

# MASTEROPPGAVE

Barnehagekunnskap

Juni 2022

## «Mor på prøve»

En kvalitativ studie basert på seks minoritetsmødres opplevelser av inkludering i det norske barnehagefellesskapet



illustrasjon: (Dahl, 2013, s. 163)

*Usma Ahmed*

**OsloMet – Storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for Barnehagelærerutdanning**

*”Jeg betrakter henne et kort øyeblikk – og oppdager at jeg skammer meg over henne. Hun går ikke i olabukse, men er kledd i en fotsid blomstrete kjole. Hun synger ikke med i julesangen, for hun kan så vidt snakke svensk. Enda verre: mor har ikke engang glitter i håret som de andre mødrene, hodet hennes er tildekket av et sjal. Etter den kvelden unngikk jeg å ta med mor på skoleaktiviteter der de andre foreldrene deltok” (Mustafa Can, 2008, s. 113)*

## SAMMENDRAG

Tema for denne masteroppgaven er samarbeid mellom minoritetsforeldre og barnehagepersonalet. Fokuset ligger på minoritetsmødrenes virkelighetsforståelser i form av subjektive sannheter og -fortellinger. Hovedmålet er å få frem de marginale stemmene i barnehagefellesskapet og foreldresamarbeidet. Mødrene deler sine erfaringer med inkludering og/eller ekskludering. Videre drøfter jeg mødrenes sosiale møter med barnehagefellesskapet i lys av Pierre Bourdieus begrepsapparat om makt i relasjoner. Problemstillingen for min oppgave er følgende:

*Hvordan erfarer minoritetsmødre foreldresamarbeidet i barnehagen, og hvilke følger kan det ha for deres opplevelse av inkludering i barnehagefellesskapet?*

Oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted er innenfor epistemologien sosialkonstruktivisme. Jeg har valgt kvalitativ tilnærming med intervju som metode, både gruppeintervju og en-til-en intervju. Min studie er knyttet til forskningsmiljøet STORBYBARN, som samarbeidet med Bydel Søndre Nordstrand. Jeg intervjuer seks minoritetsmødre med barn i barnehager som befinner seg i denne utvalgte bydelen. Mødrene har enten somalisk- eller pakistansk opprinnelse. Noen er født eller oppvokst i Norge, mens andre kom til Norge som voksne. Min forskerrolle med insider-posisjon har hatt en stor betydning for studien, og presenteres derfor grundig. Analysestrategien jeg har valgt å anvende er en tematisk analyse av datamaterialet mitt.

Hovedfunnene viser at mødrene både opplever inkluderende og ekskluderende praksiser i sine barnehager. Deres opplevelser henger gjerne sammen med barnehagepersonalets holdning til- og håndtering av kulturelt mangfold. Enkelte av mødrene opplever personalet som imøtekommende, da de anerkjenner deres kulturelle kapitale og habitus - de bruker blant annet tospråklige barnehagemedarbeidere som ressurs, og respekterte foreldrenes krav om f.eks. matrestriksjoner. Andre mødre derimot opplever at barnehagen ikke anerkjenner deres kulturelle kapital (også språklig), og har en avvisende væremåter der de opplever at de blir snakket til, og ikke med. Mødrene som besitter språklig kapital lik majoritetsbefolkningen opplever at det er god informasjonsflyt mellom barnehagen og de, mens mødrene som ikke behersker majoritetsspråket i lik grad opplever at de ikke får nok informasjon. Flere av mødrene opplever holdninger fra personalet om at «den norske» måten, er «den riktige» måten – dette med tanke på både mødrenes identitet, men også grunnet ulike syn på mødrenes foreldrerolle og oppdragelsesformer.

## ABSTRACT

The theme for the master's thesis is a collaboration between minority parents and the kindergarten staff. The focus is on the minority mothers' understandings of reality in the form of subjective truths and stories. The main goal is to bring out the marginal voices in the kindergarten environment and parent collaboration. The mothers share their experiences of inclusion and/or exclusion.

Furthermore, I discuss the social encounters these mothers experience within the kindergarten community in the light of Pierre Bourdieu's conceptual framework of power in relationships. The research question for my thesis is the following:

*How do minority mothers experience parental cooperation in the kindergarten, and what consequences can it have for their experience of inclusion in the kindergarten community?*

The thesis' theoretical position is within the epistemology social constructivism. I have chosen a qualitative approach with interview as a method, both group and one-on-one interviews. My study is related to the research community STORBYBARN, which collaborated with Bydel Søndre Nordstrand. I interview six minority mothers with children in kindergartens who are in this selected district. The mothers are either of Somali or Pakistani origin. Some were born or raised in Norway, while others came to Norway as adults. My research role with insider position has been of great importance to the study and is therefore thoroughly discussed. The analysis strategy I have chosen to use is a thematic analysis of my data material.

My main findings shows that mothers experience both inclusive and exclusive practice in kindergarten. Their experiences are often linked to the kindergarten staff's attitude and management of cultural diversity. Some of the mothers experience the staff as welcoming, as they recognize their cultural capital and habitus - they use bilingual kindergarten staff as a resource, and respect the parents' demands for e.g. food restrictions. Other mothers experience that the kindergarten does not recognize their cultural capital (including linguistic capital) and experience a dismissive behavior where they are spoken at, and not with. The mothers who possess linguistic capital equal to the majority population experience that there is a good flow of information between the kindergarten and them, while the mothers who do not master the majority language experience to the same extent do not receive enough information. Several of the mothers experience attitudes from the staff that "the Norwegian" way is the "correct" way - this both in terms of the mothers' identity, but also due to different views on the mothers' parental role and upbringing.

## FORORD

Endelig! Er det min tur til å levere masteroppgaven. For-en-reise! Dette har slettes ikke vært enkelt, men NÅ er jeg i mål. Men før jeg leverer, ønsker jeg å vise takknemlighet til flere personer:

Kjære, *Cecilie Thun* - Jeg ønsker først og fremst å rette en STOR takk til deg. Cecilie, du er fantastisk, og så dyktig! Tenk at jeg fikk deg som veileder. Takk for at du har vært så tålmodig med meg. Jeg unner alle studenter en dyktig og erfaren veileder som deg. Og så mye som du har lært meg – jeg er evig, og dypt takknemlig.

Kjære, *Katrine Giæver* og *Marcela Monteserrat Fonseca Bustos* - takk for at dere ser meg i mengden, og tror på meg! En spesiell takk til Katrine for å ha stilt opp som 80%-veileder.

Kjære, *Mette Tollefsrud* og *STORBYBARN-gjengen* – hvordan kan jeg glemme dere? Takk som ga meg en tilhørighet til et spennende forskningsmiljø. Takk for alle mulighetene jeg har fått - alt fra plandager med Bydel Søndre Nordstrand, møte med Byrådet til nettseminarer med Malmö- og København universitet. Dere har bidratt med å forsterke denne oppgaven!

Jeg ønsker å takke mine kjære minoritetsmødre som stilte opp for intervjuet. Dere er SÅ modige, og noen helter! Dere vekket en lidenskap i meg som jeg aldri har kjent på før. Deres historier berørte meg på flere måter. Takk for at dere er de dere er, og ha troa i dere selv! Dere er noen flotte damer - denne oppgaven er for dere!

Kjære *Mamma* - Takk for at du delte dine erfaringer og opplevelser med meg – det ble en stor inspirasjon. Som en minoritetsmor selv har du gjennomgått så mye. En ting er sikkert, du har aldri har gitt opp på barna dine uansett livssituasjon eller omstendighet. Takk for at du er den du er.

Kjære *Bilal* - Sist, men ikke minst ønsker jeg å takke deg. Tenk å ha en kone som meg: i heltidsjobb, heltidsstudier og høygravid mot slutten ... Man skal lete lenge før man finner en tålmodig mann som deg. Takk for at du har stått med meg i dette, og alltid hatt troa på meg - jeg gleder meg til å tilbringe tid med *dere*.

Oslo, Juni 2022 – *Usma Ahmed*

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1.0</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	7
1.1	Forforståelse og valg av tema .....	7
1.2	Oppgavens relevans for barnehagefeltet .....	7
1.3	Presentasjon av problemstilling .....	8
1.4	Oppgavens oppbygging .....	9
1.4.1	Ikke en representativ forskning .....	9
1.4.2	Definere mødrenes tilhørighet .....	10
1.4.3	De marginale stemmers sannhet .....	10
1.4.4	Maktforhold i relasjoner .....	11
1.4.5	Kapittelinndeling .....	11
1.5	Tidligere forskning .....	12
<b>2.0</b>	<b>TEORETISK TILNÆRMING</b> .....	15
2.1	Makt i Pierre Bourdieus sosiologi .....	15
2.1.1	Kapital .....	16
2.1.2	Det sosiale felt .....	18
2.1.3	Habitus .....	19
2.1.4	Den legitime kultur .....	20
2.1.5	Symbolisk vold .....	20
2.2	Anerkjennelse av kulturelt mangfold .....	21
2.2.1	Ulike barnehagefelleskaper .....	22
2.3	Oppsummering .....	24
<b>3.0</b>	<b>METODEVALG OG FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER</b> .....	25
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted .....	25
3.1.1	Søken om sannhet: positivisme vs. Sosialkonstruktivisme .....	26
3.2	Hermeneutikk – en tolkende prosess .....	27
3.2.1	Dobbel hermeneutikk .....	28
3.2.2	Mistankens hermeneutikk .....	28
3.2.3	Oppsummering .....	29
3.3	Postkolonialtilnærming - et kritisk blikk .....	29
3.4	Kvalitativ metode – tekstens tale .....	30
3.4.1	Abduktiv metode .....	30
3.4.2	Intervju .....	31
3.5	Analysestrategi .....	34
3.6	Forskningsetiske refleksjoner .....	35

3.6.1	Etikk, personvern og anonymisering .....	36
3.6.2	Rekruttering og utvalg av informantene .....	37
3.6.3	Refleksjoner rundt forskerrollen.....	39
3.6.4	Studiens kvalitet.....	41
3.7	Oppsummering .....	43
<b>4.0</b>	<b>ANALYSE AV DATAMATERIALET .....</b>	<b>44</b>
4.1	Søken om anerkjennelse av “det andre” .....	44
	Oppsummering .....	48
4.2	“Den norske” måten, den riktige måten.....	49
	Oppsummering .....	53
4.3	Bli snakket <i>til</i> – og ikke <i>med</i> .....	54
	Oppsummering .....	62
<b>5.0</b>	<b>DISKUSJON AV FUNN .....</b>	<b>64</b>
5.1	Det “usynlige” arbeidet.....	65
5.1.1	Miskjennelse av kulturer.....	65
5.1.2	Ensidig foreldresamarbeid? .....	68
5.1.3	The “small talk” .....	71
5.2	Minoritetsforeldres norskhetskapital .....	76
5.2.1	Identitet og tilhørighet.....	76
5.2.2	Forskjellsbehandling mellom generasjoner? .....	79
5.2.3	Et “godt” foreldreskap .....	81
<b>6.0</b>	<b>AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....</b>	<b>88</b>
6.1	Oppsummering .....	88
6.2	Egen læring .....	90
6.3	Bidrag til feltet .....	91
6.4	Videre forskning.....	91
<b>7.0</b>	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>93</b>
<b>8.0</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>97</b>
8.1	Vedlegg 1.....	97
8.2	Vedlegg 2.....	102
8.3	Vedlegg 3.....	103

## 1.0 INNLEDNING

Innledningsvis vil jeg gå inn på min forforståelse og valg av tema, oppgavens relevans for barnehagefeltet, presentasjon av problemstilling, oppgavens oppbygning og tidligere forskning.

### 1.1 Forforståelse og valg av tema

“Men du er jo ikke som *de*” – har jeg fått høre av enkelte barnehagelærerkolleger. Jeg blir sammenlignet med andre minoritetsforeldre. Sammenligningen blir relevant da vi har flere fellesnevnerer som opprinnelse, tro, kultur, språk og mer. Som regel er forskjellen mellom meg og *de andre* at jeg er født og oppvokst her, og behersker det majoritetsspråket godt. Jeg kjenner til majoritetens normer, skikker og regler, og er “*integrert*” - i motsetning til flere foreldre med minoritetsbakgrunn – de må integreres for å få en gyldig stemme i barnehagefellesskapet?

Mine foreldre behersket verken det norske språket, kulturen eller generelle sosiale koder da de kom til Norge på 80-tallet. Jeg er oppvokst med å høre min mors erfaringer med både inkludering og ekskludering i samfunnet. Erfaringer rundt ekskludering har spesielt satt igjen dype spor hos min mor. Jeg kan ennå huske at det at mine foreldre ikke ble anerkjent, og ikke mestret det å være en foreldre på “den riktige, norske” måten påvirket mitt syn negativt på foreldrene mine – hvorfor kunne ikke mine foreldre være som *de andre*?

Da jeg bestemte meg for å bli barnehagelærer var det av mange grunner, å rettferdiggjøre eller tale for minoritetsforeldre var ikke en av dem. Studieløpet satte stort fokus på kulturelt mangfold, og inkluderende praksis for minoritetsforeldre – da jeg gikk ut i jobb som pedagogisk leder observerte jeg at praksisen, ut ifra mine erfaringer, ikke nødvendigvis stemte med teorien om flerkulturelt foreldresamarbeid.

Ofta leser jeg studier som omhandler barnehagepersonalets fortellinger i møte med minoritetsforeldre, men hva er minoritetsforeldrenes erfaringer og virkelighetsforståelse? Jeg ønsket dermed å få frem disse subjektive erfaringene, og tale for de marginale stemmene i barnehagefellesskapet – minoritetsforeldre.

### 1.2 Oppgavens relevans for barnehagefeltet

Barnehagens verdigrunnlag fremmer blant annet nøkkelbegreper som respekt for menneskeverdet, tilgivelse, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet. Å møte individet ved å fremme gjensidig respekt



og mangfold, likestilling og demokrati (KD, 2017, s. 7). Rammeplanen nevner også en personlig egenskap barnehagepersonalet bør ha, og videreutvikle: *empati* (KD, 2017, s. 8). Empati vil si å ha evnen, oppdage og anerkjenne andres tanker og følelser (Svartdal, 2022). Å ha empati i møte med minoritetsforeldre er viktig for å kunne møte deres utfordringer, og dermed tilrettelegge for en inkluderende praksis.

Etter min mening er det nødvendig for barnehagefeltet å få foreldrenes subjektive opplevelser for å kunne utvikle empatien som er nødvendig, og tilrettelegge en inkluderende praksis i norske barnehager. Personlige antagelser, stereotypier og medieskapt fordommer kan ikke ligge i grunn for våre valg og praksisgrunnlag. At personalet blir bevisst over egne oppfatninger og forestillinger om minoritetsforeldre kan bidra til en utvikling av den eksisterende pedagogiske praksisen, som kan føre til å bryte ned de ubevisste og eksisterende gruppebaserte fordommene, samt føre til en utvidelse av ulike perspektiver (Lund, 2021, s. 171). For at oppgaven skal få gyldighet vil jeg drøfte mødrenes erfaringer i lys av relevant teori og tidligere forskning. Med et kritisk blikk ønsker jeg å gi feltet et kompetanseløft, slik at vår fremtidige pedagogiske praksis, være- og tankemåter kan forsterkes i møte med minoritetsforeldre. Under bachelorgraden utviklet jeg en sann kjærlighet for barnehagefeltet, og ble opptatt av å ikke kritisere mitt eget felt. Masterstudiet har derimot lært meg å se på mitt eget felt med et kritisk blikk, og ufarliggjort det. Kritisk refleksjon går blant annet ut på å rette oppmerksomhet bort fra det individuelle og mot følger og utførelser av maktrelasjoner mellom mennesker (Mac Naughton, 2005). Pedagoger som reflekterer kritisk over sin egen praksis, forsøker å arbeide mot urettferdighet og undertrykking. Dette utføres ved å analysere over hvordan de forholder seg til og utøver makt i relasjoner med andre (Gjervan et al., 2012, s. 44).

### 1.3 Presentasjon av problemstilling

Med min for forståelse og erfaringer i grunn leste jeg meg opp på tidligere forskning som omhandler samme problematikk som min. Dette ble et utgangspunkt for hva jeg ønsket tema for oppgaven skulle gå ut på, og gradvis forming av problemstillingen. Problemstillingen min har underveis hatt ulike setningsoppbygginger, men etter gjennomført intervju landet jeg på min endelige problemstilling, som er følgende:

*Hvordan erfarer minoritetsmødre foreldresamarbeidet i barnehagen, og hvilke følger kan det ha for deres opplevelse av inkludering i barnehagefellesskapet?*

Jeg ønsker å besvare problemstillingen min ved å dele den i to deler:

*Del 1: Hvordan erfarer minoritetsmødre foreldresamarbeidet i barnehagen?*

Dette blir en mer beskrivende del der jeg presenterer mitt datamateriale sortert i kategoriserte temaer med mødrenes utsagn. Jeg vil underveis komme med mine subjektive tolkninger, og anvende enkelte teoriperspektiver for å skape et godt grunnlag for drøftingsdelen. Besvarelsen for denne delen blir i *Kap. 4. – Analyse av datamaterialet.*

*Del 2: Hvilke følger kan det ha for deres opplevelse av inkludering i barnehagefellesskapet?*

Dette blir mer en drøftende del, der jeg diskuterer mødrenes erfaringer med inkludering og/eller ekskludering i barnehagefellesskapet. Under dette kapitlet vil jeg ha kritiske refleksjoner rundt mødrenes erfaringer ved å argumentere og drøfte ulike synspunkter i lys av relevant teori. Besvarelsen for denne delen blir i *Kap. 5 – Diskusjon.*

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgavens oppbygging er monografisk, og har alt i alt seks hovedkapitler. Før jeg går inn på hva de ulike kapitlene inneholder, ønsker jeg kort å legge frem noen viktige synspunkter som ligger i grunn for oppgavens oppbygging:

### 1.4.1 Ikke en representativ forskning

Det er viktig å poengtere at denne studien basert på seks minoritetsmødres erfaringer ikke er representativ for alle minoritetsmødre, eller gir et helhetlig inntrykk av hvordan barnehagepersonalet i Norge er. Det samme gjelder mødrenes beskrivelser og oppfattelser av barnehagepersonalet. Derfor vil min data utelukke konklusjoner om hvorvidt barnehagepersonalet har spesifikke holdninger. Hensikten med studien er ikke å generalisere utvalgte grupper. Generalisering betyr at man konkluderer med at resultatet fra studiene i et utvalg også gjelder for populasjonen (Johannessen et al., 2016, s. 242). Foreldre med minoritetsbakgrunn er på ingen måte ensartet gruppe. Minoritetsforeldre har ulike tilknytninger til land, med ulike tradisjoner og ulike språk. Hver forelder har sin personlighet og historie som preger hvordan hverdagslivet leves (Gjervan et al., 2012, s. 89). Av mine informanter har noen av mødrene vokst opp i Norge, andre kom hit i voksen alder, mens andre har høyere utdanning fra Norge. Mødrene har også ulik kulturell og sosial bakgrunn.

Dette er seks av mange stemmer som taler sin historie - det vil være enkelte mødre som kanskje gjenkjenner seg igjen i erfaringer og opplevelser, mens andre ikke. I kvalitative undersøkelser med intervju som metode er det enkeltmennesker som studeres, og informasjon om enkeltmennesket (Repstad, 2007, s. 23). Mine funn presentert i min studie kan ikke uten videre generaliseres til andre tilsvarende situasjoner uten støtte i tidligere og tilsvarende forskning. Imidlertid kan det bidra til å underbygge, utdype eller stille spørsmål ved tidligere forskning.

#### 1.4.2 Definiere mødrenes tilhørighet

Målgruppen for studien min er mødre med somalisk- og pakistansk opprinnelse. At jeg som forsker skal definere hvor mødrene "kommer fra" er etter min mening feil. Jeg ønsker ikke å definere mødrenes tilhørighet ved å bruke kategorier som "somaliske moren", "norsk-somaliske moren", "norske moren" - da jeg ikke ønsker å bruke definisjonsmakt. Debatten som omhandler hva mennesker med minoritetsbakgrunn ønsker å definere seg som har den siste tiden vært aktuell i Norge (2022). Debattredaktøren Fawad, for *Avisa Oslo* uttaler seg om sine erfaringer følgende:

*"For tre år siden tok jeg derfor et valg, og det begynte i det små. «Jeg er norsk» er blitt til «jeg er født her». Jeg har ikke det personlige behovet for å bli oppfattet som norsk lenger. Det har frigjort meg. Den norske identiteten vil bestå, men er ikke for alle" (Ashraf, 2022).*

Mens hans kollega Shazia Majid, som er journalist for *VG* sitter med andre synspunkter:

*"Det norske samfunnet har tapt hvis stadig flere unge mennesker ikke vil kalle seg norsk, selv om de er norske. Jeg er norsk. Jeg er ikke i tvil. Tvilen la jeg fra meg for lenge siden." (Majid, 2022).*

På bakgrunn av definisjonsmakt og reproduksjon av kategorier, ønsker jeg derfor å referere meg til mødrene som "alias med somalisk opprinnelse" eller kun "mødrene". Spørsmål rundt hva mødrene anser seg selv som fant jeg ikke relevant for oppgaven da jeg lagde intervjuguiden, selv om enkelte mødre ga uttrykk for hvilke tilhørigheter de har under intervjuet. Jeg tenker derfor mødrene må få lov til å definere selv hvilken tilhørighet eller kategori de ønsker å sortere seg i.

#### 1.4.3 De marginale stemmers sannhet

Ifølge Mac Naughton (2005) mente den franske filosofen Foucault at det vi mener er sant, men er fiksjon som er skapt gjennom "sannhetsspill" der det kommer uttrykk for kunnskapspolitikken om sted og tid (Mac Naughton, 2005, s. 5). Sannheten om hvordan barnehagen møter

minoritetsforeldre, kan derfor være forstått som ulike konstruksjoner av sannheter. Min empiri vil bygges på mødrenes sannheter om inkludering og/eller ekskludering i møte med barnehagefellesskapet. Mødrene vil uttrykke sine opplevelser subjektivt, gjennom fortellinger. Jeg ønsker gjennom min forskerposisjon å tale for mødrene, og representere de i best evne på en etisk måte, samtidig øke oppgavens relevans og gyldighet ved refleksjoner knyttet til ulike teorier og diskurser. Ifølge Mac Naughton (2005) er ikke språket kun med på å beskrive det som blir skrevet eller sagt. Det som kan bli utelatt kan også fortelle noe om våre oppfatninger av verden (Mac Naughton, 2005). Jeg opplever spesielt minoritetsforeldre har de marginale stemmene da flere kan ha utfordringer med det norske språket, eller generelt er annerledes enn majoriteten da de opprinnelig kan komme fra land med ulik kultur og/eller tro. Ut av erfaring kan barnehagen ha mangel på forståelse for det «ukjente» som kan føre til ekskludering, eller «usynlig» arbeid der det er forventninger om integrering eller assimilering.

#### 1.4.4 Maktforhold i relasjoner

Jeg ønsker å drøfte barnehagepersonalet og mødrenes relasjon i lys av den franske filosofen Pierre Bourdieus teorier knyttet til makt, og Lund (2021) sine typologier om fellesskap som går ut på pedagogiske ledes tilnærming til kulturelt mangfold. Marianne Gullestad (2020) sin bok om *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt* vil også få en plass i min oppgave for å belyse de eksisterende maktforholdene i samfunnet med et overordnet blikk. Jeg ønsker med kritisk blikk å se på minoritetsmødrenes opplevelser og erfaringer med barnehagefellesskapet, samtidig som jeg ønsker å se på relasjoner og makt mellom ulike typer makt.

#### 1.4.5 Kapittelinnledning

Under første kapittel i oppgaven presenterer jeg min forforståelse, oppgavens relevans for barnehagefeltet, presentasjon av problemstilling, oppgavens oppbygning, kapittelinnledning og tidligere forskning.

Kapittel 2 – *Teoretiske perspektiver*. Under dette kapittelet trekker jeg frem relevante teoretiske perspektiver og begrepsapparater for å analysere og drøfte mødrenes erfaringer i kap. 4 og 5.

Kapittel 3 – *Metodevalg og forskningsetiske refleksjoner*. Under dette kapittelet presenterer jeg mine metodiske valg, vitenskapsteoretiske ståsted, og refleksjoner over mine forskningsetiske erfaringer.

Kapittel 4 – *Analyse av datamaterialet* (se presentasjon av problemstilling 1.3, del 1)

Kapittel 5 – *Diskusjon av funn* (se presentasjon av problemstilling 1.3, del 2)

Kapittel 6 – *Avsluttende refleksjoner*. Under dette kapittelet reflekterer jeg over det å ha et kritisk blikk, mine erfaringer under skriveprosessen og en oppsummering. Avslutningsvis går jeg inn på “veien videre”.

## 1.5 Tidligere forskning

Om det norske utdanningssystemet, som barnehagen er en del av, bidrar til inkludering av alle og ivaretar kulturelt mangfold, er et tilbakevendende tema både i politiske debatter, mediebildet, nasjonale styringsdokumenter og forskning (Lund, 2021, s. 149). På bakgrunn av dette kunnskapshullet i barnehagefeltet med mangel på både forskning rettet mot foreldresamarbeid med foreldrenes perspektiver i fokus, og kulturelt mangfold og inkludering, ønsker jeg å forske på minoritetsmødres møte med barnehagefellesskapet. Jeg ønsker å lage sammenhenger mellom det tidligere forskerne har funnet og mine funn. Jeg kan ikke presentere alt jeg vil gjengi i studien, men har gjort et utvalg av empiriske studier der foreldrene deler sine erfaringer. Ettersom mine studier er ute etter minoritetsforeldres i Norges virkelighetsforståelser vil rammeverket og krav for presentasjon utgjøre blant annet at studiene ikke er utdatert og at forskningen er basert på det skandinaviske utdanningssystemet. Studiene vil bli presentert i kronologisk rekkefølge etter årstall da ny forskning gjengir teorier fra eldre forskning.

Danse forskeren, Charlotte Palludan (2007) har studert hvordan minoritetsbarn segregeres gjennom vokale prosesser og praksiser i studien «*Two tones: The core of inequality in kindergarten?*». Analysen er basert på empirisk data, som kommer av et langt etnografisk feltarbeid. Palludan presenterer to forskjellige språktoner: *undervisningstone* og *utvekslingstone* (Palludan, 2007, s. 75). I en undervisningstone inntar den voksne en forklarende, introduserende og instruerende tone. Det er den voksne som snakker, og barnet lytter og føler instruksjoner. Alternativer er at den voksne spør og barnet svarer. Barnet kan beskrives som et objekt for den voksnes undervisning. Utvekslingstone derimot oppstår i situasjoner der den voksne og barnet snakker samme. Begge sider stiller spørsmål og gir svar. De kan utveksle tolkninger, erfaringer, meninger og kunnskap, her fungerer både den voksne og barnet som subjekter i relasjonen (Palludan, 2007, s. 81). Forskeren går videre inn på mønstre og måter disse tonene fremføres på i møte med majoritet- og minoritetsbarn.

Palludan beskriver språkmønsteret som skjevfordeling av anerkjennelse, som fortsetter reproduksjon av hierarki (Palludan, 2007, s. 75). Palludan poengterer også at barnehagebarn og foreldre med minoritetsbakgrunn ofte blir posisjonert, og posisjonerer seg i en undervisningstone (Palludan, 2007, s. 82).

Mirjam Dahl Bergsland (2018) har studert barnehage-hjem-samarbeid i studien *“Barnehagens møte med minoritetsforeldre: En kritisk studie av anerkjennelse og miskjennelse tilblivelser og virkninger”*. Bergsland har intervjuet ti minoritetsforeldre og ti pedagogiske ledere fra syv barnehager i Norge. Studiens funn viser blant annet at barnehagen anerkjenner enkelte grupper, enn andre. For at tildeling av anerkjennelse skal skje, er det forutsetninger om at foreldre besitter kulturelle og sosiale ressurser som samsvarer den dominerende kulturen i barnehagen (Bergsland, 2018, s. 9).

Kristin D. Wolf (2018) har studert perspektiver på samarbeid fra foreldre med ulik bakgrunn i den empiriske studien *Samarbeid i barnehagen – «Like barn leker best»?*. Wolf har intervjuet 23 foreldre med ulik kulturell og sosial bakgrunn. Wolfs studier konkluderer med at foreldrenes opplevelser henger sammen med deres kulturelle og sosiale kapital. Ikke alle foreldre opplever å bli imøtekommet og sett. Der foreldrene er mer lik personalet i kulturell og sosial kapital, oppleves det et mer likeverdig samarbeid enn foreldre med en annen kulturell eller sosial bakgrunn (Wolf, 2018, s. 172). Wolf påpeker at det innebærer en fare for at en stor gruppe foreldre ikke møter imøtekommenhet eller profesjonell oppmerksomhet, og inviteres ikke til å delta i samarbeid og barnehagefellesskapet (Wolf, 2018, s. 181).

Ingrid Smette og Monika G. Rosten (2019) har studert religiøse og etniske minoritetsforeldre og deres erfaringer med å oppdra barn i den norske velferdsstaten i studien *«Et iaktatt foreldreskap. Om å være foreldre og minoritet i Norge»*. Studien bygger på intervjuer med 32 minoritetsforeldre med ulike posisjoner og forutsetninger i det norske samfunnet. Studien viser blant annet til at mange foreldre forsøker å gi barna deres en følelse av tilhørighet til eget religiøse og etniske samfunn. Smette og Rosten påpeker at det er mye oppmerksomt i den offentlige debatt om at det er fordommer for sosial kontroll gjennom religiøse nettverk, dette finner de lite bevis på i sin studie. Andre foreldre viste et konservativt syn på seksualitet og alkoholbruk enn det vanlige i samfunnet. Mens andre poengterer at de ønsker å formidle sine verdier, og frykter at dersom avstanden mellom majoritet- og minoritetsnormer er for stor, vil barnet tilpasse seg majoriteten (Smette & Rosten, 2019, s. 221).

Ayan Handulle & Anders Vassenden (2020) har studert somaliske foreldre i Oslo sitt syn på det norske barnevernet i den etnografiske studien «*Kunsten å levere i barnehagen: Hvordan unge norsk-somaliske foreldre fremfører etnisitet for å unngå meldinger til barnevernet*». Studien er en etnografisk studie basert på somaliske foreldre i Oslo. Studien viser blant annet til at andregenerasjonsforeldre det somaliske rasestigmaet er uunngåelig og tungt å bære. Foreldrene viser også til deres erfaringer med fordommer, er en faktor innenfor blant annet valg av hvor de skal bo. De prøver å unngå områder med høyt antall minoriteter eller somaliske familier. Vi viser holdninger til at de er velvitne at somaliske (også muslimske) familier er offer for gransking i det norske samfunnet, og mistenker også at slik gransking gjelder også dem, selv om de er ressurssterke foreldre som er sosialt mobile (Handulle & Vassenden, 2020, s. 6).

Hilde Lund (2021) har studert pedagogiske lederes konstruksjoner av kulturelt mangfold, og hvordan konstruksjonene manifesterer seg som pedagogiske praksiser, i den empiriske studien «*De er jo alle barn*» - *Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen*. Studien bygger på feltarbeid i fire barnehager. Funn fra studien kan vise til at pedagogiske ledere kategoriserer mangfold inn i tre: likhet, ulikhet og anerkjennelse. Kategoriene danner videre tre ulike typologier for fellesskap: ulikhetsfellesskap, likhetsfellesskap og mangfoldsfellesskap (Lund, 2021, s. 148). I neste kapittel som omhandler teoretiske perspektiver, vil jeg blant annet redegjøre Lunds tre typologier om ulike barnehagefellesskaper.

Andre studier som er basert på observasjoner i barnehagen som vil bli relevante for min studie er blant annet Zachrisen (2017) sin som omhandler *Kultursensitiv omsorg i barnehagen*, Solberg (2018) sin som omhandler *Barnehagepraksis: minoritetsforeldres situerte sosialisering* og Krogstad (2019) sin som omhandler *Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse*.

Vi kan se at de studiene der minoritetsforeldres subjektive fortellinger kommer frem viser til at ikke alle foreldre opplever å bli imøtekommet og sett. Dette kan føre til at foreldrene ikke får en stemme og/eller tilhørighet til sin barnehage. Mens andre foreldre poengterer at fordommer kan ligge i grunn for viktige livsdommer. Slike opplevelser kan vise til en ekskluderende praksis av minoritetsforeldre. Ettersom det er generelt gjort lite forskning rundt foreldreperspektiver, og samarbeid med barnehagepersonalet (Wolf, 2019, s. 173), ønsker jeg å videre knytte også mine studier til foreldresamarbeid med minoritetsforeldre. Der det er minoritetsforeldrenes subjektive fortellinger og erfaringer som ligger i fokus. Jeg håper mine studier kan bidra til å forsterke, bekrefte eller avkrefte kunnskap som allerede er presentert i forskningsfeltet.

## 2.0 TEORETISK TILNÆRMING

Studiens teoretiske tilnærming er innen sosialkonstruktivismen, der fokuset er rettet mot maktforholdene i de sosiale møtene mellom barnehagepersonalet og minoritetsmødrene. For å problematisere kompleksiteten, undersøke og diskutere mødrenes erfaringer med inkludering anvender jeg Bourdieus begrepsapparat som kulturell kapital (Bourdieu & Passeron, 1990), språklig kapital (Bourdieu, 1999), symbolsk kapital (Bourdieu, 1999), habitus (Bourdieu, 1995), språklig habitus (Bourdieu, 1999), den legitime kultur (Bourdieu, 1995) og symbolsk vold (Bourdieu, 1979). Jeg vil først og fremst bruke Bourdieus egne definisjoner av begreper og teorier som primærkilde, for et dypere innblikk av Bourdieus begrepsapparat bruker jeg Danielsen og Hansens (1999) og Aakvaags (2008) tolkninger og definisjoner som en støttende sekundærkilde. Jeg ønsker også å analysere og drøfte mine funn ved å anvende anerkjennelsesbegrepet kulturelt betinget. For å gi et bredere perspektiv på hvilke fellesskap som kan befinne seg i barnehagene til minoritetsmødrene, ønsker jeg å "plassere" deres fortellinger i de ulike typologiene til Lund (2021): likhetsfellesskap, ulikhetsfellesskap og mangfoldsfellesskap. De ulike barnehagefellesskapene finner sted i barnehagefeltet, som er mitt utvalgte sosiale felt (Bourdieu og Wacquant, 1993). Bourdieus begrepsapparat, rammeplanens (2017) innhold, anerkjennelse av kulturelt mangfold og de ulike barnehagefellesskapene vil ligge i grunn for analyser og drøfting av mine funn.

