

# MASTEROPPGAVE

## Barnehagekunnskap

### Mai 2023

*«Vi skal oppdra barna til å bli gode samfunnsborgere, da må vi ha hele familien på lag»*

En kvalitativ undersøkelse om samarbeid mellom barnehagen og familier med fluktbakgrunn



Foto: Lillian S. B. Olsen

*Lillian Sofie Borch Olsen*

OSLOMET

**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

## SAMMENDRAG

Tema er barnehagens samarbeid med foreldre med fluktbakgrunn. Jeg vil rette fokus mot det de pedagogiske lederne og familiene med fluktbakgrunn forteller om hvilke utfordringer og muligheter de har erfart med foreldresamarbeidet. Jeg har valgt 3 forskningsspørsmål som vil jeg drøfte i lys av Pierre Bourdieus begreper kapital, sosial rom og symbolsk makt.

Problemstillingen for min masteroppgave er følgende:

- 1. Hvordan kan samarbeid med foreldre med fluktbakgrunn hemme eller fremme barnehagens oppfyllelse av samfunnsmandatet?*

Med følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere om foreldresamarbeid når det kommer til familier med fluktbakgrunn?*
- 2. Hvilke erfaringer har familier med fluktbakgrunn med foreldresamarbeidet med barnehagen?*

For å få en forståelse og innsikt i de pedagogiske ledernes og familienes erfaringer i møte hverandre, har jeg valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. Hovedfunnene i undersøkelsen er at de pedagogiske lederne opplever å få familier med fluktbakgrunn «kastet inn» i barnehagen, som også speiler det mødrene forteller. De pedagogiske lederne opplever en mangel på støtteapparat fra kommunen og en usikkerhet på hvilke metoder eller verktøy man kan bruke i møte med familier som kommer med en tung livshistorie. Mødrene forteller om at de ønsker å være en del av barnehagefellesskapet, uten å måtte miste dem de er og historien fra landet de har flyktet fra.

## ABSTRACT

The subject of this paper is cooperation between kindergartens and parents with refugee background. I will focus on the challenges and opportunities the refugee parents and kindergarten teachers have experienced in parental cooperation. I have chosen 3 research

questions I will discuss in the light of Pierre Bourdieu's terms capital, social space and symbolic power. The research question of this master's thesis is:

1. What are the experiences of kindergarten teachers when it comes to parental cooperation with refugees?
2. What are the experiences of refugees when it comes to parental cooperation in the kindergarten?
3. How can the parental cooperation with refugee parents in kindergarten promote or inhibit the kindergarten's fulfillment of its community mandate?

To get an understanding of the parental cooperation between kindergarten teachers and refugee families, I have chosen to conduct qualitative research interviews. The main findings are kindergarten teachers experience having refugee families «thrown in» the kindergarten. Refugee mothers describe the same experience. The kindergarten teachers experience a lack of support from the municipality and are insecure of what methods or tools to practice in the meeting of refugee with a traumatizing background. The refugee mothers describe a desire to be a part of the kindergarten community without letting go of their own culture and traditions.

## FORORD

Etter fire år med forelesninger, eksamensinnleveringer, muntlige og skriftlige arbeidskrav, vil jeg nå med stolthet og lettelse levere min masteroppgave. I løpet av de fire årene har jeg lært å se muligheter og utfordringer i barnehagen med et annet blikk. Jeg har tilegnet meg ny kunnskap om barnehagefeltet som jeg anser som verdifull bagasje i min kunnskapssekk. Dette er takket være engasjerte lærere på OsloMet, og min veileder for denne masteroppgaven Cecilie Thun, som har hjulpet meg gjennom skrivesperrer og motivert meg i vanskelige tider med tydelighet og positivitet. Tusen takk!

Jeg vil også rette en takk til de to viktigste menneskene i livet mitt, mamma og pappa. Takk for all rettskriving og gjennomlesing pappa, takket være deg er det kanskje ikke så mange kommafeil som det kunne vært. Takk til mamma for gode samtaler når masterstudiet har følttes krevende. Midt i siste innsjutt av oppgaven kom enda en støttespiller inn, Eivind som skulle vise seg å bli del av heilagjengen for å få denne masteroppgaven i mål. Temaet for denne masteroppgaven ville også vært vanskelig å undersøke uten mine informanter som ville la seg intervju, takk for deres bidrag som løfter en viktig tematikk.

Nordre Follo, Mai 2023 – Lillian Sofie Borch Olsen

# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1.0 INTRODUKSJON</b>	<b>s. 7</b>
1.1 Flyktninger i Norge	s. 8
1.2 Barnehagens samfunnsmandat	s. 9
1.3 Rammeplanens krav til inkludering i barnehagen	s. 8
1.4 Foreldresamarbeid	s. 9
1.5 Begrepsavklaring	s. 11
1.6 Avgrensninger	s. 11
1.7 Dette er min masteroppgave	s. 10
<b>2.0 TIDLIGERE FORSKNING</b>	<b>s. 13</b>
2.1 Samarbeid mellom hjem og barnehage	s. 13
2.2 Kommunikasjon og samtaler med familier med fluktbakgrunn	s. 19
2.3 Foreldrenes tillit til barnehagen	s. 21
2.4 Barnehagens møte med ulike språklige, kulturelle og religiøse bakgrunner	s. 23
2.5 Oppsummering av litteraturgjennomgang	s. 24
<b>3.0 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED OG METODE</b>	<b>s. 26</b>
3.1 Fenomenologisk fremgangsmåte	s. 26
3.1.1 Hermeneutikk	s. 27
3.2 Forskningsdesign – valg av kvalitativ metode	s. 30
3.2.1 Rekruttering og utvalg av pedagogiske ledere	s. 30
3.2.2 Rekruttering og utvalg av foreldre	s. 31
3.2.3 Meg som forsker i møte med informantene	s. 33
3.2.4 Utforming av intervjuguide	s. 34
3.2.5 Transkribering og analyse av tekst	s. 35
3.2.6 Fordeler og ulemper med kvalitativt intervju	s. 36
3.2.7 Oppgavens gyldighet	s. 37
3.2.8 Forskningsetiske vurderinger	s. 37
3.2.9 Andre metoder jeg kunne brukt	s. 38

<b>4.0 TEORI</b>	<b>s. 40</b>
4.1 Kapital og det sosiale rom	s. 40
4.2 Symbolsk makt	s. 44
4.3 Habitus	s. 45
4.4 Bourdieus begreper i skandinavisk barnehageforskning	s. 46
4.5 Fellesskap i barnehagen	s. 49
4.6 Oppsummering	s. 50
<b>5.0 PRESENTASJON AV FUNN</b>	<b>s. 51</b>
5.1 Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med foreldresamarbeid når det kommer til familier med fluktbakgrunn?	s. 51
5.1.1 Pedagogiske lederes organisering av første møte med familier med fluktbakgrunn?	s. 51
5.1.2 Kommunikasjon og foreldresamtaler	s. 53
5.1.3 Hva de tenker er viktig å møte foreldrene med på første møte?	s. 54
5.2 Hvilke erfaringer har familier med fluktbakgrunn om foreldresamarbeidet med barnehagen?	s. 56
5.2.1 hvordan ble familienes språklige, kulturelle, religiøse bakgrunner ivaretatt?	s. 57
5.2.2 Utveksling av informasjon og bruk av tolk	s. 58
5.2.3 Foreldrenes anbefalinger til det første møte med barnehagen	s. 61
5.3 Oppsummering	s. 62
<b>6.0 DRØFTING AV PROBLEMSTILLING</b>	<b>s. 62</b>
6.1 Barnehagens samfunnsmandat	s. 62
6.2 Samtaler og kommunikasjon i første møte	s. 62
6.3 Anerkjennelse av familienes kapitalressurser og kulturelle bakgrunn	s. 69
6.4 Deltagelse og inkludering i barnehagefellesskapet	s. 73

<b>7.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING</b>	<b>s. 77</b>
7.1 Egen læring	s. 78
7.2 Videre forskning	s. 78
<b>8.0 LITTERATURLISTE</b>	<b>s. 80</b>
<b>9.0 VEDLEGG</b>	<b>s. 83</b>
9.1 Vedlegg 1	s. 83
9.2 Vedlegg 2	s. 86
9.3 Vedlegg 3	s. 87

## 1.0 INTRODUKSJON

Foreldresamarbeid er en av mange sentrale oppgaver barnehagen har. I flere år har jeg jobbet i en barnehage bestående av barn med familier som har en annen landbakgrunn enn norsk. Mange av dem kom til Norge på grunn av krig og konflikt i hjemlandet sitt, og hadde status som flyktninger. Dette førte til at barnehagen måtte gå gjennom rutiner for tilvenning, innhenting og utveksling av informasjon, og hvordan håndtere vonde erfaringer en familie med fluktbakgrunn kan komme med. Jeg og personalgruppa hadde lite kunnskap om mottak av familier med fluktbakgrunn og opplevde et manglende støtteapparat fra kommunen som kunne bistå med veiledning og hjelp i møte med familier med fluktbakgrunn. På bakgrunn av egne erfaringer fra min tid som pedagogisk leder, vil jeg i denne masteroppgaven undersøke hvilke erfaringer pedagogiske ledere har i møte med familier med fluktbakgrunn. Jeg vil undersøke om de har noen rutiner i møte med familier med fluktbakgrunn som kanskje har en tøff fortid og som er i en integreringsfase i et nytt land, hvilke utfordringer og muligheter møter de her? Samtidig er jeg også nysgjerrig på de familiene med fluktbakgrunns opplevelser i møte med barnehagen. Hvordan opplever de mottakelsen i møte med barnehagen, og hvilke muligheter og utfordringer har samarbeidet gitt de? På grunn av at informantene har ulike roller i barnehagen, har jeg valgt ha en hovedproblemstilling med tre forskningsspørsmål:

### **Hovedproblemstilling**

*Hvordan kan samarbeid med foreldre med fluktbakgrunn hemme eller fremme barnehagens oppfyllelse av samfunnsmandatet?*

### **Forskningsspørsmål**

- 1. Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere om foreldresamarbeid når det kommer til familier med fluktbakgrunn?*
- 2. Hvilke erfaringer har familier med fluktbakgrunn med foreldresamarbeidet med barnehagen?*



## 1.1 Flyktninger i Norge

I det jeg setter i gang med å begrunne valg av tema for masteroppgaven, kommer det frem via nyheter at krigen i Ukraina har utviklet seg til et større omfang, og at norske kommuner er anmodet om å ta imot 35.000 flyktninger i 2022. Det er syv ganger flere enn antallet som blir bosatt i norske kommuner i et normalår (Regjeringen.no, 2022). Ved inngangen til 2022 var 89,313,727 mennesker på flukt fra krig og konflikt i hele verden (Ireland, 2022). 1. januar 2022 var 4,5% av Norges befolkning mennesker med flyktningbakgrunn (SSB, 2022). Norge har lenge vært et land som mange mennesker har søkt tilflukt til. Da andre verdenskrig var over, hadde mange mennesker flyktet fra sine hjemland og oppholdt seg i europeiske leirer drevet av FN. Norge ble et mottakerland som tok imot flyktninger, både for de som kunne gå rett i jobb, og de som hadde fysiske og psykiske utfordringer, som hadde fått avslag fra andre land. I 1953 ble det opprettet et flyktningråd som hadde ansvaret for det praktiske ansvaret for å ta imot flyktningene. Da den kalde krigen brøt ut, var det flyktninger fra kommunistiske regimer som kom til Norge, og etter hvert flyktninger fra det høyreorienterte regimet som tok over makten i Chile i 1973 (Seeberg, 2015). På denne tiden kunne de som hadde mulighet komme til Norge, jobbe og etablere seg. Men i 1975 vedtok Stortinget å stanse arbeidsinnvandringen, nå var det opptil myndighetene å avgjøre om de fikk status som flyktning eller ikke. Mange måtte vente på svar om de fikk midlertidig beskyttelse, og det ble stilt spørsmål om de er egentlig «ekte» flyktninger og vil de være en byrde for velferdsstaten? (Seeberg, 2015).

## 1.2 Barnehagens samfunnsmandat

For en familie som har nyankommet til Norge, kan barnehagen bli det første møte med det norske samfunnet og starten på et utdanningsløp i deres barns liv. For familier med fluktbakgrunn vil da barnehagen automatisk bli en del av integreringsprosessen til familien. I rammeplanen (2017) står det følgende om barnehagens samfunnsmandat;

*«Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7).*

Erfaringene som en familie med fluktbakgrunn tar med seg inn i barnehagen, kan være komplekse. Krig, flukt og eksil setter både barn og foreldre på prøve, og det gir mange utfordringer (Berg, 2010, her i Kalkmann, 2019, s. 147). Og sammen med familien, uansett hvilke forutsetninger de har, er det ikke kun familien alene som har ansvaret for barnet, det er også et samfunnsansvar (Glaser, 2016, ss. 11-12).

*«Samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen skal alltid ha barnets beste som mål. Foreldrene og barnehagens personale har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.29).

Alle foreldre uansett språklig, kulturell eller religiøs bakgrunn skal få være en del av fellesskapet i møte med barnehagen. Barnehagens oppgave er å bygge en bro mellom hjem og barnehage, hvordan denne broen bygges vil være ett av områdene jeg vil undersøke i denne masteroppgaven. Barnehagen har vært i en utvikling siden den første barnehageloven kom i 1975, i dag har foreldrene fått flere rettigheter og muligheter til innsyn i barnehagens pedagogiske arbeid og tilbud. Barnehagen har blitt en del av barnas utdanningsløp og har med tiden fått et mer selvstendig og sterkere samfunnsmandat (Glaser, 2016, ss. 18-19).

### 1.3 Rammeplanens krav til inkludering i barnehagen

Å være inkludert i barnehagen, betyr å ha mulighet til å være aktiv deltakende i en gruppe, og at en føler seg viktig i et fellesskap, danner vennskapelige og sosiale relasjoner og blir anerkjent for dem man er (Haugen D. & Paulsen, 2019, s.98). Å bli en del av et fellesskap stiller noen krav til individene, også barnehagen som samfunnsinstitusjon, som det står om i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017). Når samfunnet i dag blir mer og mer sammensatt med en befolkning bestående av ulike språklige, kulturelle og religiøse bakgrunner, gir det et behov for demokratiforståelse og respekt for forskjellighet.

Barnehagen har et ansvar å skape positive holdninger til å leve sammen i fellesskap. I barnehagens fellesskap skal barna få mulighet til å utvikle forståelse for samfunnet og den verden de er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). For å få til dette, krever det at personalet reflekterer over sine egne holdninger slik at likeverd og likestilling blir fremmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19).

## 1.4 Foreldresamarbeid

I stortingsmelding 6. (2012 – 2013) står det at «*alle barn i Norge og deres foreldre skal føle seg inkludert og respektert, uavhengig av livssyn og kulturell bakgrunn.*» (Meld. St. 6, s.48). Foreldregruppen skal være likeverdige samarbeidspartnere og trekkes aktivt inn i barnehagens virksomhet. Barnehageansatte kan møte på mange ulike dilemmaer i et foreldresamarbeid, og alle foreldre kan ikke behandles likt. Barnehageansatte kan oppleve foreldrenes innspill som både inspirerende og urimelig men uansett må pedagogene alltid møte foreldrenes tanker om barnehagedriften med respekt og anerkjennelse. Er personalet i liten grad vant til å forholde seg til forskjellighet i foreldregruppa, kan dette være mer utfordrende å møte (Gjervan, Andersen, & Bleka, 2012, s. 87). Rammeplan (2017) er tydelig i sine føringer på hvordan foreldresamarbeid i barnehagen skal fungere;

*«Barnehagen skal legge til rette for at foreldrene og barnehagen jevnlig kan utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring. Barnehagen skal begrunne sine vurderinger overfor foreldrene og ta hensyn til foreldrenes synspunkter. Samarbeidet skal sikre at foreldrene får medvirke til den individuelle tilretteleggingen av tilbudet»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.29).

Et foreldresamarbeid med foreldre med flyktningbakgrunn kan oppleves som mer utfordrende enn med foreldre som er født og oppvokst her, og er godt kjent med norske barnehager. De kan ha ulike syn på barneoppdragelse, ulike religionsbakgrunner, og annerledes forhold til myndighetene og offentligheten (Gjervan, Andersen, & Bleka, 2012, s. 87). Foreldresamarbeid i en barnehage handler om at ansatte og foreldrene skal kunne utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.29). Og skal man lykkes med barnet, må man også lykkes med barnets foreldre (Glaser, 2016, s. 15). Da gjelder det at de ansatte har utviklet holdninger, respekt og forståelse for at foreldre har erfaringer, og at de blir møtt med holdning som viser at de er en viktig ressurs for barnet sitt. Slike holdninger krever god kompetanse og profesjonalitet. Ansatte må være åpne, fleksible og sensitive slik at en klarer å se ulike måter å være gode foreldre på (Glaser, 2016, s. 15). Samarbeidet innebærer å

utveksle informasjon om barnet, hvilke forventninger de har til hverandre og hva et samarbeid kan være (Glaser, 2016, s. 71).

## 1.5 Begrepsforklaringer

### *Flyktningfamilier*

Når jeg referer til foreldre i oppgaven mener jeg den foreldregruppa som har fluktbakgrunn. Flyktninger er mennesker som har flyktet fra sitt land av ulike årsaker som; krig, sult, forfølgelse eller overgrep. I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke SSB sin definisjon på flyktningbakgrunn; «*Betegnelsen person med flyktningbakgrunn inkluderer alle personer som selv kom som flyktninger, samt familietilknyttede til disse, og kan i sammenheng med innvandringsgrunn bli brukt som synonym til "kommet på grunn av flukt"*» (SSB, 2022).

### *Majoritet- og minoritetsgruppe*

Begrepene majoritet og minoritet referer gjerne til numerisk flertall og mindretall i et samfunn. Ved bruk av majoritet- og minoritetsgrupper i denne oppgaven vil jeg lene meg mot slik Lund (2021) definerer begrepene sin undersøkelse om *mangfoldskonstruksjoner i barnehagen* (2021). Majoritets og minoritetsgruppe blir referert for å beskrive kulturelle praksiser, relasjoner, kulturell legitimitet og definisjonsmakt (Lund, 2021, s.153). Da denne undersøkelsen blir gjennomført i barnehagen, vil minoritetsbegrepet bli brukt for å beskrive en bestemt minoritetskategori som i denne oppgaven er familier med fluktbakgrunn. Med majoritet vil det beskrive de familiene som er født og oppvokst i Norge og som er en del av majoritetskulturen.

## 1.6 Avgrensinger

Knyttet til problemstillingen jeg skal undersøke i denne masteroppgaven er det flere temaer og begreper som ville vært aktuelle å trekke inn i oppgaven: Medborgerskap (Lidèn, 2019) og integrering ville vært aktuelt i diskusjonen om hvordan de pedagogiske lederne inkluderer familier med fluktbakgrunn inn i fellesskapet. Identitet og krysskulturell oppvekst (Salole, 2021) ville også vært interessant i drøftingen om å komme fra et land til et nytt, og å finne sin plass i fellesskapet.

## 1.7 Dette er min oppgave.

Denne masteroppgaven er delt opp i 7 kapitler, først vil jeg presentere tema og valg av problemstilling. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for tidligere forskning og hva som er forskningsstatus på samarbeid mellom barnehagen og familier med fluktbakgrunn. I kapittel 3 redegjør og begrunner jeg valg av vitenskapsteoretisk ståsted, metode, og forskningsetikk. I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for teori og presentere noen teoretiske begreper som jeg bruker i analyse og drøfting av mine funn som jeg presenterer i kapittel 5 og i kapittel 6. vil jeg drøfte hovedproblemstillingen knyttet til hvordan samarbeid med foreldre med fluktbakgrunn kan hemme eller fremme barnehagens oppfyllelse av samfunnsmandatet. I kapittel 7 oppsummerer jeg oppgaven og presenterer en avslutning. Her vil jeg også si kort om videre behov forskning og om muligheter og utfordringer i barnehagens samarbeid med familier med fluktbakgrunn.

## 2.0 TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapittelet skal jeg vise hva som er status på forskningsfeltet, hva som er forsket på frem til nå og hvordan jeg kan ta dette videre. For å finne tidligere forskning om flyktningfamiliers møte med barnehagen, brukte jeg Oria som er en plattform der jeg kan søke opp tilgjengelige artikler og tidsskrifter ved Oslo Met og andre norske universitet og høyskoler. Jeg brukte søkeord som; minoritet, flyktning, barnehage, flerkulturell pedagogikk, barnehage, inkludering og mangfold. Søkeordene satt jeg sammen på ulike vis, men også alene. Jeg vil også trekke frem tidligere forskning som har undersøkt ulike sider av dette feltet som er overførbart til mitt prosjekt. Jeg vil referere til artikler og tidligere forskning som sier noe om hvilke erfaringer barnehageansatte har i møte med flyktningfamilier og hvilke erfaringer familiene har i møte med barnehagen. Sammenlignet med undersøkelser av minoritetsfamilier er det færre som har undersøkt foreldre med fluktbakgrunns opplevelser i møtet med norske barnehager (Lund, 2022, s.194). Jeg vil av den grunn også referere til annen forskning om samarbeid med minoritetsforeldre som ikke har direkte bakgrunn som flyktning. Foreldre med minoritetsbakgrunn som nylig har reist fra sitt fødeland og kommet til Norge av andre grunner kan ha felles opplevelser med familier med fluktbakgrunn i møte barnehagen.

### 2.1 Samarbeid mellom hjem og barnehage

Jeg vil trekke frem en av tre artikler fra Wolf (2020) sin doktoravhandling, med følgende problemstilling; *Hvilke oppfatninger har foreldre med ulik bakgrunn av et godt samarbeid med barnehagen, og hvordan opplever foreldre det daglige samarbeidet med personalet?* Diskusjonene i avhandlingen hennes baserer seg på kvalitative forskningsintervjuer med 23 foreldre med ulik sosial og kulturell bakgrunn fra 9 barnehager. Wolf (2019) fant ut at flere foreldre opplever et godt foreldresamarbeid, og hvis personalet viser en interesse for barnet deres opplever de en trygghet. Foreldrenes opplevelser kunne ses i sammenheng med deres sosiale og kulturelle kapital, da ikke hadde samme opplevelse av å bli imøtekommet av personalet. Wolf (2019) ser på likhetsidealet og harmoni, hvor det fort viser seg at personalet fremmer likhet og unngår ulikhet ved å begrense kontakt med de som er annerledes enn seg selv. Det kan oppleves enklere for personalet å unngå å prate med

foreldre, om de selv er tilbakeholdne eller ukomfortable (Lareau, 2011, her i Wold, 2019 s. 178). Wolf (2019) drøfter sin funn opp Bourdieus begrepsapparat som kulturell kapital, hun skriver at foreldre som ikke har lik kulturell kapital, er i risikoen for å ikke bli møtt eller forstått på grunn av sin ulikhet som medfører at de ikke blir anerkjent i samspill med andre (Wolf, 2019, s.180).

Hilde Hjertager Lund (2022) har forsket på samme tematikken som jeg undersøker i denne masteroppgaven. Hun har skrevet artikkelen «*Hvordan opplever flyktningforeldre samarbeidet og møtet med barnehagen? Hvilke forhold i foreldresamarbeidet bidrar til tilhørighet og anerkjennelse*»? Artikkelen presenter funn fra hennes doktorgradsavhandling (2022), som her har blitt utgitt i Nordisk barnehageforskning. Gjennom 12 semistrukturerte intervjuer med foreldre, og observasjonsmaterialet fra 4 ulike barnehager i hente- og bringesituasjoner, analyserte hun datamaterialet i lys av Bourdieus teori om (1996) kulturell kapital, habitus og symbolsk makt. Hun analyserer flyktningfamilienes perspektiver og hvordan de opplever sosiale strukturer på samfunnsnivå som skapes og reproduseres av barnehagen. Akkulturasjonsperspektiv blir også brukt i analysen, som handler om mestringsstrategier i møte med barnehagens sosiale strukturer (Lund, 2022, s.194). På tvers av materialet hennes er flyktningforeldrenes fortellinger om et barnehagepersonale kjennetegnet av vennlighet og respekt, men også vanskeligheter med å ikke ha felles språk og manglende forståelse av kulturelle koder. Foreldrene fortalte at de har tillit til barnehagen, men også en bekymring rundt sikkerheten. Foreldrene uttrykte også at de må «*bli norske*», og utdanning er viktig for en god framtid i Norge (Lund, 2022, s.200).

