

Masteroppgave

Barnehagekunnskap

Mai 2024

Kultursensitiv omsorg og barndommens fantasi: En kvalitativ undersøkelse av eventyrets rolle i norsk-somalisk oppvekstmiljø

Håda Mohamed M Adan



OsloMet – storbyuniversitetet
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Da var jeg plutselig ferdig! Endelig er det min tur å levere masteroppgaven. Det har ikke vært lett, men nå er jeg i mål. Å komme i mål hadde ikke skjedd uten de menneskene som har stått ved min side. Før jeg leverer, ønsker jeg å takke flere viktige personer.

Kjære, Katrine Giæver- Jeg ønsker først å fremst å takke deg. Tusen takk for at du alltid har hatt troa på meg og mine evner. Jeg unner alle studenter å møte på en så dyktig, tålmodig og engasjert veileder som deg. Jeg er evig takknemlig for alt du har lært meg.

Kjære, Cathrine Bjerknes- Tusen takk for ditt engasjement og veiledning, jeg er takknemlig for at du har stilt opp som 80% veileder.

Kjære, Pappa- Du har flyktet fra krig og er selve grunnlaget for at jeg fikk skrevet denne masteravhandlingen, tusen takk. Du har vært min inspirasjon og min største helt gjennom hele denne prosessen.

Kjære, Mamma- Tusen takk for at du alltid har trodd på at jeg kan oppnå alt jeg vil i dette livet. Din støtte og omsorg har vært min trygge havn gjennom alle vanskelige tider.

Kjære, søsken- Dere har vært mine største motivasjonskilder, tusen takk.

Kjære, William- Tusen takk for din ubetingede støtte og kjærlighet gjennom hele denne prosessen.

Jeg ønsker spesielt å takke de kjære norsk-somaliske foreldre som stilte opp for intervjuene. Tusen takk for at dere delte deres erfaringer, opplevelser, synspunkter og ikke minst de somaliske eventyrene med meg. Dere er virkelig modige, og har utrolig viktige stemmer. Å høre deres fortellinger vekket et enormt engasjement i meg, tusen hjertelig takk. Denne oppgaven har vi skrevet sammen! Til slutt vil jeg si takk til alle som har vært en del av denne reisen. Dere har alle vært en motivasjon mot målet.

Oslo, Mai, 2024- Håda Adan

Sammendrag

Tematikken i denne masteroppgaven er norsk-somaliske foreldres bruk av somaliske eventyr som omsorgsmiddel, og om det kan forstås i relasjon til verdigrunnlaget i barnehagen. Denne studien fokuserer på norsk-somaliske foreldres verdensoppfatninger gjennom deres subjektive fortellinger og opplevelser med somaliske eventyr. Hovedmålet er å gi foreldrene en stemme i barnehagens felleskap. I lys av Pierre Bourdieus begrepsapparat, Geert Hofstedes kulturdimensjons teori og Nel Noddings teori om omsorg drøfter jeg forelderens møter med somaliske eventyr og hvordan disse eventyrene påvirker deres egne barn i møte med barnehagens verdigrunnlag.

Problemstillingen for min masteroppgave er følgende:

-Hvordan har somaliske eventyr blitt brukt som omsorgsmiddel blant norsk-somaliske foreldre og hvordan kan dette forstås i relasjon til verdigrunnlaget i norsk barnehage?

Denne studien tar utgangspunkt i fenomenologisk epistemologi. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming, der det ble brukt én-til-én intervju med fem norsk-somaliske foreldre. Samtidig ble somaliske eventyr gjenfortalt av foreldrene som en del av datainnsamlingen. Noen av foreldrene er født eller oppvokst i Norge, mens andre kom til Norge i en voksen alder. Min rolle som forsker med insider-posisjon har vært svært viktig for denne studien, noe jeg presenterer grundig i metodekapitlet.

I analysen av funnene har jeg valgt å anvende en narrativ-tematisk tilnærming for å gjøre dypdykk i forelderens opplevelser og barrierer knyttet til videreformidling av somaliske eventyr til sine barn. Hovedfunnene indikerer en kompleksitet i forelderens eventyrformidling. På den ene siden føler enkelte seg begrenset av barnehagepersonalets syn på kulturelt mangfold, samt verdigrunnlaget i barnehagen, på den andre siden opplever enkelte anerkjennelse fra barnehagen for sin kulturelle praksis med eventyr. Forelderens kulturelle praksis og barnehagens forventinger skaper både utfordringer og muligheter. Enkelte av foreldrene velger å skjule visse somaliske eventyr for sine barn for å unngå å bli dømt som «dårlige foreldre» og andre foreldre velger å dele somaliske eventyr med barnehagen. Blant annet berører denne studien en spenning i barnehagens kulturelle landskap: mens visse praksiser oppfattes som legitime, kjemper en gruppe foreldre med følelsen av å måtte skjule det de selv opplever som legitimt.

Abstract

The theme for this master's thesis is on the use of Somali folktales as a caregiving tool among Norwegian-Somali parents, and its implications in relation to the values in the Norwegian kindergarten framework. This study delves into the subjective narratives and experiences of Norwegian-Somali parents, as a way to understand their perceptions and practices of Somali folktales. The main goal is to amplify the voices of these parents within the kindergarten community. Furthermore, I discuss the parents' encounter with the Somali folktales, and how Somali folktales influences their relationship with their children and with the kindergartens' value system, in light of Pierre Bourdieu conceptual framework, Geert Hofstede culture dimensions theory and Nel Noddings theory of care.

The research question for this study is the following:

-How have Somali folktales been utilized as a caregiving tool by Norwegian-Somali parents and how can this be understood in relation to the values upheld in the Norwegian kindergarten's framework?

This study's theoretical position is grounded within epistemology phenomenology. I used a qualitative approach through one-on-one interviews with five Norwegian-Somali parents. The Somali folktales were also retold by the parents as a part of the data material. My key findings show a complexity in the parents' storytelling practices. Some of the parents feel limited by the kindergarten staff's view on cultural diversity, as well as the kindergarten's value system. On the other hand, some experience recognition from the kindergarten for their cultural practice with folktales. The parents' cultural practices and the kindergartens expectations create both challenges and opportunities. Where some of the parents choose to hide certain Somali folktales from their children, to avoid being judged as «bad parents», some choose to share the Somali folktales with the kindergarten. This study, among other things touches on the tension that exists in the kindergarten's cultural landscape: while certain practices are perceived as legitimate, a group of parents struggle with the feeling of having to hide what themselves perceive as legitimate.

So koobid

Mawaduca cilmi-baadhistan masters-ka waxa uu ku saabsan yahay adeegsiga sheeko-xariireddka Soomaalida oo ah qalab daryeel oo dhex mara waalidiinta Soomaalida Norway, iyo saamayna ay ku yeelanayso qiyamka qaab-dhismeedka xannaanada Norway. Daraasadani waxay si qoto-dheer u falanqaysaa sheekooyinka iyo waaya-aragnimada waalidiinta Norway-Soomaaliga ah, si ay u fahmaan fikradahooda iyo dhaqankooda. Hadafka ugu weyn waa in la kordhiyo codka waalidiintan gudaha bulshada xannaanada. Intaa waxaa dheer, waxan ka hadlayaa kulanka waalidiinta ee sheeko-xariireedka Soomaalida, iyo dia sheeko-xariireedka Soomaalidu u saameeyaan xirrika ay la leeyihiin carruurtooda iyo nidaamka qiimaha xannaanda, marka la eego qaab-dhismeedka fikradeed ee Pierre Bourdieu, aragtida cabbirka dhaqanka Geert Hofstede iyo aragtida Nel Noddings ee daryeelka.

Su'aasha cilmi-baarista ee daraasaddan waa tan soo socota:

-Sidee looga faa'iidaystay sheeko-xariireedka Soomaalida qalab daryeel oo ay sameeyeen waalidiinta Soomaalida norwiigia ah sideese taas lo fahmi karaa marka la eego qiyamka lagu tixgaliyo qaab-dhismeedka xannaanada Norway?

Mawqifka aragtiyeed ee daraasaddan waxa uu ku salaysan yahay ifafaale cilmi-baadhiseed. Waxaan adeeegsaday hab-tayo leh habka waraysiga qof-ka-qof ah, si aan u ururiyo waaya-aragnimada waalidka iyo feekerka isticmaalka sheeko-xariireedka Soomaalida. Sheekooyinka hiddaha iyo dhaqanka Soomaalida ayaa sidoo kale ay waalidiintu ku celceliyeen qayb ka mid ah xogta.

Natiijooyinkayga muhiimka ah waxay muujinayaan kakanaata hab-dhaqanka sheeko-sheegidda waalidka, waalidiinta qaarkod waxay dareemeen inay xaddidan yihiin aragtida shaqaalaha xannaanda eee kala duwanaanshada dhaqmeed, iyo sidoo kale nidaamka qiimaha eee xannaanada. Iska horimaadka u dhexeeya hab-dhaqanka waalidka iyo filashada xannaanda ayaa waalidka u abuurta caqabado. Dhaqan daqmeedka waalidinnta iyo filshada xannaanda waxay abuuran caqabado iyo fursado caajis ah. Halka waalidiinta qaar ay doo bidaan in ay caruurtooda ka qariyaan sheeko xariireedka Soomaalida qaarkood, si ay uga fogaadaan shaabadeeyey «waalid xun», qaar ayaa doorta in ay sheeko-xariireedka Soomaalida la wadaagaan dugisga barbaarinta. Daraasaddan, waxaa ka mid ah waxyaabo kale oo taabanya xiisadda ka jirta muuqaalka dhaqanka ee xannaanada: halka dhaqmada qaarkood lo arko inay yihiin sharci ah, koox waalidiin ah ayaa la halgamaya dareenka ah inay qariyaan waxa ay u arkaan inay sharci yihiin.

1. Innledning.....	9
1.1 Aktualisering av tema	9
1.2 Aktualisering av bakgrunn	10
1.3 Oppgavens relevans for barnehagefeltet.....	11
1.4 Presentasjon av problemstilling	12
1.5 Begrepsavklaring og avgrensing	13
1.6 Oppgavens oppbygning	14
1.6.1 Tidligere forskning	14
1.6.2 Litteratursøk: Ikke en representativ forskning	14
1.7 Somalias historie.....	15
1.8 Somaliere i Norge i dag: Norsk-somaliske foreldre	16
1.9 Fortsettelse av tidligere forskning:.....	19
1.9.1 Barnehagens verdigrunnlag.....	22
1.9.1.2 Oppsummering	23
2. Teorikapitlet.....	23
2.1 Merleau-Ponty: Livsverden.....	24
2.2 Pierre Bourdieus begrepsapparat.....	25
2.2.1 Kulturell kapital:	25
2.2.2 Habitus og den legitime kulturen	26
2.2.3 Doxa	27
2.3 Individualisme/ Kollektivism: Hofstede (2011).....	27
2.4 Omsorgsbegrepet: Nel Noddings (1990, 2013)	29
2.5 Anerkjennelse av kulturelt mangfold: Angell (2011).....	30
2.6 Oppsummering	31
3. Metode: Mitt ontologiske ståsted.....	32
3.1 Vitenskapelig tilnærming: Fenomenologi og hermeneutikk	32
3.2 Dobbel hermeneutikk	33
3.3 Kvalitativt forskningsintervju som metode: Semi-strukturert intervju	34
3.4 Utforming av intervjuguide	35
3.5 Gjennomføring av intervju.....	35
3.6 Én-til-én intervju	36
3.7 Min forskerrolle: Hvem er jeg i forskerrollen? Insider og outsider perspektiv	36
3.8 Forskningsetiske refleksjoner	37
3.9 Etikk, personvern og anonymisering	38
3.9.1 Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi	38

3.9.2 Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv.....	38
3.9.3Forskerens ansvar for å unngå skade	38
3.10 Rekruttering og utvalg av informantene: Hvem er de?.....	39
3.10.1Tabell 1: Informantoversikt	40
3.11 Studiens kvalitet	41
3.11.1 Pålitelighet (reliabilitet).....	42
3.11.2Troverdighet (Intern validitet).....	42
3.11.3 Overførbarhet (ekstern validitet)	43
3.11.4 Bekreftbarhet (objektivitet).....	43
3.12 Transkriberings prosess	44
3.13 Analysestrategi: narrativ tematisk analyse	44
3.14 Oppsummering	47
4. Analysekapittelet.....	47
4.1 Tilpasning til norske metoder, den legitime kulturen på godt og vondt.....	48
Oppsummering	53
4.2 Samholdets kraft.....	54
Oppsummering	59
4.3 Den magiske bestemoren: den norske barnehagens verdigrunnlag møter somaliske eventyr.....	59
Oppsummering	65
5. Diskusjon av funn	65
5.1 Tilpasning til en norsk metode, legitim kultur på godt og vondt.....	66
5.2 Samholdets kraft	71
5.3 Den magiske bestemoren: den norske barnehagens verdigrunnlag møter somaliske eventyr	75
6. Avsluttende refleksjoner.....	80
6.1 Oppsummering	80
6.2 Egen læring.....	82
6.3 Bidrag til barnehagefeltet	82
6.4 Videre forskning	83
7. Litteraturliste.....	85
Vedlegg.....	93
Vedlegg 1: Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjektet.....	93
Vedlegg 2- SIKT godkjenning	97
Vedlegg 3 Intervjuguiden.....	98
Vedlegg 4: De gjenfortalte eventyrene	100