### 2.1 Makt i Pierre Bourdieus sosiologi

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) er et av de mest kjente i internasjonal samfunnsforskning. Flere av Bourdieus studier dreier seg om, og er ledet av en interesse for å avdekke skjulte maktforhold, eliter, mekanismer og sosiale ulikheter som bidrar til ulikhet i livssjanser (Danielsen & Hansen, 1999, s. 43). Bourdieus perspektiver på makt kan ikke skilles fra hans perspektiver på reproduksjon, akkumulasjon og transformasjon av kapital innenfor det sosiale felt (Danielsen & Hansen, 1999, s. 45). Bourdieu har to hovedbegreper jeg finner relevant for mine studier: sosial rom (Bourdieu 1984) og sosialt felt (Bourdieu & Wacquant, 1993). Disse begrepene bygger på hans begreper om kapital.

Bourdieu beskriver "det sosiale rommet" som flerdimensjonalt rom hvor plasseringen til personene er bestemt av et sett med egenskaper i samfunnet (Bourdieu 1984: 106). De ulike posisjonene samfunnsmedlemmene kan ha er avhengig av hvilken og hvor mye kapital og type ressurser en besitter (Aakvaag, 2008, s 151). Egenskapene er blant annet utdanning, yrke, inntekt, foreldrenes utdanning, yrke og inntekt, ens geografiske opprinnelse, kjønn osv. Bourdieu definerer en klasse med et sett av individer med omtrent samme posisjon i det sosiale rom. Individene kan ha utviklet



interesser og disposisjoner med fellestrekk, og vil derfor kunne oppføre seg likt, og har utviklet blant annet like holdninger. Bourdieu samler de mest like individene under et multidimensjonalt rom, ved å gjøre rommet tredimensjonalt: kapitalvolum, sammensetning av kapitalene, og endring i kapitalsammensetning og –volum over tid (Danielsen & Hansen, 1999, s. 46).

Konstruering av det sosiale rommet, den usynlige virkeligheten som verken kan berøres eller vises, organiserer aktørens forestillinger og virksomheter (Bourdieu, 1995, s. 39). Bourdieu mener at posisjoner personer innhar i det sosiale rommet, altså fordelingen av ulike former for kapital (kapital-formersom våpen) avgjør forestillingene om dette rommet og standpunktene en person inntar i kamp for å forandre det eller bevare det (Bourdieu, 1995, s. 42). For at en befinner seg langt oppe i det sosiale rommet, må det befinne seg noen lengre ned, en type livsstil kan kun være eksklusiv i relasjon til en annen livsstil som ikke er det. Det sosiale rommet er altså basert på objektive sosiale posisjoners kapitalmengde i en hierarkisk struktur (Aakvaag, 2008, s. 151).

### 2.1.1 Kapital

Bourdieu setter skille mellom tre klasser: borgerskapet, middelklassen og den dominerte folkelige klassen. Hvor hvem tilhører hjemme bestemmes av de enkeltes totale mengde kapital, det vil si summen av økonomisk, kulturell og sosial kapital (Bourdieu, 2002, s. 27). Det er svært viktig å forstå kapitalbegrepet for å skjønne Bourdieus syn på det sosiale livet. Bourdieu definerer begrepet kapital som knappe ressurser det er konkurranse om hos individer og grupper i samfunnslivet. Kapital kan gi en makt i egenskap i form av ressurs som kan brukes til å få tilgang til fordeler i det sosiale livet. Kapital er ulikt fordelt i samfunnet, og gir dermed utgangspunkt for dominans og herredømme (Aakvaag, 2008, s. 151). Bourdieu setter likhetstegn mellom fordeling av kapital og makt (Bourdieu, 1996, s. 265), dersom en har mye kapital, har man også makt (Danielsen & Hansen, 1999, s. 45). Økonomisk kapital kan direkte og umiddelbart konverteres til penger, og bli institusjonalisert i form av eiendomsrettigheter, som kulturell kapital, som er konvertibel i visse forhold inn i økonomisk kapital, og kan institusjonalisere i form av utdanningskvalifikasjoner, og sosial kapital som er sammensatt av sosiale forbindelser, som kan konverteres til økonomisk kapital (Bourdieu, 1986, s. 21). Med andre ord presenterer Bourdieu økonomisk kapital som utgjør tilgang til økonomiske ressurser som formue, eiendom og inntekt. Bourdieu definerte økonomisk kapital som den dominerende kapitalformen (Bourdieu, 1984, s. 120). Mens sosial kapital som summen av ressurser som er knyttet sammen til besmittelse av et nettverk av institusjonaliserte relasjoner av gjensidig anerkjennelse og bekjentskap – medlemskap i en gruppe der vedkommende med støtte fra den kollektivt eide kapitalen får en "legitimasjon" som gir de rett til kreditt (Bourdieu, 1986, s. 21).

Kulturell, sosial og økonomisk kapital fungerer som symbolsk kapital (Bourdieu, 1999, s. 251). Økonomisk, sosial og kulturell kapital kan transformeres til symbolsk kapital, men kun når anerkjennelse er verdifullt innenfor et spesifikt felt. Symbolsk kapital er egenskaper som får tilegnet høy verdi, og i sosiale grupper høster stor anerkjennelse (Danielsen & Hansen, 1999, s. 58). Den symbolske kapitalen finner plass i det sosiale rommet i form av tro, tillit, rykte, og er fokusert på personers sosiale eksistensberettigelse og betydning i et felt (Bourdieu, 1996, s. 142).

### *Kulturell kapital*

Bourdieu og Passeron (1990) beskriver kulturell kapital som kulturelle goder som kan overføres fra forskjellige familiepedagogiske handlinger, dersom verdi som kulturell kapital varierer mellom de vilkårlig og kulturelle, pålagt av den dominerende pedagogiske og kulturelle handlingen stadig repeterer den familiepedagogiske innenfor de forskjellige klassene og gruppene (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 30). Bourdieu har tidligere presentert kulturell kapital i tre former: form av langvarige disposisjoner av kropp og sinn, i form av kulturgoder som bøker, bilder, maskiner, instrumenter osv., og i den institusjonaliserte staten, som framgår når det gjelder utdanningskvalifikasjoner (Bourdieu, 1986, s. 17). Aakvaag (2008) beskriver kulturell kapital som en form som går ut på at personer tilegne seg og mestre de dominerende kulturelle kodene i samfunnet vårt. Kulturell kapital forutsetter eksistensen av en allmenn, akseptert dominerende og høy smak i samfunnet som kan beherskes i en mindre eller større grad. Kulturell kapital gir for eksempel den enkelte makt gjennom resultater i utdanningssystemet og lignende (Aakvaag, 2008, s. 152). I norsk barnehagekontakt kan for eksempel en forventning fra pedagogiske ledere til foreldrene om å ha "å ha alt på stell" anses som kulturell kapital (Lund, 2021, s. 162).

### *Språklig kapital*

Språklig kapital går under kulturell kapital. Språklige uttrykk og ytringer produseres alltid i bestemte markeder eller kontekster, og i egenskapene til markedene får språket en viss "verdi". På et språklig marked vil noe alltid verdsettes høyere enn andre: og en del av den praktiske kompetansen av talerne er å vite hvordan, og være kapable til å produsere uttrykk som er høyt verdsatt på markedene det er snakk om. Aspektet av praktisk kompetanse av talerne er ikke jevnt fordelt i samfunnet der hvor kollektivt språk, som f.eks. Engelsk eller Norsk, blir snakket. Talerne disponerer forskjellige mengder av «språklig kapital» - det er å ha kapasiteten til å produsere uttrykk innenfor et bestemt marked. Dessuten er distribusjonen av språklig kapital relatert i spesifikke måter for å distribuere av andre former for kapital (økonomisk kapital, kulturell kapital osv.) som definerer området til en individuell i det sosiale rom. Jo mer språklig kapital taleren besitter, jo mer en den i

stand til å utnytte systemet til sin fordel, og dermed sikre seg en gevinst (Bourdieu, 1991, s. 18). Språklig kapital indikere altså til hvor godt en behersker undervisningssystemet akademiske språkformer. Forskere mener det er en ulik fordeling mellom arbeider-, middel- og overklassen. Overklassen har mest av denne kapitaltypen, som gir de gyldighet i skoleforløpet (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 99).

### 2.1.2 Det sosiale felt

Det sosiale felt kan beskrives som et nettverk av relasjoner mellom forskjellige agents livsstiler og posisjoner (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 84). Det sosiale rommet er klassestrukturen i samfunnet helhetlig, mens det sosiale felt er en arena, sfære og institusjon innenfor det sosiale rom (Aakvaag 2008: 155). Hierarkiet varierer etter ulike typer kapital (økonomisk, sosial, kulturell, symbolsk) i de ulike feltene (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 83). Symbolsk makt kan tolkes som den usynlige makten som bare utøves ved delaktighet av de som ikke vet at de ligger under, eller ikke vet at de utøver den (Bourdieu, 1996, s. 38). Barnehagepersonalet og foreldrene som har tilegnet seg sosial og kulturell kapital lik den dominerende klassen, vil besitte en høyere mengde av den feltspesifikke kapitalen (Aakvaag, 2008, s. 155), de vil automatisk ha en høyere posisjon i barnehagefeltet, enn det minoritetsforeldre vil ha. Kulturell kapital er avgjørende for hvordan en oppfattes og agerer i et bestemt felt (Bourdieu, 1999, s. 251). Bourdieu påpeker at det er styrkeforholdet mellom spillere som definerer strukturen til feltet, og kapital eksisterer og fungerer derfor i relasjon kun til sitt eget felt (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 88). I norsk barnehagekontekst kan barnehagen anses som et sosialt felt der medlemmer, majoritetsbefolkningen i dette tilfelle, legger føringer for hva som anses som akseptable meninger og kulturelle symbol (Lund, 2021, s. 154).

Illuso er også et begrep som er relevant for det sosiale felt. Bourdieu definerer illusio som å være med i spillet, ta spillet på alvor og være engasjert i spillet. Illusio betyr å være dratt med i spillet, være grepet – at det å spille er verdt bryet. Begrepet illusio går ut på å tilkjenne det sosiale spillets betydning, at betydningen av det som skjer i situasjoner er viktig for de som deltar i det (Bourdieu 1996, s. 132). Ethvert sosialt felt pleier å oppnå forholdet til feltet, som Bourdieu kaller, illusio av de som går inn i det. Begrepet *libido* er også en betegnelse på illusio. Bourdieu mener at ethvert felt påbyr i skjul og stillhet en adgangsbillett: “Her får ingen foreldre slippe inn dersom vedkommende ikke mestrer norsk oppdragelse” (Bourdieu, 1996, s. 134).

Bourdieu viser seg også til begrepet *doxa* (doksa), der han mener ethvert felt har sin egen særegne logikk. Det vil si at personer i feltet har et bestemt mål, et sett av grunnleggende prinsipper og

trosretninger (Bourdieu, 1999, s. 21). Aakvaag (2008) beskriver doxa ved å gå inn på Bourdieus hevdelser om at alle sosiale felt er preget av konflikter som har oppstått når aktørene i feltet prøver å forsvare eller/og forbedre sin egen posisjon. Feltet er preget av en grunnleggende, implisitt og taus enighet som angår feltets spilleregler og hva som er gjeldende som kapital (Aakvaag, 2008, s. 157).

### 2.1.3 Habitus

Sosiale aktører anvender kognitive strukturer for å tilegne seg praktisk kunnskap om den sosiale verden. Dette er kroppsliggjorte, sosiale strukturer. En fornuftig oppførsel i verdenen fordrer en praktisk kunnskap om den sosiale verden som bruker visse kvalifikasjonsskjemaer. Det dreier seg altså om kroppsliggjøring av samfunnets strukturer som er grunnleggende, de skal være felles for alle aktører i samfunnet, og det er de som muliggjør en "sunn fornuft" hos aktøren, altså frambringning av en meningsfull og felles verden (Bourdieu, 1995, s. 220). Bourdieu kaller denne kroppsliggjøringen for *habitus*, og denne kroppsliggjøringen er varig og stabil (Aakvaag, 2008, s. 160). En enkel definisjon av habitus er kroppens måte å tilpasse seg sitt miljø på. Gjennom prøving og feiling vil kroppen lære seg til å framtre på en måte som fører til at den finner sin plass. Habitus kan være individuell og kollektiv (Bourdieu, 2002, s. 11). Våre handlinger og væremåte er ikke basert på grundig gjennomtenkning og refleksjon, men på en instinktiv og førrefleksiv forståelse av hva vi må gjøre i en situasjon. Som regel bare vet vi hva vi skal gjøre for å håndtere nye situasjoner uten å trenge å tenke oss om. Vår habitus "bare er der", uten at vi tenker over det (Aakvaag, 2008, s. 160). Begrepet *habitus* kan forstås som det formidlende leddet mellom menneskenes tenke- og handlemåter og feltets strukturer. Habitus muliggjør en uendelig mengde tankemåter og handlinger ut fra en samme struktur (Bourdieu, 1995, s. 24). Habitus i norsk barnehagekontekst kan være at majoritetskulturen setter den symbolske orden og sitter på definisjonsmakten for hva som anses som "riktig" væremåte og identitet (Lund, 2021, s. 154). I min studie blir habitusbegrepet relevant i den forstand at jeg ønsker å utforske kategoriene "de andre" og barnehagepersonalet, deres måter å tilpasse seg sitt miljø på.

#### *Språklig habitus*

Praksis bør bli sett på som et produkt av et møte mellom et felt og en habitus som er kompatible med en annen, f.eks. en student med arbeiderklassebakgrunn befinner seg i en elite utdanningsinstitusjon. Studenten i dette tilfelle vet kanskje ikke hvordan han skal handle, og kan bokstavelig talt gå tapt for ord. Språklige uttrykk eller ytringer er former for praksis og kan forstås som produktet av relasjonen mellom et språklig marked og en språklig habitus. Den språklige habitusen er en undergruppe av disposisjoner som utgjør en habitus: det vil si undersettet av disposisjoner i å

lære å snakke i spesielle sammenhenger, som f.eks. familien, jevnaldrende gruppen, barnehagen osv. Språklig habitus er også innskrevet i kroppen vår. En spesiell aksent er f.eks. et produkt av en bestemt måte å bevege lepper og tungen på. Det er et faktum at ulike klasser og gruppe mennesker har ulike måter å snakke på (Bourdieu, 1991, s. 17). Palludan (2007) presenterer språktonene: *undervisningstone* og *utvekslingstone*, som tar utgangspunkt i Bourdieus teori om språklig habitus (Gabriel, 2017, s. 82). Hun sammenligner barnehagepersonalets tonefall og væremåter rettet mot majoritets- og minoritetsbarn og familier. Hun beskriver *undervisningstonen* under en situasjon der den voksne snakker og forklarer, mens barnet lytter og skal følge instruksjoner. Den voksne kan spørre spørsmål, og barnet svarer dersom hun kan - eller vil - svare. Barnet anses som et objekt for den voksnes læring (Palludan, 2007, s. 81). Palludan påpeker at mange barn, men også foreldre med minoritetsbakgrunn kan selv posisjonere seg, og bli posisjonert i en undervisningstone i møte med personalgruppen (Glaser, 2018, s. 119). Mens *utvekslingstonen* går ut på en situasjon der den voksne og barnet snakker, det er gjensidig dialog der begge stiller spørsmål og gir svar. De utveksler meninger, erfaringer, tolkninger og kunnskap. Både barnet og den voksne anses som subjekter under denne relasjonen (Palludan, 2007, s. 81). Ved hjelp av språket investerer pedagogiske ledere og foreldrene sin språklige habitus innenfor et bestemt marked, og innhenter slik sosial anerkjennelse (Lund, 2021, s. 160).

#### 2.1.4 Den legitime kultur

Begreper som habitus, felt eller kapital kan ikke defineres i isolert tilstand, kun innenfor det teoretiske systemet som de utgjør (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 81). Den legitime kulturen, også kalt *den gode viljen*, er når menneskers forhold til kulturen kan avleses av den betydelige avstanden mellom anerkjennelse og kjennskap. Slik holdning antar ulike former alt etter grad fortrolighet mellom den legitime kulturen, altså sosial bakgrunn og dens måte å tilegne seg kulturen som samsvarer dens bakgrunn. Den kulturelle godviljen kommer til uttrykk under et valg av de mest ubetingete vitnesbyrd om kulturell lydighet, det vil si at den legitime kulturen tilegnes gjennom en form for kulturell lydighet (Bourdieu, 1995, s. 133). En legitim kultur baseres på den kulturelle kapitalen som personer har tilgang til og kan beherske i ulik grad. Kulturell kapital forutsetter at det finnes en legitim kultur, den kan beherskes i varierende grad, som man i likhet med penger, kan ha mindre eller mer god tilgang på (Danielsen & Hansen, 1999, s. 46).

#### 2.1.5 Symbolsk vold

Bourdieu beskriver symbolsk vold når en aktør med lav sosial status står i fare for å bli utsatt for sosial dominans av en med høyere sosial status (Bourdieu, 1979; Bourdieu, 1996, s. 38). I følge

Bourdieu vil staten, på et avgrenset territorium og på hele den tilhørende befolkningen, med suksess gjør krav på enerett til legitime bruk av symbolsk vold (Bourdieu, 1996, s. 53). En annen måte å beskrive prosessen som tar plass under symbolsk vold er når den mest effektive formen for herredømme er den som ikke må rettferdiggjøres eller legitimeres i det hele tatt, men blir tatt for gitt, blir miserkjent eller oppfattet naturlig som noe annet enn dominansforhold og sosial ulikhet (Danielsen & Hansen, 1999, s. 54).

## 2.2 Anerkjennelse av kulturelt mangfold

De siste to årene har anerkjennelse fått en sentral posisjon innen norsk barnehagepedagogikk. Likevel har begrepet blitt problematisert i lys av kulturelt mangfold. Hvordan en tolker begrepet er betinget av faglige- og kulturelle ståsteder, hvilke tenkemåter som teller og avhenger av dominansrelasjoner i fagmiljø og samfunn (Angell 2011, s. 200). På 1980-tallet introduserte den norske pedagogen, Berit Bae, det psykologiske anerkjennelsesbegrepet for barnehagepedagogikken. Anerkjennelsesbegrepet har satt tydelige spor i Rammeplanene jf., der det anvendes i forhold til fire ulike temaer, blant annet *foreldresamarbeid*. Bae var sterkt inspirert av den norske psykologen Anne-Lise Løvlie Schibbyes relasjonsteori som omhandler den asymmetriske relasjonen mellom pasient og terapeut (Angell, 2011, s. 201). Schibbye (2002) hevder at pasientens psykologiske utvikling både påvirker og påvirkes av personenes relasjon til andre, derfor er det avgjørende at terapeutiske dialogen er preget av anerkjennelse. Ettersom terapeuten har mest makt i terapirelasjonen er det hovedsakelig også terapeutens ansvar å anerkjenne. I følge Schibbye bør terapeuten gyldiggjøre pasientens opplevelse for at relasjonen skal være preget av anerkjennelse (Schibbye, 2012). Jeg finner anerkjennelsesbegrepet relevant for denne studien da jeg ønsker å drøfte maktforholdene om den asymmetriske relasjonen mellom barnehagepersonalet og minoritetsmødrene.

Tre utfordringer som kan finne sted ved det dominerende anerkjennelsesbegrepet er at handlinger ofte har ulike mål, innhold og begrunnelser. Første utfordring kan være at barnehagepersonalet vil være reflekterte over hva som er nyttig eller irrelevant, hva som kan omarbeides når psykologiske teorier tas i bruk under pedagogisk arbeid. Den andre utfordringen baseres på begrepets kulturelle grunnlag. Begrepet som «tillit», «respekt», «psykisk utvikling», og «relasjon» kan beskrive anerkjennelse. Utfordringer, i lys av kulturelt mangfold, kan være å synliggjøre hva som legges i begrepene tillit/respekt, og hva som oppfattes som psykisk utvikling, og legges i «gode» relasjoner. Dette varierer gjerne i ulike kulturelle sammenheng. Den tredje utfordringen er at mangelen på anerkjennelse anvendes beskrivelsen med underkommunisering av kultur i barnehagen (Angell, 2011, s. 202). *Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold* (2006) beskriver en av flere

tilnærminger til mangfold i barnehagen ved å poengtere at språklig, religiøs og kulturelt mangfold ignoreres eller underkommuniseres i barnehagens hverdag – det er manglende anerkjennelse (KD, 2006, s. 8). Anerkjennelse av subjekter er ikke det samme som anerkjennelse av kulturer. Baes teori om anerkjennelse handler om prosesser i og mellom enkeltpersoner, mens anerkjennelse av kulturer eller underkommunisering handler om hva en tenker «kultur» skal være eller er (Angell, 2011, s. 203).

Taylor (1994) hevder at anerkjennelse av kulturer er multikulturalismens viktigste oppgave. Anerkjennelse skal sørge for at ulike kulturer oppleves og opprettholdes (Taylor, 1994, s. 5). Ifølge Taylor handler anerkjennelsesbegrepet om respekt, likeverd, og en viss grad av beundring (Angell, 2011, s. 203). Når mennesker velger å fremvise identitet basert på den legitime kulturforskjellen, bør de disse menneskene anerkjennes som like verdige. Imidlertid er det en avgjørende betingelse at identiteter skal være legitime, det er altså da de ikke bryter med menneskerettighetene (Gullestad, 2002, s. 301). Baumann (1999) er derimot uenig med Taylor om at anerkjennelse av kulturer er multikulturalismens viktigste oppgave (Baumann, 1999, s. 117). Han mener multikulturalismens viktigste oppgave er å problematisere hvem som får definere hva inn i begrepene (Baumann, 1999, s. 115). Baumann (1999) forstår kultur som prosesser mellom mennesker, prosesser som skjer hele tiden og overalt og er dermed i kontinuerlig endring. Han anerkjenner «kultur» som noe levende. Bourdieu knytter anerkjennelsesbegrepet tett til kapital, han forstår det som anerkjente ressurser i et felt. Han mener vi mennesker kan få det mest enestående av alt i “den sosiale verden”, nemlig anerkjennelse (Bourdieu, 1999, s. 250).

### 2.2.1 Ulike barnehagefellesskaper

Lunds (2021) tre ulike typologier av barnehagefellesskaper: *likhetsfellesskap*, *ulikhetsfellesskap* og *mangfoldsfellesskap* baseres på pedagogiske lederes ulike oppfatninger av kulturelt mangfold, der kategoriene: likhet, ulikhet og anerkjennelse kommer tydelig frem. De fleste pedagogiske lederne var opptatt av inkludering, og fremme enkeltbarnets og foreldres behov og ønsker. De hadde et ønske om å synliggjøre og *anerkjenne* barnas bakgrunn, men viste ulike forståelser av dette (Lund, 2021, s. 156). Taylor (1994) hevder at kulturer må anerkjennes for å sikre at de skal opprettholdes. Hva en legger i begrepet «kultur» er derfor grunnleggende for hva som vil si å anerkjenne ulike kulturer (Angell, 2011, s. 203).

### *Likhetsfellesskap*

I likhetsfellesskapet er vekt på “enkeltbarnet” eller “individet” og verdier om likhet toneangivende for barnehagens pedagogiske praksis. Barnehagefellesskapet preges av et pedagogisk tankesystem som legger til grunn at alle, uansett kulturell eller sosial bakgrunn, skal kunne ha samme rettigheter og muligheter i tråd med offentlig politikk, med mål om at utdanning skal bidra til rettferdighet og sosial utjevning. Om en slik praksis bidrar til anerkjennelse og inkludering kan det midlertidig settes spørsmåltegn ved (Lund, 2021, s. 157). Ved å vektlegge likhet og underkommunisere etnisk minoritetsforeldres kulturelle bakgrunn, vil føre til at deres erfaringer og bakgrunn framstår som irrelevant i møte med den norske barnehagen (Gullestad, 2002, s. 116). I barnehagens møte med barn og foreldre med ulike forståelsesrammer, må dilemmaer om likhet og likeverd på den ene siden og mangfold og ulikhet på den andre siden, balanseres. Kort oppsummert er typologien likhetsfellesskap basert på likhet som overordnet pedagogisk målsetting, der alle gis like muligheter for læring og utvikling, gjennom å se bort fra kulturelt mangfold og –forskjeller som eksisterer i barnehagefellesskapet (Lund, 2021, s. 158).

### *Ulikhetsfellesskap*

I ulikhetsfellesskapet fremheves kulturelle forskjeller barnehagepersonalet omtaler seg om minoritetsforeldre og –barn som “de”, “de andre”, “minoritetene”, “de med annen kultur” etc. Under foreldresamarbeidet er personalets mål å tilegne minoritetsforeldres en forståelse og kunnskap om den norske barnehagen, hvilke forventninger barnehagen har og forsikre seg om at minoritetsforeldrene blir “gode foreldre”. “Gode foreldre” vurderes og tar utgangspunkt i normen for “norsk foreldreskap”. Minoritetsforeldres foreldreskap anses av personalet som utfordrende, og vil kreve ekstra tilrettelegging som fører til økt arbeidsbelastning. Å “gjøre *dem* norske” er målet med foreldresamarbeidet. Inntil foreldrene er “norske nok” vil en slik praksis bidra til ekskludering av minoritetsforeldre fra fellesskapet (Lund, 2021, s. 158). Den norske være- og tenkemåten, kapital og habitus er gjeldende her, mens minoritetsforeldres kapital og habitus blir ansett i møte med barnehagen som ugyldig (jf. Bourdieu, 1977, 1995). Barnehagepersonalets *illusio* (jf. Bourdieu, 1996), deres forståelse av og verdier rundt “godt foreldreskap”, forståelse av barnesyn og kultur, vil gjennom foreldresamarbeidet komme til uttrykk, deres fortolkninger og konstruksjoner av kulturelt mangfold (jf. Bourdieu & Wacquant, 1993). Personalets erfaringer kan påvirke hvordan personalet i ulikhetsfellesskapet møter og forstår kulturelt mangfold på (Lund, 2021, s. 159). I ulikhetsfellesskapet snakker personalet *til* og *om* minoritetsforeldre, der fokuset ligger på foreldrenes mangler, feil og forskjeller. Slik praksis kan føre til reproduksjon, som kan føre til en ekskluderende praksis framfor inkludering av minoritetsforeldre i barnehagefellesskapet (Lund,



2021, s. 160). Palludan (2007) skriver i sine studier at personalet anvender språktonen “undervisningstone” med barn og foreldre med minoritetsbakgrunn, mens barn og foreldre med majoritetsbakgrunn blir møtt med “utvekslingstone” (Palludan, 2007, s. 81). Barnehagen skal ha en forebyggende funksjon, og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (KD, 2017, s. 11). Palludan hevder videre at personalets språktoner i møte med minoritetsfamilier bidrar til å skape forskjeller, som fører dermed til segregerende- og ekskluderende praksiser. Dette bidrar til å forsterke eksisterende maktforhold mellom majoritet og minoritet i sterk kontrast til barnehagens mål om inkludering og sosial utjevning (jf. Bourdieu 1995; Bourdieu & Wacquant 1995; Palludan 2007).

### *Mangfoldsfellesskap*

I mangfoldsfellesskapet tilrettelegges det for diskusjoner og meningsbrytninger, i motsetning til likhet- og ulikhetsfellesskapene. Oftest gjenspeiler mangfoldet seg i personalgruppen i form av både kjønn og ansatte med ulik kulturell og sosial bakgrunn. Mangfoldsfellesskapets pedagogiske strategier og plattformer legger vekt på at mangfold skal anses som en ressurs i barnehagen, at voksne og barn skal møtes som enkeltindivider, og ikke som spesifikke representanter for etniske identiteter eller kulturer (Lund, 2021, s. 161). Det er viktig å rette søkelys mot makten som ligger i å kunne betegne og kategorisere andre (Gullestad, 2002, s. 81). I mangfoldsfellesskapet verdsettes verdier som toleranse, respekt og åpenhet. Være nysgjerrig på andre, tørre å være kritisk, stille spørsmål, fremheve religiøs, kulturell og sosial bakgrunn som ressurs er viktige trekk innenfor mangfoldsfellesskapet (Lund, 2021, s. 162). At barnehagepersonalet *også* møter minoritetsfamilier som subjekter, med en «utvekslingstone» bidrar til inkludering og sosial utjevning i barnehagefellesskapet (jf. Palludan, 2007).

## 2.3 Oppsummering

Mødrene har delt sine erfaringer som jeg i analysekapittelet ønsker å analysere i lys av Bourdieus begrepsapparat. Jeg ønsker å analysere deres erfaringer i barnehagearenaen som et eget sosialt felt (jf. Bourdieu & Wacquant, 1993). Ifølge Bourdieu er utdanningssystemet viktig når det kommer til analyse og bevisstgjøring over maktforhold. Barnehagen, som også er en del av utdanningssystemet, bidrar til reproduksjon av de eksisterende maktforholdene mellom klassene (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 77), og får dermed en viktig posisjon i det sosiale rom (jf. Bourdieu, 1984). Bourdieus begreper om kulturell- og språklig kapital, doxa, den legetime kultur, illusio og Lunds typologer vil bli brukt i større grad under analysekapittelet som verktøy. Videre i drøftingskapittelet vil Bourdieus teori om symbolsk kapital, habitus og symbolsk kapital komme til syne for å bidra til drøfting og

konklusjoner av maktforholdene som tar plass i møte med minoritetsmødrene og barnehagepersonalet.

### 3.0 METODEVALG OG FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER

“Kunnskap er makt” sa den britiske filosofen Francis Bacon (Tjønneland, 2019) - men *hva* er kunnskapen, *hvordan* skal den produseres, av *hvem* og *hvor*?

For at jeg skal kunne bidra med kunnskap til barnehagefeltet om hvordan virkeligheten kan se ut, må jeg gå metodisk frem. Å anvende en metode, betyr å følge en utvalgt vei mot et endelig mål. Metoder som baseres på samfunnsfagligvitenskap dreier seg om fremgangsmåten for å få informasjon om virkeligheten. Samle inn, analysere og tolke data er en sentral og viktig del av *empirisk forskning*. Systematikk, grundighet og åpenhet er de viktigste kjennetegnene ved empirisk forskning (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 25).

I dette kapittelet vil jeg begynne med å drøfte meg frem til mitt vitenskapsteoretiske ståsted, dette gjør jeg ved å gå inn på positivisme og sosial konstruktivisme, som blant annet viser to ulike måter å søke sannhet på. Deretter går jeg inn på den hermeneutikk som redegjør min fortolkningsprosess av datamaterialet. Da makt og relasjoner er relevant for oppgaven, går jeg også inn på postkolonialtilnærming. Deretter går jeg inn på kvalitativ metode, der jeg går inn på abduktiv metode, intervju, og fordeler og ulemper ved gruppeintervju, en-til-en intervju og nettmøte. Mot slutten går jeg inn analysestrategi, før jeg går inn på siste del av kapittelet som omhandler forskningsetiske refleksjoner. I dette delkapittelet går jeg blant annet inn på etikk og personvern, rekruttering og utvalg av informantene, refleksjoner rundt forskerrollen med fokus på insiderposisjon og studiens kvalitet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteori er en form for samfunnspraksis som er forankret i klare forestillinger om hva som skiller en praksis fra en annen type virksomhet (Kvarv, 2014, s. 13). Det vil si at vår måte å tenke, handle og forstå på i forhold til omverdenen er preget av vitenskapens forståelse og syn på kunnskapsproduksjon. Vitenskapen får umåtelig betydning i det moderne. Hva som skal utforskes og hvordan er i det moderne en strategisk kamp om den symbolske makten (Widerberg, 2001, s. 19). Dersom man ser på mennesket som helt og holdent unikt i forhold til alt annet på jorden, må mennesket studeres på en annen måte, metoder må utvikles som er tilpasset mennesket som studieobjekt. Ontologi, menneskesynet ligger bak og er en forutsetning for kvalitativ forskning og

dens epistemologi (Widerberg, 2001, s. 26). Epistemologi er læren om hvordan en kan få kunnskap om virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 416), mens ifølge Willig (2001) går epistemologisk refleksivitet ut på at jeg gjennom min forskerposisjon drøfter og reflekterer muligheten for at problemstillingen kan ha vært begrensende og definerende for hvilke resultater som kan genereres fra datamaterialet. Det handler også om en tilkjennegevingelse av mitt syn på spørsmål knyttet til hva kunnskap og vitenskap er, og hvordan den nås. Epistemologisk refleksivitet kan altså knyttes til vitenskapssyn og til mitt syn på forhold mellom empiri og teori (Bergsland, 2021, s. 45).

### 3.1.1 Søken om sannhet: positivisme vs. Sosialkonstruktivisme

Positivismen og sosial konstruktivismen er to epistemologier som har gitt meg gode refleksjoner rundt hva som kan være en faktor for å vurdere min forskning som gyldig fra et samfunnsvitenskapsteoretisk ståsted. Refleksjonene har også økt studiens kvalitet ved min bevisstgjøring over mine valg, tanker og beslutninger rundt hvilken teori som egner seg best for min metode.

#### *Positivism: den objektive sannhet*

Positivism er et samlebegrep for et bredt spekter av vitenskapsteoretiske posisjoner som innebærer at man bør og kan produsere sikker, gyldig kunnskap. Formålet med vitenskapen skaper ikke uenigheter, men hvordan det gjøres. Positivismen mener den objektive sannheten, er den gitte sannhet. En forsker skal ikke innvirke studieobjektet, forskningsobjekter skal behandles som objekter. Objektivitet, validitet og reliabilitet var svært etterstrebet, med objektiv som mål, i betydning en generaliserbar og sikker kunnskap (Widerberg, 2001, s. 23). Minoritetsmødrenes fortellinger fra møte med barnehagefelleskapet baseres på subjektive opplevelser, som igjen er deres sannhet. I min studie er det vanskelig å da behandle mødrene som objekter. Min tolkning av positivismen er at kvalitative studier ikke anses som kvalifisert sannvitenskap da det er mangel på målbar og observerbar data. Det ville ikke vært mulig for meg å få kjennskap til mødrenes sannhet om barnehagefelleskapet dersom viten og kunnskap kun skulle vært basert på den objektive sannheten.