Lund (2022) deler opp funnene i tre deler, der del en handler om kommunikasjon og samarbeid. Foreldrene beskriver møter med barnehagen som utfordrende og forvirrende, og det er språkbarrierer og misforståelser, enkelte uttrykte at de er redde. Når det kom til kommunikasjonen med de ansatte, beskriver flere at de har god kontakt og at de diskuterer. Diskusjonen kan da handle om hva foreldrene må skaffe seg av klær og utstyr og samtale om det foreldrene ikke forstår eller misforstår, og i mindre grad om uenigheter. Mangel på tolk og språkbarrierer tekker de frem som en utfordring i samarbeidet med barnehagen, som kan være bakgrunnen for tilfeller av utfordringer i samarbeidsrelasjonen mellom

flyktningforeldrene og barnehagen (Lund, 2022, s. 201). I del to handlet det om tillit og sikkerhet. Familiene med fluktbakgrunn beskrev en god barnehage som en barnehage hvor foreldrene har tillit til barnehagepersonalet og deres omsorgsutøvelse for barna deres. Samtidig beskrev foreldrene en bekymring rundt sikkerheten i barnehagen som kan knyttes opp mot deres erfaringer med barnehage, og deres tidligere erfaringer med offentlige institusjoner og oppfatninger om lek og risiko (Lund, 2022, ss.201 – 202). I del tre handlet det om å lære seg norsk og foreldreskap. Her forteller en forelder om at det å komme til et nytt land med fred kan gi en følelse av å møte drømmen. Likevel kan det oppleves som vanskelig å lære seg et nytt språk, skikker og kultur. Å balansere sin egen kultur og den nye kulturen (den norske). Det var også viktig for foreldrene at barna lærte seg norsk og kulturen i landet, men det var like viktig å lære om sin egen kultur (Lund, 2020 s. 203).

Undersøkelsen til Lund viser at flyktningfamilienes erfaringer med barnehagene er at det er det «norske foreldreskapet» som legges vekt på, som kan tyde på at det er mindre åpenhet for kulturell ulikhet når det kommer til foreldreskap og omsorg. Hun peker også på at det kan være en skjult symbolsk makt i barnehagens møter med flyktinger som kan hindre inkludering og tilhørighet (Bourdieu, 1996, her i Lund, 2022, s.209). Undersøkelsen viser også at det er behov for å tenke bredere rundt foreldreskap og pedagogiske praksiser, barnehagene må vise en tydeligere kultursensitivitet og fleksibilitet i møte med flyktningfamilier (Lund, 2022, s.209). Hennes funn gir oss en verdifull kunnskap om flyktningfamiliers integrasjonsprosesser og barnehagens rolle i slike prosesser (Lund, 2022, s.194).

Som en del av Hilde Lund (2022) sin doktorgrad, har hun også en artikkel kalt *Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen* (2021). Her beskrives pedagogiske lederes forståelser og konstruksjoner, og ulik pedagogisk praksis, samtidig som de viser til felles forbegrunnelser og intensjoner for valg av metoder i møte med etnisk minoriteter og inkludering og tilhørighet i barnehagen. Med fokus på forskjeller, kan det gjøre etniske minoriteter synlige, samtidig som deres kulturelle kapitaler kan bli slik ansett som ugyldige i møte med barnehagen (Bourdieu & Wacquant, 1995 her i Lund, 2021, s.172). Om fokuset retter seg mer mot likhet, kan det føre til at pedagogene fremstår som «kulturelt fargeblinde» og at det etniske mangfoldet blir usynliggjort (Nicola, 2005; Rhedding-Jones &



Otterstad, 2011 her i Lund, 2021, s.172). Lund (2021) presiserer i sin undersøkelse, at hvis ikke pedagogene er bevisste på sine handlinger, forestillinger og oppfatninger, vil vi ikke klare å forebygge og bryte ned fordommer som etniske minoriteter kan møte på i barnehagen. Ved mangel på kompetanse og erfaring, kan det gi konsekvenser for anerkjennelse av etniske minoriteters kulturelle bakgrunn, og tilhørighet i barnehagen. Selv om pedagogene kan ha gode intensjoner i møte med kulturelt mangfold, gir det allikevel ulik grad av inkludering. En mangfoldsforståelse som fremhever forskjeller og mangler om hos etniske minoriteter, kan føre til ekskludering og segregering, mens en vid mangfoldsforståelse som inkluderer kultur som en av faktorene ved individers identitet, fører til at familiene blir møtt som individer med sine ulike habituser (Bourdieu, 1995, Bourdieu & Prieur, 1996, her i Lund, 2021, s.172). Lund (2021) avslutter med at en vid mangfoldsforståelse kan bidra til å gi et større rom for et nasjonalt «vi», og bryte ned maktrelasjoner mellom minoritet og majoritet. Ved at barnehagene blir bevisste på sin egen praksis og sine oppfatninger av minoriteter - kan det bidra til å skape og utvikle nye holdninger, og muligens en ny «vi-identitet» (Lund, 2021, s. 172).

Lauritzen og Berg (2019) har skrevet om foreldrerollen og flyktningbarns vilkår som ny i Norge. Materialet er hentet fra mange år som forskere i møte med flyktninger fra ulike deler av verden. I artikkelen tar de utgangspunkt i prosjekter fra barnefamiliers situasjon som nyankomne i Norge, og løfter frem sider om blant annet flyktningbarn i barnehager (Lauritsen & Berg, 2019, s.23). De skriver om møter med barn og foreldre som forteller om dilemmaer og utfordringer de har opplevd i et liv som flyktning, for eksempel å måtte dope ned barna for at de ikke skal bli oppdaget under flukten, eller å bære på traumatiske opplevelser som gjør det vanskelig for dem selv å være gode foreldre slik de ønsker å være. Målet med artikkelen er å trekke frem eksempler og erfaringer fra de mennesker de har møtt, som kan bidra til økt kompetanse til bl.a. barnehagepersonell som jobber for å legge til rette for en god tilværelse for barn og foreldre med flyktningbakgrunn (Lauritsen & Berg, 2019, s.24). I artikkelen trekker de frem viktigheten av å ha en god dialog med foreldrene, og å ha et felles språk å kommunisere på er avgjørende for å informere om vårt gjennom å spørre om deres.

Når en familie kommer til et nytt land for å etablere seg etter en reise på flukt, er det mye forventinger til dem som familie og foreldre. For i tillegg til å lære seg nye kulturelle koder, omgangsformer, skrevne og uskrevne spilleregler, lære seg norsk og kvalifisere seg til arbeid, må de også finne ut av hva foreldrerollen i en helt ny type samfunn. Dette kan skape en usikkerhet hos foreldre, da det ikke er sikkert at foreldrepraksisen kan overføres til norske forhold, samtidig som man ønsker å videreføre den praksisen en er trygg og kjent med (Lauritsen & Berg, 2019, s.30). Her viser Lauritsen og Berg (2019) til muligheter og utfordringer. For mange familier kan det være utfordrende at det offentlige som barnehagen er skal ha en plass i oppdragelsen til barnet. Likevel gir en barnehageplass begge foreldrene mulighet til å delta i arbeidslivet eller å gå norsk-kurs som fører til mer likestilling i hjemmet og en bedre økonomisk situasjon. En slik struktur i familien kan være ny for mange, og som kan føre til en usikkerhet - da storfamilien for mange har en viktig rolle i barns liv. Å bryte et slik sikkerhetsnettverk i familien kan være utfordrende og skummelt. Trondheim kommune har over lengre tid arrangert dialogbaserte foreldregrupper (Haugen og Berg, 2016 her i Lauritsen og Berg 2019, s.30), som retter fokus mot et godt foreldresamarbeid og samhandling mellom barn og foreldre. Dialogbaserte foreldregrupper handler om å utveksle ulike forståelser og erfaringer. Det blir også aktivt brukt i informasjonsarbeid, nettverksarbeid og arbeid for å fremme økt integrering.

I distriktet Saupstad i Trondheim kommune, ble det gjennomført familiesamtalegrupper for blant annet kurdiske familier på slutten av 1990-tallet. Utgangspunktet for samtalene var at ungdomsskolen strevde med å få minoritetsspråklige foreldre «på banen», både når det kom til samarbeid med mellom skole og hjem, men også for å diskutere temaer som blant annet kjønnsroller og arrangert ekteskap. Erfaringene Saupstad foretok seg her, har i senere tid blitt løftet frem som et godt tiltak og eksempel på forebygging av æres-relatert vold og kontroll i minoritetsfamilier - som har inspirert til ansettelse av minoritetsrådgivere ved mange videregående skoler (Lauritsen & Berg, 2019, ss.31 – 32). Dialogbasert arbeid handler om en kommunikasjon bygget på gjensidighet, og at informasjonen som formidles tar utgangspunkt i deltakernes erfaringer. Der kommunikasjon stopper pga. ulike normer eller verdisyn, vil denne type arbeid være et godt utgangspunkt for å finne likheter med hverandre (Lauritsen & Berg, 2019, s.32).

Lauritsen og Berg (2019) skriver videre i sin artikkel at personalet i barnehagen opplevde å miste fagligheten sin i møte med flyktningfamilier som ikke forstår språket eller hverdagen i det norske samfunnet. Det oppstår en språklig og kulturell avstand som personalet beskriver som krevende. I slike tilfeller vil tolk være viktig å ha på plass i den første tiden, da vil en kunne utveksle erfaringer med hverandre og stille de spørsmålene som er nødvendig for å finne ut av barnets helse og utvikling (Lauritsen & Berg, 2019, s.34). Lauritsen og Berg (2019) mener at veien videre for et godt foreldresamarbeid med familier med fluktbakgrunn, er å ordne tolk til eventuelle foreldremøter og samtaler slik at de forstår det som formidles. Å innrømme at en trenger tolk kan være vanskelig for mange foreldre, og da er det viktig for barnehagen å formidle hvilke forventninger som stilles i et samarbeid. Dialoggruppene i Trondheim viser at det handler om å informere om barnehagens praksis.

Bergsland (2021) har gjennomført en studie om *barnehage-hjem-samarbeid i den flerkulturelle barnehagen*. Hun intervjuet ti pedagogiske ledere og ti minoritetsforeldre fra syv barnehager i Norge. Hun ville utforske hvordan tildeling av anerkjennelse og miskjennelse skjer i barnehagens møte med minoritetsforeldre, og hvordan disse tildelingene kan forstås i lys av Bourdieus teori om symbolsk makt. Bergsland (2021) skriver i sin undersøkelse at møtet mellom barnehagen, ansatte og minoritetsforeldre kan forstås som et møte mellom to posisjoner, hvor majoritetsgruppen bruker sin makt mot den andre, og definerer hvem som blir anerkjent og ikke (Bergsland, 2021, s.48). Hun referer videre til Bourdieus begreper om modell om sosiale rom, som handler om hvordan mennesker og grupper får makt via hierarkiske posisjoner i samfunnet- og hvordan aktørene i samfunnet aksepterer sin plassering i det sosiale rommet (Bourdieu, 1974, s.89, her i Bergsland, 2021, s.49). Ved å bruke Bourdieus forklaring av det sosiale rom, ville hun identifisere strukturelle betingelser som antas å få betydning for aktørens posisjoneringer i barnehager, og for tildelingen av anerkjennelse og miskjennelse i barnehagens møte med minoritetsforeldre. Informantene i hennes undersøkelse påpeker at det fins ulikheter mellom «våre verdier» og «de andres verdier» med tanke på barnesyn, og at forskjellene rangeres i termer som «normalt» og «ikke normalt». Slike bestemte forestillinger gir bestemte perspektiver, og slike strukturelle og bestemte oppfatninger av barn fungerer som klassifiseringsredskaper i barnehagen, som gir betydning for om minoritetsforeldre tildeles anerkjennelse eller ikke

når det kommer til barnesyn (Bergsland, 2021, s. 50 – 51).

## 2.2 Kommunikasjon og samtaler med familier med fluktbakgrunn

Bustos, Waage og Ekerhovd (2019) har skrevet et kapittel om «oppstart av foreldresamarbeid med foreldre som nylig er kommet til Norge», og har stilt spørsmål ved; hvordan kan barnehagen ha en ressursorientert tilnærming i møte med foreldre som nylig er kommet til Norge som flyktninger? Deres utvalg er hentet fra et aksjonsforskningsprosjekt i en kommune i Norge som på kort tid tok imot flyktninger i slutten av 2015 og hele 2016. Aksjonsforskning handler om å skape endringer og refleksjoner i en praksis, og retter søkelys på holdninger, etikk og væremåte. Målet med aksjonsforskningsprosjektet var å samle ulike tjenester som kunne utfylle hverandre med å skape gode møter og opplevelser for familier med flyktningbakgrunn. Teamet besto av helsestasjon, flyktningtjenesten, lege, psykologer og miljøarbeidere (Bustos, Waage & Ekerhovd, 2019, s.71). Prosjektet deres satte søkelys på tre temaer; «Det første møte», «Samarbeid mellom etater» og «Språk er makt». I kommunen hvor aksjonsprosjektet ble gjennomført, var det allerede laget en ferdig mal på oppstartssamtale med nye familier. Den inneholdt en liste med temaer som var anbefalt å ta opp, om blant annet; foreldrenes forhold til rus, alkohol, fysisk- og psykisk helse og eventuelle vold og overgrep miljøarbeidere (Bustos, Waage & Ekerhovd, 2019, s.77). Målet for samtalen var at foreldre og personalet skulle få prate om utfordringer og erfaringer som barn og foreldre opplevde i sin hverdag. Det synes å være tatt for gitt at malen viste den riktige metoden for å gjennomføre en samtale. Barnehagelærere mente at de fikk lite informasjon ved bruk av denne metoden og foreldrene fikk lite muligheter til å forstå innholdet i malen miljøarbeidere (Bustos, Waage & Ekerhovd, 2019, s.7).

For å skape en god samtale med foreldre på flukt var det viktig å forberede seg godt. Om foreldrene og personalet ikke har et felles språk å kommunisere på, må en tolk være på plass slik det gir foreldrene mulighet til å være aktive i samtalen og ikke blir passive deltakere. Tonen i kommunikasjonen må være anerkjennende og pedagogen må prøve å forstå foreldrenes subjektive opplevelse av møtet med barnehagen. Et slik samarbeid bidrar til en ressursorientert tilnærming til foreldrene miljøarbeidere (Bustos, Waage & Ekerhovd, 2019, s.82 - 83). Barnehagen må også vurdere hvilke informasjon de har behov for ved oppstart, og

hvilke opplysninger de kan få etter hvert. Foreldene kan bære med seg minner og traumer som de ikke ønsker å bli minnet om. Når det kom til det tverrfaglige samarbeidet kom det frem at det kan bli utvekslet mye nyttig nødvendig informasjon, som gir en opplevelse av at instansene er viktige for hverandre. Barnehagen satt på kompetanse om oppstart og tilvenning, helsestasjonen kan ved samtykke fra foreldrene gi nødvendig medisinsk informasjon (Bustos, Waage & Ekerhovd, 2019, s.86-87). Prosjektet viste også at ansatte i barnehagene omtalte og møtte foreldre med flyktningbakgrunn på en annen måte enn med foreldre med norsk bakgrunn og norsk som fellesspråk. De ulike kulturelle bakgrunnene og språkutfordringene utfordrer personalets holdninger og de blir usikre på sin egen kompetanse (Bustos, Waage & Ekerhovd, 2019, s.91). Prosjektet konkluderer med at det vanskelig å vite hvordan en skal gå frem, og en kan ikke bruke samme metode på hver familie.

Hvordan barnehager velger å gi ut informasjon og kommunisere med foreldre på er ulikt. Med manglende felles språk å kommunisere på, er denne delen av foreldresamarbeidet utfordrende både for barnehagen og foreldrene. I 2021 kom det en ny tolkelov som skal sikre rettsikkerhet og forsvarlig hjelp og tjeneste for personer som ikke kan kommunisere forsvarlig med offentlige organer uten tolk (tolkeloven, 2021, §1); «Når et offentlig organ har plikt til å bruke tolk etter § 6 første ledd andre punktum, skal det brukes kvalifisert tolk. Det samme gjelder når plikten til å bruke tolk er regulert i annen lov, dersom bruk av tolk er nødvendig for å ivareta hensynet til rettssikkerhet eller for å yte forsvarlig hjelp og tjeneste, jf. § 6 første ledd tredje punktum (Tolkeloven, 2021, §6)».

Til tross for den nye loven, er det likevel ikke mulig å gi ut all informasjon til foreldrene uten tolk. Informasjonen som gis ut, kan komme i mange ulike digitale verktøy som krever litt digital kompetanse og smarttelefon. Bønnhoff (2020) har gjennom kvalitative intervjuer og tekstanalyse undersøkt hvilke erfaringer seksten mødre med migrasjonsbakgrunn har med å samarbeide med barndomsinstitusjoner (barnehager, skole, SFO og organiserte fritidsaktiviteter) som i økende grad kommuniserer digitalt (Bønnhoff, 2020, s. 6).

Her kommer det frem at mødrene opplever det som viktig å motta og gi beskjeder, og forteller at de ulike barndomsinstitusjonene er tilgjengelige for dem via de digitale verktøyene. Men det er tidkrevende å lære seg de digitale systemene, og med lite norskkunnskaper og ferdigheter på digitale verktøy oppleves denne formen for kommunikasjon som utfordrende. Mødrene ønsker å være tilgjengelig via de digitale verktøy, men mestrer det ikke. Mens noen mestrer verktøyene godt, er det enkelte som opplever at de ikke har fått tilstrekkelig opplæring og støtte - som gjør det vanskelig for dem å følge med på beskjeder som blir sendt ut. De digitale verktøyene foregår kun på norsk, selv om det er familier som nylig har migrert til Norge. Selv om enkelte bruker google translate, er det vanskelig å forstå beskjedene (Bønnhoff, 2020, s. 10). Det blir også påpekt at de beskjedene som blir gitt både digitalt, i papirform og muntlig gjør det enklere å forstå og for å samarbeide. At enkelte har behov for å kommunisere mer på denne måten enn gjennom de digitale verktøy, blir tatt lite hensyn til (Bønnhoff, 2020, s. 11).

Resultatene fra Bønnhoff (2020) til sin undersøkelse viser at mødrene opplever at i Norge er det bestemte måter et foreldreskap skal foregå på, og at det er lite rom for annerledeshet ved barndomsinstitusjonene og generelt i samfunnet (Bønnhoff, 2020, s. 14). Bønnhoff (2020) oppsummerer undersøkelsen med at mødre med migrasjonsbakgrunn kan ha behov for mer informasjon om hvilke forventninger de kan møte i et foreldresamarbeid, og viktigheten av at barndomsinstitusjonene tilrettelegger for et samarbeid hvor de kan møte foreldrenes individuelle behov, verdier og ressurser. De ansatte burde også ta vurderinger på hvordan de digitale verktøy fungerer for familiene og hvordan det påvirker deres egen yrkesutøvelse (Bønnhoff, 2020, s. 15).

### 2.3 Foreldrenes tillit til barnehagen

I min undersøkelse er jeg ute etter å finne ut av hvordan pedagogiske ledere møter familiene som skaper en trygg situasjon for å utveksle informasjon til hverandre. Anne Grethe Sønsthagen skrev i 2018 sin doktoravhandling *«Jeg savner barnet»*. *Møter mellom somaliske mødre og barnehagen* (Sønsthagen, 2018). På grunn av den store økningen av barn med minoritetspråklig bakgrunn i barnehagen, er det nødvendig å undersøke hvordan disse familiene forholder seg til barnehagen (Sønsthagen, 2018, s.55). Studien ses i lys av

Bourdieus teori om undertrykte og de som har mindre makt i samfunnet (Lincoln, Lynam & Guba, 2011, her i Sønsthagen, 2018, s.59). Deltakerne i studien var fem somaliske mødre og fire pedagoger fra barnas barnehager. De ble intervjuet hvor målet var å høre hva de mente er viktig i prosessen med å etablere og utvikle et tillitsforhold til disse mødrene (Sønsthagen, 2018, s.59). Sønsthagen trekker frem to begreper, tillit og identitet, samtidig som hun ser nærmere på foreldresamarbeidet i den flerkulturelle barnehagen (Sønsthagen, 2018, s. 56). Når et menneske flytter fra et land til et annet, vil identiteten til mennesket havne i en sårbar situasjon. Hun referer til Chambon (2015) som bruker tre elementer; dele, tilpasse og tilhøre, dette er begreper som beskriver hva som skjer i en forflytningsprosess (Sønsthagen, 2018, s. 57).

Ingen av mødrene hadde erfaringer med barnehage før de kom til Norge, det var familiemedlemmer som passet hverandres barn og var ikke kjent med barnehagekonseptet. I Norge måtte de delta på introduksjonsprogrammet for flyktninger som var obligatorisk, her skulle de lære seg norsk og få en utdanning eller jobb. Å sende barna i barnehagen forteller mødrene som et offer, særlig en mor kjente på følelsen av at fremmede skulle ta vare på barnet hennes (Sønsthagen, 2018, s.62).

Når det kom til det å utveksle informasjon, så det ut til at på første foreldresamtalen så det ut til å dreie seg om informasjonsutveksling knyttet til praktiske, som barnehagens dagsrytme, behov knyttet til religion, klær, utetid, mat allergier og lignende. Hvor god informasjon de fikk om barnehagen før barnehagestart var noe ulikt mellom mødrene. Da mødrene ble spurt om å beskrive sin relasjon til personalet, beskrev mødrene opplevelsen som imøtekommende og tillitsskapende (Sønsthagen, 2018, s.63). Å tilpasse seg barnehagens hverdag som for eksempel barnehagenes uteaktiviteter, beskriver mødrene som at det var ikke noe de var vant med, men de fleste opplevde det som positivt å være mye ute, og at det var en flere måter å tilpasse seg den norske kulturen på (Sønsthagen 2018, s.64). Hvordan pedagogene synliggjorde det kulturelle mangfoldet, svarte de fleste at det skjedde rundt FN-dagen med fokus på de ulike kulturene og andre høytidsmarkeringer, i hverdagen var det så mye annet de måtte ha fokus på. Pedagogene beskrev likevel at deres

holdning og åpenhet til ulike kulturer var i takt i møte med mangfoldet barnehagen bestod av (Sønsthagen 2018, s.64).

Sønsthagen (2018) konkluderer med at istedenfor å ha fokus på å utveksle informasjon for å få foreldrene til å forstå barnehagen, er det viktigere at pedagogene tar seg tid og åpner opp for ærlig og gjensidig dialog, slik at foreldrenes syn og meninger kommer frem. Via dialog mellom pedagogene og foreldrene viser man en interesse for og tar hensyn til hverandre som skaper tillit, og man mister ikke seg selv (Bergersen, 2017, Chambon, 2015, her i Sønsthagen 2018, s.68). Å ha barna sine på et nytt og ukjent arena beskrev mødrene som utfordrende, pga. et stort savn etter barna. De hadde et stort tillit til personalet da de opplevde at de var genuint opptatt av barna og omsorgsfulle. Mødrene viste til følelsesmessig og krevende tilpasning som barnehagepersonalet måtte anerkjenne og verdsette. Sønsthagen (2018) avslutter artikkelen med å påpeke at pedagogene bør ta seg tid til å snakke med hver enkelt forelder om deres ønsker, behov og syn for å unngå å reprodusere majoritetens kulturelle kapital (Bourdieu, 1997, her i Sønsthagen, 2018, s. 68).

