at barns religiøse tilhørighet ivaretas i et helhetsperspektiv. Slik jeg leser planene, er religion noe som kan snakkes om på skolen, men ikke noe som utøves. Det står i *Opplæringsloven* at opplæringen, i tillegg til å bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, skal legge vekt på ulike religioner og livssyn som "er forankret i menneskerettighetene". Jeg tenker at dette gir så store rom for tolkninger dersom man skal regne med alle de religioner som er representert i norske skoler, at paragrafen nærmest ikke er mulig å bruke. Det som fremstår som tydelig, er at kristne og humanistiske verdier har forrang.

Kommulainen (2007) hevder at barns uttalelser blir tolket ut fra den kontekst som er knyttet til samfunnets rådende diskurser. Barna i informantenes fortellinger har selv en opplevelse av faste som noe positivt, og noen av dem får et slags samtykke fra lærerne, eller tillatelse til å gå hjem litt tidligere for å hvile seg. Selv om barna åpenbart har hatt opplevelser av mestring knyttet til faste, har de allikevel ikke høstet direkte anerkjennelse fra lærerne. Flere uttaler imidlertid at lærerne har vært "snille" mot dem. Greve (2005:82) beskriver hvordan kommunikasjon ikke er et spørsmål om innsikt eller å føle det samme som andre, men et forsøk på å forstå en annen persons tilstedeværelse i verden. Jeg får et inntrykk av at informantene som beskrev lærerne som "snille", til en viss grad har hatt en opplevelse av en slik aksept. Det kan imidlertid se ut som en rådende diskurs om kosthold har vært så sterk at det kan ha vært vanskelig for lærerne å gi barna direkte anerkjennelse fordi de mestrer fasten. Når Arendt (1996) beskriver livsveven som nye tråder som veves inn i et mønster som allerede er der, gir mine informanter et inntrykk av at noen mønstre er så sterke og tydelige at nye tråder fremstår som tynnere og mindre synlige. De er imidlertid ikke helt usynlige. Jeg ser det slik at de trådene som dreier seg om barnas mestringsfølelse, stolthet og tilhørighet til sine familier og til andre muslimer, fortsatt er tynnere enn de trådene som passer inn i en norsk diskurs om skolebarn med annen språklig og kulturell bakgrunn. Som nevnt innledningsvis er det i denne diskursen viktig at barna lærer norsk for så å tilpasse seg norske skoler og barnhager. At lærere og skoleledere på ulike vis viser at de respekterer muslimske barns tilnærming til faste, gir allikevel et inntrykk av at det er et tema som er i ferd med å bli synlig og få en plass i det fremtredelsesrommet barnehage og skole kan være (Arendt 1996). Det var gjennom eidfeiring i barnehagen at fremtredelsesrommet kom tydeligst frem i denne undersøkelsen, noe jeg beskriver i neste avsnitt.

5.5. Forhold til høytider

Årsrytmen [for muslimer] består ikke bare av veksling mellom hverdag og islamske høytider, men også av majoritetssamfunnets årsrytme: juleferie, påskeferie, 17. mai, pinse og sommerferie. (Brottveit og Østberg i Østberg 2005:63).

Den hellige fastemånedens Ramadan avsluttes med en markering av *id al-fitr*, det som på norsk kalles lille eid (Østberg 2005). Det finnes flere muslimske høytider - *hajj* som er pilgrimsferden, *id-e-azha*, den store eid som markerer offerfesten, *mawlid* som er profetens fødselsdag, og muharam som er den første måneden i det islamske året (Østberg 2005). *Id al-fitr* (heretter: eid) er allikevel den høytiden som har viktigst plass

i muslimske barns livsverden, og det er den høytiden jeg velger å fokusere på i denne oppgaven. Av religiøse høytider som er vanlige å markere i Norge, anser jeg julefeiring som noe av det viktigste, basert på erfaringer fra egen oppvekst og fra min praksis i barnehager. Det var også julefeiring informantene trakk frem som eksempel på en norsk høytid under intervjuene.

5.5.1. Hva informantene sa om eidfeiring

Det ser ut som det å markere eid i barnehagene er en tradisjon som ikke strekker seg så mange år tilbake. De informantene som snakket om sin egen barnehagetid for en del år siden, kunne ikke huske at de hadde vært med på eidfeiring i barnehagen den gangen. Alle som hadde befatning med barnehage nå, fortalte at de markerte eid. En hadde riktignok gjort det for første gang dette året, men hun beskrev det som en svært positiv opplevelse:

Det var så koselig! Foreldrene lagde mat. Og alle, foreldrene og barn, spiste mat og snakket sammen. Og foreldrene, de var så glade!

Hun forteller at neste år vil hun gjøre det enda mer ordentlig og ha med seg koranen og bønneteppe og bilder fra Mekka. De fleste fremstiller barnehagens markering av eid som positivt. Foreldrene er med på å gjøre i stand til fest, de pynter seg og har med seg mat, og henger opp plakater der det står *Eid Mubarak* (God Eid). I en av barnehagene har de hatt med seg festklær til alle ansatte i barnehagen, og de har lært bort noen muslimske barnesanger. I en annen barnehage har det kommet en somalisk far og fortalt om somalisk eidfeiring i samlingsstunden. Flere påpekte også at markering av eid har vært positivt for ikke-muslimer i barnehagene:

Det var mest de norske som fulgte med på hva jeg sa. Også tok jeg en liten test på dem, og etter noen uker var det de etnisk norske som huska det meste. Tydeligvis så hadde foreldrene også snakka om det hjemme.

Flere av informantene fortalte om ikke-muslimske foreldre som har kommet og spurt og ønsket å få vite mer om eidfeiring. Det ser ut som de fleste av barnehagene har markering av eid godt integrert i barnehagens rutiner, og at det er ansatte med muslimsk bakgrunn som har ansvaret for markering av høytiden:

Når vi har planlegging så pleier jeg å si at nå begynner ramadan, og ramadankalenderen henger jo på foreldretavla. Men de er jo veldig innkjørt i det, de jeg har på avdelinga.

Da jeg spurte en av informantene om hun trodde at de ville hatt like mye markering av eid dersom det ikke hadde jobbet muslimer der, svarte hun at det trodde hun. Jeg synes det ser ut som mange av barnehagene har oppnådd en slags positiv synliggjøring av islam gjennom markering av eid. Det er en synliggjøring som kan bidra til at muslimske barn føler seg stolte av sin religiøse tilhørighet. Samtidig øker markeringen ikke-muslimske familiers tilhørighet til og interesse for de delene av barnehagens innhold som er preget av muslimer og islam - som når ikke-muslimske foreldre snakker med barna sine om eid hjemme.

En av informantene fortalte imidlertid at hun ble sendt på kurs av styrelsen sin selv om barnehagen hadde planlagt eidfeiring den dagen:

Hun sa til meg: Hvis det er kurs, kurs kommer først.

Informanten fortalte at hun syntes dette var problematisk fordi det var en viktig dag for henne å være i barnehagen, men også fordi det ble et praktisk problem at hun som skulle være arrangør måtte være borte fra festen. En fortalte også at hun hadde problemer med å få fri til å feire eid hjemme, til tross for at hun ville bruke en avspaserings- eller feriedag. En annen av informantene fortalte at hun plutselig opplevde at en tidligere kollega gikk ut i avisen og beskyldte barnehagen for "snik-islamisering", det vil si at de har påtvunget alle barn og voksne i barnehagen islam uten at de har vært tilstrekkelig klar over det. Påstanden kom i forbindelse med at de hadde feiret eid og sunget to muslimske barnesanger. Dette hadde kommet svært overraskende på henne fordi kollegaen hadde tatt del i både planlegging og feiring og aldri gitt inntrykk av at hun reagerte mens hun jobbet i barnehagen. En førskolelærer fortalte også at en ikke-muslimsk mor til et av barna har lagt inn klage på at det var eidfeiring i barnehagen:

Hun sendte ikke barnet sitt i barnehagen når vi hadde om andre nasjonaliteter, og det var veldig sånn: norsk er det beste.

Jeg tenker at i disse tilfellene har informantene møtt kollegaer og foreldre som stiller seg enten likegyldige eller direkte negative til eidfeiring i barnehagen. I de to første tilfellene der det ikke tillates at eidfeiring tar plass i barnehagens tid, i kan det se ut

som informantenes tilhørighet til islam betraktes som noe som er så privat at barnehagen ikke skal trenge å forholde seg til det. Det er styrenes vurdering av hvordan tiden prioriteres som er viktig, ikke informantenes behov for å delta i markering av høytiden hjemme og i barnehagen. De to andre eksemplene synes jeg gjenspeiler meningsmålingen *In-Fact* gjorde i mars 2009, nevnt i kapittel 1.3, som viser at 51 prosent av de spurte mener såkalt radikal islam utgjør et problem i Norge. Selv om eidfeiring vel ikke kan betraktes som ”radikal islam”, sier meningsmålingen noe om at en del mennesker mener at islam ikke bør ta for mye plass i Norge.

Ingen av informantene har opplevd at skolen har markert eid. En jente jeg snakket med, fortalte at læreren hadde bestemt at de skulle ha fremvisning av en dans de hadde øvet inn på skolen akkurat den dagen det var eidfeiring. Det ble problemer fordi det var mange muslimer i klassen. Da jeg spurte jenta om de ikke kunne bytte dag for fremvisning, svarte hun:

Jo, hun byttet dagen, men hun ble skikkelig rasende fordi at vi måtte bytte dag.

Mange av lærerne på skolen gir også skolebarna fri og ønsker dem en god eid. En av informantene fortalte at datteren hennes og venninnene hadde arrangert sin egen eid på skolen, der de hadde samlet inn penger, laget mat, pyntet seg og danset. De hadde lånt lokale på skolen til dette på kveldstid, men ingen ikke-muslimer hadde deltatt.

I eksempelet der læreren måtte bytte dag for danseoppvisning, tenker jeg at læreren ga den unge jenta ansvaret for at hun selv har planlagt på en slik måte at dansen skulle fremføres på en dag mange av barna måtte være borte fra skolen. Jeg tenker at hun kanskje ikke har vært nok interessert i barnas liv til å vite at de sto foran en stor feiring hjemme. Det kan hende dette ville vært tydeligere dersom skolen hadde hatt ramadan og eid som et tema. I de to andre tilfellene har de voksne en positiv holdning til skolebarnas eidfeiring, uten at de deltar i feiringen selv. De er positive, men tar selv ikke plass i disse feiringene på en slik måte at de selv kan lære noe av det. Det ser ut som julefeiring tar adskillig større plass i skoler og barnehager, uten at jeg fikk inntrykk av at informantene opplevde det som særlig problematisk.

5.5.2. Hva informantene sa om julefeiring

Informantene har litt ulik tilnærming til julefeiring, men det er ingen som har direkte negativt forhold til høytiden. Noen husker at foreldre har hatt en helt bevisst

oppdragelse og samtaler med barna sine rundt julehøytiden. Barna har fått lov til å delta i barnehagen, men det har vært gjort klart for dem at det gikk et skille mellom barnehage og hjem i markering av jul:

Vi snakket alltid om at nissefest, det er ikke noe som muslimer gjør egentlig. Lage julepynt det var ikke noe muslimer gjorde. Vi var alltid bevisst på det. Det var noe vi gjorde i barnehagen. Og våre foreldre snakket alltid om det hjemme. Det gjorde de selv om vi tok med julepynt og julenisse hjem, og det var aldri noe problem.

En av foreldrene forholder seg helt likegyldig til den julepynten som barna har med hjem fra barnehage og skole. Da jeg spurte hva hun pleide å gjøre med julepynten barna har med hjem, svarte hun:

Vi feirer ikke jul, så...husker ikke hva jeg gjør. Gir til en norsk venninne kanskje. Den har ingen betydning for familien.

Barna fortalte at foreldrene har tatt imot julepynt som har kommet hjem og plassert den som en blant mange ting de har laget på skolen og i barnehagen:

Det mine foreldre satte litt pris på, var at det var jeg som hadde laget den. Akkurat som - la oss si at jeg hadde tegnet en helt vanlig tegning og tatt med hjem.

Flere fortalte at de har hatt sin egen tilnærming til julen. De har hatt julekalender med sjokolade i og sett barne-TVs julekalender. En av informantene fortalte at hun alltid har syntes at julen er vakker:

Julepynt syntes jeg var veldig fint å se på. Det synes jeg nå også. Vi har ikke hatt noe sånt forhold til jul at vi gjør noe selv, men vi følger med på det som skjer rundt oss. Og vi synes det er fint.