#### *Sosialkonstruktivisme: den subjektive sannhet*

Samfunnsvitenskapen i sin konstruksjon av den sosiale verdenen tar hensyn til kjensgjerning at aktører er subjekter som konstruerer den sosiale verden i sin daglige praksis (Bourdieu, 2002, s. 210). Mødrenes fortellinger i min studie er basert på deres *subjektive* opplevelser i møte med barnehagefelleskapet, som videre har gitt de individuelle oppfatning og meninger som utgjør en

faktor i deres *virkelighetsforståelse*. Konstruktivisme handler ikke om ting generelt, men om sosiale fenomener. Konstruktivisme må oppfattes som aktuelle sosiale konstruksjoner, og er dermed en sosial konstruktivisme. Vi mennesker fungerer i det sosiale fellesskapet og utvikler bestemte rammeverk og fortellinger om hvordan man kan, bør og må forstå verden og fenomener som er en del av den. Den tyske filosofen Immanuel Kant (1724-1804) knyttes til opprinnelsen av konstruktivisme, dette fordi Kant var den første som bestemt forklarte at mennesker kan bare gjenkjenne verden og tingene gjennom subjektivt filter, vi har ingen andre muligheter da det skyldes vår natur, medfødte tankeevner (Mårtensson & Puggaard 2016, s. 97). I motsetning til et positivistisk ståsted menes det at virkeligheten er subjektiv. Konstruktivisme virker mer avhengig av sosiale konstruksjoner i forhold til et positivistisk ståsted som stoler mer den objektive sannheten som er basert på fakta. Det store skillet mellom disse filosofiske epistemologiene er objektivitet og subjektivitet. Mødrenes virkelighetsforståelse, deres sannhet har gjennom et hermeneutisk perspektiv blitt tolket og undersøkt av meg fra en forskerposisjon. Igjenom min forskerposisjon tolker jeg blant annet deres og barnehagepersonalets handlinger. Mødrene setter ord på sin virkelighetsforståelse, sin sannhet, som jeg skal tolke og forstå i lys av for eksempel med Bourdieus begrepsapparat. Bourdieu har vist motstand når det kommer til å definere seg selv innenfor en utvalgt vitenskapsteoretisk tradisjon. Til tross for det har han anvendt den sammensatte betegnelsen «strukturalistisk konstruktivisme» om sin vitenskapsteoretiske posisjon. Konstruktivistiske kjennetegnene kommer til syne når han hevder aktørens sosiale erfaring og bevissthet er avgjørende for deres virkelighetsforståelse av verden. Bourdieus kritikk mot subjektivismen går ut på at til tross for at de har en definisjon om den praktiske erfaringen av verden, ikke kan redegjøre for denne erfaringens objektive sosiale mulighetsbetingelser (Bergland, 2021, s. 44).

### 3.2 Hermeneutikk – en tolkende prosess

*Hermeneutikk* betyr å tolke, tydeliggjøre, oversette, klargjøre, forklare og si (Widerberg, 2001, s. 24). Opprinnelig fungerte hermeneutikk som en metode for å kunne tolke juridiske og teologiske tekster, i dag er hermeneutikk nyansert med flere tolkninger (Mårtensson & Puggaard 2016, s. 207). Fortolkningsprosessen kan beskrives som en hermeneutisk sirkel, også kalt hermeneutisk spiral. Denne sirkelen gir oss mulighet for en kontinuerlig utdypning av selve meningsforståelsen, som i dette tilfelle er mødrenes virkelighetsforståelse (Repstad, 2007, s. 121). Gjennom intervjuet forteller mødrene fortellinger og opplevelser de har hatt i møte med inkludering og/eller ekskludering i den norske barnehagen. Mødrenes fortellinger er subjektive, de er blant annet preget av følelser, ønsker og tro. Tolkningens læren er basert på visse grunnleggende forutsetninger eller

antakelser som utgjør ryggraden i analysemetoden (Widerberg, 2001, s. 24). Jeg startet med å først lese hele teksten for å skape meg et helhetlig inntrykk av meningen. Deretter gikk jeg tilbake til enkelte temaer og delutsagn, prøvde å utkrystallisere deres betydning og mening, og vendte så tilbake til en reflektert helhetstolkning, og prosessen fortsatte videre (Kvale, 1979, i Repstad, 2007, s. 122). Under den hermeneutiske prosessen har jeg gjort meg refleksjoner over hvordan jeg forstår og tolker betydningene og meninger av datamaterialet mitt.

Samfunnsvitere som har blitt påvirket av hermeneutikk har i positivisme-debatten prøvd gang på gang å problematisere det som skiller naturvitenskap fra samfunnsvitenskap når det kommer til kunnskapsproduksjon. Våre forståelsesmåter og vårt språk *er* samfunnets forståelsesmåte og språk. Disse synsvinklene som skaper en forskjell mellom hermeneutikk og positivisme avgjør en betydelig del i vår forståelse av forskerens rolle, forskningssubjekt og forskningsrelasjon (Widerberg, 2001, s. 25).

### 3.2.1 Dobbel hermeneutikk

Når forskeren skal tolke og undersøke aktørenes handlinger gjennom et hermeneutisk perspektiv, er det ikke kun forskerens tolkninger som kommer til uttrykk. Hermeneutikken går ut ifra at mennesker tolker ethvert fenomen og situasjon de selv møter på, det vil også si at aktøren tolker sine handlinger og situasjonen de befinner seg i. Aktørens handlinger skal så bli tolket av forskeren, det vil si at forskeren tolker en virkelighet som allerede er tolket. Den britiske sosiologen, Giddens (1938) definerer dette som dobbel hermeneutikk – tolkninger blir gjenstand for nye tolkninger (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 121). Dette vil altså si at det ikke kun er min tolkning som kommer til uttrykk, jeg tolker mødrenes subjektive virkelighet som allerede er tolket av dem selv. Dette gir resultat av en kunnskap og viten som baseres på den subjektive sannheten. Det var nødvendig for min del å oppsøke den subjektive sannheten med mål om å få de marginale stemmene frem - deres tanker og opplevelser.

### 3.2.2 Mistankens hermeneutikk

Mistankens hermeneutikk, også kalt trippel hermeneutikk inkluderer både enkel og dobbel hermeneutikk, det vil si både egen og den andres forståelse, men i tillegg til det tar en med kritiske perspektiver på forutsetningene som spiller en rolle – struktur, kontekst og samfunnsforhold – som partene omgir i kommunikasjonen (Dahl, 2013, s. 124). Hellesnes beskriver mistankens hermeneutikk som en tolkningsstrategi som benyttes for å utøve ideologikritikk, dette ved å vise at det som oftest anses som tilsynelatende gode relasjoner ofte kan være falsk bevissthet, kamuflerte

særinteresser eller skjulte ideologier (Hellesnes, 1999, s. 20). Jeg vil innta et kritisk blikk under tolkning av mødrenes fortellinger i møte med barnehagefellesskapet, der vil jeg drøfte deres erfaringer og opplevelser i lys av relevant teori som å for eksempel anvende Bourdieus sine begrepsapparater som blant annet handler om utøvelse av makt i relasjoner.

### 3.2.3 Oppsummering

Under min tolkningsprosess av mødrenes fortellinger anvender jeg hermeneutikkens flere begreper: den hermeneutiske spiral, dobbel hermeneutikk og mistankens hermeneutikk. Jo mer arbeid jeg legger i dette, jo klarere blir momentene i tolkningsprosessen. Dette er bidrar til å gjøre kunnskapen i mine studier rikere, lettere å vurdere og mer pålitelig (Widerberg, 2001, s. 25).

## 3.3 Postkolonialtilnærming - et kritisk blikk

Å ha evnen til å se *kritisk* på det som er, gjøres og foregår i samfunnet er grunnleggende for postkoloniale teorier. *Kritisk* betyr ikke i denne sammenheng noe negativt eller alternativt til noe som er. *Kritisk* går ut på at en forsøker å avsløre og se etter om mennesker undertrykkes, nedvurderes eller marginaliseres som følge av pedagogiske handlinger og praksiser (Becher, 2006, s. 140). Personlig sitter det langt inne å "kritisere" mitt eget felt, men er det en ting masterstudiet har lært meg er viktigheten av det for å kunne se endring og forbedring. Englestad (2007) definerer kritikk som å kunne skille mellom og verdsette noe som er dårlig eller godt. Kritikk kan begrunnes i verdier, eller faglige standarder, om hva som regnes som verdifullt eller godt. Dette bidrar til at kritikk blir noe mer enn holdninger og meninger (Pettersvold, 2015, s. 42). Mitt mål med studien er at barnehagefeltet kan bli rikere på kunnskap rundt minoritetsforeldres erfaringer og perspektiver, spesielt da det er stor mangel på forskning med minoritetsforeldrenes subjektive perspektiver og historier i fokus.

"*Can the subaltern speak?*" stilte Gayatri C. Spivak i en kjent artikkel i 1988. Spivak problematiserte akademikernes rolle i formidling av kunnskap og forskning om "de andre". Av hennes provoserende spørsmål har utallige debatter og bøker og nye artikler fulgt i kjølevannet. På nytt har måttet forskere og forfattere tenke igjennom hvem en egentlig representerer når de produserer tekst om "de andre", hva en vil oppnå, og hva som kan bli konsekvensene for de man velger å skrive, produsere eller undervise om (Becher, 2006, s. 133). I enighet med Spivak hevder Edward Said at «de undertrykte» kan tale, la sin stemme bli hørt, men ikke via intellektuelle som er knyttet til diskurser og teorier som har mye makt i vår verden. Mange "vestlige, hvite" forskere kan "se på" og

skrive om “de andre” som forskjellig fra seg selv i hudfarge, etnisitet, klassebakgrunn eller posisjon (Becher, 2006, s. 133).

Under drøftingsdelen vil jeg blant annet gå inn på skillet “dem” og “oss”. Boken til Said *Orientalisme* (1978) viser et bilde av litteraturen en vestlig maktdiskurs har, som konstruerer og konstituerer «den andre» i sitt bilde. Orientalisme omhandler ikke nødvendigvis Østen som sådan, men hvilke forestillinger om Østen som var maktpåliggende å skape Europa for å kunne se forskjellen på «dem» og «oss». Et av Suids argumenter går ut på at Vesten har skapt skillet seg og «den andre», hvor «den andre» orientaleren fremstår som en stereotyp (Bergsland, 2018, s. 73). Gandhi (1998) hevder at kritikken til postkoloniale studier er rettet mot det kulturelle hegemoniet i Vesten, altså et forsøk på å gi representasjoner og kunnskap fra den ikke vestlige verden. Etnosentrisme er blant annet et sentralt begrep som finner plass i postkolonialismen (Bergsland, 2018, s. 73).

Jeg ønsker å drøfte barnehagen og mødrenes relasjon i lys av teorier knyttet til makt. Anerkjennelse av påvirkningskraften en har som fagperson – ikke minst – definisjonsmakten vi har overfor foreldrene er svært viktig. Det postkoloniale innebærer å se på relasjoner og makt mellom ulike typer makt. Det innebærer å skape en forståelse av at ulike posisjoner i makt kan ha en innvirkning på hvordan vi har skapt våre liv og oss selv. Makt er gjerne knyttet til posisjoner, hierarkier og diskurser. Den franske filosofen Foucault og andre forfattere med en postkolonialtilnærming hevder at vi ikke alltid opplever makt som undertrykkende selv om den er det. Foucault hevder at makt er overalt og er en del av relasjoner mellom oss (Becher, 2006, s. 140).

### 3.4 Kvalitativ metode – tekstens tale

#### 3.4.1 Abduktiv metode

Under en empirisk forskning går teori og empiri hånd i hånd. Teori kan anses som spekulasjon dersom det ikke underbygges med empiri, mens empirisk undersøkelser uten forankring i teori kan lett bli isolerte beskrivelser av fenomener. Til å begynne med hadde jeg en induktiv tilnærming, det vil si at jeg startet undersøkelsen uten noe teoretisk utgangspunkt. Hensikten min var å trekke slutninger fra det konkrete til det allmenne (Johannessen et al., 2016, s. 47). Jeg skulle avlede teori fra datamaterialet. Deretter opplevde jeg at metoden ble mer deduktiv. Deduktiv betyr at jeg trekker slutninger fra generell teori til konkrete sammenheng (Johannessen et al., 2016, s. 47), det vil si at hypoteser kommer fra teori og senere undersøkes dette empirisk. Jeg vil koble mitt hermeneutiske ståsted opp med deduktiv metode: mødrene forteller sine fortellinger, som jeg fortolker i lys av teori. Kombinasjon av induktiv- og deduktiv metode fremheves som abduktiv

metode. Abduktiv metode vil si å sette fokus på forholdet mellom datamaterialet og teori. Empirien tolkes altså i forhold til eksisterende teorier, samtidig som det dannes nye perspektiver kan utvikles og oppdages (Thagaard, 2018, s. 184). Målet med metoden ble dermed å se mødrenes fortellinger, deres virkelighetsforståelse kunne bli sett i sammenheng med eksisterende teori. Jeg opplever studiens gyldighet, og mødrenes sannhet bekreftes i kombinasjon med teori om allerede finnes om andre mødres erfaringer og/eller filosofiske perspektiver som for eksempel snakker om makt resulterer til nye perspektiver og forståelser.

### 3.4.2 Intervju

Kvalitative metoder handler i hovedsak om å karakterisere. Denne metoden viser til kvalitetene, det vil si karaktertrekkene og egenskapene ved fenomener (Repstad, 2007, s. 16). Vi er mer opptatt av å beskrive eller forstå hvordan vi mennesker oppfatter verden, og hvilke relasjoner som har en betydning for oss (Johannessen et al., 2016, s. 93). Mødrenes fortellinger som forklarer deres virkelighetsforståelse, ga meg et viktig grunnlag for studiens empiri. Opptelling spiller gjerne en underordnet rolle ved bruken av de kvalitative metodene, kvalitative metoder står i kontrast til kvantitative metoder. Arbeidsmaterialet ved bruk av kvalitative metoder gir *teksten* de sentrale uttrykkene, i motsetning til kvantitative metodene der uttrykk og arbeidsmaterialet kommer i form av tall (Repstad, 2007, s. 16). Jeg er opptatt av å få frem, bli kjent med mødrenes stemme, historier og erfaringer rundt inkludering i barnehagefellesskapet, og velger derfor å anvende kvalitativ metodes intervjuform. Min problemstilling tok form etter mine erfaringer som pedagogisk leder, der jeg opplevde at jeg møtte på fordommer om foreldre med minoritetsbakgrunn – ofte refererte andre kolleger til meg og for eksempel gikk inn på deres «mangler» enn ressurser, eller omtalte seg om foreldre med kommunikasjonsvansker som late. Med kvalitativ metode fikk jeg høre mødrenes fortellinger fra deres virkelighet. Som en forsker, ikke bare pedagogisk leder, ga denne metoden meg et nytt innblikk i hvordan enkelte minoritetsmødre kan ha det.

Intervjumetoden er den mest brukte kvalitative metoden når det kommer til å samle inn egen data. Denne fleksible metoden bidrar til å gjøre det mulig å få detaljerte og fyldige beskrivelser av det vi studerer, samtidig som den nesten kan brukes overalt. Flest informanter føler seg som regel komfortable under denne metoden, forutsatt at temaet ikke er vrient eller sensitivt (Johannessen et al., 2016, s. 143). Jeg har ikke oppfattet mine intervjuer som verken vriene eller sensitive, jeg har fått ett inntrykk av at enkelte mødre har blitt oppgitt over situasjonene de har opplevd, men har satt pris på å få snakket høyt om deres opplevelser med andre mødre i samme situasjon. Kvale og Brinkmann (2009) uttrykker at intervjuer egner seg når man ønsker å studere holdninger, meninger og



erfaringer. Gjennom samtaler kan man mennesker lære å forstå hverandre, svare på spørsmål, kommentere hverandres handlinger eller utsagn, beskrive deres intensjoner, hva de føler, tenker og mener (Johannessen et al., 2016, s. 143). Enkelte har fortsatt vært kritiske til intervjuetoden der de mener at den er individualiserende og idealistisk, det vil si at den fokuserer for mye på enkeltmenneskes meninger, og dermed kan neglisjere materielle og sosiale rammevilkår og strukturer (Repstad, 2007, s. 76).

### *Intervjuguide*

Etter å ha landet på tema og problemstilling, var utforming av en intervjuguide det første jeg startet på (se vedlegg 3). Forskeren vil først utarbeide en intervjuguide som identifiserer de sentrale deltemaene som inngår i den overordnede problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 147). Ettersom jeg opplever min problemstilling som stor med et bredt tema, det er mye som kan sies om inkludering i barnehagefellesskapet, derfor valgte jeg å lage en liste over deltemaer med en bestemt rekkefølge. Jeg var åpen for at informantene kanskje kunne gå inn på nye, spennende deltemaer, noe jeg ut av erfaring opplevde. Ingen av temaene jeg valgte å analysere og drøfte, var titler i selve intervjuguiden. Av disse grunnene valgte jeg å gå for et *semistrukturert intervju*, der det var rom og fleksibilitet for oppfølgingsspørsmål. Semistrukturert intervju har en intervjuguide som overordnet utgangspunkt der temaer, spørsmål og rekkefølge kan variere. Forskeren kan ha rom for å bevege seg frem og tilbake. I en slik form har vi på forhånd fastlagt både tema, spørsmålene og deres rekkefølge. Informantene leder vei, de kan formulere svarene med egne ord, forskeren derimot har mindre innvirkning på hva og hvordan informantene velger å svare, og det er informantene som viser hvordan de har forstått spørsmålet (Johannessen et al., 2016, s. 147). Jeg opplevde noen av spørsmålene krevende å forstå for enkelte av mødrene. Mødrene tolket og forsto spørsmålet selv, og jeg valgte å la mødrene fortsette uavbrutt, og dette resulterte til at mor hadde en annen interessant historie å fortelle som i dag er et av mine viktigste funn. Jeg vil fortsatt komme med selvkritikk, og refleksjon til neste gang om at det kanskje var mitt valg av begreper som skapte misforståelser. Flere mødre kom til Norge i senere tid, og har kanskje ikke stort nok ordforråd til å for eksempel forstå begreper som "kulturelle- og sosiale rammer".

### *Gjennomføring av intervjuet*

Jeg ønsket i hovedsak å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt, men grunnet Corona-pandemien var ikke dette mulig. I utgangspunktet ønsket jeg å gjennomføre to gruppeintervjuer, et med hver minoritet. Mødrene fikk tilbud om ha med tolk, som alle seks takket nei til. Jeg møtte på en uforventede utfordringer som resulterte til at jeg hadde to gruppesamtaler, og et èn-til-èn intervju.

Nedenunder vil gå inn på fordeler og ulemper ved å gjennomføre intervjuene digitalt, deretter gå inn på gruppe- og en-til-en intervju og mine erfaringer med dette.

### Zoom-intervju

Ettersom jeg måtte være kreativ som verden rundt meg, brukte jeg min metode basert på nettmøter gjennom Zoom. Zoom er en nettjeneste og programvare for nettmøter, videokonferanser, chatting og mobilkommunikasjon (Zoom Video Communications, Inc., 2022). Enkelte av mødrene ønsket ikke videopptak, som førte til at jeg skrev alle notater for hånd. Jeg mistenker dette ønsket ikke kom av tekniske grunner, men mer på grunn av mistillit til barnehagen eller frykt for barnevernet. Jeg opplever at mødrene «åpnet» seg mer om deres erfaringer med både barnehagen og barnevernet. Andre utfordringer som oppsto underveis, var tekniske vansker for enkelte mødrene som å koble seg på gjennom pc/mobil. Enkelte av informantene hadde dårlig internett, som førte til dårlig kamera- eller lyd kvalitet. Dette førte til at intervjuet tok lengre tid enn forventet, da informantene koblet seg av og på underveis. Dårlig kamerakvalitet førte til at jeg ikke nødvendigvis fikk med meg alle ansiktsuttrykk eller kroppsspråket, mens dårlig lyd kvalitet førte til at det ble «hakkete», og iblant mistet jeg mødrenes tonefall eller generell verbal uttrykksmåte. Da det ikke var krav om fysisk oppmøte utenfor eget hjem, opplevde jeg også at det var lavere terskel for å «melde seg ut» på kort tid, som førte til at gruppeintervjuene ble gjennomført på uplanlagte dager.

### Gruppeintervju

Gruppeintervju, også kalt gruppesamtale er en form under kvalitativ metode der en moderator styrer og organiserer en diskusjon mellom flere deltakere rundt et tema. De utvalgte har klare fellestrekk og er valgt ut av erfaringer med eller meninger om temaet som skal diskuteres for å besvare problemstillingen (Johannessen et al., 2016: 144). Mitt utvalg har fellestrekk som opprinnelse, det å være mor med minoritetsbakgrunn og har barn i barnehagen i samme bydel, samtidig som de viser variasjon med alder, utdanning, hvor lenge de har vært/er født i Norge. Jeg opplevde at mødrene delte mange erfaringer og opplevelser som førte til at de kommenterte, og bekreftet hverandres erfaringer ved enten lyd eller nikking. Mødrene var også uenige, men lot vær å diskutere og begynte heller svaret med “jeg har andre opplevelser enn Sara”. Jeg opplevde god stemning under begge gruppeintervjuene, de var aktive med å nevne hverandres navn og hjelpe hverandre. Hun ene moren fra mødrene med somalisk bakgrunn ble en viktig ressurs da en ene moren valgte å gå over til å snakke somali. Denne moren oversatte hva den andre moren prøvde å formidle til tider. En godt sammensatt gruppe kan bidra til verdifull kunnskap om hva som er viktig og sentralt innenfor det bestemte temaet, og egner seg når en forsker ønsker å avdekke en bredde

av holdninger, synspunkter, erfaringer og fortolkninger fremfor detaljert og fyldig informasjon fra enkeltindivider (Johannessen et al., 2016, s. 145).

### Èn-til-èn intervju

Under en-til-en intervjuer vil vi få detaljerte og fyldige beskrivelser av informantens følelser, forståelse, erfaringer, oppfatninger, holdninger, meninger og refleksjoner knyttet til et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 144). Moren som valgte å gå ut av intervjuet syntes det gikk altfor raskt, som gjorde det krevende å skjønne hva som ble sagt av de andre mødrene. Jeg valgte å ikke kommentere at moren forsvant, og fortsatte gruppeintervjuet. Jeg ringte mor etter intervjuet og hun forklarte utfordringene med det norskespråket. Jeg tilbydde meg å gjennomføre intervjuet en-til-en og at vi kunne også ta det på urdu, som er mitt morsmål. Her fikk jeg brukt meg selv som en nyttig ressurs og et viktig instrument gjennom forskerrollen. Moren takket ja til gjennomføringen. En til en intervjuet resulterte til at jeg fikk dypere, og lengre forklaringer av morens erfaringer enn de andre, jeg opplevde henne også mer "personlig". Denne hendelsen satte også ting i perspektiv for meg som en forsker og barnehagelærer, og jeg igjen innså viktigheten av kommunikasjon og hva foreldre med minoritetsbakgrunn kan føle på når de ikke skjønner hva den andre prøver å formidle.

### 3.5 Analysestrategi

Analysestrategien jeg har valgt å bruke er en tematisk analyse av datamaterialet mitt. Neste ledd under min hermeneutiske prosess er å kategorisere data og deretter tolke. Personbasert analyse går ut på å presentere datamaterialet person for person, mens temabasert analyse presenterer materialet tema for tema. Tematisk analyse kan knyttes direkte til problemstillinger, samtidig som den gjør det lettere for meg å oppbevare mødrenes anonymitet (Repstad, 2017, s. 131). Jeg opplever datamaterialet mitt stort, viktig og omfattende. Til å starte med var det en del frustrasjon rundt hvordan jeg skulle klare å analysere all innholdet enklest mulig, samtidig som jeg opplevde alt viktig. Hensikten med intervjuene var å få seks mødres fortellinger og erfaringer, og ettersom jeg hadde gruppeintervju var det en tendens til at mødrene igjen kommenterte hverandres erfaringer, dette resulterte til mye, brukbart datamateriale som ville bidra til en god besvarelse av problemstillingen min. Tematisk analyse bidro til at jeg fikk sortert deres erfaringer under samme tema, sortering etter tema førte til mer orden under presentasjon av datamaterialet.

Samle datamaterialet	Jeg begynte med å klippe og lime inn all materialet fra intervjuene i en fil hver, en for gruppe blå (mødre med somalisk opprinnelse,) og en for gruppe grønn (mødre med pakistansk opprinnelse).
Intervjuguide som utgangspunkt	Deretter brukte jeg intervjuguiden som et fellesdokument der jeg samlet sammen alt. Ettersom jeg allerede hadde gjort et forarbeid før datainnsamlingen med å lage intervjuguiden basert på ulike tematikker, var det enklere for meg å lime inn datamaterialet under riktig kategori. Intervjuguide kan brukes som et utgangspunkt for en fortløpende kategorisert inndeling av materialet ved å kategorisere og sortere data fra informanter under hovedtemaene (Johannessen et al., 2016, s. 147).
Fargekoding og sortering	Steg tre gikk ut på at jeg skrev ut hele fellesdokumentet, leste igjennom på nytt, og deretter etablerte nye fargekategorier hvor jeg brukte markeringstusj til å sortere materialet: kommunikasjon (blå), fordommer (grønn) og kultur, identitet og tro (rosa). Forskere kan bruke koding der de ender opp med flere kategorier, og flere nivåer (underkategorier) de kan bruke i samme tekst (Johannessen et al., 2016, s. 163).
De endelige temaene	Deretter samlet jeg sammen all den relevante dataen etter fargesorteringen i ett nytt dokument. Og leste igjennom hele teksten på nytt, og endte med å igjen etablere de endelige teamene og deretter utførte igjen en tolkende og refleksiv lesing.
En tolkende- og refleksiv lesing	En tolkende lesning vil si at jeg arbeider med å vise hva jeg tror data representerer og betyr, eller hva som kan slutte fra datamaterialet. Refleksiv lesing vil si at jeg plasserer meg selv i forhold til datamaterialet gjennom å utforske mine egne perspektiver og rolle, samtidig som jeg tar hensyn til at jeg påvirker både tolkningsprosessen og datainnsamlingen (Johannessen et al., 2016, s. 164)

For å kunne besvare den utvalgte problemstillingen i best evne, landet jeg på fem temaer jeg ønsker å presentere under analysekapittelet, teamene er følgende: *søken om anerkjennelse av «det andre», Bli snakket til - og ikke med og 'Den norske' måten, den riktige måten.*

### 3.6 Forskningsetiske refleksjoner

Før jeg kunne komme i gang intervjuene måtte jeg blant annet skrive et samtykkeskjema som skal gis til informantene (se vedlegg 1), dette skjemaet sammen med blant annet intervjuguide (se vedlegg

3) og annen relevant informasjon om prosjektet og den utvalgte gruppen måtte godkjennes av Norske senter for forskningsdata (se vedlegg 2), herved NSD. NSD sørger for at data om samfunn og mennesker kan hentes inn, bearbeides, lagres og deles på en trygg og lovlig måte (NSD, 2021).

### 3.6.1 Etikk, personvern og anonymisering

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora, herved kalt NESH, har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Jeg ønsker ikke å gå mer detaljert inn på alle retningslinjene utenom de som har berørt min forskning, men man kan finne disse på NESHs hjemmeside:

*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*, [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)

(Johannessen et al., 2016, s. 85).

Nerdrum (1998) henviser oss til tre typer hensyn en forsker må være bevisst over:

#### *Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi*

Vedkommende som blir spurt om å delta i studiene, den som deltar og den som har tidligere deltatt i en undersøkelse, skal få bestemme over sin egen deltakelse. Vedkommende skal frivillig gi samtykke til å kunne delta, og skal kunne når som helst tidspunkt kunne trekke seg fra studien uten at det blir noen form for negative konsekvenser og ubehag (Johannessen et al., 2016, s. 86). Under mitt samtykkeskjema (se vedlegg 1) har jeg formidlet dette til mine informanter.

#### *Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv*

Informantene har rett til å bestemme over hvem de ønsker å "slippe inn" i sitt liv, og hva de ønsker skal "slippes ut" av informasjon. Vedkommende har en rett til å kunne nekte forskeren tilgang til opplysninger om dem selv. Informantene skal ha kontroll over informasjon om dem skal gjøre tilgjengelig for andre, og kunne være sikre på at forskeren ivaretar deres konfidensialitet og ikke misbruker opplysninger slik at informantene som deltar ikke kan identifiseres (Johannessen et al., 2016, s. 86). Når det kommer til anonymisering, er kvantitative undersøkelser en kontrast til kvalitative. Ved kvantitative undersøkelser er det oftest ikke normalt å beskrive enkeltpersoner detaljert. Ved kvalitative undersøkelser derimot beskriver forskeren informantene mer detaljert. I slike tilfeller er det derfor viktig at forskeren sikrer sine informanter en anonymitet, dette kan gjøres ved at forskeren bruker pseudonymer (alias) istedenfor informantens navn (Johannessen et al., 2016, s. 90). Ettersom undersøkelsen min allerede har et spesifikt utvalg av beliggenhet, Bydel Søndre Nordstrand, vil jeg tro det er mye enklere å identifisere mine informanter. Jeg har derfor

valgt å holde det enkelt ved å kun ha generell informasjon som: (eksempler) om informantene for å skape et bilde av deres liv.

#### *Forskerens ansvar for å unngå skade*

I utgangspunktet gjelder denne type hensikt medisinsk forskning, men kan berøre samfunnsvitenskapelig forskning da for eksempel datamaterialet fra intervjuer kan berøre følsomme og sårbare områder. Slike områder kan være krevende å bearbeide å komme seg ut av igjen. Målet er at informantene skal utsettes for minst mulig belastning under undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 86). Før selve intervjuet visste jeg ikke at mine spørsmål rundt dette teamet kunne være så sårt for disse mødrene. Under det ene gruppeintervjuet var det flere oppgitte sukk over erfaringene mødrene delte, det var tilfeller der jeg opplevde enkelte spørsmål førte til fortellinger som var følsomme og tunge å fortelle. I etterkant viste mødrene takknemlighet for at jeg ønsket å lytte til deres fortellinger. Under rekrutteringsprosessen gjorde jeg det også klart for mødrene at jeg har ingen hensikt i å verken avsløre, kritisere eller såre dem. Hensikten derimot var at historiene deres skulle bli hørt.

#### 3.6.2 Rekruttering og utvalg av informantene

Valg av hvem som skal være med i undersøkelsen er en viktig del av samfunnsforskning. Målet med kvalitativ metode er å komme nær innpå målgruppen vi ønsker å vite mer om (Johannessen et al., 2016, s. 111). Jeg ønsket først og fremst å rekruttere foreldre med minoritetsbakgrunn, både fedre og mødre. Hensikten blir da å få intervjuer med fylldige og detaljerte beskrivelser, slik at problemstillingen kan belyses med flere perspektiver. Rekruttering av informanter til intervjuer har et klart mål, det kan ikke avhenge av en tilfeldig trekking. Ut fra formålet med studien trekker man ut hvilke informanter som er mest interessante og relevante (Johannessen et al., 2016, s. 111). Ettersom jeg skriver oppgaven min knyttet opp mot det tverrfaglige forskningsfeltet STORBYBARN, som samarbeidet med bydel Søndre Nordstrand, var beliggenheten allerede bestemt. Gjennom Statisk sentralbyrå (SSB) så jeg hvilke to grupper med landbakgrunn som dominerte i denne bydelen. *Personer med innvandrere bakgrunn i Søndre Nordstrand* viste et dominerende tall med hele 5040 stk. med pakistansk bakgrunn, på andre plass lå somalisk bakgrunn med 1070 stk. *Norskfødte barn med innvandrere foreldre* fra Pakistan lå på 2430 stk., mens norskfødte barn med innvandrere foreldre fra Somalia lå på 460 stk. (SSB, 2014, s. 750). Under kvalitative undersøkelser har rekruttering av informanter et klart mål, tilfeldig trekking av et utvalg er derfor lite egnet. Informantene som er mest relevante og interessante blir valgt ut av formålet med studiet (Johannessen et al., 2016, s. 111).

Under selve rekrutteringsprosessen møtte jeg på utfordringer som å ikke klare å rekruttere fedre. Jeg sendte ut informasjonsskriv til et par barnehager uten å lykkes. Gjennom to forskjellige facebook-grupper fant jeg en mor med pakistansk opprinnelse, og en med somalisk. Moren med pakistansk opprinnelse sa hun kunne høre med bekjente og naboer, og koblet meg dermed opp til to andre mødre. Den andre moren med somalisk bakgrunn fant jeg gjennom en gammel nabo, og den siste var et tilfeldig møte på bussen. Jeg fant denne prosessen krevende da det var vanskelig å finne mødrene gjennom en fellesarena, jeg måtte virkelig strekke meg langt med Corona-restriksjoner i grunn. Den andre delen som krevde noe, var overtakelse om at dette er en forskning som ikke er opptatt av å kritisere eller henge ut mødrene med navn og personlig informasjon. Jeg opplevde rask mistillit til barnehagefeltet, og spørsmål rundt innblanding av barnevernet kom opp. Disse møtene satte i gang refleksjoner rundt spørsmål jeg måtte svare på under NSD sitt spørreskjema. Jeg skjønnte viktigheten av å ta hensyn til personvern, bruk av alias, beskrive mødrene minst mulig grunnet redsel for gjenkjennelse.

*Relevant bakgrunnsinformasjon av mødrene:*

<b>Alias</b>	<b>Historie</b>	<b>Opprinnelse</b>	<b>Utdanning og jobbstatus</b>	<b>Sivilstatus og antall barn</b>	<b>Intervjuform og -dato</b>
<i>Fadumo</i>	Kom til Norge som 5-åring	Somalia	Høyere utdanning i Norge, i jobb	Gift, fire barn	Gruppeintervju (11.04.21)
<i>Rahma</i>	Bodd i Norge 16 år	Somalia	Ingen utdanning i Norge, i jobb	Gift, to barn	Gruppeintervju (11.04.21)
<i>Sagal</i>	Kom til Norge for tre år siden	Somalia	Ingen utdanning i Norge	Gift, ett barn	Gruppeintervju (11.04.21)
<i>Alia</i>	Født i Norge	Pakistan	Høyere utdanning i Norge, i jobb	Gift, tre barn	Gruppeintervju (19.12.21)
<i>Noor</i>	Kom til Norge som 15-åring	Pakistan	Høyere utdanning i Norge, i jobb	Gift, tre barn	Gruppeintervju (19.12.21)
<i>Khadija</i>	Bodd i Norge fire år	Pakistan	Ingen utdanning i Norge	Gift, fire barn	En-til-en intervju (19.12.21)

### 3.6.3 Refleksjoner rundt forskerrollen

Metoden jeg har anvendt, kvalitativ metode med intervjuform har gitt meg en fantastisk inngang til å få lytte til alle de fine, også triste fortellingene til minoritetsmødrene. Underveis i intervjuet var det til tider vanskelig å ikke la følelsene ta over, det var konstant en påminnelse til meg selv om at min rolle i denne undersøkelsen er som en forsker, ikke en pedagog eller en med minoritetsbakgrunn. Det har slettes ikke vært lett å innta forskerposisjonen. Kvalitativ forskning kan være slitsom. En forsker må som regel oppføre seg reflektert hele tiden. Forskerrollen blir gjerne sammenlignes med terapeutrollen. Verken en terapeut eller forsker kan la sine følelser flomme fritt, forskeren må enten bruke dem konnotert for å oppnå ønsket effekt eller fortrenge dem (Repstad, 2007, s. 71).