#### **2.4 Barnehagenes møte med ulike språklige, kulturelle og religiøse bakgrunner**

I Rammeplanen (2017) står det i fagområdet etikk, religion og filosofi at barnehagen har et ansvar legge til rette for samtale om at samfunnet er preget av livssynsmangfold, som er en del av barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag.

Artikkelen «*Mange måter å være norsk på*» av Hilde og Krogstad (2015), baserer seg på en empirisk studie av arbeid med minoritetsreligioner i religiøst mangfoldige barnehager som er tilknyttet som praksisbarnehager til barnehagelærerutdanningene ved universitetene i Agder, Høgskolen i Telemark. I lys av den tidligere rammeplanen fra 2011 sin konstatering av «mange måter å være norsk på» (Kunnskapsdepartementet, 2011 s.8), har de sett nærmere på hvordan barnehagene arbeidet med representerte minoritetsreligioner og -livssyn (Hilde & Krogstad, 2015, s.156). Undersøkelsen ble gjennomført både kvalitativt og kvantitativt, og det var 192 barnehager som deltok i studien hvor alle styrerne i barnehagene ble invitert til å svare på et spørreskjema om barnegruppens sammensetning, arbeidsmetoder knyttet til religionsdelen av fagområdet og vurdering av personalets religionsfaglige kompetanse opp



mot barnegruppens behov. I den kvalitative delen ble 12 pedagoger i barnehager med muslimske barn intervjuet om markering av religionens høytider (Hidle og Krogstad, 2015, s.157). Studien deres viser at barnehagene ikke arbeider med fagområdet etikk, religion og filosofi godt nok ut ifra det Rammeplanen (2011) krever. Likevel mener informantene at de har tilstrekkelig med kompetanse og informasjon om de aktuelle religionene, men at det er svært ønskelig å ha tilgang på ferdigprodusert materialet som de kan bruke til fagområdet (Hidle & Krogstad, 2015, s.161 – 165).

Selv om Hidle og Krogstad (2015) sin studie aller mest dreier seg om religionsarbeid i barnehagen og hvordan arbeidet med fagområdet etikk, religion og filosofi fra rammeplanen 2011 blir gjort i barnehagene, er dette relevant artikkel å referere til som del av gjennomgang av tidligere forskning. Fagområdet krever nemlig at barnehagen skal reflektere og respektere mangfoldet som er representert i barnegruppen og det skal tas hensyn til det enkeltes hjemskulturelle og religiøse eller verdimeslige tilknytning (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.39). I min undersøkelse stilte jeg også spørsmål knyttet opp mot dette fagområdet.

## 2.5 Oppsummering av litteraturgjennomgang

Barnehagens samfunnsmandat handler om å fremme mangfold og gjensidig respekt, hvor barnehagen oppleves som et inkluderende fellesskap for alle. I tidligere forskning jeg har referert til ser det ut til at hvordan barnehagene skaper fellesskap blir gjort ulikt, der barnehageansatte fremmer likhet og unngår ulikhet (Wolf, 2019). Foreldre med minoritetsbakgrunn kan oppleve en miskjennelse i barnehagen, og med ulike barnesyn kan foreldrene bli møtt med «våre verdier» og «de andres verdier» (Bergsland, 2021). Det kan virke som at det er det norske samfunnet som legges vekt på og at peker på et behov for mer refleksjon for hva er foreldreskap skal innebære (Lund, 2022). Familier med fluktbakgrunn kan kjenne på en usikkerhet i møte med den nye foreldrepraksisen i norske forhold- samtidig som de vil videreføre den foreldrerollen de er kjent med fra før (Lauritsen & Berg, 2019). Å ta imot en familie med flukt bakgrunn vil barnehagene trenge et godt tverrfaglig system rundt seg, hvor man sammen finner ut hvilke metoder som er best å bruke for den enkelte familie (Bustos, Waage og Ekerhovd, 2019).

Det er gjort en del mer forskning på foreldresamarbeid med foreldre med minoritetsbakgrunn og noe mindre på foreldre flukt bakgrunn. Mitt bidrag til feltet om foreldresamarbeid med familier med fluktbakgrunn, vil være å vise til de subjektive opplevelsene pedagogiske ledere og foreldrene har om samarbeidet i barnehagen. Siden de pedagogiske lederne jobber i barnehagen den dag i dag, og foreldrene med flukt bakgrunn hadde barn i barnehagen for noen år tilbake. Vil det være interessant å se om det er en forskjell på praksisen i barnehagens møte med foreldre med fluktbakgrunn, og om foreldrenes erfaringer har samsvarer med det de pedagogiske lederne forteller.

### 3.0 Vitenskapsteoretisk ståsted og metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode og hvilke forskningsetiske vurderinger jeg har tatt som har hatt betydning for prosjektet. Formålet med prosjektet var å høre om hvilke erfaringer foreldre med flyktningbakgrunn har når det kommer til foreldresamarbeid med barnehagen, og pedagogiske leders erfaringer med foreldre med fluktbakgrunn.

### 3.1 Fenomenologisk fremgangsmåte

I denne undersøkelsen ønsker jeg å få en forståelse og innsikt i forelderens og pedagogens erfaringer i møte med hverandre. I en fenomenologisk studie vil jeg som forsker være opptatt av det pedagogene og foreldrene forteller i intervjuene. Jeg vil lese datamaterialet fortolkende og jeg vil være ute etter å forstå meningen foreldrenes og pedagogens erfaringer.

Den tyske filosofen og professoren Edmund Husserls (1859 – 1938), betegnes som grunnleggeren av moderne fenomenologi. Hans arbeid blir omtalt som en selvstendig og moderne retning med et innhold som gjør at den ikke tilhører under andre klassiske vitenskapsteoretiske tradisjoner (Mårtensson, Puggaard, & Puggaard, 2016, s. 152 - 154).

Det er flere måter å utføre en fenomenologisk undersøkelse på. Ifølge Husserl er det fire steg en kan ta utgangspunkt i; *Epochè* er forskerens erfaringer, viten og teoretiske bakgrunn ikke blir brukt i undersøkelsen så langt det lar seg gjøre og har en fordomsfriholding til det som undersøkes. Denne måten å undersøke på blir beskrevet som utfordrende å gjennomføre, da det ofte oppleves som vanskelig å forske på et felt uten å la seg påvirke av sine egne erfaringer og teori (Mårtensson, Puggaard, & Puggaard, 2016, s. 154).

Intervjusituasjonen med foreldrene opplevde jeg som enklere å føre, da jeg fra før ikke vet så mye om det å være flyktning og prosessen rundt det. Det var derfor enklere å stille oppfølgings spørsmål og være mer undrende til deres erfaringer og opplevelser. Å intervju pedagogiske ledere som er i samme stilling som meg, opplevdes som mer utfordrende. Siden jeg har samme rolle som dem, er det naturlig at jeg vet mye om hvordan samarbeidet med flyktningfamilier foregår, og hvilke ramme og vedtekter de må forholde seg til. Å ikke bli påvirket av sine egne erfaringer og teorier var derfor mer utfordrende i møte med denne

informantgruppen, enn det var med foreldrene. Denne bevisstgjøringen informerte jeg pedagogene før intervjuet startet; at jeg jobber med pedagogisk leder i likhet med dem, men praksisen på foreldresamarbeid kan være ulikt mellom barnehagene og jeg ønsker derfor å høre hvilke erfaringer og tanker de har rundt dette. Dette gjorde jeg for å poengtere at mine erfaringer og tanker om tematikken er ikke interessant i denne undersøkelsen, men det er deres opplevelser og refleksjoner jeg ønsker å høre noe om.

Det andre steget kalles *fenomenologisk reduksjon*. Da vil forskeren beskrive det en undersøger i et førstepersonsperspektiv. Det betyr at forskeren retter fokus mot det som skjer mellom den som observerer og den som bli observert. I denne metoden gjelder det også at forskeren ikke bruker sine egne erfaringer og teorier inn i det forskeren undersøger (Mårtensson, Puggaard, & Puggaard, 2016, s. 154).

Det siste steget kalles for *imaginær variasjon*, det innebærer at forskeren analyserer seg til aktuelle meninger av det forskeren opplevde eller observert. *Syntese* er når forskeren vil forsøke å samle inn beskrivelser fra undersøkelsen, da ikke beskrivelsen av en gjenstand eller forholdet i seg selv (Mårtensson, Puggaard & Puggaard, 2016, s.154). Etter at jeg har intervjuet informantene, vil jeg lytte gjennom datamaterialet, og sortere det i ulike temaer. Jeg vil da sette sammen små enkeltheter inn i en stor helhet.

I gjennomførelsen av en fenomenologisk undersøkelse vil noen påstå at disse fire stegene er grunnleggende og nødvendig elementer, men det er ikke nødvendigvis slik. Med tanke på at forskeren vil ha et førstehåndsperspektiv, vil disse fire stegene oppleves som krevende å gjennomføre (Mårtensson, Puggaard & Puggaard, 2016, s.155). Jeg vil i min undersøkelse se nærmere på hvordan pedagoger og foreldre med fluktbakgrunn får til et samarbeid i barnehagen. I en fenomenologisk undersøkelse vil det da være naturlig å ha fokus på spørsmål som; Hvordan fungerer et samarbeid mellom hjem og barnehage- når familien har bakgrunn som flyktninger? Det vil si at jeg vil gå dypere inn i hva pedagogene tenker om foreldresamarbeid med foreldre som har denne bakgrunnen, og hvilke erfaringer har foreldrene når det kommer til samarbeid med barnehagen. Slike refleksjoner fra informantene ville jeg ikke kunnet få frem i en kvantitativ spørreundersøkelse (Mårtensson, Puggaard, & Puggaard, 2016, s. 159).

Å intervju informanter som ikke har norsk som morsmål kan være utfordrende. Det var varierende med norskkunnskaper på mødrene jeg intervjuet, og av den grunn jeg kan se for meg at det ville vært vanskelig å intervju de på telefon eller på en måte hvor jeg ikke ville sett kroppsspråk og mimikk. Ved å være i en intervjusituasjon ansikt mot ansikt, fikk jeg muligheten til å lese uttrykkene til informantene om det var noe de ikke forstod, og om jeg måtte ordlegge meg annerledes. I denne undersøkelsen har jeg valgt utføre en fenomenologisk og hermeneutisk undersøkelse fordi språket er viktig i denne forskningsmetoden. Vår subjektive uttrykksfullhet kan objektiveres, slik at den kan bli tilgjengelig for andre også uavhengig av tid og sted. Der to mennesker står ansikt-til-ansikt kommer følelser til uttrykk gjennom ansiktsuttrykk, kroppsholdning, gester eller spesielle bevegelser med armer og ben. Personen uttrykker dette slik at den andre kan oppfatte personens subjektivitet. Disse følelsene som personen har, kommer direkte til uttrykk, men kan ikke uttrykkes utenfor ansikt-til-ansikt situasjon. Da jeg spurte mødrene om de kunne fortelle om reisen til Norge, var det flere som rettet seg på stolen eller tittet bort. Da Dania fortalte om bombene som smalt rundt henne, brukte hun kroppen for vise hvor redd hun var og rettet hånden sin mot brystet for å roe seg selv ned. Gjennom språket objektiveres det subjektive slik at det kan forstås og videreføres. Meninger uttrykkes gjennom språket slik at det kan tillegges en forståelse og deles med andre ved gjenfortellinger på tvers av tid og sted (Berger & Luckmann, 1966, s. 55).

### 3.1.1 Hermeneutikk

I min undersøkelse vil jeg være interessert i hvordan de pedagogiske lederne møter og arrangerer et første møte med familier med flukt bakgrunn. Hva er det de konkret gjør og forbereder seg på? I en hermeneutisk vitenskapsteori handler det om hvordan vi skal fortolke forskjellige kulturuttrykk og samfunnsmessige fenomener. Det kan være tekster, kunstverker, ritualer, handlinger og lignende (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 127). I en hermeneutisk tilnærming vil det vil det å forstå og ikke bare forklare være sentralt (Thurèn, 2009, s. 113). Denne form for intervju skaper også noen begrensninger som at jeg holdt kun intervjuene en gang, og det gjør at jeg ikke får spurt igjen med oppfølgingsspørsmål etter analysen av materialet hvor jeg ser ting jeg skulle spurt mer om eller endret

intervjusituasjonen.

Hans Georg Gadamer (1900 – 2002) presenterer den filosofiske hermeneutikk. Han la vekt på at forståelse er noe som sitter dypere og plasserer seg foran alle spørsmål om vitenskapelig metode. I følge Gadamer er vår forforståelse det første av alle betingelsene i hermeneutikken. All forskning forutsetter at forskeren har en viss oppfattelse av hvordan noe er, og i kraft av denne forforståelsen får forskeren adgang til et forskningsfelt (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 134-135). For eksempel i denne undersøkelsen vil det være at jeg er personlig engasjert i hvordan barnehagen og det norske samfunnet tar imot flyktninger i dag, hvor jeg bruker deler av min fritid på å bidra frivillig på dette feltet, samtidig som min yrkesstilling også dreier seg om denne tematikken og jeg har mye erfaring selv med å ta imot familier med fluktbakgrunn i barnehagen. Dette vil prege min forforståelse når jeg skal i gang med analysen. På forhånd har vi laget oss en mening om en sak, og slik har vi allerede felt en «dom» eller vurdering om det skal forskes på, denne «dommen» omtaler Gadamer som fordommer (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s.135). Fordommer er de holdningene vi møter verden med før vi har gjort oss opp en mening om hva vi mener om noe (Mårtensson, Puggaard, & Puggaard, 2016, s.162-164). Det er to vesentlige kilder til fordommer, den første er forhastede vurderinger, som fort kan føre til feil antagelser. Den andre er autoriteter, det kan være andre mennesker, tekster, institusjoner eller tradisjoner, disse kan være naturlige eller påtvingende.

En hermeneutisk prosess er en fortolkende prosess, og i denne undersøkelsen vil jeg bruke den hermeneutiske sirkel som sies å være et idealbilde av den hermeneutiske prosess (Kvale, 1979, her i Repstad, 2019, s.121 – 122).

1. Først leser jeg transkripsjonen fra intervjuet, da vil jeg lese igjennom hele for å få et helhetlig bilde.
2. Så vil jeg se på mindre utdrag i teksten for å prøve å finne intervjuobjektens mening og betydning .
3. Til slutt tolker jeg hele teksten i sin helhet.

I en kvalitativ forskningsmetode er det mange som bruker en fenomenologisk eller en hermeneutisk metode, og i begge disse tilnærmingene er språket et sentralt virkemiddel for å danne seg en forståelse av virkeligheten. I undersøkelsen vil jeg være ute etter pedagogiske ledere og foreldre sine erfaringer i et samarbeid, og gjennom språket vil de forklare hvordan de opplever dette i praksis. Informantene fortolker det som skjer i barnehagen, og jeg som intervjuer fortolker det de forteller. En utfordring jeg er forberedt på til intervjuene med familiene med fluktbakgrunn, er at jeg og den informantgruppen ikke har et felles morsmål, som kan det føre til at både jeg og informantene bruker enklere ord enn det vi vanligvis ville gjort. Det kan bli en svakhet i materialet mitt da informantene og jeg må ordlegge oss annerledes, og jeg som intervjuer må sørge for å forstå ordene de bruker i deres riktige mening.

Fortolkningen skjer i flere lag, som for eksempel i den hermeneutiske sirkel, vil jeg dele opp analysen i små deler og sette de sammen igjen til en helhet (Repstad, 2019, s. 122). Mens fenomenologien er en mer abstrakt måte å tenke og se verden på, er hermeneutikken preget av en forståelse av noe. Ut fra dette vil det være naturlig for meg å gjennomføre undersøkelsen tetttest opp mot den hermeneutiske metoden.

## 3.2 Forskningsdesign – valg av kvalitativ metode

For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. I en kvalitativ undersøkelse vil jeg som forsker møte informantene til et fysisk intervju, da vil jeg få muligheten til å gå i dybden av det informantene forteller og få mer utdypende og utfyllende svar. Jeg vil også få muligheten til å avklare eventuelle misforståelser, og gi informantene muligheten til å forklare mer utdypende om det de forteller. (Larsen, 2012, s.26)

### 3.2.1 Rekruttering og utvalg av pedagogiske ledere

For å komme i kontakt med mulige kandidater til min undersøkelse sendte jeg ut en mail til alle styrerne i en norsk kommune, med forespørsel etter kandidater å intervju. Informasjonsskriv om prosjektet ble lagt med som vedlegg. Av 62 barnehager (både offentlige og private) fikk jeg svar fra 2 barnehager som hadde pedagoger som ville la seg

intervju. Siden responsen var så lav, tok jeg kontakt en gang til via telefon. Da fikk jeg tre kandidater til som kunne stille til intervju. Intervjuene av pedagogene foregikk i barnehagen de selv arbeidet i, og alle ble intervjuet med lydopptak. Alle informantene jobber i dag som pedagogisk leder og alle hadde tatt imot en eller flere familier med fluktbakgrunn til sin avdeling. Det var tilfeldig at alle informantene var kvinner i alderen fra 25 – 50 år og alle jobbet i samme kommune i offentlige barnehager. Jeg rekrutterte ikke fra andre kommuner, for å unngå reisevei og spare tid. Likevel ser jeg at det kunne vært en god å ide å høre med pedagogiske ledere fra andre kommuner for å se om det er noen likhetstrekk eller ulikhet i arbeidet med familier med fluktbakgrunn.

### 3.2.2 Rekruttering og utvalg av foreldre

Det første jeg gjorde for å finne informanter var å ta kontakt via mail med et frivillighetssenter som tar imot innvandrere for å hjelpe dem inn i lokalsamfunnet. Hensikten med forespørselen var å undersøke om de kunne sette meg i kontakt med noen familier med fluktbakgrunn. Men her var det vanskelig å nå frem. Senere tok jeg kontakt med en språkcafe for minoritetsspråklige, og jeg deltok på noen samlinger på kvelden for å bli kjent med deltakerne. Her var det heller ingen som ønsket å bli intervjuet. Etter disse to forsøkene fikk jeg en følelse av at denne gruppen kjente på en skepsis til tematikken jeg ville undersøke. Det kan det være naturlige grunner til dette fordi mange foreldre med fluktbakgrunn kan oppleve en generell mistillit til staten og det offentlige, på grunn av tidligere opplevelser de selv har opplevd eller fått høre fra andre familier med fluktbakgrunn. Dette var det også mange som bekreftet i intervjuene som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven. Enkelte sa f.eks: *ingen var interessert i oss eller hva og hvor vi kom fra*. Selv om mange av de jeg var i kontakt med hadde bodd i Norge over en lengre tid, kan man fortsatt ha en opplevelse av å være ny i Norge.

Til slutt kom jeg i kontakt med en kvinne som ville la seg bli intervjuet, og hun hadde et nettverk med andre familier jeg kom i kontakt med. Denne måten å komme i kontakt med informanter på kalles for snøballprinsippet (Repstad, 2019, s.57). At det var kun mødre som lot seg stille til intervju var helt tilfeldig, det var de jeg fikk kontaktinformasjon til, og jeg forstod det som at de var venninner av hverandre og derfor var det kun mødre jeg kom i



kontakt med. Siden det var utfordrende å rekruttere foreldre til undersøkelsen fra før, prøvde jeg ikke å få fedrene til å stille - selv om det kunne være interessant for undersøkelsen å høre om deres erfaringer også.

Kriteriene foreldrene måtte oppfylle var å ha status som flyktninger da de kom til Norge, og har hatt et samarbeid med barnehagen i løpet av de siste 15 årene. Det var helt tilfeldig at alle foreldrene hadde hatt barnet sitt i en offentlig barnehage, men de var i ulike kommuner. Intervjuene med foreldrene foregikk hjemme hos dem, og varte fra 40 – 60 minutter. Her er utvalget av informantene med fiktive navn på grunn av personvern hensyn:

### **Pedagoger**

Navn	Alder	Erfaring som ped.leder	Utdanning
Frida	26 år	4 år	Bachelor som barnehagelærer
Pernille	45	23 år	Bachelor som førskolelærer
Kaja	24 år	1 år	Bachelor som barnehagelærer

Alle de pedagogiske lederne hadde kun utdanning som barnehagelærer eller førskolelærer, ingen hadde noe form for videreutdanning eller master. Ingen jobbet i samme barnehage.

### **Mødre med flyktningsbakgrunn**

Navn	Opprinnelsesland	Alder	Antall barn i barnehage
Mirjam	Pakistan	48 år	2
Sara	Somalia	42 år	3
Dania	Kosovo	45 år	3

Mødrene har ikke barn i barnehagen i dag, men har hatt i de siste 15 årene. Jeg gjorde et forsøk på å rekruttere foreldre som har barn i barnehagen per i dag, men lyktes ikke. Erfaringene mødrene prater om ligger noe tilbake i tid, som vil prege materialet mitt. Fordelen med at mødrene har vært god stund i Norge gjorde at jeg ikke trengte tolk eller en mellomperson med å kommunisere med dem, og de har tenkt gjennom og kan sammenligne

erfaringene i barnehagen. Mødrene hadde også barn i ulike kommuner, noe som gir de ulike erfaringer i møte med personalet som har mye eller lite erfaringer med flyktninger som kommer an på om kommunene har tatt imot mange flyktninger fra før eller ikke.

### 3.2.3 Meg som forsker i møte med informantene

Historiene jeg fikk høre under intervjuene, vekket mange følelser og tanker hos meg som jeg opplever som relevante refleksjoner for dette metodekapittelet. Følelsen av å ha et ansvar for de fortellingene informantene hadde gitt meg, og å sette det sammen til en gyldig undersøkelse som kan være nyttig for videre arbeid i barnehagen. Foreldrene fortalte om følelser og opplevelser som jeg selv ikke kunne kjenne meg igjen i, og følelsen av respekt og empati for deres livshistorie vokste i meg både som fagperson, men også personlig. Jeg opplevde også foreldre som følelser berørte da de fortalte om sin flukthistorie til Norge, noen nevner at de blir kvalme av å prate om det, og andre tar lange pustepauser. Å ta imot deres inntrykk og opplevelser har vært tøft å høre om, som forsker kunne jeg ikke la mine egne følelser flomme fritt. Enten måtte jeg fortrenge dem, eller bruke dem kontrollert for å oppnå ønsket effekt for undersøkelsen (Repstad, 2019, s.71).

En utfordring jeg kjente på som intervjuer, var å skape et skille på mine ulike roller i møte med informantene. Privat har jeg vært i tett kontakt med flyktningfamilier som jeg gjennom frivillighetsarbeid har hjulpet i integreringsprosessen. I denne jobben har jeg erfart gjennom samtaler med andre flyktninger om hvor utfordrende det kan være å komme som flyktning til Norge, og hvor vanskelig det er å håndtere savn etter det kjente og kjære i hjemlandet. Jeg møtte derfor informantene med en viss forkunnskap om hvordan det kan oppleves å komme som flyktning til Norge. Jeg har møtt mennesker som forteller om en følelse av å ikke ville være her, mens enkelte ønsker å starte et nytt liv. Overgangen fra å gi slipp på det gamle og gi det nye livet en sjanse, har mange fortalt var en vanskelig prosess. Jeg prøvde derfor å møte informantene til masteroppgaven med et nytt blikk, og legge mine erfaringer fra tidligere litt bort, slik at det ikke ble en hindring i å stille spørsmål om noe jeg trodde jeg allerede var bevisst på.

Som forsker i et felt kan man ha forhåndsoppfatninger om det vi ønsker å undersøke. Den

«sekken» jeg har med meg som forsker i møte med informantene kan være basert på egne erfaringer og oppfatninger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.34). Når det kom til å stille spørsmål, måtte dette gjøres på ulike måter. Om informanten ikke har den utdanningen og kompetansen som jeg har, ville kanskje spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene være annerledes. I forhold til kunnskapsnivået så er pedagogene og jeg muligens likestilt. Jeg er godt kjent med deres rolle i barnehagen, men samtidig har jeg et annet blikk på feltet nå fordi jeg er masterstudent. Det er fordeler og ulemper med denne relasjonen, i en intervjusituasjon trenger ikke jeg så mye forklaring på ting, jeg kjenner til hverdagen i barnehagen og hvilke rammer vi må forholde oss til. Av denne grunn kan det være at jeg tar ting litt for gitt fordi jeg er kjent med det begrepsapparatet de prater om, og av samme grunn spør jeg ikke noe utdypende om det. Informantene kan også tenke at dette vet nok jeg som er samme i stilling som dem, som kan føre til å la være å svare mer utdypende. I motsetning til foreldrene som vet at jeg ikke kom hit som flyktning selv eller har en annen landbakgrunn enn Norge, og kan av den grunn være mer presise i forklaringene sine.