Jul er synlig nesten alle steder i det offentlige rom i Norge, og det ser ut som mye av det synlige og estetiske rundt jul tas med som en berikelse, selv om informantene ikke feirer jul. Foreldrene legger sin egen mening inn i den pynten barna har laget i barnehagen, og knytter det ikke nødvendigvis til et religiøst budskap.

En av foreldrene fortalte om at de skulle ta del i barnehagens Lucia-feiring i forbindelse med julehøytiden:

Jeg kledde sønnen min i en hvit skjorte fra faren, men han hadde ikke lyst. Han har veldig vanskelig for å gjøre sånne ting. Og alle så på meg, og det så ut som de trodde det var jeg som hadde gjort noe med han hjemme. Men jeg hadde ingen ting å gjøre med det - han ville ikke.

Jeg fikk inntrykk av at moren var redd for at de andre foreldrene skulle tro at hun selv var imot at sønnen skulle delta i Luciafeiring i barnehagen siden det er en markering som bunner i kristendommen. At sønnen ikke ville delta på en feiring som Lucia, opplevdes som problematisk fordi hun mente at det lett kunne føre til mistolkninger fra de andre foreldrene. En annen forelder sa at barnehagen har fortalt henne at Lucia ikke har noe med kristendom å gjøre, noe som jeg vil mene er direkte feil. I følge *Ascheoug og Gyldendals store norske leksikon* (1997) og *Wikipedia*, var Lucia en siciliansk katolsk helgen som skal ha lidd martyrdøden. Jeg tenker at barnehagen kan ha sagt dette i beste mening fordi de har ønsket at barnet skulle delta i markeringen. Mine egne erfaringer er at mange ikke-muslimske barnehageansatte selv ikke legger noe religiøst i markeringen, de ser bare en lysfest. Jeg tenker at det kan være vanskelig for dem å forstå at andre mennesker har sin religion som en så integrert del av personligheten at det kan være vanskelig å delta i en religiøs markering som har utspring i en religion som ikke er deres egen. Samtidig ga ikke denne informanten meg inntrykk av at hun syntes det barnehagen hadde informert om Lucia var problematisk. Det kan hende at hun syntes det var greit å sende barnet på Luciafeiring når barnehagen hadde definert den som en ikke-religiøs hendelse.

Kirkebesøk ble også tatt opp som en del av norske barnehager og skolars måter å feire jul på. En barnehageansatt fortalte:

Barna går i kirken også, når det er jul. Det er ikke noe problem for meg. Men det er noen barn som ikke er med, for foreldrene, de vet ikke hva som skjer når de går i kirken. Men jeg jobbet her, og har vært med i kirken alle årene. Jeg har ikke vært i moskeen i Norge, men har vært i kirken mange ganger.

Det er litt ulikt i hvilken grad informantene deltar i kirkebesøk. Det er ikke alle som går i kirken. Et søskenpar fortalte at det er lagt opp til lesestund for dem på skolen når resten av klassen er i kirken:

Jenta: *Det er en spesiell lærer og hvert år leser hun den samme historien. Så begynner hun å gråte midt i historien, så ber hun noen andre om å lese for seg.*

Jeg: *Gråter hun?*

Jenta: (hermer med gråtestemme): *Det er så trist!*

Gutten: *Det er en sånn julehistorie. Det er hun som får kalde føtter og sånn. Hun skal selge fyrstikker.*

Jenta: *også sier hun sånn her: "Også skjedde det..(snufser)...kan noen komme og lese for meg? Jeg kan ikke, jeg kan ikke". Og hun gråter ikke når det er trist. Hun gråter når de skal selge fyrstikker.*

Jeg forstår det slik at skolen har funnet et juleeventyr som ikke har et tydelig kristent budskap, nemlig *Piken med svovelstikkene* av HC Andersen. Jeg tenker at de har gjort det for å passe på at muslimske barn ikke skal bli utsatt for kristen påvirkning, når de er igjen på skolen nettopp fordi de ikke skal være med i kirken som er et kristent hus. Samtidig fremstår dette som en litt meningsløs og nærmest komisk aktivitet for barna. For det første har de hørt historien mange ganger. Slik jeg forstår det, er opplevelsen de får ut av det at læreren som leser begynner å gråte samme sted hvert år. De forstår heller ikke helt hvorfor hun gråter. For meg ser det ut som om målet i seg selv fra skolens side har vært å finne et eventyr som ikke har kristent innhold, ikke å presentere noe som kan berike barna faglig eller følelsesmessig på noen måte. Det ser ut som det er lærere og ikke barna som er engasjert i eventyrets innhold, og at engasjementet ikke formidles på en slik måte at barna tar del og får egne opplevelser ut av det.

5.5.3. Drøfting av empiri rundt høytider

Når informantene forteller om eidfeiringen i barnehagen der både muslimske og ikke-muslimske foreldre og barn deltar med ulike innfallsvinkler, tenker jeg på Arendts bilde av verden som et bord mellom mennesker som sitter rundt det (Arendt 1996:65). Menneskene har mye til felles, og dette gjør at de sitter rundt det samme bordet som utgjør en felles arena. Samtidig utgjør bordet en slags avstand mellom personene rundt det - noe som gjør at hvert enkelt individ kan beholde sin egen integritet og egenart. Man blir sett og hørt, samtidig som enhver hører og ser fra sin egen disposisjon (Arendt 1996:57). Jeg ser barnehagen som bordet, og de ulike aktørene: muslimske og ikke-muslimske barn, ansatte og foreldre plassert rundt. Muslimske foreldre bidrar med mat, og ansatte bidrar med klær, fortellinger, sanger og musikk. Ramadankalender henger på foreldretavlen. På den måten fortelles historier om eid til de ikke-muslimske familiene som også deltar i feiringen og erfarer eid med hele seg. Det ser også ut som ikke-muslimske familier tar fortellingene om eid med seg hjem og snakker med barna sine om det. En liten del av muslimers livsverden blir med dem

videre. Fremtredelsesrommet slik Arendt beskriver det, utgjør en felles verden (Arendt 1996:205). Samtidig som ikke-muslimske familier tar med seg noe av det de har lært om ramadan og eid ut av barnehagen og inn i hjemmet, fortsetter de å leve på samme måte som tidligere, men beriket av det de har lært som deltakere i en barnehage der muslimer og ikke-muslimer deltar likeverdig. Jeg tenker at når ikke-muslimske barn opplever eidfeiring i barnehagen, og egne foreldre som snakker med dem om dette hjemme, forandrer de litt på det mønsteret som allerede finnes i den livsveven Arendt beskriver (1996:183). De trådene som de slår inn i veven også vil være preget av disse opplevelsene når de senere i livet møter muslimer på ulike arenaer. Når *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD 2006) sier at ulike individer og ulike kulturelle ytringer skal møtes i respekt for det som er forskjellig, tenker jeg at det i mange tilfeller er det som skjer under barnehagens eidfeiringer.

Arendt (1996:192) sier at *menneskelig handling forsøkes å stabilisere ved hjelp av grenser og lover, men det innebærer en skjørhet fordi stadig nye mennesker kommer til med nye handlinger*. Jeg tenker at styreren som bestemte at informantene skulle gå på kurs samme dag som hun skulle arrangere eidfeiring i barnehagen, og hun som ikke ville gi permisjon for å arrangere eidfeiring hjemme, begge forsøkte å bruke grenser som kanskje var bestemt før det var blitt vanlig å markere eid eller andre høytider knyttet til andre religioner i barnehagen. Markering av jul og påske som begge er høytider knyttet til kristendommen, er selvfølgelig i de fleste norske barnehagers årsplaner. Ansatte trenger neppe å be om å få lov til å arrangere påskefrokoster, Luciamorgener eller nissefester i barnehagene. Dette er arrangementer som er godt integrert i barnehagens struktur, og arrangementene er godt befestet i barnehagens system, slik at de ikke er avhengige av enkeltpersoner som kan gjennomføre dem. Høytidsdager knyttet til jul og påske er allerede markert som helligdager i den kalenderen som norsk offentlighet følger, slik at det for barnehageansatte ikke er nødvendig å be ledelsen om fri. I disse tilfellene virker det ikke like selvsagt at mennesker med annen religiøs tilhørighet skal gis tid og rom til å markere sine høytider.

Oppfatninger av hva som er riktig og galt kan ligge i organisasjonens struktur, uten at det er uttalte regler vi styrer etter (Foucault 1999). Dette førte til at informantene var prisgitt sine lederes innsikt i sine liv og sin bakgrunn for å kunne feire eid hjemme og i barnehagen. Horisonter kan avgrense og skille, men også åpne for nye horisonter (Bengtsson 2005 og Merleau-Ponty 1994). Det kan se ut som om disse styrerne har møtt horisonter de ikke har klart å skue utover, slik at de ikke har vært i stand til å forstå betydningen det å få arrangere og ta del i disse feiringene hadde for

informantene. Som beskrevet innledningsvis, viser en evaluering av Rammeplanen *Alle teller mer* (Østrem et al 2009) at bare 15 prosent av barnehagene har valgt å jobbe ganske mye med fagområdet *etikk, religion og filosofi*. Det kan virke som barnehagene som beskrives har valgt dette fagområdet bort. Jeg tenker at læreren som hadde planlagt en danseforestilling den dagen barna på skolen feirer eid, også kan ha valgt bort kunnskap om islam og muslimer, og fortsatte å styre etter grenser og lover som ble laget i en tid før skolene ble flerkulturelle. Når det ble problemer, ser det ut som hun ga barna ansvaret for at de ikke kunne komme på skolen den dagen. Bourdieu (1979:217) beskriver hvordan habitus skaper en slags oppfatning av at det finnes en felles forståelse av verden, og at denne forståelsen er i samsvar med de som Bourdieu kaller "de herskende". I dette tilfellet ser jeg "de herskende" som premissleverandører i barnehage og skole, i mine eksempler lærere og styrere. Når barna beveget seg utenfor den felles forståelsen av hva som var viktig i skolen, i mitt eksempel definert av læreren som det å delta i en danseoppvisning, ga læreren seg selv rett til å gi dem ansvaret for at de uteble, og også en opplevelse av at de ødela noe som var viktig for henne.

Schutz hevder at hvordan andres livsverden gjøres synlig, er avhengig av synsvinkel, og at ens strøm av livserfaring bare er åpen for andre gjennom løsrevete segmenter (Schutz 1972:106). Gjennom samtaler med informantene får jeg inntrykk av at de opplever seg selv som en slags tilskuere til julen, samtidig som de ikke opplever en slik posisjon som negativ på noen måte. De tar med seg løsrevete segmenter som de opplever som tilgjengelig og som passer inn i deres livsverden, for eksempel barne-tv og julekalender. Samtidig ser de julen fra sin egen synsvinkel og sin oppfatning av hvordan verden skal være. På den måten forandrer en nisse som barna har laget i barnehagen seg fra å være et symbol på julen i barnehagen, til å være en vanlig pyntegenstand som barna har laget, når den kommer inn i et muslimsk hjem. Det samme inntrykket fikk jeg av moren som fortalte at barnehagen ikke definerte Luciafeiring som en kristen tradisjon. Moren brukte samme definisjon som barnehagen, og på den måten ble det mulig for henne å la barnet delta. Luciafeiring endret seg fra å være feiring av en katolsk helgen til å bli for eksempel en lysfest. Markering av Luciadagen er et eksempel på mennesker som trer inn i livsveven og representerer noe nytt, samtidig som de spinner videre på de tråder som allerede er der Arendt (1996:196). Innholdet i markeringen har kanskje endret seg gjennom flere ledd, slik at den fra utgangspunktet som feiring av en katolsk helgen allerede har blitt til markering av noe annet - en lysfest for eksempel - i de barnehageansattes hode. De fragmentene som var tatt ut fra den opprinnelige Luciafeiringen var av en så lite religiøs art at moren kunne akseptere at hennes barn deltok i feiringen. Veven var

naturlig endret av de menneskene som hadde slått sine tråder inn i den. Når handlinger er vevd inn i livsveven sammen med andres livshistorier, vil videre handlinger skje ut fra de følger som tidligere handlinger har fått. Slik spinner menneskenes livsvev videre (Arendt 1996).