#### *En insider-posisjon*

Etter flere dialoger over telefon med flere av mødrene under rekrutteringsprosessen opplevde jeg til slutt mødrene som tillitsfulle og trygge. Var det èn ting jeg ble bevisst over etter rekrutering og selve intervjuene, var at jeg ikke var hvem som helst forsker for dem, i deres øyne var jeg også en av “de andre”, og dette ga meg en unik inngang til denne studien - jeg hadde en *insider*-posisjon. En *insider* er en person som på bakgrunn av sin privilegerte og spesiell posisjon innhar, eller kan antas for å innha, en kunnskap som andre ikke har. Det finnes også tilhørende antakelser om at denne kunnskapen er særskilt pålitelig og troverdig, grunnet den privilegerte posisjonen som en *insider* (Kvernbekk, 2005, s. 18). Målet med intervjuet var å lytte til deres fortellinger. Jeg nevner under *pålitelighet* at forskeren bruker seg selv som instrument, og det vil jeg tro en gjør uansett om man er en insider eller outsider. For meg var det viktig å være bevisst over mine privilegium, og at jeg ikke utnytter min posisjon som en insider. Selv om jeg inntar en *insider*-posisjon var det viktig for meg å være bevisst over å ikke ha en holdning som gikk ut på at jeg *vet* hvordan de har det, fordi jeg er en med minoritetsbakgrunn selv. Til tross for mange likheter, er det fortsatt mange ulikheter, ulike opplevelser og erfaringer også blant oss som tilhører en minoritet. Det utgjør en ulegitimert generalisering å tilkjenne en *insiders* kunnskaper på basis av mine egne følelser av å kjenne til noe fordi jeg er på innsiden. Inngangen til å kjenne til spesiell innsikt basert på andres argumenter og på en nyansert analyse av hva en *insider* kan ha kjennskap til som kanskje andre ikke kan vite (Kvernbekk, 2005, s. 21).

Under studien har jeg prøvd å være bevisst over mine roller som både forsker, pedagog og *en* med minoritetsbakgrunn. Etter å ha lest meg opp på tidligere forskning og relevant litteratur har jeg fundert over om jeg er et tilfelle som faller under kategorien “de andre”. Jeg er kanskje en forsker, men jeg er fortsatt “brun” i hudfargen, tilhører en minoritet, og kommer fra en klassebakgrunn som



anses som lav. Et av utsagnene mødrene uttrykte under spørsmålet “*føler du deg annerledes enn de andre foreldrene?*” satte stort preg hos meg – for dette kunne jo ha vært *meg*, tenkte jeg. Fadumo med somalisk opprinnelse responderte slik:

*“På en måte, men aldri [...] Til slutt vil jeg alltid være en kvinne, som er muslim, somali og bruker hijab, da er du annerledes.”*

Professor Patricia Hill Collins, som har videreutviklet konseptet til Faye V. Harrison om forskerposisjonen *outsider within* (outsider på innsiden), forteller at hun valgte begrepet fordi det var en passende beskrivelse av individer som henne selv, individer som befinner seg mellom grupper med ulik makt. Forskjellene kan komme av alt fra rase, kjønn eller klasse (Collins, 1999, s. 85). Pedersen (2021) problematiserer det å tilhøre en marginalisert gruppe heller som en styrke, enn en utfordring. Hun deler egne erfaringer fra feltet der hun går inn på inspirasjon fra Harrisons arbeid i doktoravhandlingen sin der hun brukte *outside within*-konseptet til å beskrive sin posisjon i Cape Town som en hvit kvinne og åpent transkjønnet sosialantropolog fra Norge. Hennes perspektiver som en transkvinne, kan gi henne medlemskap i grunnen «de andre». Hennes formulering om hennes posisjon i avhandlingen ble dermed en *outsider-looking-like-an-insider* (Pedersen, 2021).

Jeg opplevde at mødrene hadde en annen tilknytning til meg, de fremsto mer åpne og tillitsfulle. Under bacheloroppgaven intervjuet jeg også foreldre med minoritetsbakgrunn, i etterkant hadde min medstudent lest over intervjuguiden min og uttrykket at hun aldri kunne stilt foreldrene disse spørsmålene fra hennes posisjon som en “outsider”. Dette fikk meg til å undre, kunne mine spørsmål antas som antakelser og fordommer rettet mot minoritetsforeldre, spesielt dersom det kom fra en outsider? Ifølge Floden (1996) kan en *insider* stole mer på en annen *insider* enn de gjør på forskere. Det er viktig å avgjøre hvem som er, og ikke-er *insideren*. Dette krever en klargjøring på grunnlag for å kunne tilskrive noen en status som en *insider* (Kvernbekk, 2005, s. 18). Jeg anser meg selv som privilegert da jeg som både forsker, og en *insider* med samme bakgrunn som mødrene fikk tillatelse og tillit til å kunne intervju dem. Vi kan igjen finne insider-ideen i hermeneutikken som sier at forståelse av handlinger eller hendelser er å kunne forstå dem innenfra, fra aktørens perspektiv (Kvernbekk, 2005, s. 20)

Videre ønsker jeg igjen å bringe frem den hermeneutiske spiralen. Kunnskapen vi har fra før blir utgangspunkt for hva vi baserer vår virkelighet på. Virkeligheten blir satt i en kontekst, deretter tolker vi den, og får en ny kunnskap som vi utvider med en ny tolkning (Mårtensson & Puggaard, 2006, s. 209). Som en forsker ønsket jeg å intervju minoritetsmødre med opprinnelse fra Pakistan

og Somalia. Foreldrene mine har opprinnelse fra Pakistan, og min mor var selv en hjemmeværende mor som opplevde fordommer. Igjennom oppveksten fikk jeg høre hvilke utfordringer og fordommer mine foreldre møtte på, men også andre familier med samme opprinnelse. Per dags dato hører jeg ennå erfaringer både som en pedagog i barnehagen, men også på privatlivet som en med minoritetsbakgrunn. Jeg trodde jeg hadde mye forkunnskap om foreldre med minoritetsbakgrunn, spesielt de med pakistansk opprinnelse, men hadde jeg virkelig det? Jeg, som verken pedagog eller forsker kan aldri få den rette oppfattelsen foreldrene har av inkludering i møte med barnehagen. Videre i dette kapitlet går jeg inn på at denne studien ikke er en representativ forskning for verken alle minoritetsmødre, eller mødre med opprinnelse fra Pakistan eller Somalia. Min mors erfaring, eller bekjentes fortellinger har påvirket min egen sannhet, den representerer ikke alle andre.

#### 3.6.4 Studiens kvalitet

Under den hermeneutiske prosessen har jeg som forsker tolket og prøvd å forstå mødrenes virkelighetsforståelse i helhet gjennom datamaterialet. Som nevnt over vil min posisjon påvirke fortolkningsprosessen uansett. For å evaluere og reflektere over min kvalitative studie velger jeg å bruke Guba og Lincolns (1985; 1989) vurdering av studiens kvalitet. De introduserer begrepene: *pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet* som mål på kvalitet i kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2016, s. 229). Jeg vil nedenunder gå inn på definisjonen av disse begrepene, samtidig som jeg reflekterer over mitt ståsted og erfaringer med disse evalueringene.

##### *Pålitelighet*

Undersøkelsens data er knyttet til reliabilitet: hvilken data som velges å bruke, hvordan den samles inn og hvordan det bearbeides i ettertid. I kvantitative undersøkelser er reliabiliteten kritisk, og tester datas reliabilitet på forskjellige måter. Slike krav om reliabilitet er lite hensiktsmessige innenfor kvalitativ forskning. Observasjoner er kontekst avhengige og klart verdiladet. Det vil ikke være mulig for en annen forsker å duplisere en annen forskers kvalitative forskning. Til slutt bruker forskeren seg selv som instrument, det vil si at ingen andre forskere har samme bakgrunn, og kan derfor ikke tolke på den samme måten (Johannessen et al., 2016, s. 229-230). Mitt forhold og kontekst har spilt en stor rolle i utvalg av hvilke data som skal brukes fra samtalen, hvordan den har blitt samlet inn og hvordan den har blitt bearbeidet. Ettersom jeg anvender den hermeneutiske spiralen der jeg tolker innholdet frem og tilbake, også dobbel hermeneutikk, der jeg tolker en handlinger som allerede er tolket av mødrene selv. Min bakgrunn og forståelse har også gitt meg en inngang til denne forskningen igjennom en insider posisjon, resultatet ville blitt forskjellig uansett

posisjon som forsker da det er opptil forsker å drøfte problemstillingen i lys av hva forsker definerer som relevant teori.

### *Troverdighet*

I kvalitative undersøkelser dreier validitet seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på den riktige måten reflekterer formålet med studiene og representerer virkeligheter. Lincoln og Guba (1985) introduserer to teknikker: *Vedvarende observasjon*, som vil si å investere nok tid til å kunne bli godt nok kjent med feltet, kunne sette skillen mellom relevant og ikke-relevant informasjon og bygge opp tilliten (Johannessen et al., 2016, s. 230). I mitt tilfelle kan troverdigheten øke ved at jeg selv tilhører en minoritet og er oppvokst med å se mennesker, familie og bekjente, gå igjennom lignende erfaringer. Det har fortsatt vært viktig for meg å være bevisst over å kunne skille mellom hva som er relevant for min studie og ikke. Forskerens blick kan være rettet mot de synspunktene og holdningene forskeren selv kan ha erfaring med, som kan føre til at en kan overse viktig informasjon og nyanser (Thagaard, 2018, s. 190). Innledningsvis presenterte jeg min forforståelse, og la blant annet frem fordommer og erfaringer jeg hadde på feltet rundt inkludering av minoritetsforeldre. Personlig refleksivitet går ut på at jeg som forsker reflekterer over hvordan mine erfaringer, verdier, politiske sympatier og målsettinger er med på å prege min forskning (Willig 2001, i Bergsland 2021, s. 45). Jeg vil alltid ha forkunnskaper og fordommer som feltet jeg går inn i. Refleksivitet handler ikke nødvendigvis om å forsøke å fjerne disse, men å være ærlig på å definere forkunnskapenes mening (Bergsland, 2021, s. 45). Å være nøytral kan være krevende i igjennom den hermeneutiske prosessen, som forsker tolker jeg aktørenes handlinger som automatisk blir subjektiv uten å ta noen sider. Under samtalen var jeg lite deltakende verbalt, men gjennom mimikk, ansiktsuttrykk og kroppsspråk var jeg deltakende allikevel. Når mødrene bekreftet min forforståelse falt det meg for eksempel naturlig å bekrefte med nikk og lyd. Jeg har fortsatt prøvd i min beste makt å finne en balanse ved å sette mødrenes fortellinger og erfaringer i høyeste fokus.

### *Overførbarhet*

Resultatene fra forskninger, det vil si forklaringer, fortolkninger, begreper og mekanismer som utviklet seg innenfor forskningsprosjektet, kan anvendes i andre sammenhenger enn kun den undersøkelsen som det er gjennomført i (Johannessen et al., 2016: 231). Ofte ved kvalitativ forskning er det snakk om overføring av kunnskap i stedet for generalisering, dette fordi det siste kan gi assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitativ forskning (Thagaard 2009, Malterud 2011, referert i Johannesen et al., 2016: 231). Overførbarhet kan vise til hvilken grad forskeren etablerer resultatene som kan gjøres gjeldende i andre sammenhenger (Thagaard 2018: 19). Det er vanskelig

for meg å si klart om alle foreldre med minoritetsbakgrunn opplever det samme, spesielt da jeg opplevde den ene etnisiteten hadde flere fortellinger enn den andre, jeg vil også konkludere med at etter erfaring ser jeg at dette kan blant annet avhenge av norskferdigheter, dynamikk, alder og utdanning/karriere. Jeg vil fortsatt tro historiene til mange av disse mødre vil være gjenkjennelige da opprinnelsene pakistanere og somaliere ofte blir omtalt i media, selv mødre refererte seg til dette.

### *Bekreftbarhet*

Bekreftbarhet skal sikre at resultatene i studiene er objektive, at forskeren er uhildet, upartisk, saklig og ikke subjektiv. Forskerens subjektive perspektiver som følelser og egne meninger skal ikke dominere. Det er nødvendig at forskeren er kritisk til egen forskning, og gjør synlig vurderinger og valg som er gjort under forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016: 232). I positivismens forstand ville dette ikke vært mulig. Igjennom min forskerposisjon har jeg vært bevisst over min forforståelse og bakgrunn. Hovedfokuset under intervjuene var å være mer lyttende enn deltakende. Jeg bidro ikke verbalt med mine synspunkter og tanker rundt hva mødre opplevde. Jeg er kritisk til min forskning, og bevisst over dobbel hermeneutikken under fortolkningsprosessen der jeg allerede tolker min subjektive tolkning av en virkelighet som allerede er tolket av mødre selv

### 3.7 Oppsummering

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted er sosialkonstruktivisme, der jeg inntar et kritisk blikk med postkolonialtankegang i grunn. Min anvender kvalitativ metode, der jeg intervjuer seks mødre. Jeg har både gjennomført gruppe- og en-til-en intervjuer over nettmøte, som har både vist til fordeler og ulemper. Jeg har en hermeneutisk tilnærming til min helhetlige hovedtekst, som jeg analyserer tematisk. Videre har evaluert og reflektert over studiens kvalitet i forhold til mitt ståsted. Studien har også bidratt til spennende refleksjoner over informantens rett til personvern og anonymisering. Refleksjoner over forskerrollen har vist til både fordeler og ulemper ved min innsider-posisjon. Jeg har kanskje fått tilgang til datamateriell andre forskere ikke ville, samtidig som min nærhet til minoriteter kan ha fremmet følelsesmessige reaksjoner. Rekrutteringsprosessen har vært krevende, dette mistenker jeg kommer av frykt for barnevernet og mistillit til barnehagen. Alt i alt har metodekapittelet bidratt til en god del bevisstgjøringer og gode refleksjoner over mine positive og negative erfaringer som en forsker på barnehagefeltet.

## 4.0 ANALYSE AV DATAMATERIALET

I dette kapitlet ønsker jeg å gjennomføre en analyse av datamaterialet jeg har innhentet gjennom min kvalitative metode intervju. For at jeg skal kunne få tak i, og fortolke meningsinnholdet er datamaterialet organisert og sortert i kategorier. Jeg vil først prenestere hovedkategoriene med sitater fra intervjuene, og deretter analysere maktforholdene. Innledningsvis av oppgaven introduserte jeg problemstillingen min: *“Hvordan opplever minoritetsmødre foreldresamarbeidet i barnehagen, og hvilke følger kan disse opplevelsene ha for inkludering i barnehagefelleskapet?”*. Jeg ønsker nå å besvare problemstilling del en i analysekapitlet, som er følgende:

### *HVORDAN ERFARER MINORITETSMØDRE FORELDRESAMARBEIDET I BARNEHAGEN?*

Under teorikapitlet presenterte jeg Bourdieus begrepsapparat, teori om anerkjennelse av kulturer og Lunds typologier om ulike barnehagefelleskap (jf. Lund, 2021), dette vil jeg nå anvende som mine analyseredskaper. Jeg vil analysere og tolke i lys av Bourdieus begreper om kulturell kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990), språklig kapital (jf. Bourdieu, 1991), sosiale felt (jf. Bourdieu & Wacquant 1993), illusio (jf. Bourdieu, 1996), doxa (jf. Bourdieu, 1999) og den legetime kultur (jf. Bourdieu, 1995). Og Lunds typologier om ulike barnehagefelleskap: likhetsfelleskap, ulikhetsfelleskap og mangfoldsfelleskap (jf. Lund, 2021), som er basert på pedagogiske lederes tilnærming til kulturelt mangfold.

Jeg vil presentere mødrenes utsagn i tre hovedkategorier: *“Søken om anerkjennelse av ‘det andre’”, “Den norske’ måten, den riktige måten”* og *“Bli snakket til – og ikke med.* Avslutningsvis vil jeg oppsummere hvert tema, som deretter vil gi grunnlag for hvilke funn jeg ønsker å diskutere i drøftingskapitlet.

### 4.1 Søken om anerkjennelse av “det andre”

Et av mine første spørsmål til mødrene med somalisk opprinnelse gikk ut på om de følte seg som en del av barnehagen barnet deres går i. Jeg spør Fadumo om hun ville begynne, og hun svarer følgende:

*“Barnet mitt går for øyeblikket i en flerkulturell barnehage, det er liksom mange nasjonaliteter. Ansatte her har kjennskap til forskjellige kulturer. Sånn sett føler jeg ikke at*

*det er noe ubehagelig nå, men jeg har vært bort i det å ikke føle meg som en del av barnehagen” (Fadumo, somalisk opprinnelse).*

Fadumo er rask med å begrunne at bakgrunnen for å ikke oppleve ubehag kommer av at barnet for øyeblikket går i en flerkulturell barnehage. Jeg opplever dette som at Fadumo mener det er “naturlig” at barnehagen skal ha en inkluderende praksis da det finnes flere kulturer og minoriteter i den nåværende barnehagen. Videre spør jeg Fadumo et oppfølgingsspørsmål som går ut på utdypning av hennes tidligere erfaringer rundt ekskludering som hun nevner avslutningsvis:

*“La oss si bare det å gjenspeile vår kultur i barnehagen. Det burde være rom for det, sette fokus på det, fordi det er en stor del av livet til barnet. Barnehagen er jo et sted det burde være slikt arbeid. På lik linje som påske, Halloween, karneval, så bør de ansatte også møte for eksempel somaliske barn på sin kultur og tro. De bør lage stas på eid, ramadankort. Møte barnet på det» (Fadumo, somalisk opprinnelse)*

I lys av Bourdieus teori kan vi se det at barnehagen ikke har pedagogisk opplegg for andre høytider og markeringer, som for eksempel ramadan og Eid på lik linje som påske og Halloween, oppleves som en ekskluderende praksis for barn og foreldre som besitter en annerledes kulturell kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990). Ifølge Bourdieu kan det defineres som at barnehagen har en legitim kultur (jf. Bourdieu, 1995), der for eksempel muslimske barns høytider ikke markeres på lik linje som “det norske” og typiske. Dette kan medføre til at barn og foreldre med muslimsk bakgrunn mister tilgang til den legitime kulturen og føler seg utenfor fellesskapet. Jeg tolker eksemplet til Fadumo er en sammenligning med en barnehage der det ikke har vært barn fra flere minoriteter. I fellesskap der det er få minoriteter tolkes det som at personalet besitter kulturell kapital lik majoriteten, som kan føre til en praksis der majoritetsfamiliers kultur og livssyn blir møtt og anerkjent. I lys av Bourdieus teori kan barnehagens doxa være at det er en selvfølge at alle markerer påske og Halloween, og at dette er eller bør være en del av hverdagen til alle barn og familier i Norge.

Fadumo kommer videre med forslag til hvordan barnehagepersonalet kan arbeide pedagogisk med muslimske barns annerledesheter. I grunn ligger hennes tidligere erfaringer rundt ekskludering i storsamfunnet:

*“Jeg har følt et ekstra behov for å bli sett av storsamfunnet. Ansatte må få seg mer kompetanse, og ja, det trengs ikke å gjøre mye! Man kan for eksempel lage små kabaer,*

*ramadan-kort. Man trenger ikke å gjøre det veldig religiøst heller. De trenger ikke å fortelle historier, eller snakke veldig spesifikt om religion, de kan gjøre det enkelt»*

(Fadumo, somalisk opprinnelse).

Fadumo setter lave forventninger, og sier at barnehagen blant annet ikke trenger å gå inn på religiøse og kulturelle fortellinger. Rammeplanen derimot setter andre krav til barnehagen om å la barna få kjennskap til fortellinger, tradisjoner, verdier og ulike høytider i ulike livssyn og religioner og erfaringer med at det kulturelle uttrykket har en egenverdi (KD, 2017, s. 54). Dette er et av mange eksempler der barnehager kanskje ikke jobber systematisk med rammeplanen (jf. 2017) når det kommer til kultur, religion og livssyn.

Alia derimot opplever både anerkjennelse og inkludering i sin barnehage når hun uttrykker følgende:

*“Jeg personlig har ikke følt jeg ikke er inkludert, jeg er veldig interessert i hvordan det styres og legges opp for mitt barn som forelder, så jeg føler ikke har vært en del eller ikke blitt inkludert. Men jeg spør mye da [...] Jeg har vært en del av to barnehager i Søndre Nordstrand, så jeg føler at ja, altså i begge barnehagene har det vært for det første lagt til rette for hva barnet kan spise og ikke spise, det er lagt til rette i forhold til høytider og sånt”*  
(Alia, pakistansk opprinnelse).

I lys av Bourdieus begreper kan det tolkes som at Alias kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) er sammenfallende kapital med barnehagens praksiser og verdier, dette fører til at Alia får tilgang til den legitime kulturen i barnehagen (jf. Bourdieu, 1995), som i dette tilfelle er at hun kjenner til det pedagogiske arbeidet. I motsetning til alle mine andre informanter er Alia både født, og oppvokst i Norge. Hun behersker det norske språk godt, har høyere utdanning og er i jobb. Ifølge Bourdieu kan disse egenskapene gi Alia tilgang til symbolsk kapital (jf. Bourdieu, 1999), som kulturell-, sosial- og økonomisk bakgrunn lik den dominerende klassen, som resulterer til at hun kan høste stor anerkjennelse fra barnehagepersonalet da hun er “lik” de fleste. Det at Alia kjenner til “spillereglene” til det spesifikke feltet (hennes barnehage) gjennom sin kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990), og viser engasjement gjennom spørring og nysgjerrighet for å få tilgang til den legitime kulturen (jf. Bourdieu 1995) definerer Bourdieu som *illusio* (jf. Bourdieu, 1996).

Selv om Khadija kom til Norge for kun fire år siden, og ikke behersker majoritetsspråket i stor grad, opplever hun i likhet med Alia en anerkjennende praksis i sitt møte med personalet i barnehagen barna hennes går i, hun uttrykker følgende:

*“De fleste er utlendinger. Når jeg går til barnehagen, de som snakker norsk også, så føler jeg fortsatt at de ser meg. De er veldig hyggelig mot meg. I norskopplæringene er også alle veldig greie, la oss si alle rettighetene folk rundt meg har, de har jeg også”*

(Khadija, pakistansk opprinnelse).

Khadija påpeker at personalgruppen består flest av minoritetsansatte, som kan føre til at barnehagen har en annen tilnærming til mangfold enn andre. Denne barnehagens praksiser og verdier viser ifølge Lund til et mangfoldsfelleskap da personalgruppen viser mangfold, og kan derfor anses som en ressurs (jf. Lund, 2021). Ifølge Bourdieus begreper kan mangfoldet i personalgruppen vise til at ansatte med minoritetsbakgrunn kan besitte samme kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) lik Khadija, som kan føre til at hun får tilgang til deler av den legitime kulturen (jf. Bourdieu, 1995) i barnehagen gjennom forklaring av det pedagogiske arbeidet og en god informasjonsflyt. Khadija forteller at hun også føler seg møtt og sett av personalet med norsk opprinnelse. Ettersom det også er flere med minoritetsbakgrunn kan det pedagogiske arbeidet også være basert på- og anerkjenner “det andre”. Samtidig som Khadija opplever at hun får adgang til de samme rettighetene i barnehagen som alle andre foreldre, som kan tolkes som et inkluderende arbeid.

Jeg stiller Rahma et spørsmål som går ut på om det er viktig for henne å føle seg inkludert. Rahma er rask med å svare følgende:

*«Ja! det er viktig for meg å føle meg inkludert. Men også for barna, barna er ikke bare i Norge, vi reiser til Somalia, hvis barna bare har en kultur kan det bli konflikt for de når de blir eldre»* (Rahma, somalisk opprinnelse).

Både Fadumo og Rahma assosierer anerkjennelse av barnets kultur i barnehagen med en inkluderende praksis. Å bli inkludert i barnehagefelleskapet innebærer at barnet blir møtt på verdier og normer fra “det andre”, og ikke bare “det norske”. Utfordringen kan gå ut på at det er mangel på anerkjennelse da det er underkommunisert av kulturer i denne barnehagen (Angell 2011: 202). I dette tilfelle vil “det andre” være i form av barnets somaliske og muslimske kultur være



underkommunisert. Rahma frykter at underkommunikasjon av somalisk kultur vil føre til identitetskonflikt hos barnet. Rahma påpeker ikke at hun *ikke* ønsker at barnet skal tilegne seg den dominerende kulturelle kapitalen fra samfunnet, men er tydelige på at hun ønsker å videreformidle sin kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) til barna sine. Dette begrunner Rahma med at barna ikke bare har en tilhørighet til Norge, men også Somalia.

Fadumo sier seg enig med Rahma når det kommer til anerkjennelse av barnets bagasje hjemmefra, og kommenterer Rahmas erfaringer:

*«Ja, veldig viktig, godt poeng! Barna våre bygger ennå opp identiteten. De er ikke bare norske, de vil ikke bli sett som norske. De må bli akseptert med den kulturelle bakgrunnen. Vi skal ikke pushe, det er viktig. Men barna skal ikke være flau over hvem de er. Barnehagen må være obs på det! Spesielt der det ikke er flerkulturelt. Man skal føle seg komfortabel, føle seg bra. Hvis barna har en annen type mat i matpakken, eller klær, så skal de kunne fortelle om det med stolthet og glede, vi voksne skal ikke se ned på det»*

(Fadumo, somalisk opprinnelse).

Fadumo og Rahma poengterer at det ikke bare er viktig å anerkjenne den dominerende majoritetsklassens kulturelle kapital, men også minoritetsbarns kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) de får med hjemme ifra. Ifølge Bourdieu vil kulturell kapital i dette tilfelle anses som de spesifikke ulikhetene Fadumo går inn på som tradisjonell mat og -klær. Fadumo bringer identitetsbegrepet på banen, og påstår at barnet er under en prosess der de er i ferd med å skape sin egen identitet. Jeg opplever at Fadumo har forventninger til barnehagen om at det også er deres arbeid å bekrefte barnets forskjeller. Rammeplanen (jf. 2017) hevder at personalet blant annet skal synliggjøre kulturelt mangfold ved å støtte barnas ulike identiteter og kulturelle uttrykk (KD, 2017, s. 48). Slike barnehagefelleskaper kan ifølge Lund tolkes som et ulikhetsfelleskap (jf. Lund 2021), da barnehagens pedagogiske opplegg kun er basert på kulturelle kapitalen til den dominerende gruppen. Under en slik praksis kan minoritetsforeldre oppleve ekskludering fra fellesskapet inntil de blir "norske nok" (Lund, 2021, s. 158).

## Oppsummering

Oppsummeringsvis kan vi se at minoritetsmødrenes opplevelser med anerkjennelse av "det andre" viser til at Alia som besitter kulturell kapital, som samsvarer med barnehagens dominerende kultur, opplever både inkludering og anerkjennelse i sin barnehage. Fadumo og Rahma derimot opplever en

ikke-ankjennende praksis av deres kulturelle kapital som de ønsker å videreføre til sine barn. I lys av Bourdieus teori kan nedvurdering av mødrenes kulturelle kapital anses som symbolsk vold (jf. Bourdieu, 1996). Dette fordi minoritetsfamilier har i denne relasjonen lav sosial status, og står i fare for å bli utsatt av sosial dominans av barnehagen som har høy sosial status. Mødrene påpeker videre blant annet at anerkjennelse av også den somaliske kulturen i barnehagen kan bidra til identitetsbekreftelse, da barnet ikke "bare" er norsk. Slik holdning til mangfold kan vise til et ulikhetsfellesskap da "det norske" er i fokus. Khadija opplever i likhet til Alia at hun blir møtt av barnehagen da ansatte med minoritetsbakgrunn dominerer i personalgruppen, som kan vise til et mangfoldsfellesskap. Minoritetsmødrenes opplevelser av en ikke-ankjennende praksis av deres kulturelle kapital er en følge av en ekskluderende praksis jeg ønsker å diskutere som mine funn i drøftingskapittelet.

#### 4.2 "Den norske" måten, den riktige måten

Vi er inne på spørsmål som omhandler om minoritetsmødrene opplever at de er akseptert på bakgrunn av deres opprinnelse, og Fadumo tar frivillig ordet:

*«På en måte aldri, man blir ikke helt akseptert. Vi har en lang vei å gå. Til slutt vil jeg være en kvinne som er muslim, somali og bruker hijab, da er du annerledes. Man vil ikke bli akseptert [...] Når man har en bakgrunn som ikke er norsk i Norge, føler jeg man må være best hele tiden, vise den gode siden. Alternative er jo at de (barnehagepersonalet) blir mistenksomme» (Fadumo, somalisk opprinnelse).*

Jeg finner igjen identitetsbegrepet relevant, men i dette tilfelle omhandler det ikke barna, men Fadumo selv. Hun påpeker at hun tilhører en minoritet i samfunnet, både som kvinne med somalisk- og muslimsk bakgrunn. Det at Fadumo er muslim, somalisk og bruker hijab kan vise til at hun besitter en annen kulturell kapital som kanskje ikke anerkjennes av den dominerende klassen, som gir følge av følelsen av å ikke bli akseptert. Hun opplever at hun må oppføre seg på sitt beste hele tiden, eller så kan barnehagepersonalet bli mistenksomme ovenfor henne grunnet hennes annerledesheter. I lys av Bourdieus begreper om kulturell kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990), kan vi tolke Fadumos utsagn som at hun mister tilgang til den legitime kulturen (jf. Bourdieu, 1995) i barnehagen da hun ikke besitter kulturell kapital lik de andre foreldrene. Jeg finner det viktig å poengtere at Fadumo, som kom til Norge som fem-åring, i dag har høyere utdanning og er i jobb, kan ha også tilegnet seg kulturell kapital lik den dominerende klassen. Det at hun fortsatt velger å ta med seg videre den kulturelle kapitalen foreldrene har videreformidlet, og søker anerkjennelse

rundt nettopp den i barnehagen kan være det barnehagepersonalet opplever som utfordrende og “fremmed”.

Rahma og Sagal kommer inn på oppdragelsestemaet og sammenligner sine metoder med den norske barnehagediskursen. Både Rahma og Sagal er oppvokst i Somalia, de har verken tilegnet seg “nok” språklig kapital (jf. Bourdieu, 1991) eller kulturell kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) lik majoritetsbefolkningen. De deler sine tanker rundt det å føle seg annerledes:

*«En gang så de to barn krangle, og en voksen kom å spurte min sønn, 'hva har du sett? Hvem begynte?' Barnet mitt nektet å svare. Da jeg hentet ham, sa de 'du må lære han å fortelle'. Hvorfor må jeg det? Han er bare fire år [...] Hvis noen kommer 'du må gjøre sånn og sånn', føler du at du ikke passer inn i samfunnet, og gjør en dårlig jobb som mamma. Noen ganger kommer jeg hjem og vil pakke bagen og dra hjem (Somalia). Oppdra barna mine der, fordi der er jeg akseptert, jeg er somalier. Jeg tenker veldig ofte over erfaringene mine fordi jeg ikke passer inn. Du gjør ditt beste som en mamma, men ingen ser det.» (Rahma, somalisk opprinnelse).*

Rahma som har bodd 16 år i Norge, opplever det samme og forteller følgende:

*«Jeg er enig med Rahma. Noen ganger møter du på en situasjon, og føler at du ikke passer inn, ikke sett og ikke akseptert. Du vil bare reise her ifra. Jeg kan ikke god norsk, og føler at jeg kan bli nedprioritert på grunn av det. Det hender» (Sagal, somalisk opprinnelse).*

I lys av Bourdieus teori kan vi se at både Rahma og Sagal viser til ekskluderende praksiser i møte med deres kulturelle kapital de besitter fra Somalia og sin oppvekst. I dette tilfelle er deres kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) blant annet syn på oppdragelse og mestringsgrad av majoritetsspråket. Både Rahma og Sagal uttrykker at disse ulikhetene fører til at de vil reise “hjem”. Det at de referer seg til Somalia som “hjem” vekker noen tanker hos meg om tilhørighet og identitet. Uansett om mødrene bor i Norge, og har norskfødte barn, så anser de fortsatt ikke Norge som hjemmet sitt. Dette synliggjør at konsekvenser av ekskludering i fellesskapet kan føre til at minoritetsmødrene aldri vil føle en tilhørighet til Norge som sitt hjem. Det er klart her at Rahma og Sagal også ønsker å videreføre sin kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990). Ifølge Bourdieus perspektiver kan vi tolke det som at mødrene ikke har tilgang til den legitime kulturen (jf. Bourdieu, 1995) i barnehagen når det kommer til den norske måten å gi en “god oppdragelse” og “god

barndom” på. I lys av Lunds typologier viser både Rahma og Sagal sine barnehager til et ulikhetsfellesskap (jf. Lund, 2021). Barnehagepersonalet kan vise til holdninger om at “gode foreldre” og en “god oppdragelse” tar utgangspunkt og vurderes etter normen for et “norsk foreldreskap” og “den norske” måten (Lund, 2021, s. 158). Den norske væremåten og norskhetenskapitalen er gjeldende i dette møtet, der minoritetsforeldres kapital og væremåter i møte med barnehagen kan anses som ugyldig, og gir følge av en ekskluderende praksis med avvisende tenke- og væremåter.

Vi er inne på tematikken som omhandler om barnehagen uttrykker interesser rundt foreldrenes kulturelle- og sosiale rammer. Underveis kommer Sagal inn på muligens hvorfor barnehagepersonalet ikke har vist interesse, og nevner ulike oppdragelsesmetoder:

*“Det er to helt ulike måter å oppdra barn på. Det er forskjeller i hvordan man oppdrar barn i hjemlandet (Somalia) og i Norge. De (barnehagepersonalet) kan ikke poengterer at denne måten er viktig og riktig måte å gjøre det på. Jeg vet ikke om den somaliske er riktig, men man vil alltid være resultat av det man er vokst i, man vil alltid formidle noen verdier videre til barnet sitt” (Sagal, somalisk opprinnelse).*

I lys av Bourdieus teori kan vi se at Sagal ønsker å videreformidle sin kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) til barnet sitt. Hun poengterer at det er forskjeller mellom somalisk oppdragelse og norsk oppdragelse. Hun uttrykker at hun også ønsker å gi barnet en oppdragelse som er preget av somaliske verdier. I følge Bourdieu kan overføring av kulturell kapital være krevende ettersom kulturell kapital er knyttet til den enkelte bærer. Det starter derfor i relasjon mellom foreldre og barnet tidlig, dette gjennom sosialisering som pågår i lang tid. Om denne overføringen er effektiv avhenger av tiden som brukes (Danielsen & Hansen 1999: 50).