4.1 Ali og Hyenen: Et nervepirrende eventyr	100
4.2 Sauen og geiten: Et eventyr om vennskap og mot.....	100
4.3 Igal Shidal og det store mysteriet med løvestubben.....	101
4.4 Flammene av skjebne	102
4.5 Vuggesang: Huuwaye huuwa.....	102
4.6 Dhegdheer	103

1. Innledning

Denne oppgaven er en fenomenologisk studie av fem norsk-somaliske foreldre og hvordan de anvender somaliske eventyr som en form for omsorg og om dette kan forstås i relasjon til verdigrunnlaget i norsk barnehage. Temaet somalisk eventyr og hvordan det blir brukt av norsk-somaliske foreldre som et omsorgsmiddel er interessant for meg, fordi det representerer en bro mellom kulturer og åpner dører for verdifulle stunder sammen med barn. Relevansen dette har for norske barnehager ligger i det at studien tilbyr et vindu mot en annen kultur, noe som kan være med på å få frem verdien av mangfold i barnehagen. Intensjonen for oppgaven har vært å gi de fem norsk-somaliske foreldrene som har delt sine erfaringer med meg et større rom for å ytre en stemme i det norske samfunnet. Jeg håper at virkeligheten som fremstilles i studien resonerer med langt flere enn de fem norsk-somaliske foreldrene som valgte å stille opp.

Videre i oppgaven skal jeg spesifisere bakgrunnen for valg av tema i studien. Deretter kommer det frem en bakgrunn som er samfunnsmessig forankret og som står i sammenheng med min forforståelse, personlig erfaringer og oppfatninger. Videre skal jeg fortelle om hvorfor temaet er tidsmessig aktuelt i dag og hvordan det er relevant for barnehagefeltet. Avslutningsvis skal jeg presentere problemstillingen, oppgavens oppbygning og tidligere forskning.

1.1 Aktualisering av tema

I tråd med den norske rammeplanens intensjoner om at barnehagepersonell skal ivareta et mangfold av eventyr, fortellinger og uttrykksformer, bygger denne innledningen på prinsippet om at barn i barnehagen burde få sjansen til å oppleve et mangfold av ulike kulturelle uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.48) som speiler og støtter deres ulike identiteter. Dette oppdraget har blitt stadig mer sentralt på bakgrunn av at det norske samfunnet har utviklet seg til et mer mangfoldig samfunn. Dette innebærer at det norske samfunnet består av flere ulike kulturer, religioner og språk, noe som igjen preger hvem vi kan finne i dagens barnehage (Thun, 2015, s.195). Barnehagen skal legge til rette for kultur møter og bidra til at alle barn kan få oppleve mestring og glede i sosiale og kulturelle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Denne studiens tematikk bærer betydning for både norsk-somaliske barn og majoritets-norske barn i Norge på bakgrunn av at den legger grunnlaget for en mer mangfoldig og inkluderende kulturforståelse.

I møtepunktet mellom fortidens visdom og nåtidens pedagogiske prinsipper er eventyr et sentralt redskap for både læring og omsorg i barnehagens miljø (Birkeland, et al., 2018). Eventyr står sterkt i kulturen og moderne barndom medfører et mangfold av kulturprodukter og organiserte fritidsaktiviteter, men barn vokser fortsatt opp med Askeladden, Bukkene Bruse og Rødhette (Birkeland, et al., 2018, s.47). Denne masteroppgaven tar for seg tematikken eventyr, med spesifikk interesse for hvordan somaliske eventyr har blitt brukt i dette møtepunktet. Eventyr har lenge vært en viktig del av oppvekst- og omsorgs miljøet for barn i Norge. I Norge er man kjent med folkeeventyr blant annet gjennom de to folkeminnesamlerne Peter Christen Asbjørnsen og Jørgen Moe (Birkland, et al., 2018). I norsk kontekst var Asbjørnsen og Moe først ute med å skrive ned eventyrene og de samlet det som i dag er de mest kjente norske folkeeventyrene som kalles for Asbjørnsen og Moes folkeeventyr (Beyer, 2019). Gjennom dem er folkeeventyret en litterær sjanger ofte med barn og unge som hovedpersoner, i tillegg er eventyrene bearbeidet og skrevet for barn (Ritcher, 1987, i Hansjörg, 2001, s.108).

Gjennom historien viser det seg at eventyrene skulle fungere som et speil som nasjonen kunne gjenkjenne i folkesjela (Hansjörg, 2001, s.108). På sine reiser dokumenterte Asbjørnsen og Moe et utvalg av eventyr fra individer som var fra samfunnets lavere sjikt, nemlig bondemiljøer (Solberg, 1999, s.12). De samlet folkeeventyr fra regioner som Telemark, Ringerike og Setesdal og andre steder, noe som ble kalt folkedikting (Solberg, 1999, s.13). I kulturer hvor skriftspråkets rolle har vært begrenset, spiller eventyr en stor rolle. Dette er fordi at de ofte ble bevart og overført muntlig, kjent som folkeeventyr (Solberg, 1999). Asbjørnsen og Moe samlet inn muntlig folkeeventyr gjennom å snakke og lytte til nordmenns fortellinger rundt om i landet. Dette er noe av inspirasjonen til tematikken i min masteroppgave. Eventyr er også en internasjonal sjanger som er utbredt over hele verden (Solberg, 1999, s.26). Mytene og fortellingene vi vokser opp med påvirker vårt grunnleggende verdensbilde og disse mytene og fortellingene er noe av nøkkelen til å forstå menneskers subjektive virkelighet (Pattanik, 2009, i, Salole, 2018). I denne masteroppgaven skal jeg se mer på hvordan norsk-somaliske foreldre bruker somaliske eventyr som et omsorgsmiddel og hvordan det kan forstås i relasjon til verdigrunnlaget som blir fremhevet i norsk barnehage.

1.2 Aktualisering av bakgrunn

Gjennom årene har interessen min for det flerspråklige feltet vært økende, delvis drevet av min egen bakgrunn som norsk-somalier. Oppveksten min var preget av eventyrenes nærvær, men på en måte som skilte seg fra de «vanlige» fortellerstundene mange andre barn opplever. I mitt hjem var det ingen tradisjon for nattaftellinger ved sengekanten eller høye bokstabler på barnerommet. I stedet dukket

eventyrene opp spontant- i øyeblikk av lek eller ved måltidene. Når jeg tenker tilbake på disse øyeblikkene innså jeg at jeg aldri hadde opplevd eventyrformidling slik mange andre barn i Norge har. Våre fortellinger var ikke bundet til sider eller perm. Foreldrene mine bar fortellingene i seg, de var levende eventyrbøker, og innholdet ble levendegjort gjennom deres stemmer. Denne innsikten plantet et frø av fascinasjon for somalisk eventyrformidling. For hvorfor var eventyrene ikke skrevet ned, men kun muntlige overleveringer fra generasjon til generasjon? Jeg begynte å undre over hvordan disse tradisjonelle fortellermåtene formet somaliere sine opplevelser av omsorg og læring og hvordan det utfoldet seg innenfor det norske pedagogiske systemet. Derfor valgte jeg å fordype meg i tematikken om somaliske eventyr, med et ønske om å utforske hvordan disse muntlige tradisjonene benyttes som omsorgspraksis av norsk-somaliske foreldre og hvordan det kan forstås i relasjon til verdigrunnlaget i norsk barnehage.

1.3 Oppgavens relevans for barnehagefeltet

Valget om å fokusere på muntlig tradisjoner, spesielt eventyrene, er sterkt påvirket av det faktum at Somalia ikke hadde et offisielt skriftspråk før 1972 (Haakonsen, 2005, s.20). Denne forholdvis sene standardiseringen av skriftspråk, basert på det latinske alfabetet, har betydd at muntlige fortellinger lenge har spilt en avgjørende rolle i bevaringen og videreføringen av somalisk kultur og historie. Disse muntlige tradisjonene blant somaliere har ikke kun vært en del av deres kulturelle historie, men de har også spilt en avgjørende pedagogisk rolle, noe som forsetter den dag i dag. Slike muntlige tradisjoner bidrar til å utvikle barns imaginære evner, samtidig som at eventyr kan leses som verdiformidlende fortellinger (Birkeland et al., 2018, s.56).

I et samfunn hvor det skriftlige ikke var tilgjengelig, ble muntlige eventyr og fortellinger benyttet som hovedmiddel til å videreføre kunnskap, tradisjoner og sosiale normer (Birkeland et al., 2018). Jeg tenker dette blir spesielt relevant for det norske barnehagefeltet i dag, som blir stadig mer mangfoldig som et resultat av global migrasjon (Thun, 2015). Mens noen av de minoritets-norske barna er oppvokst med muntlig fortellertradisjon, har antakeligvis de fleste majoritets-norske barn i de senere generasjonene fått eventyrene lest høyt fra en bok eller blitt formidlet gjennom fjernsyn, men ikke gjennom muntlig fortelling (Fougner, 2005, s.103).

Folkeeventyrene har vært overlevert muntlig i mange hundre år, men i de siste 150–200 årene har det vært en skriftkultur i store deler av Europa, også i Norge (Fougner, 2005, s.103). Ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal barnehagen bidra til at barna møter et mangfold av eventyr,

fortellinger, uttrykksformer og sagn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.47). I barnehager hvor barn fra ulike kulturelle bakgrunner samles, kan kunnskapen om muntlige tradisjoner skape en form for kulturell forståelse. For eksempel kan barnehagepersonell benytte seg av somaliske eventyr for å skape broer mellom barnas hjemkultur og den norske barnehagekulturen.

I barnehagens verdigrunnlag blir det formidlet at barnehagen skal møte individets behov for omsorg, tilhørighet og anerkjennelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Temaet «somaliske eventyr» og hvordan det blir brukt av norsk-somaliske foreldre som et omsorgsmiddel kan vise seg å være høyst relevant innenfor barnehagesektoren. Ettersom det kan bidra til å utfordre og utvide barnehagepersonalets oppfatninger om minoritetsforeldres metoder for omsorg og oppdragelse. I lys av dette kan det se ut som anerkjennelsen hovedsakelig blir gitt på majoritetens vilkår (Bergsland, 2018, s.9). Når det diskuteres om anerkjennelse gitt på majoritetens vilkår, kan det for eksempel refereres til situasjoner der minoritetsgrupper blir anerkjent kun i den grad de tilpasser, godtar eller etterligner verdier og normer som er fastsatt av majoritetssamfunnet (Bergsland, 2018). Med andre ord, kan det bety at deres kulturelle identitet, språk, tradisjoner eller livssyn står i fare for å bli oversett eller undervurdert, så lenge de ikke passer inn i de rammene majoritetssamfunnet setter (Bergsland, 2018). I sammenheng med bruken av somaliske eventyr i den norske barnehagekonteksten, kan anerkjennelse gitt på majoritetens vilkår knyttes til hvordan eller om disse kulturelle uttrykkene verdsettes. Videre reflekterer også bruken av somaliske eventyr en dypere dimensjon av omsorg. Omsorg i denne sammenhengen strekker seg utover det grunnleggende behovet for trygghet og fysisk velvære til barna; det handler om å støtte deres identitet gjennom en rik kulturell opplevelse. Lund (2021) poengterer at dersom barnehageansatte blir bevisste på sine egne forutinntatte holdninger, kan dette potensielt åpne opp for en utvidelse av deres verdenssyn (Lund, 2021, s.171). Med det sagt, kan det å forstå og verdsette disse eventyrene i sin helhet åpne opp for perspektivutvidelse for personalet i barnehagen. Dette kan være med på å gi ikke bare norsk-somaliske barn, men også majoritets-norske barn en mulighet til å utforske verden fra ulike perspektiver.

1.4 Presentasjon av problemstilling

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

«Hvordan har somaliske eventyr blitt brukt som omsorgsmiddel blant norsk-somaliske foreldre og hvordan kan dette forstås i relasjon til verdigrunnlaget i norsk barnehage?»

Jeg studerer dette fenomenet ved å intervjuer fem norsk-somaliske foreldre. Jeg ønsker å finne ut hvordan den somaliske fortellertradisjonen opprettholdes og tilpasses innenfor en norsk

barnehagekontekst. I tillegg vil jeg utforske hvordan dette står i relasjon til det overordnede målet i rammeplanen (kunnskapsdepartementet, 2017) om å fremme kulturelt og språklig mangfold i overensstemmelse med utdanningsdirektivene.