Mer problematisk blir det når et av barna selv ikke har lyst til å delta i feiringen av Luciadagen. Moren ga inntrykk av at hun ble bekymret fordi hun var redd for de andre foreldrenes tolkning av hendelsen. Hun ønsket ikke å fremstå som en person som motarbeidet at barnet hennes skulle delta i Luciafeiring. Gjervan et al (2006:76) har en fortelling om en muslimsk far som opplevde det som problematisk at hans datter ønsket å ha på seg det muslimske klesplagget *hijab* i barnehagen. Datterens ønske hadde utspring i at hun hadde fått så mange positive kommentarer for den på en eidfeiring dagen før, men faren hadde sammen med jentas mor tatt en beslutning om at datteren til vanlig var for liten til å bære hodeplagg. Klesplagget *hijab* er svært omdiskutert, og i mars 2010 uttalte for eksempel Norges kunnskapsminister Kristin Halvorsen at hun syntes det var bekymringsfullt at jenter i barneskolealder brukte et slikt hodeplagg. Faren som Gjervan et al (2006) beskriver, ga også uttrykk for at han var opptatt av reaksjoner fra omgivelsene, og hva norske naboer og foreldre ville si hvis de så at datteren brukte *hijab*. Han var redd de skulle tro han tvang datteren sin til dette og at hun dermed ble undertrykt som kvinne.

I begge eksemplene føyer foreldrene og barna seg talende og handlende inn i en verden og et landskap som allerede er der (Arendt 1996:178), og de er redde for at de ikke blir gitt mulighet til å forklare seg eller bli trodd på den arenaen de trer inn på. Arendt (1996) sier at man kan ikke forutse hvordan det man uttrykker blir tolket eller mottatt. *Menneskelig frihet må ha et fellesskap å uttrykke seg innenfor, men det betyr ikke at enhver forsamling av mennesker utgjør et egnet rom for slik utfoldelse* (Arendt i Øverenget 2003:182). I tilfellet med gutten som ikke ville delta i Luciafeiring, ser det ut som moren følte avmakt overfor ikke-muslimer som også skulle delta i feiringen, fordi hun ikke hadde kontroll over deres tolkninger av situasjonen. Møte mellom livsverdener er et utgangspunkt for forståelse, samtidig som ethvert menneske i dette møtet er preget av ulike forutsetninger i kraft av tidligere erfaringer (Merleau-Ponty i Bengtsson 2005, Schultz 1972). Det ser ut som moren her var redd for at ikke-muslimske foreldre og personalets tolkninger av det som skjedde var preget av fremstillinger av muslimer hun selv ikke hadde kontroll over, gjennom media for eksempel. Samtidig visste hun ikke hva hun skulle gjøre for å skape et bilde av situasjonen slik hun selv oppfattet den. Faren til jenta som ville bruke *hijab* i barnehagen, har imidlertid fortalt om sine bekymringer til en førskolelærer, som

fortalte historien videre til forfatterne av boken *Se mangfold!* (Gjervan et al 2006). I det siste tilfellet ser jeg barnehagen som et fremtredelsesrom der handling og tale veves inn i hverandre og påvirker hverandre videre. Tingene blir sett i et mangfold av perspektiver, og de som samles omkring dem, vet at de trer frem på ulike vis. Som leser av boken fikk jeg en god forklaring på historien, og en forståelse av at det kan ligge mer skjult enn det som i øyeblikket viser seg for meg (Merleau-Ponty 1994). På den måten kan verden fremstå som sann og pålitelig (Arendt 1996:57).

Når det gjelder kirkebesøk, ser det ut som informantene har ulik opplevelse av hva det innebærer og hvorvidt de kan delta. En forteller at hun selv ikke har problemer med å bli med, og at hun tror flere foreldre ville ha sendt barna sine i kirken hvis de hadde visst hva det gikk ut på. I følge Merleau-Ponty (1994:1) kan synsvinkel endres ut fra ny kjennskap til miljø og til personene som deltar i møtet. Ting blir synlige, sanne og virkelige først når de trer frem i et mangfold av meninger, hevder Arendt (1996). Jeg tenker at det sannsynligvis alltid vil være slik at muslimer har ulik grad av grenser for hvilke aktiviteter de vil delta i, og hva de mener at bryter med islams lover. Jeg vet for eksempel at det er mange ulike innfallsvinkler til det å feire bursdag. Spørsmålet om det er *haram* å feire bursdag diskuteres i et forum på Islam.no, og jeg får et inntrykk av at det er ulike meninger, og dessuten spørsmål om definisjon av hva som foregår i en bursdag. Blant annet svares det at å *feire* bursdag er forbudt fordi man bare skal feire religiøse høytider, mens å *markere* bursdager er tillatt. Fra egen praksis vet jeg også at bursdager markeres ulikt. Noen muslimske familier feirer bursdag som en tradisjon de har valgt å ta inn i familien etter at de kom til Norge. Noen velger å la barnehagen og skolen feire bursdag som representanter for det norske samfunnet de lever i, mens hjemmet defineres som muslimsk og dermed ikke som et sted der man feirer ikke-muslimske begivenheter. Dette blir på samme måte som julepynt i bevisstheten omgjøres til alminnelige pyntegjenstander når de kommer inn i muslimske hjem. Det er også muslimer som overhode ikke ønsker å markere bursdager. Jeg opplever bursdager som så synlige i Norge at jeg tenker at foreldrene vet hva de tar stilling til. Det samme gjelder den delen av jul som markeres i barnehagen.

Besøk i kirken tenker jeg at fremstår som mer uklart og lukket for en del foreldre. Jeg er ikke sikker på at kirkebesøk med barnehage og skole fremstår som noe fremtredelsesrom der alle kan se og høre fra sin egen disposisjon (Arendt 1996), og der foreldre og personale kan diskutere innholdet i besøket, prestens rolle, hva som blir sagt og i hvilken grad barna kan bli påvirket av det som skjer under besøket. Hvis mangfoldet av synsvinkler i et sånt besøk hadde kommet tydelig fram, kunne foreldrene tatt beslutningen om hvorvidt barna skulle delta på bakgrunn av det Arendt

(1996) vil kalle "sann" informasjon. Jeg tenker at ikke alle foreldre selv har vært i kirken, og at de kanskje ikke er gitt et godt grunnlag for å ta beslutningene. Informanten sier hun tror noen foreldre som holder barna borte fra kirken, gjør det fordi de ikke vet hva som foregår der. Jeg tenker at problemet ikke er at barna blir holdt hjemme fra kirkebesøk, men at foreldrene ikke er gitt et godt grunnlag for å ta beslutningen om hvor vidt de skal delta. Det samme inntrykket hadde jeg når informantene fortalte om foreldrenes beslutninger om deltakelse i svømmeundervisning.

Både *Barnehageloven* og *Opplæringsloven* fremhever kristendommen som viktigst, mens det ikke er noen andre religioner som nevnes spesifikt utover at de skal gis kjennskap til og respekteres. Jeg tenker at dette gjenspeiles i den praksis informantene beskriver. Det er særlig i skolen et stort fokus på julefeiring, og når muslimske skolebarn ikke kan delta, legges det ikke så stor vekt på innholdet i de alternativene som gis. I tilfellet med de to barna som deltok i eventyrstund der læreren leste "Den lille piken med svovelstikkene" av HC Andersen, forstår jeg at skolen har gjort en innsats for å tilrettelegge for muslimske barn mens de andre er i kirken. De har tatt hensyn til muslimske barn ved å velge ut et eventyr som ikke har så tydelig kristent budskap – i hvert fall ikke forkynnende - men som allikevel har noe med julen å gjøre. Allikevel ser det ikke ut som om barnas perspektiv utvides i særlig grad av denne typen eventyrstund, de gir heller inntrykk av at den oppleves som komisk. Synsvinkelen man ser noe ut fra, er utslagsgivende for opplevelsen (Merleau-Ponty 1994:1), og jeg får et inntrykk av at barnas forståelse av denne lesestunden som gjentas år etter år, er at de må sysselsettes med noe, mens den *egentlige* opplevelsen foregår i kirken der de ikke-muslimske barna er. Bourdieu (i Danielsen og Hansen 1999) sier at kulturell kapital handler om hvordan man posisjonerer seg selv og andre i det sosiale rommet ut fra den kunnskap man har om verden som omgir en. Jeg opplever ikke at disse barna ser lesestunden som likestilt med kirkebesøket. De foreldrene som er "fornuftige" eller har "god dømmekraft" (Bourdieu 1995) sender barna i kirken. Palludan (2005) hevder at det er de barna som i pedagogenes øyne oppfører seg passende, som får være med på å sette "spor" i det pedagogiske landskapet. Det vil si at det er deres interesser og adferd som lærere og førskolelærere lar påvirke barnehagens og skolens innhold. Jeg har et inntrykk av at boken som er valgt ut, er valgt ut fra en idé skolen har om hva som passer inn som kompensasjon for et kirkebesøk, og ikke ut fra et spørsmål om hva som kunne gi akkurat disse barna en innholdsrik og god lesestund. Når barna gjenga opplevelsen, var de opptatt av å beskrive opplevelsen til læreren som leste. De snakket ikke om sin egen opplevelse, og jeg fikk heller ikke inntrykk av at det var en aktivitet der de selv følte seg sett. Mc

Naughton m fl (2007) hevder at ideene om hva som er ”sant” og ”riktig”, reflekterer en tankegang fra den hvite middelklassen. Jeg får et inntrykk av at boken er plukket ut med utgangspunkt i skolens behov for å formidle snarere enn barnas behov for å forstå.

Jeg har til nå skildret møter som har funnet sted i barnehager og skoler. Som en avslutning på dette kapitlet vil jeg beskrive informantenes oppfatning av en større diskurs om muslimer og islam, som foregår i norske medier.

5.6. Om mediers omtale av muslimer

Jeg har gjennom hele oppgaven brukt sitater fra norske medier for å speile noen av de samfunnsdiskurser som norske muslimer lever i og forholder seg til. Avslutningsvis vil jeg beskrive noen av de betraktningene informantene selv hadde på norske medier, og hvordan de opplevde seg fremstilt. Eide og Simonsen (2007:14) sier at: *avisen forteller oss noe om avisen som offentlighet - både den enkelte avis' politiske og holdningsmessige ståsted og mer allmenne holdninger i samfunnet.* Jeg vil se på hvordan informantene forholder seg til disse politiske og holdningsmessige ståsteder.

5.6.1. Hva informantene sa om mediers omtale av muslimer

Flere av informantene uttrykte at de syntes de allmenne holdningene avisene gjenspeilet kunne være problematiske, og at avisene ikke speilet den virkelighet de selv opplevde:

Jeg må dessverre si at jeg føler det er blitt tøffere å være muslim, og det er på vei til å bli tøffere og tøffere. Hva vi spiser, hva vi gjør, hvordan vi sitter, hva vi tenker, hva vi innerst inne tror og hva vi har på oss. Den minste detalj har blitt debattert. Og alt er gærent. Enten er det dumt -måten vi gjør ting på, eller så er det ekstremt, eller så er det gammeldags.

På spørsmål om det er mulig å korrigere de negative bildene som noen norske medier har skapt av muslimer, svarte en annen av informantene:

Jeg har blitt ringt opp en eller to ganger av sånne tv-debatter, og jeg har nektet å være med på de sirkusdebattene. Men jeg har skrevet flere avisinnlegg (...) Du har en

stemme der. Om den blir hørt blir en annen sak. Vi kan snakke og snakke og snakke, men samfunnet aksepterer ikke (...). Det er egentlig de som sier noe som majoritetssamfunnet ønsker å høre, det er de som blir hørt. Det er de som blir populære.

Jeg forstår det slik at hun opplever at de som uttaler seg innenfor den virkelighet som en del toneangivende norske medier produserer, lettere blir hørt enn de som forsøker å ta noen sider ved islam i forsvar.