Når en jobber som pedagogisk leder vil man møte mange mennesker i ulike situasjoner og man blir følelsesmessig berørt fordi det handler om andre menneskers liv. Det er ikke alle disse historiene jeg har mulighet til å høre i det daglige arbeidet, jeg har ikke mulighet til å gå inn i flukthistorien til alle. Under intervjuene har jeg fått greie på ting som er nyttig i jobben min som pedagogisk leder og samtidig relevant for forsknings- og praksisfeltet, og den informasjonen vil jeg formidle her i denne masteroppgaven.

### 3.2.4 Utforming av intervjuguide

I undersøkelsen valgte jeg å lage en intervjuguide, som ikke er et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.147). Temaene er valgt ut ifra det problemstillingen spør etter, i tillegg har jeg valgt å ha noen underspørsmål for å få informantene til å utdype tematikken. Da intervjuguiden var ferdig, gjennomførte jeg et testintervju med kollega som kom til Norge som flyktning. Hun har erfaring både som flyktning i møte med barnehagen og som ansatt i barnehage. Målet mitt med dette testintervjuet var å se om språket var enkelt å forstå og at

spørsmålene var passende å stille til forelder med flyktningbakgrunn. Det ble gjort noen små endringer, og gjennomførelsen av testintervjuet opplevde jeg som en viktig del av prosessen for utformingen av intervjuguiden.

Intervjuformen var semistrukturert som betyr at intervjuguiden ikke ble fulgt slavisk, da de fleste svarte enten mye eller lite etter at det første spørsmålet ble stilt. Hvert intervju var annerledes fra den forrige, og samtalene utviklet seg i flere retninger, i slike tilfeller var det fint å ta en titt på intervjuguiden for å sørge for at alle temaene for undersøkelsen ble dekket. Da alle intervjuene var gjennomført, og jeg startet å reflektere over samtalene, var det mange spørsmål som dukket opp jeg skulle ønske jeg fulgte mer opp eller formulerte annerledes. Jeg ser i ettertid at det er punkter jeg kunne ha pratet noe mer rundt for å få mer innsikt i materialet.

### 3.2.5 Transkribering og analysen av tekst

Alle intervjuene ble gjennomført med lydopptak, jeg brukte da mobilappen *nettskjema-diktafon*. Opptaket blir da umiddelbart kryptert på telefonen og av sikkerhetsmessige årsaker kan ingen lytte til lydopptaket fra mobilappen. Etter at opptaket er spilt inn blir det kryptert og overføres til en datamaskin. Når alle intervjuene er gjennomført, lyttet jeg gjennom alle intervjuene og transkriberte hver enkelt. Å transkribere betyr å transformere fra en form til en annen, som i denne oppgaven blir å oversette talespråk til skriftspråk. I en transkripsjon mister man stemmeleie, intonasjon og åndedrett. Dette gjør at transkripsjoner kan være svake dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ved å transkribere blir intervjuene mer strukturert og man får en lettere oversikt over materialet som gjør det bedre egnet til å analysere. Transkripsjonene er skrevet slik det helt konkret har blitt sagt.

Transkripsjonene ble delt opp i kategorier som tematisk analyse av det ble pratet om, og deretter gjorde jeg en delanalyse. Det vil si at jeg plukker ut temaer og sitater som passer sammen i små kategorier, og til slutt satt jeg igjen med en oversikt over hva informantene har sagt om de samme temaene (Larsen, 2012, ss. 100 – 101). Da materialet var samlet og

kategorisert til hvert tema, kom den vanskelige jobben med å tolke teksten uten å overfortolke. Informantene må kunne kjenne seg igjen i det som blir formidlet i analysen.

### 3.2.6 Fordeler og ulemper ved kvalitativt forskningsintervju

Å møte informantene ansikt til ansikt har vært en viktig del for å innhente informasjon til undersøkelsen. Gjennom kroppsspråk og mimikk er det enklere å få intervjusituasjonen til å oppleves som trygg og nyttig. Ved å intervju gir det meg muligheten til å gå i dybden i det informantene forteller og stille oppfølgingsspørsmål om det er nødvendig (Larsen, 2012, s.26). Den som blir intervjuet får muligheten til å prate mer fritt og eventuelle misforståelser kan rettes opp ved behov. Dette er fordeler med et intervju som gjør det enklere å samle inn data som er relevant for problemstillingen, dette kalles også for *validitet* som handler om gyldighet og relevans (Larsen, 2012, s.28). Men det er ikke kun å passe på å stille de *riktige* spørsmålene for å få relevant informasjon til problemstillingen. Undersøkelsen må også være pålitelig og nøyaktig, dette kalles for *reliabilitet*. Et eksempel på å finne ut av om undersøkelsen viser riktige resultater er at flere forskere gjennomfører samme intervjuer og viser da til samme resultater som forteller om en høy reliabilitet (Larsen, 2012, s.81).

I et intervju er det stor mulighet for at informanten kan føle seg presset og påvirket av intervjueren, i slike tilfeller vil en risikere å få feil svar og dataene vil bli unøyaktige. Som nevnt ovenfor, opplevdes intervjusituasjonen med pedagogene noe mer anstrengt enn med foreldrene. Det kan være fordi pedagogene vet at vi er likestilte med at jeg som intervjuer også jobber som pedagogisk leder i barnehage. Dette kan føre til at pedagogene blir redde for å gi svar som ikke er i samsvar med det rammeplanen eller lovverket krever, som de vet jeg at har kjennskap til fra før. Reliabilitet handler også om hvordan man behandler datainnsamlingen etter intervjuene, som å holde orden på intervjudataene og ikke blande hvem som har sagt hva.

En ulempe i en kvalitativ undersøkelse er at en kan ikke generalisere resultatene i prosjektet. Og siden dataene ikke vil være svaralternativer som er krysset av, vil det være mer tidkrevende å behandle dataene. Det er derfor et mer omfattende prosjekt å få en oversikt

og forenkle dataene og sammenligne svarene enn det ville vært i en kvantitativ spørreundersøkelse (Larsen, 2012, s.27)

### 3.2.7 Oppgavens gyldighet

Denne undersøkelsen er basert på 3 mødre med fluktbakgrunn som har hatt barn i barnehage i løpet av de siste 15 årene og 3 pedagogiske ledere som jobbet i barnehagen da denne undersøkelsen ble gjennomført. Dette er ikke et utvalg som er representativt for alle de familier med fluktbakgrunn eller pedagogiske ledere i norske barnehager. Historiene og erfaringene informantene forteller vil kanskje enkelte kjenne seg igjen i, men funnene som blir presenter kan ikke generaliseres uten støtte fra tidligere eller fremtidig forskning. Likevel tenker jeg at denne oppgaven gir en innsikt i hva som kan forskers mer på.

### 3.2.8 Forskningsetiske vurderinger

I min undersøkelse må jeg følge noen forskningsetiske prinsipper som forteller meg hvilke handlinger som er riktig og gale. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er en uavhengig og rådgivende organisasjon som har utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2018 s. 4). Under gjennomførelsen av mine intervjuer har jeg er ansvar å ivareta forskningsetikken, det er normer som sannhet-, metodologisk- og institusjonelle normer. Sannhetsnormen som sikrer forskningen kvalitet og pålitelighet, den metodologiske normen som sørger for saklighet og klarhet, og institusjonelle normer som bidrar til at forskningen er åpen, uavhengig og kritisk (NESH, 2021, s.5) Før jeg gjennomførte intervjuene, måtte jeg innhente forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet. Jeg informerte informantene om at samtykke er frivillig, og var tydelig på deres rett til å avbryte sin deltakelse om det ble ønskelig (NESH, 2021, s. 18). Jeg intervjuet to ulike grupper, hvor den ene gruppen hadde mindre norskkunnskaper enn de andre, derfor brukte jeg god tid på å presentere innholdet i samtykkeerklæringen på en måte slik de forstod.

Jeg brukte båndopptaker under intervjuene som jeg var forberedt på kunne virke skremmende for enkelte. Av den grunn presiserte jeg at dette er ment som et hjelpemiddel for transkriberingen og at det vil bli slettet så fort undersøkelsen er over. Opptakene vil også

bli lagret på et sikkert sted som kun jeg har tilgang på. Jeg innstilte meg på at hvis noen ikke ønsket å bruke lydopptak så ville jeg slå den av og ikke inngå i noen konfrontasjoner på det. Da informantene var informert om samtykke, og fikk bekreftet at de har hatt tilstrekkelig med informasjon og vet formålet med prosjektet er, skrev de under på samtykkeerklæringen.

I rekrutteringsprosessen av familier med fluktbakgrunn, fikk jeg noen ganger svar som at de var redde for å si noe ufint om barnehagen barnet deres gikk i, og at de derfor var usikre på om de skulle stille til intervju. De uttrykte bekymring rundt det å bli gjenkjent fra barnehagen de var i kontakt med. I dette prosjektet var det viktig å presisere at jeg ville sikre informantenes anonymitet med fiktive navn og ikke nevne stedet de tilhører. Ved å love informantene anonymitet, er det et løfte om at informantene ikke kunne identifiseres i forskning og formidling (NESH, 2021, s. 22).

Da jeg intervjuet familiene med fluktbakgrunn, måtte jeg vise dem respekt for deres personlige integritet og være oppmerksom på at jeg ikke utførte uønskede inngrep eller innsyn. Jeg som forsker må være bevisst på hva som kan oppfattes som sensitiv informasjon, som kan variere mellom personer og grupper (NESH, 2021, s.25).

### 3.2.9 Andre metoder jeg kunne brukt

For å finne svar på min problemstilling, kunne jeg brukt andre forskningsmetoder, som for eksempel observasjon. I en observerende metode ville jeg som forsker beskrevet pedagogiske lederes møter med familier med fluktbakgrunn som for eksempel i levere og hentesituasjoner, i oppstartssamtale eller i en vanlig foreldresamtale. Jeg kunne også observert hvordan de pratet med de andre ansatte om familie med flukt bakgrunn. Observasjon handler om å beskrive menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.125). Ved å bruke en observasjonsmetode kunne jeg sett undersøkelsen fra et annet perspektiv (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 127). For eksempel kan jeg studere hvordan pedagogiske ledere møter og legger til rette for et godt foreldresamarbeid med flyktningbakgrunn, og så tolke deres arbeidsmetoder i tillegg til intervjuer. For å få representative data fra en

observasjonsmetode, ville det kreve mange besøk. Samtidig som at dette er en tidkrevende metode å gjennomføre, kan også metoden gi uriktige resultater, fordi personalet som skal observeres vil få mulighet til å forberede seg til observasjonen, og kanskje da vise en annen arbeidsform enn det de pleier å bruke for å gi positive resultater.



## 4.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere Pierre Bourdieus (1931 – 2002) teoretiske begreper som; kapital, det sosiale rom og symbolsk makt. Jeg tar utgangspunkt i Aakvaag (2008) sin tolkning og definisjoner av Bourdieus begrepsapparat. Jeg vil også gjøre rede for hvordan Bourdieus teoretiske begreper er benyttet og videreutviklet i skandinavisk barnehageforskning.

Inspirert av Bourdieus sine begreper ønsker jeg å analysere samarbeid mellom barnehagen og familier med fluktbakgrunn. Jeg ønsker også å analysere de pedagogiske ledernes og mødrenes historier i lys av Lund (2021) sine typologier om barnehagefellesskap; likhetsfellesskap, ulikhetsfellesskap og mangfoldsfellesskap. Typologier om barnehagefellesskap vil være verktøy for å analysere hvordan barnehagen spiller inn på inkludering og ekskludering av ulike foreldregrupper i barnehagefellesskapet.

Bourdieu var en fransk sosiolog som ofte ble betegnet som en konfliktsteoretiker. Han var opptatt av å undersøke makt forskjeller i samfunnet, som for eksempel reproduksjon av klasseforskjeller som er beskrevet senere i dette kapitlet. Mange av hans prosjekter gikk ut på å avdekke ikke-erkjente og miserkjente former for makt og dominans i samfunnslivet (Aakvaag, 2008, s.148). Hans teori og begreper om sosiale rom, habitus, kapital og symbolsk vold inspirer fortsatt mange forskere og studenter i deres forskning på samfunnet. Bourdieus samfunnskritiske verk er stadig utgangspunkt for viktige diskusjoner om globalisering, sosial ulikhet og kjønnsforhold (Wilken, 2015, s.7). Hans begreper skal ikke forstås som bestanddeler i en stor, altomfattende teori, men mer som en metode å tenke på som tar form i forbindelse med empirisk forskning (Bourdieu & Wacquant, 1992, s.160 her Wilken, 2015, s. 8). Bourdieus teoretiske begreper har kommet ut av empirisk forskning, og han bruker begreper som er kjent fra tidligere som kapital, men utvider begrepene og tar med kulturell- og språklig kapital som er basert på hans store empiriske forskning.

### 4.1 Kapital og det sosiale rom

Det sosiale er alt samfunnsliv av individer og grupper som kjemper for mer kapital, ved å bruke den kapitalen de allerede har for å tilegne seg mer. Aakvaag (2008) skriver at kapital derfor både blir mål og middel i samfunnslivet, og at all sosial samhandling er et spill om å

tilegne seg mest kapital. Bourdieu mener det fins tre hovedformer for kapital; økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital (Aakvaag, 2008, s. 153).

### *Økonomisk kapital*

Karl Marx, tysk økonom og samfunnsforsker så på begrepet klasse som plassering i et økonomisk system. Bourdieu og Karl Marx viser enighet om at økonomisk kapital er den viktigste kapital formen for et individ. Bourdieu mener samtidig at det er flere ting som må bli med for å forklare hvorfor reproduksjon av ulikheter fortsatt eksisterer. Slik Bourdieu beskriver økonomisk kapital skiller seg lite fra måten økonomene beskriver den. Bourdieu skriver om økonomisk kapital som ressurser som investeres og gi økonomisk avkastning som; penger, aksjer, råvarer, eiendommer osv. Denne form for kapital gir makt (Aakvaag, 2008, s.152).

### *Kulturell kapital*

Kulturell kapital handler om at individet har tilegnet seg og mestrer godt de dominerende kulturelle kodene i samfunnet. Ved høy kulturell kapital gir den deg makt til å disponere seg høyt i utdanningssystemet, tilgang til attraktive posisjoner på arbeidsmarkedet, vitenskap og kunst, samtidig tilgang til sosiale miljøer. Den kulturelle kapitalen er både kroppslig og materiell som; teater, kunstverk og interiør (Aakvaag, 2008, s.152). Den kulturelle kapitalen blir derfor ikke kapitalform som fordeles mellom kamper i felt, men som estetisk sans utvalgte individer besitter (Bourdieu 1979/84, s.228 her i Wilken, 2017, s.56). Lund (2022) skriver at familier med fluktbakgrunn kan i møte med barnehagefellesskapet oppleve en definisjonsmakt knyttet til anerkjennelse av kulturelle forestillinger om hva god oppdragelse eller barndom er (Lund, 2022, s.27). Familiene med fluktbakgrunn kan oppleve en form for avmakt, eller en følelse av de har «feil» kulturell kapital. Selv om disse familiene kan oppleve en form for «avmakt», har de likevel en makt til å utfordre barnehagens praksis og oppfatninger om foreldreskap, synet på barn osv. (Lund, 2022, s.27).

### *Sosial kapital*

Sosial kapital handler om den statusen individet får gjennom de sosiale nettverkene man er en del av. Det kan for eksempel være relasjoner man har til familie, venner, kollegaer osv.

Det er nettverket og de forbindelser som holdes ved like og bygges ut gjennom ulike sosiale strategier (Bourdieu, 1989 s.86 her i Wilken, 2017 s. 56). Den sosiale kapitalen øker i takt med den økonomiske og kulturelle kapitalen (Wilken, 2017, s. 56). Alle familier møter barnehagen med ulike språkferdigheter, kunnskap og sosial kompetanse. Dette er ulike kapitaltyper som familiene benytter seg av i møte barnehagen. Dette gjør at familiene både møter og opplever barnehagen ulikt, og barnehagen må imøtekomme de ulike formene for kapital familiene har. Likevel, kan en familie som tidligere bodde i et annet land, ha hatt god økonomisk og kulturell kapital, men etter at de ha måttet flytte til Norge, kan de møte samfunnet her med lav økonomisk og kulturell kapital pga. mangel på jobb og språk. De kan også ha hatt høy sosial kapital, med stor familie og nettverk rundt seg, men i et fremmed land er de alene.

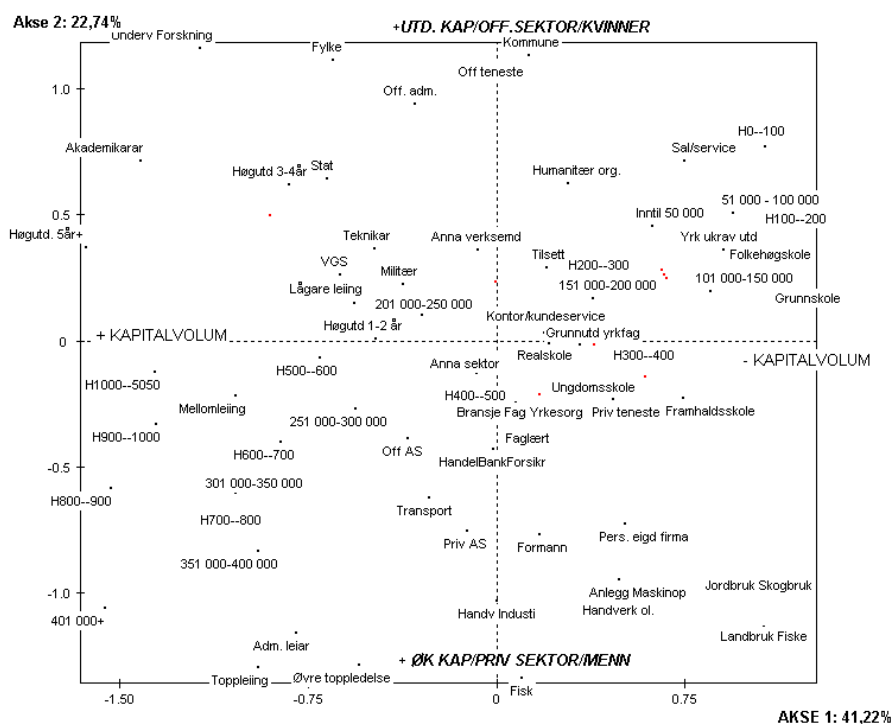
### *Symbolsk kapital*

I prinsippet kan det meste fungere som kapital, Bourdieu beskriver symbolsk kapital som aktørene anser som mest betydningsfull, altså den kapitalen om gir prestisje og anerkjennelse (Esmark, 2006, her i Lund, 2022, s. 52). Symbolsk kapital oppnås avhengig av settinger og kapitalformer som blir anerkjent, som for eksempel økonomisk, kulturell eller sosial kapital. Spør du en fagarbeider om hva som er den viktigste symbolske kapitalen å ha i en barnehage, kan det være at en mener den med mest erfaring, spør du en pedagogiskleder eller styrer, vil de kanskje svare at det er den med mest utdanning innen for barnehagefeltet.

### *Det sosiale rom*

Det sosiale rom kan være samfunnet, som består av klassestrukturer. Bourdieu opererer med tre hovedklasser kalt; dominerende klassen (borgerskapet), middelklassen (småborgerskapet) og dominerte klassen (arbeiderklassen). Forholdet med mellom klassene er fordelt gjennom konflikt, noe som fører til at individene ønsker å forsvare sin posisjon. Den dominerende klassen må forsvare seg mot middelklassen gjennom for eksempel kunstpreferanser og utdanning. Middelklassen kjemper mot to sider, på den ene siden ønsker de å løfte seg opp til dominerende klassen, samtidig som de må forsvare seg mot arbeiderklassen ved å løfte utdanning og å avsvkke «lavkultur» som forbindes med

arbeiderklassen. Arbeiderklassen er nederst på rangstigen, og vil prøve å heve seg opp mot dominerende klassen og middelklassen. Det kan skje gjennom organisering av politikk eller ved å se på deres kultur og smak som «det er ikke noe for oss» (Aakvaag, 2008, ss. 153 – 154). Innenfor forskning på utdanning har Bourdieu sine teorier blitt brukt for å se på reproduksjon av klasseposisjoner gjennom utdanningssystemet. På bildet vist nedenfor er det illustrasjon av det sosiale rom. Her viser aksene den kulturell- og økonomisk kapital og det store rundt representerer samfunnet i ulike yrker og steder. Dette gir en illustrasjon av det sosiale rom og samfunnet i stort. For eksempel kan en ha professor ha høy kulturell kapital pga. mye utdanning, men ikke nødvendig høy økonomisk kapital.



([https://www.sv.uio.no/mutr/publikasjoner/rapporter/rapp2003/Rapport71/index-3\\_2.html](https://www.sv.uio.no/mutr/publikasjoner/rapporter/rapp2003/Rapport71/index-3_2.html))

### Sosiale felt

Denne illustrasjonen kan også bli brukt til å vise ulike felt i det sosiale rommet. Sosiale felt er noe mindre og mer spesifikt i det sosiale rom som for eksempel barnehagefeltet. Hva er det i akkurat det feltet som gir kapital status? Bourdieu mener kapital handler om noe mer allment, som hvilke ressurser individer har som skaper konkurranse i samfunnslivet. Kapital gir makt fordi individet har ressurser som kan brukes som fordeler i det sosiale livet. Det er ulike kapitaltyper som for eksempel; utdanning, yrke, geografisk opprinnelse, kjønn osv.

Innenfor det sosiale rommet finner vi sosiale felt som er ulike sosiale arenaer som for eksempel kan være en barnehage. I de sosiale felt er det den feltspesifikke kapitalen som gjelder (Aakvaag 2008, s.155). I barnehagefeltet vil det være den med høyest utdanning om barn og oppvekst har de mest gjeldene kapitaltypen barnehagen som dette sosiale feltet trenger. Om du har mye kunnskap om finans og økonomi, vil det være den aktuelle feltspesifikke kapitalen på handelshøyskolen.

De ulike kapitaltypene skaper en ulikhet som fører til dominans i de ulike gruppene (Aakvaag, 2008, s. 151). I det sosiale rommet kommer det ofte frem at menneskene i det sosiale rommet ikke har de samme mulighetene og forutsetningene, fordi de kommer fra ulike utgangspunkt (Wilken 2015, s.67). Det sosiale rommet kan oppleves som at det er de dominerende klassene som undertrykker og forsettlig hindrer aktørene i denne klassen i å klatre oppover den sosiale rangstigen. Slik er det nødvendigvis ikke, som for eksempel i mange vestlige land prøver de å gi alle like muligheter for å delta i samfunnet (Wilken, 2017 s. 67), det gjelder også de norske barnehagene som må følge rammeplanens (2017) krav om å gi alle like muligheter til å delta i barnehagens fellesskap og utjevne sosiale forskjeller.