For å dykke dypere inn i problemstillingen stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

«Hvordan forholder norsk-somaliske foreldre seg til balansen mellom å bevare egen kultur og tilpasse seg den kulturelle konteksten i norsk barnehage gjennom bruk av eventyr?»

«På hvilke måte sammenligner norsk-somaliske foreldre verdier og moraler i de somaliske eventyrene med verdigrunnet i barnehagen?»

1.5 Begrepsavklaring og avgrensning

Å finne riktige begreper for å beskrive en minoritetsgruppe i en majoritetskontekst, kan være vanskelig, på bakgrunn av at det er vidt begrep. I tillegg kan det være vanskelig for meg som forsker å finne begreper som definerer mennesker som gruppe, spesielt grupper som jeg selv er en del av. At jeg som forsker skal definere de intervjuede foreldrenes tilhørighet ved å bruke kategorier som den «somaliske moren», «norsk-somaliske faren» eller «norske forelderen» er noe jeg ikke ville ha definisjonsmakt over. Å navigere meg i feltet identitet og tilhørighet var utfordrende. Derfor var det viktig for meg at informantene hadde selvbestemmelse. Spesielt når moderne forskning viser at mange med minoritetsbakgrunn i majoritetssamfunn velger en både-og- identitet fremfor en enten-eller tilnærming (Eriksen & Sajjad, 2015).

Ofta hører man at noen har et identitetsproblem dersom de ikke klarer å formidle om de er norske eller somaliske, heller enn å få lov til å være begge deler (Eriksen, 2001, s.52). Det er det både-og-identitet handler om versus enten-eller-tilnærmingen, noe som viser at identitet ikke er statisk, men dynamisk (Eriksen, 2001). Det er viktig å påpeke at identifikasjon er situasjonell, kontekstuell og relasjonell, det vil si at enhver person skifter identitet i ulike situasjoner og i ulike typer sosiale relasjoner (Eriksen & Sajjad, 2015, s.102). Dette påvirket min interaksjon med informantene; før intervjuene tok jeg en avgjørelse om å la informantene definere sin egen identitet. På bakgrunn av dette refererer jeg til foreldrene på den måten de selv definerte sin egen tilhørighet. Alle fem informantene ga meg bekreftelse på at jeg kan navngi dem i denne studien som norsk-somaliske foreldre.

Videre er det nødvendig å påpeke at jeg skriver fra minoritetsperspektiv, og derfor er det nødvendig å bruke begrepet «majoritetsnorsk», for å vise til at innenfor den norske befolkningen finnes det et mangfold av etniske nordmenn (Rosten, 2017). Dette begrepet bruker jeg for å nyansere forståelsen

av norske kulturelle normer og verdier og for å få frem de erfaringene og opplevelsene som finnes blant de norsk-somaliske foreldrene i denne studien.

1.6 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består totalt av 6 kapitler.

Kapittel 1- Omhandler min forforståelse, hvordan oppgaven er relevant for barnehagefeltet, presentasjon av min problemstilling, den generelle strukturen og planen for oppgaven, inndeling av kapitlene og tidligere forskning.

Kapittel 2- Teoretiske perspektiver. I kapittelet belyser jeg relevante teoretiske perspektiver og begrepsavklaringer, for å vise til hvordan jeg analyserer og drøfter norsk-somaliske foreldres opplevelser og erfaringer i kapittel 4 og 5.

Kapittel 3- Metode. Her viser jeg til metodevalg og mine forskningsetiske refleksjoner. Jeg diskuterer valgene jeg har tatt i forbindelse med metode, mitt vitenskapelige ståsted og refleksjoner jeg har gjort omkring mine forskningsetiske erfaringer.

Kapittel 4- Analyse av datamaterialet.

Kapittel 5- Diskusjonskapittelet. Drøfting av funn.

Kapittel 6- Avsluttende refleksjoner. I dette kapittelet reflekterer jeg over det å ha et kritisk blikk, samt mine erfaringer gjennom arbeidet med oppgaven. Til slutt kommer jeg inn på veien videre.

1.6.1 Tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg tidligere forskning som en av delene som danner grunnlaget for å belyse oppgavens problemstilling. Før jeg viser til hva som finnes av tidligere forskning, starter kapittelet med en litteraturgjennomgang. Deretter vil jeg presentere kort bakgrunnen for at det er somaliske flyktninger i Norge, somaliere i Norge og hvem dagens norsk-somaliske foreldre er. Deretter skal jeg vise hva som er status på forskningsfeltet, altså hva som er forsket på frem til nå som er relevant for min oppgave.

1.6.2 Litteratursøk: Ikke en representativ forskning

I forberedelsen til oppgaven utførte jeg et omfattende litteratursøk. For å finne ut mer om forskningen som har blitt gjort på fagfeltet, har jeg benyttet meg av databasene Oria, Google Scholar og Idunn. For å finne relevant forskning og teorier benyttet jeg et systematisk søk for kartlegging av kunnskapsstatus.

Jeg tok i bruk både skandinaviske og internasjonale artikler og bøker, fordi jeg valgte å bruke både engelske og norske søkeord. Jeg startet med emnesøk, det vil si at jeg delte opp problemstillingen min, og søkte på relevante ord, samt tittet på referanser i ulike artikler og bøker. Ordene jeg søkte opp var; «Somalias historie», «Somalias muntlige og skriftlige tradisjon», «somaliske eventyr», og «somaliere i Norge». Etter hvert som jeg fikk et dypere innsyn i tematikken, ble søket mer og mer spesifisert i forhold til oppgavens problemstilling. Det er også nødvendig å nevne at det kan være annen forskning der ute som kunne vært relevant for min oppgave, men som ikke ble fanget opp av søkeordene.

På bakgrunn av at jeg studerer en spesifikk gruppe, altså norsk-somaliere, er det viktig å poengtere at mine informanters erfaringer ikke er representative for alle somaliske foreldre, eller hvordan somaliske foreldre er her i Norge. Hensikten med denne forskningen er ikke å vise at alle somaliske foreldre er like, men heller vise til hvordan hver forelder har et eget narrativ og perspektiv på sitt liv. I stedet skal jeg som forsker forsøke å beskrive og gjengi foreldrenes livsverden. I og med at personer utformer ulike livshistorier innenfor en kulturell sammenheng, kan våre analyser vise hvordan kulturen kommer til uttrykk gjennom personenes beskrivelser av erfaringer og hendelser (Thaagard, 2018, s.128). Selv om jeg skal gjengi noen andres livsverden, er det viktig å påpeke at mitt eget perspektiv forblir sentralt i beskrivelsen. På bakgrunn av at egne kulturelle og sosiale erfaringer har relevans for hvordan man tolker andre gjennom et møte (Merleau-Ponty, 1994, i, Bengsston & Løkken, 2004, s.558).

1.7 Somalias historie

For å forstå norsk-somaliske borgeres situasjon og erfaring i Norge på en fyldigere måte, er det essensielt å sette seg inn i deres historiske og kulturelle bakgrunn. Kunnskap om disse aspektene er nødvendig for denne oppgaven, da de historiske og kulturelle faktorene fra Somalia er et bakteppe for oppgavens helhet. Somaliere i Norge bringer med seg livserfaringer som spenner fra livet i Somalia til tilpasningen i et nytt land. Dette skaper en forbindelse mellom deres fortid, deres nåværende liv og forventningene til fremtiden.

Ifølge Haakonsen (2005) vet vi lite om Somalias historie før araberne etablerte seg langs kysten for 1200 til 1500år siden (Haakonsen, 2005, s.18). Det er sannsynlig at regionens første innbyggere var et folk som liknet buskmenn og som hovedsakelig levde et liv som jegere og sankere (Haakonsen, 2005, s.18). Disse ble senere i sør etterfulgt av Bantu-talende jordbrukere (Haakonsen, 2005). Majoriteten av den moderne somaliske befolkningen stammer fra nomadiske grupperinger og disse nomadene tok

til slutt kontroll over de områdene som nå er bebodd av somaliere, både innenfor og utenfor Somalias grenser (Haakonsen, 2005, s.18).

Somaliernes historie viser at det bodde folk i landet før islam (Moalim, 2005). Man kan se sporene av eldre skikker blant befolkningen både hos nomadene og jordbruksområdene (Moalim, 2005, s.33). Etter hvert som arabiske handelsmenn etablerte seg langs kysten innførte de islam og introduserte en del nye ord til det somaliske språket (Haakonsen, 2005, s.19). Kolonialistene kom ikke før mot slutten av det 19.århundre (Haakonsen, 2005, s.19). Kolonialistene var blant annet Egypt under det ottomanske riket, Frankrike som etablerte seg i det som er dagens Djibouti, Storbritannia som etablerte et protektorat i nord som tilsvarer dagens selverklærte uavhengig republikk Somaliland og Italia som tok den delen av Somalia som grenser mot det indiske hav (Haakonsen, 2005, s.19). Deres turbulente historie stopper ikke der, i 1969 tok hærsjefen Mohamed Siad Barre makten i et kupp, han innførte et autoritært regime basert på vitenskapelig sosialisme og førte landet inn i en ødeleggende krig (Haakonsen, 2005, s.19). Til tross for at Barre-regimet overlevde fram til januar 1991, ble landet mer og mer kaotisk, og de fem-seks årene etter var preget av en katastrofal borgerkrig (Haakonsen, 2005, s.20). På bakgrunn av uroen og ustabiliteten i Somalia grunnet krigen, har infrastrukturen blitt sammen enkelte steder, noe som har ført til at skolegang ikke har vært mulig for alle (Haakonsen, 2005). Dette viser hvorfor den muntlige fortellertradisjonen forblir viktig i det somaliske miljøet.

Det mest sentrale Barre vil bli husket for i ettertid, var at han innførte det latinske alfabet som standard skriftspråk i 1972 (Haakonsen, 2005, s.20). Før 1972 hadde man ingen offisielt skriftspråk i Somalia, og det var vanlig å skrive på arabisk, italiensk eller engelsk (Andrezjewski, 1974). En liten andel av befolkningen kunne lese og skrive (Engebrigtsen, 2005), på bakgrunn av dette måtte flere hundretusen lærere og studenter sendes ut til landsbygda for å gjøre nomadene lese og skrivekyndige (Hoben, 1988). Et år senere økte antallet som kunne lese og skrive fra 5% til 70% (Hoben, 1988, s.118).

Det at den skriftlige tradisjonen i Somalia brukte lang tid på å etableres, har ført til at den muntlige tradisjonen har stått sterkest. Dette grunnlaget har gjort at Somalia har en lang og rik poesitradisjon som er blitt overført fra generasjon til generasjon (Engebrigtsen, 2005, s.171).

1.8 Somaliere i Norge i dag: Norsk-somaliske foreldre

For å få dypere kunnskap om norsk-somaliske foreldres strategier knyttet til eventyrbruk som en del av omsorgs-og oppdragelsesutøvingen, er det vesentlig å vite om deres bakgrunn som foreldre.

De somalierne som har flyktet til Norge, har kommet fra hus i ørkenen til en leilighet under polarsirkelen (Engebrigtsen, 2005). Somalierne kommer fra et samfunn der staten har brutt sammen og der slektssystemene utgjør sikkerhetsnettene (Engebrigtsen, 2005, s.170). I henhold til Engebrigtsen (2005) er individers rettigheter i dette miljøet sammensatt av blodsband og ikke en allmenn, individuell rett. I Engebrigtsen (2005) sin studie blir det vist til at fenomener som nepotisme og korrupsjon er utbredt i Somalia og mye er overlatt til den sterkeste rett. Med andre ord må den enkelte kjempe for å oppnå det de ønsker eller mener de har krav på. Dette forekommer med et internt støtteapparat innen slektsnettverket, som tilbyr både økonomisk og emosjonell støtte, også her i Norge. Disse dynamikkene resulterer i forsterket lojalitet til familie (Engebrigtsen, 2005).

Klanfelleskapet kan også være et sosialt nettverk som stiller opp for den enkelte når det gjelder praktisk hjelp og støtte (Opsal, 2005). Det kan for eksempel dreie seg om oppdragelse av barn og unge. (Opsal, 2005, s.63). Klanfelleskapet kan gi en opplevelse av tilhørighet og felleskap over store avstander (Opsal, 2005). Dermed kan det å oppdra barn i Norge komme som et sjokk på en del somaliske foreldre (Moen & Ahmed, 2005). Giæver og Tkachenko (2018) viser i sin artikkel til at språkmiljøet er helt annerledes og langt mer begrenset i Norge for somaliere, fordi storfamilien ikke lenger er rundt dem (Giæver & Tkachenko, 2018, s.34). For i Somalia er tankegangen at mor og far oppdrar barna sammen med storfamilien, nabolaget og hele lokalsamfunnet (Moen & Ahmed, 2005, s.195).