Den samme informanten fortalte imidlertid også om en episode hun hadde hatt som 17åring da hun fikk jobb i et supermarked, men det viste seg at lederen ikke ville tillate at hun brukte *hijab* på jobb. Hun hadde da kontaktet en islamsk kvinnegruppe som hadde hjulpet henne å få et medieoppslag om saken. Historien ble dessuten gjengitt i et muslimsk tidsskrift. Åtte år senere var hun blitt kontaktet av en jente som hadde opplevd det samme, og som hadde lest om saken i det muslimske tiddskriftet. En annen informant forteller at han også har fått medieoppslag om en sak som gjaldt press på at hans datter skulle plasseres i en skoleklasse for særskilt norskopplæring, noe han så som helt unødvendig siden både han selv og datteren var født i Norge og snakket norsk flytende. Han satte pris på medieoppslaget, men fortalte at i kommentarfeltet under artikkelen på internett kom det mange negative kommentarer fra ikke-muslimer som mente at han var for krevende:

Det blir til at jeg ikke kan debattere ting ved Norge. Det blir sånn: Hvorfor er du her da?

Jeg forstår det slik at informanten mente det forventes en slags takknemlighet fordi han som har foreldre med opprinnelse i et annet land får lov til å bo i Norge, og at det dermed er noen som har mer rett til å bo her enn andre. Dette var en sak som egentlig ikke dreide seg om islam og muslimer, men utelukkende om språk. Informanten ble allikevel i kommentarfeltet tilskrevet egenskaper i kraft av å være en slags "fremmed". Dette altså til tross for at både han og barna hans var født og oppvokst i Norge. Informanten ga uttrykk for at han synes det er slitsomt at han til enhver tid må defineres som "fremmed" i det norske samfunnet, og at personer som er muslimer eller har noen form for innvandrerbakgrunn aldri får uttale seg annet enn i kraft av sin "fremmedhet":

Mange muslimer er jo leger i dag, men de blir aldri tatt med i en diskusjon om for eksempel svineinfluensa og hvordan vi skal takle den. Hvorfor ikke? Vi har muslimske

bydelsoverleger blant annet, men ingen av dem er med. Dette gir også et negativt bilde, da tenker man: "Ok, muslimer er bare opptatt av sine egne problemer og tar ikke del i samfunnsdebatten om viktige allmenne ting". Og det er ikke det som er saken. Saken er at da er vi ikke så interessante for media.

Da jeg spurte om han trodde medias fremstilling kan ha innvirkning på hvordan personalet i barnehagen og lærere i skolen betrakter familien hans, svarte han:

Jeg frykter det innerst inne (...) Den massive bombingene fra media - jeg er helt sikker på at dette må jo sitte igjen litt grann. Sånn "Det er sikkert hvert fall ti prosent riktig det som står der".

En av de andre informantene stilte seg skeptisk til hva noen medier velger å knytte islam sammen med. Hun trakk frem uro i sitt hjemland Pakistan som eksempel, og sa hun er bekymret fordi hun mener norske medier trekker linjer mellom politisk uro og religion:

Det som foregår [i Pakistan] det er ikke noe islam sier (...) dere kan ikke se et helt bilde av islam der.

Jeg forstår det som at informanten opplever at islam beskrives av noen som selv ikke er muslim, som hun mener ikke har tilstrekkelig kjennskap til Pakistan, og som heller ikke er i stand til å trekke slutninger som hun selv opplever at er gyldige. Allikevel har de makt til å fremstille islam som en årsak til at det har vært politisk uro i Pakistan, uten at hun er gitt mulighet til å korrigere det.

Men det trekkes også frem positive sider ved mediens omtale av muslimer. En av informantene fortalte at hun synes mediens omtale av muslimers Eidfeiring er et bilde på at muslimer og markering av Eid nå er godt integrert som en positiv del og berikelse av det norske samfunnet:

På Dagsrevyen, når det er første dag av ramadan, så sier de fra at muslimer skal faste tretti dager. Det samme gjør de på TV2. Jeg tenker at det er veldig positivt.

Informanten la til at det kan være bra for noen muslimer som ikke lenger er så nøye med å leve etter islams regler, å bli minnet på at nå begynner fasten.

5.6.2. Drøfting av empiri rundt informantenes opplevelser av mediers omtale

Innledningsvis beskrev jeg hvordan aviser produserer virkelighet og bidrar til å være en opinionsdanner (Eide og Simonsen 1997). Flere av informantene jeg har snakket med, opplever det som besværlig at muslimer defineres ut fra en virkelighet som de selv ikke kjenner seg igjen i.

Foucault (1999) beskriver hvordan diskursproduksjon i et samfunn blir kontrollert, organisert og fordelt på en slik måte at "sannhet" oppleves som ufarlig av dem som befinner seg innenfor den rådende diskursens rammer. I Foucaults perspektiv blir makt og sannhet to sider av samme sak. Flere av informantene erfarer at deres måter å handle på blir satt inn i en sammenheng som ikke oppleves som riktig for dem selv, men som er med på å opprettholde en idé om det norske samfunnet som godt og demokratisk, definert av toneangivende premissleverandører som for eksempel er gitt plass til å definere hva som er "sant" i norske aviser. Muslimer og islam konstrueres som en kontrast til disse verdiene. Debattantene er tilskrevet autoritet fordi de blir ansett for å ha velutviklet dømmekraft (Bourdieu 1995). Det muslimer tror, spiser, og det de har på seg blir nevnt som eksempler på hva debattanter i norske medier kan oppleve som truende.

En av informantene sa at det er bare de muslimer som er villige til å si det majoritetssamfunnet ønsker å høre, altså å ytre seg i tråd med samfunnets rådende diskurser, som blir hørt i det norske samfunnet. Dette kan igjen få konsekvenser for hvordan avisenes lesere og samfunnsaktører forøvrig betrakter muslimer. Det som blir gjort og sagt rundt oss, tar vi opp i oss, og tolker ut fra hvordan vi tidligere har lært at verden skal være, altså i forhold til den diskursen som råder (Scollon og Scollon 1995). Foucault (1999) hevder at for å være en del av en diskurs må man virke innenfor de oppfatninger av sannhet som diskursen regulerer. Informantene ga uttrykk for at de synes det er vanskelig å bryte rådende samfunnsdiskurser om muslimer. En har fått tilbud om å delta i fjernsynsdebatter som omhandler islam og muslimer, men hun har takket nei fordi hun anser det som vanskelig å bryte gjennom og få premissleverandører til å endre synspunkt. Hun har imidlertid valg å gå ut med en stemme i det offentlige gjennom leserinnlegg. Jeg tenker at hun på den måten får anledning til å uforstyrret velge hvilken synsvinkel saken skal beskrives ut fra, selv om hun ikke kan råde over den synsvinkel den leses fra (Merleau-Ponty 1994 og Arendt 1996). Å fremsi meninger i det offentlige fremtvinger nye vinklinger på saken (Arendt

1996), og informanten er nøye på hvilken måte hun ønsker å fremsi sine meninger. Det må være på en slik måte at det er mulighet for at de blir hørt.

To av informantene har også blitt gitt stemmer i norske medier gjennom at aviser har valgt å skrive om dem i forbindelse med at de har opplevd seg urettferdig behandlet. For en handlet det om retten til å bruke *hijab* på jobben, for den andre handlet det om retten for datteren til å bli definert som norskspråklig og følge ordinær undervisning sammen med andre norskspråklige skolebarn. I tilfellet med bruk av *hijab*, tenker jeg at informanten gjennom handling og tale i det offentlige rom har slått en tråd inn i livsveven på en slik måte at den ble synlig for noen som kom etter henne (Arendt 1996). Hun hadde ytret seg i media om bruk av *hijab*, og dette var til hjelp for en annen muslimsk jente som opplevde det samme åtte år senere.

Informanten som uttalte seg om datterens rett til å gå i ordinær norskklasser, opplevde at selv om saken ble gitt plass i avisen, ble den tatt opp, tolket og satt inn i nye sammenhenger av lesere som ytret seg i kommentarfeltet på internett. Arendt (1996) beskriver risikoen ved å delta, påvirke og bli påvirket i det offentlige rom uten at vi kan ha oversikt over konsekvensene. Selv om avisen var villig til å støtte saken, har internett med kommentarfelt der leserne kan si sin mening, endret fremtredelsesrommet på en slik måte at det kan oppleves som ubehagelig for den som omtales. Anderson (1996) beskriver hvordan makthavere gjennom historien har tilskrevet ulike grupper medlemskap i "forestilte fellesskap" ut fra bestemte symboler og egenskaper som makthavere anså som vesentlige for fellesskapstilhørigheten. Denne informanten var flere ganger gjennom intervjuet inne på hvor vanskelig han syntes det var å bli tilskrevet hensikter og egenskaper i kraft av å ha tilhørighet til noe annet enn det han mente ble betraktet som "norsk", samtidig som han jo definerte seg selv som nordmann. I dette eksemplet ble det faktum at han ønsket en god norskundervisning for sin datter oppfattet som krevende og utakknemlig av nettavisens lesere, og det ble gitt et inntrykk av at han krevet dette i kraft av å være "innvandrer" og "muslim", ikke i kraft av å være en vanlig norsk pappa. Han uttrykte også frustrasjon over at muslimer til enhver tid er tilskrevet et fellesskap som gjør at de oppleves som uegnet til å uttale seg om noe annet enn det å være muslim. Said (1994:263) beskriver hvordan vestlige premissleverandører sørget for at *Oriente aldri gikk sin egen vei eller kom ut av kontroll*. Det kan se ut som at det innenfor en rådende diskurs i det norske samfunnet oppleves som truende å slippe fagfolk med muslimsk bakgrunn til for å snakke om noe annet enn islam. Derfor blir ikke muslimer spurt i generelle spørsmål om for eksempel helse.

Det samme kommer frem hos informanten som mener media blander religion og politikk på feil måte når de beskriver Pakistan. Hun opplever at media holder en kontroll over hvordan islam skal fremstilles, og at religionen knyttes opp mot et politisk system i et bestemt land, selv om muslimer er spredd over hele verden. På samme måte beskriver Said (1994) hvordan orientalister brukte studier fra feltarbeid i et land til å definere alle verdens muslimer. En av informantene gir også uttrykk for at han er urolig for at de voksne som skal ta hånd om han og barna hans i barnehage og skole lar seg prege av slike stereotype fremstillinger i media.

I noen eksempler fra media ser jeg imidlertid tegn til et fremtredelsesrom der det å være til stede i verden, møtes på nytt og reflektere på nytt har ført til en utvikling der muslimers tråder er synlige og klare i livsveven (Arendt 1996). Noen av informantene har opplevd å få sine saker frem i media når de har følt seg avmektige overfor norske institusjoner. I et av tilfellene har historien også spunnet videre slik at en annen i samme situasjon kunne ha nytte av den på et senere tidspunkt. En positiv synlighet ser jeg også når de to største norske fjernsynskanalene gjør oppmerksom på at det er inngang til ramadan og muslimenes 30 dagers faste. Arendt (1996) hevder at det er i det offentlige mennesker bindes sammen. Jeg tenker at noen sider ved islam er i ferd med å feste seg så godt i det norske samfunnet at muslimsk praksis trer ut av det private og inn i det offentlige - på en slik måte at det faktisk kan være ikke-muslimer som minner muslimer på at nå er faste i gang.

6. OPPSUMMERENDE KOMMENTARER

I det følgende vil jeg trekke sammen noen konklusjoner ut fra analysene beskrevet i kapittel 5. Jeg har samlet konklusjonene i tre ulike temaer som har tydeliggjort seg: fremtredelsesrommet, endringer og stillstand fra en generasjon til neste, og opplevelse av avmakt.

6.1. Barnehage og skole som fremtredelsesrom

Jeg har i oppgaven forsøkt å gi en stemme til noen norske muslimer og deres møter i barnehager og skoler i Norge. Greve (2008:65) beskriver kritisk fortolkende fenomenologiske studier som studier som søker å la grupper som ikke innehar en privilegert status i en gitt sosial kontekst, få komme til orde med sine stemmer. Jeg ser muslimer i Norge som en slik gruppe. Både under planlegging av arbeidet og så langt i prosessen som i løpet av intervjuene, tenkte jeg at oppgaven ville komme til å handle mye om marginalisering og destruktiv maktbruk overfor muslimske barn og foreldre. Arendts teori om konstruktiv makt, har imidlertid fått meg til å se de kritiske temaene i et annet perspektiv. Jeg har sett at kommunikasjon mellom barnehager, skoler og muslimske hjem tildels har vært sviktende, men Arendts teorier har også hjulpet meg å se ulik grad av positive opplevelser og tegn til kommunikasjon i alle informantenes fortellinger. Jeg ser at mønstrene i Arendts livsvev (1996) noen steder er sterke fra før, og at trådene som slås inn kan være svake og utydelige, men jeg ser allikevel at det er en tendens til at mønsteret er i ferd med å endres.