Uten å gå inn på en spesifikk erfaring med sin barnehage, velger Fadumo å dele et helhetlig inntrykk av hvordan majoritetsbefolkningens holdninger i Norge rundt oppdragelse kan være:

*“I Norge har man veldig tydelig holdning på at den norske måten er den eneste korrekte måten å oppdra barn på. Mange foreldre blir usikre og føler seg kritisert når man har sagt noe [...] Jeg klarer å si ifra, men observerer at det kan bli mye utspørring, det blir ubekvemt og ubehagelig situasjon for foreldrene, man klarer ikke å si ifra. Mange hever stemmen, og*

*snakker langsomt og presist når de spør. Man føler man blir spurt om spørsmål om din morsrolle, den er på prøve hele tiden” (Fadumo, somalisk opprinnelse).*

Fadumo påpeker at flere minoritetsforeldre føler seg kritisert dersom de har sagt noe. I lys av Bourdieus teori om kapital (jf. Bourdieu, 2002) kan vi se at foreldre som Sagal, som ikke mestrer det norske språket lik Fadumo, blir tilsidesatt av barnehagepersonalet. Ettersom foreldre med minoritetsbakgrunn ikke oppdrar barnet på den “korrekte” måten, så inntar personalet en undervisningstone (jf. Palludan, 2007), der de hever stemmen, og snakker langsom og presist. Sagal har tidligere i analysen sagt at hun velger å ikke fortelle barnehagen noe da de ikke forstår henne, som kan følge til en utrygg relasjon. Ifølge Lund viser barnehagepersonalet med slike holdninger til ulikhetsfellesskap (jf. Lund, 2021) ved å ikke gi Sagal en gyldighet i møte grunnet hennes kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) og –verdier.

Uten å spesifikt gå inn på oppdragelse eller omsorg kommer Rahma inn på de ulike kjønnsrollene under et foreldreskap:

*“Fedre føler seg heller ikke akseptert. For eksempel i barnehagen kanskje pappa leverer barna en dag, personalet blir veldig sjokkert. De (barnehagepersonalet) sier «i dag pappa leverer han, ja». Kanskje de tenker at utenlandske fedre ikke kan levere, det er bare mor. Kanskje fedre har en tung jobb, mor er kanskje hjemme hele tide, hun går på kurs og har levere og hentetid. De er veldig sjokkert når pappa leverer. De har fordommer”*

(Rahma, somalisk opprinnelse)

I lys av Bourdieus teori kan den legitime kulturen (jf. Bourdieu, 1995) rundt henting og levering i Rahmas barnehage tolkes som at både mødre og fedre henter og leverer barnet i barnehagen. Eller generelt barnehagens doxa (jf. Bourdieu, 1999) at i Norge leverer og henter begge foreldrene. Jeg finner det relevant å sette utsagnet under denne tematikken da jeg tolker barnehagepersonalets holdninger i den forstand at fedre ikke tar del i omsorg og oppdragelse i hjemmet.

Siden 1960 har sørlige delen av Somalia vært preget av borgerkrig og konflikter (Leraand 2014, i Sønsthagen, 2018, s. 55). Det kan være nødvendig å undersøke hvordan for eksempel denne foreldregruppen forholder seg til barnehagen, dette med deres bakgrunn og historie som viktige faktorer. Dette kan muligens ligge i grunn for deres utfordringer rundt blant annet fedres rolle som omsorgsutøver. Og kanskje kan det at far gir familien økonomisk trygghet anses som en form for

omsorg i somalisk kultur? Rahma, som kom til Norge som voksen kvinne kan muligens ha erfart borgerkrigen og reiste til Norge for bedre levevilkår. Hun kommer inn på at kanskje mange mødre er hjemmeværende, mens fedre har «tunge» jobber som er tidskrevende, som fører til fedres fravær i ikke bare barnehagefellesskapet, men også under barnets oppdragelse og omsorgsutøvelse. Ifølge Bourdieu belønner skolen de høyere klassens kulturer (Danielsen & Hansen, 1999, s. 52). Ettersom enkelte minoritetsforeldre, som for eksempel Rahma og Sagal, kommer til Norge i voksen alder, er det ikke alltid de får mulighet til å ta utdanning her, eller nok tidsrom til å tilegne seg symbolsk kapital (jf. Bourdieu, 1999), som fører til at de mister adgang til den legitime kulturen i sin barnehage.

Nok en gang kommer orientalismen til uttrykk. Fadumo kommer inn på medias rolle som kritikere av minoritetsforeldre. Spesielt foreldre med somalisk opprinnelse syn på oppdragelse og omsorg kan ha blitt fremstilt negativt.

*«De tenker at vi ikke samarbeider. Jeg kan legge til at jeg syns det er litt mye skepsis, det er mye fordommer, mistenkeliggjøring, man er usikre på de somaliske familiene pga. alt som skjer i media. Det blir mye usikkerheter blant mange somaliske foreldre da. Man hører mange scenarioer der man har blitt møtt på en ufin måte, jeg tenker alle foreldre vil stort sett det beste for barnet sitt. Man har kanskje noen verdier man vil videreføre, i hvert fall i en stor familie der visse roller og holdninger vil overføres, som vi får av våre foreldre. Jeg opplever at det ikke er alltid lett for somaliske foreldre, eller utenlandske foreldre, man får ofte «nei vi gjør det på denne måten» (Fadumo, somalisk opprinnelse).*

I lys av Bourdies teori kan vi se at den dominerende klassens kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) anses som den riktige kapital. Og dersom du har den “riktige” kapitalen, får du gyldighet, makt og anerkjennelse fra barnehagen. Selv om minoritetsforeldre prøver å kjempe for sin måte, kan de bli overkjørt av majoriteten grunnet deres makt og høye status. Uttestenging av fellesskapet grunnet minoritetsforeldrenes ulikheter kan føre til en ekskluderende praksis.

### Oppsummering

Oppsummeringsvis kan vi se at mødrene med somalisk opprinnelse opplever at de er annerledes enn majoriteten både grunnet deres identitet og opprinnelse, men også at deres væremåter ikke blir akseptert. Spesielt Sagal og Rahma opplever at tilhørighetsfølelsen til Norge som sitt hjem svekkes, og fører til at de ønsker å flytte tilbake til Somalia og oppdra barna sine der. I lys av Bourdieus

teori kan vi se at Sagal og Rahmas habitus (jf. Bourdieu, 1995), deres tenke- og handlemåter ikke samsvarer med feltets strukturer (barnehagen). Fadumo som er oppvokst i Norge påpeker igjen medias rolle i både fordommer og negative forestillinger om foreldre med somalisk bakgrunn. Mødrene kommer inn på at de opplever både barnehagepersonalet, men også majoritetsbefolkningens holdninger rundt at “den norske måten, er det rette måten”, dette gjelder blant annet oppdragelse og omsorgsutøvelse. Ettersom mødrene ikke besitter kulturell kapital lik majoriteten, og mister tilgang til den legitime kultur i barnehagen gir dette følger av at mødrene blir usikre i sin foreldrerolle. To hovedfunn jeg ønsker å diskutere videre i drøftingskapitlet er mødrenes identitet og tilhørighet, og enkelte barnehagers holdninger om at “den norske” måten er det “rette” måten, som viser til et ulikhetsfellesskap.

#### 4.3 Bli snakket *til* – og ikke *med*

Vi er inne på spørsmål som omhandler hvordan mødrene med somalisk opprinnelse opplever seg møtt med barnehagepersonalet, og Rahma poengterer nødvendigheten av å beherske det norske språket, og aktivt mas til barnehagepersonalet er viktig for at dine annerledesheter skal bli møtt, hun uttrykker følgende:

*“Hvis du ikke er født her i Norge, og ikke snakker bra norsk de forskjellsbehandler deg, det er stor forskjell på førstegenerasjon og andre, også når det er om Somaliere. De behandler ikke oss samme. Fordi andregenerasjons somaliere har god norsk, de er inn i systemet, de skjønner samfunnet, de kan argumentere med de, mens vi som er førstegenerasjon, som kommer fra Afrika og har barn her, blir behandlet veldig forskjellig [...] F.eks. foreldresamtaler, mitt barn har gått tre år i barnehagen og bare hatt en foreldresamtale hittil. Du må mase og spørre. Hvis du ikke spør, blir du glemt”*  
(Rahma, somalisk opprinnelse).

Ifølge Bourdieus teori kan barnehages doxa (jf. Bourdieu, 1999) ta for gitt at alle foreldre skal ha tilegnet seg språklig kapital (jf. Bourdieu, 1991) lik majoritetsbefolkningen. Dersom du ikke behersker norsk godt nok og ikke kan ytre dine meninger, mister du gyldighet til barnehagens legitime kultur (jf. Bourdieu, 1995), som fører til en ekskluderende praksis. Rahma påpeker språkets viktighet ved å gå inn på forskjellsbehandling mellom første- og andregenerasjons foreldre med somalisk bakgrunn. Barnehagens doxa (jf. Bourdieu, 1999) blir utfordret når minoritetsforeldre, som ikke har tilegnet seg kulturell kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) lik majoriteten, maser om informasjon eller foreldresamtaler. I et ulikhetsfellesskap (jf. Lund, 2021) kan foreldre med ulik

kulturell kapital lik personalet dem selv, tolkes som "vanskelige". Det at Rahma må mase seg frem til en foreldresamtale kan tolkes som maktmisbruk av barnehagepersonalet da det er de som sitter på makten til å avgjøre hvilke foreldre som har behov for samtale eller ikke, og forskjellsbehandler foreldre i barnehagen på bakgrunn av språklige- og kulturell kapital.

Fadumo sier seg enig i Rahmas utsagn om mas. Hun forteller at selv om hun opplever et godt foreldresamarbeid, må hun fortsatt mase seg frem til informasjon:

*"Jeg er enig med Rahma, at jeg må spørre og mase. Men jeg spør mye, og hvis jeg ikke spør, er det ikke informativt. Jeg må nesten si en kontroversiell ting, jeg har både jobbet i og hatt barn i barnehage, og hvis det er mange foreldre med minoritetsbakgrunn, da er man ikke så nøye med samtalene og samarbeidet! Da føler jeg nesten at man ikke gidder, men er det i en barnehage der det har vært høyest andel med majoritet barn, vil det blir mye mer av informasjon, skriv osv. enn at man blir møtt på flere barn og foreldre med minoritetsbakgrunn" (Fadumo, somalisk opprinnelse).*

Fadumo spesifiserer her forskjellsbehandling mellom majoritet- og minoritetsforeldre i barnehagen. I lys av Bourdieus perspektiv kan du se at foreldrene med kulturell kapital (Bourdieu & Passeron, 1990) lik den dominerende klassen i samfunnet får høyere status i barnehagen, som fører til at praksisen går ut på at barnehagepersonalet er mer nøye med samtaler og samarbeidet.

Videre spør jeg mødrene med somalisk opprinnelse et spørsmål basert på tillit. Ettersom det var spesielt vanskelig å rekruttere somaliske mødre som informanter til denne studien, var det viktig for meg å stille spørsmål basert på minoritetsmødrenes tillit til barnehagepersonalet. Sagal svarer følgende:

*"Jeg forteller ikke ting til barnehagen. Jeg synes det er vanskelig å fortelle ting til barnehagen fordi jeg føler ikke alltid de forstår hva jeg sier. Da velger jeg å la være"*  
(Sagal, somalisk opprinnelse).

Rahmas uttalelser om språklig kapital (jf. Bourdieu, 1991) kommer til syne gjennom Sagals erfaringer. Sagal som kom til Norge for tre år siden, har ikke tilegnet seg symbolsk kapital lik de fleste minoritetsmødrene i denne studien. Ettersom Sagal besitter lite kapital og ressurser i sammenligning med den dominerende klassen posisjoneres hun lavt i det sosiale rom (jf. Bourdieu,



1984). Dette fører til at Sagal ikke får medlemskap i barnehagefelleskapet da hennes eide kapital ikke får "legitimasjon" til den rette kreditten (jf. Bourdieu & Passeron, 1990). Jeg tolker Sagals mistillit til barnehagesektoren kan også ligge i grunn for Sagals uttalelser om å synes det er vanskelig å fortelle barnehagen om ulike ting. Det var krevende å spesielt rekruttere minoritetsmødrene med somalisk bakgrunn da flere utrykte frykt for henvisninger til barneverntjenesten.

Alia har kommet inn på hennes barnehages håndtering og tilnærming til mangfold, og viser til et mangfoldsfelleskap (jf. Lund, 2021), der hun eksempelvis kommer inn på en tilrettelegging rundt tro og livssyn:

*"La oss si bare dette med å bestille halal produkter fra leverandører. De tok hensyn til at vi ville ha IRN (Islamsk Råd Norge) bestilte varer, de tok kontakt med leverandører som kunne levere slike varer, det er en form for respekt"* (Alia, pakistansk opprinnelse).

Ettersom Alia bruker "vi" og ikke "jeg" når hun uttaler seg om deres forventninger til barnehagen om å bestille inn halal produkter med IRN sertifisering, kan det tolkes i lys av Bourdieus teori at den legitime kulturen (jf. Bourdieu 1995) i barnehagen er at foreldre med minoritetsbakgrunn blir møtt i deres krav og forventninger som baserer seg på annerledes kulturell kapital enn majoritetsbefolkningen. Khadija opplever det samme som Alia når det kommer til sin barnehage, hun beskriver blant annet hvordan barnehagepersonalet med pakistansk opprinnelse møter henne:

*"Der barna mine går er det fire-fem voksne fra Pakistan. Når døtrene mine diskuterer med de på morsmålet, da svarer det pakistanske personalet på urdu. Det er alltid pakistanere der, de pakistanske snakker godt med barna mine og meg. Mens fra de etnisk norske kan jeg jo ikke forvente at de skal snakke om Islam eller på urdu, de må jo følge rutinene deres, deres regler om Norge [...] Det er mange muslimer i barnehagen til barna mine. Så de tar veldig hensyn."* (Khadija, pakistansk opprinnelse).

Jeg tolker at det blir "naturlig" at barnehagepersonalet med pakistansk bakgrunn blir ekspertene i møte med Khadija og hennes barn. I lys av Bourdieus perspektiv kan barnehagens doxa (jf. Bourdieu 1999) gå ut på at det faller naturlig at det er personalet med en annen opprinnelse en norsk som henviser seg til minoritetsforeldre, og motsatt. Dette kan komme av minoritetsforeldre og –ansatte syns det er enklere å referere seg til en med lik kulturell kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990)

dem selv. Selv om Khadija opplever barnehagens håndtering av annerledeshet som positiv, er det fortsatt viktig at hele personalet i barnehagen bør ha et mål om å ha flerkulturell kompetanse, ikke bare de flerkulturelle eller de spesielt interesserte. Den flerkulturelle barnehagen gjelder for alle. Dette er et etisk ansvar som angår alle som møter mangfold på ulike måter i barnehagen.

Vi er inne på det å føle seg som en del av barnehagen barnet deres går i, og Fadumo deler observasjoner og erfaringer hun har gjort seg med andre minoritetsforeldre, hun forteller følgende:

*«Jeg føler jo meg som en del av barnehagen, men det er mange foreldre som kommer til meg og spør. De får en beskjed fra de ansatte, eller at vi får en fellesbeskjed, så kommer de og spør meg. Så det er nok mange foreldre som kanskje ikke føler seg som en del av barnehagen. Men jeg opplever at jeg blir møtt, men jeg spør også veldig mye!»*  
(Fadumo, somalisk opprinnelse).

Jeg spør Fadumo om barnehagen eller minoritetsforeldre kan gjøre noe for å forbedre foreldresamarbeidet rundt språket, og hun uttrykker følgende:

*“Språket spiller en veldig stor rolle. Jeg blir møtt, sett og hørt. Jeg får gode tilbakemeldinger, og har god kommunikasjon. Men jeg opplever at andre foreldre i samme avdeling som mitt barn ikke opplever det. Det er en utfordring som er, det er både et ansvar foreldre og barnehagen må ta. Det er en veldig dum opplevelse, eller en ufin opplevelse, og det er noe man kan jobbe med. Jeg tenker at vi vil det beste for barnet, alle sammen, kanskje barnehagen må komme med krav, eller bruke tolk mer aktivt. Det er veldig viktig samarbeid”*  
(Fadumo, somalisk opprinnelse).

Dette kan i lys av Bourdieus begreper vise til at Fadumo som er oppvokst i Norge besitter språklig kapital (jf. Bourdieu, 1991) lik majoritetsbefolkningen, som dermed gir de tilgang til den legitime kulturen (jf. Bourdieu, 1995). Den legitime kulturen i dette tilfelle kan være å få med seg viktige beskjeder som blir formidlet fra barnehagen til hjemmet. Generelt viser Fadumo til at hun føler seg inkludert i barnehagen barnet hennes går i, og fungerer som en brobygger mellom minoritetsforeldre som ikke føler seg inkludert og barnehagen. Hun opplever at informasjonsflyten ikke er på lik linje med de som snakker majoritetsspråket.

Lik Alia forteller også Fadumo at hun har en egenskap som går ut på å spørre mange spørsmål til barnehagen. Det at Alia og Fadumo spør mye kan tolkes på flere måter: det ene kan være at barnehagen har skapt trygge nok rammer for foreldre som besitter kapital lik dem selv til å spørre mye, og dermed møte de på det. En annen grunn kan være at det er en barriere som gjør at de ikke oppfatter alt umiddelbart, som kan vise til at det er forskjell på majoriteter og minoriteter. En praksis der foreldre som behersker majoritetsspråket blir møtt, viser til en ekskluderende praksis av minoritetsforeldre som ikke behersker majoritetsspråket. Slike barnehager kan ifølge Lund (jf. Lund, 2021) vise til ulikhetsfellesskap, som ikke gir minoritetsforeldre en gyldighet i fellesskapet før de behersker majoritetsspråket. I slike tilfeller kommer det også tydelig frem hvilke foreldre som får makt i barnehagen – har du nok språklig kapital (jf. Bourdieu, 1991) lik majoriteten, har du også makt.

Fadumo kommer inn på et eksempel fra hennes egen barnehage, og forteller følgende:

*“Det var et tilfelle der foreldrene hadde fått spørsmål om å vurdere barn ved førskolestart. Barna skulle bli førskolegruppe og ha eget opplegg som er veldig vanlig. Foreldrene misforsto, det var dårlig formidling fra barnehagen. Foreldrene trodde at barna skulle bli satt i eget rom og bare ha samtaler der. De tenkte hvorfor det? Men så følte de ikke hadde rom til å spørre om det. Men så spurte de meg, og vi klarte å rydde det opp. Man tør ikke å spørre spørsmål fordi personalet kan misforstå, men så går man med dårlig magefølelse. Da sa jeg ifra at om at det er viktig dere gir mye tidligere og klare beskjeder, der kanskje det ikke oppstår misforståelser» (Fadumo, somalisk opprinnelse).*

Personalet viser til en manglende forståelse til at ikke alle minoritetsforeldre behersker majoritetsspråket, som fører til usikkerheter og misforståelser blant foreldrene. Fadumo opplever at dersom minoritetsforeldrene spør mye så kan personalet misforstå. Dette gir følge av at personalet beholder sin dominerende posisjon da mødre ikke har gode nok norskkunnskaper til å verken forstå eller ytre seg på barnehagens innhold. Jeg har valgt å bruke akkurat disse eksemplene for å sette søkelys på majoritetsspråkets viktige rolle i et foreldresamarbeid. Realiteten er at det fortsatt finnes mange minoritetsforeldre som ikke behersker det norske språket. Praksis som er avhengig av at minoritetsforeldre snakker norsk flytende kan anses som ekskluderende da minoritetsforeldre ofte misforstår hva barnehagen prøver å formidle, og føler seg derfor avvist og ignorert i møte med barnehagen. Slike barnehager kan vise til et ulikhetsfellesskap (jf. Lund, 2021), da de velger å ikke møte minoritetsforeldrenes språkvansker, og ikke gir de gyldighet til de

behersker norsk på lik linje som majoriteten. Det er barnehagens oppgave å legge til rette for et godt foreldresamarbeid og god dialog med foreldrene.

Alia derimot mener det er like mye foreldrenes ansvar som personalets når det kommer til kommunikasjon mellom begge parter, og deler en spesifikk observasjon fra sin barnehage:

*“Jeg vil si det er avhengig av situasjonen i det store og hele, jeg har alltid fått info. Jeg har sett at en forelder har hatt språkvansker, og hun slet litt, det var grunnen til at hun ikke spurte noe sikkert. Hun var avvisende, jeg observerte flere ganger at ansatte prøvde å si at det har gått veldig fint i dag og prøvde å forklare” (Alia, pakistansk opprinnelse).*

Ifølge Lund kan denne tilnærmingen kategoriseres under både et mangfoldsfelleskap og likhetsfelleskap (jf. Lund, 2021). Mangfoldsfelleskap fordi selv om moren har en avvisende væremåte prøver den ansatte fortsatt å forklare at dagen har gått fint. Likhetsfelleskap fordi personalet verken tar i bruk hjelpende verktøy eller ressurser, og gir mor status for dagen på norsk, som hun muligens gjør med alle andre foreldrene i barnehagen. Alle foreldrene får lik behandling. Alia poengterer i sin observasjon at moren har utfordringer med det norske språket, som muligens kan være grunnen til avvisning. Ifølge Bourdieus perspektiver på kapital, kommer det til syne at minoritetsmoren i dette tilfelle velger å posisjonere seg i en undervisningstone (jf. Palludan, 2007), da hun ikke har kulturell kapital (Bourdieu & Passeron, 1990) lik majoriteten. Jf. Rammeplanen (2017) poengterer at barnehagen skal kunne til rette legge foreldresamarbeid på både individnivå og gruppenivå. På individnivå skal barnehagen og foreldrene jevnlig utveksle vurderinger og observasjoner knyttet til det enkelte barn. Barnehagen skal kunne begrunne sine vurderinger og ta hensyn til foreldres synspunkter (KD, 2017, s. 29).

Rahma deler erfaringer med barnehagen sin der hun føler seg avvist, og går inn på personalets væremåter, hun forteller følgende:

*“Noen ganger du glemmer noe, vi er bare mennesker. De kan begynne å klage ‘du glemte den, og den, og den’, også sier jeg ‘men neste gang skal jeg ikke gjøre det’. De maser om at du hele tiden må være perfekt. De ser på deg som kanskje en dårlig mor [...] Noen ganger føler du deg veldig sint, de ser ikke på deg som en god mor, du føler du ikke er flink i morsrollen. Jeg har mange barn, og har masse erfaring. Jeg vet jeg er en god mor! [...] De kan også mase og si ‘som forelder må du lære, å be barnet fortelle ting’. Når barnet velger å ikke*

*svare på spørsmål, da ser de på det som at barnet skjuler noe fra hjemmet, og det gjør de ansatte mistenksomme på foreldrene” (Rahma, somalisk opprinnelse).*

I lys av Bourdieus teorier kommer forskjellsbehandling mot foreldre som ikke besitter kulturell kapital lik majoritetsbefolkningen godt til uttrykk, dette gir følge av at Rahma kanskje blir møtt med en annerledes væremåte. Ifølge Lund viser dette til et ulikhetsfellesskap (jf. Lund, 2021), der teorien til Palludan (2007) kommer til uttrykk om at personalet ofte kan innta en undervisningstone med minoritetsforeldre, som kan føre til en ekskluderende praksis (Palludan, 2007, s. 81). Jeg tolker Rahmas opplevelser som at hun ofte blir snakket til, enn snakket med. Gjennom undervisningstonen kan vi se at den ansatte gir Rahma instruksjoner på hvordan hun kan oppnå et “godt foreldreskap” med norske verdier i grunn, som for eksempel at barnet må lære å fortelle ting. Det oppleves også som lite rom for forklaring, og at slike dialoghendelser er emosjonelt for Rahma da hun opplever seg selv som en dårlig mor. Mot slutten kommer Rahma med antakelser hun har gjort seg ut ifra erfaringene, og opplever at personalet kan bli mistenksomme på foreldrene. Slike tanker kan være en stor faktor i mistillit til barnehagen, og viser viktigheten av den gode- og gjensidige dialog.

Fadumo tar ordet, og bekrefter Rahmas erfaringer om at minoritetsforeldre ofte posisjonerer seg lavere, og lar seg bli møtt med en undervisningstone:

*«Det blir veldig uhyggelig hvis barnehageansatte skal ha en ufintone og beordre. Det ødelegger samarbeidet og relasjonen man har. Det skjer veldig mange ganger. Foreldre bør vite det ikke er greit at noen snakker sånn til deg. De må ikke føle at de leverer barna sine til noen de ikke er helt trygge på» (Fadumo, somalisk opprinnelse).*

Fadumo kommer inn på hvorfor det er så viktig at barnehagepersonalet inntar en utvekslingstone med minoritetsforeldre enn undervisningstone (jf. Palludan, 2007), og går inn på at følger av å bli snakket til enn å bli snakket med kan skape en utrygg relasjon mellom barnehagen og hjemmet. Sagal som har hatt ordet minst, velger å dele en personlig erfaring fra hente- og bringesituasjon som også omhandler den samme tematikken:

*«Noen forklarer godt, andre gir ordre. Et eksempel er at tidligere leverte ikke jeg barnet tidlig i barnehagen, kanskje halv ti, da sa den ene ansatte at du må levere ni eller før ni, bare sånn veldig strengt og bare gikk. Senere kom en annen ansatt og forklarte hvorfor det er bra å levere fordi de har opplegg for språkstimulering, og når hun sa det på den måten så forsto*

*jeg mye bedre hvorfor det måtte gjøres, og jeg tok det alvorlig. Noen snakker ovenfra ned, og andre ikke» (Sagal, somalisk opprinnelse).*

Jeg oppfatter Sagals erfaringer med personalet som både en positiv og negativ. Den ene ansatte hadde en streng og instruktiv måte å gi beskjed på, mens den andre var mer forklarende som førte til at Sagal skjønnte hensikten bak å levere tidligere. Begge ansatte brukte strengt tatt en undervisningstone når de forteller Sagal at hun må levere i barnehagen halv ti, selv om den andre ansatte forklarte i en hyggeligere måte. Jeg opplever fortsatt at Sagal definerer møte med den forklarende ansatte som positiv, og opplever muligens en tryggere relasjon. Trygghet kan i lengden bidra til at Sagal videre tør å stille spørsmål hun lurer på, som kan føre til utvekslingstone (jf. Palludan, 2007) mellom den ansatte og Sagal. Ifølge Lund viser en slik praksis til ulikhetsfelleskap (jf. Lund, 2021), da den første ansatte muligens referer seg til den norske normen rundt "normal" leveringstid. I lys av Bourdieus teori kan barnehagens doxa (jf. Bourdieu 1999) her være at det er en selvfølge at alle foreldre er i jobb, og skal levere barnet i barnehagen innen spesifikke klokkeslett som halv ti.

Khadija kommer inn på et lignende eksempel fra sin barnehage, og forteller hvordan personalet i hennes barnehage håndterte situasjonen:

*«Det skjedde et tilfelle der datteren min sa noe annet enn det som hadde skjedd i barnehagen, og jeg gikk irritert inn og sa hvorfor ikke barnet fikk min mat. Da ba hun norsktalende ansatte den pakistanske om å komme, og forklarte alt på norsk foran meg. Jeg tror hun pakistanske sto der for å forklare i dybden på urdu dersom jeg ikke skjønnte noe, eller om jeg ønsket å si noe tilbake. Jeg synes vi er trygge på hverandre alle sammen, og kan fortelle alt» (Khadija, pakistansk opprinnelse).*

Ifølge Lund vil en slik håndtering av kommunikasjonsvansker med minoritetsforeldre vise til et mangfoldsfelleskap (jf. Lund, 2021). Dette fordi selv om Khadija ifølge Bourdieus perspektiv ikke besitter språklig kapital (jf. Bourdieu, 1991) lik majoritetsbefolkningen, inntar den ansatte fortsatt en utvekslingstone (jf. Palludan, 2007) der Khadija får rom til å bli forstått og kunne tale for seg. Hun møter Khadija som et subjekt, ved å gi henne en gyldighet i dialogen. Følger av en slik håndtering viser til at Khadija opplever at de er trygge på hverandre under foreldresamarbeidet, som viser til en inkluderende praksis.

Rahma derimot deler flere erfaringer der hun spesifiserer seg i hvor stor påvirkning tonefallet og væremåten til personalet kan ha på kroppen, hun forteller følgende:

*“Jeg føler jeg blir sliten av å vise og forklare at jeg er sånn og sånn, at jeg kan være en god forelder akkurat som majoriteten. Jeg synes det er slitsomt, det kjennes veldig på kroppen. De har en annen holdning, en annen tone til deg. Du blir forklart mer, og med høy stemme enn det de gjør med norske foreldre” (Rahma, somalisk opprinnelse).*

Fadumo er ivrig med å ta ordet, og kommenterer Rahmas erfaringer og observasjoner:

*“Her kommer språket igjen, de tar kanskje frihet til å si ting til deg, de kanskje ikke hadde sagt til norske eller andre foreldre som kan språket. Dersom foreldrene ikke er gode til å uttrykke seg, så blir de fort avvist. Det blir ikke gode forklaringer, jeg føler det blir mer ovenfra ned samtaler, det blir mer kjeftete. «Nå har du glemt dette og dette», «du må gjøre dette». Det er et negativt fokus på grunn av media, og dumme artikler som ikke representerer disse sakene. Jeg har sett, og tror at mange foreldre vegrer seg fordi de blir tilbaketrunkne fordi de møtes med denne holdningen, de lukker seg, og åpner seg ikke, fordi de er redde for å bli kritisert” (Fadumo, somalisk opprinnelse).*

I lys av Bourdieus perspektiv kan vi igjennom Fadumo og Rahma sine opplevelser og observasjoner se maktforholdene komme til syne mellom de og barnehagepersonalet. Mødrene forteller at personalets avvisende væremåter og negative holdninger er slitsomme og kjennes på kroppen. Kjefting og kritikk fra personalet til minoritetsforeldrene kan føre til at de lukker seg, som kan føre til et ensidig foreldresamarbeid fra barnehagens side, der kun undervisningstonen blir inntatt (jf. Palludan, 2007). Fadumo nevner et nytt fenomen som ikke har blitt tatt opp tidligere, hun nevner media som medskyldig i fordommer og væremåter mot minoritetsforeldre. Her kommer orientalismen til uttrykk, da medias makt og påvirkning fra fremstillinger om “de andre” kan ligge i grunn for barnehagepersonalets håndtering av og tilnærming til mangfold.

### Oppsummering

Oppsummeringsvis kan vi se at Rahma og Sagal kan oppleve personalet som avvisende og befalende i væremåten, der personalet inntar undervisningstone enn utvekslingstone. I lys av Bourdieus teori kan vi se at ettersom mødrene ikke besitter språklig kapital (jf. Bourdieu, 1999), lik majoriteten, blir de møtt med en bestemt språklig habitus fra barnehagen (jf. Bourdieu, 1991). Mødrene får dermed

ikke en stemme før de behersker majoritetsspråket, som viser til et ulikhetsfellesskap. Bourdieu definerer dette som symbolsk vold (jf. Bourdieu, 1979). Minoritetsmødrene som besitter kulturell kapital lik majoritetsbefolkningen, spesielt språket, blir møtt med en utvekslingstone og blir inkludert, en slik barnehagepraksis kan vise til et likhetsfellesskap der alle foreldrene får lik behandling. Khadija som ikke besitter kulturell kapital lik majoriteten blir fortsatt møtt med utvekslingstone da barnehagepersonalet bruker det urdualende personalet som ressurs, dette viser til et mangfoldssfellesskap. To hovedfunn jeg ønsker å diskutere videre i drøftingskapittelet er minoritetsmødrenes opplevelser med en ekskluderende praksis der personalets avvisende væremåter kommer til uttrykk, dette grunnet deres kulturelle kapital spesielt det å ikke beherske majoritetsspråket og norsk væremåter. Det andre funnet viser til en inkluderende praksis der personalets håndtering av mangfold kommer til uttrykk gjennom bruken av ansatte med minoritetsbakgrunn som ressurs i møte med minoritetsforeldre.



## 5.0 DISKUSJON AV FUNN

Jeg har nå analysert *hvordan minoritetsmødrene erfarer foreldresamarbeidet i sin barnehage* (del 1). I dette kapitlet ønsker jeg nå med et kritisk blikk å diskutere del 2 av problemstillingen, som er følgende:

*HVILKE FØLGER DET KAN HA FOR DERES OPPLEVELSE AV INKLUDERING I BARNEHAGEFELLESKAPET?*

De to overordnede hovedkategoriene jeg ønsker å presentere følger av opplevelsene til mødrene for inkludering i barnehagen, er: "Det 'usynlige' arbeidet" og "Minoritetsmødrenes norskhetskapi tal". Under det usynlige arbeidet vil temaene: miskjennelse av kultur, ulike tenke- og væremåter, mistillit til barnehagen og reproduksjon av maktforhold bidra til diskusjon. Mens under temaet "Minoritetsmødrenes norskhetskapi tal" går jeg inn på minoritetsforeldres foreldreskap og oppdragelsesmetoder, disse temaene berører også problematikken rundt foreldresamarbeid med andregenerasjon og barnehagens forventninger til kjønn. Synonymet «norskhetskapi tal» brukes i den forstand der «det andre» sammenlignes med «det norske» mødrene besitter.

Alle teoretiske perspektiver som ble anvendt i analysekapitlet vil fortsatt være relevant, mens begreper som symbolsk kapital (jf. Bourdieu, 1999), habitus (jf. Bourdieu, 1995) og symbolsk vold (jf. Bourdieu, 1979) vil få større plass i kommende kapitler. Tidligere forskning vil også komme relevant da enkelte tendenser kan bekreftes/avkreftes, som gir gyldighet til mine funn.