Somalierne i Norge utgjør den største ikke-vestlige innvandrerguppen (Statistisk sentralbyrå, 2024). De fleste somaliere i Norge er flyktninger, det vil si at de har vært tvunget til å flykte på grunn av politisk motivert vold eller forfølgelse (Fangen, 2008, s.34). Fra slutten av 1980-tallet, i kjølvannet av borgerkrigen, bombet Barres-regimet de største byene i nord i 1988, noe som gjorde at de første større forflytningene fra Somalia til Norge fant sted (Fangen, 2008, s.35). I løpet av de påfølgende årene har det norsk-somaliske samfunnet vokst. I starten av 2000-tallet var det rundt 8400 personer med somalisk bakgrunn i Norge (Kirkeberg, et al., 2019). I dag er det 43 595 somaliere i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2023).

De fleste somalierne som kommer til Norge i dag, kommer som et resultat av familiegjenforening (Fangen, 2008, s.35). På bakgrunn av at det er økonomiske og politiske uroligheter, fattigdom, matmangel og mangel på jobber og utviklingsområder i Somalia, er det vanskelig for somaliere å vende tilbake (Gundel, i, Fangen, 2008, s.35). Til tross for dette viser Engebrigtsen (2005) til i sin studie at mange somaliere er mest opptatt av at de skal hjem en dag, og ønsker ikke «å bli norske», eller gro fast i Norge (Engebrigtsen, 2005, s.172). Dette kan forklare hvorfor integrering av somaliere i Norge har vært en utfordrende prosess. For som mange innvandrergupper har veien til full deltakelse i

storsamfunnet bestått av både utfordringer og suksesser (Fangen, 2008). «Integrering» er et ord som går igjen i debatter, særlig knyttet til innvandring og innvandrernes tilpasning til sine omgivelser (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009, s.11). Oftest dukker det opp når noen mener at den ene eller andre «ikke er godt nok integrert» (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009, s.11). Somaliere er en av innvandrergруппene i Norge som har dårligst levekår og lavest arbeidsdeltakelse (Engebrigtsen, 2005).

Ifølge Fangen (2008) har norsk-somaliere ofte blitt fremstilt dårlig i mediene (Fangen, 2008, s.14). Gullestad (2002) påpeker hvordan mediene er en av de viktigste kildene de fleste nordmenn har når det gjelder innvandrere. Det bildet som blir beskrevet i mediene er også forestillinger som norsk-somaliske foreldre forholder seg til. I en NRK-artikkel blir det påpekt at «somaliske foreldre ikke har språkkunnskaper nok til å hjelpe barna med lekser» (Hirsti, 2014). I en annen NRK-artikkel blir det nevnt at «norsk-somaliere alltid har hatt en redsel basert på skoler, barnevernet og det er enveiskjørt», «mange somaliere har følelsen av at systemet ikke forstår dem, og at de er svakere stilt enn resten av samfunnet» (Ali, 2018). Somaliere som enhver gruppe av befolkningen møter på det offentlige rom på mange måter, i barnehagen, på skolen, på helsestasjonen, på arbeidsmarkedet og i utdanningssystemet (Engebrigtsen, 2005).

Engebrigtsen (2005) påpeker i sin forskning at somaliske innvandrere ofte har en utpreget mistro til offentlige tjenestemenn. Dette kan dels skyldes en mangel på kjennskap til de sosiale rettighetene de har til disposisjon (Engebrigtsen, 2005). Til tross for at denne rapporten ble utgitt i 2004, peker den på en vedvarende mistillit blant somaliske foreldre i Norge til det offentlige systemet. Denne mistilliten er fortsatt relevant mange år senere, som demonstrert i Handulle og Vassendens (2020) sin studie med tittelen «Kunsten å levere i barnehagen: Hvordan unge norsk-somaliere fremfører etnisitet for å unngå meldinger til barnevernet». Her fremkommer det at andregenerasjons somaliske foreldre i Norge finner det belastende å navigere i sin etniske identitet. Handulle og Vassenden (2020) hevder at stereotypiske antagelser som det å være uten arbeid, ha mange barn, være avhengige av sosialhjelp, og manglende ferdigheter i norsk, fortsetter å prege synet på denne gruppen (Handulle & Vassenden, 2020, s.2). Foreldrene i nevnt studie deler erfaringer med fordommer som påvirker deres valg av boligområde. Handulle og Vassendens (2020) forskning belyser hvordan selv ressurssterke somaliske foreldre, som viser sosial mobilitet, fortsatt møter fordomsfylte holdninger og blir underlagt grundig undersøkelse av det norske sosialsystemet.

Som minoritet i et majoritetssamfunn er man ofte presset i en situasjon: storsamfunnet har en sterk innflytelse på både voksne og barn (Moen & Ahmed, 2005). Ifølge Moen og Ahmed (2005) er mange

somaliske foreldre redd for å ikke være i stand til å ta vare på og overføre grunnleggende identitetsmarkører til sine barn (Moen & Ahmed, 2005, s.197). Som somalisk forelder i Norge ser man at barna lever i en hverdag som er svært annerledes enn det man selv gjorde som barn (Moen & Ahmed, 2005). Foreldrene vil ofte ha med seg minner om hvordan livet i Somalia var, om barndommen og ulike uttryksmåter som dans, musikk og fortelling, noe barn som vokser opp i Norge ikke kjenner til eller forstår, om ikke foreldrene klarer å videreformidle det (Moen & Ahmed, 2005, s.197). Forskingen på minoritetssamfunn og deres oppdragelsesmetoder med barn er begrenset (Davis-Kean & Sexton, 2009). Enkelte barn kan for eksempel vokse opp i hjem hvor bøker sjelden leses, og hvor foreldre heller vektlegger overføringer av kunnskap gjennom muntlige metoder. Dette inkluderer memorering, fortelling av sagn, overlevering av personlige historier og familiehistorier som fremhever kulturell arv i lys av normer, verdier og moral (Baker & Wright, 2017).

Det er viktig for somaliske foreldre å ta på seg jobben med å lære barna om smått og stort om Somalia og deres bakgrunn slik at de blir stolte av sin opprinnelse (Moen & Ahmed, 2005, s.197). En del av den kulturelle bevaringen finner vi somalisk eventyr. Å overføre de somaliske eventyrene fra generasjon til generasjon er en måte å beholde tilknytning til hjemlandet på.

1.9 Fortsettelse av tidligere forskning:

Denne oppgavens forskning tar utgangspunkt i flere tidligere studier som har fokusert på de flerkulturelle stemmene i Norge, med en spesiell oppmerksomhet rettet mot de som bærer med seg en rik historie av Somalias muntlige tradisjoner. Med anerkjennelsen av Norge som et flerkulturelt samfunn, blir det stadig viktigere å forstå hvordan integrering og interkulturell interaksjon påvirker både de med somalisk bakgrunn og det bredere norske samfunnet. Studier som har satt fokus på flerkulturell dynamikk og minoriteters opplevelser i Norge, gir innsikter i både muligheter og utfordringer som ligger i å bygge broer mellom kulturer. Derfor har jeg i denne studien valgt å rette søkelyset mot tidligere forskning som utforsker minoritetsindividens status i Norge samt studier som gir innsikt i deres flerkulturelle perspektiver.

«Det finnes lite studier som vi vet om somaliske foreldre som bor i Norge, og deres tilgang til banelitteratur på deres morsmål, samt deres praksis med muntlig fortellerkunst» (Abdullahi, 2020, s.23). Dette påpeker Abdullahi (2020) i sin mastergradavhandling, der hun skriver om norsk-somaliske foreldres perspektiver knyttet til deres barns tospråklige utvikling. Gitt det eksisterende forskningsgapet innenfor barnehagefeltet jeg har valgt å fordype meg i, har jeg kommet frem til at det er et stort behov for å utforske dette nærmere. I Norge finnes det begrensende akademiske arbeider

og feltarbeid som direkte adresserer bruken av somaliske eventyr i omsorg- og oppdragskontekster, noe som underbygger nødvendigheten av min forskning. På bakgrunn av dette har jeg måttet navigere meg gjennom en hel del nettsøk. I tillegg har jeg måttet segmentere min overordnede problemstilling i flere deler, for å finne relevant forskning for min studie.

Bogumil Witalis Andrzejewski (2011) har studert somalisk språk, litteratur og muntlig tradisjon på dypere plan. Hans arbeid har inkludert intensiv feltforskning, hvor han har samlet dikt og eventyr, direkte fra somaliske poeter og historiefortellere (Andrzejewski, 2011). Artikkelen «The literacy culture of Somali people» av Andrzejewski (2011) er en dyptgående utforskning av Somalias litterære kultur og dens utvikling fra en muntlig til en skriftlig og techno-oral tradisjon. Techno-oral tradisjon blir beskrevet som en multimodalitet, for eksempel bruken av teknologiske ressurser for å skape mening av tekst (Andrzejewski, 2011). Denne overgangen fra muntlig til diverse litterære former er viktig for å forstå en kontekst der man undersøker hvordan somaliske foreldre anvender eventyr i sin omsorgspraksis av flere grunner. Andrzejewski (2011) viser til hvordan den somaliske litterære kulturen tradisjonelt sett har vært preget av en muntlig form, og hvor viktig den muntlige overleveringen har vært (og fortsatt er) i Somalia. Dette har en direkte relevans når man ser på bruken av eventyr i omsorgsrelasjoner, da det illustrerer viktigheten av muntlig kunnskapsoverføring blant foreldre og barn. I artikkelen blir det understreket at den muntlige tradisjonen er sterk i Somalia på bakgrunn av sen standardisering av skriftspråk, dermed består den muntlige tradisjonen av et bredt spekter av sjangere inkludert arbeidssanger, historiske fortellinger, poesi og eventyr (Andrzejewski, 2011, s.2). Andrzejewski (2011) poengterer også poetens rolle i Somalia, og hvordan poeter tradisjonelt har vært sett på som viktige talspersoner og kulturformidlere. Dette kan gjøre det nærliggende å anta at somaliske foreldres bruk av eventyr reflekterer denne rollen på familienivå, hvor de formidler normer, verdier og historiske perspektiver til sine barn gjennom eventyr. Forskeren går videre inn på innflytelse fra teknologi, og hvordan den techno-orale litteraturen kan påvirke nye metoder for kunnskapsoverføring og historiefortelling, for eksempel bruk av digitale medier for å bevare og dele fortellinger. Videre belyser Andrzejewski (2011) hvordan somalisk litteratur har utviklet seg på tvers av generasjoner, men på en måte som tilpasser seg og bevarer kulturelle skikker. Dette kan igjen reflektere hvordan foreldre kan innføre nye elementer i fortellingen, samtidig som de bevarer kjernen i den tradisjonelle eventyrarven.

John William Johnson (2011) er kjent for sitt bidrag til forståelsen av somalisk muntlig historie og litteratur. Forskeren har spesialisert seg på somalisk poesi og dens rolle i opprettholdelse av historiske narrativer. I tillegg har han dokumentert den rike arven av somaliske eventyr, sagn og fortellinger, noe som er relevant for min forskning på bruken av somaliske eventyr i norsk kontekst. John William

Johnson (2011) undersøker hvordan hendelser i Somalias historie har påvirket språket og leseferdigheter i landet. Johnson (2011) adresserer forholdet mellom lesekyndighet og muntlig litteratur. Selv om artikkelen primært fokuserer på overgangen fra muntlig til skriftlig tradisjon i Somalia, får man likevel en forståelse av viktigheten av den muntlige tradisjonen i norsk kontekst. I tillegg er det tydelig i studien at ulike dikt, sagn, fortellinger og eventyr har blitt overlevert gjennom generasjoner i Somalia.

Innenfor norsk akademia finner man boken «*Under fortellingstreet*» skrevet av Jorun Fougner (2005). I boken blir det utforsket paralleller mellom eventyrtradisjoner fra Norge og Pakistan. Fougner (2005) samarbeider med en tidligere norsk-pakistansk student med navn Naweed Amjad. Studien fokuserer spesielt på likheter i narrativ struktur, karakteristiske elementer, og de kulturelle verdiene og moralske budskapene som overføres gjennom disse eventyrene. Fougner (2005) belyser hvordan det finnes underliggende likheter i fortellingstradisjonene fra disse distinkte kulturene. Hun har inndelt verket i to hoveddeler. I boken finner man 21 pakistanske folkeeventyr og ulike eventyrteorier fra både pakistanske og norske eventyr. Til tross for at analysen primært omfatter pakistanske og norske eventyr, tilbyr Fougner (2005) en sammenlignbar metode for videre analyser av eventyr, slik som de somaliske, i den norske utdanningskonteksten.