I kapittel 2 viser jeg til evaluering av rammeplanen *Alle teller mer* (Østrem et al 2009) som peker på at barnehagers arbeid med språklig og kulturelt mangfold i stor grad knytter seg til instrumentell læring av språk. Til tross for dette, viser empirien i oppgaven at det særlig er i barnehagene at informantenes fortellinger viser tydelige tendenser til endringer som fører til nye mønstre. Dette vises for eksempel gjennom hvordan personalet respekterer familienes ønske om at barna skal være påkledd når de bader. Jeg har beskrevet diskurser i Norge rundt nakenhet som noe positivt og sunt, og vet fra egen praksis at dette er en diskurs som også har vært toneangivende i barnehager frem til ganske nylig. Informantenes fortellinger kan tyde på at praksis er endret i noen barnehager som følge av at muslimer har blitt en del av barnehagens brukere, og at de har blitt gitt mulighet til å påvirke. I forbindelse med eidfeiring i barnehagene ser jeg også hvordan muslimers tråder i veven gir et nytt og tydelig mønster, gjennom fester som engasjerer både muslimer og ikke-muslimer.

Det ser også ut som om mange av informantene opplever at de er gitt mulighet til å påvirke selv om barnehagens praksis i utgangspunktet kan virke diskriminerende. Å fungere som et fremtredelsesrom, slik Arendt (1996) beskriver, innebærer at alle parter er gitt en stemme og en mulighet til å ytre seg, selv om de i utgangspunktet ikke er gitt like mye plass. Assistenten som fortalte at barnehagen ikke hadde råd til å servere halalmat til alle, hadde tro på at dette var noe som var mulig å ta opp med ledelsen som et problem, og at det dermed var noe som var mulig å endre.

Videre er det vist eksempel på en mor i barnehagen som har vært kjent med at barna ikke spiser svin, og derfor har sørget for å servere pannekaker når et muslimsk barn skulle være med hjem. Siden barnehagen er en møteplass for muslimer og ikke-muslimer, kan dette gi et inntrykk av at muslimers matvaner har vært gjort synlige på en slik måte at denne moren har lært av å ha sitt barn i barnehage sammen med muslimer. Jeg tenker at nye virkeligheter skapes når ikke-muslimske familier tilpasser måltidet slik at de er sikre på å kunne spise den samme maten, rundt det samme bordet, som muslimer.

I skolene har jeg inntrykk av at fremtredelsesrommet er mindre åpenbart, men at det allikevel er mulig å finne tegn til det. Muslimsk praksis er ikke vevd inn i skolens rutiner på samme måte som i barnehagene, men det gis allikevel inntrykk av at noen av lærerne anerkjenner både faste og eidfeiring ved å la barna gå litt tidligere hjem når de faster, og ved å ønske god eid. I et tilfelle viser også læreren forståelse for familiens ønsker rundt dusjing etter kroppsøving, og slik jeg tolker det, kan dette ha ført til at moren også har flyttet noen grenser rundt dusjing. Til tross for at muslimer kan ha klare rutiner rundt den nakne kroppen som privat (Lena Larsen i *Aftenposten* 2003) har denne moren som følge av god kommunikasjon med læreren tillatt at datteren dusjer uten klær sammen med de andre jentene i klassen. Gjennom publikasjoner på Oslo kommunes hjemmeside og *Aftenposten* (2003) får jeg også vite at flere skoler legger til rette for at familienes behov skal imøtekommes ved å ha kjønnsdelt svømming, og ved å sette opp skillevegger i skolens garderobedusj. Informanten som fikk avisoppslag i forbindelse med hijabforbud på jobben ble også sett, hørt og gitt en stemme i situasjoner der de i utgangspunktet hadde opplevd avmakt. Forøvrig er NRK og TV2s informasjon om at den hellige fastemåned ramadan er i gang, også et eksempel på hvordan handling og tale i det offentlige rom, er med på å gjøre muslimer synlige.

6.2. Hva har skjedd i løpet av en generasjon?

Arendt (1996:183) sier at verden ikke bare er noe vi har sammen med de som lever sammen med oss, men skriver seg bakover og forover i historien. Som jeg påpeker innledningsvis, er det skjedd en endring i både barnehagen og skolens overordnede planer etter overgang til ny *rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD 2006) og *kunnskapsløftet* (KD 2006). Mens flerkulturelle perspektiver enten var beskrevet som "den fremmede kulturen" (*Rammeplan for barnehagen* 1996) eller var mer eller mindre fraværende i tidligere læreplaner, er dagens rammeplan for barnehager og for eksempel læreplan i norsk for grunnskolen, i mye større grad preget av et flerkulturelt perspektiv. De fleste voksne informantene som uttaler seg om egen barnehagetid, gikk i barnehage før 1996, altså før det fantes noen rammeplan for barnehagen. Jeg nevner beskrivelsen i rammeplan fra 1996 fordi jeg mener den antyder at det har vært en utvikling i planenes innhold fra å beskrive mennesker med ulik kulturell bakgrunn som *fremmed* (BFD 1996), til å si at *mangfoldet i barnehagen skal reflekteres og representeres* (KD 2006). De ulike beskrivelsene gir meg inntrykk av at mangfoldet har fått en mer naturlig plass i løpet av ti år.

Informantenes uttalelser viser til en viss grad at det har skjedd en utvikling fra de selv var barn til deres egne barn nå går på skolen. Ingen husker eidfeiring i barnehagen fra egen barnehagetid, heller ikke de to yngste informantene på 11 og 13 år, noe som tyder på at dette er et relativt nytt fenomen. Alle som hadde kontakt med barnehager nå, hadde feiret eid der. Flere av informantene fortalte at de har brukt sine egne erfaringer i forbindelse med barnas svømmeundervisning på skolen. Selv gikk de glipp av svømming fordi det var for dårlig kommunikasjon mellom lærere og foreldre. De har ikke ønsket at samme avmakt som rammet dem som barn skulle ramme deres egne barn, derfor har de som foreldre vært opptatt av å gå i dialog med skolen, og finne gode løsninger. Noen kunne imidlertid fortsatt vise til eksempler på muslimer som opplevde kommunikasjonen for dårlig til å sende sine barn til svømmeundervisning.

Når de gjaldt nakendusjing etter kroppsøvingstimene, var det flere eksempler på at det ikke hadde skjedd noen utvikling. Konflikter rundt nakendusjing er beskrevet både fra 15 - 20 år tilbake og helt nylig. Det kommer også frem to nesten identisk like eksempler på barn som er blitt tvunget til å holde motsatt kjønn i hånden, skjedd med 15 års mellomrom. En far beskrev også hvordan han mente skolens generelle holdninger til, og kunnskap om, hva muslimer kan spise, er den samme nå som for 20 år siden. Dette til tross for at det kan være de samme lærerne som jobber der. Han mente at skolen fortsatt bagatelliserte behovet for å unngå å spise svin, og at

muslimske matvaner generelt ble fremstilt som sære og problematiske - både for 20 år siden og i dag. I disse siste eksemplene ser jeg spor av det Arendt (1996) kaller *vold*. Når det ikke skjer kommunikasjon og samhandling der flere meninger blir synliggjort og flere parter blir hørt, utvikler heller ikke verden seg videre.

6.3. *Opplevelse av avmakt*

Andreassen-Becker (2004), Brooker (2005) og Rhedding-Jones (2010) har alle eksempler på hvordan det legges et alt for stort ansvar på barn fra hjem med annen religiøs og verdimelessig forankring, når det mangler dialog mellom skole og hjem. Fortellingene i denne oppgaven handler i stor grad om barn som ikke bør stilles ansvarlige for problemene som oppstår i barnehagen og på skolen med bakgrunn i at de er muslimer. Allikevel ser det ut som de gjentatte ganger blir stilt til ansvar, eller må bære konsekvensene av de beslutningene voksne rundt dem, mer eller mindre bevisst, har tatt. I noen tilfeller handlet det om en slags stille fremmedgjøring, som den jenta som opplevde det ubehagelig når barn av forskjellige kjønn var samlet på badet. Noen ganger var kritikk direkte rettet mot barna, som den læreren som sa han måtte spørre imamen om tillatelse til å be barna danse med motsatt kjønn, eller hun som måtte avlyse en danseforestilling på grunn av eid. Andre ganger igjen, gikk det direkte utover kvaliteten på tilbudet til barna at lærerne hadde planlagt for dårlig, som den læreren som hadde glemte å ta med *halal* ost til skolekjøkkenet. Selv om jeg har vist til overordnede planer som skulle kunne sikre at barna ikke ble utsatt for mobbing eller diskriminering, ser det ut som en del av disse barnas behov falt utenfor rammer i diskurser som dominerer i norske skoler. Foucault (1999) hevder at oppfatninger av hva som er riktig og galt kan ligge i institusjonens struktur, uten at det er uttalte regler vi styrer etter. Det kan se ut som slike oppfatninger har styrt lærere og barnehageansatte på en slik måte at de har hatt problemer med å "se" de muslimske barna. En form for oppdragelse til å "gjøre det riktige" kan ha blitt styrende. En av lærerne uttalte direkte at han mente det dreide seg om å lære "hva man gjør i Norge". Når autoritet blir brukt for å få mennesker til å adlyde, dreier det seg om vold (Arendt 1954:104). Jeg tenker at i flere av disse tilfellene har lærerne ment sine handlinger oppdragene med tanke på at barna skal klare seg i et norsk samfunn der bestemte ideer om hva som er riktig og galt, råder, slik det også står i *Opplæringsloven* at de skal gjøre. Det ser allikevel ikke ut som informantene har opplevd det som nyttig lærdom. Som en av dem sa om musikkturen: *Jeg har ikke lært noe, jeg. Ingen ting.*

Det er flere eksempler i denne oppgaven på hvordan informantene har opplevd å føle seg feiltolket og tillagt holdninger de ikke hadde, slik Said (1994) beskriver hvordan en enkelt studie kunne brukes til å definere en gruppe spredd over hele verden. I noen tilfeller kunne dette være tilskrivelse av tilhørighet til noe eksotisk og fremmed, som fortellingene fra skolekjøkkenet. I forbindelse med barnas tilnærming til faste, er det også flere som opplever at lærerne har en forutinntatt mening om hva foreldrene tvinger barna til å gjøre. At barna har en gradvis tilnærming til faste gjennom hele oppveksten, der de øver seg på å gå uten mat noen timer av gangen, virker som noe fremmed for både barnehageansatte og lærere. Det ser ut som de tror at faste er et spørsmål om enten - eller, og at det er med det utgangspunktet de veileder foreldrene. Slik jeg ser det, er kommunikasjon mellom barnehagepersonale, lærere og foreldre rundt dette spørsmålet fraværende i alle informantenes fortellinger.

Det har også vært usikkerhet rundt hvordan ikke-muslimer kan ha oppfattet situasjonene, for eksempel med gutten som ikke ville delta i Luciafeiring som har paralleller til fortellingen om jenta som ville gå med *hijab* i barnehagen. I disse tilfellene opplever jeg at foreldrenes engstelse også kan ha vært preget av stereotype fremstillinger i media. Som flere av informantene forteller, er de klar over hvordan islam og muslimer kan bli presentert for ikke-muslimer i media, selv om de ikke kjenner seg igjen i beskrivelsene. Svært mange ikke-muslimer får sine holdninger til muslimer gjennom media (Gullestad 2002, Eide og Simonsen 2007). Dette er informantene klare over, uten at de er i stand til å justere bildet. Ikke i noen av disse fortellingene blir det påvist at ikke-muslimer fordømmer handlingene. Det er imidlertid ikke mulig for foreldrene å få en oversikt over hvordan barnas handlinger virker på omgivelsene, og selv har de en fornemmelse av at de ikke handler innenfor den legitime diskursen (Foucault 1999), eller at barnas handlinger får det til å se ut som de ikke gjør det. Jeg ser det som et tegn på at det mangler kommunikasjon og forståelse av hverandres livsverdener.