## 4.2 Symbolsk makt

I kraft av sin symbolske kapital kan man utøve symbolsk makt eller vold, som er reaksjoner som utløses uten at vi tenker over det (Lund, 2022, s. 39). Bourdieu hevder; at det sosiale rom og sosiale felt er basert på en systematisk skjevfordeling av kapital. Hvorfor virker det som på overflaten at samfunnet er rimelig stabilt og harmonisk? Hvorfor gjør ikke de underlegne grupper oppgjør? Bourdieu forklarer at ulikhet og urettferdighet tilsløres og tildekkes gjennom de måter vi klassifiserer og forstår virkeligheten på, og dette kaller Bourdieu for naturalisering. Det betyr at dominans og hierarkier reproduseres på en måte som sier «slik skal det være». Denne makten som dominerende grupper og klasser utøver som blir naturalisert, kaller Bourdieu for symbolsk makt (Aakvaag, 2008, ss. 157 - 158). Altså, symbolsk makt handler om at majoritetsgruppens forståelse av verden, blir allment akseptert som det eneste riktige. Lund (2022) bruker Bourdieu sine perspektiver i barnehagen som et maktfelt hvor fordeling av anerkjennelse og miskjennelse skjer. Barnehagen er et sosialt felt som kan produsere og reproducere maktforhold, og da samtidig opprettholde eksisterende maktforhold (Lund, 2022, s.39). I en barnehage kan symbolsk

makt være normer om hva som er best eller typisk god barneoppdragelse. Ved å analysere barnehagen som sosialt felt kan vi via Bourdieus begreper utforske sammenhengen mellom makt og fordeling av kapital, og makt som et resultat av sosial dominans og symbolsk vold (Lund, 2022, s.39).

### 4.3 Habitus

Habitus er et sentralt begrep i Bourdieus handlingsteori og aktørforståelse. Bourdieu definerer habitus «som et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden» (Aakvaag, 2008, s.160). Ved bruk av Bourdieus begrep habitus i denne oppgaven, kan bidra til å belyse familier med fluktbakgrunners prosess i forståelsen og håndteringen i møte med et nytt land og ny hverdag (Lund, 2022, s.40). Habitus er det vi tilegner oss av kunnskap og erfaringer som gjør at vi handler på bestemte måter. Fra tidlig barndom former vi vår habitus ubevisst i ulike sosiale prosesser, og hvordan vi tilegner oss våre erfaringer og opplevelser som former vår habitus er derfor enten fortrent eller glemt. Av den grunn kan man se på habitus som en kroppstilstand og ikke en sinnstilstand (Bourdieu 1980 s.90 her i Wilken, 2015s s. 37).

Det som er vanskelig med begrepet habitus, er at man ikke konkret se at her er det habitusen som spiller inn- men det må tolkes. At habitus er kroppsliggjort, mener Bourdieu at er kjernen i en persons identitet. Individets væremåte og handlinger skaper en forutsigbarhet og sammenheng gjennom livet i ulike situasjoner vi møter. Å endre sin habitus, ved å bestemme «at nå vil jeg bli en annen», er ikke en mulighet ifølge Bourdieu, da vil man gå inn i den treghet og faktisitet som var habitus gjør (Aakvaag, 2008 s.160). Av den grunn er ikke Bourdieus teorier sammenfallende med for eksempel Baumanns teori om at identitet utlegges som noe som konstrueres refleksivt og som kan stadig omdannes (Aakvaag, 2008, s.160). Bourdieu beskriver også habitus som noe strukturerende, med det mener han at habitus gjør det mulig å være deltakende i sosiale settinger. Uten vår habitus ville vi vært uten ferdigheter og «praktisk sans», og ha en manglende evne til å delta i samfunnet på en meningsfull og selvstendig måte. Habitusen gjør oss altså handlingskompetente (Aakvaag, 2008, s.161).

Habitus er ikke bare strukturerende, men også strukturert. Med det mener Bourdieu at habitus blir til gjennom de sosiale situasjoner vi vokser opp i, noe som fører til at mennesker som vokser opp ulike sosiale miljøer, har ulike habituser. Dette gjør habitus klassespesifikk, fordi den speiler individets posisjon i det sosiale rom. Derfor vil vår habitus fungere godt i enkelte sosiale rom, og mindre fungerende i andre (Aakvaag, 2008, s.161 – 162). Foreldre med fluktbakgrunn som har vokst opp i et annet land dermed har vokst opp i en annen sosial retning enn majoritetsnormmenn, og det vil også påvirke deres habitus.

Habitus blir referert til på ulike måter av andre sosiologer som Durkheim, Marx og Weber, men slik Bourdieu bruker habitusbegrepet kan det fortolkes som et kulturbegrep som understreker de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale. Habitusbegrepet referer både til individers mentale disposisjoner (Jekins 1992, Swartz 1997 her i Wilken 2015, s.36), til erfaringenes kroppslige forankring (Farnell 2000), og til individenes sosiale forankring. For å knytte habitusbegrepet opp mot barnehagepraksisen, så kan det være å se etter hvilke handlinger personalet gjør som skjer ubevisst. Å vite hva som er helt sikkert habitus, er vanskelig. Som forsker er det vanskelig å undersøke det som skjer ubevisst. Er personalet bevisste på sin praksis i møte med flyktningfamilier, eller følger de samme ukritisk det samme mønsteret de har gjort i lang tid, uten å reflektere over hvordan dette oppleves for flyktningfamiliene. Slik Bourdieu beskriver habitus er det vår identitet, og det påvirker hvordan vi håndhilser og møter familiene i barnehagen.

#### 4.4 Bourdieus begreper i skandinavisk barnehageforskning

Bourdieu's teoretiske begreper har blitt mye brukt i forskning på utdanningssystemer og hans begreper har blitt anvendt i norsk barnehageforskning. Dette ser vi i Bergsland (2021) sin avhandling om hvordan en forsker gjennom en refleksiv tilnærming til undersøkelsesfeltet kan skape kunnskap om symbolske maktrelasjoner i barnehagefeltet. Og Palludan (2005) som trekker frem Bourdieus sitt begrep om habitus, hvor hun skriver at språklig kapasitet og språklig tilbøyelighet utgjør et fellesskap som Bourdieu kaller «the socially constructed dispositions of the linguistic habitus». Med dette mener Bourdieu at språklig praksis alltid må analyseres ved å se den ene siden av språklig habitus og den andre siden «the structures of the linguistic market» (Palludan, 2005, s.144) .

Jeg også trekke frem Zachrisen (2020) og Palludan (2005) sine begreper om kultursensitiv omsorg (Zachrisen, 2020), utvekslingstone og undervisningstone (Palludan, 2005). Zachrisen (2020) beskriver kultursensitiv omsorg som; «*De tenkere som har preget vår forståelse av hva omsorg er eller burde være, i en norsk barnehage, har i liten grad plassert begrepet inn i en sosial og kulturell kontekst*» (Bae, 1996, et al.,; her i Zachrisen, 2020, s. 40).

Med dette sitatet menes det at omsorg blir ofte lest og praktisert i den kontekst at alle har majoritetsbakgrunn. Omsorgsutøvelsen i norske barnehager har nok vært preget av å utøve en form for omsorg som har passet en homogen gruppe, og denne form for omsorgsutøvelse har nok preget barnehageansattes tenkning om omsorg som universell og overføringsbar til alle familier uavhengig av hvilke religiøse og kulturelle bakgrunner de har (Gonzalez-Mena, 2001, 2011, 2012; Tobin, 2020, her i Zachrisen, 2020 s.40).

Norske barnehager i dag er mer sammensatt enn tidligere og det har gjort at flerkulturell pedagogikk, og forestillinger om ulike former for omsorgsutøvelse har blitt mer aktuell den siste tiden. Hvordan barnehageansatte utøver omsorg og møter ulike omsorgsmetoder har måttet videreutvikles og gjennomtenkes. Hvordan foreldre utøver omsorg gir oss mye informasjon om deres verdier i hjemmemiljøet som er viktig informasjon i et foreldresamarbeid. Og det er her begrepet kultursensitiv omsorg kommer inn, som innebærer at barnehageansatte er bevisste på at sitt syn på omsorg er preget av sosiokulturelle miljøet vi selv har vokst opp i, og at det er mange måter å tenke rundt og utøve omsorg på (Zachrisen, 2020, s. 40).

At personalet viser en kultursensitivitet, både i foreldresamarbeidet generelt- men særlig i møte med familier med en annen landbakgrunn enn Norge, vil være en viktig del av første møte med familien. Hvordan personalet velger å bygge relasjonene med foreldrene og hvordan de blir tatt i mot kan gjøres på ulik vis ettersom hvilke kompetanse og erfaringer personalet har om mangfoldet de møter.



I rammeplanen (2017) står det blant annet at; «Gjennom den daglige og nære kontakten med barna er barnehagen i en sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.11).

Personalet må bygge opp en relasjon til foreldrene, for kunne innhente informasjon om barnet og familien, og for å høre hvilke behov, erfaringer og forventninger de har til barnehagen. Her trekker Zachrisen (2020) frem to måter å gå relasjon med foreldrene på; estetisk- og autentisk omsorg.

Estetisk omsorg handler om at barnehageansatte møter barn og foreldre med en undervisningstone. Det vil si at personalet er mer opptatt av å lære bort og følge regler enn å fokusere på samspill og relasjoner mellom menneskene (Noddings, 1997, her i Zachrisen, 2020, s. 41). Barn med flerkulturell bakgrunn utsettes for (Tveitred, Vestad, Sævik, & Fandrem, 2017, s. 37). Autentisk omsorg er det motsatte av estetisk omsorg, og her er de barnehageansatte opptatt av de menneskelige relasjonene, som er ekte og pålitelig.

Relasjonen bygges og utvikles over tid, og som omsorgsperson må du vise at du oppriktig bryr deg om brukerne og er genuint interessert i dem. Når barnehageansatte viser en autentisk omsorgsforståelse så er de opptatt av å bli kjent med familiene i sin helhet, hvilken historie de har med seg og hvordan er deres liv utenfor barnehagen. En autentisk omsorgsutøvelse er viktig for å forebygge fremmedgjøring og utenforskap (Zachrisen, 2020, s. 41). Uavhengig av hvorfor familien har flyttet fra sitt hjemland til Norge, skal personalet være opptatt å bygge relasjoner til familiene for å kunne gi dem den oppfølgingen de har krav på. Å vise kultursensitivitet vil være aktuelt i samarbeid med alle typer familier, men særlig viktig for de som kommer direkte fra et annet land med litt annen historie bak seg enn de fleste har.

Slik Zachrisen (2020) beskriver kultursensitivitet her, kan også trekkes opp mot det Palludan (2005) skriver om kalt utvekslingstone og undervisningstone (Palludan, 2005, s. 131).

Undervisningstone mener Palludan karakteriserer situasjoner, hvor den voksne legger vekt på innføring, forklaring, instruering og lignende. Barnet og foreldrene blir ofte i slike situasjoner objekter for noe pedagogene vil lære dem utvekslingstone karakteriserer situasjoner hvor to personer prater sammen, hvor begge spør og svarer. Personene i samtalene oppleves som subjektet (Palludan, 2005, ss.132 - 133). Disse to ulike måtene å

kommunisere på vises tydelig at majoritetsbarn med lik språkbakgrunn oftere blir mottatt med en utvekslingstone, mens barn med minoritetspråklig bakgrunn møter en undervisningstone. Foreldrene møter også samme tone som deres barn, hvor foreldre med minoritetsbakgrunn er mer utsatt for og produsenter av undervisningstonen, mens foreldre med majoritetsbakgrunn fungerer som mer samtalepartnere i dialogen med pedagogene. Ved å henvende seg slik oppleves majoritetsgruppen som mer anerkjente samtalepartnere enn minoritetsgruppa (Palludan, 2005, s.138). Likevel betyr ikke det pedagogene ikke ser eller lytter til barna, eller at de ikke anerkjenner dem, men i praksis viser de en bestemt måte å prate og lytte til barna på.

#### 4.5 Fellesskap i barnehagen

*Likhetsfellesskapet* beskriver et pedagogisk tanke-system hvor alle uansett sosial bakgrunn, skal ha samme muligheter og rettigheter (Lund, 2021, s. 157), likhet og fokus på «enkelt barnet» blir ansett som de verdien pedagogene har i det pedagogiske arbeidet.

Likhetsfellesskapet kan hevdes å ses i lys av det vi kaller norsk likhetstenkning (Gullestad, 2001, her i Lund, 2021, s. 157). Likhet kan i stor grad oppfattes som det som skaper fellesskap, samtidig som likhet også blir betraktet som et problem da det kan være noe annet fra en selv (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s. 65). I et likhetsfellesskap har ikke personalet i barnehagen fokus på barnas kulturelle bakgrunner, da det er likhet som blir den overordnet pedagogiske målsetting, å gi alle barna like muligheter til utvikling og læring. Om denne type fellesskap er en inkluderende praksis, mener Lund (2021) kan diskuteres. Likhet kan også oppfattes som et problem når andre mennesker oppleves som forskjellige fra en selv, en slik tilnærming til mangfold kalles for en problemorientert tilnærming (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s. 65).

Begrepet *ulikhetsfellesskap* blir brukt for å trekke frem forskjeller der personalet i barnehagen bruker ord som «de», «de andre», «de med annen kultur», «minoritetene» ect, når de prater om etniske minoriteter (Lund, 2021, s.158). I dette fellesskapet blir måten å prate til minoriteter kjennetegnet ved å rette fokus på deres «feil» og «mangler». Foreldresamarbeidet med minoritetsfamilier preges av at barnehagen ønsker å «gjøre dem norske» og at deres habitus blir ansett som ugyldig i barnehagen (Lund, 2021, s.160). I

*mangfoldsfelleskapet* beskriver et fellesskap med verdier som raushet, anerkjennelse og inkludering er dominerende i den pedagogiske praksisen. Det kulturelle mangfoldet er en del av normalen i et mer bredere perspektiv og mangfoldet er en berikelse for barnehagen og alle blir anerkjent for den de er (Lund, 2021, s. 161). Denne form for fellesskap er også beskrivende for en ressursorientert tilnærming der en barnegruppe bestående av ulike språklige, kulturelle og religiøse bakgrunner er en ressurs for alle barn og voksne i barnehagen (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s. 67).

#### 4.6 Oppsummering

Bourdieu sine begreper er opprinnelig knyttet til klassebakgrunn og noe av det han undersøkte empirisk var ikke knyttet konkret opp mot barnehagefeltet. Bourdieus begrep om kapital har Zachrisen (2020) knyttet opp mot omsorg, og habitus har Palludan (2005) har knyttet til kommunikasjon som undervisnings og utvekslingstone. Lund (2021) sine begreper om fellesskap er også inspirert fra Bourdieus begrep om habitus og symbolsk kapital. Her ser vi at Zachrisen (2020), Palludan (2005) og Lund (2021) bruker begreper som bygger på Bourdieus teoretiske perspektiver og videreutviklet det i barnehage kontekst. Deres anvendelser av Bourdieus begrepsapparat vil bli brukt i analysen av mine funn.

## 5.0 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet fra mitt kvalitative forskningsprosjekt, og jeg vil illustrere funn ved hjelp av sitater fra intervjuene. Først

1. *Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med foreldresamarbeid når det kommer til familier med fluktbakgrunn?*

I neste delkapittel vil jeg presentere sitater og funn fra spørsmål to i min problemstilling;

2. *Hvilke erfaringer har familier med fluktbakgrunn med foreldresamarbeidet med barnehagen?*

### 5.1 Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med foreldresamarbeid når det kommer til familier med fluktbakgrunn?

#### 5.1.1 Pedagogiske lederes organisering av det første møte med flyktninger

I starten av intervjuene spurte jeg alle de pedagogiske lederne om de kunne fortelle om hvilke forberedelser de gjør fra de får vite om flyktningfamilien og frem til oppstart. Alle hadde felles erfaring om at tiden fra de får beskjed om å ta imot en flyktningfamilie, til oppstart er kort, og at informasjon om familien er varierende, men ofte er det lite. Kaja sa blant annet:

*«(...) Hun fra NAV fortalte litt om bakgrunnen deres. Jeg spurte litt om når de kom, hvor lenge de har vært her og om barnet hadde gått i barnehage tidligere. (...) Vi burde ha forberedt oss bedre til det første møte, vi ble bare kastet i det og visste ikke hva som kom. Vi burde fått mer informasjon om familien på forhånd og ha med tolk til første samtale. (...) Vi burde fått mer hjelp. Familien kjente også på dette, at de ble kastet inn i det.»*

(Kaja, 1 år som pedagogisk leder)

Av de tre pedagogiske lederne var det kun Kaja som fortalte at barnehagen tar kontakt med flyktningtjenesten eller andre støtteapparater rundt familien, for å samle inn informasjon. Denne barnehagen tok også en samtale med personalet og pratet om hvordan de skal ta imot familien, og ble enige om hvordan barnehagen skal kommunisere og bistå familien i denne prosessen. Alle de pedagogiske lederne var tydelige på at å innhente informasjon om

familien og landet de har flyktet fra, er viktig for å møte familien best mulig. Men på grunn av kort varsel og at en ikke vet hvem man skal kontakte for å innhente informasjonen, var dette til tider vanskelig å utføre.

På spørsmål om de spurte foreldrene om hvordan reisen til Norge foregikk, kom det litt ulike svar. En pedagog svarte at hun antok at reisen var tøff og ville ikke dra frem et vanskelig tema i samtalen. En annen spurte om det litt forsiktig, men valgte heller å undersøke selv via internett hvordan situasjonen i landet var. Pernille svarte:

*«Jeg spurte ikke så mye om det. Jeg vet ikke hvorfor, tror jeg er litt redd for å rippe opp i noen vonde minner som de ikke ville prate om. Jeg bare antar at reisen har vært tøff. Følelsen av å ha flyktet fra hjemmet sitt og alt du kjenner er jo et traume i seg selv. Men det er jo klart at det er fint for meg som pedagog som skal følge opp barnets utvikling og trivsel, å vite noe om hvordan familien og barnet bearbeider sine opplevelser etter en flukt fra krig»*

(Pernille, 23 år som pedagogisk leder)

Mens Pernille fortalte at det oppleves som vanskelig å trekke frem vonde minner, ga Frida uttrykk for at det er like viktig å gjøre undersøkelser på forhånd som å spørre foreldrene:

*«Vi har snakket litt om hvordan det er i landet. Men det vi har erfart er at vi burde ha gjort litt bedre research på forhånd om hva som skjer i landet de har flyktet fra. Fordi når de kommer som flyktninger så tenker man at de kommer fra krig, men vi tenker ikke så lett om hva slags type krig det er, eller er det pga. andre konflikter som gjør de at har fått status som flyktninger. Det er viktig at vi er varme i mottakelsen og har i bakhodet at de kan komme med traumer og at vi er forståelsesfulle. Dette er noe vi burde stille spørsmål om allerede i den første samtalen vi har med foreldrene. Eller gi de mulighet til å fortelle om hva de opplevde før de kom hit. Hvordan kan vi ivareta deg og barna dine.»*

(Frida, 4 år som pedagogisk leder)

Frida forteller også om at over tid har de gjort seg erfaringer i barnehagen, som har ført til noen endringer i måten de forbereder seg til møte med familiene.

### 5.1.2 Kommunikasjon og foreldresamtaler

For Frida var viktige temaer i en foreldresamtale, å bli kjent med familiebakgrunnen, språk, religion og hvordan familien praktiserer religionen sin. Hun var interessert i å høre om barnehagen kunne løfte frem deres språklige, religiøse og kulturelle bakgrunn i barnehagen og hvor mye barnet forstod av morsmål og deltok i praktiseringen av religionen. Hun nevnte også at det å få tak i eventuelle traumer eller vonde opplevelser, var emner hun ville prøve å tilrettelegge for samtale om. Også hverdagslige aktiviteter familien gjør var hun interessert i, som beskrivelser av en typisk måltidsituasjon hjemme. Ved å bli kjent med familien på denne måten, mente hun at det ville være enklere å stille andre spørsmål som barnets språklige og fysiske utvikling og trivsel. Når de inviterer til foreldresamtaler forteller Frida at de alltid prøver å få tak i tolk, eventuelt bruker de en familievenn som kan samme språk, men dette blir mest brukt til hverdagskommunikasjon som for eksempel ekstra matpakker, klær osv. Frida brukte også Instagram som kommunikasjonsplattform hvor hun la ut bilder og videoer fra hverdagen. Hun mente at meningen med å bruke denne tjenesten skulle gjøre det lettere for foreldrene å følge med da det var kun bilder og videoer og ikke tekst som kunne forvirre dem.

I hente- og bringesituasjoner brukte Pernille litt google translate (et digitalt oversettelsesprogram) og bilder. I foreldresamtalene brukte hun alltid tolk, men ikke i foreldremøtene. Kaja fortalte at hun gjennomførte oppstartssamtale uten tolk en gang, og brukte da bilder for å kommunisere med. Hun nevnte også at barnehagen fikk dårlig tid til å bli kjent med familien med samtaler og møter, da de raskt måtte begynne på norskkurs. Dette skapte usikkerhet og foreldrene forklarte at det var utrygt. Barnet ble også veldig utrygg, og familien uttrykte at det var vanskelig fra å alltid være sammen med barnet sitt til å flytte til et nytt land og bli skilt fra hverandre.

På spørsmål om pedagogene spurte foreldrene om hva som var viktigst for dem med barnehageoppholdet, svarte to pedagoger at det spurte de ikke om. De var mest opptatt av å få gitt informasjon om barnehagen, men når de snakker om det nå, tenker de at det er noe som burde blitt spurt om. Pernille spurte heller ikke, men sa:

*«Det var å lære seg norsk, og bli integrert. Og bli norsk»*

(Pernille, 23 år som pedagogisk leder)

Hva Pernille la i å bli integrert og det å bli norsk utdypet hun ikke videre. Hun nevnte heller ikke noe om hvilken rolle barnehagen har i en integreringsprosess sammenlignet med andre offentlige instanser.

### 5.1.3 Hva pedagogene tenker er viktig å møte foreldrene med på første møte

Frida fortalte om en følelse av ansvar for barnehagens samfunnsmandat, og at barnehagen har en like viktig rolle å hjelpe til med integreringen og å hjelpe familien inn i samfunnet. Dette ansvaret mente hun var på lik linje som flyktningtjenesten eller skolen de lærer norsk på. Frida forteller at hun opplever at barnehager har ulike oppfatninger over hvor tilgjengelig barnehagen skal være for en familie. Hun mener selv at når man tar imot en familie fra et annet land, som ikke er kjent med barnehage eller strukturen her, så må man jobbe med familien som en helhet ut i samfunnet. Frida sa også;

*«Vi er en samfunnsinstitusjon, vi skal oppdra barna til å bli gode samfunnsborgere.*

*Da må vi ha hele familien på lag.»*

(Frida, 4 år som pedagogisk leder)

Avslutningsvis i intervjuet spurte jeg alle pedagogiske lederne om hvilke anbefalinger de vil gi til andre barnehager som skal ta imot en flyktning familie. Et råd som alle ga var at god kommunikasjon er helt avgjørende for å få til et godt samarbeid, derfor er bruk av tolk på alle samtaler til man har et fellesspråk, viktig for å bli kjent og for å innhente informasjon om familien. De fleste av de pedagogiske lederne mente selv de ikke var så gode på å spørre familien om flukten til Norge eller om de har opplevd noen vonde situasjoner som preger

familien i dag. Å bygge opp en tillit til familien, slik at de opplever at det er rom for å fortelle er viktig i møte med familiene. Det praktiske er viktig å informere om, men her må man ha tålmodighet og senke forventningene, og heller tenke hva det er som er viktigst i denne familien får erfare i denne barnehagen? Pernille nevnte at det å hente inn informasjon på forhånd om landet de kommer fra er lurt, og selv om de reiser fra krig, politisk uro eller andre grunner- så er det å bli «tvunget» ut av landet sitt en belastende erfaring å ha med seg livet. Barnehagen må tenke at uansett hvilke opplevelser familien har, vil det være nødvendig å ta seg tid til familien og arrangere mange små møter i stedet for lange og færre møter. Det var også praktiske ting som Frida nevner her:

*«Å nevne slike små ting som er en selvfølge for oss her i Norge, men som ikke er en selvfølge i andre land fordi de bruker ikke matboks, og spiser mye varmmat. Og dette med klær, hva de trenger om vinteren for eksempel. For når vi formidlet våre ønsker så skjedde det endringer med en gang. Vi erfarte at dette burde vi ta opp tidligere fordi de ønsker å gjøre det beste for barnet.»*

(Frida, 4 år som pedagogisk leder)

I tillegg nevner Pernille, at å fortelle om forventninger, men samtidig gjøre de oppmerksom på hva de kan forvente av barnehagen og hvilke krav de kan stille tilbake er også en del å informere om på første møte.