Zachrisens (2020) sin studie om kultursensitiv omsorg i barnehagen er basert på observasjoner i barnehagen og er relevant for min studie. Hun skriver blant annet om hvordan det at barn som er oppvokst i en norsk kulturkrets for eksempel kan føre til at barns kunnskaper om sentrale bøker av Torbjørn Egner, Alf Prøysen eller Astrid Lindgren vurderes som mer interessante og verdifulle enn barns kjennskap til kurdiske eller afrikanske dyrefortellinger eller arabiske barnesanger i barnehagen (Zachrisen, 2020, s.20). Heat (1982) skriver om i sin studie at natтаfortellinger er et vestlig fenomen og noe som understøtter barns inngang inn i et lesekyndig samfunn.

Engebrigtsens (2005) studie bygger på en kartlegging gjort blant somaliere i flere norske kommuner. Hun påpeker forskjeller mellom det samfunnet somaliene har kommet fra og det de har kommet til og peker på hvilke konsekvenser dette får for dem. Hun skriver blant annet om hvordan de har gått fra et muntlig til et skriftbasert samfunn. Moen og Ahmed (2005) drøfter om utfordringene somaliske foreldre møter på når de skal oppdra barna og tilrettelegge for deres fremtid i Norge. Utfordringene de drøfter omhandler hvordan oppdragelse i Somalia foregår under andre forhold, og hvordan det på mange måter er annerledes enn hvordan man gjør det i Norge (Moen & Ahmed, 2005). Haakonsen (2005) sin studie prøver å forstå somalieres historie, kultur og deres situasjon i diaspora (Haakonsen, 2005). De situasjonene omhandler klanens betydning, familieliv og kjønnsroller (Haakonsen, 2005).

Begrepet diaspora brukes i dag som en betegnelse på folkegrupper som bor fjernt fra sine opprinnelige hjemland, men som holder sammen og pleier sin opprinnelige kultur (Groth, 2018). Fangen (2008) skriver om somaliere i Norge, og deres migrasjonserfaringer og eksiltilværelse.

Salole (2018) skriver om identitet og tilhørighet, og går under overflaten av kulturer. Palludan (2007) har studert hvordan barn med minoritetsbakgrunn segregeres gjennom vokale prosesser. Hun presenterer to forskjellige språktoner med navn utvekslingstone og undervisningstone. Undervisningstonen omhandler at de voksne forklarer og instruerer, og barnet lytter og følger instruksjoner, mens i utvekslingstonen er samspillet preget av at både de voksne og barna deler meninger, kunnskaper og erfaringer sammen (Palludan, 2007, s.75–81). Bustos (2009) utforsker fordelingen av makt og privileger i ordpar som ble brukt i hverdagssituasjoner og ser i sin artikkel kritisk på spørsmålet «hvor kommer du egentlig fra?». Videre skriver Bustos (2019) i en annen artikkel sammen med Waage og Ekerhovd om oppstart av foreldresamarbeid med foreldre som nylig er kommet til Norge som flyktninger. Smette og Rosten (2019) har studert religiøse og etniske minoritetsforeldres erfaringer med å oppdra barn i Norge. Giæver (2020) skriver om barn og foreldre med minoritetsbakgrunns tilgang til felleskapet i den flerkulturelle barnehagen. I boken «norsk nok» av forfatteren Mala Naveen (2022) er det flere stemmer som deler sine refleksjoner og følelser rundt identitet og tilhørighet. Det er en bok om hva det vil si å leve i et mangfoldig Norge, og samfunnsengasjerte Yohan Shanmugaratnam kommenter sangen «Baraf/fairuz» av Karpe (2022) i sitt innlegg i boken. Hans tolkning av sangen setter lys på migrantbarns opplevelse av deres innvandrerforeldres væremåter i Norge.

Alle disse artiklene jeg har valgt å nevne omhandler ulike tematikker som er relevant for min studie. Tematikker som; Somaliernes muntlige fortellertradisjon, historie, kultur, familieliv, migrasjonserfaringer og minoritetsforeldre og minoritetsbarns opplevelser av barnehagen er derfor nøye utvalgt, for få dypere innblikk på hvordan somaliske eventyr blir brukt som omsorgsmiddel av norsk-somaliske foreldre.

1.9.1 Barnehagens verdigrunnlag

På bakgrunn av at denne studien skal undersøke om somaliske eventyr kan forstås i relasjon med barnehagens verdigrunnlag er det viktig å vise til innholdet i verdigrunnlaget. «Verdigrunnlaget i barnehagen skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Det framgår i barnehageloven paragraf §1, «at barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for

menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og som er forankret i menneskerettighetene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Videre står det at barnehagen skal møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i felleskapet, i tillegg skal disse verdiene gjenspeiles i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, livsmestring og helse og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Forståelsen av barnehagens verdigrunnlag er relevant for min oppgave. På bakgrunn av at det kan gi innblikk i hvordan barnehagen kommuniserer og samarbeider med foreldre, i denne konteksten norsk-somaliske foreldre. I tillegg til hvordan disse verdiene bidrar til barns helhetlige utvikling og danning.

1.9.1.2 Oppsummering

Over har jeg presentert forskning som hittil har engasjert seg i å studere minoritetsforeldres innflytelse i den norske barnehagekonteksten, inkludert undersøkelser av somaliske foreldregrupper. Jeg har observert at det er mangel på akademisk fordypelse i den rike muntlige fortellertradisjonen som utgjør en essensiell komponent i oppveksten til mange somaliske barn i norsk kontekst. Denne tradisjonen, og dens innvirkning på barndomsopplevelser, synes å være underrepresentert i dagens barnehageforskningslandskap. Gjennom denne studien er derfor intensjonen å belyse og å gi rom for norsk-somaliske foreldres personlige narrativer. Ved å sette fokus på eventyrene som er dypt forankret i deres omsorgspraksis, ønsker jeg å fremheve deres subjektive versjoner av sannheten. Dette initiativet vil forhåpentligvis ikke bare bidra til å utvide vår kunnskapsbase, men også til å respektere og integrere somaliske foreldres egenartede bidrag til det norske barnehagefeltets kulturelle mangfold.

2. Teorikapittelet

I dette kapittelet skal jeg utforske det teoretiske rammeverket som underbygger denne studien. Studien har en fenomenologisk tilnærming, som er valgt på bakgrunn av at den tillater meg å nærme meg essensen av deltakerens opplevelser. Fenomenologien med sine røtter i filosofiske tanker fremmet av Edmund Husserl, deretter videreutviklet av Martin Heidegger og Maurice Merleau-Ponty, samt Jean Paul Sartre, gir en strukturert måte å forstå menneskelige erfaringer på (Alvesson & Sködborg, 2019). Jeg skal i dette kapittelet først vise til en sentral teori fra en teoretiker innenfor fenomenologien, nemlig teorien om «livsverden» av Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1994). Jeg viser deretter til den franske sosiologen Pierre Bourdieus begreper «kulturell kapital» (Bourdieu & Passeron,

1990, 1999), «habitus» (Bourdieu, 1995) og «doxa» (Bourdieu, 1995) og hvordan dette kommer frem i sammenheng med undersøkelsen om norsk-somaliske foreldres bruk av somaliske eventyr i lys av verdigrunnlaget i norsk barnehage. Ved å se nærmere på hvordan kultur, maktforhold og internaliserte normer påvirker dynamikken mellom forelderens praksis og barnas oppvekstmiljø.

Videre skal jeg vise til Nel Noddings (1997, 2013) teori om «omsorg», og samtidig ta i bruk Kristin Rydjord Tholin (2018) og Berit Zachrisen (2020) som sekundære kilder. Mens Noddings (2013) generelt adresserer omsorgsbegrepet, plasserer Tholin (2018) det innenfor rammen av barnehagesektoren. Videre utdyper Zachrisen (2020) dette ved å diskutere omsorgsbegrepet inn i en kulturell barnehagekontekst. Jeg tenker at omsorgsteorien kan bringe teori og empiri sammen på en måte som gir ny innsikt i krysningspunktet omsorg, kultur og pedagogikk, da jeg drøfter norsk-somaliske foreldres eventyrbruk i lys av barnehagens verdigrunnlag. For å gi bredere perspektiv på hvilke felleskap norsk-somaliske foreldre befinner seg i, ønsker jeg å ta i bruk sosiologen Geert Hofstedes (2011) modell om kulturelle dimensjoner, nemlig «individualisme/kollektivism». Jeg ønsker også å vise til anerkjennelsesbegrepet til Angell (2011), og hvordan hennes problematisering av anerkjennelsesbegrepet i lys av kulturelt mangfold er relevant for mine funn.

2.1 Merleau-Ponty: Livsverden

Jeg ønsker å ha med Merleau-Pontys (1994) begrep om «livsverden» i denne studien fordi den fremhever en dypere forståelse av menneskets grunnleggende måte å erfare og være i verden på (Merleau-Ponty, 1994). Dette konseptet, i kjernen av fenomenologien, peker på den umiddelbare og opplevde virkeligheten som mennesker navigerer i hverdagen (Merleau-Ponty, 1994). Merleau-Ponty viser til at menneskets erkjennelse er både historisk, kulturell og sosial, og han mente at det persiperte alltid framtrer mot en bakgrunn av tidligere erfaringer (Bengtson & Løkken, 2011, s.557). Merleau-Ponty (1994) beskriver møtet mellom mennesker som nødvendig for å trenge inn i andres livsverden. Møtet mellom ulike livsverdener er et nødvendig utgangspunkt for forståelse (Bengtson & Løkken, 2011). Livsverden-teorien av Merleau-Ponty (1994) kan ses på som en vitenskapelig tilgang til å beskrive menneskets verden, alt fra hvordan vi lever og handler i en verden med andre mennesker som vi både påvirker og påvirkes av.

Merleau-Ponty (1908–1961) brøt med det positivistiske synet og satt kroppen i sentrum for erfaring og erkjennelse (Bengtsson & Løkken, 2011, s.562). Det positivistiske synet handler om objektiv kunnskap, og den eneste måten å oppnå erkjennelse og viten på, er gjennom sanseerfaring og innhenting av empiri (Alvesson & Sköldberg, 2017). Det positivistiske synet problematiserer ikke

forholdet mellom den erkjennende og det som erkjennes, noe som står i motsetning til fenomenologisk tilnæringsmåte, hvor nettopp forholdet mellom forskningens subjekt og objekt, og forskerens subjektive føringer i vitenskapen tas opp (Sletnes, 2023). Livsverden beskrives som alt det vi mennesker erfarer med kroppen vår i form av aktiviteter, følelser, materialer, hendelser og meninger (Merleau-Ponty, 1994). Bengtsson (2005) påpeker at man ikke selv kan unnsnippe en livsverden, det vil si at jeg som forsker i denne studien en del av livsverdenen jeg prøver å beskrive. Dette forklarer oss hvordan vår egen forståelse berikes gjennom innsikt i andre menneskers livsverden.

2.2 Pierre Bourdieus begrepsapparat

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog som regnes som en av de mest kjente navnene i internasjonal samfunnsforskning (Danielsen & Hansen, 1999). Flere av Bourdieus studier dreier seg om og er ledet av en interesse for å avdekke skjulte maktforhold, eliter, mekanismer og sosiale ulikheter som bidrar til ulikhet i samfunnet (Danielsen & Hansen, 1999, s.43). I sammenheng med studien om norsk-somaliske foreldres bruk av somaliske eventyr i lys av norsk verdigrunnlag, kan Bourdieus begreper bidra til å gi innsikt i hvordan kultur, maktforhold og internaliserte normer påvirker dynamikken mellom foreldres praksis og barnas oppvekstmiljø. Det kan også hjelpe med å belyse spørsmål om kulturell integrering, identitet og verdiformidling i en flerkulturell kontekst.

2.2.1 Kulturell kapital:

«Kulturell kapital» av Bourdieu referer til de kulturelle ressursene en person besitter som for eksempel kulturelle ferdigheter, kunnskap, og utdanning, noe som også er med på å påvirke ens posisjon og muligheter i samfunnet (Daniel & Hansen, 1999, s.50). Bourdieu (2002) beskrev samfunnsstrukturen gjennom inndeling i tre hovedklasser: overklassen, middelklassen og det han refererte til som den dominerte eller lavere klassen (Bourdieu (2002, s.27). Han argumenterte for at posisjonen til et individ innenfor disse klassene avhenger av den totale kapitalen individet besitter. Dette innbefatter en kombinasjon av økonomisk kapital, kulturell kapital, samt sosial kapital (Bourdieu, 2002, s.46). Kulturell kapital er dypt forankret i habitus eller individets personlighetsstruktur, som blir formet av omgivelsene (Bourdieu, 1995). I familier med kulturelle interesser og god økonomi vil kjøp av tjenester kunne frigjøre tid til å ta seg av barnas kulturelle oppfostring (Daniel & Hansen, 1999, s.50).