7. AVSLUTTENDE TANKER

Min hensikt med denne oppgaven har vært å gi muslimer en stemme og en mulighet til å fortelle sine egne historier om møte med voksne omsorgspersoner, i form av lærere og barnehagepersonale, i barnehager og skoler. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg flere ganger blitt overrasket av hva jeg har funnet ut, og til tider har jeg "møtt meg selv i døren" når det gjelder mine forutinntatte holdninger til hvordan lærere og barnehageansatte kan behandle muslimske barn. Jeg har innimellom sett mer godhet enn jeg hadde regnet med å finne, og ting jeg på forhånd ville antatt at ville være et problem, har vist seg å være uproblematisk for informantene. Det gjelder blant annet den moren som syntes det var greit å definere Luciafeiring som en ikke-religiøs aktivitet, så lenge barnehagepersonalet valgte å definere det på den måten.

Som et godt eksempel på hvordan barnehagen kan fungere som et fremtredelsesrom, har jeg funnet markering av den muslimske høytiden eid. Et klart flertall av informantene fremholdt dette som en svært positiv markering, der islam ble synlig og virket som en berikelse også for ikke-muslimske familier. Imidlertid kan det også se ut som eidfeiring er en enkel måte å inkludere et religiøst perspektiv i barnehagen uten å endre for mye på opprinnelig praksis. Barnehager har lange tradisjoner med å markere merkedager og høytider med fest. Anderson (1996) beskriver hvordan koloniherrer kunne velge ut og rekonstruere opprinnelige monumenter i kolonilandene, tilpasse dem og bruke dem som symboler på den nye staten. Det kan se ut som premissleverandører i barnehagene også bruker eidfest som symbol på "den flerkulturelle barnehagen" og tilpasser den slik at den passer inn i barnehagens opprinnelige praksis (Giæver 2001). Det kan være vanskeligere å ta opp temaer som kommer direkte i konflikt med overordnede retningslinjer, som for eksempel faste. Det at en barnehage hadde blitt beskyldt for å drive "snik-islamisering" fordi de sang to muslimske barnesanger, og at en mor valgte å holde sitt barn hjemme hver gang det var en fest med flerkulturelt perspektiv, gir også et inntrykk av hvor betent det kan være å ha fokus på islam i barnehagene. Dette kan være en mulig årsak til at barnehagene begrenser fokus på islam til fest, som er en form for aktivitet også ikke-muslimske foreldre er kjente med fra før av. Skolen er preget av et tettere program og større krav til fagstoff i læreplanene barna skal gjennom. Jeg tenker at det kan være en mulig årsak til at eid i så liten grad blir markert der. Så lenge eidfeiring ikke inngår i skolens læreplaner, reduseres læren om islam til RLE faget, som er beskrevet i *Opplæringsloven*.

Alle informantene kunne fortelle om minst en person i barnehage og skole som de opplevde seg "sett" av, på den måten at de følte seg trygge på at deres muslimske identitet ble ivaretatt. Noen av disse - særlig i skolen - var ikke-muslimer. De fleste følte seg allikevel tryggest når det var ansatt en muslim. Jeg forsto det slik at disse hadde svært stor betydning for at særlig foreldrene kunne føle seg trygge på at retningslinjer som var viktig for dem som muslimer, ble fulgt, for eksempel rundt mat og det å være tilstrekkelig påkledd. I skolene fantes denne muligheten i liten grad, fordi det var få muslimer ansatt. Derfor hadde mange allerede i barneskolealder lært seg å sørge for å lese innholdsdeklarasjon på mat, og flere valgte å si nei takk til å spise fremfor å ta sjansen på at de skulle få i seg mat som inneholdt svin. Jeg tenker at dette kan stride mot *Opplæringslovens* §9a3 som sier at elevene skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Mange av barna som omtales i denne oppgaven har ikke opplevd å ha voksne rundt seg som kunne sørge for at de følte seg trygge, verken når det gjaldt å få i seg riktig mat, å beskytte kroppens personlige grenser, eller på en god måte å sørge for at de hadde det bra mens de fastet.

7.1. Veien videre

Det ser ut som de synlige deler av barna og foreldrenes identitet som berører islam, i større grad har blitt ivaretatt i barnehagene, og at mangfoldet at synsvinkler slik Arendt (1996) og Merleau-Ponty (1994) beskriver dem, blir tydeligere der. Dette kan begrunnes med at barna fortsatt er små, og at det ikke stilles så store krav til dem rundt praktisering av islam. Men det er også mulig at det læringssynet barnehagen bygger på, der samspill, dialog og gjensidig påvirkning står i fokus (KD 2006) preger institusjonene på en slik måte at barna i større grad får påvirke barnehagen, og at barnehagene er villige til å tilpasse seg. Det kan se ut som *Opplæringslovens* formidlingssyn, som følge av et mål om at barna skal utvikle evner som hjelper dem i et langsiktig tidsperspektiv, kan prege skolene på en slik måte at lærerne ser det som sin oppgave å *lære bort* sine egne verdier. Dette kan skje i så stor grad at det skygger for muligheten til å la skolebarna påvirke. Jeg mener imidlertid også det er viktig å påpeke at både *Barnehageloven* og *Opplæringsloven* har paragrafer som skal kunne sikre muslimske barn en god oppvekst, slik jeg beskriver i kapittel 2. Etter å ha jobbet med denne oppgaven, sitter jeg allikevel igjen med et inntrykk av at det er enkeltpersoner i barnehager og skoler som sørger for at barna føler seg trygge og blir sett. Selv om planverket til en viss grad skal sikre at de ikke blir utsatt for diskriminering, gir teksten i planverket så store rom for tolkninger, at det til syvende

og sist dreier seg om å være heldig og møte en person som er i stand til å betrakte verden slik muslimske barn og deres foreldre ser den.

Som følge av disse funnene, vil jeg konkludere med at både skoler og barnehager har en svakhet når det gjelder implementering av kunnskap overordnede planer. Når kommunikasjonen er god og perspektivene endres, virker det mer tilfeldig enn som følge av systematisk arbeid med kommunikasjon, kunnskapsutvikling og kompetanse rundt muslimer i norske barnehager og skoler. I denne oppgaven har jeg ikke gitt ikke-muslimske barnehageansatte og lærere noen stemme. Jeg har heller ikke sett på kompetanse hos barnehagestyrere og skoleledere. Det kommer derfor heller ikke tydelig frem hva de måtte ha av kunnskap, hvordan de selv mener å forholde seg til det som står i overordnede planer som for eksempel *Barnehageloven* og *Opplæringsloven*, og hvordan de eventuelt velger å tolke det som står der. Jeg har heller ikke forsøkt å finne ut hva de måtte mene om eget læringssyn, og hva slags kjennskap barnehagepersonale har til skolen, og lærerne til barnehagen. En av informantene beskriver lærere som har vært der i 20 år, men som fortsatt ikke har god nok kjennskap til hva muslimer kan spise. På bakgrunn av dette, mener jeg det kunne være interessant å se på hvorvidt erfaring virker kompetansehevende, og i hvilken grad det er behov for mer kunnskap og utdanning for å håndtere det økende mangfoldet i barnehager og skoler. Jeg tenker at et utgangspunkt for videre forskning ville være å ta med perspektivene til ikke-muslimsk barnehagepersonale og lærere på alle nivåer, fortalt med deres egne stemmer.

LITTERATUR

- Al-Gazali, Imam og Holland, Muhtar (2009) *Hjertets tilbedelse. En innføring i Islamsk praksis*. Originalens tittel: *Inner Dimensions of Islamic Worship*. Oversatt av Nora S Eggen , Trine B Frigstad, Sunnev Gran, og Lena Larsen. UK: Islamic Foundation. Norsk utgave: Oslo: Den Islamske Informasjonsavdelingen.
- Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund:Studentlitteratur.
- Andersen, Camilla (2002) *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. Oslo: HiO-hovedfagsrapport 2002 nr 18. Avdeling for lærerutdanning.
- Anderson, Benedict (1996/1991) *Forestilte fellesskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oversatt av Espen Andersen. Oslo:Spartacus forlag AS.
- Arendt, Hannah (1996/1958) *Vita Activa. Det virksomme liv*. University of Chicago. Norsk oversettelse Christian Janns, Oslo: Pax forlag.
- Arendt, Hannah (1954) *Between past and future. Six exercises in political thought* Cleveland and New York: Meridan books.
- Bae, Berit (2004): Dialoger mellom voksne og barn – en beskrivende og fortolkende studie. Avhandling til graden Dr. Philos. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet I Oslo. Oslo: HiO-rapport nr 24.
- Bae, Berit (2005) Troubling the Identity of a Researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 6, nr 3. 283 - 291.
- Barne –og familiedepartementet (1996) *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne -og familiedepartementet.
- Becher, Aslaug A (2004) Research Reconsiderations Concerning Cultural Differences. I *Contemporary Issues in early Childhood*, Volume 5, number 1. 81 - 94.

Bengtsson, Jan (1988) *Sammenflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Bengtsson, Jan og Løkken, Gunnvor (2004) Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I Kjetil Steinsholt og Lars Løvlie (2004): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens mange ansikter*. Pedagogisk forlaget.

Bengtsson, Jan (2005) En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I: Bengtsson, J. (red.) *Med livsvärlden som grund* (2. oppl.)Lund: Studentlitteratur. 9-58.

Bectovic, Safet (2003) Tro og praksis -forholdet mellom det ytre og det indre islam. I Galal, Lise Paulsen og Lienggaard, Inge: *At være muslim i Danmark*. København: Forlaget Anis.

Boldaji, Parvane (2002) Jeg faster i dag. I *Barnehagefolk. Verden i barnehagen* nr 2/2002. Oslo: Pedagogisk forum. S 63.

Bourdieu, Pierre og Wacquant, Loïc J.D. (1993/1991) *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oversatt av Bjørn Nic. Kvalsvik. Gjøvik: Samlaget.

Bourdieu, Pierre (1995/1979) *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Les Éditionsde Minuit. Oversatt av Annick Prieur, Oslo: Pax forlag.

Bourdieu, Pierre (1996/1994) *Symbolisk makt*. Editions du Seuil 1994. Norsk utgave 1996. Oversatt av Annick Prieur. Oslo: Pax forlag.

Brooker, Liz (2005) Learning to be a child: Cultural diversity and early years ideology. I Yelland, N: *Critical Issues in Early Childhood Education*. Glasgow:Open University Press, s 115 - 130.

Broström, Stig (2009) Rejsen fra børnehavn til skole. *Månedsmagasinet Skolen* 15, (nr 5) Faxe Ladeplads: Skolemagasinet.

Cannella, Gaile S (2005) Reconceptualizing the field (of early care and education): if "western" child development is a problem, then what do we do? I Nicola Yelland, *Critical Issues on Early Childhood Education*. Berkshire og New York: Open university press. 17 - 39.

Danielsen, Arild og Hansen, Marianne N (1999) Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I Fredrik Engelstad (red.): *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Danielsen, Kirsten (2007) Enstemt og flerstemt. Livshistorier. Kulturspesifikke og erfaringsnære fortellinger. i Eriksen, Thomas Hylland og Fuglerud, Øyvind: *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax forlag as. 164-187.
- Departementene (2007) *Oppskrift for et sunnere kosthold. Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen (2007 - 2011)*. Oslo:Departementenes servicesenter.
- Eide, Elisabeth og Simonsen, Anne Hege (2007) *Mistenkelige utlendinger. Minoriteter i norsk presse gjennom hundre år*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Foucault, Michel (1999/1970) *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oversatt av Espen Schaanning. Oslo:Spartacus Forlag.
- Friis, Pia (2006) *Temahefte om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen*. Oslo:Kunnskapsdepartementet.
- Giæver, Katrine (1999): Språk og identitet. Feltarbeid. Semesteroppgave ved studiet ”Flerkulturell forståelse”. Høgskolen i Oslo. Upublisert.
- Giæver, Katrine (2001) Barnehagen som flerkulturell arena. Oppgave fra påbygningsstudie i Flerkulturell Forståelse. Oslo:Høgskolen i Oslo. Upublisert.
- Gjems, Liv (2007) *Hva lærer barn når de forteller? Barns læring gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjervan, Marit, Andersen, Camilla og Bleka, Målfrid (2006) *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo:JW Cappelens forlag AS.
- Gjervan, Marit (red) (2006): *Språklig og kulturelt mangfold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gran, Hege Merete (2008) *Hvor norsk skal man bli? Danning mellom kulturer. Et møte med noen somaliske foreldre*. HiO-masteroppgave 2008 nr 10. Avdeling for lærerutdanning.