*«Jeg tenker det er viktig at de vet hvordan dagen er lagt opp og hvilke forventninger vi har til dem som foreldre. At de kan stole på jobben vi gjør i barnehagen, og er trygge på at når de går så har barnet det bra. Det er også viktig at de er kjent med deres rettigheter og hvilke krav de kan ha.»*

(Pernille, 23 år som pedagogisk leder)

Å skape forutsigbarhet om dagsrytmen i barnehagen, og undersøke nettverket til familien blir også nevnt. Kaja nevner at enkelte familier kommer i kontakt med andre mennesker i kommunen som kan morsmålet dere og kan da fungere som en kontaktperson man utveksler informasjon til.



## 5.2 Hvilke erfaringer har familier med fluktbakgrunn med foreldresamarbeidet med barnehagen?

Mødrene som ble intervjuet har ikke barn i barnehagen i dag, men har hatt det i løpet av de 15 siste årene og prater derfor ikke om en situasjoner som er opplevd nylig. Alle mødrene i undersøkelsen var kjent med at barn i Norge gikk i barnehagen før skolestart.

Enkelte fikk beskjed om det via flyktningtjenesten, NAV eller andre familier som var i en lignende situasjon som de selv. Mottakelsen fra barnehagen var noe variert, men de hadde likevel noen felles opplevelser. Det var ingen eller lite informasjon om forventninger til barnehageoppholdet og foreldresamarbeidet. Sara fortalte at hun fikk et oppstartsamtaleskjema, som pedagogen oversatte til engelsk for henne, mens de to andre mødrene fikk et klokkeslett med oppmøte tid og måtte gå etter kort stund. Denne opplevelsen som første dag i barnehagen har satt sine spor, slik Dania beskriver her:

*«(...) Første dagen vi kom dit spurte jeg de ansatte om hvor han skulle sove hen, for det var så lite plass. De svarte at han kunne sove i gangen i vognen. Men kan man sove der? Den ansatte svarte med; Ja hvorfor ikke, han må lære det. Jeg trodde at slik er det i Norge, så jeg godtok det. Jeg hadde ikke noe valg enn å sende han dit fordi jeg måtte på språkkurs. Barnet mitt gråt mye. Barnet er vant til å være med oss, og plutselig får han ikke være med oss. Første dagen måtte han vær helt alene uten oss»  
(Dania, kosovisk opprinnelse)*

På oppfølgingsspørsmål om hun delte du disse bekymringene med barnehagen, svarte hun:

*«Ja, og de sa at barnet må lære. De viste ingen omsorg ovenfor oss. De som jobbet der var veldig unge og hadde ikke barn, så jeg tenkte at de vet ikke hva jeg føler. Jeg ville si til dem; hva føler dere nå? Hvis det var deres barn, og blir fortalt; gå hjem, barnet kan være her alene»  
(Dania, kosovisk opprinnelse)*

Dania forteller videre om følelser som håpløshet og tristhet over hvordan mottakelsen i

barnehagen ble organisert, hun beskrev en følelse av å ikke bli anerkjent som mor og lite forståelse for hennes bakgrunn som flyktning og manglende norskkunnskaper. Moren fortalte at barnehagen ikke forstod at hun fortsatt har hjertet i hjemlandet sitt, selv om kroppen fysisk er her i Norge. Dania undret seg over om den uheldige mottakelsen kunne være fordi at de ansatte var unge og ikke visste så mye som familier på flukt.

I første møte med barnehagen fortalte mødrene at de ønsket å gjøre det som var forventet av dem, men de var usikre på hva det var. Miriam fortalte at hun fikk et velkomstbrev, men at barnehagen aldri stilte spørsmål om hvilket land de kom fra eller noe om deres bakgrunn. Hun fortalte også at hun ikke fortalte familiens historie før det tredje barnet begynte i barnehagen, for da opplevde hun at personalet var åpne og interessert i henne.

*«Vi var kanskje ikke så tydelige på hva vi ønsket av barnehagen, eller vi visste ikke hva vi kunne forvente. Vi var opptatt av den praktiske informasjonen vi fikk fra dem og gjøre det riktig, og ikke så opptatt av å gi informasjon fra oss og til dem. Jeg likte også best å snakke med de ansatte med annen landbakgrunn enn Norge, jeg synes det var enklere.*

*Intervjuer: På hvilken måte var det enklere?*

*Miriam: Jeg følte meg tryggere på dem, jeg vet ikke hvorfor. Kanskje fordi jeg snakket dårlig norsk, og følte ikke press på å prate god norsk med dem. For meg var det tryggere å prate med dem pga. språket.»*

(Miriam, pakistansk opprinnelse)

### 5.2.1 Hvordan ble familienes språklige, kulturelle og religiøse bakgrunner ivaretatt?

Miriam fortalte at barnehagen spurte ikke om språklig-, religion- eller kulturell bakgrunn;

*«Jeg følte meg ikke så velkommen, og jeg følte at det var vanskelig å ha barnet mitt i barnehagen. At de ville ikke ha han der heller. De var ikke opptatt av morsmålet vårt. Og jeg tror det var ødeleggende for meg. De kartla barnet mitt, og jeg kunne ikke tro mine øyne. Han scorte nesten ikke på noe som helst. Men jeg visste at han kunne det på morsmålet sitt. (...)Jeg fikk inntrykk av at det var farlig å gå imot dem. De spurte*

*om de kunne henvise han til PPT, og jeg visste ikke hva dette var, men jeg stolte på dem at det var noe jeg måtte si ja til.»*

(Miriam, pakistansk opprinnelse)

Dania fortalte også at de ikke spurte om familiens språklige, kulturelle eller religiøse bakgrunn, men at hun antok at de visste hvilket språk de pratet og at de er muslimer. Sara fortalte at barnehagen spurte om språklig og religiøs bakgrunn, men gjorde ikke noe ut av det i barnehagen. Likevel mente hun at dette var viktig informasjon for barnehagen, slik at de fikk en forståelse av hvorfor de tok fri for å feire id, og at de malte hennamalning på hendene. Sara fortalte også:

*«Jeg håpet de skulle prate mer om vår religion og vår måte å leve på barnehagen, slik at jeg og barnet mitt ikke ble møtt med så mange spørsmål. Men jeg tenkte at det var normalt her i Norge å kun fokusere på kristendommen.»*

(Sara, somalisk opprinnelse)

Mødrene forteller om erfaringer som viser mye likheter når det kommer til hvordan familienes språklige, kulturelle og religiøse bakgrunner blir ivaretatt. Ut ifra det mødrene forteller, kan det tolkes som at de har en manglende følelse av trygghet til å spørre om praksisen til de ansatte. For selv om de pedagogiske lederne ikke spurte mødrene, velger heller ikke mødrene å fortelle selv om deres språklige, kulturelle og religiøse bakgrunn.

### 5.2.2 Utveksling av informasjon og bruk av tolk

På spørsmål om barnehagen brukte tolk til oppstartsamtaler, foreldresamtaler og foreldremøter, svarte Dania at i de to første samtalene var det tolk tilstedte, med det var kun de to tilfellene. Å bruke tolk var en lettelse, da fikk hun større innsikt i samtalene og hun beskrev det som viktig for henne.

Miriam fortalte at barnehagen aldri spurte om hun trengte tolk, og hun visste heller ikke om hun kunne få det. De brukte engelsk som språk å kommunisere på i foreldresamtalene, men på foreldremøtene brukte de norsk og da forstod hun ingenting av det som ble sagt. Miriam ser tilbake på barnehagetiden som en vanskelig tid, og mente at barnehagen ekskluderte

dem fra fellesskapet. Hun fortalte at da barnehagen arrangerte påskefrokost, formidlet de ikke om dette på en måte som de forstod, og da hun leverte i barnehagen var påskefrokosten over og barnet hennes var veldig lei seg for hva han gikk glipp av. Barnehagen begrunnet det med at de kan ikke språket hennes, og visste ikke hvordan de skulle formidle informasjonen om påskefrokosten. I en senere anledning skulle hele avdelingen på skiskole, og Miriam forteller om at hennes barn ikke fikk bli med:

*«Barnehagen skulle sende alle barna på skiskole fra hans avdeling. Men mitt barn fikk ikke dra fordi han ikke snakket norsk. Hele hans avdeling dro, men ikke han. Det var helt forferdelig. Jeg følte at de så på han som et problem. (...) Jeg kom jo hit og ville tilpasse meg, men jeg visste ikke hvordan. Siden vi ikke går ut med barna når det regner i hjemlandet mitt, så skjønnte jeg ikke hvorfor vi skulle ha regntøy og at jeg måtte bruke penger på det. Sånne enkle ting skulle jeg gjerne ha visst.»*

(Miriam, pakistansk opprinnelse)

Hvis barnehagen hadde arrangert samtaler med tolk, mente Miriam at barnehagen kanskje ville forstått henne bedre. Hun fortalte at hun var interessert i å se bilder av hva de hadde gjort, men ønsket mer informasjon om barnets humør og emosjonelle uttrykk. På spørsmål om hun prøvde å si ifra om hennes opplevelser med samarbeidet svarte hun:

*«Jeg tenkte at jeg ikke skulle spørre dem om hvorfor de gjorde ting, fordi jeg stolte på dem. Men når jeg ser tilbake på det, så tenker jeg; hvorfor spurte jeg dem ikke? Men jeg stolte på dem, selv om barnet mitt sa at han ikke hadde det bra, og jeg vil ikke. Men jeg stolte på dem, at det var barnet mitt det var noe galt med.»*

(Miriam, pakistansk opprinnelse)

Sara fortalte at hun kommuniserte det meste på engelsk, som hun selv mente ikke var et språk hun behersket særlig godt. Hun trengte tolk for å forstå detaljer som f.eks. hva ullklær er. Hun fortalte også;

*«Jeg fikk en liste over hva jeg trengte, men ante ikke hva dette var, hvor viktig det er*

og hvor jeg kjøper det. Jeg skulle hatt en samtale med dem, ikke bare for å vite hva jeg trenger, men hvorfor jeg trenger det. Jeg visste ikke forskjellen på gummistøvler og cherox.»

(Sara, somalisk opprinnelse)

Dania sine erfaringer viser også likheter med det Sara og Miriam beskriver, hun fortalte at med det første barnet var det vanskelig å få og gi informasjon til barnehagen. Særlig da hun ble gravid med nummer to, og hadde utfordringer med å reise langt for å levere barnet:

I de to barnehagene som de to yngste har gått i, var de gode på å gi informasjon og alt. Men når jeg ser tilbake på den første barnehagen så blir jeg kvalm. Og jeg ble gravid med nummer to, og mitt første barn gikk i en barnehage langt unna der vi bodde. Da spurte jeg flyktningkonsulenten vår om jeg kunne få en plass nærmere der vi bodde fordi jeg brukte lang tid på å levere og det gjorde det vanskelig for meg da jeg var gravid og mye dårlig form. Da sa hun;

*«det er ikke bare deg som er gravid. Da sa jeg; okei, det er vel slik det er sånn her. Jeg kjente at jeg ble kvalm og trist. Jeg vet at jeg ikke er syk, men jeg måtte gå med pose med meg hele tiden fordi jeg kastet opp mye.»*

(Miriam, pakistansk opprinnelse)

Alle mødrene er enige om at med barna som ble født senere, fungerte samarbeidet med barnehagen bedre. De visste mer om rutiner, hvilke markeringer som ble arrangert i, og hvilke klær og utstyr som var forventet å ha på plass.

Miriam fortalte at de negative opplevelsene sitter så dypt i henne at det er vanskelig å si noe om det som var positivt. Men da hennes barn nummer to begynte i en annen barnehage beskriver hun det som en helt annen opplevelse. Der opplevde hun å bli ivaretatt med måten de møtte henne på med blick og kroppsspråk, og at de var interessert i familien synspunkter om barnehagen og deres behov.

### 5.2.3 Foreldrenes anbefalinger til det første møte med barnehagen

På slutten av intervjuet spurte jeg mødrene om de hvordan det første møtet med barnehagen kan arrangeres på best mulig måte. Miriam mente at foreldrene burde prøve å sette seg inn i hvordan systemet i Norge fungerer, slik at man vet hva man kan spørre barnehagen om:

*«Jeg visste ikke hva jeg skulle spørre barnehagen om. Jeg hørte på beskjedene de ga meg, men barnehagen må ha tid og rom for å ha en god samtale, ikke bare for det formelles skyld, men for å høre og hente mer info om oss. Det var mange praktiske ting jeg vil fortelle barnehagen om, men også gi en begrunnelse på hvorfor det er viktig for meg. De spurte meg aldri om hva som var viktig for meg å møte i barnehagen.»*

*Intervjuer: Hva var viktig for deg da?*

*At han har det bra og lærte seg norsk. Jeg var bekymret for hvem som skulle hjelpe han med norsken når jeg selv ikke kunne språket.»*

(Miriam, pakistansk opprinnelse)

Miriam brukte ord som å bli møtt med «Trygghet, varme og kjærlighet» fra barnehagen som viktig. Og trygge henne som mor på at barnet har det trygt og godt i barnehagen.

*«Og ikke tenke at vi ikke forstår, selv om det er vanskelig fordi jeg ikke forstår språket. Men vi forstår hvis de tar seg tid og gir oss en følelse av at det er trygghet. Vi kommer til et land med et helt annen lukt og jord, alt er annerledes for oss. De må gi oss tid, kanskje et år eller to. Kommer an på situasjonen vi har rømt fra. På grunn av krigen var jeg ikke på plass i hodet mitt da vi kom til Norge. Jeg var helt borte og kun ga barna mine mat og klær og sånne ting. Men hodet mitt var i hjemlandet. Jeg så på tv og hørte bim bam bom (viser med hendene at hun mener bomber). Barnehagen må vite hvor jeg kommer fra, jeg er her bare med kroppen min. De sa at jeg er trygg, jeg er trygg men ikke familien min. Kroppen min er her, men hjertet mitt er i hjemlandet. Det må de forstå. Det er ikke lett.»*

(Miriam, pakistansk opprinnelse)

Sara fortalte at hun skulle ønske at barnehagen viste henne helt konkret hvilke klær hun trengte til barnet sitt, og hvor de kan kjøpes. Hun skulle også ønske at barnehagen lånte ut klær, da hun hadde dårlig råd på den tiden. Sara nevner mye om det praktiske, men også det som Dania nevner; det emosjonelle behovet, dette illustreres i et utdrag fra dette intervjuet:

*«Jeg skulle ønske at jeg fikk mer anerkjennelse for den vi er. Som da vi sier at vi spiser halalmat, så ordner de det og ikke gir ansvaret tilbake på meg. Jeg skulle ønske at de ikke ville forandre på meg. Og jeg skulle ønske at våre høytidsmarkeringer ble tatt på alvor i barnehagen. Hvis barnehagen også fortalte om id og ordnet halalmat, så hadde jeg følt meg velkommen. Og vi fikk mer veiledning.*

*Intervjuer: Hvis barnehagen hadde gjort disse tingene, hva hadde følt da?*

*Dania: Jeg hadde følt meg inkludert og trygg. Mitt yngste barn gikk i en annen barnehage som møtte oss annerledes. Og da jeg så en ramadan kalender henge på avdelingen, så ble jeg så lykkelig. Jeg følte meg normal.»*

(Dania, kosovisk opprinnelse)

Rådene mødrene gir til barnehagene har mange likhetstrekk. Å gi dem tid til å bli kjent, og at de ansatte prøver å skape en dialog og gjør seg forstått skaper en trygghet alle mødrene etterlyste i sine møter med barnehageansatte. At mødrene forteller om følelser fra krigen og at opplevelser fra tiden før de kom til Norge er en stor del av dem, kan fortelle oss at et foreldresamarbeid med familier med fluktbakgrunn må møtes og ivaretas av de ansatte på en annen måte enn de familiene som ikke har samme bakgrunnshistorie.

### 5.3 Oppsummering

Hovedfunnene i undersøkelsen er at de pedagogiske lederne opplever å få familier med fluktbakgrunn «kastet inn» i barnehagen, noe som også speiler det mødrene forteller. De pedagogiske lederne forteller også om mangel på støtteapparat fra kommunen og en usikkerhet angående hvilke metoder eller verktøy man kan bruke i møte med familier som kommer med en tung livshistorie. Mødrene forteller om at de ønsker å være en del av barnehagefellesskapet, uten å måtte miste dem de er og historien fra landet de har flyktet fra. Og at tillit og trygghet er noe de opplevde at de manglet i møte med barnehagen.

## 6.0 DRØFTING AV PROBLEMSTILLING

Ut ifra funnene i min undersøkelse har jeg valgt å fokusere på tre temaer som jeg anser som viktige å drøfte for å kunne undersøke problemstillingen min nøyere.

1. Samtaler og kommunikasjon i det første møte
2. Anerkjennelse av familiens ressurser og kulturelle bakgrunn
3. Deltagelse og inkludering i barnehagefellesskapet

Disse tre temaene vil jeg drøfte opp mot hovedproblemstillingen; *hvordan kan samarbeidet mellom barnehagen og foreldre med fluktbakgrunn hemme eller fremme barnehagens oppfyllelse av samfunnsmandatet?*

### 6.1 Barnehagens samfunnsmandat

Barnehagen kan være det første møte med det norske samfunnet, dette betyr at barnehagen har et særlig ansvar i sin rolle som samfunnsmandat. Rammeplanen (2017) har noen klare føringer på hva det innebærer:

*«Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid med og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7)*

Dette betyr at ansatte i barnehagen må finne en balanse mellom å respektere foreldrenes ønsker for sitt for barn, og utføre de kravene som rammeplanen har satt for barnehagen. Barnehagen er del av samfunnet som skal best mulig legge til rette for foreldrene, slik at de klarer oppdragelsesoppgavene (Glaser, 2016, s.57). I rammeplanen (2017) står det videre at barnehagen skal møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, på denne måten skal barnehagen sikre at alle barn får ta del i og medvirke i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7).

### 6.2 Samtaler og kommunikasjon i første møte

Samarbeid er en av begrepene som brukes for å beskrive barnehagens samfunnsmandat, og ha god kommunikasjon med foreldrene for å utveksle informasjon og synspunkter vil da være et av kravene fra samfunnsmandatet. Det var kun Frida som poengterte barnehagens



samfunnsmandat i møte med familier med fluktbakgrunn, og at barnehagen har på lik linje med andre instanser som flyktningsjenesten, ansvar for å bidra til integrering. Selv om de andre pedagogene ikke brukte ordet *samfunnsmandat*, vil jeg ut ifra intervjuene mene at de også kjente på et ansvar for å ivareta en familie med fluktbakgrunn i sitt møte med Norge og fellesskapet i barnehagen. Å ivareta familien i sin helhet og høre om deres bakgrunner og fluktreise, nevner alle de pedagogiske lederne som viktige huskepunkter i et foreldresamarbeid med familier med fluktbakgrunn. Men på grunn av kort varsel fra informasjon om oppstart til første tilvenningsdag, finner de ikke tid eller mangler ressurspersoner som for eksempel fra flyktningsjenesten eller NAV til å ha forberedelsessamtaler med. Alle forteller om opplevelser som at familiene blir «*bli kastet i det*», samtidig som de uttrykker «*vi fikk for lite hjelp*».

Alle pedagogene viser at de ønsker være kultursensitive ovenfor familiene med fluktbakgrunn. Frida forteller om å være varme i mottakelsen, Pernille var opptatt av å vise forståelse fra å flykte fra et land kan være traumatiserende, og Kaja som forbereder seg til første møte med å ta kontakt med flyktningsjenesten eller NAV. Det tolkes som at de pedagogiske lederne reflekterer over og har meninger om hvordan et første møte med barnehagen burde arrangeres, og at er ønskelig praksis å gjennomføre som de selv vil oppleve som positivt for barnehagen og for familien. Pedagogenes beskrivelser kjennetegnes av de Zachrisen (2020) sin beskrivelse av autentisk omsorg, hvor man bruker tid på å bli kjent, og gjennom en lang periode i barnehagen bygger man opp en tillit som viser en interesse for familien (Zachrisen, 2020, s.41).

Det tolkes som at de pedagogiske lederne vet hva som kan være gode metoder og hva de bør rette fokus mot i mottakelsen av en ny familie, men på grunn av kort tid og lite støtteapparat fra kommunen er det vanskelig å gjennomføre. De pedagogiske lederne viser til gode forsøk på å inkludere foreldrene inn i en dialog med barnehagen, alt for bilder til google translate og kontaktpersoner i familier var metoder de prøvde å bruke. Men de bekrefter at dette selvsagt ikke er den mest gunstige metoden og at det er vanskelig å føre en samtale på denne måten. I autentiske møter, vil foreldrene føle seg respektert og likeverdige (Zachrisen, 2020, s.42), det tolkes som at de pedagogiske lederne ikke unngikk

foreldrene, selv om kommunikasjonen var utfordrende, men at de aksepterer deres språklige bakgrunner og bruker de ressursene man har for å få de inn fellesskapet.

Da de pedagogiske lederne forteller at de skulle ønske de fikk mer hjelp, tolker jeg det som at de etterlyser et mer tverrfaglig samarbeid. Å kalle inn flere instanser til en oppstartssamtale, kan være en måte å skape trygghet for familien ved å utveksle nødvendig informasjon på tvers (Bustos, Waage, Ekerhovd, 2019, ss.85-87). I en oppstartssamtale kan det være mange personer som representerer kommunen som; en fra flyktningtjenesten, en familieveileder, en tolk, styrer og pedagogisk leder. På andre siden av bordet er det to foreldre eller kun en. Dette blir en tydelig skjev fordeling hvor man fort kan få en følelse av at det blir «*vi mot deg/dere*». En slik situasjon kan beskrive et symbolsk maktforhold som er skjevt og at det blir forsterket med antall representanter fra kommunen og familien i møtet. Alle representantene deltar i møtet for å stille familien til gode, men at det likevel blir en skjev symbolsk makt. Vi kan stille spørsmål ved hvilket ansvar har kommunen når det kommer til familier med fluktbakgrunn sitt første møte med barnehagen? Har kommunene noen veiledere som de pedagogiske lederne kan rådføre seg med, har de noen maler som kan brukes eller en overordnet plan på hvordan denne overgangen skal skje? Her vil det muligens være nødvendig at barnehagene forteller kommunen hva de trenger i møte med familier med fluktbakgrunn, slik at de kan få et bedre støttesystem rundt seg.

Alle de pedagogiske lederne ønsket å bli bedre kjent med familiene og deres verdier og omsorgsmetoder. Men mangel på kunnskap og trygghet i sin rolle til å spørre, hindret noen av dem i å gå i de vanskelige temaene. tolker jeg de pedagogiske lederne som usikre og redde for å skape en opplevelse av press eller en følelse av et avhør. Vi stille spørsmål ved hvilke verktøy trenger vi i barnehagen for å skape samtaler med foreldrene som oppleves som trygge og meningsfulle. Å forstå hva foreldre med fluktbakgrunn trenger i et samarbeid med barnehagen, bør pedagogene vise sensitivitet i spørsmålene en stiller- slik at foreldrene kan få mulighet til å fortelle om deres tanker om verdier i en oppdragelse (Glaser, 2016, s.90). Frida spurte familiene om typiske måltidsituasjoner hjemme og hverdagsaktiviteter de gjør sammen på fritiden. Her stiller ikke Frida konkret hvordan foreldrene utøver omsorg for barna sine, men får allikevel et innblikk i deres hverdag og hva de kanskje legger i omsorg i

de aktiviteter de gjør sammen. Denne måten å møte foreldre på er en autentisk omsorgsutøvelse (Zachrisen, 2020), Frida viser her at hun ønsker å bli kjent med familiene i sin helhet, og er interessert i deres liv utenfor barnehagen. Å få et innblikk i hjemmemiljøet til de ulike familiene barnehagen møter er viktig informasjon i et foreldresamarbeid. Fridas fremtoning med foreldrene viser også en ressursorientering hvor Frida møter foreldrene med toleranse og interesse for deres livsverden som kan oppleves som annerledes enn majoritetsgruppa. Å skape autentiske møter slik Frid viser her, motvirker en følelse av fremmedgjøring og utenforskap og fremmer følelse av å bli respekt og likeverd (Zachrisen, 2020, s. 42). Fridas gjennomføring av foreldresamtalen, viser også en profesjonell side av barnehagen som anerkjenner foreldrenes bidrag i samarbeidet, som gir et godt grunnlag for foreldresamarbeid (Bustos, Waage & Ekerhovd, 2019, s.81).