For at en skal utvikle kulturell kapital må tilegnelsen starte tidlig, gjennom sosialiseringen i familien, i tillegg må den foregå over lang tid (Daniel & Hansen, 1999, s.50). Dette dreier seg om innsikt som erverves gjennom inkorporeringen av samfunnets fundamentale strukturer. Denne innsikten og disse

strukturene utgjør et felles fundament for alle deltakere i samfunnet og de legger til rette for skapelsen av en delt og meningsfylt virkelighet (Bourdieu, 1995, s.220). Kulturell kapital eksisterer i tre varianter: som fysiske kulturelle objekter inkludert instrumenter, bøker, kunstverk, osv., som en institusjonalisert form som kommer frem gjennom utdanningsnivå og kvalifikasjoner og som vedvarende egenskaper og tendenser i både kropp og sinn (Bourdieu, 1986, s.17–18).

Kulturell kapital handler om kunnskap om den sosiale verden (Bourdieu, 1995). Dette forutsetter at det finnes en legitim kultur som man har tilgang til og behersker i ulik grad (Daniel & Hansen, 1999, s.46). Denne kunnskapen er ubevisst, og overføringen av kulturell kapital er vanskeligere enn økonomisk kapital, fordi kulturell kapital er knyttet til den enkelte bærer (Daniel & Hansen, 1999, s.50). I tillegg kan denne kunnskapen bli tatt for gitt, altså at bestemte verdier, måter og oppfatninger oppleves som riktig. I norsk barnehagediskurs kan for eksempel det at personalet ofte ubevisst anser det majortetsbarna kan som riktig, fordi de selv er preget av de samme rådende verdier, er noe som anses som kulturell kapital (Giæver, 2014). Kulturell kapital blir ofte brukt for å beskrive eliten eller majoritetenes kapital (Daniel & Hansen, 1999). I denne studien ønsker jeg å bruke begrepet kulturell kapital både i tilknytning til somalisk kultur og norsk kultur, for å vise til hvordan disse kan komme i konflikt. Jeg ønsker også å henvise til kulturell kapital om det som ikke er legitimt i majoritetssamfunnet. Dette innebærer å analysere den kulturelle kapitalen som foreldrene besitter fra et somalisk perspektiv.

2.2.2 Habitus og den legitime kulturen

Begrepet «habitus» av Bourdieu (1995) ønsker jeg å bruke i denne studien fordi det omhandler de internaliserte strukturene av vaner, skikker, tanker og handlinger som en person tilegner seg gjennom sin sosialisering (Bourdieu, 1995). Habitus kan betraktes som det indre og kroppslige i oss som styrer våre forestillinger, reaksjoner og handlinger (Bourdieu, 1995). Dette er farget av våre sosiale erfaringer, og fungerer som en bro mellom fortidens erfaringer og den aktuelle sosiale realiteten (Bourdieu, 1995). Habitus er med på å formidle våre kulturelle og samfunnsmessige tradisjoner over tid (Bourdieu, 1995, s.219). I samfunnet finnes det forskjellige områder der folk samhandler, og innad disse områdene er det ulike maktstrukturer, kjent som det sosiale felt (Bourdieu, 1995, s.219). Subjekter tilegner seg praktisk kunnskap i den sosiale verden ved å ta i bruk kognitive strukturerer (Bourdieu, 1995, s.220). De kognitive strukturene som de sosiale aktørene anvender er kroppsliggjorte sosiale strukturer (Bourdieu, 1995, s.220).

Å lære seg kultur skjer ofte uten at vi er bevisste på det, og vi reflekterer ikke alltid over hvordan vi har ervervet oss kulturelle verktøy (Bourdieu, 1995, s.46–47). Habitus handler om måter å være på som fører til at vi handler på ulike måter avhengig av de situasjonene vi befinner oss i (Daniel & Hansen, 1999, s.61). Dette betyr at både barn og foreldre bruker det de har lært hjemme når de deltar i litterære aktiviteter som foregår i barnehagen til daglig. Hvis foreldrenes praksiser og verdier passer inn med det barnehagen vektlegger, har de tilgang til det som regnes som barnehagens legitime kultur (jf. Bourdieu, 1995). Innenfor rammen av norske barnehager kan den legitime kulturen defineres som de normene og verdiene hvor majoriteten har makten til å bestemme hva som betraktes som den «korrekte» måten å være på. Dette dominerende kultursynet blir formet av de som innehar denne definisjonsmakten, og man lærer seg denne aksepterte kulturen gjennom en slags kulturell lydighet, ofte referert til som den gode vilje (Bourdieu, 1995, s.133). En legitim kultur avhenger av den kulturelle kapitalen individet har og mestrer i varierende omfang (Danielsen & Hansen, 1999, s.46). For at kulturell kapital skal eksistere, må det også være en legitim kultur. I min studie er begrepene habitus og den legitime kulturen relevant for å utforske hvordan norsk-somaliske foreldre, som har sin egen habitus fra hjemlandet, integrerer og viderefører den inn i sin foreldrerolle i en norsk kontekst og hvordan dette påvirker deres valg og praksis når det gjelder bruken av somaliske eventyr.

2.2.3 Doxa

Bourdieu (1999) viser også til begrepet «doxa», noe som er relevant for denne studien, fordi det omhandler hvordan ulike felt har sin unike og spesifikke logikk og sett av grunnleggende prinsipper (Bourdieu, 1999, s.21), noe som kan være med å øke forståelsen bak kulturen innenfor et gitt felt. Doxa illustrerer hvordan individers oppfatninger og tenkemåter er formet av de underliggende normene som er rådet innenfor det spesifikke sosiale feltet (Bourdieu, 1999). Doxa referer til den typen kunnskap som individet iblant tar for gitt som sunn fornuft, og som er oppnådd gjennom ulike sosiale felt (Bourdieu, 1999). Dette innebærer at de aksepterte normene og praksisene i samfunnet ikke bare betraktes som etablerte, men de fremstår som naturlige (Danielsen & Hansen, 1999, s.63).

2.3 Individualisme/ Kollektivism: Hofstede (2011)

Begrepene «Individualisme og kollektivismeskalaene» ønsker jeg å bruke fordi de viser til hvordan ulike kulturelle fellesskap kan ha ulike grader av kollektivism og individualisme, noe som påvirker handlingene til en person (Hofstede, 2011). Denne teorien av Geert Hofstede (2011) er den mest brukte og kjente av han. Teorien handler om hvordan mennesker i et samfunn forholder seg i relasjon til andre i sine omgivelser som familie, klan, naboer, landsby eller grupper (Hofstede, 2011).

Individualisme er en verdi som står sterkt i den vestlige verden og kjennetegnes ved at mennesker er mest opptatt av seg selv og sin nærmeste familie (Hofstede, 2011, s.11). Et slikt samfunn verdsetter ofte individets frihet og uavhengighet, samt understreker betydningen av personlig mål og rettigheter (Hofstede, 2011). Salole (2018) tar også i bruk Hofstedes (2011) individualisme/ kollektivismekulturteori, og hun påpeker også at i individualistisk orienterte kulturer vil mennesker i større grad først og fremst definere seg som «jeg» og deretter som «vi» (Salole, 2018, s.72). I individualistisk orienterte kulturer forventes alle å først ta vare på seg selv, deretter nærmeste familie (Hofstede, 2011, s.11). Salole (2018) nevner at i norsk sammenheng kan man se individualisme når det kommer til vekten på individets rett til selvrealisering, altså realisere sine drømmer for utdanning, karriere, hobbyer eller materielle utskikkelser (Salole, 2018, s.72).

På den andre siden av har vi kollektivismekultur, der folk fødes inn i og vokser opp med sterke sammensveidete inne-grupper (Hofstede, 2011, s.11). Disse gruppene som ofte inkluderer utvidet familie som besteforeldre, tanter og onkler, gir beskyttelse og støtte i bytte mot lojalitet (Hofstede, 2011, s.11). Innenfor kollektivistisk orienterte kulturer er mennesker «vi» bevisste og definerer seg som oftest i «vi» fremfor «jeg». De legger vekt på tilhørighet og harmoni, og dette bør alltid opprettholdes (Hofstede, 2011). Andre blir kategorisert som inne-eller ute-grupper, meninger og stemmer er forhåndsbestemt av inne-gruppen, med andre ord vektlegges kollektivets behov, fremfor den enkeltes personlige valg (Hofstede, 2011, s.11). Hofstede (2011) viser til hvordan barneoppdragelse i kulturer med kollektivistiske tilnæringer trer frem. Barn og ungdom blir oppfordret til å vise lojalitet og følge felleskapets regler, samtidig som deres selvstendighet gradvis reduseres ettersom de modnes. Brudd på normer er dessuten noe som vanligvis fører til skamfølelse i kollektivistiske kulturer (Hofstede, 2011, s.11). I tillegg er utdanningens formål å lære hvordan man gjør noe, det vektlegges ikke hvordan man lærer noe (Hofstede, 2011, s.11).

Ifølge Salole (2018) er det mange forskjellige kulturer som opererer etter kollektivistiske prinsipper, slik som Pakistan, Sør-Korea, og flere andre asiatiske, afrikanske og latinamerikanske samfunn (Salole, 2018, s.72). Jeg finner individualisme-/kollektivismeteorien relevant for denne studien da denne studien omhandler et folkeslag som har lang historie med klan. I Somalia definerer klan både den sosiale lagdelingen i samfunnet og de kulturelle identitetene i befolkningen (Fangen, 2008, s.27). Somaliere deler seg inn i seks hoved-klaner, og hver hoved-klan har flere underklaner (Fangen, 2008). Felles for alle hoved-klanene er at alle kan spores tilbake til en felles opphavsfar (Haakonsen, 2005, s.21). «Somaliere i Somalia ser på sin identitet som en naturlig og ikke konstruert-kategori, som er basert på forestillingen at de stammer fra en enkelt opphavsmann, denne forestillingen leder til antagelsen blant somaliere om at de både biologisk og kulturelt er en etnisk gruppe» (Fangen, 2008,

s.27). Med andre ord anser somaliere at alle somaliere stammer fra samme stam-fader, noe som forsterker deres gruppefølelse i en biologisk, etnisk og kulturell forstand (Fangen, 2008).

Individualisme og kollektivism er sentrale verdier i forståelsen av barneoppdragelse og identitetsutvikling (Salole, 2018). Jeg ønsker å drøfte hvordan somaliske fortellertradisjoner kan reflektere kollektivistiske ideer, samt harmonerer med eller utfordrer de individualistiske prinsippene som ofte er dominerende i norsk barnehagepraksis. Det er nødvendig å nevne at Geert Hofstedes teori om kulturelle dimensjoner kan kritiseres, for han bruker nasjoner som kulturelle enheter. Likevel kan en slik teori være nyttig for denne studien som skal vise til en spesifikk kultur.

2.4 Omsorgsbegrepet: Nel Noddings (1990, 2013)

Nel Noddings (2013) undersøker hva det vil si å bry seg. Et sentralt utgangspunkt er erkjennelsen av at mennesker har et grunnleggende behov for å gi og motta omsorg (Noddings, 2013). Grunnlaget for Noddings omsorgsteori er «that both parties contribute to the relation: my caring must somehow be completed in the other if the relation is to be described as caring» (Noddings, 2013, s.4). Noddings (2013) trekker frem spørsmålet «why care about caring?» og utforsker hvordan omsorg kan forstås, ikke bare som en handling, men som et sett med engasjerte følelser og motivasjoner som flytter fokuset fra et individ til en annen (Noddings, 2013, s.16). Noddings (2013) fokuserer på at omsorg involverer en forskyvning av motivasjon og engasjement fra egeninteresse til intens bekymring for andres velferd (Noddings, 2013, s. 17). Dette påpeker også Tholin (2018), når hun skriver at omsorg betyr å ta vare på, bekymre seg for eller hjelpe og sørge for en annen person (Tholin, 2018, s.205). Det kan erfares og utøves både i familiære og nære relasjoner, men også i umiddelbare situasjoner, som hvor man ser en eldre dame falle på isen (Tholin, 2018, s.205).

Videre vendes oppmerksomheten mot barn. Gjennom en tilnærming som understreker de dialogiske, gjensidige og dynamiske aspektene ved relasjoner, inntar barnet en rolle som aktiv deltaker og giver av omsorg (Tholin, 2018, s.204). Dette harmonerer med samfunnets pålegg om barns rettigheter, der det er vektlagt at barn skal være medbestemmende aktører i sin egen barnehagehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.27). Likestilling i en barnehagekontekst tar utgangspunkt i at alle mennesker har samme verdi, selv om barnehagens personale har ansvaret for barnas omsorg, vern og oppdragelse (Tholin, 2018, s.204). Noddings (2013) fremhever at slike interaksjoner utgjør kjernen i omsorgsrelasjoner, og påpeker at omsorg er oppnådd når den som mottar omsorgen også oppfatter og godtar den som nettopp omsorg (Noddings, 2013, s. 20).