- Gressgård, Randi (2007) Det beste fra to kulturer. Frihet og fellesskap. I Eriksen, Thomas H, og Fuglerud, Øyvind (red): *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax forlag as. 80-110.
- Greve, Anne (2005) Friendship among toddlers. I *Australian Research in Early Childhood Education*. 12(1) : 81-92.
- Greve, Anne (2008) Ulike strategier for resultatpresentasjon av fenomenologiske barnehagepedagogiske observasjonsstudier. I *Barn* nr 4 2008, Norsk senter for barneforskning . 63 - 76.
- Gulbrandsen, Lars og Winsvold, Aina (2009) *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. NOVA Rapport 2/09.
- Gullestad, Marianne (1996) *Hverdagsfilosofier. Verdier, selyforståelse og samfunnssyn i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne (2002) *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, Ottar (1995) *Sosiologisk metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holland, Dorothy C og Peacock, James (1993): *The Narrated Self: Life stories in process*. *Ethos* vol 21 nr 4. 367 - 383.
- Holmsen, Merete (2002) *Samtalebilder -en vei til kommunikasjon med barn*. Oslo: NKSforlaget
- Holten, Ingeborg Sæbøe (2009) *Barn av språket. En kritisk og teoretisk studie av diskurser i flerspråklige og spesialpedagogiske kontekster*. HiO-masteroppgave 2009 nr 1. Avdeling for lærerutdanning.
- Høigaard, Anne og Mjør, Ingeborg og Hoel, Trude 2009: *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Jans, Marc (2004) Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation *Childhood* 1. 27– 44.
- Komulainen, Sirkka (2007) The ambiguity of the child's "voice" in social research. I *Childhood*, 14. 11 - 28.

- Kunnskapsdepartementet (1999, sist endret 2009) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2005, sist endret 2009) *Lov om barnehager* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006) Stortingsmelding nummer. 16 *Ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007) Stortingsmelding nummer 23 *Språk bygger broer*. Oslo:Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008) *Fra eldst til yngst.Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Veileder. Oslo:Kunnskapsdepartentnet.
- Kunnskapsdepartementet (2009) Stortingsmelding nummer 41 *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kurban, Fikriye og Tobin, Joseph (2009) 'They Don't Like Us': Reflections of Turkish children in a German preschool. I *Contemporary Issues in Early Childhood*. Volume 10 no 1: 24 - 34.
- Kvale, Steinar (1997) *Det kvalitative forskningsintervju* (kap. 3–12). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Løkken (1996) *Når små barn møtes*. Oslo:Cappelen akademiske forlag.
- Løkken, Gunnvor (2005) Toddleren som kroppssubjekt. I Løkken, (red), Haugen, (red) og Röthle, (red): *Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mac Naughton, Glenda (2005) *Doing Foucault in early childhood education*. London: Routledge.

- Mac Naughton, Glenda Smith, Kylie og Davis, Karina (2007) *Researching with children: The challenges and possibilities for building 'child friendly' research*. I J. A. Hatch (redaktør). I *Early Childhood Qualitative Research*, New York and London: Routledge. 167-184.
- Mahrtdt, Helgard (2004) *Dannelse til humanitet*. I Kjetil Steinsholt og Lars Løvlie (2004): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget, Oslo. 540 - 555.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994/1945) *Kroppens fenomenologi*. Editions Gallimard. Oversatt av Bjørn Nake. Oslo: Pax forlag.
- Moss, Peter og Dahlberg, Gunilla (2005) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer 2005.
- Moss, Peter (2007) Meeting across the Paradigmatic Divide. *Educational Philosophy and Theory* Vol 39, no 3.
- Nyre, Lars (2006) Nye medier, gammeldags journalistikk. I Berit Von der Lippe (red) *Medier, politikk og samfunn*. Oslo: Cappelen Damm.
- Palludan, Charlotte (2005) *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag 2005.
- Palludan, Charlotte (2009) En tidlig barndom med perspektiver. I *Nordisk barnehageforskning* vol 2 nr 1 2009. 27-37.
- Ramadan, Tariq (2009) *Europeisk Islam. Å være muslim i vesten*. Latvia: Latvia Print. Oversatt av Poul Henrik Poulsson, norsk utgave Oslo: Cappelen Damm.
- Rhedding-Jones, Jeanette (2002) An undoing of documents and other texts: towards a critical multiculturalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 3 (1). 90 - 116.
- Rhedding-Jones (2005) *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones (2010) Critical Multicultural Practices in Early Childhood Education. I *Critical Multiculturalism: From Theory to Practice*. New York: Routledge. 115 - 135.

- Rhedding-Jones, Jeanette, Nordli, Heidi og Tanveer, Javaria (red) (2010 - i prosess)
Beretninger fra en muslimsk barnehage i Norge. Bergen:Fagbokforlaget.
- Rjukan, Torfinn Hansen (2009) *Prosjekt Perfekt. Fysisk aktivitet, kroppsideal og kroppsbilde blant 18-19åringer*. Masteroppgave, Høgskolen i Telemark. Avdeling for allmennvitenskapelige fag.
- Roald, Anne Sofie (2005) *Er muslimske kvinner undertrykt?* Oslo: Pax forlag.
- Said, Edward W (1994/1978) *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oversatt av Anne Aabakken. Drammen:Cappelens forlag as.
- Schutz, Alfred (1972) *The Phenomenology of the Social World* London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Scollon, Ron og Scollon, Susanne Wong (1995) *Intercultural communication*. Oxford: Blacwell.
- Seeberg, Marie Louise (2002) *Alle barn er like?* Pedagogisk Profil nr. 2 2002 årgang 9, nettutgaven..
- Skoglund, Ruth Ingrid(1998) Barn som aktive informanter. *Barn* (3/4), 78–97.
- Svenneby, Elin (1999). Bios politikos. Makt og handling hos Hannah Arendt. I Fredrik Engelstad (red.): *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Svenneby, Elin (2002) Å tenke gjennom det vi gjør. Hannah Arendt om det virksomme liv.
I *Kvinneforskning* nr 4/2002.
- Tireli, Üziyr (2003) Forestillinger om "muslimsk børneoppdragelse". I Lise Paulsen Galal og Inge Liengaard, *At være muslim i Danmark*. København: Forlaget Anis.
- Tireli, Üziyr (2006) *Pædagogik og etnicitet : dialogisk pædagogik i et multikulturelt samfund*. København: København akademisk forlag.
- Van Manen, Max (1990) *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: The State University of New York.
- Vedøy, Gunn (2008) *En elev er en elev, barn er barn og folk er folk -ledelse i flerkulturelle*

skoler: Avhandling til PhD. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Vogt, Kari (2005) *Islam. Tradisjon, fundamentalisme og reform*. Oslo: Cappelen.

Østberg, Sissel(1999): *Pakistani Children in Oslo. Islamic Nurture In A Secular Context*. Leeds: Avhandling Doctor of Philosophy thesis.

Østberg, Sissel (2003) *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere* Oslo: Universitetsforlaget.

Østrem, Solveig & Bjar, Harald & Føsker, Line R & Hogsnes, Hilde D & Jansen, Turid T & Nordtømme, Solveig & Tholin, Kristin Rydjord (2009) *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Rapport 1 / 2009.

Øverenget, Einar (2003) *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Özalp, Ferruh (2005): *Når jeg snakket tyrkisk sa alltid de voksne HÆÆ. Oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiskspråklige barns øyne*. HiO hovedfagsrapport 2005 nr 13. Avdeling for lærerutdanning.

Avisartikler

Andreassen, Trine og Langtved, Åse *Bruker fritiden i moskeen*. Dagbladet 17.12.07

Fadberg, Toril Lillian og Letberg, Tore *Skolebarn faster fra første klasse* Dagbladet 12.10.07

Fretland, Ragnhild Avdem *Vil la barna leke sexleker i barnehagen* Dagbladet 16.10.07

Greve, Anne og Johansson, Jan Erik og Østrem, Solveig *Kartlegging av barn* Aftenposten 17.06.09

Henmo, Ola *Slutt på dusjtvang i skolen* Aftenposten 28.08.03

Herseth, Siril K *Vi tar ikke over landet* Dagbladet 15.04.09

Koblica, Senaid *Minoriteter, ta ansvar!* Dagsavisen 27.07.09

Kvaran, Knut *Skolebarnehagen* Dagbladet 11.06.09

Langved, Åshild *Det muslimske Norge* Dagsavisen 17.08.09

Lem, Steinar *Opphev Ondskapen!* Aftenposten 03.04.09

Møller, Iselin Stalheim *Fasten er over, klar for fest!* Dagsavisen 02.10.08

Nykvist, Kato *Tanker ved barnehagens slutt* Nationen 29.06.09

Ringheim, Trude *Nakensjokket* Dagbladet 01.11.08

Ringheim, Trude *Heia Romeo og Julie* Dagbladet 22.05.09

Dagsavisen (ikke oppgitt artikkelforfatter) *Flertall mener radikal islam er et problem i Norge*

19.03.09

Mediene som er beskrevet i avsnitt 2.2.1. ”Eksempel på en debatt” er referert i teksten, men ikke i litteraturlisten, fordi debatten var så kompleks og mange av henvisningene har gått via andre medier.

Nettsteder

www.islam.no

www.wikipwdia.org

www.oslo.kommune.no

www.udir.no

Vedlegg

Vedlegg1: Kvittering fra norsk datavitenskaplig tjeneste

Vedlegg 2: Brev til koranskoler

Vedlegg 3: Brev til en bydel

Vedlegg 4: Brev til informanter

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Jeanette Rhedding-Jones
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 01.10.2009

Vår ref: 22593 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.09.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22593

Muslimske praksis i norske barnehager. Om noen muslimers opplevelse av å være praktiserende muslim i en norsk barnehage

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Jeanette Rhedding-Jones

Student

Katrine Giæver

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

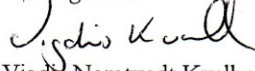
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

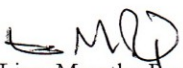
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 13.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Katrine Giæver, Valdresgata 25 B, 0557 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

22593

Utvalget består av 2-5 foreldre, 2-5 skolebarn og 2-5 barnehageansatte med muslimsk bakgrunn. Alderen på utvalget vil både være barn 8-15 år, ungdom mellom 16 - 17 år og voksne. Data samles inn via personlig intervju.

Førstegangskontakt skjer via en koranskole for rekruttering av foreldre og barn. Prosjektleder skal i tillegg ta kontakt med barnehager for å rekruttere barnehagepersonale med muslimsk bakgrunn. Personvernombudet legger til grunn at fremgangsmåte ved førstegangskontakt med utvalget avklares med skolen/barnehagen. Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Det innhentes samtykke fra foreldrene, til å intervju barn under 16 år. Ved forespørsel om ungdom mellom 16-17 år vil delta, innhentes samtykke fra både foreldre og informant. Personvernombudet finner informasjonsskrivene som forelå 1.oktober 2009 tilfredsstillende, forutsatt at følgende endring gjøres:

- Det må presiseres at det er i den endelige oppgaven at svarene blir anonymisert. Forslag til ny tekst kan være: "Svarene blir anonymisert i den endelige oppgaven".

Det forutsettes at også informasjonsskrivet til utvalget av barnehageansatte endres tilsvarende, jf. e-post fra Personvernombudet av 30. september 2009.

Det behandles sensitive opplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, jf. personopplysningsloven § 2-8 a).

Det forutsettes at informantene ikke uttaler seg om identifiserbare barnehageansatte.

Personvernombudet legger videre til grunn at det er avklart med behandlingsansvarlig institusjon (HiO), at data kan lagres på privat PC.

Prosjektet skal avsluttes 13.05.2011 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (som f. eks navn på barnehage/skole) fjernes eller endres.

Vedlegg 2

Katrine Giæver

Høgskolen i Oslo

Avdeling for lærerutdanning, Førskolelærerutdanning

Postboks 4, St Olavs plass

01 30 Oslo

Til Koranskoler i Oslo

Oslo dato

Jeg er student ved masterstudiet i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og skal i nå i gang med masteroppgaven min som har arbeidstittelen "Muslimer i norske barnehager". I den anledning ønsker jeg å komme i kontakt med noen foreldre og noen skolebarn som er tilknyttet deres koranskole. Grunnen til at jeg tar kontakt med en koranskole er at jeg gjerne vil snakke med muslimer som praktiserer Islam gjennom de fem søylene: Trosbekjennelse, bønn, faste, pilgrimsreise og almisse, eller som har kjennskap til denne siden ved muslimsk praksis. Jeg ønsker å snakke med foreldre som har eller har hatt barn i barnehage om hvordan barnas muslimske identitet ble ivaretatt i barnehagen, og jeg ønsker å snakke med muslimske skolebarn om deres erindringer fra barnehagen og om de husker noe om hvordan de ble møtt og ivaretatt som muslimer.