Selv om alle de pedagogiske lederne er opptatt av å utveksle informasjon om barnehagens praksis og mål, bekreftet de at det var like viktig å motta informasjon og lytte til deres fortellinger. Det mødrene fortalte var en annen opplevelse, Dania med Kosovisk opprinnelse fortalte om da hun spurte om begrunnelse på hvorfor sønnen måtte sove i vogn i garderoben; «*Ja, hvorfor ikke, han må lære det*». Det Dania fortalte om her kan knyttes opp mot en undervisningstone der den ansatte er opptatt av å belære og gir instruksjoner. Selv om Dania spør om begrunnelse for praksisen som inviterer til en utvekslingstone, blir dette likevel en «undervisningstone» da den ansatte slår fast at det kun er en måte å utføre soverutinen på, og er lite åpen for å utveksle en gjensidig dialog der begge spør og svarer hverandre. I slike situasjoner beskriver Palludan (2007) at forelderens blir et objekt for læring i møte med den ansatte fremfor at det er en dialog eller diskusjon som beskriver utvekslingstone for menneskene blir betraktet som subjekter (Palludan, 2007, s. 81). Det Dania beskriver er sammenfallende med det Palludan (2007) skriver om at ansatte i barnehagen bruker en mer undervisningstone i samtale med minoritetsbarn og familier. Selv om mødrene ga uttrykk for at de ønsket å få informasjon, vil de også bli møtt med forståelse for deres spørsmål.

Jeg vil tro at det er en vanskelig balansegang å finne for personalet. Når en skal snakke med familier som ikke forstår så godt norsk, vil det være naturlig å bruke korte setninger og enkle

ord. Å formidle en utstyrsliste og unngå å bruke en undervisningstone, vil være nokså vanskelig. Når Palludan (2007) skriver at foreldre og barn med minoritetsspråklige opplever undervisningstone i større grad enn foreldre med majoritetsbakgrunn, trenger ikke det nødvendigvis å være vonde hensikter eller at personalet ikke anerkjenner foreldrenes kulturelle eller sosiale kapital. Det vil være urettferdig å bli låst til to kommunikasjons alternativer, når jeg skal analysere språket til barnehagelærere i møtet med familier med fluktbakgrunn. Det er fordi i en dialog med minoritetsspråklige vil det være vanskelig å ikke bruke korte setninger eller kun enkelt ord samtidig som kan kanskje viser en tommel opp eller tommel ned for å bekrefte at det som har blitt sagt er forstått. Å skape et ideal i barnehager der det kun er utvekslingstone som foregår i et møte med foreldre med fluktbakgrunn, vil være å måle pedagogiske ledere ut ifra idealer de ikke kan leve opp til. Det oppleves som urettferdig mot de pedagogiske lederne som står i denne hverdagen i møte med familier. Å få til en utvekslingstone er nok noe pedagogiske lederne ønsker å ha med familiene, spørsmålet her blir nok hvordan kan vi få til en slik kommunikasjonsform med familiene?

Palludan (2007) bemerker også at foreldre med minoritetsbakgrunn ofte velger lavere porsjonering i et møte med barnehageansatte (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, her i Glaser, 2016, s.111). Miriam med Pakistansk opprinnelse beskriver videre at hun ikke følte seg så velkommen og ble møtt av et personale som ikke var opptatt av hennes morsmål. Det kan tolkes som at personalet i barnehagen til Miriam ikke betraktet henne som en del av majoritetshabitusen, som man gjør i et ulikhetsfellesskap (Lund, 2021, 169). Hun skulle ønske at barnehagen ikke tenkte at hun ikke forstår det de vil formidle, men hvis de tar seg tid og skaper trygge rammer, vil hun forstå.

Etter en barnehagelærerutdanning er vi ikke opplært til å hvordan vi skal håndtere menneskers traumer, og et liv på flukt. At Pernille forteller at hun er redd for å rippe opp i vonde minner hos familiene, kan også bety at hun ønsker å vise sensitivitet og anerkjenne deres opplevelser i en flukt fra et land til et annet. Likevel påpeker mødrene at de hadde satt pris på å bli spurt direkte om sin bakgrunn og reise til Norge, så her gjelder å ha de riktige verktøyene for å komme i dialog. Å komme til et nytt land etter å ha vært og er kjent med

barnesyn og foreldreskap i et annet land på andre siden av kloden, for så å møte Norge med andre verdier som likhet mellom kjønnene og barns selvbestemmelse, kan oppleves som svært annerledes fra kulturen man selv har vokst opp i og formet deg (Lund, 2022, s.99). Møte med den institusjonelle organiseringen av barneomsorg som vi har i Norge, fører til en sosial endring med fokus å individuell tilhørighet, der kollektive tilhørigheter må vike (Studsrød & Taustad, 2017, her i Lund, 2022, s. 99). Dette krever at det offentlige er tilstedeværende og at det høy grad av tillit både mellom samfunnsborgerne og til samfunnsinstitusjonene (Hernes & Hippe, 2007; Wollebæk & Seggaard, 2011, her i Lund, 2022, s.100).

Barnehagen er en møteplass for foreldre og ansatte med ulike kunnskapsbaser. Om disse kunnskapsbasene har store likheter vil dere være lettere å kommunisere, enn hvis kunnskapsbasene er mer ulike. Da kan kommunikasjonen bli vanskeligere (Eriksen & Sajjad, 2012, Phil, 2006 her i Zachrisen, 2020, s. 57). Hva familiene velger å fortelle vil nok være individuelt. Noen forteller mye, noen forteller lite. Ut ifra det de pedagogiske lederne forteller opplever jeg at det er vanskelig å vite hvor mye informasjon man kan forvente å få fra familiene, og det er utfordrende å finne balansegangen mellom å respektere at enkelte ikke ønsker å dele sin historie og hva som barnehagen bør vite for å skape gode dager for barnet i barnehagen. Selv om de pedagogiske lederne opplever usikkerhet, er alle bevisste på at situasjonen familien står i kan være vanskelig, og at alle familiene er individuelle. Barnehagen trenger å reflektere sammen i personalgruppa om hvordan man møter dette. Hva familiene velger å fortelle om kan være individuelt eller kulturelt og hvis man er i en sårbar situasjon trenger familiene mer tillit for å åpne seg om sin historie. Her er det vanskelig å konkludere med hva som er riktig og galt. Gjennom rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) og barnehagens samfunnsmandat er barnehagen ansvarlig for gjennomføringen av å inkludere mangfoldsperspektiver som gjelder språklige, kulturelle og religiøse uttrykk og tradisjoner (Glaser, 2016, s.104).

### 6.3 Anerkjennelse av familienes kapitalressurser og kulturelle bakgrunn

Mødrene fortalte at deres kulturelle kapital ble en utfordring i møte med barnehagen. Å bli møtt med spørsmål og undring mot deres religiøse praksis fra andre barn i barnehagen, fortalte både Sara og Miriam opplevelser om. De mente at hvis barnehagen løftet frem deres religion som en del av pedagogiske arbeidet ville de bli møtt med mer forståelse. Sara med somalisk bakgrunn ville at det skulle være like naturlig å ta fri for å feire id, som det er med å feire julaften. Om det blir for stor avstand mellom barnehagen og barnas hjemmekultur kan det føre til en hindring i å gi barna og familiene en følelse av tilhørighet i barnehagen. Den sosiale posisjonen i det sosiale feltet er avhengig av tilgang til kapital og ressurser (Lund, 2021, s.169). Barnehagen er det sosiale feltet familiene med fluktbakgrunn møter andre individer i, og i barnehagefeltet er hvilken kapital individene har som gir makt. Alle foreldre som kommer til barnehagen, har ulik kapital med seg (Aakvaag, 2008, s.151).

Foreldrenes opplevelser av å ikke bli anerkjent for deres språklige og kulturelle kapital, kan tolkes som at har endret seg med årene ut ifra det de pedagogiske lederne fortalte. Alle pedagogene spør om språklig, kulturell og religiøs tilhørighet, og Frida presiserte at hun spurte foreldrene om hva de tenker om å ta tematikken inn i det pedagogiske arbeidet. Det kan tolkes som at de pedagogiske lederne viser en mer anerkjennende holdning til de ulike kapitalene og habitusene som møtes i barnehagen.

Da Dania stilte spørsmål om sovesituasjonen i garderoben, da hun opplevde garderoben som liten og mørk for et barn å sove i, svarte personalet med at «*slik er det her, det må han lære*». Dette kan tolkes som holdninger om at dette er den «riktige måten». Det kan også tolkes som at Danias kulturelle kapital om hva hun selv mener er en trygg sovesituasjon eller hvordan en soverutine bør være, og at hennes kapital og habitus blir ansett som ugyldig i barnehagen som sosialt felt. I barnehagen kan symbolsk makt handle om å miskjenne og ekskludere minoritetsforeldre fra barnehagefellesskapet, eller at de pedagogiske lederne retter seg mer mot de foreldrene som er mer lik den dominerende majoritetskulturen (Lund, 2022, 31 - 39). Det ville vært interessant om en forelder med majoritetsbakgrunn hadde fått samme svar som Dania her.

Å undersøke relasjoner mellom majoritet og minoritet i barnehagen (Sønsthagen, 2018) er viktig i en barnehage, ut ifra Dania forteller om. I Bergsland (2021) sin studie beskriver hun at et møte mellom minoritetsforeldre og ansatte i barnehagen kan forstås som et møte mellom to posisjoner; majoritetsgruppen og minoritetsgruppen. Sara som ikke fikk i møte komme ønske sitt om halal matservering i barnehagen og Miriam om samlingsstund om ID, opplevdes som ekskluderende for dem. Å ikke løfte frem eller være åpen om de ulike trosretningene i barnehagen, kan oppleves som å ikke har gyldig kulturell kapital i barnehagen som sosialt felt. Dette samsvarer med Hidle og Krogstad (2015) sin forskning om religionsarbeid i barnehagen. I likhet med min undersøkelse, viser også deres studier at denne tematikken er et utfordrende felt å løfte frem i barnehagen. Mye på grunn av manglende kompetanse om de ulike trosretningene, og mangel av materiale å bruke. Hidle og Krogstad (2015) sine studier er også gjennomført da mødrene i denne undersøkelsen hadde barn i barnehagen, som er også er et interessant funn her.

Når en familie kommer til Norge for å søke om flyktningstatus, så må de ofte inn i avhør med politi og andre instanser, og denne situasjonen kan fort gjenta seg i første møtet med barnehagen og i de fremtidige samtalene som er forventet i løpet av barnehageåret. Dette kan både rippe opp i vanskelige minner og skape en utrygghet hos familien. Et sitat fra en mor kan beskrive en slik maktposisjon;

*«Jeg fikk inntrykk av at det var farlig å gå imot dem»*

Dette er veldig tydelig følelse Miriam beskriver ved å bruke ordene «farlig» og «dem». Maktposisjonen i samarbeidet blir tydelig beskrevet, hvor barnehagen er majoriteten og hun er minoriteten. Selv om barnehagen stiller åpne spørsmål og gir familiene mulighet til å fortelle sin historie, kan man gi inntrykk noe annet enn trygghet og åpenhet ved å skape et rom med flertallet av representanter fra kommunen mot en familie på en eller to personer. Mødrene uttrykker også en viss tillit til barnehagene, selv om de ikke forstod hensikten med det barnehagene etterspurte. Som vi ser i presentasjonen av datamaterialet ovenfor, brukte

mødrene uttrykk som: «*jeg tenkte at det var normalt her i Norge*», «*jeg tenkte at jeg ikke skulle spørre dem om hvorfor de gjorde ting, fordi jeg stolte på dem.*» «*(...) jeg visste ikke hva dette var, men jeg stolte på dem at det var noe jeg måtte si ja til*». Selv om mødrene forteller at de opplevde en form for utenforskap, valgte de å ikke si fra til barnehagen om deres opplevelser. I møte med barnehagens strukturer og metoder, forteller ingen av mødrene om deres opplevelser og følelser i møte med barnehagene. Det tolkes som at det mødrene forteller er at de godtar det for «*slik skal det vel være*». At barnehage ansatte har en ubevisst praksis der minoriteter ikke blir anerkjent for språklige og kulturelle kapitalen de kommer med, er det Bourdieu beskriver som symbolsk makt (Aakvaag, 2008, s.158).

Pedagogiske lederne forteller også om metoder de har brukt de skulle ønske de gjorde annerledes, som de ser tilbake på som uheldige situasjoner i møte med flyktningfamiliene. At mødrene forteller om at de ikke har den «*riktige*» kulturelle kapitalen i møte med de dominerende verdiene i fellesskapet i barnehagen (Lund, 2021, s.163). Det kan også bety at barnehagene ikke følger eller jobber godt nok med rammeplanen (2017) sine krav til temaet. Når foreldre møter andre foreldre og personal i barnehagen, vil den kulturelle kapitalen til den enkelte har være en viktig faktor. Rammeplanen (2017) stiller krav til at både foreldrene og personalet må forholde seg til at barnehagen har et samfunnsmandat og verdigrunnlag som det er barnehagens oppgave å forvalte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.29). Om familiene med fluktbakgrunn ikke har en anelse over hva en barnehage er eller hva som forventes av dem som foreldre, vil det være de pedagogiske ledernes ansvar å skape en møteplass hvor alle foreldre opplever en inkluderende praksis, der alle føler en tilhørighet. Kulturer i andre land har også mindre tradisjon for å «*blande seg inn*» i barnehagens utførelse av pedagogisk arbeid og i andre autoritetsforståelser (Lund, 2021, s. 164).

*«Jeg tenkte at jeg ikke skulle spørre om hvorfor de gjorde ting, fordi jeg stolte på dem» (Miriam, pakistansk opprinnelse)*

At Miriam her ikke stiller spørsmål eller er undrende til barnehagens praksis, går igjen i de andres mødrenes fortellinger. At foreldre med fluktbakgrunn ikke stiller spørsmål om barnehagepraksisen kan gi barnehagen en forståelse av foreldrene er fornøyde, og at det er



positivt (Lund, 2021, s.165). Men det kan også tolkes som at Miriam her ikke føler hun har noe påvirkningskraft eller innflytelse på fellesskapet fordi de mangler nødvendig kulturell kapital (Bourdieu et al., 2006, Bourdieu & Prieur, 1996, her i Lund, 2021, s.165). Denne følelsen av å ikke bli inkludert i fellesskapet beskriver også Lund (2021) som mest framtrædende i likhetsfellesskapet (Lund, 2021, s.165). På en annen side, er Norge og i de fleste vestlige samfunn oppdragelse og barnesyn institusjonalisert gjennom barnehage og skole (Lund, 2022, s.99). Familiene i denne undersøkelsen kommer fra land hvor staten ikke blander seg inn i syn på foreldreskap eller barneoppdragelsen. Familier med flyktningbakgrunn som kommer fra andre steder enn vestlige land, kan oppleve å møte andre krav og forventninger i en allerede krevende livssituasjon (Studsrud & Tuastad, 2017, her i Lund, 2022, s.99). Eller at de ikke tror de har en stemme å bruke i møte med barnehagen.

Flyktingene har ikke valgt å komme hit, men vært nødt på grunn av ulike årsaker. Vi kan treffe flyktinger som kommer hit med høy utdanning og som behersker engelsk godt. Dette gjør at de plasseres annerledes i det sosiale rommet i forhold til de flyktingene som kommer uten utdanning og/eller felles språk. Kjønn, kryssninger mellom kjønn, klasse og etnisitet vil oppleves ulikt ut ifra hva slags klassebakgrunn du selv har. En kan ha drevet frisørsalongkjede i hjemlandet sitt og hatt en trygg økonomisk- og sosialkapital, men i Norge har ikke dette noe betydning og man mister mye.

*«Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Barnehageloven, 2005, §2)».*

Kapitalen er hvilke ressurser enkelte har som bidrar i møte med familiene, og det er barnehagen som sitter med makten og gjennomføringsevnen til å få alle inn i fellesskapet. Som vi ser i barnehageloven §2 er det lovfestet at barnehagens oppgaver er å utjevne sosiale forskjeller. Bourdieu forklarer med sitt begrepsapparat hvorfor ikke klasseforskjellene i Norge blir bedre utjevnet. En skulle tro at begrepsapparatet fra for eksempel Frankrike som er mer klassebasert enn Norge, velferdssystemet vi har i Norge som skal utjevne forskjellene gjennom f.eks. skattesystemet. Men med begrepet kulturell kapital, som forklarer at det er

ikke bare økonomi det handler om. Barnehagen burde i likhet med skolen være et gratis tilbud- slik at alle får like muligheter. Men det er også andre ting som kommer inn, som kulturell kapital som innebærer å forstå de kodene som ikke er så lett å komme inn i.

Jeg ser også at mine funn samsvarer med Bergsland (2020) sin undersøkelse om barne-hjem-samarbeid i den flerkulturelle barnehagen. Ved å bruke Bourdieu sin forklaring av det sosiale rommet fant hun ut at foreldrenes posisjon i barnehagen spilte en stor rolle på om de ble tildelt anerkjennelse eller miskjennelse i møte med personalet. Miriam som fortalte at hennes barn ikke fikk delta på skiskole fordi han ikke kan norsk, kan forstås som at hennes posisjon i det sosiale rommet gjør at hun og hennes barn blir ekskludert fra majoritetsgruppa. Denne hendelsen viser oss hvordan de ansatte som majoritetsgruppe brukte sin makt over den andre, og definerer hvem som blir anerkjent og ikke. Miriam spurte heller ikke barnehagen hvorfor det var kun hennes sønn som ikke fikk bli med skiskole, hun godtok denne ekskludering - som Bourdieu beskriver som form for aksept av sin posisjon i det sosiale rommet. Denne episodebeskrivelsen sier mye om holdningene personalet har til minoritetspråklige barn, og utsetter her et barn for ekskludering av fellesskapet i barnehagen.

#### 6.4 Deltagelse og inkludering i barnehagefellesskapet

Rammeplanen (2017) stiller krav til at barnehagen skal jobbe for et inkluderende fellesskap i barnehagen. Det var flere utsagn fra undersøkelsen som handler om tilhørighet. Et utsagn fra Pernille var interessant, da jeg spurte henne om hun forhørte seg med foreldrene om hva som var viktig for dem i møte med barnehagen, hun sa;

*«Nei, jeg spurte ikke om det. Men det var å lære seg norsk, å bli integrert og bli norsk».*

(Pernille, 23 år som pedagogisk leder)

Jeg vet ikke hvorfor Pernille hadde denne oppfatningen av foreldrene, men jeg tolker dette utsagnet som at hun mener å bli en del av det norske fellesskapet, som å bli lik det fellesskapet som pedagogen allerede er en del av. Et av kjennetegnene til en

problemorientert tenkning er at det normale er det som oppfattes det norske, og det unormale er de ulike språk, kulturer og religioner som fins blant minoriteter (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s.64). Pernilles utsagn kan også oppfattes som at det foreldrene og barna som må tilpasse seg barnehagen, og ikke omvendt. Likhetsfellesskap, er verdier om likhet, der fokuset rettes mot «enkeltbarnet» eller «individet». Likhetsfellesskapet beskriver et pedagogisk tanke-system hvor alle uansett sosial bakgrunn, skal ha samme muligheter og rettigheter, ved å se bort fra det kulturelle mangfoldet (Lund, 2021, s. 157).

Verken Pernille eller Kaja tok kontakt med familien eller andre instanser for å innhente informasjon om familien som kunne være til nytte for barnehagen å vite noe om. Dette kan tolkes i lys av et likhetsfellesskap, og forstås som at de ønsker å ta imot foreldrene på lik linje med andre foreldre og vil gi lik behandling. Det kan også tolkes som mangel på informasjon om hvem de kan kontakte for å innhente opplysninger til oppstart. Likhetsfellesskapet kan også ses i lys av det alle mødrene fortalte, om de det ble ikke brukt tolk under samtalene med barnehagene, og deres språklige, religiøse og kulturelle bakgrunner ble fikk være en del av fellesskapet i barnehagen.

Mødrene beskriver følelser som at barnehagen ikke var interessert i hvor dem kom fra eller viste interesse for deres høytidsmarkeringer eller kulturelle tilhørighet. Men hvis barnehagen hadde vist interesse for dette, ville de ha følt seg velkommen. Dette viser at likhetsfellesskap kan diskuteres om er en inkluderende praksis eller ikke (Lund, 2021, s. 157). Om barnehagen unnlater å løfte frem familienes ulike språklige, religiøse og kulturelle bakgrunner, kan det gi foreldrene en følelse av at deres erfaringer og bakgrunn ikke blir anerkjent av barnehagen (Gullestad, 2001, 2002; Viket al, 2001, her i Lund, 2021, s.158), slik min funn viser.

Alle mødrene uttrykte at de ønsket å være en del av fellesskapet, uten å miste sin identitet fra hjemlandet sitt. Miriam med pakistansk opprinnelse fortalte at hun var opptatt av at barnehagen måtte lære barnet hennes norsk, men også at barnehagen måtte forstå hvor de kom fra. Hun fortalte at hodet var i hjemlandet men kroppen er i Norge. Det Miriam fortalte her, kan tolkes som en følelse av miskjennelse i møte med barnehagen (Bergsland, 2021).

Alle mødrene uttrykte at de ønsket at barnehagene skulle prate mer om deres religiøse og kulturelle bakgrunner, og møte med Norge og barnehagen opplevdes som fremmed og noe annet sammenlignet med landet de flyktet fra og det de er vant til. Likevel forteller alle mødrene på hver sin måte at de ønsker å være en del av barnehagefellesskapet, å delta på arrangementer som påskefrokost og skiskole. Her har mødrene en felles erfaring som i vid forstand kan tolkes som en avmakt i møte med barnehagen og at personalet i barnehagen ikke anerkjenner deres muligheter til å utfordre barnehagens institusjonaliserte oppfatninger og syn på foreldreskap, mat, bekledning osv. (Lund, 2022, 27). Det fins flere konsekvenser av likhetsfellesskapet, om en familie med fluktbakgrunn må tilpasse seg majoriteten ved å gi fra seg sin egen kulturelle bakgrunn, vil dette være en assimilering som fører til at minoriteter mister kulturen sin.

En annen konsekvens er segregering, at minoriteter lager en avstand til majoriteten hvor minoritetskulturen og majoritetskulturen forblir atskilte (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012, s.65). Denne form for fellesskap vil hindre integrering og likeverd, som ikke er i tråd med barnehagens samfunnsmandat.

Ulikhetsfellesskapet er når de pedagogiske lederne trekker frem familienes «mangler» eller «ulikheter». Mangel på et felles språk beskrev de pedagogiske lederne som den største utfordringen i samarbeidet, og dette skapte et skille på «oss» og «dem». Jeg opplevde at alle de pedagogiske lederne ønsket å få familiene med fluktbakgrunn inn i fellesskapet, men på grunn av mangel på felles språk, samtaleverktøy og kunnskap om familiens bakgrunn, var dette utfordrende å få til. Pernille og Kaja spurte ikke familiene om hva de tenker er viktig i barnehageoppholdet, kan tolkes som de antok at familien med fluktbakgrunn vil være del av majoritetens perspektiv på hva en barnehagehverdag skal bestå av, som Pernille sa; «*det var å bli norsk*». Dette utsagnet kan også tolkes som et «oss» og «dem» perspektiv, som at de er ikke norske, de vil bli norske, de vil være en del av oss. Dette beskriver et ulikhetsfellesskap, å rette fokus mot det som ulikheter og mangler (Lund, 2021, s.169). Da Miriam fortalte om at hun likte best å prate med ansatte som hadde et annet morsmål enn norsk, fordi det følte tryggere. Kan også det tolkes som at hun opplevde seg selv som en av dem, og at det

var et «oss» og «dem»-holdning i barnehagen.