Barn lærer gjennom egne erfaringer, aktiviteter, lek, samspill og samvær, men hva de lærer avhenger av kvaliteten på samspillet med andre og hva de er sammen om (Tholin, 2018, s.209). Når en omsorgsrelasjon er vedvarende, vil minner fra tidligere interaksjoner berike og påvirke nye møter (Noddings, 2002). Dersom barnet ikke tolker våre handlinger som omsorgsfylte, er det nødvendig at vi revurderer situasjonen fra et nytt perspektiv (Noddings, 1997). Zachrisen (2020) skriver at dersom barnet i barnehagen har et annet morsmål enn det som dominerer i barnehagen, kan det å kunne noen sentrale ord på barnets morsmål gi muligheten for en viss kommunikasjon på barnets «hjertespråk» (Zachrisen, 2020, s.32). For en slik kommunikasjon kan styrke barnets tilknytning til personalet i barnehagen (Zachrisen, 2020, s.32). Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er hvorfor vi skal vie oppmerksomheten mot omsorg, hva det kan bety for barnehagefeltet og denne studien. Jeg tenker at Noddings (2013) omsorgsbegrep er relevant for denne studien fordi det kan gi en sentral innsikt i de norsk-somaliske foreldrenes omsorgsstrategier, spesielt med støtte av Tholins (2018) og Zachrisens (2020) tolkning av Noddings. Dette omsorgsbegrepet referer til som omsorgsmiddel i denne studie. Jeg bruker begrepet omsorgsmiddel som noe som viser til virkemidler en omsorgsperson bruker i møte med individer. Ved hjelp av deres studier kan man prøve å forstå dynamikken i forholdet mellom norsk-somaliske foreldre og deres barn. I tillegg er det relevant å betrakte somaliske eventyr gjennom Noddings (2013) konseptualisering av omsorg og etikken bak våre handlinger. Ut fra denne konteksten undersøker jeg hvordan somaliske eventyr handler om den etiske dimensjonen ved omsorg, hvor foreldrene formidler verdier, moral og lærdommer gjennom eventyrene.

2.5 Anerkjennelse av kulturelt mangfold: Angell (2011)

Angell (2011) artikulere en kritikk av hvordan begrepet anerkjennelse, tross sin økende relevans i norsk barnehagepedagogikk, ikke systematisk har blitt problematisert i relasjon til kulturelt mangfold og derfor har jeg valgt å ha med anerkjennelsesbegrepet i denne studien. Konseptet anerkjennelse innenfor barnehagepedagogikken kan anvendes på ulike måter og varierer ulikt, avhengig av kulturelle og faglig kontekster (Angell, 2011, s.200). En psykologisk forståelse av anerkjennelse, som opprinnelig er introdusert av Berit Bae, inspirert av Anne-Lise Løvlie Schibbyes relasjonsteori, har fått en dominerende rolle i norsk barnehagepedagogikk (Angell, 2011, s.201).

Baes og Schibbyes forskning underbygger betydningen av anerkjennelse i asymmetriske relasjoner, slik som dem mellom voksne og barn eller terapeut og pasient (Angell, 2011). Disse relasjonene understreker behovet for en anerkjennelsesform som går utover det å bekrefte talemåter, og i stedet legitimere individets opplevelser som en integrert del av tanke- og væremønstre (Angell, 2011, s.201).

Dette anses som fundamentalt for psykologisk utvikling og menneskelige relasjoners kvalitet (Angell, 2011, s.201).

Til tross for anerkjennelsens fremtredende plass i barnehagens pedagogikk, holder Angell (2011) frem at konseptets kulturelle betingning ikke har fått tilstrekkelig oppmerksomhet, en tilsidesettelse som blir stadig mer uholdbar i møte med et økende kulturelt mangfold i barnehagekontekster (Angell, 2011, s.200). Angell (2011) utforsker anerkjennelsens kulturelle grunnlag i kontrast med Baes (2004) vektlegging av den individuelle dimensjonen av anerkjennelse. Angell (2011) skriver at det å anerkjenne et subjekt skiller seg fra å anerkjenne en kultur. Mens Bae (2004) fokuserer på anerkjennelse innenfor rammen av interpersonlige prosesser, vektlegger Angell at anerkjennelse av kulturelle sammenhenger strekker seg utover individet og innbefatter kollektive forestillinger om hva kultur essensielt innebærer (Angell, 2011, s.203).

I denne studien er Angells (2011) begrep om anerkjennelse vesentlig for å utforske hvordan norsk-somaliske foreldres bruk av somaliske eventyr som omsorgsmiddel og pedagogisk ressurs kan integreres i og berike den norske barnehagekonteksten. Dette involverer anerkjennelse av ikke bare subjektets, men også kulturens verdi og innflytelse. I lys av Angells (2011) diskurs om anerkjennelse, står vi overfor en oppfordring til å ha et kritisk blikk og potensielt endre etablerte pedagogiske tilnærminger i barnehagen. Som en måte for å romme et bredere mangfold av tenkemåter, og dermed bedre imøtekomme og respektere barn og foreldres ulike kulturelle og språklige bakgrunner i barnehagen.

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg vist til det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven. Jeg ønsker å analysere de norsk-somaliske foreldrenes opplevelser og erfaringer ved å anvende Bourdieus (1995, 1999, 2002) begrepsapparat, Angells (2011) anerkjennelses problematisering i kulturell forstand og Hofstedes (2011) individualisme/ kollektivismes skala. Bourdieus (1995,1999, 2002) begrepsapparat fokuserer på de sosiale strukturer, ulikhet og maktforhold, mens Hofstedes (2011) skala utforsker kulturelle dimensjoner som påvirker individets forhold til fellesskapet. Angell (2011) sin måte å definere anerkjennelse på kan være med på å belyse om norsk-somaliske foreldres kulturformidling er noe som blir anerkjent eller oversett i barnehagen. Ved å anvende disse verktøyene tenker jeg å belyse og forstå foreldrenes perspektiver på en grundigere måte i analysekapitlet, som jeg deretter drøfter videre i diskusjonskapitlet.

3. Metode: Mitt ontologiske ståsted

For å formidle kunnskap om barnehagens daglige virkelighet, er det vesentlig at jeg går metodisk til verks. Å anvende en metode innebærer å følge en spesifikk tilnærming for å nå et definert mål (Johannessen et al., 2016). Metoder som stammer fra samfunnsvitenskap, handler om fremgangsmåter for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen et al., 2016, s.25). Sentralt i metoden kommer innsamlingen, analysen og tolkningen av data, hvor de viktigste kjennetegnene er åpenhet, grundighet og systematikk ved slik empirisk forskning (Johannessen et al., 2016, s.25).

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvilke vitenskapelige metoder som er brukt i min studie for å svare på forskningsspørsmålene og sette lys på hvilke metodiske overveielser som ligger til grunn for disse valgene. Først skal jeg belyse metodevalg og forskningsdesign. Deretter vil det komme en beskrivelse av utformingen av intervjuguiden, gjennomføringen av datainnsamling og analyseprosessen, samt etterbehandlingen av disse trinnene. Avslutningsvis skal jeg drøfte forskningsetiske betraktninger. Dette kapittelet skal innholdet etikk og personvern, rekruttering og utvalg av informanter, samt refleksjoner rundt forskerrollen med spesielt fokus på insider-posisjon og undersøkelsens kvalitet.

3.1 Vitenskapelig tilnærming: Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi er en vitenskapelig teori, som er grunnlagt av Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean Paul-Sartre og Maurice Merleau-Ponty (Kvale & Brinkmann, 2015, s.44). Fenomenologien fokuserer på bevissthet, opplevelse og menneskets konstruksjon av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). I fenomenologien er hovedfokuset på mennesket som sentrum og for å kunne forstå verden må vi først og fremst forstå mennesket. Dette skyldes at det er mennesket som skaper sin egen virkelighet og ikke omvendt (Johannessen, et al., 2016, s.171). I denne studien har jeg valgt å bruke intervju for å få frem norsk-somaliske foreldres opplevde betydning av egen livsverden. I fenomenologisk metode ønsker forskeren å få bredere innsikt i individers livsverden (Johannessen, et al., 2016, s.171). Livsverden handler om verden slik vi møter den i hverdagen, den umiddelbare og middelbare opplevelse (Brinkmann, 2015, s.46). Ved å anvende fenomenologien, åpnes døren for å utforske den subjektive opplevelsen til enkeltpersoner, med sikte på å finne en dypere forståelse av deres erfaringer (Thaagard, 2018, s.36). Ved å bruke fenomenologi som vitenskapsteoretisk tilnærming, har jeg som forsker

muligheten til å utforske fenomener basert på deltakernes perspektiver og forsøke å beskrive verden slik de opplever den.

I tillegg til å velge fenomenologi som min vitenskapsteoretiske tilnærming tar jeg også i bruk hermeneutikk. Hermeneutikken har sine røtter knyttet til tolkning av bibelen og ble brukt som et verktøy for å tolke religiøse skrifter, for å oppnå en dypere forståelse av innholdet (Alvesson & Sköldberg, 2018, s.116). Mens fenomenologien fokuserer på individets opplevelse av fenomener i deres egen livsverden, har hermeneutikken en tydeligere tilknytning til tolkning og mening. Hermeneutikken er også relatert til relasjoner (Alvesson & Sköldberg, 2018). Mening og språk spiller en grunnleggende rolle i tolkningsarbeidet og språket fungerer som menneskets verktøy for å gi mening til sin forståelse av verden (Skirbekk & Gilje, 2000, s.608). Språklig handling eller meningen i tekst kan være utfordrende, for meningen er ikke alltid åpenbar for lytteren eller leseren (Skirbekk & Gilje, 2000). Med andre ord kan ulike kulturelle betingelser eller ulike syn på virkelighet være preget av forståelse for det som skrives eller samtales om (Skirbekk & Gilje, 2000). Kjernen i hermeneutikken har alltid vært vektlegging av at en del kun kan forstås fullt når den ses i sammenheng (Alvesson & Sköldberg, 2018, s.116). Hermeneutikken bygger på tolkningen av prinsippet om at mening bare avsløres i lys av den overordnede konteksten som studien er en del av, der vi tolker delene basert på helheten (Thagaard, 2018, s.37). Man kan tenke seg frem til at det kan være utfordrende å kommunisere og samtidig forstå, dersom man ikke har en felles forståelse eller noe erfaringsgrunnlag fra perspektivet til den som utfører intervjuet. Som nevnt tidligere deler jeg samme kulturelle og språklige bakgrunn som mine informanter, noe som gir meg en forforståelse for studiens tema. Dette spilte en rolle da jeg tolket de transkriberte intervjuene og denne prosessen er kjent som den hermeneutiske spiralen/sirkelen (Alvesson & Sköldberg, 2018, s.117). Dette ga meg mulighet til å utdype meningsforståelsen av de norsk-somaliske foreldrenes virkelighet. Ifølge Alvesson & Sköldberg (2018) kalles det dobbelt hermeneutikk når noen som er en del av en virkelighet tolker andres tolkninger av den samme virkeligheten (Alvesson & Sköldberg, 2018). Denne oppgaven har blitt formet av en grundig prosess med analyse og fortolkninger av tekst og resultatene kunne ikke ha blitt frembrakt uten min forforståelse og tolkning av informantens budskap.

3.2 Dobbelt hermeneutikk

Den britiske sosiologen Anotony Giddens innførte begrepet dobbelt hermeneutikk (Giddens, 1984). Begrepet omhandler at den verden en forsker fortolker er allerede fortolket (Giddens, 1984, s.284). Hermeneutikken er en fortolkende praksis, og vi mennesker tolker alt av fenomener og hendelser vi møter på (Thagaard, 2018). Videre blir disse hendelsene tolket av forskeren, noe som vil si at man tolker

en virkelighet som allerede er tolket (Giddens, 1984, s.284). Innenfor dobbelt-hermeneutikken blir tolkninger tilgjengelig for nye tolkninger (Giddens, 1984). I denne studien blir det ikke bare min forforståelse og min posisjon som forsker som påvirker hva som blir uttrykt i studien, men også informantenes subjektive virkelighet som de på forhånd har tolket. I tillegg er det viktig å påpeke at de eventyrene som informantene delte også er noe som allerede er tolket mange ganger. Når man hører eventyr som har vandret på folkemunne i hundrevis av år, skjønner man at de er stadig i forandring. Basert på at enhver person som videreformidler dem gjør det ut ifra hukommelsen sin og hvordan de selv har tolket dem.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju som metode: Semi-strukturert intervju

Å utforske virkeligheten kan utføres gjennom to forskjellige vitenskapelige tilnærminger: kvalitative og kvantitative metoder. En enkel forklaring på forskjellen er at kvantitative studier kartlegger det som skjer, mens kvalitative studier avdekker hvorfor det skjer (Johannessen, et al., 2016, s.95). Kvalitative metoder brukes primært for å forstå eller beskrive hvordan mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som er betydningsfulle, mens kvantitative tilnærminger preges av å finne årsakssammenhenger (Johannessen, 2016).