Ved å øke forståelsen for muslimske verdier kan min undersøkelse forhåpentligvis bidra til at norsk barnehage og skole legger bedre til rette for muslimske familier. Jeg har selv erfaring fra å jobbe med muslimske barn i norske barnehager, og jeg har hatt mange muslimske kollegaer. Jeg har jobbet som fagkonsulent for tospråklige assistenter, og de siste årene har jeg vært ansatt som rådgiver på Nasjonalt senter for Flerkulturell Opplæring. I tillegg har jeg to gutter som begge har gått i flerkulturelle skoleklasser.

Det er helt frivillig å delta i undersøkelsen. Hver enkelt kan når som helst trekke seg uten at det vil få noen som helst konsekvenser. Jeg er underlagt taushetsplikt. Prosjektet er forskriftsmessig meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste as.

Under selve intervjuet vil jeg bruke datamaskin med mikrofon eller båndopptaker som hjelpemiddel for meg. Intervjumateriale, både lydbånd og utskrift av intervjuene, vil bli konfidensielt behandlet. Svarene blir anonymisert i den endelige oppgaven. Etter at jeg er ferdig med avhandlingen blir alt datamateriale, det vil si både lydbånd og utskrift av intervjuene, forskriftsmessig slettet. Det skjer senest mai 2011. Min veileder er Professor Jeanette Rhedding-Jones, Høgskolen i Oslo. Hun kan ved eventuelle spørsmål kontaktes på

telefon: 22 45 27 56. Er det noe dere vil spørre meg om kan jeg kontaktes på epost
Katrine.Giaever@stud.lui.hio.no eller telefon 90 14 26 38.

Med hilsen

Katrine Giæver

Vedlegg 3

Høgskolen i Oslo

Avdeling for lærerutdanning, Førskolelærerutdanning

Postboks 4, St Olavs plass

01 30 Oslo

Til Bydel...

Oslo dato

Jeg er student ved masterstudiet i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og skal i nå i gang med masteroppgaven min som har arbeidstittelen "Muslimer i norske barnehager". I den anledning ønsker jeg å komme i kontakt med noen barnehageansatte med muslimsk bakgrunn. Jeg ber om at henvendelsen blir videresendt til barnehager eller fagsentre som kan ha ansatte med muslimsk bakgrunn. Jeg ønsker å undersøke hvordan de opplever at muslimske barn og foreldre blir ivaretatt i norske barnehager. I tillegg til å intervju ansatte vil jeg også snakke med barn og foreldre. Disse har jeg kontaktet via andre kanaler.

Jeg har selv erfaring fra å jobbe med muslimske barn i norske barnehager, og jeg har hatt mange muslimske kollegaer. Jeg har jobbet som fagkonsulent for tospråklige assistenter, og de siste årene har jeg vært ansatt som rådgiver på Nasjonalt senter for Flerkulturell Opplæring. I tillegg har jeg to gutter som begge har gått i flerkulturelle skoleklasser.

Det er helt frivillig å delta i undrsøkelsen. Hver enkelt kan når som helst trekke seg uten at det vil få noen som helst konsekvenser. Jeg er underlagt taushetsplikt. Prosjektet er forskriftsmessig meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste as.

Under selve intervjuet vil jeg bruke datamaskin med mikrofon eller båndopptaker som hjelpemiddel for meg. Intervjumateriale, både lydbånd og utskrift av intervjuene, vil bli konfidensielt behandlet. Svarene blir anonymisert i den endelige oppgaven. Etter at jeg er ferdig med avhandlingen blir alt datamateriale, det vil si både lydbånd og utskrift av intervjuene, forskriftsmessig slettet. Det skjer senest mai 2011.

Min veileder er Professor Jeanette Rhedding-Jones, Høgskolen i Oslo. Hun kan ved eventuelle spørsmål kontaktes på telefon: 22 45 27 56. Er det noe dere vil spørre meg om kan jeg kontaktes på epost Katrine.Giaever@stud.lui.hio.no eller telefon 90 14 26 38.

Med hilsen

Katrine Giæver

Vedlegg 4

Katrine Giæver

Høgskolen i Oslo

Avdeling for lærerutdanning, førskolelærerutdanningen

Postboks 4, St Olavs plass

0130 Oslo

Til mine informanter

MUSLIMSK PRAKSIS I NORSKE BARNEHAGER

Jeg heter katrine Giæver og skriver en mastergradsavhandling ved høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, FLU (Førskolelærerutdanning). Min veileder er professor Jeanette Rhedding-Jones, Høgskolen i Oslo.

Jeg er glad for at du har sagt ja til at du eller barnet ditt kan intervjues i forbindelse med min undersøkelse om hvordan muslimske familier blir møtt i norske barnehager og skoler. Tema for undersøkelsen er "Muslimsk praksis i norske barnehager" og jeg vil undersøke hvordan du opplever mulighet for å ivareta muslimske barns religiøse identitet i en norsk barnehage.

Ved å øke forståelsen for muslimske verdier kan min undersøkelse forhåpentligvis bidra til at norsk barnehage og skole legger bedre til rette for muslimske familier.

Jeg har selv erfaring fra å jobbe med muslimske barn i norske barnehager, og jeg har hatt mange muslimske kollegaer. Jeg har jobbet som fagkonsulent for tospråklige assistenter, og de siste årene har jeg vært ansatt som rådgiver på Nasjonalt senter for Flerkulturell Opplæring. I tillegg har jeg to gutter som begge har gått i flerkulturelle skoleklasser.

Det er helt frivillig å delta i undersøkelsen. Hver enkelt kan når som helst trekke seg uten at det vil få noen som helst konsekvenser. Jeg er underlagt taushetsplikt. Prosjektet er forskriftsmessig meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste as. Under selve intervjuet vil jeg bruke datamaskin med mikrofon eller båndopptaker som hjelpemiddel for meg. Intervjumateriale, både lydbånd og utskrift av intervjuene, vil bli konfidensielt behandlet. Svarene blir anonymisert i den endelige oppgaven. Etter at jeg er ferdig med avhandlingen blir alt datamateriale, det vil si både lydbånd og utskrift av intervjuene, forskriftsmessig slettet. Det skjer senest mai 2011.

Med hilsen

Katrine Giæver

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet "Muslimsk praksis i norske barnehager og gir mitt samtykke til å delta

Sted:Dato.....

Underskrift.....

Vedlegg 5

Intervjuguide

Forskningsspørsmål:

Hvordan møter barnehagepersonalet muslimske familiers opplevelsesverden?

Intervjuspørsmål barnehagepersonale med muslimsk bakgrunn

1. Hvordan opplever du muligheten for å ivareta muslimske barns religiøse identitet i barnehagen?
2. Diskuterer du muslimer og Islam med resten av barnehagepersonalet?
 - Opplever du i såfall at de lytter til deg? Kommer de noen gang til deg med spørsmål knyttet til Islam?
3. Opplever du at det øvrige personalet har holdninger og verdier knyttet til barnas religiøse identitet?
 - Positive eller negative? Hvordan kommer de til uttrykk?
4. Har du mulighet til å gjøre barnas muslimske identitet synlig for resten av barn og personale, for eksempel ved å snakke om Islam eller ha aktiviteter knyttet til temaet?
5. Opplever du at barnehagepersonalet gjør ting som er i stid med Islam?
 - Isåfall, hvordan håndterer du det?
6. Opplever du at det er en helhet i barnas verden, altså at det er sammenheng mellom livet hjemme og livet i barnehagen?
 - Tror du at det er en forskjell på muslimske og ikke-muslimske barn når det gjelder sammenheng mellom hjem og barnehage?
7. Snakker du med ikke-muslimske barn om Islam?
 - forteller du for eksempel om at du faster, hvorfor du eventuelt bruker hijab, at du feirer Eid? Snakker du med dem om hvordan muslimske barn praktiserer Islam?
8. Tror du det har positiv betydning for ikke-muslimske barn -at de lærer noe ekstra - av å gå i barnehage sammen med barn som har en annen religiøs bakgrunn enn de selv?
9. Hvilken betydning tror du det har for muslimske familier at du jobber i barnehagen?

Intervjuspørsmål voksne / foreldre:

1. Hvordan opplever du at du og din familie blir møtt som muslimer i barnehagen?
2. Er islam og muslimer et tema for barnehagepersonalet?
3. Har du opplevelse av at personalet har meninger om det å være muslim?
 - Positive eller negative?
4. Har det betydning for deg om de som jobber i barnehagen har god kjennskap til Islam
 - om det for eksempel er noen i personalet som er muslimer? Hva er viktig for deg at de kjenner til?
5. Hvis du ønsker å diskutere noe som er knyttet til muslimsk praksis med barnehagepersonalet (f eks ramadan, bønn eller eidfeiring)-opplever du at de kommer deg i møte? Hender det at de spør deg om ting som angår Islam?
6. Har det skjedd at barnehagen har gjort noe som du mener er i strid med hvordan du og barnet ditt praktiserer Islam?
 - Har du i såfall sagt fra om det?
7. Hvis du har barn i skolealder -opplever du at de er rollemodeller for yngre søsken som går i barnehagen når det gjelder muslimsk praksis?
8. Er barnehagebarnet opptatt av om eldre søsken for eksempel leser koranen eller faster?
9. Opplever du at det er en helhet i barnas verden, altså at det er sammenheng mellom livet hjemme og livet i barnehagen?
10. Har det betydning for deg om barnehagen snakker om Islam og muslimsk identitet i barnehagen?
11. Opplever du at andre barn i barnehagen og deres familier har kjennskap til Islam fordi det går muslimske barn i barnehagen?
12. Dersom du har skolebarn, opplever du at skolen ivaretar barnas religiøse identitet og muslimske praksis hvis det skulle være nødvendig?

Intervjuspørsmål skolebarn med barnehageerfaring:

1. Hva likte du å gjøre i barnehagen?
2. Hva likte du ikke å gjøre i barnehagen?
3. Kan du huske om det var noen voksne i barnehagen din som var muslimer?
4. Kan du huske om noen voksne barnehagen noen gang snakket om islam og at du er muslim?
- Snakket de andre barna om det?
5. Tenker du ofte på at du er muslim? Når tenker du på det?
6. Tenker du at noen andre er opptatt av at du er muslim?
7. Kan du fortelle meg noe om koranskolen?
8. Kan du fortelle meg noe om Eidfeiring i barnehagen og Eidfeiring hjemme ?
9. Kan du fortelle meg om andre ting muslimer gjør, for eksempel faste og bønn?
10. Kan du huske om de snakket om disse tingene hjemme hos deg da du gikk i barnehagen?
11. Hadde du noen opplevelse av at de voksne i barnehagen visste noe om hva det ville si å være muslim?
12. Kan du huske om de noen gang gjorde ting i barnehagen som muslimer ikke har lov til?
13. Hvordan opplever du å være muslim på skolen din?

Forskningsspørsmål:

Hvordan møter det norske samfunnet muslimske familiers opplevelsesverden?

Intervjuspørsmål foreldre og barnehageansatte med muslimsk bakgrunn:

1. Hvordan opplever du at du og din familie blir møtt som muslimer i det norske samfunnet som helhet -i skolen, gjennom mennesker du treffer i det norske samfunnet, gjennom aviser og fjernsyn?
2. Påvirker det deg når aviser og fjernsyn snakker negativt om muslimer?
3. Opplever du at du blir gitt anledning til å forklare eller gi et bedre bilde dersom du synes islam blir feil fremstilt i norske medier?

4. Hvordan opplever du muligheten for å praktisere islam i det norske samfunnet -for eksempel mulighet til å be i løpet av arbeidsdagen, faste, gå i moské?
5. Opplever du at du og familien din praktiserer Islam i *felleskap* med det norske samfunnet?
6. Har du eksempler på at du kan ha tilpasset religiøs praksis til det norske samfunnets normer, lover og regler?