Mitt overordnet inntrykk av minoritetsmødrenes største utfordring er at barnehagen ikke anerkjenner barnets kulturelle kapital av "det andre". Enkelte av mødrene opplever pedagogisk arbeid og anerkjennelse av "det andre" i form av høytidsmarkering og respekt for matrestriksjoner osv. som inkluderende praksis, mens andre deler personlige erfaringer der de møter avvisende væremåter og kritiske holdninger til deres måter å for eksempel oppdra barn på. Hvem mødrene kommer i møte med i barnehagen er gjeldende for opplevelser med inkluderende arbeid. Mødrenes forestillinger om inkluderende praksis er derfor ikke entydig, da ikke alle mødrene opplever praksisen i deres barnehage like problematisk. Jeg opplever at mødrene med somalisk opprinnelse opplever mer avvisende væremåter, de opplever at de får instruksjoner og møter fordommer i sine barnehager, enn mødrene med pakistansk opprinnelse.

Hensikten med den påfølgende diskusjonen av mine hovedfunn fra analysekapitlet er å gi leseren en illustrasjon av hvordan beskrivelser av minoritetsmødrenes personlige erfaringer kan brukes til å

forstå enkelte barnehagers praksiser rundt inkluderende arbeid, og hvilke følger dette arbeidet kan ha. Samtidig ønsker jeg å illustrere maktforhold og klassestrukturen som finnes i feltet (jf. Bourdieu & Wacquant, 1993) når det kommer til foreldresamarbeid med “de andre”.

## 5.1 Det “usynlige” arbeidet

Bakteppe for tittelen «Det “usynlige” arbeidet» kommer av de inkluderende eller ekskluderende praksisene som tar plass i de ulike barnehagene, men ikke blir snakket om- eller problematisert nok. Spesielt går ekskluderende praksiser under kategorien “usynlig”. Selv om flere forskere har prøvd på bevisstgjøring av ulike praksiser knyttet til foreldresamarbeid med minoritetsforeldre gjennom sine studier (Bergsland 2018; Wolf 2019; Lund, 2021), viser også flere av mine funn til at enkelte barnehager viser til at de ikke jobber systematisk med rammeplanen og barnehageloven. Det er selvfølgelig viktig å ta i betraktning at dette er informantenes personlige virkelighetsoppfatning, og at funnene ikke representerer alle foreldre med minoritetsbakgrunn eller barnehagepersonell i Norge.

Det er få studier der barnehagepersonalet sier noe om sine holdninger til mangfold. Lunds (2021) studie er blant de studiene som har vist pedagogiske ledes tilnærming til kulturelt mangfold. Hun har presentert barnehagefelleskaper basert på pedagogiske ledes utsagn og ulike holdninger til deres håndtering av minoritetsfamilier. Jeg ønsker å kategorisere barnehagefelleskapene likhetsfelleskap og ulikhetsfelleskap under “usynlige”, da dette er praksiser som kan ha ekskluderende tendenser. Dersom den ekskluderende praksisen ikke går opp for barnehagens doxa (jf. Bourdieu, 1999), vil det kunne bli vanskelig for barnehagepersonalet å godta den sosiale orden som tar plass på feltet (Bergsland, 2018, s. 19). En ekskluderende praksis der klasseskillene kommer tydelig frem mellom minoritet og majoritet kan forstås som symbolsk vold (jf. Bourdieu, 1979), da de med høyere status dominerer i det sosiale møtet. Barnehagepersonalet bør kunne se kritisk på egen pedagogiske praksis og -tenkning, og møte «de andres» habitus (jf. Bourdieu, 1995) med åpenhet. Det vil si at man må kunne se etter det som ikke sees, ikke høres og ikke sies – barnehagens doxa om den tause kunnskap (Gjervan et al., 2016, s. 61). Ved å bruke Lund (2021) sine typologier ønsker jeg å drøfte hva som gjelder som symbolsk kapital (jf. Bourdieu, 1999) i et barnehagefelleskap og foreldresamarbeid, hva som anerkjennes og miskjennes.

### 5.1.1 Miskjennelse av kulturer

Heretter vil jeg bruke begrepet *miskjennelse*. Miskjennelse er ikke et begrep som finnes i norsk bokmålsordbok. Lik Bergsland (2018) vil jeg også forstå synonymet med manglende anerkjennelse i

denne studien (Bergsland, 2018, s. 16). Bourdieu bruker begrepet miskjennelse («méconnaissance») ved at sosiale aktører oppfatter sine sosiale omgivelser som noe «selvsagt» eller «naturlig», dvs. miskjenner deres historiske og vilkårlige grunnlag (Bugge, 2006, i Bergsland, 2018 s. 16).

Når barn og foreldre med ulik etnisk bakgrunn møtes i barnehagen, vil de kunne bringe med seg forskjellige erfaringer og kompetanser. Hvordan deres erfaringer og kompetanser anerkjennes og synliggjøres av de ansatte er med på å enten gi eller frata den verdi (Zachrisen, 2017, s. 111). Enkelte av mødrene referer seg til ulik kulturell enn majoriteten i barnehagen sin, de nevner blant annet sin kultur og tro, men også barnets opprinnelse. Mødrene med somalisk opprinnelse snakker spesielt om at de ønsker å videreføre sin «somaliske kapital» til barna deres. Barn i barnehagen som sjeldent oppnår anerkjennelse kan framstå som aktører med lite kulturell kapital. Dette kan føre til at barna med etnisk minoritetsbakgrunn oppleves lite interessante eller synlige for andre barn (Zachrisen, 2013, i Zachrisen 2017, s. 111). Lund (2021) viser til ulikhetsfellesskap der minoritetsforeldrenes kulturelle kapital blir møtt som en utfordring barnehagen må løse (Lund, 2021, s, 164). Sosiale prosesser som oppstår mellom mennesker med ulik kulturell kapital (jf. Bourdieu og Passeron, 1990) og habitus (jf. Bourdieu, 1995) kan påvirke samhandling. Dette kan ha en betydning for hvordan barnehagen velger å snakke om andres kultur eller kulturforskjeller (Lund, 2021, s. 154).

Bergslands (2018) funn om miskjennelse i barnehagens møte med minoritetsforeldre viser til at en forutsetning for at tildeling av anerkjennelse skal skje er at de tildelte besitter kulturelle ressurser som samsvarer med barnehagens dominerende kultur. Dersom foreldrene ikke har disse ressursene, kan tildeling av anerkjennelse oppleves vanskelig. Tildeling av anerkjennelse foregår på majoritetens premisser (Bergsland, 2018, s. 9). Dette vises til også i mine funn der Fadumo påpeker at barnehager med mindre mangfold i barnegruppen viser mangel på anerkjennelse av bagasjen barnet har med hjemme ifra. I Lunds (2021) studier står enkelte pedagoger frem i et ulikhetsfellesskap ved å hevde at de ikke ser et behov for å vektlegge kulturelt mangfold fordi det er få barn i avdelingen med minoritetsbakgrunn (Lund, 2021, s. 167). Slike holdninger viser dermed til at de har mindre vekt på inkludering og anerkjennelse, men mer vekt på de kulturelle forskjellene mellom “oss” og “dem” eller likhetsidealet (Lund, 2021, s. 168). Thun (2015) som har forsket på *Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen* viser til at dersom barnet skal utvikle positive selvbilder må alle barn få identitetsbekreftelse (Thun 2015: 201). Angell (2011) er inne på anerkjennelse som kulturpluralisme, og bekrefter Thuns utsagn om identitetsbekreftelse gjennom begrepet representasjon. Hun hevder det ofte begrunnes med at barn skal oppleve tilhørighet og trygghet gjennom at alle sider ved barnets identitet bekreftes, det vil si en gyldiggjøring som identitetsbekreftelse (Angell, 2011, s. 204-205). Miskjennelse av minoritetsfamilier kulturelle kapital

(jf. Bourdieu og Passeron, 1990) kan ifølge Bourdieu tolkes som symbolsk vold (jf. Bourdieu, 1979), dette viser også Bergsland til gjennom sine studier (Bergsland, 2018, s. 86). Det er i relasjonen mellom minoritetsmødrene og strukturene til feltet at tildeling av anerkjennelse skjer, og det er her den sosiale dominansen kommer til uttrykk og den symbolske volden får en virkning (Bergsland, 2018, s. 211). Den samme konklusjonen blir gjort av Wolf (2018), der hun hevder at barnehagepersonalets handlinger kan forstås som symbolsk vold da det bidrar til- og opprettholder reproduksjon av hva som anses som gyldig kapital i den sosiale maktstrukturen (Wolf, 2018, s. 175).

Spesielt Rahma og Sagal, som behersker majoritetsspråket i liten grad, kommer flere ganger inn på sine opplevelser med personalet der væremåten deres har vært befallende og kjeftete. Synliggjøring av mødrenes mangel på den kulturelle kapitalen (jf. Bourdieu og Passeron, 1990) som tilsvarer majoriteten kan derfor ha følger av utenforskap i barnehagene deres. Ettersom mødrenes kulturelle kapital ikke blir anerkjent, vil de dermed beholde sin posisjon i samfunnet (Aakvaag, 2008, s 151). Dersom barnehagepersonalet fortsetter med maktutøvelse der de som dominerte miskjenner minoritetsforeldres kulturelle kapital, vil det bidra til reproduksjon av de eksisterende maktforholdene mellom barnehagen og minoritetsforeldre (Bergsland, 2018, s. 19). Dette bekrefter også Lunds (2021) studier ved å poengtere at sosiale prosesser mellom personalet og minoritetsforeldre kan føre til reproduksjon av maktrelasjoner (Lund, 2021, s. 150). Bourdieu har gjennom sitt forfatterskap satt ord på i utallige studier at reproduksjon av mekanismer og ulikhet fører videre til ulikhet i livssjanser hos mennesker (Danielsen & Hansen, 1999, s. 43). Ettersom utdanningssystemet har en viktig rolle i samfunnet, kan miskjennelse av kulturer ha følger av reproduksjon av kategorier, som videre kan resultere til at kategorien reproduseres også i det sosiale rom (jf. Bourdieu, 1984). Barnehagen er dermed med på å bidra til reproduksjon av sosiale forskjeller (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 207), og reproduksjon av maktstrukturen som tjener den dominante gruppens kapital og interesse.

Khadija derimot opplever seg både anerkjent og sett, og spesifiserer seg i at det er flere ansatte med pakistansk opprinnelse som snakker både urdu med henne og barna hennes. Dette kan vise til at Khadijas barnehages dominerende- og legitime kultur (jf. Bourdieu, 1995) er å anerkjenne “det andre”, og at deres kultur gjenspeiles i fellesskapet da flere ansatte også besitter samme kulturelle kapital (jf. Bourdieu og Passeron, 1990). Foreldre som ikke er lik personalet ved kulturell kapital, risikerer å ikke bli forstått eller møtt på grunn av sine ulikheter, eller havner i samspill som ikke er ikke anerkjennende (Wolf, 2018, s. 180). Alia, som også beskriver sine inkluderende erfaringer knyttet til et mangfoldsfellesskap (jf. Luns, 2021) forteller hvordan hennes barnehage til rette legger

for, og respekterer deres religiøse spiseforskrifter. Her kan vi se at barnehagen, med rammeplan i grunn, tar hensyn til mangfold og viser gjensidig respekt (KD, 2017, s. 8). Lund (2021) sine studier viser til at for enkelte barnehager kan ulike mattradisjoner fortsatt oppleves brysomt da det er mye styr (Lund, 2021, s. 164). Blant annet Andreassen og Øvrebø (2017) sine studier basert på *religiøse spiseforskrifter i barnehagen* legger frem den ene pedagogiske lederens oppfatning av "det andre". Vedkommende poengterer at «vi serverer alltid vanlig pølse som har svinekjøtt» som kobles opp mot den offentlige diskursen om muslimer og islam. Muslimer omtales som en homogen gruppe i samfunnet, og stilles dermed opp mot kulturelle eller nasjonale verdier (Andreassen & Øvrebø, 2017, s. 8). I dette tilfellet anses «vanlig pølse med svinekjøtt» symbolsk på det norske, og det er derfor det er viktig å servere det i barnehagen. Når utsagn som «de kan jo ikke bestemme hva vi skal spise» kobles til, kommer den problemorienterte tilnærmingen frem, og baseres på «dem» og «oss» (Andreassen & Øvrebø: 2017, s. 8). Som en positiv verdi innebærer "likhet" ofte at det er et problem når andre mennesker oppfattes som forskjellige. Forskjell sees gjerne som en mangel: Den som er forskjellig, mangler noe vesentlig. Når forskjellene oppleves som "for store", hender det at partene unngår hverandre, ettersom også "fred", "ro" og "harmoni" er sentrale verdier. Dette kan skje både før en viss forestilt likhet er etablert, og når den ikke lenger kan vedlikeholdes. Forskjeller kan altså skjules både ved at de tones ned overfor dem som oppfattes som like, og ved at man unngår dem som på en eller annen måte anses å være "for forskjellige" (Gullestad 2002: 83).

### 5.1.2 Ensidig foreldresamarbeid?

Som vi har sett i mine funn kan følger av ekskludering, utrygghet og mistillit føre til et ensidig foreldresamarbeid. Barnehagen har i oppgave om å legge til rette for et foreldresamarbeid med god dialog med alle foreldre (KD, 2017, s. 29). Minoritetsforeldre flest ser på skolens kvalifiseringsaspekt som ønskverdig da skolen legger grunnlag for sosial mobilitet og gir barna høyere utdanning. Men de store forskjellene tar fortsatt plass. Tilliten du stort sett finner blant norske majoritetsforeldre når det kommer til at skolen viderefører deres eget sosialiseringprosjekt, vil du ikke nødvendigvis finne blant minoritetsforeldre. Minoritetsforeldre er mer skeptiske til alle offentlige institusjoner som tar av seg barnets sosialisering i Norge da de enten er religiøse, etniske eller livssynsminoriteter. De har et ønske om at barnet skal vedlikeholde morsmål, tilhørighet til egen etniske gruppe og religiøs identitet, samtidig som barna tar høy utdanning (Engebriksen & Fuglerud, 2009, s. 91). Derfor er det viktig i moderne tid at institusjoner har en relasjon bygd på tillit til også personer de ikke kjenner godt og «det ukjente». Grunnet barnehagens omsorgsfokus, og at foreldre over flere år forholder seg ofte til de samme ansatte, kan man posisjonere barnehagen mellom det institusjonelle og det

personlige. Dette kan føre til tillit, men også mistillit da det avhenger av hvilken type oppførsel man møter foreldrene med (Lindhardt & Askeland, 2016, i Sønsthagen, 2018, s. 58).

Informanter fra Birkelands (2021) studier viser til at primærkontakt kan være svært viktig i spesielt flerkulturelle barnehager. Foreldre er opptatt av å ha noen trygge, kjente voksne de kan henvende seg til. En slik person kan bidra til å bygge tillit som et viktig fundament for å kunne videre samarbeide med foreldrene om barnet (Birkeland, 2021, s. 110). Likeverdige partner som har tillit til hverandre kjennetegner til et dialogisk samarbeid. Pedagogisk ledere spesielt, har som fagpersoner en makt i relasjonen til minoritetsforeldre, som gjør relasjonen asymmetrisk. Relasjonen blir ytterligere fremhevet av deres posisjoner som majoritet og minoritet (Bourdieu et al., 2006, i Lund, 2021, s. 164). Det er viktig å påpeke at det er pedagogiske lederes ansvar å bygge en relasjon basert på tillit der foreldre blir møtt som ressurspersoner, og for at deres behov og ønsker inkluderes og anerkjennes (Lund, 2021, s. 164).

Videre i studien til Birkeland (2021) trekker barnehagelærerne frem viktigheten å skape trygghet som et viktig grunnlag for at barn skal få utbytte av det barnehager har å tilby. De mener voksne som trygge baser og tilknytningsteorien er relevant, og forteller at barnehagens arbeid med enten det norske eller det andre ligger i grunn for dette. Barnehagelærerne fremhever at det er stor forskjell på å jobbe med norsk/skandinaviske foreldre, enn foreldre med en annen kultur. Foreldre med en annen kultur har ikke ofte kjennskap til den norske barnehagen. Barnehagelærerne mener derfor det er viktig å bli kjent med familien når det kommer til arbeid med å bygge opp tillit. Den ene informanten forteller at de setter av mye tid på startsamtaler, der de prøver å bli kjent med familien. De har for eksempel opplevd at mange kommer fra krigsherjede områder med traumer, og derfor er det viktig at de har voksne i barnehagen de har ekstra tillit til (Birkeland, 2021, s. 109). Den ene pedagogen i Lunds (2021) studier viser også til en erfaring han har hatt med foreldre med en annen kultur. Dette kan også tydes som en faktor i hvorfor et foreldresamarbeid kan bli ensidig. Han forteller at enkelte kulturer ikke har en tradisjon for å "blande seg inn" i arbeidet i barnehagen. Han forteller videre at han ble hentet ut av avdelingen til garderoben av faren til Aisha. Første tanken i situasjonen var at han skulle få en klage, faren derimot tok han i hånden og takket for det gode arbeidet barnehagen gjør for datteren hans. Pedagogen forteller videre han ble satt ut da foreldre med norsk opprinnelse ikke gjør sånt (Lund, 2021, s. 165). Jeg synes det er viktig å poengtere at mistillit ikke nødvendigvis må være grunnen til at minoritetsforeldre ikke sier ifra om negative hendelser, men at foreldrenes kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) og habitus (jf. Bourdieu, 1995) også kan ligge i grunn. Lund (2021) sine studier viser et likhetsfelleskaps oppfatninger og praksiser til at minoritetsforeldre ikke stiller samme krav eller er like kritiske til

barnehagen som majoritetsforeldre, som gjerne kan tolkes positivt fra barnehagens side. Minoritetsforeldre kan dermed stå i fare for å bli ignorert eller usynliggjort, dette kan føre til ekskludering fra barnehagefellesskapet (Lund, 2021, s. 165).

Sagal og Rahma som derimot ønsket at de kunne si ifra til personalet poengterer flere ganger at flere minoritetsforeldre kan synes dialogen er vanskelig grunnet deres besittelse av språklige kapital og -habitus. Fadumo opplever at enkelte ansatte tar seg friheten til å si ting da de vet motparten ikke behersker majoritetsspråket nok, eller har en naturlig væremåte til å kunne "forsvare" seg i denne relasjonen. Dette fører til at foreldrene blir tilbaketrunkne og lukker seg fordi de er redde for å bli kritisert. Ifølge Bourdieu kan dette føre til at deres stemme i barnehagefellesskapet ikke kommer tydelig nok frem, grunnet deres mangel på nødvendig kulturell kapital (Bourdieu, et al., 2006, i Lund, 2021, s. 165). Symbolsk vold i form av miskjennelse av mødrenes kulturelle kapital og habitus (språk og tenke- og væremåter) kan føre til mistillit hos minoritetsmødrene. Dette kan ha følger av et ensidig foreldresamarbeid og forståelse, som igjen fører til at foreldresamarbeid i barnas barnehager skjer på majoritetsforeldrenes premisser (jf. Bergsland, 2018).

En av mødrene med minoritetsbakgrunn fra Bergslands (2018) studier har observasjoner lik Fadumo, og påpeker språkvanskene flere foreldre med minoritetsbakgrunn møter på i barnehagen. Moren hevder at flere minoritetsforeldre er redde for å gi tilbakemelding da de frykter at barnehagens fordommer kan resultere til at barnevernet kontaktes, og av den grunn tør de ikke å gå i dialog med barnehagen. Hun forteller videre, lik Fadumo, at den spesielt utsatte foreldregruppen er de med dårlig norskspråklig kompetanse, da de ikke kan forsvare seg fra beskyldninger fra barnehagens side (Bergsland, 2018, s. 160). Handulle & Vassenden (2020) sine studier viser til at også andregenerasjonsforeldre med somalisk opprinnelse, som behersker språket, kan vurdere sitt møte med barnehagen. Denne vurderingen inkluderer blant annet å finne ut hvordan de skal handle neste gang, hvordan de kan reparere feilkommunikasjon og uhell, og hvordan de kan forhindre fremtidige "feil". En av informantene fra studiene, Asha, velger bevisst skriftlig kommunikasjon og "samle inn bevis". Hun opplever at hun iblant kan bli utfordret grunnet hennes hudfarge, og gjør derfor alt skriftlig gjennom tekstmelding eller e-post. Hun frykter at noe skal bli brukt imot henne i etterkant (Handulle & Vassenden, 2020, s. 9). Dette kan vise til at ikke nødvendigvis språket kan ligge som grunnproblem, men at også rase, opprinnelse eller identitet for den sak kan fortsatt skape mistanker og fordommer mot foreldre med minoritetsbakgrunn.

En kombinasjon av forståelse for minoritetsforeldres kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990), med tillit i bunn kan resultere til et godt samarbeid. En av barnehagelærerne fra Birkelands

(2021) studier forteller om en mor som mente at det var forferdelig at barnehagen ikke passet på datteren godt nok, da hun satt i sandkassen med spade og bøtte og sand over hele seg under hentetid. Informanten påpeker at i norsk barnehagekultur oppfattes dette som et sunt tegn, men mor fant dette uforståelig. Hun forteller videre at det er lettere å forklare minoritetsforeldres bakgrunn for barnehagens valg dersom det ligger tillit i grunn av relasjonen. Hun påpeker også at gjensidig forståelse krever vilje og dialog for å kunne finne ut av ting sammen (Birkeland, 2021, s. 111). At barnehagelæreren her henviser seg til «den norske kulturen» som det sunne, vil jeg diskutere videre i drøftingen – poenget her er at tillit og dialog mellom personalet og foreldrene kan bygge til deling og forståelser av hverandres kultur og oppdragelser. Vi kan videre se i mine funn at Khadija følte seg både sett og hørt av personalet med pakistansk opprinnelse som besitter kulturell kapital lik henne selv, men også personalet med norsk opprinnelse da de er hyggelige og bruker tospråklig barnehagemedarbeidere som en ressurs i dialogen. Khadija forteller at “vi alle er trygge på hverandre”. Dette viser til tillit i relasjonen, som resulterer til gjensidig forståelse og – foreldresamarbeid. Ettersom personalet med norsk opprinnelse bruker tospråklige assistenter som ressurs, føler også Khadija at hun kan det. Det er ikke alltid enkelt å forstå hverandre når en ikke har et felles talespråk. Derfor vil bruk av tospråklig assistent, tolk og digitale verktøy være en viktig hjelp (Birkeland, 2021, s. 111). En av barnehagelærerne fra Birkelands (2021) studier forteller at dersom forelderen som besitter lite språklig kapital (jf. Bourdieu, 1999) leverer, og den andre besitter mer, prøver de å formidle beskjeder over gule lapper, SMS, mail og alt det de klarer (Birkeland, 2021, s. 111). Vi kan dermed se at en løsningsorientert holdning til minoritetsforeldrenes språk, kultur og tro kan bidra til inkluderende praksiser i barnehagefelleskapet. Det er derfor viktig å kjenne til det å anerkjenne og møte minoritetsforeldres kulturelle kapital, for å så kunne skape en relasjon der det er gjensidig dialog. En praksis der foreldre som Sagal og Rahma også føler seg sett og hørt, som vil bidra til tillit til sin barnehage. Å bygge tillit kan kreve tid (Bergersen, 2017, i Birkeland, 2021, s. 113).

### 5.1.3 The “small talk”

Betydningen av kulturer og kulturforskjeller i møte mellom mennesker bør ikke undervurderes. Kulturforskjeller kan ofte være en viktig medvirkende grunn til at kommunikasjonsproblemer, konflikter og misforståelser oppstår (Eriksen & Sajjad 2015, s. 46). Ifølge Lareau (2011) kan også fagspråket føre til misforståelser (Wolf, 2019, s. 179). Deforges og Abouchaar (2003) viser til at kommunikasjon har blitt opplevd av noen foreldre som en barriere. Dette fører til at ikke alle foreldre opplever å bli sett og hørt, som bidrar dermed til reproduksjon av kulturell kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) der enkelte foreldre (majoritet) blir møtt, privilegeres og kommer til orde fremfor andre (Wolf, 2019, s. 179). Weber mener at privilegerte mennesker – både grupper og



individer – vil argumentere for at deres privilegier er rettferdige, og søken om at andre skal godta det vil være der. Bourdieu er enig med Weber, og understreker at alle som har en form for makt vil gjøre alt i sin beste evne å rettferdiggjøre seg selv (Danielsen & Hansen, 1999, s. 51).

### *«Å forstå- og bli forstått»*

Enkelte av mødre har i min studie delt sine personlige erfaringer med språklige habitus (jf. Bourdieu, 1995) i de sosiale møtene i barnehagen ved å spesifisere å bli møtt med en miskjennende praksis av minoritetsmødrenes norskferdigheter. Mens andre mødre deler observasjoner av personalet i samspill med andre minoritetsforeldre, der de etter sin mening inkluderes eller ekskluderes. Flertallet forteller at minoritetsforeldre som ikke behersker majoritetsspråket blir møtt med en undervisningstone (jf. Palludan, 2007), dvs. å bli “snakket til” enn “snakket med”. Det at mødre ikke behersker majoritetsspråket kan føre til at de har vansker med å forstå hva som foregår, men også å formidle og vise til det offentlige at de er gode omsorgspersoner (Smetten & Rosten, 2019, s. 89). Fadumo og Alia, som behersker språket forteller om observasjoner enn egne erfaringer med personalet. Dette kan komme av at allerede høster anerkjennelse fra barnehagen sin da de behersker majoritetsspråket, begge har under intervjuet uttrykt at de får med seg barnehagens innhold og er delaktige. Fadumo deler sine observasjoner og beskriver relasjonen mellom minoritetsforeldre som ikke behersker majoritetsspråket og barnehagepersonalet som en ovenfra og ned holdning fra personalet. Mens Alia derimot mener det er like mye personalets ansvar som foreldrene å prøve å forstå og bli forstått, og deler en observasjon der en minoritetsmor ikke skjønner hva den ansatte prøver å si, og viser derfor en avvisende atferd. I disse funnene kan vi se at det norske språket, væremåten og den språklige væremåten gjennom ulike tonefall kan spille en viktig rolle for minoritetsmødrene i de sosiale møtene som tar plass i deres barnehage.

Under et ulikhetsfellesskap i barnehagen oppleves språklig kommunikasjon med minoritetsforeldre som vanskelig (jf. Lund, 2021). En pedagogisk leder viser holdninger til minoritetsforeldres mangler ved å påpeke deres språkferdigheter, han spør om foreldrene ikke forstår at de barna må ha skiftetøy og bleier, og kategoriserer det heller under “feil” omsorgs- og oppdragsformer. En slik holdning til mangfold i møte med minoritetsforeldre kan føre til at foreldrene føler seg ekskludert fra fellesskapet i sin barnehage (Lund, 2021, s. 169). Bøyum og Gangstad (2021) sine studier om foreldresamarbeid med en spesifikk bakgrunn, kan bekrefte at mangel på majoritetsspråket i et samarbeid kan oppleves vanskelig av barnehagelærere. Personalet opplever det som en språklig utfordring at noen foreldre snakker lite norsk. De beskriver det som er hinder for kommunikasjon og samarbeid. Barnehagelærerne forteller videre at de opplever for eksempel vanskeligheter rundt

smalltalk, og at de generelt vet veldig lite om barnets hjemmesituasjon (Bøyum & Gangstad, 2021, s. 143). Bergslands studier (2018) viser også til at anerkjennelse ikke tildeles før foreldrene besitter en viss kulturell kapital som samsvarer med barnehagens doxa (Bergsland, 2018, s. 211). Det er viktig at enkelte reflekterer over sine tanker rundt hvorfor foreldre ikke gjør det ene, eller det andre. Etter min opplevelse med mødrene fra min studie, opplevde jeg at alle ønsket sine barn det beste. Det å for eksempel konkludere med at foreldrene «ikke skjønner», eller kategoriseres de under uansvarlige foreldre viser til en problemorientert håndtering av mangfold, som gir følger av en ekskluderende praksis.

### ***Undervisningstone i et ulikhetsfelleskap***

Palludan (2005) har tidligere vist til at familier med dominant klasse-, kultur- og språkbakgrunn møtes oftere med utvekslingstone. Mens familier med andre morsmål enn majoritetsspråket, posisjonerer seg i undervisningstone (Angell, 2011, s. 210). Rahma deler en erfaring, der hun spesifiserer tonefallet til personalet. Hun forteller at de kan heve stemmen og være “kjeftete” når de gir henne instruksjoner om hva hun må gjøre og ikke gjøre. Sagal også går inn på det ene tilfellet der den ene ansatte kommer og forteller i streng tonefall at Sagal må levere før halv ti, og går. Rahma og Sagal deler personlige erfaringer og forteller at de ofte må mase seg til informasjon og blir undervurdert i møtet grunnet deres svake norskferdigheter. Habitusbegrepet (jf. Bourdieu, 1995) blir relevant i den forstand at Fadumo og Alia gjennom sin oppvekst i Norge har tilegnet seg språklig kapital og –habitus (jf. Bourdieu, 1999) lik majoriteten, i motsetning til Rahma og Sagal som er oppvokst i Somalia. Alia og Fadumo får derfor innflytelsesrike posisjoner i sin barnehage, og belønnes ved å kunne bli møtt med en utvekslingstone (jf. Palludan, 2007). Vi kan se at gjennom språket investerer minoritetsforeldre i sin “ligvistiske habitus” innenfor et marked, og høster slik sosial anerkjennelse (Bourdieu, 1995). Dette kan også nyanseres og bekreftes av Solberg (2018) sine studier, Solberg har studert barnehagepraksisen med fokus på *minoritetsforeldres situerte sosialisering* og legger frem tre forskjellige observasjoner ved levere- og hentetid. Barnehagen har en praksis der barnet skal leveres på kjøkkenet hver morgen. Første observasjon går ut på en far med majoritetsbakgrunn som leverer barnet sitt i gangen, og går. Ingen av de ansatte reagerer eller følger han opp. Andre observasjon går ut på en mor med minoritetsbakgrunn, hun blir fulgt opp med en gang ettersom moren ikke leverer barnet til kjøkkenet. Personalet hever og klarer stemmen og sier “vi er i kjøkkenet nå”, som fører til at mor selv må prøve å finne ut av hva hun skulle gjøre i situasjonen. Mens tredje observasjon går ut på hentetid, der en far kommer for å hente sitt barn og blir fortalt at han må levere barnet sitt på kjøkkenet hver morgen. Faren i dette tilfelle får konkrete instruksjoner på engelsk som “In the morning, it’s important that you or- sometimes there are not any

grown ups here, so you have to bring him to the 'kjøkkenet'". Far responderer med "OK", og den ansatte igjen med "very good" (Solberg, 2018, s. 47). Vi kan se at Palludans teori om undervisningstone (jf. Palludan, 2007) kommer tydelig frem i tilfellene til både Rahma, Sagal, mor fra andre observasjon og far fra tredje observasjon. Spesielt far fra tredje observasjon der personalet bruker "it's important that you" og "you have to", i likhet med Sagal sitt tilfelle der hun blir fortalt at hun må levere før halv ti. Foreldre får her ingen rom til å respondere eller forsvare seg. I slike tilfeller kan vi se viktigheten av å problematisere hvordan barnehagepersonalet velger å møte majoritetsforeldre i forhold til minoritetsforeldre. Minoritetsforeldrene høster ingen anerkjennelse grunnet deres "mangler".

Sagal og Rahma forteller at de ikke responderer til personalet eller uttrykker sine meninger grunnet kommunikasjonsvansker. Når personalet inntar en undervisningstone, velger de å bli stille. Richard fra Wolf (2018) sine studier viser til samme erfaringer om å bli stille da han ikke behersker majoritetsspråket. Han forteller at han har bodd i Norge kort tid, og ønsker ikke å delta aktivt lik andre foreldre i diskusjoner, men sier heller ikke sin mening fordi han ikke har ord for å snakke eller si hva han vil (Wolf, 2018, s. 179). Det at barnehagepersonalet fordeler kulturell kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) og anerkjennelse til de foreldrene som har tilegnet språklig habitus lik majoriteten, og utøver symbolsk vold mot de foreldrene som ikke har en samfallende habitus (jf. Bourdieu, 1995) lik dem selv, kan gi følger av utestenging i barnehagefellesskapet, men også reproduksjon av eksisterende maktforholdet i det sosiale rom (jf. Bourdieu, 1984). Barnehagepersonalet må derfor bevisstgjøre seg selv over deres praksis dersom de ønsker en inkluderende praksis for alle. Barnehagepersonalet må møte foreldrene med omtanke og vennlighet, dette vil bidra til å skape trygge relasjoner i samarbeidet (Wolf 2018, s. 180).

Ifølge Angell (2011) kan også dominansrelasjoner brytes ned, enn reproduseres, dersom man gjør motstand gjennom å utfordre dikotomier. Er det kanskje flere enn to språktoner i kommunikasjon mellom personalet og minoritetsforeldre? Bør man kanskje tilegne seg mer kunnskap når det kommer til hvordan man snakker til foreldre med minoritetsbakgrunn? (Angell, 2011, s. 2011). Problematisering av dikotomier kan bidra til å gyldiggjøre kunnskap som har blitt umuliggjort eller usynliggjort i skyggen av den dominerende kunnskapen (Taguchi, 2007, i Angell, 2011, s. 211). Angell (2011) går inn på utfordringen i synliggjøringen i dikotomien og av dominansrelasjoner som undervisningstone og utvekslingstone (Angell, 2011, s. 211). Dikotomier er motsetningsforhold som er konstruert kulturelt, og som representerer maktforhold der ene er overordnet det andre (Robinson & Jones-Diaz, 2006, s. 180). I anerkjennelsesbegrepet som sosial rangering kan

utvekslingstone overordne undervisningstone, der fordelingen er med på å bidra til å reproducere dikotomier som majoritetsspråklig-minoritetsspråklig (Angell, 2011, s. 211). Flere sentrale studier i denne oppgaven viser til Palludans teorier (2007) om språktoner (Solberg, 2018; Wolf, 2018; Bergsland, 2018, Lund, 2021). Mine studier kan også bekrefte at enkelte barnehager inntar en “undervisningstone”, fremfor “utvekslingstone” med minoritetsforeldre (jf. Palludan, 2007).