Miriam's beskrivelse at sønnen ikke får bli med på skiskole fordi han ikke kan godt nok norsk, eller at de ble ikke informert om påskefrokost, kan ses i lys av ulikhetsfellesskapet. Det kan tolkes som at barnehagen til Miriam retter fokus mot deres feil og mangler (Lund, 2021, s.160), som beskriver et ulikhetsfellesskap.

Mødrene beskriver fellesskapet i barnehagene som kan tolkes i Lunds (2021) beskrivelser av likhet- og ulikhetsfellesskap. Det pedagogene forteller ligner med det Lund (2021) beskriver et mangfoldsfellesskap. Alle pedagogene viste til ulike metoder for å kommunisere med foreldrene med fluktbakgrunn, og gjør en innsats på å formidle den informasjonen de ønsker. I samtale med Frida arrangerte med familiene med fluktbakgrunn, spurte hun om familiene kunne beskrive en måltidsituasjon og religiøs tilhørighet og deres praksis i den. Dette viser en mer mangfoldsfellesskap der åpenhet og nysgjerrighet på den enkelte er i fokus, og at barnehagen åpner for samtale om individers ulike kulturelle og sosiale bakgrunner (Lund, 2021, s. 161). Mangfoldsfellesskap innebærer også slik rammeplanen beskriver barnehagens samfunnsmandat, om at personalet skal samarbeide med foreldrene med en forståelse og verdigrunnlag om at samfunnet består av et livssynsmangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.54).

Fortellingene til de pedagogiske lederne og mødrene viser ulike former for barnehagefellesskaper. Alle de pedagogiske lederne er opptatt av å inkludere foreldrene, men de viser ulike forståelser av hvordan dette gjøres. For at familiene med fluktbakgrunn skal få ta en del av fellesskapet i barnehagen, må de bli anerkjent for deres kapital og habitus i møte med barnehagen.

## 7.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING

Det fremgår av analysen at de tre pedagogiske lederne er opptatt av å arrangere samtaler med foreldre med flukt bakgrunn, som preges av en utvekslingstone (Palludan, 2007). Samtidig poengterer de at det er viktig å gi og ta imot informasjon fra familiene, som kan være vanskelig å ikke utføre i en undervisningstone (Palludan, 2007). Det kommer frem at de pedagogiske lederne prøver å skape mangfoldsfellesskap (Lund, 2021), hvor familiene blir møtt med anerkjennelse og med en holdning om at de er en ressurs for barnehagens praksis. Likevel viser undersøkelsen at enkelte kan ha et «vi og dem»-perspektiv i møte med familiene med flukt bakgrunn, som beskriver ulikhetsfellesskap (Lund, 2021). De pedagogiske lederne etterlyser et støtteapparat med veiledning og hjelp av til å håndtere vanskelige samtaler, som kan bidra til å gi familier med fluktbakgrunn en følelse av å bli anerkjent for deres språklige og kulturelle kapital (Aakvaag, 2008).

Mødrene beskriver at de ikke møtte et mangfoldsfellesskap (Lund, 2021), slik samfunnsmandatet legger føringer til, fordi deres sosiale og kulturelle kapital ikke ble anerkjent som en del av barnehagefellesskapet. For selv om de ønsker å lære om hvordan et foreldreskap i Norge fungerer, er det likevel viktig for dem å bli akseptert for den kapitalen de kommer med og deres væremåte og identitet – altså habitus (Aakvaag, 2008). Barnehagene som mødrene var tilknyttet viste lite forståelse for deres habitus, denne form for miskjennelse kan være grunnen til at de savnet tillit og trygghet i møte med barnehagen. Min hovedproblemstilling i denne oppgaven har vært:

*Hvordan kan samarbeid med foreldre med fluktbakgrunn hemme eller fremme barnehagens oppfyllelse av samfunnsmandatet?*

Ved bruk av Bourdieus perspektiver, kan vi si noe om hvor mye familienes habitus og kapital påvirker deres følelse av å bli møtt med anerkjennelse og inkludering i barnehagen. At mødrene ikke stilte spørsmål om praksisen eller sa i fra om følelsen av ekskludering fra fellesskapet, kan fortelle oss hvilken plassering de har i det sosiale feltet som barnehagen er. På grunn av ulike utgangspunkt familiene med fluktbakgrunn har i møte med

majoritetsgruppa, har de ikke de samme mulighetene og forutsetningene som majoriteten (Wilken, 2015, s.67).

Intervjuene med de pedagogiske lederne og familiene med fluktbakgrunn viser ulike funn. Selv om mødrene har hatt barn i barnehagen for en stund tilbake i tid, trenger ikke disse funnene være mindre aktuelt for dette forskningsfeltet. Det stilles høye krav til et foreldresamarbeid i dag, og de pedagogiske lederne viser en innstilling om å få til enda bedre tilbud til familier med fluktbakgrunn, men at det kan kreve styring fra et høyrere nivå fra barnehagen. Selv om det er like viktig å løfte frem hvilke ressurser familiene har, vil det også være nødvendig å reflektere over hvilke muligheter og utfordringer et slik samarbeid kan gi.

Styrken i dette datamaterialet er at jeg har intervjuet både mødre og pedagogiske ledere og fått ulike perspektiver. Som pedagogisk leder har jeg selv kjent på kroppen at det er ting som kan gjøres bedre, men innenfor de rammene barnehagen har så er det utfordrende. Dette er ikke kun rettet mot den enkelte pedagogiske lederen, men også systemet rundt. Pedagogene er i et system, og for å sikre at alle flyktningfamilier får et likeverdig tilbud så kan ikke dette være individualisert. Miriam begrunnet noe med den vanskelige mottakelsen i barnehagen med at de ansatte var unge og ikke hadde barn selv. Det skal ikke være flaks eller uflaks å treffe pedagogiske ledere som er opptatt av denne tematikken, men barnehageeier må ha tydelige forventinger og føringer på hva som kan forventes når en familie møter barnehagen første gang.

## 7.1 Egen læring

Det har vært en lang prosess med denne masteroppgaven. Mens jeg intervjuet informantene til undersøkelsen og begynte å skrive oppgaven, byttet jeg jobb fra pedagogisk leder til styrer i barnehage. Erfaringen jeg selv har i møte med familier med fluktbakgrunn, og den nye kunnskapen jeg har fått ved å skrive denne masteroppgaven har blitt en viktig del av min faglighet som jeg tar med meg i møte med ansatte i barnehagen som jeg skal lede og veilede i møte med familier med fluktbakgrunn. Å forstå og anvende forskning og teoretiske begreper synes jeg har vært en utfordring, men også en god læring.

## 7.2 Videre forskning

Det er viktig å poengtere tidsperspektivet i undersøkelsen; de pedagogiske lederne jobber i barnehage pr. dags dato, mens mødrene hadde barn i barnehagen i løpet av de siste 15 årene. Jeg vil anta at de holdningene som mødrene beskrev personalet med, kanskje ikke er like representativt for dagens pedagogiske ledere, og antall personer som er intervjuet har vært begrenset.

Denne masteroppgaven har belyst flere temaer som egner seg til oppfølging. Dette gjelder kommunenes prioritering av ressurser til dette arbeidet, mangel på pedagogisk verktøy som omhandler språklig, religiøst og kulturelt mangfold, integrering av minoriteter i barnehagen og hvilke samtaleverktøy som fins for barnehager i møte med familier med fluktbakgrunn.

Jeg håper at denne studien kan bidra til å rette fokus mot barnehagens samfunnsmandat og den viktige rolle de har i møte med familier med fluktbakgrunn, og at studien bidrar til at pedagogiske ledere blir bevisste på hva samfunnsmandatet krever av oss, for å få til et meningsfylt og likeverdig foreldresamarbeid med alle typer familier som kommer til barnehagen.



## 8.0 LITTERATURLISTE

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag AS.
- Bergsland, M. F. (2018). *Barnehagens møte med minoritetsforeldre: en kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Bustos, M. M. F., Waage S. A & Ekerhovd, L. Å. (2019). Hvorfor spør de ikke meg? K. Kalkman. & S. Kibsgaard. (Red.), *Vente, håpe, leve: Familier på flukt møter norsk hverdagsliv*. (s. 71-94). Universitetsforlaget
- Bønnehoff, H.E. (2020). Foreldresamarbeid på nett: erfaringer til mødre med migrasjonsbakgrunn. *Fontene Forskning*, 13 (1), 4–17.  
<https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2759610/Paper%20II.pdf?sequence=6>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (5. Utgave 2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Det samfunnsvitenskapelige fakultet (2010, 25. november). *Det sosiale rommet*. Universitet i Oslo. Hentet 09.11.2022 fra [3.2. Det norske sosiale rommet - Det samfunnsvitenskapelige fakultet \(uio.no\)](https://www.uio.no/samfunnsvitenskapelige-fakultet/3.2-det-norske-sosiale-rommet)
- Glaser. V. (2016) Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn. Universitetsforlaget.
- Gjervan. M, Andersen. E. C. & Bleka. M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk
- Haugen. D. G. M. & Paulsen. V. (2019). Betydningen av frivillig arbeid knyttet til inkludering av nylig bosatte barn og deres familier. K. Kalkmann & S. Kibsgaard (Red.), *Vente, håpe, leve Familier på flukt møter norsk hverdagsliv* (95–110). Universitetsforlaget
- Irelan. P. (2022, 16. juli) *Verden utenfor Ukraina: Det store bildet*. Flyktningshjelpen.  
<https://www.flyktningshjelpen.no/feature/verden-utenfor-ukraina-det-store-bildet/>

- Järvinen. M & Mik-Meyer. N. (2017) *Kvalitativ analyse Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag.
- Kalkmann. K. (2019). Barnehagelivet er ikke en selvfølge. K. Kalkman. & S. Kibsgaard. (Red.), *Vente, håpe, leve: Familier på flukt møter norsk hverdagsliv*. (s. 145 – 150). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir
- Kvale. S. & Brinkmann. S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk
- Lauritsen. K. & Berg. B. (2019). Familien i eksil – om å finne fotfeste i et nytt land. K. Kalkman. & S. Kibsgaard. (Red.), *Vente, håpe, leve: Familier på flukt møter norsk hverdagsliv*. (s.23–37). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget
- Lund. H. H. (2022). «Vi må gjøre som nordmenn, gå på tur og sånn, integrere oss»: Flyktningforeldres erfaringer med barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 2022(3), 192-214. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/385/370>
- Lund, H. H. (2021). «De er jo alle barn» – Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen. Faye, R., Lindhardt, E.M, Ravneberg, B & Solbue, V. (Red.), *Hvordan forstå fordommer ? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (s. 148–176). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215041261-2021>
- Mårtensson, B. D., Puggaard, L., & Puggaard, R. B. (2016) *Videnskabsteori for de pædagogiske uddannelser*. Akademisk Forlag
- Palludan. C. (2005) *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Palludan. C. (2007). Two tones: The core of inequality in kondergarten? *International Journal of Early Childhood*, Vol. 39, No. 1, 2007
- Repstad. P. (2019). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget
- Statistisk sentralbyrå, *Personer med flyktningbakgrunn*. 2022. (Online). Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/personer-med-flyktningbakgrunn>
- St.meld. nr. 6 (2012 – 2013) *En helhetlig integreringspolitikk Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>

Seeberg, L. M. (2015, 25. november) *fra flukt til asyl*. Norges historie – fra steinalderen til i dag. Fortalt av fagfolk. <https://www.norgeshistorie.no/oljealder-og-overflod/1960-fra-flukt-til-asyl.html?fbclid=IwAR2XyfyJMBM8mqBmxeyx2TQouFyJoQSyklNYobUjvT8T20Lh6VkZpClqei0>

Sønsthagen, A. G. (2018). «jeg savner barnet mitt». Møter mellom somaliske mødre og barnehagen.

*Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1) (s.55-71)

<https://journals.oslomet.no/index.php/nordiccie/article/view/2289/2774>

Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal

Tolkeloven. (2021). Lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk mv. (LOV-2021-06-11-79). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-11-79>

Tveitereid, K, vestad, L, Sævik, S, & Fandrem H. (2017) *Flyktningskompetent barnehage*.

PEDLEX

Walmann Hidle, K.M. og Krogstad, K. (2015). Er det mange måter å være norsk på? En empirisk studie av arbeid med minoritetsreligioner i religiøst mangfoldige barnehager. *Prismet*, 2015(3), 155–167. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/4534>

Wolf, K. D. (2019). Samarbeid i barnehagen - “Like barn leker best”?. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 103. (s. 172-183). Universitetsforlaget.

Zachrisen, B. (2020). *Omsorg i en kulturell kontekst Kultursensitiv omsorg i barnehagen*.

Universitetsforlaget

## 9.0 VEDLEGG

### 9.1 Vedlegg 1. Samtykke til å delta i forskningsprosjekt

# Invitasjon til å delta i et forskningsprosjekt om samarbeid mellom barnehagen og familier med flyktningbakgrunn

Dette er en invitasjon til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan pedagogiske ledere best kan legge til rette for et godt samarbeid med foreldre som har en flyktningbakgrunn. Vi ønsker også å få kunnskap om hvordan foreldre med flyktningbakgrunn opplever samarbeidet med barnehagen i dag. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

## Formål

I dag består de aller fleste barnehager av familier med ulike landlige, kulturelle, språklige og religiøse bakgrunner. Familiene har bosatt seg i Norge av ulike grunner, og noen kommer hit på grunn av konflikter og krig i hjemlandet. Barnehagen kan være det første treffet med en norsk instans som vil ha forventninger til et samarbeid med foreldrene. Dette er et samarbeid som foreldrene kanskje ikke kjenner til eller vet hvordan skal fungere.

Prosjektet vil gjennomføres ved å intervju foreldre og pedagogiske ledere i løpet av våren 2023.

Problemstillingen for forskningsprosjektet er følgende:

- 1. Hvordan kan samarbeid med foreldre med fluktbakgrunn hemme eller fremme barnehagens oppfyllelse av samfunnsmandatet?*

Fra de pedagogiske lederne ønsker jeg blant annet å vite:

- hvilke erfaringer og opplevelser de har med organisering av mottakelse med familier med en flyktningbakgrunn.
- hvordan organiserer barnehagen det første møte og hvordan oppleves det første møte for foreldrene?
- hva slags informasjon om familien tenker de er viktig å få vite om når de skal ta imot en familie som har vært på flukt?

Fra foreldrene ønsker jeg blant annet å vite:

- hvem presenterte barnehagen for dem for første gang
- hva er deres erfaringer og synspunkter når det kommer til samarbeid med barnehagen?

## Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette er en masteroppgave som gjennomføres via Oslo Metropolitan University der universitetet er faglig ansvarlig.

## Hvor mange blir spurt?

Det vil være to utvalgsgrupper som vil bli intervjuet til forskningsprosjektet, ca. 6-8 pedagogiske

ledere og ca. 6-8 foreldre.

#### **Til deg som forelder:**

Du har blitt spurt om å få delta i prosjektet fordi du har eller har hatt barn i barnehagen i løpet av de siste 15 årene, og fordi du har bakgrunn som flyktning i Norge.

#### **Til deg som pedagogisk leder:**

Du har blitt spurt om å delta i prosjektet fordi du jobber i dag som pedagogisk leder i en barnehage, og har erfaringer med å ta imot familier med flyktningbakgrunn.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg vil gjennomføre et intervju som vil inneholde ca. 20 spørsmål. Siden det er to utvalgsgrupper som blir intervjuet, vil samtalene bli holdt hver for seg. Intervjuet vil ta ca. 45 – 60 minutter, og det er du som deltaker i prosjektet som kan bestemme hvor intervjuet skal holdes.

#### **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.

Når lydopptakene er ferdig skrevet i et dokument, vil du få tilbud om å få innsyn, eventuelt rette eller slette opplysningene.

#### **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.

Det vil kun være meg, Lillian Sofie Borch Olsen som student, som har tilgang til opplysningene fra intervjuet.

Opplysningene fra intervjuet registreres via et lydopptak. Etter intervjuet vil svarene bli skrevet ned (transkribert) og lydopptaket vil bli slettet. Dokumentet vil bli lagret på skolens server. Det er kun jeg som gjennomfører prosjektet som har tilgang til serveren. De skriftlige opplysningene fra intervjuene vil bli makulert når prosjektet er gjennomført.

Ditt navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I publikasjonen vil du være anonymisert og ikke bli gjenkjent.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Lydopptakene vil bli slettet så fort intervjuene har blitt skrevet ned. Det nedskrevne materialet vil bli makulert når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2023.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Metropolitan University har personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om den, eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Oslo Metropolitan University

Student: Lillian Sofie Borch Olsen, [lillians.olsen@gmail.com](mailto:lillians.olsen@gmail.com)

Veileder: Cecilie Thun, [cecilie.thun@oslomet.no](mailto:cecilie.thun@oslomet.no)

Vårt personvernombud: Personvernombudet ved OsloMet er Ingrid S. Jacobsen.

Personvernombudet kan nås via e-post: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

*Eventuelt student*

(Forsker/veileder)

---

### Samtykkeerklæring

*Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.*

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person.*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

*Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.*

*Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Samarbeid mellom barnehagen og familier med flyktningbakgrunn** og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 9.2 Vedlegg 2.

NSD-GODKJENNING

Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

550110

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

21.03.2022

**Prosjekttittel**

Masteroppgave om samarbeid mellom barnehagen og familier med flyktningbakgrunn

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Cecilie Thun

**Student**

Lillian Sofie Borch Olsen

**Prosjektperiode**

01.02.2022 - 31.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige
- Særlige

**Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

## 9.3 Vedlegg 3.

Intervjuguide

### TIL PEDAGOGISK LEDER

#### **Bli kjent**

1. Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder?
2. Hvilken generell kompetansebakgrunn har du, og har du noe relevant utdanning som er konkret rettet mot flerkulturell kompetanse?
2. Hvilken erfaring har du når det kommer til samarbeid med foreldre med flyktningbakgrunn?

#### **Første møte**

1. Bruker dere oppstartsamtaleskjema, med ferdig lagde spørsmål når dere skal bli kjent med en ny familie med flyktningbakgrunn?  
- Hvis ja; bruker dere da de samme spørsmålene til familiene som ikke har bakgrunn som flyktninger? Eventuelt; hvorfor/hvorfor ikke?
2. I møte med en familie som ikke er kjent med barnehager i Norge, hva tenker du er viktigst å formidle om barnehagen som institusjon for dem?

#### **Bringe og hente situasjoner**

1. Hvilke temaer mener du er viktigst å prate om i en bringe – hente situasjon?
2. Hvordan opplever du at kommunikasjonen fungerer med foreldre med flyktningbakgrunn?  
- Hva gjør du hvis dere ikke snakker samme språk eller du klarer å formidle nødvendig informasjon om barnet.  
- Bruker dere ansatte som snakker flere språk som «tolk» til samtaler med foreldrene?
2. Har du opplevd noen situasjoner hvor du har blitt misforstått på det du prøver å formidle? - Kan du gi noen eksempler?
3. Opplever du at foreldrene sier i fra om de ikke forstår hva du mener?

#### **Foreldresamtaler**

1. Hva mener du er de viktigste temaene i en foreldresamtale?



- Hvorfor mener du at dette er viktig?

2. Hvordan forbereder du deg til en foreldresamtale?

- Stiller du spørsmål om språklig eller religiøs bakgrunn? Hvorfor/ hvorfor ikke?

- Stiller du spørsmål om hvordan foreldrene utøver omsorg til barnet når det kommer til å trøste, leke, måltidsituasjoner osv.?). Hvorfor /hvorfor ikke?

3. Hvordan begrunner du for foreldrene om hvorfor du stiller spørsmål om deres bakgrunn?

4. Hvordan sørger du for at foreldrene får medvirke til den individuelle tilretteleggingen av barnehageoppholdet?

### **Hvordan innhente informasjon**

1. Hvordan formidler du skriftlige beskjeder til de som ikke forstår norsk?

- Har du noen tanker om hvordan dette kunne blitt gjort annerledes?

2. Når du får beskjed om at du får en ny familie fra et land, hvordan forbereder du deg til dette?

3. Vet du hva som er viktigst for foreldrene med barnets barnehageopphold?

4. Hva slags informasjon tenker du er viktig i forhold til den kulturelle bakgrunnen?

### **Holdninger og fordommer**

1. Hva tenker du som fagperson er viktige forkunnskaper å ha når du møter foreldre med bakgrunn som flyktninger?

2. Kan du beskrive noen utfordringer du har opplevd med foreldresamarbeidet?

- På hvilken måte var dette utfordrende?

- Hvordan håndtere du utfordringen?

- Har du noen tanker om eventuelle tiltak som kan gjennomføres for å forebygge slike dilemmaer?

### **Avsluttende spørsmål**

1. Hvis du kunne gjort noen endringer på praksisen rundt foreldresamarbeid med flyktningsfamilier- uavhengig av ressurser, hva ville det vært?

## TIL FORELDRE

### **Bli kjent**

1. Hvilken landbakgrunn har du?
2. Kan du fortelle litt om hvorfor du kom til Norge?
3. Hvordan er familiesituasjonen i dag? (Spørre mer presist; f.eks. hvem utgjør familien eller hvordan har dere det i familien i dag; trives dere; synes du alle har det bra e.l.?)

### **Første møte**

1. Har barnet ditt gått i barnehage tidligere?
2. Når hørte du om barnehager for første gang?  
- Kan du fortelle litt om når og hvordan du fikk informasjon om barnehagen for første gang?
3. Kan du beskrive ditt første møte med barnehagen?

### **Foreldresamtaler**

1. Har du noen tanker om hvordan et foreldresamarbeid med barnehage bør innebære?
2. Hva tenker du kunne vært nyttig for barnehagen å vite når det kommer til foreldresamarbeid med familier som har være flyktninger?
3. Har barnehagen tilbudt tolk til foreldresamtaler, foreldremøter eller for å overlever beskjeder?  
- Hvis ja; har det fungert godt eller ikke?  
- Har du noen tanker eller erfaringer om hvordan dere kunne fått informasjon når dere ikke prater samme språk? (f.eks. Bruk av bilder, tegninger eller video?)

### **Bringe - hente situasjoner**

1. Hvem bringer og henter barnet i barnehagen?
2. Hva snakker dere (du og den barnehageansatte) om i bringe- hente situasjonene?
3. Pleier du og barnet å snakke om barnehagen hjemme?
4. Hvordan opplever du kommunikasjonsformen fra barnehagen?

### **Overlevere informasjon**

1. Hva slags informasjon mener du er viktig for barnehagen å vite om ditt barn og din familie?
2. Hva slags informasjon har barnehagen allerede fått fra deg? På hvilken måte?
3. Opplever du at du kan rådføre deg med personalet i barnehagen om det er noe du lurer på om barnets utvikling og hverdag i barnehagen?

4. Er det noe du mener burde være annerledes, eller noe du savner?

5. Har barnehagen noen gang spurt om;

- religiøs bakgrunn

- språklig bakgrunn

- Kulturell bakgrunn

Hvis ja; synes du barnehagen har brukt denne informasjonen til noe nyttig i barnehagen.

Hvis nei; har du noen tanker om hvorfor de ikke spurte deg om disse opplysningene?

### **Avsluttende spørsmål**

1. Kan du beskrive noen positive erfaringer du har opplevd med samarbeidet med barnehagen?

2. Kan du beskrive noen negative erfaringer du har opplevd med samarbeidet med barnehagen?

3. Hvis du kunne gjort noen endringer på praksisen rundt foreldresamarbeid i barnehagen, hva ville det vært?