### ***Uttekslingstone i et mangfoldsfelleskap***

Tilskudd til tospråklig assistanse ble i 2004 avviklet, og erstattet med et tilskudd hvor hver kommune avgjør selv hvordan de vil utforme tiltak for å kunne bedre språket blant barn med minoritetsbakgrunn. Det vil si at barn i ulike kommuner av Norge får ulike tilbud. Hvordan midlene i de enkelte kommune vil bli prioritert er da avhengig av personalets holdninger og kunnskaper til det flerspråklige. Noen ønsker å fokusere på flerspråklig utvikling, mens andre ønsker å styrke det norske språket, noen velger å ansette majoritetsspråklige medarbeidere, mens andre ønsker å prioritere tospråklige medarbeidere for å styrke det flerspråklige arbeidet i sin barnehage (Angell, 2011, s. 207). Khadija sin barnehage viser til en mangfoldsfelleskap (jf. Lund, 2021), ved å ha muligens ansatt flere tospråklige medarbeidere. Khadija referer seg til sin barnehage som imøtekommende da det er flere i personalgruppen med pakistansk opprinnelse, men også fordi de med norsk opprinnelse også viser løsningsorienterte holdninger til mangfold ved å innta en utvekslingstone. Khadija opplever at alle er trygge på hverandre, og spesifiserer det ved å gå inn på eksemplet der ansatte med norsk opprinnelse bruker sin tospråklige medarbeider som ressurs under dialogen. Her kan vi se at den ansatte gir rom for en samtale som kan gå gjensidig da Khadija får verktøy hun kan bruke for å forstå eller la seg bli forstått. Begge parter i dette møtet er subjekter, som kan føre til en dialog. Det at Khadija kom og spurte barnehagen hvorfor barnet hennes ikke fikk mat, viser også til tegn på tillit.

Videre kan vi se at Alia og Fadumo som både har tilegnet seg språklig kapital og -habitus (jf. Bourdieu, 1999) får en annen form for status i barnehagen enn det for eksempel Sagal og Rahma får. Språklig kapital i form av at de behersker språket, setningsoppbygging, forstår og lar seg bli forstått. Habitus da de muligens kjenner til de “rette” være- og tankemåtene rundt for eksempel språklig koder, mønstre, tonefall, og lignende. Fadumo forteller at hun ofte observerer personalet heve stemmen til andre minoritetsforeldre, men ikke henne spesifikt. Vi kan videre se at personalet i disse møtene bidrar til å skape sosiale forskjeller og utestenging da mødrene ikke får tilgang til den legitime kulturen (Bourdieu & Wacquant, 1993) i barnehagen grunnet deres svake norskferdigheter. Dette viser også til reproduksjon, da praksisen går ut på å heller forsterke de eksisterende

maktforholdene enn å ha inkludering og sosial utjevning som mål i barnehagen (Lund, 2021, s. 160). Ifølge Angell (2011) kan Palludans språktone (jf. Palludan, 2007) dikotomier være med på å forsterke mekanismer som kan bidra til at sosiale ulikheter reproduseres. Dette fordi Palludan fokuserer på tenkemåter som allerede dominerer. En kombinasjon mellom liten grad av problematisering og synliggjøring av slikt kan bidra til å opprettholde dominansrelasjonene (Angell, 2011, s. 211).

## 5.2 Minoritetsforeldres norskhetskapital

Jeg ønsker å anvende “norskhetskapital” begrepet som tar utgangspunkt i Bourdieus teori om kapital. “Norskhet” referer til hva mødrene besitter av “det norske”, mens kapital tolkes i form av hvor mye de besitter og hvilken makt det gir minoritetsmødrene i møte med barnehagen. Mine funn fra analysen viser blant annet til usikkerhet rundt foreldreskap, men også rundt mødrenes perspektiver på sin identitet og tilhørighet til Norge. Jeg ønsker derfor å blant annet drøfte rundt mødrenes identitet – uten å definere den, deres syn på foreldrerolle, oppdragelse og omsorg som norskhetskapital.

Iblant kan det i møte mellom minoritetsmødrene og barnehagepersonalet oppstå fordommer og oppfatninger som «Nordmenn er reservert» eller «innvandrere er konservative og tradisjonelle». Begrepet kultur kommer som forklaring og begrunnelse for å poengtere forskjellen i dette møtet (Engebriksen & Fuglerud 2009, i Lund, 2021, s. 154). Forholdet mellom minoritet og majoritet kan beskrives som «kulturforskjeller» eller «etniske forskjeller» i det norske samfunnet (Gullestad 2002, i Lund 2021: 155). Minoritetsforeldres avvik og forskjeller fra normen tolkes som kultur, mens avvik fra normen hos majoritetsforeldre tolkes som individuelle forskjeller (Gullestad 2022, i Lund 2021, s. 166).

### 5.2.1 Identitet og tilhørighet

Mine funn viser til at miskjennelse av minoritetsmødrenes kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) og annerledesheter kan gi følger av identitetskonflikt også blant foreldre når det kommer til tilhørighet. Negative følger kan da komme i form av maktmisbruk der personalets avisende holdninger mot mødrenes habitus (jf. Bourdieu, 1995) blir synlig i de sosiale møtene i barnehagen. Dette fører til at minoritetsforeldre vil føle seg annerledes i en negativ forstand. Som vi ser i mine funn kan erfaringer med foreldresamarbeid i et ulikhetsfellesskap og likhetsfellesskap (jf. Lund, 2021) i barnehagen gi følger av utenforskap av “de andre” identitetene som ikke går under “den norske” eller «den riktige». For å få sine ønskede identitet bekreftet, har hvert menneske

behov for at andre mennesker som er i stand til og villige støtter dem (Gullestad, 2002, s. 83). Dette kan vise til at mødrene i bunn og grunn søker anerkjennelse av også deres identitet.

### *“På en måte aldri akseptert ...”*

Fadumos opplevelser om at barnehagepersonalet forskjellsbehandler majoritetsforeldre og henne grunnet hennes tilhørighet til en annen religion, landbakgrunn eller kultur kan gi følger av at Fadumo aldri høster anerkjennelse grunnet hennes annerledesheter. Dette kan føre til følelse av utestengelse fra fellesskapet i hennes barnehage. Fadumo behersker majoritetsspråket, har høyere utdanning og er i jobb, og forteller hun er en engasjert mor som spør mye. Dette kan tyde på at Fadumo gjennom sin oppvekst i Norge besitter symbolsk kapital (jf. Bourdieu, 1999) og har tilegnet seg habitus (jf. Bourdieu, 1995) lik den dominerende gruppen. Forskjellen er at Fadumo også har tilegnet seg kapital fra sine foreldre som er oppvokst i Somalia, og ønsker å videreføre dette også til sine barn. Vi kan se at hennes identitet er skapt innenfor en annen kultur med andre verdier og meninger, og har en ulik fordeling av kulturell kapital og symbolsk kapital (Lund, 2021, s. 170). Hun beskriver seg selv som en “kvinne”, “muslim”, “somali” og en som bruker “hijab”. Ved økt globalisering og migrasjon blir skillelinjer mellom etnisiteter tydeligere. Sosiale markører gis betydning, og det handler ikke kun om objektive forskjeller, men også subjektive kulturforskjeller (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 53). Thun (2013) skriver om *nasjonale identiteter*, og hevder at en heterogen gruppe kvinners identitet kan bli ansett som “ikke helt norsk”. Hun knytter makt og medvirkning til komplekse nasjonale identiteter, der identitetsarbeid i skjæringspunkter mellom kjønn, religion, etnisitet og nasjonalitet tar plass (Thun 2013, s. 62). Fadumo trekker tråder mellom det å være annerledes og ikke-akseptert. Forståelsen av et norsk statsborgerskap kan bygges på en felles avstamning og kulturarv, her inkluderes kristendommen. Islam derimot blir sett på som et hinder for det å anses som “helt” norsk. Kategorier som “kvinne”, “muslim” og “somalier” posisjonerer noen som ikke “helt” norske. Majoritetsforeldrene og barnehagepersonalet tar sin nasjonale identitet for gitt, og stiller ingen spørsmål ved dette (doxa jf. Bourdieu, 1999). Minoritetsforeldre derimot blir definert “annerledes” (Thun, 2013, s. 64), med deres kulturelle- og språklige kapital (jf. Bourdieu 1999) som utgangspunkt.

I flere sammenhenger blir ikke-vestlige innvandrere rangert lavest på en skala, der kulturforskjellene blir brukt som en forklaring på rangordningen (Bergsland, 2018, s. 58). Moren Aniya fra Bergslands studier (2018) viser til samme opplevelser som Fadumo. Hun beskriver at hun vet hun er en god mor, hun er på og krever å få den samme respekten på lik linje som mødrene med norsk opprinnelse får. Hun forteller videre at hun var slik helt til hun forstod at hun ikke var hvem som helst, hun var annerledes. Bergsland beskriver at Aniya har med seg en negativ startkapital inn i barnehagen, som

går under kategorien “en fremmed”. Hennes sosiale verdsetting mister verdi i forbindelse med fordommer blant nordmenn og medias fremstilling av henne (Bergsland, 2018, s. 159). Fadumo kommer også inn på at medieskapt fordommer bidrar til reproduksjon av negative kategorier og framstillinger av minoritetsforeldre i samfunnet. Fordommer kan forstås som en sosial prosess som bidrar til at minoritetsgrupper (Lund, 2021, s. 150)., Fadumo som minoritetsforelder i dette tilfelle, har svekkende muligheter i samfunnet. Fordommer kan være selvforsterkende og gå i arv over lengre tid som kan gi følge av utenforskap i barnehagen (Lund, 2021, s. 150). Enkelte foreldre fra Handulle og Vassenden sine studier (2020) viser også til samme holdninger i møte med barnehagen der foreldreferdigheter spesielt vurderes etter etnisitet eller religion. De forteller at personalet iblant stiller de spørsmål, som får de til å tenke hva de vil og hvorfor de stiller slike spørsmål. Foreldrene fra studien relaterer slike erfaringer med muslimsk identitet og “somaliet” (Handulle & Vassenden, 2020, s. 9). Barnehagepersonalet utøver dermed symbolsk vold når de møter Fadumo og de andre minoritetsforeldrene med en atferd der de ikke anerkjenner deres kapital. De utnytter sin posisjon og definisjonsmakt ved å ta til seg negative framstillinger, og dermed reproducerer et “oss” og “de andre” skille – som fører til en et ekskluderende ulikhetsfellesskap (jf. Lund, 2021).

Habitus beskriver en individs smak og væremåte, men også identitet (jf. Bourdieu, 1995). Personalet bidrar til å bemerke minoritetsforeldres “ulikheter” når de bruker “dem” og “vi” mellom majoritet og minoritet, slik betrakter personalet majoritetshabitus, og reproducerer dermed makthierarkiet (jf. Bourdieu & Passeron, 2006). I norske barnehager ligger definisjonsmakten hos majoritetskulturen, og det er de som setter den symbolske orden for hva som anses som “riktig” væremåte og identitet (Chinga-Ramires & Solhaug, 2014, i Lund, 2021, s. 154). Etersom Fadumo ikke besitter habitus lik majoriteten, kan vi se at følger av en slik ekskluderende praksis gir Fadumo sin identitet ugyldighet i møte med barnehagen. Thun (2015) knytter norskhet til individuelle identiteter, og strekker det ut til det langt mer sammensatte norske samfunnet (Thun 2015: 194). Hun påpeker at den kulturelle identiteten må støttes og utvikles (Thun 2015: 199). Medborgerskap i det norske samfunnet handler om inkludering av uformelle aspekter som tilhørighet og identiteter, dette gir grunnlag for anerkjennelse som samfunnsborger i det norske fellesskapet (Thun 2015: 195).

### *“Pakke bagen, og dra ‘hjem’...”*

Mine funn viser også til at dersom en barnehage med et ulikhetsfellesskap (jf. Lund, 2021), der det ofte skjer sammenligninger mellom “den norske” måten og “den andre”, kan gi følge av at mødre ikke føler seg akseptert – selv om barna deres er norskfødte, utvikler mødre fortsatt ikke en tilhørighet til Norge som sitt “hjem”. Spesielt Rahma og Sagal som har tilbrakt store deler av sitt liv i Somalia erfarer at når deres kulturelle kapital, spesielt oppdragsmetoder blir sammenlignet og

kritisert, ønsker de iblant å reise “hjem” til Somalia og oppdra barna sine der, for der er de “akseptert”. Det er viktig å påpeke at målet ikke er i seg selv at mødrene skal få en nasjonalfølelse eller tilhørighet til Norge, men hvilken kraft miskjennelse av identitet og kulturell kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) gir i reproduksjon av kategorier og forsterker maktforholdene mellom majoritet og minoritet. Ikke bare mødre med somalisk opprinnelse har refleksjoner rundt sin tilhørighet til Norge og Somalia. Aarset (2018) som har forsket på *hjem, familie og tilhørighet blant etterkommere av innvandrere fra Pakistan og India* viser til i en tidligere studie at en potensiell sårbarhet kan ligge i det å tilhøre en minoritet. Det å utforme og leve familielivet sitt i et samfunn som i noen sammenhenger og noen situasjoner alltid vil oppfatte dem, også deres barn og barnebarn, som representative for en minoritet som kanskje ikke helt hører hjemme. Aarset kaller dette for betinget tilhørighet, og mener med dette at tilhørighetsopplevelsen til Norge er uløselig knyttet til en bevissthet om at tilhørigheten er betinget, som også tar kontrollen fra de over betingelsene. Hun mener videre at grenser for norskhet forhandles i en posisjon der det er en risiko for å bli med holdninger med at de aldri kan, og aldri er “norske nok” fra også minoritetsbefolkningen. Dersom det skal arbeides med å skape tilhørighet så skjer det med flere forhandlingspartneres samtidig og på flere arenaer (Aarset, 2020, s. 53). Dersom personalet i barnehagen jobber med bevisstgjøring av sine praksiser og oppfatninger, kan de bidra med å utvikle holdninger, og kanskje nye skape nye “vi-identiteter” (Lund, 2021, s. 172). Spesielt ettersom undervisningssystemet er med på reproduksjon.

### 5.2.2 Forskjellsbehandling mellom generasjoner?

Rahma opplever at det er forskjellsbehandling mellom henne og andregenerasjonsforeldre med minoritetsbakgrunn. Hun mener at de som er født her besitter språklig kapital (jf. Bourdieu, 1999) lik majoriteten nok til å argumentere og forsvare seg selv. Hun mener også at de kjenner til systemet, som gir de bredere forståelse av samfunnet. Dette kan muligens komme av deres oppvekst i Norge, der de har tilegnet seg habitus (jf. Bourdieu, 1995) og besitter symbolsk kapital (jf. Bourdieu, 1999) som er sammenfallende med majoriteten, som f.eks. norskferdigheter, utdanning, yrke osv. Bourdieu ser på posisjoner som i stadig endring. Individuer og klassefraksjoner kan endre deres posisjoner over tid i det sosiale rom (jf. Bourdieu, 1984). Det totale volumet av kapital som personen besitter kan avta eller øke, som kan føre til at personen beveger seg vertikalt. En bevegelse på tvers av generasjoner eller innenfor en generasjon er et eksempel (Danielsen & Hansen, 1999, s. 47).

Andregenerasjonsforeldre med minoritetsbakgrunn har gjerne tatt høyere utdanninger og har middelklassejobber, sammenlignet med foreldrene sine som kom til Norge som voksne. Statistikken



viser til at *nordmenn med innvandrereforeldre oftere tar høyere utdanning enn andre*. Norskfødte studenter med innvandrereforeldre ligger 10% høyere i snitt enn den øvrige befolkningen (Tønnessen & Larsen, 2021). Symbolsk kapital (jf. Bourdieu, 1999) i form av kultur (også språk), økonomi og norskhet kan spille en faktor i at personalet muligens henviser seg til angregerasjonsforeldre annerledes. Ettersom sosiale forskjeller ikke nødvendigvis er utjevnet når det kommer til kulturell kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) i barnehagen, kan reproduksjon skje ved at andregenerasjons minoritetsforeldres barn vil kan lykkes i konkurranse med andre barn da foreldrene deres har høy utdanning (Danielsen & Hansen, 1999, s. 51). Angregerasjonsforeldrene overfører gjerne sin kulturelle kapital over til neste generasjon. Ifølge Bourdieu kan skoler belønne kulturen i de dominerende klassene. Etter overført kapital kan barn gjerne være faglig dyktigere grunnet fremtreden og måten de ordlegger seg og argumenterer på (Danielsen & Hansen 1999: 51). Her kommer Rahmas påstand om at andregenerasjons foreldre med somalisk opprinnelse kan argumentere og forsvare seg selv med sin symbolske kapital (jf. Bourdieu, 1999) i grunn. Dette kan bidra til personalet får et positivt bilde av foreldrene og deres oppdragelse, da Bourdieu hevder at undervisningssystemet belønner de høyere klassenes kultur (Danielsen & Hansen 1999: 52).

Om alle andregenerasjonsforeldre i praksis opplever at den kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) de besitter og habitusen (jf. Bourdieu, 1995) de har blitt tilført gjennom oppveksten i Norge er nok til å bli akseptert, kommer blant annet frem i Handulle og Vassenden sine studier som er basert på *hvordan unge norsk-somaliske foreldre fremfører etnisitet for å unngå meldinger til barnevernet*. Studien viser til i sine funn at det nødvendigvis ikke er enklere for dem. Foreldrenes mistanker eller erfaringer med fordommer blir grunnleggende og avgjørende for flere valg i livet. De ønsker for eksempel ikke å bo i områder der det er et høyt antall minoriteter eller somaliske familier. De er oppmerksomme og bevisste over potensielle konsekvenser som kan komme av et slikt valg. De er vitende om at muslimer og somaliere er ofre for spesiell gransking i det norske samfunnet, som fører til at de mistenker slike gransking og fordommer gjelder også dem selv – til tross for hvor ressurssterke og sosialt mobile de er. I helhet danner alle disse overveielser et bakteppe for deres møte med blant annet det norske barnehagefelleskapet (Handulle & Vassenden, 2020, s. 6). Dette viser til at andregenerasjonsforeldre med minoritetsbakgrunn ikke nødvendigvis høster anerkjennelse og aksept, selv om de har tilegnet habitus og besitter symbolsk kapital lik majoriteten. I slike tilfeller velger utdanningssystemet å ikke belønne foreldrene selv om de besitter “riktig” kapital, grunnet blant annet medieskapt fordommer. Vi kan se at Sids tanker om orientalismen fortsatt stemmer. Spesielt når det kommer til beskrivelser av muslimer og minoriteter. Forskere publiserer tekster og populærlitteraturer som omhandler “*de andre*”, men også i vestlige medier vil vi finne beskrivelser og analyser som assosieres med orientalismen (Dahl, 2013, s. 69). Smette &

Rosten (2019) sine studier derimot deler et annet perspektiv på at minoritetsforeldre foreldrepraksis blir gransket av flertallet. De mener at det kan bidra til at det er vanskelig å være forelder, men samtidig bidra til refleksjoner rundt egen praksis. Det vil si at minoritetsforeldre kan være en betydelig ressurs, ikke kun for hverandre, men også for samfunnsdebatten som omhandler foreldreskap (Smette & Rosten, 2019, s. 122).

### *Forhindre reproduksjon av negative framstillinger?*

Fadumo beskriver at man blir møtt med fordommer, mistenkeliggjøringer og usikkerhet rundt foreldrerollen, som fører til at man ikke orker å ta kamper. For at barnehagen skal kunne verdsette Fadumo, er hun avhengig av å bringe noen ressurser som kan bidra til å modifisere hennes negative generaliserte symbolske kapital (jf. Bourdieu, 1999). Hun er i en prosess der modifisering av hennes negative generaliserte symbolsk startkapital da hun behersker det norske språket godt og har høyere utdanning (Bergland, 2018, s. 159). Fadumo har lagt sin innstas i å prøve å høste anerkjennelse, og jobber mot fordommer ved å motbevise at hun er en god mor. Hun beskriver dette som å konstant ha en følelse om å være en *mor på prøve*. Fadumo møter ikke barnehagen bare i kraft av seg selv, men på vegne av foreldre med somalisk opprinnelse (Bergland, 2018, s. 159). Dette kan vi se i Nadims (2014) avhandling som omhandler *hvordan norsk-pakistanske kvinner som har vokst opp i Norge organiserer omsorg for barn og sitt lønnsarbeid*, derimot viser til en betydelig generasjonsendring i både praktisering av, og oppfatning om kvinners lønns- og omsorgsarbeid. Endringene tar plass på bakgrunn av mulighetene institusjonelle og kulturelle rammeverk i velferdsstaten gir. Endringene som har skjedd blant majoritetskvinner er dermed parallelle med endringene som skjer i andregenerasjonen (Smette & Rosten, 2019, s. 18). Dette viser til at minoritetskvinner, spesielt andregenerasjons, legger en innsats i å høste anerkjennelse fra det norske samfunnet. Den symbolske kapital (jf. Bourdieu, 1999) i samfunnet som høster anerkjennelse, som for eksempel utdanning, økonomi, i jobb, beherske majoritetsspråket osv. bør bidra til hindring av reproduksjon av fordommer om «de andre».

### 5.2.3 Et “godt” foreldreskap

Innenfor den norske barnehagediskursen er det verdier som er knyttet til foreldrerollen, syn på barn, oppdragelse og omsorg som blir utfordret og tematisert i møte med de ulike foreldregruppene. Ulike kulturer kan for eksempel ha andre former for både oppdragelse og grensesetting, så vel som søvn og mattradisjoner, og kan utfordres der det kan oppstå en konflikt med den norske barnehagediskursen (Lund, 2021, s. 164). Bourdieu knytter økonomis, kulturell og sosial kapital i sin klasseanalyse når det kommer til foreldrenes og barnas livsjanser. Derfor knyttes ofte forskning

rundt foreldreskap og klasse i hovedsak til Bourdieus analyse av kulturell reproduksjon og klasse. Hans begreper bidrar til å forstå hvordan det foreldre har påvirker hva barnet får (Stefansen, 2011, s. 34). Mine funn fra analysen viser blant annet til at enkelte minoritetsmødre, spesielt de som besitter mer kulturell kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) og habitus (jf. Bourdieu, 1995) fra sin oppvekst i hjemlandet, blir usikre i sin foreldrerolle når personalet skal spekulere deres former, og belære de “den norske” måten.

Et foreldreskap i dag er påvirket av samfunnsmessige posisjon og forståelse av barnets behov. Olsen & Bø (2008) hevder at barn og kulturelle forståelser av foreldreskap skapes gjennom hverandre (Stefansen, 2011, s. 21). Ifølge Frønes (2007) er vår tid omtalt som en “foreldreorientert” tid, da det er en tid der foreldre investerer mer energi og tid i barna enn før, og der foreldreoppgavene blir mer krevende (Stefansen, 2011, s. 21). Et fellessyn på relasjoner mellom familien/hjemmet og skolen/samfunnet kan ses som en ambivalent tvekamp mellom begge parter innrømmer hverandre innflytelse og legger hverandre verdi, samtidig som begge kjemper om kontrollen. Et moderne foreldreskap går ut på å overgi mye innflytelse til institusjoner utenfor familien, dette fører til at mye av autoriteten overføres til upersonlige enheter som barnehage og skole. På den ene siden vil dette frie foreldre fra mange autoritære sider ved disiplinering og sosialisering, slik at hjemmet kan fokusere på bygging av intimitet og kjærlighet, som ifølge Hennum (2002) og Lidèn (2003) kjennetegner det moderne norske foreldrerollen (Engebriksen & Fuglerud 2009: 91). På den andre siden anses overgivelsen som problematisk for minoritetsforeldre da de ikke kan stole helt på at disiplinering utenfor hjemmet virker, og flere foreldre har heller ikke tillit til at upersonlig oppdragelse er bra for barnet (Engebriksen & Fuglerud, 2009, s. 91). Ofte springer foreldres praksiser ut av bestemte virkelighetsforståelser, forståelse av hva man er og hva man har rett til. Dette får en til å reflektere sin plassering i en sosial struktur (Stefansen, 2011, s. 40).

Når vi først har vært inne på ulike generasjoner, blir det relevant å bringe frem oppdragelsesformer i de ulike arbeiderklassene. Spesielt da symbolsk kapital (jf. Bourdieu, 1999), i form av økonomi, kultur og sosialt nettverk lik majoriteten anses som den “rette” klassebakgrunnen å tilhøre.

Minoritetsmødrenes ulike bakgrunn med tanke på både opprinnelse, utdanning og jobb kan vise til tilhørighet til en ulik klasse. Stefansen (2011) går inn på oppdragelsesmetoden til arbeider- og middelklassen. Hun beskriver arbeiderklasseforeldre som har en stil der utviklingen er mer naturlig i formen. Det vil si at foreldrene ikke anser arbeid med barnets utvikling som sin primære oppgave (Stefansen, 2011, s. 253). Oppveksten til middelklassebarn gir dem kvaliteter og ferdigheter som ofte verdsettes i institusjoner, som for eksempel barnehagen. Foreldrene lærer barnet å prioritere og planlegge, og lærer de uformelle regler for hvordan man skal opptre i formelle organisasjoner

(Stefansen, 2011, s. 253). Det at undervisningssystemet sortere og møter også minoritetsforeldre etter hvilken klasse de tilhører, kommer tydelig frem i praksis når de fra for eksempel middelklassen møtes med anerkjennelse, i form av for eksempel utvekslingstone (jf. Palludan, 2007). Eller at de fra arbeiderklassen anses som ikke likeverdige, og får derfor en lavere status i barnehagefellesskapet. Wolf (2018) sine studier viser blant annet til at foreldre med sterke ressurser og stemmer blir ivaretatt og imøtekommet (Wolf, 2018, s. 178). Gullestad (1989) kan bekrefte funnet, ved å si uttalelse om at man ofte kan begrense kontakt med de som er annerledes enn seg selv, og er mer i kontakt med de som er lik dem selv (Wolf, 2018, s. 178).

### *Den "ideale" oppdragelsesformen*

Oppdragelse av barn i dag er både et offentlig anliggende og en privatsak. Gjennom oppdragelse forankres barn i familierelasjonen, samtidig som barna skal gjøres til framtidige samfunnsborgere. Foreldrene har rett til å tilegne barnet tilhørighet til verdiene og fellesskapene de måtte selv ønske, dersom foreldrene ikke realiserer barnets rett til omsorg og trygghet, eller til samfunnsdeltakelse gjennom utfoldelse på ulike arenaer og utdanning, er staten pliktet til å gripe inn (Smette & Rosten, 2019, s. 13). Flertallet av minoritetsmødrene jeg har intervjuet uttrykker at de ønsker å gi barnet en oppdragelse med sin kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) i grunn. Sagal spesielt uttrykker at det er en ulik måte å oppdra barn på i Somalia enn i Norge, og forteller hun ønsker å formidle noen verdier videre til barnet sitt da man alltid vil være resultat av det man vokser opp i.

Friberg og Bjørnset (2019) sine studier om *minoritetsforeldres perspektiver på oppdragelse i Norge*, viser blant annet til at det kan være vanskelig som forelder å videreføre viktige kulturelle verdier uten andre kollektiver og storfamilien som støttespillere. Med bakgrunn i den tradisjonen de selv er oppvokst i, og forventer at barna deres også skal være kan barnas selvstendighet gjennom sin oppvekst i Norge oppleves vanskelig. Videre uttrykker de at mangler på verktøy å bruke i oppdragelsen er det stor mangel på, da verken religion, storfamilien eller fysiske disiplineringsformer er tilegnelig lik hjemlandet (Smette & Rosten, 2019, s. 17). Her kommer enkelte annerledesheter frem som Sagal muligens tenker på.

Ved at minoritetsforeldre oppmuntrer til utdanning, samtidig som de insisterer på å opprettholde og formidle deres kulturelle kapital kan sette foreldrene i en sårbar posisjon. På den ene siden kan de risikere å støte fra seg neste generasjonen ved å insistere på en kulturell avstand til majoriteten, mens på den andre siden kan de hindre sosial mobilitet ved at barna ikke blir nok eksponert for «det norske» til å beherske språket og tilegne seg nok kulturell og sosial kapital (Engebrigtsen & Fuglerud,

2009, s. 99). Funn fra Smette & Rosten (2019) sine studier kan bekrefte blant annet at minoritetsforeldre i dag lever ofte med motstridende ambisjoner. På den ene siden ønsker de at barna skal delta i det norske samfunnet på samme premisser som alle andre, mens på den andre siden ønsker de også at barna skal fortsette å dele sine egne verdier, verdenssyn og tradisjoner (Smette & Rosten, 2019, s. 122).

### *Når minoritetsforeldre møter motstand*

Fadumo påpeker videre flere ganger at hun møter på holdninger som at “den norske” måten, er den “riktige” måten å blant annet oppdra barn på. Pedagogisk leder, Lea fra Krogstad (2019) sin studie om *Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse*, opplever at “muslimske barn ikke har grenser som vi er vant til”. Hun forteller at hun ofte tar opp i foreldresamtaler “hvordan vi gjør det i Norge” (Krogstad, 2019, s. 16). Jeg velger å bruke muslimsk da Krogstad (2019) selv mener det er mer eller mindre umulig å sette skille mellom hva som er bakgrunnen for foreldrenes oppdragelsesmetoder, om det enten er religion og/eller kultur. Hun mener derfor det er nødvendig å sette teoretisk skille mellom Islamsk (religiøs) og muslim (kulturell) (Krogstad, 2019, s. 19). Det er nødvendig å igjen påpeke at alle muslimske foreldre innad i gruppen selv kan ha ulike praksiser, så deres erfaringer med barnehagen kan også da variere, der enkeltes ulikheter i møte med barnehagen påvirker deres behov og ønsker. Felles for de fleste er deres møte med den norske barnehagediskursen og deres bakgrunn fra et annet samfunn. Samfunnet de opprinnelig har tilknytning til kan ha andre tradisjoner knyttet til oppdragelse og omsorg (Gjervan et al., 2012, i Lund, 2021, s. 163). Stefansen (2011) viser til at fokuset på forskjeller mellom ulike klasser fremmer hvordan foreldreskapet gjøres, og henger tett sammen med hvilke ressurser foreldrene besitter (Stefansen 2011, s. 256).

Rahma forteller om den gangen en ansatt forteller henne i en undervisningstime (jf. Palludan, 2007) at “du må lære barnet ditt å fortelle når han ser andre barn krangle”, og de ansatte spør hvem som begynte. Både Rahma og Fadumo at det kan oppstå mistanke og skepsis rundt deres oppdragelser. Zachrisen (2017) deler en lignende observasjon fra sin studie med et barn som omhandler *kultursensitiv omsorg i barnehagen*. Den ansatte i barnehagen ber barnet med intensitet i stemmen om å “bruke språket ellers kan ingen forstå deg” (Zachrisen, 2017, s. 112). Uten å trekke noen konklusjoner kan det ha seg slik at Rahma som flere ganger poengterer at hun ikke behersker det norske språket i lik grad som majoriteten, har valgt å kun lære barnet Somali. Vi kan se i begge tilfellene at personalet setter press på barnet til å fortelle/spørre på norsk. Det er viktig i kultursensitiv omsorg at personalet støtter barnets opplevelser av tilhørighet og fellesskap. Dette

gjelder til barnegruppen, men også egen familiebakgrunn (Zachrisen, 2017, s. 112). Dersom minoritetsforeldre gir motstand mot de individualiserende aspektene kan det i et lærerperspektiv betraktes som autoritær kontroll av barn, mens fra foreldrenes perspektiv vil det betraktes som beskyttelse av familieverdier (Engebriksen & Fuglerud, 2009, s. 91). Dersom personalet generaliserer og utestenger minoritetsforeldre basert på enkelte episoder, kan det også føre til reproduksjon av forholdet. Smetten & Rosten (2019) sine studier *Om å være foreldre og minoritet i Norge* viser til at enkelte foreldre opplever at majoritetssamfunnets oppfatninger rundt deres oppdragelse kjennetegnes av undertrykking og kontroll, dette fører til at det iblant kan oppleves vanskelig for minoritetsforeldrene å møte institusjoner i majoritetssamfunnet (Smetten & Rosten, 2019, s. 17).

*“Jeg vet jeg er en god mor...”*

Symbolisk vold kan også bestå av at en opphøyer den dominerende gruppens kultur, og nedvurderer sin egen kultur. Det er undervisningssystemet som fremmer en slik type vold (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 26). Enkelte av mødrene uttrykker at personalets måte å påminne og fortelle mødrene på hva de skal og ikke skal gjøre gir følger av usikkerhet i foreldrerollen. Fadumo beskriver det som “mor på prøve”, mens Rahma spesielt uttrykker flere ganger usikkerheten i foreldrerollen ved å fortelle at personalet i hennes barnehage ofte skal belære henne den norske måten å oppdra sitt barn på, og forsvarer seg selv under intervjuet med at hun vet at hun er en god mor. I en undervisningstone (jf. Palludan, 2007) forteller personalet under de sosiale møtene at hun for eksempel må lære barnet sitt å fortelle ting når den voksne i barnehagen spør. Barnehagen synes det er viktig at minoritetsforeldre får “opplæring” i for eksempel hvilke klær barnet må ha, hente- og bringerutiner og hva den norske matpakken inneholder (Lund, 2021, s. 164). Foreldre fra Handulle & Vassenden (2020) sine studier kan bekrefte følelsen av usikkerhet lik Rahma opplever den. En forelder forklarer fra deres studier at det er en byrde å bære negative markører i hverdagen, de kobler det opp til sine tidligere erfaringer med diskriminering og stigmatisering. Dette resulterer til at foreldrene blir usikre på hvordan de oppfattes som foreldre (Handulle & Vassenden, 2020, s. 9). Lund (2021) viser til at de ulike perspektivene på mangfold stammer fra de dominerende verdiene i den flerkulturelle praksisen og fellesskapet. Det kan legges mye vekt på også praktiske ting som “riktig” klær, “skiftetøy” og sunn matpakke, men også fysisk aktivitet, nok søvn og grensesetting framheves (Lund, 2021, s. 163). Styrer Maria fra Krogstad (2019) sin studie deler et annerledes perspektiv. Hun påstår at muslimske foreldre er like forskjellige som andre foreldre. Hun nyanserer ved å for eksempel trekke frem bakgrunnen til foreldre med somalisk opprinnelse: at de fleste ikke har gått på skole, og ikke har en god barndom. At flere har vokst opp rundt uroligheter og terror

(Krogstad, 2019, s. 15). Mens Rakel fra samme studie mener at barneoppdragelse aldri blir snakket eller diskutert nok i barnehagen. Hun deler tidligere erfaring der hun kom i konflikt med en muslimsk familie, og ble kalt for rasist – dette gjorde noe med henne, og som førte til at hun er redd for å trække på noens føtter (Krogstad, 2019, s. 15). Her kan vi se at habitusbegrepet (jf. Bourdieu, 1995) igjen blir relevant for foreldrenes oppdragelsesmetoder. For personell med majoritetsbakgrunn vil det være naturlig at ”den norske” måten, er den riktige. Mens for etnisk minoritetsforeldre vil det også bare være naturlig å oppdra barna sine med sin kulturelle kapital i grunn, uten å alltid kunne klare å forklare eller begrunne egen barneoppdragelse.

Ifølge Lund (2021) møter mange pedagogiske ledere minoritetsforeldre på en respektfull måte, men de understreker fortsatt foreldrenes mangler da enkelte foreldrepraksiser skiller seg fra (den norske) normen. «Gode foreldre» vurderes og fortolkes med referanser til den «norske» oppdragelsen og synet på barn (Lund 2021: 164). Slik Rakel påstår om mangel på kompetanse om «det andre», blir ekstra synlig når barnehagepersonalet låser seg fast til sin praksis. Samtidig som det finnes enkelte barnehagepraksiser som prøver å gå i grunn i hvorfor, og hvordan. Blant annet flere barnehagelærere fra Birkelands (2021) studier viser til at det er ofte flere foreldresamtaler med minoritetsforeldre i starten der det er store kulturforskjeller. De forteller at det kan være ulike forståelser knyttet til omsorg, oppdragelse og barnets beste. Den ene barnehagelæreren forteller for eksempel om en storesøster i barnehagen som får beskjed om å passe på lillesøster, mens barnehagen opplever å passe på lillesøster er deres ansvar og at barna skal få leke på egenhånd (Birkeland, 2021, s. 111). Ved ignorering av minoritetsforeldres interesser, eller ta avstand fra dem med likhetens navn i grunn, kan man risikere å styrke motsetningene og forskjellene (Engebrigtsen & Fuglerud 2009: 93). De Gioia (2015) hevder at dersom man heller ser etter muligheter for at foreldrene føler at deres bidrag er viktige og likeverdige, kan det bidra til å bygge forståelse omsorg og tidlig utdanning av deres barn. I et nytt miljø åpnes det opp for en forhandlingsarena (Sønsthagen, 2018, s. 59). Likhetslogikken går i hovedsak ut på at personer i mange uformelle sammenhenger må oppfatte seg som like for å føle seg som like verdige. Dette fører ofte til en samsværsstil der det som partene har felles fremheves og det som skiller dem ad, holdes så langt det er mulig taktfullt utenfor samsværet (Gullestad, 2002, s. 83). Det å gi minoritetsforeldre likeverdig status kan derfor bidra til reproduksjon av kategorier da personalet viser interesse for minoritetsforeldres bidrag som like viktig.

### *Når minoritetsfedre leverer i barnehagen*

Rahma forteller at det ikke er kun minoritetsmødre som møter på fordommer. Hun opplever at barnehagepersonalet blir veldig sjokkert når fedrene leverer i barnehagen. Personalet kan komme

med ironiske kommentarer som «i dag har pappa levert han, ja!». Rahma forsvarer minoritetsfedre ved å fortelle at kanskje fedre ikke har mulighet til å levere da de har en tung jobb, der de ikke har mulighet til å være like fleksible som en hjemmeværende mor. Smette & Rosten (2019) sine studier viser til en far med vietnamesisk bakgrunn som forteller at han er annerledes enn sin egen far. Han beskriver seg selv som mer til stede og mindre myndig, han forteller han er mer med sine egne barn enn det hans far var. Faren knytter ikke bare hans fars væremåter til den kulturelle kapitalen, men også situasjonen til far som var at han var sliten av all jobbingen, og ville ikke bli forstyrret (Smetten & Rosten, 2019, s. 33). Flere mødre fra samme studie forteller at fedre viste kjærlighet til barna sine på en annen måte enn mødre selv. Fedre kunne stille strengere krav og være mindre tålmodige, mens mødre viste mildhet og tålmodighet og knyttet dette til kjærlighet (Smetten & Rosten, 2019, s. 31). Hays (1996) knytter beskrivelsen av et moderskap til intensive mothering. Her blir barnets mor forstått som den grunnleggende ansvarlige for barnets omsorg, og for alle aspekter ved et barns utvikling (Stefansen, 2011, s. 22).

Når det kommer til personalet håndtering av levering i Rahma sin barnehage velger de å holde seg til stereotyper, og sin egen for forståelse om at fedre i den somaliske kulturen ikke henter barn i barnehagen. Da kulturell kapital henger sammen med habitus (Danielsen & Hansen 1999, s. 50), kan vi se at ettersom farens habitus ikke er lik barnehagens verdier og praksis, har han ikke tilgang på den legitime kulturen (Bourdieu & Wacquant, 1993) i barnehagen: at både mødre og fedre henter og leverer. Den legitime kulturen i barnehagen blir brukt som målestokk for normalen, og etnosentrisk holdninger kommer til uttrykk. Det ville derimot vært interessant å observere personalets væremåter og holdninger rettet til en far med norsk opprinnelse og jobb i et prestisjefyllt yrke med lite fleksibilitet. Jeg ønsker igjen å poengtere forskjellsbehandlinger som tidligere forskning har også vist til (Wolf, 2018). Følger av slike holdninger viser dermed til at minoritetsfedre mister tilgang til den legitime kultur da de ikke er delaktige barnets henting og levering. I det store og lange løpet kan det å bli møtt med slike holdninger tolkes avvisende, som kan resultere til at fedrene kan føle seg ekskludert i fellesskapet da de ikke får tilgang. Dersom personalet ikke gjør seg "kjent" med forelderens kapital og habitus, og velger å beholde stereotyper, vil igjen faren for reproduksjon av kategorier stå på spill.

Samfunnsengasjerte pedagogen Asad Qasim, med somalisk bakgrunn, viser enighet med barnehagepersonalet som poengterer fedrenes fravær i en annen form. Han hyller alle minoritetsmødre, og kaller dem helter. Til minoritetsfedrene derimot kommer han med en oppfordring. Han mener at fedrene har sviktet når innvandrergutter trekkes mot et kriminelt miljø, og ber dem komme seg mer på banen (Qasim 2019). Om det er slik i alle familiepraksiser, kan



diskuteres. Smetten & Rosten (2019) sine studier viser til en mor med bakgrunn fra Pakistan, hun beskrev sitt forhold til sin far som var hjemmевærende som åpent og fortrolig, i forhold til sin mor, som var ute og jobbet og dermed mindre til stede (Smetten & Rosten, 2019, s. 32). Grunnet mangel på økonomisk kapital kan gi konsekvenser av at den ene foresatte er mer fraværende i barnets liv enn den andre, spesielt dersom den ene er hjemmевærende som Rahma referer seg til. Av mine alle informanter er Rahma den eneste minoritetsmoren som kom til Norge i voksenalder og er i jobb. Fadumo, Alia og Noor er enten norskfødte eller oppvokst her, mens Sagal og Khadija kom til Norge for under fem år siden. I lys av overnevnt forskning kan vi se at minoritetsforeldres jobb- og livssituasjons også kan ha en stor betydning, enn bare den kulturelle kapitalen de besitter. Barneoppdragelse bør kunne ses i lys av etnisitet, landbakgrunn, religion og kultur. Hver enkelt families barneoppdragelse kan på denne måten forstås slik at barnehage og gjem sammen kan ivareta barnas beste, og at barnehagen behov for frelles rutiner og regler er bergipelige for også foreldre med minoritetsbakgrunn (Krogstad, 2019, s. 21).

## 6.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

*“Å føle seg døv og stum, når man ikke er det, er også en slags straff, så sant Gud er mitt vitne”*

(Mustafa Can, 2008, s. 73)

### 6.1 Oppsummering

En utfordring som alle minoritetsmødrene enten har erfart eller observert er kommunikasjonsvansker knyttet til majoritetsspråket. Jeg ønsker igjen å poengtere viktigheten av å anerkjenne minoritetsforeldres norskferdigheter ved å gå inn på Dahls (2013) illustrasjon av en figur hvor en lærer prøver å undervise innvandrerelever (se illustrasjon på forside). Læreren prøver å få dem til å forstå hva «fly» på norsk er, og viser det visuelt ved å veive med armene. Når han spør om alle har forstått, svarer alle «Ja!». Alle har forstått, men tankeboblene viser at elevene har forstått forskjellige ting: den engelsktalende eleven identifiserer for eksempel lærerens ord «fly» med flue. Andre identifiserer det som flyvende objekter eller vesener, mens en har skjønnet at bevegelsen betyr «fly» (Dahl, 2013 s. 55).

Enkelte av mødrene opplever en ikke-ankjennende praksis da deres kulturelle kapital (jf. Bourdieu og Passeron, 1990) og habitus (jf. Bourdieu, 1995) ikke blir møtt. Dette ved å for eksempel ikke markere deres høytider, ikke tar hensyn til mødrenes svake norskferdigheter, inntar en undervisningstone (jf. Palludan, 2007) eller er kritiske til- og sammelinger minoritetsforeldres oppdragelses metoder med “den norske” måten. Vi kan også se at ekskluderende være- og

tankemåter kan bidra til i form av at mødrene kan oppleve at det blir satt spørsmål om deres identitet og tilhørighet, dette blant annet grunnet negative framstillinger som reproduseres i det sosiale rom (jf. Bourdieu, 1984). Dette kan gi følger av mistillit til barnehagefeltet, og ensidig forståelse- og samarbeid. Det at personalet misbruker sin maktposisjon i en slik relasjon ved å forvente at foreldrene skal bli lik majoritetsbefolkningen forsterker kulturforskjeller og eksisterende maktforhold mellom minoritet og majoritet (jf. Bourdieu & Passeron, 2006). Ifølge Bourdieu kan en slik praksis anses som symbolsk vold (jf. Bourdieu, 1979), da minoritetsforeldre får en lav status, og blir utsatt for sosial dominans av barnehagen som har en høyere status. Disse egenskapene ved en barnehage kan vise kjennetegn til et likhets- eller ulikhetsfellesskap (jf. Lund, 2021). Vi kan konkludere med at symbolsk kapital (jf. Bourdieu 1999) i slike ekskluderende praksiser kan være å kjenne til "den norske" tenke- og væremåten og blant annet beherske majoritetsspråket.

Enkelte av mødrene opplever at deres kulturelle kapital (jf. Bourdieu og Passeron, 1990) og habitus (jf. Bourdieu, 1995) blir anerkjent i møte med sin barnehage. Disse inkluderende praksisene viser til at personalet er løsningsorientert, og har en positiv holdning til- og håndtering av kulturelt mangfold. Barnehagen har tospråklige medarbeidere i personalgruppen, som brukes som et verktøy i møte med minoritetsforeldre der de inntar en utvekslingstone (jf. Palludan, 2007). Dette kan gi følger av at minoritetsforeldre opplever tillit til barnehagefeltet, og gjensidig forståelse- og samarbeid. Dersom barnehagen har en inkluderende praksis og kultur som går ut på mangfoldsfellesskap (jf. Lund, 2021), og alle klasser i dette barnehagefellesskapet blir anerkjent og møtt i sin kulturelle kapital og habitus, kan det ifølge Bourdieu tydes til at minoritetsforeldre får tilgang til barnehagens legitime kultur (jf. Bourdieu, 1995). Vi kan konkludere med at minoritetsforeldre som besitter symbolske kapitalen (jf. Bourdieu 1999) lik personalgruppen, er de som høster anerkjennelse.

Mine funn viser til at barnehagens doxa (jf. Bourdieu, 1999) må utfordres ved at den tause kunnskap rundt minoritetsforeldres kulturelle kapital og håndtering av mangfold må problematiseres mer. Barnehager med likhets- og ulikhetsfellesskaper (jf. Lund, 2021), som enten uttrykker et ønske om likhetsidealet, eller at alt ved kulturelt mangfold anses som "mangler" enn ressurs må nok en gang vurdere sin praksis. Ettersom barnehagen er en del av utdanningssystemet, kan de også bidra til å reproducere kategorier og sosiale forskjeller (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 207), ikke bare på det sosiale felt (jf. Bourdieu & Waquant, 1993), i dette tilfelle barnehagen, men også det sosiale rom (jf. Bourdieu, 1984). Dersom barnehagepersonalet møter minoritetsforeldre med en mistenkelig atferd, da de enten tenker eller ser annerledes ut en majoritetsbefolkningens. Ikke anerkjenner enten deres språk, kultur eller tro, kan det gi følger av at flere mødre i samfunnet vårt opplever at de er en "*mor på prøve*".

## 6.2 Egen læring

Denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik reise da jeg har fått en trening i å se på feltet mitt med et kritisk blikk. Jeg kan skjønne flere barnehagepersonells kan synes det er utfordrende å se på sin praksis med et kritisk blikk, som regel er rutiner og våre væremåter så godt innarbeidet at det skal mye til enkelte ganger å heve blikket å se på sin praksis med nye øyne. Det ligger ikke naturlig for enkelte å tenke kritisk, eller ta konstruktiv kritikk til seg – som gjør det dermed enda nødvendig å øve på nettopp dette. Det er også første gang jeg anvender begrepsapparatet til Bourdieu for å analysere maktforholdene. Dette har vært både spennende og frustrerende på samme tid, da jeg opplever enkelte av Bourdieus teorier som omfattende. Men kunne jeg gjøre alt en gang til, ville jeg igjen utfordret meg selv til å bruke Bourdieus perspektiver. Dette har gitt meg en ny og lærerik erfaring innenfor forskningsfeltet.

Jeg ønsker igjen å reflektere over- og poengtere at dette ikke er en representativ studie. Historiene til minoritetsmødrene fra denne studien representerer ikke alle minoritetsmødre, og tidligere forskning som har nevnt pedagogiske ledere eller generell barnehagepersonalets perspektiver er heller ikke representative for alle som jobber i barnehagen. Det er vel så viktig å igjen å poengtere at dette er seks minoritetsmødres virkelighetsoppfatning. Jeg har jeg ikke tilsvarende data fra barnehagepersonalet, eller deres virkelighetsoppfatning. Dette fører til at jeg ikke kan konkludere for sikkert minoritetsmødrenes oppfatninger og opplevelser med de ulike holdningene som tar plass i møte mellom mødrene og barnehagepersonalet. Hensikten med studien er å bevisstgjøre barnehagepersonell over enkelte holdninger til mangfold, og inkluderende og ekskluderende praksiser som kan ta plass i enkelte barnehager.

Min forskerposisjon som innsider har blant annet utvidet mine tanker rundt det å både ha en nærhet til barnehagefelter, men også minoritetsforeldre. Dette viser til at mitt tankesett vil fortsatt være annerledes i møte med det andre, da jeg alltid kan referer meg til egne erfaringer. Det å være delvis på innsiden, og delvis på utsiden har vist seg å være en styrke under denne studien. Som en pedagogisk leder selv kan jeg skjønne enkelte pedagogers utfordringer, samtidig som jeg kan gjenkjenne meg i minoritetsmødrenes erfaringer med blant annet identitet og tilhørighet. Innsiderposisjonen har blant annet bidratt til å løfte frem en taus kunnskap som kanskje ellers ville forblitt usynlig.

### 6.3 Bidrag til feltet

Jeg håper at denne studien kan bidra til kolleger fra barnehagefeltet tørr å være kritisk til egen praksis. At enkelte barnehager bevisstgjør seg over maktdefinisjonen de har, og reflekterer over ekskluderende praksiser som fortsatt tar plass. At de tør å se på relasjoner, og drøfte om minoritetsforeldre blir sett og hørt, på lik linje som andre foreldre. Jeg håper også enkelte av barnehagepersonalet trener på empati muskelen, også i møte med minoritetsforeldre som kanskje ikke er lik dem selv. Istedenfor å møte mangfold som et problem, og fokusere på enkelte gruppers "mangler" bør vi heller ha en løsningsorientert holdning til mangfold ved å bruke ressurser og verktøy. Også minoritetsforeldre leverer noe av det kjæreste de har i barnehagen, barna deres. Derfor er det viktig å bygge tillit mellom personalet og foreldre, med gjensidig dialog i samarbeid. Jeg håper også Bourdieus teori om makt mellom relasjoner og Lunds typologier om ulike barnehagefellesskaper kan bidra til gode diskusjoner i barnehager.

### 6.4 Videre forskning

Denne masteroppgaven har belyst flere viktige temaer man kunne gjennomført egne studier om, som for eksempel forskjeller mellom generasjoner, fordommer rettet mot minoritetsfedre, minoritetsmødrenes ståsted til egen identitet og tilhørighet, tillit/mistillit til barnehagefeltet, tospråklige medarbeidere som en ressurs.

Dersom oppgavens omfang var større, kunne jeg blant annet intervjuet personell fra samme barnehager mødrene har tilhørighet til. Slik kan man drøfte rundt en spesifikk barnehage og deres praksis. Lunds typologier var overordnet, og ga meg kun pedagogiske lederes generelle holdninger til mangfold. Uten å trekke konklusjoner og tråder mellom pedagogenes tilnærming og mødrenes opplevelser, måtte jeg kun referere meg til egenskaper i enkelte fellesskaper. Ettersom alle mødrene er muslimer, kunne oppgaven også fått en bredere forståelse for mødrenes erfaringer, dersom jeg hadde fokusert spesifikt på det religiøse ettersom enkelte mødre nevner både halal-mat og ramadan. Jeg kunne også gjort en større innsats innen rekruttering for å også inkludere minoritetsfedre.

Selv om tidligere forskning som Bergsland (2018), Wolf (2018), Solberg (2018), Lund (2021) har belyst lignende problematikk, kan vi se at vi fortsatt har en lang vei å gå. Når det kommer til både forskning der minoritetsforeldrene får uttrykke sine subjektive erfaringer, men også blant personalets holdninger og systematisk arbeid med Rammeplanen (jf. 2017). Jeg håper at denne

studien kan bidra til å nok en gang rette søkelys mot foreldresamarbeid med minoritetsforeldre, og dens viktighet av inkluderingsfølelsen i barnehagefellesskapet.

## 7.0 LITTERATURLISTE

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag AS.
- Aarset, M. F. (2020). «Å holde hverdagslivet sammen». Hjem, familie og tilhørighet blant etterkommere av innvandrere fra India og Pakistan. *Norsk antropologisk tidsskrift, Vol. 32 (1-02)*. (s. 48-62). Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och Reflektion: Vitenskapsfilosofi och Kvalitativ Metod*. Studentlitteratur.
- Andreassen, B. O. & Øvrebø, E. M. (2017). Religiøse spiseforskrifter i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse om barnehagers strategier for tilpasning i møte med islamske spiseforskrifter. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*.
- Angell, M. (2011). Anerkjennelse av kultur i barnehager. A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.). *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s. 201-214). Universitetsforlaget.
- Ashraf, A. F. (2022, 11. Januar) Norsk nok for de svina?. *Oslodebatten*.  
<https://www.oslodebatten.no/norsk-nok-for-de-svina/o/5-131-3048>
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Fagbokforlaget.
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner. *Nytt Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 105*. (s. 42-54). Universitetsforlaget.
- Bergsland, M. D. (2018). *Barnehagens møte med minoritetsforeldre: en kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Birkeland, J. (2021). Primærkontaktsystemet i den flerkulturelle barnehagen. S. Bøyum & H. C. Hofslundsengen (Red.). *Barnehagelærerrollen – mangfold, mestring og likeverd*. (s. 101-115). Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction – A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. J. Richardson (Red.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke – Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen – En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen – En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. De norske Bokklubbene.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2006). *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Bøyum, S. & Gangstad, K. R. (2021). Barnehagelæreres erfaringer med samarbeid med foreldre med polsk bakgrunn. S. Bøyum & H. C. Hofslundsengen (Red.). *Barnehagelærerenrollen – mangfold, mestring og likeverd*. (s. 135-149). Universitetsforlaget.
- Can, M. (2014). *Tett inntil dagene*. Cappelen Damm.
- Collins, P. H. (1999). Reflections on the Outsider Within. *Journal of Career Development*, Vol. 26(1). (s. 85). Human Sciences Press, Inc.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: Innføring i interkulturell kommunikasjon*. (2.utg). Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. & Hansen, M. N. (1999). *Makt i Pierre Bourdieus sosiologi*. F. Englestad (Red.). Om makt – Teori og kritikk. (s. 43-78). Ad Notam Gyldendal.
- Engebrigtsen, A. I. & Fuglerud, Ø. (2009). *Kultur og generasjon – tilpasningsprosesser blant somaliere og Tamiler i Norge*. Universitetsforlaget.
- Eriksen T. H. & Sajjad T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis*. (6.utg). Gyldendal Akademisk.
- Gabriel, N. (2017). *The Sociology of Early Childhood: Critical Perspectives*. London: Sage.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode – ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1999). *Om Hans Skjervheim*. Samlaget.
- Holmen, H. A. (2021). *Epistemologi*. Det store norske leksikon. <https://snl.no/epistemologi>

- Johannessen, A., Tuft, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg). Oslo: Abstrakt forlag.
- Krogstad, K. (2019). Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse. *Barn nr. 2*. Norsk senter for barneforskning ved institutt for pedagogikk og livslang læring. Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse – insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Lund, H. H. (2021). Del 2 Manifestasjon – 7. “De er jo alle barn” - Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen. R, Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.). *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn*. (s. 148-173). Universitetsforlaget.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas*. Routledge.
- Majid, S. (2022, 23. Januar). Å være eller ikke være norsk. VG.  
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/L5ddG4/aa-vaere-eller-ikke-vaere-norsk>
- Mårtensson, B. D. og Puggaard, L. (2016). *Videnskab og pædagogik. En grundbog i pædagogisk videnskabsteori*. København: Akademisk forlag.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten?. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 39, No. 1., (s. 75-91).
- Pedersen, M. A. H. (2021). «Outsider within» og marginalitetens konstruktive sprengkraft. *Madam*.  
<https://maddam.no/2021/09/outsider-within-og-marginalitetens-konstruktive-sprengkraft/>
- Pettersvold, M. (2015). Den nødvendige kritikken. Henum, B. A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (Red.). *Profesjon og kritikk*. (s. 39-62). Fagforlaget.
- Qasim, A. (2019, 5. august). Når skal vi begynne å snakke om far?. NRK.  
<https://www.nrk.no/ytring/nar-skal-vi-begynne-a-snakke-om-far -1.14649428>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse – kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, K. & Jones-Diaz, C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*. Open University Press.



- Rosten, M. G. & Smette, I. (2019). *Et iakttatt foreldreskap – Om å være foreldre og minoritet i Norge*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Schibbye, A. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse – i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget.
- Solberg, J. (2018). *Kindergarten Practice: The Situated Socialization of Minority Parents*. Nordic Journal and Comparative and International Education.
- Stefansen, K. (2011). *Foreldreskap i smpbarnsfamilien: Klassekultur og sosial reproduksjon* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Svartdal, F. (2022). *Empati*. Det store norske leksikon. <https://snl.no/empati>
- Sønsthagen, A. G. (2018). «Jeg savner barnet mitt». *Møter mellom somaliske mødre og barnehagen*. Nordic Journal of Comparative and International Education.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism – Examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University Press.
- Thun, C. (2013). *Complex Norwegianness: National Identity and Practicipation in the Enactment of Citizenship* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet I Oslo.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03). (s. 194-207). Universitetsforlaget.
- Tjønneland, E. (2019). *Francis Bacon*. Det store norske leksikon. [https://snl.no/Francis Bacon - filosof](https://snl.no/Francis_Bacon_-_filosof)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. & Larsen, H. (2021, 27. mars). Nordmenn med innvandrerforeldre tar oftere høyere utdanning enn andre. *Khrono*. <https://khrono.no/nordmenn-med-innvandrerforeldre-tar-oftere-hoyere-utdanning-enn-andre/566288>
- Wolf, K. D. (2019). Samarbeid i barnehagen - "Like barn leker best"? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 103. (s. 172-183). Universitetsforlaget.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2017). Kultursensitiv omsorg i barnehagen. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*. Norsk senter for barneforskning.

## 8.0 VEDLEGG

### 8.1 Vedlegg 1

# Vil du delta i forskningsprosjektet:

## ***Somaliske- og pakistanske foreldre fra Søndre Nordstrands perspektiv på inkludering i barnehagen?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få grunnlag for et godt samarbeid mellom barnehagen og hjemmet, dette ved å intervju minoritetsforeldre. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **FORMÅL**

Formålet med denne forskningen er å forsterke barnehageansattes kunnskap rundt samarbeid med minoritetsforeldre, noe som er svært viktig da vi bor i det mangfoldige Norge. Tidligere forskning viser blant annet til mangel på kunnskap hos personalet når det kommer til det sosiale, kulturelle og religiøse blant minoritetsfamilier. De fleste studiene fra tidligere konkluderer med at et godt foreldresamarbeid er viktig og nødvendig for barnets beste. Som regel har det vært forskning der målgruppen er pedagogiske ledere, eller personalet generelt som blir observert og/eller intervjuet.

Jeg ønsker å ha fokusgruppeintervju med hver etnisitet, der dere som foreldre får muligheten til å uttrykke deres syn, tanker og følelser rundt deres opplevelser om den inkluderende praksisen i barnehagen deres barn går i. Jeg vil blant annet spørre spørsmål rettet mot hva dere legger i å bli inkludert, hente- og leveresituasjoner, hva som fungerer/ikke-fungerer når det kommer til kommunikasjon med barnehagen, spørsmål rettet til hvordan deres kultur, identitet og tro blir møtt og ivaretatt ol.

Det er viktig å understreke at jeg er ute etter deres erfaringer og opplevelser. Det skal ikke registreres opplysninger om andre personer enn dere selv. Derfor må dere være observante på å unnlate navn og eventuelle indentifiserende karakteristikk i beskrivelser av personer og hendelser.

Jeg skriver en masteroppgave, med omfang på ca. 70-90 sider.

Opplysninger og funn vil kunne tas i bruk til andre formål som seminarer og andre forskningsprosjekter da prosjekter er knyttet til et forskningsmiljø (REACH).

### **HVEM ER ANSVARLIG FOR FORSKNINGSPROSJEKTET?**

OsloMet – Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektet knyttes til REACH, som er et forskningsmiljø for tverrfaglig forskning på barnehager og barndom i storbyen som samler kompetanse fra ulike miljøer ved OsloMet og fra Oslo kommune.

### **HVORFOR FÅR DU SPØRSMÅL OM Å DELTA?**

Foreldregruppen fra Søndre Nordstrand er et valg på bakgrunn av min tilknytning til REACH. Ettersom deres forskning for øyeblikket har fokus rettet mot bydel Søndre Nordstrand, var det naturlig for meg å velge foreldre fra denne bydelen som målgruppe. Valg av etnisiteter kommer av at Pakistan og Somalia er de mest representerte landene fra «*personer med innvandrere bakgrunn i Søndre Nordstrand*» og «*Norskfødte med innvandrerforeldre*» målinger (SSB).

### **HVA INNEBÆRER DET FOR DEG Å DELTA?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta på et fokusgruppeintervju, det vil si at intervjuet tar plass (gruppevis) i et fysisk rom (smittevern tatt i forbehold). Du vil delta på gruppeintervjuet med andre foreldre fra Somalia eller Pakistan, avhengig av din minoritetsbakgrunn. Det vil være en tolk til stede fra Tolkjentesten til Oslo Kommune. Intervjuet vil vare i ca. 1-2 timer. Intervjuguiden vil f.eks. inneholde spørsmål som «føler du deg som en del av barnehagen barnet ditt går i?», «opplever dere at barnehagen ønsker at dere skal bli mer «lik dem» på enkelte områder når det kommer til kultur, holdninger og verdier?», «opplever dere at dere blir tatt på alvor når dere uttrykker en bekymring om deres barn?», «hvilket bilde har du av barneverntjenesten?», «føler du at du kan spørre spørsmål dersom du er usikker?», «hvordan opplever du hentesituasjonen?»

Dine svar vil ikke bli elektronisk registrert i noe system. Jeg tar verken lyd- eller filmopptak for dette prosjektet. Jeg kommer til å notere informasjonen rett inn på PC, da jeg har en tolk til stede for direkte oversettelse som gir meg mulighet til å skrive svarene rett inn på intervjudokumentet. Informasjonen vil dermed lagres i en skytjeneste (OsloMet Canvasbruker > OneDrive).

### **DET ER FRIVILLIG Å DELTA**

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

Dette er helt anonymt, og vil ikke påvirke verken ditt, eller ditt barns forhold til barnehagen.

### **DITT PERSONVERN – HVORDAN VI OPPBEVARER OG BRUKER DINE OPPLYSNINGER**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Utenom meg, forsker, vil min veileder Cecilie Thun få tilgang med tanke på veiledning underveis i prosjektet. I etterkant vil forskningsgruppen REACH få tilgang til masterprosjektet.
- Du vil bli tildelt alias (et oppfunnet navn) fra og med starten, underveis i oppgaven vil jeg referere meg til deg ved å bruke «det» navnet. Ingen av mine filer krever personlig informasjon om deg som navn, navn på ditt barn ol. Oppgaven vil kun ha utsagn fra intervjuet. Selve intervjuet vil være lagret på skytjenesten: OneDrive.
- Dersom informanter/andre leser prosjektet i etterkant vil de/eller andre som vet om deres erfaringer, kunne identifisere ettersom jeg bruker foreldres perspektiv på f.eks. det å føler seg sett eller hørt i barnehagen.

Eneste måten du vil bli kunnet gjenkjent på, er dersom noen oppsøker foreldre av samme detaljer: kjønn, nasjonalitet, barn i barnehagen, osv. i Søndre Nordstrand. Dette er fortsatt ganske generelle detaljer som er lik andre foreldre fra samme etnisitet i Søndre Nordstrand har. En annen måte å bli gjenkjent på er dersom du gjenforteller en spesifikk, unik situasjon som har oppstått i din barnehage.

### **HVA SKJER MED OPPLYSNINGENE DINE NÅR VI AVSLUTTER FORSKNINGSPROSJEKTET?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18.mai.2021. Som sagt, vil intervjuet kun forbli på skytjenesten, OneDrive i min OsloMet-bruker på Canvas, og utsagn fra intervjuet kan bli brukt i fremtidige artikler. Utsagn fra intervjuet vil også kunne bli brukt for seminarer og artikler for det tverrfaglige forskningsmiljøet REACH.

### **DINE RETTIGHETER**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,  
å få rettet personopplysninger om deg,  
å få slettet personopplysninger om deg, og  
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **HVA GIR OSS RETT TIL Å BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER OM DEG?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitet/Institutt for barnehagelærerutdanningen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **HVOR KAN JEG FINNE UT MER?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: OsloMet – Storbyuniversitet/Institutt for barnehagelærerutdanningen ved Usma Ahmed, masterstudent, på e-post ([s314140@oslomet.no](mailto:s314140@oslomet.no)) eller på telefon: \*\* \*\* \* \*\* \*.

Vårt personvernombud: Nina Hestnes, på e-post ([ninahe@oslomet.no](mailto:ninahe@oslomet.no)) eller på telefon: 67237076

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Usma Ahmed*

(Forsker)

-----

## SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Somaliske- og pakistanske foreldre fra Søndre Nordstrands perspektiv på inkludering i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta på fokusgruppeintervjuet
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet
- Å unnlate navn og eventuelle indentifiserende karakteristikk i beskrivelser av personer og hendelser

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.2 Vedlegg 2

# NSD-godkjenning

## Vurdering

**Referansenummer**

730961

**Prosjekttittel**

Pakistanske- og somaliske foreldres perspektiv på inkludering i barnehagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Cecilie Thun, Cecilie.Thun@oslomet.no, tlf: +4767237104

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Usma Ahmed, usma1701@live.no, tlf: 93601928

**Prosjektperiode**

04.01.2021 - 20.08.2022

**Vurdering (3)**

---

**20.12.2021 - Vurdert**

Vi har nå registrert 20.08.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til videre med prosjektet!

# INTERVJUGUIDE

## **1. Barndom**

1. Hva likte du som barn?
2. Hva er en god barndom for deg?
3. Hvilke verdier ønsker du å formidle videre til barna dine?

## **2. Inkludering**

1. Føler du deg som en del av barnehagen barnet ditt går i?
2. Hva legger du i begrepet inkludering?
3. Er det viktig for deg å føle seg inkludert?

## **3. Identitet, kultur og tro:**

1. Føler du deres kultur og tro blir anerkjent i barnehagen?
2. Har barnehagen vist interesse rundt deres kulturelle og sosiale rammer?
3. Hva tenker dere om at barnehagen markerer deres helligdager i barnehagen?
4. Opplever dere at barnehagen har et pedagogisk arbeid der identiteten til barnet deres kan bekreftes?
5. Føler dere at dere er akseptert for den dere er?
  - a. Føler du deg annerledes enn de andre foreldrene?
6. Opplever dere at barnehagen ønsker at dere skal bli mer lik dem på enkelte området når det kommer til kultur, holdning og verdier?
7. Opplever dere fordommer eller utfordringer knyttet til deres tro?
  - a. Bildet media har skapt
  - b. Spesielle behov rundt mat
  - c. Spesielle behov rundt markeringer

## **4. Foreldresamarbeid og kommunikasjon**

1. Hvordan opplever du samarbeidet ditt med personalet?
2. Har du kontakt med andre foreldre i barnehagen?
3. Opplever du deg annerledes behandlet enn f.eks. etnisk norske foreldre?
4. Informerer dere barnehagen dersom dere for eksempel har hatt en religiøs eller kulturell markering i hjemmet?
5. Opplever dere at dere blir tatt på alvor når dere uttrykker en bekymring om deres barn?



6. Dersom dere har noen utfordringer i hjemmet, er dere trygge nok på å si ifra om dette til barnehagen?
7. Syns dere noen ting kan være vanskelig å fortelle barnehagen?
  - a. Vanskelig å uttrykke seg verbalt med tanke på språket?
  - b. Mangel på forståelse?
  - c. Frykt?
8. Hvilket bilde har du av barnevernet?
9. Hvordan tror du barnehagen kan jobbe best rundt inkludering?
10. Dersom barnehagen ber dere om å gjøre noe for barnets beste, opplever dere at dere får en begrunnelse for hvorfor det bør gjøres?
11. Er det noe dere savner i barnehage og hjem samarbeidet?

### **5. Formidling av informasjon**

1. Hvordan får dere beskjeder fra barnehagen?
2. Opplever du at dere ikke får med dere beskjeder fordi dere ikke forstår?
3. Forstår du/blir du forstått under foreldresamtaler?
4. Er det viktig for deg å delta på foreldremøter?
  - a. Nei: hvorfor ikke?
  - b. Ja:
    - Skjønner du informasjonen som blir gitt under foreldremøter?
    - Føler du deg sett og hørt?
5. Føler du at du kan spørre spørsmål dersom du er usikker?
6. Hva gjør du for å forstå?
  - a. Spør en forelder eller ansatt i barnehagen hva f.eks. nyhetsbrevet går ut på?
  - b. Bruker google-oversetter eller andre midler?

### **6. Hente- og leveresituasjon**

Kan du beskrive en typisk hente- og leveresituasjon: «Fortell hva som skjedde da du hentet barnet ditt i går.

1. Hvordan opplever du leverings situasjonen?
2. Hvordan opplever du hentesituasjonen?
3. Har du ofte en dialog med personalet under henting/levering?

Har du noe mer du vil fortelle eller spørre om?