Som nevnt tidligere er det kvalitative data som er kommet frem gjennom intervjuer som danner basis for denne masteroppgaven. Intervju er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Intervju er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt og gjør det mulig å gi fylldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer (Johannessen, et al., 2016, s.143). Gjennom intervju oppnår man en solid forståelse av en persons opplevelser, tanker og følelser (Johannessen, et al., 2016). Det som blir delt under intervjuene er knyttet til hendelser i informantens liv, og preges derfor av de forståelsene de har av sine opplevelser (Thagaard, 2018).

Det finnes ulike tilnærminger til forskningsintervju og som oftest skiller man mellom ustrukturert intervju, semistrukturert intervju og strukturert intervju (Brinkmann, 2013). I denne oppgaven ble det foretatt semistrukturert intervju, fordi et slik intervju innebærer at spørsmålstillingen var åpen og ikke fastlagte svaralternativer som i et spørreskjema (Fangen, 2008, s.16). Jeg valgte derfor å bruke semistrukturerte forskningsintervju i undersøkelsen, fordi det ga meg mulighet til å få innsikt i de norsk-somaliske foreldrenes subjektive forståelse av bruken av somaliske eventyr som omsorgsmiddel. I tillegg valgte jeg semistrukturerte intervju fremfor strukturerte, fordi jeg ville gi rom til informantens personlige fortellinger og umiddelbare spontanitet når de svarte på spørsmålene, noe som også ga meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven har veiledet

beslutningen om å benytte kvalitative forskningsintervju som metode. Dette valget ble påvirket av ønsket om å dykke inn i et fenomen sett fra intervjudeltakerens perspektiv og har som overordnet mål å generere ny innsikt og kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4 Utforming av intervjuguide

Utformingen av min intervjuguide utgjorde en essensiell del av prosjektet mitt og det fungerte som grunnlaget for selve intervjuene. Da tema og formålet for masteroppgaven var klart, utarbeidet jeg en intervjuguide som ble brukt under intervjuet med foreldrene (se vedlegg 3). I min intervjuguide er det to deler. Den første delen av intervjuet omhandler innhenting av somaliske eventyr. Disse eventyrene (se vedlegg 4) er gjenfortalte somaliske eventyr som informantene delte muntlig med meg, deretter skrev jeg dem ned. De valgte å dele dem på somalisk, dermed er oversettelsen av eventyrene fra somali til bokmål (se vedlegg 4) preget av min oversettelse og tolkning.

Del to av min intervjuguide var selve intervjuet med intervju spørsmålene (se vedlegg 3).

Strukturen jeg valgte i intervjuguiden besto av spørsmål som reflekterer hovedtematikkene i min undersøkelse. Jeg tok utgangspunkt i en semistrukturert form, der jeg delte intervjuguiden inn i fire tematikker (Johannesen et al., 2016, s.149). Fokuset mitt lå på deltakernes egne erfaringer og opplevelser. Jeg valgte å ta i bruk narrative spørsmål som fokuserte på deltakernes fortellinger (Brinkmann & Tanggard, 2020). Narrativer handler om historier og fortellinger som individer skaper for å gi mening til sine opplevelser (Thagaard, 2018). I flere av intervjuene opplevde jeg at jeg måtte utdype de ulike hovedpunktene, noe som fungerte bra, på bakgrunn av at jeg valgte å ha semistrukturerte intervjuer. I noen tilfeller svarte ikke informantene på spørsmålene, dermed måtte jeg følge opp noen av spørsmålene. Det var flere tilfeller der informantene startet på et svar, men ikke fullførte, noe jeg tenker kommer fra at de ikke husker spesifikke detaljer. For eksempel at noen opplevde at de kun husket bruddstykker av noen eventyr. Helhetlig opplevde jeg at jeg måtte tilpasse intervjuguiden etter behov, noe som gjorde at jeg var fleksibel i tilnærmingen (Thagaard, 2018).

3.5 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene måtte jeg ha en del ting på plass. Jeg måtte finne et sted der informantene kunne møte meg for å utføre intervjuene. Med tanke på at jeg utførte én-til-én intervju ble det ikke utfordrende å gjennomføre selve intervjuene. Alle informantene møtte opp til den datoen vi avtalte. Jeg utførte alle intervjuene på kontorplassen på min jobb.

Det er viktig å belyse at informantene hadde ulike norsk-ferdigheter, noe som gjorde at jeg lot noen av informantene svare på sitt morsmål, på bakgrunn av at de synes det var enklere å kommunisere slik. Jeg stilte ingen av spørsmålene på somalisk kun på norsk, men de kunne selv velge om de ville svare på somalisk eller norsk. Med åpenhet for at de kunne snakke på sitt morsmål og med én-til-én intervju fikk jeg fylldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelser, erfaringer, holdninger, meninger og opplevelser knyttet til et fenomen (Johannessen, et al., 2016, s.144). Å beherske det samme morsmålet som informantene førte til at flere av dem fikk uttrykt seg på det språket som de var mest komfortable med. Hendelsene der noen valgte å bruke morsmålet i stedet for norsk, gjorde at jeg fikk en dypere forståelse både som barnehagelærer og som forsker. Jeg ble tydeligere klar over viktigheten av kommunikasjon og hvor mye som kan gå tapt i oversettelse. I analysekapitlet (se kapittel 4) har jeg valgt å beholde ordlydene, grammatikken og essensen i informantens utsagn, for å skape mest mulig av den samme atmosfæren som kom frem i intervjuene. Spesielt i de utsagnene som ble oversatt fra somali til bokmål.

3.6 Én-til-én intervju

Én-til-én-intervju er ifølge Johannesen (2016) noe som er gunstig å bruke dersom man ønsker fylldig og detaljert beskrivelser av informantens meninger, refleksjoner, opplevelser, følelser, erfaringer, oppfatninger og holdninger (Johannessen et al., 2016, s.144). Ved å bruke én-til-én-intervju fikk jeg muligheten til å skape en trygg atmosfære, som oppmuntret informantene til å dele sine opplevelser. Jeg opplevde at informantene åpnet seg mer og mer for hvert spørsmål jeg stilte.

3.7 Min forskerrolle: Hvem er jeg i forskerrollen? Insider og outsider perspektiv

Min oppvekst, mine tidligere erfaringer og min forforståelse har utvilsomt formet min forskeridentitet og påvirket min rolle som forsker. Derfor er det vesentlig å fortelle om hvem jeg er og hvilken bakgrunn jeg har og hvordan dette har gitt meg et unikt perspektiv i møte med forskningen. Jeg er født og har hatt hele min oppvekst i Oslo, Norge, men mine foreldre kom fra Somalia til Norge på 1980-tallet. Jeg er den nest yngste av fem søsken og har hatt hele min utdanning helt fra barnehagen til universitetsnivå i Norge, Oslo. Etter min mening har jeg ikke kun blitt farget av den «norske» eller «somaliske» kulturen, men også av de ulike rollene jeg har som kvinne, norsk-somalier, mørkhudet, muslim, barnehagelærer, søster og datter. Dette omhandler begrepet interseksjonalitet, for alle disse rollene påvirker personers leve- og livsvilkår (Crenshaw, 1989, i Gullikstad, 2013) og alle disse rollene vil ikke kunne forsvinne når jeg inntar forskerrollen. Min oppvekst i et hjem med somalisk bakgrunn gir meg en unik forskerrolle, komplett med både fordeler og ulemper. Når det gjelder rekruttering, merket

jeg at mange foreldre viste meg tillit og var åpne for å delta i studien, noe jeg tenker var preget av min forskerrolle. Dette var meget positivt for studien.

Ifølge Kvernebekk (2005) besitter en person med en insider-posisjon en unik kunnskap som ikke er lett tilgjengelig for andre, på bakgrunn av deres privilegerte posisjon (Kvernebekk, 2005, s.18). Som «insider» i denne undersøkelsen er det nødvendig å belyse dilemmaene som kan oppstå. Et dilemma som Bryman (2004) påpeker er det at en med «insider»-posisjon kan ha utfordringer med distanse, fordi man er for nær eget miljø. Det jeg opplevde som utfordrende var det at jeg kunne gjenkjenne meg i noe av det informantene uttrykket, dermed var jeg usikker på om noe av det som ble sagt ble forstått som selvfølgeligheter av meg som insiderforsker. Ifølge Kvernebekk (2005) har en «insiderforsker» forforståelser og skjevheter om gruppen som studeres, noe som kan påvirke forskningsprosessen og funnene (Kvernebekk, 2005, s.23). På den andre siden mener jeg at en «outsiderforsker» ikke deler de samme forforståelsene eller forutsetningene i møte med foreldre med somalisk bakgrunn. Dette er fordi de har en annen etnisk og kulturell bakgrunn. Fordelen er at jeg som forsker med somalisk bakgrunn kjenner til deres morsmål og kulturelle praksiser, noe som gjorde det enklere for meg i intervjudelen. Likevel har jeg som «insider» ifølge Smith (2001) et etisk ansvar å vise til nyanser. «Insider-forskning må være etisk og respektfullt, samt like kritisk som outsider-forskning. Det må også være ydmykt, fordi forskeren tilhører fellesskapet» (min oversettelse) (Smith, 2001, s.39).

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at i en intervjuundersøkelse vil intervjupersoner gjerne ha en tydelig oppfatning av intervjueren, før de velger å dele sine opplevelser med en fremmed (Kvale og Brinkmann, 2015, s.108). Selv om jeg har noen av de samme referanserammene som mine informanter ble ikke insider-og outsider synspunktet helt entydig i mitt tilfelle. For jeg er født og oppvokst i Norge med foreldre som har somalisk bakgrunn. Min bakgrunn, mine erfaringer, og forforståelser, kan utgjøre en ressurs og ikke et hinder i denne undersøkelsen (Kvernebekk, 2005).

3.8 Forskningsetiske refleksjoner

I forkant av intervjuene måtte jeg skrive ut et samtykkeskjema som ble gitt til informantene (se vedlegg 1). Dette samtykkeskjemaet, intervjuguiden (se vedlegg 3) og den utvalgte gruppen og annen viktig informasjon om prosjektet måtte godkjennes av norsk senter for forskningsdata, NSD, også kalt SIKT (se vedlegg 2). SIKT sørger for at innsamling, behandling, lagring og deling av data om samfunnet og menneskene som tar del i forskningsprosjekter, blir gjort på en trygg måte i samsvar med gjeldende lover og forskrifter (NSD, 2021).

3. 9 Etikk, personvern og anonymisering

NESH, også kalt den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som man skal følge når man utfører slik forskning. Man kan finne de komplette retningslinjene på NESH sin offisielle nettside, under «forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora» på «www.etikkom.no (Johannessen, et al., 2016, s.85).

Jeg skal ikke utdype alle retningslinjene, bortsett fra de som hadde betydning for min forskning. Nedrum (1998) viser til tre typer hensyn forskeren må tenke igjennom:

3.9.1 Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi

Personer som blir invitert til å delta, den som deltar og den som har deltatt tidligere skal kunne bestemme over sin deltakelse (Johannessen et al., 2018, s.84). Deltakere i studien skal på forhånd blitt gitt et samtykkeskjema (se vedlegg 1) og frivillig gitt samtykke til å delta. I tillegg kan de på hvilket som helst tidspunkt kunne avbryte og trekke seg fra studien, uten at det oppstår noen form for negative konsekvenser eller ubehag (Johannessen et al., 2016, s, 86). I mitt samtykkeskjema (se vedlegg 1) kan man se at jeg har formidlet dette til mine informanter.

3.9.2 Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv

Personer skal ha rett til å bestemme hvem de velger å «slippe inn» i livet sitt og hva som «slippes ut» av informasjon de har delt (Johannesen et al., 2016, s.86). Vedkommende har rett til å nekte forskeren adgang til opplysninger om seg selv og vedkommende skal kunne kontrollere hvorvidt informasjonen om dem skal kunne gjøres tilgjengelig for andre (Johannesen et al., 2016, s.86). I tillegg skal de kunne være sikre på at forskeren ivaretar konfidensialitet og bruker opplysninger slik at deltakere som deltar ikke kan identifiseres (Johannesen et al., 2016, s.86). På bakgrunn av at jeg har valgt kvalitativ metode og benyttet semi-strukturerte én-til-én-intervjuer, har jeg valgt å bevare mine informantere anonymitet ved bruk av pseudonymer (aliaser), i stedet for deres egentlige navn (Johannessen et al., 2016, s.90).

3.9.3 Forskerens ansvar for å unngå skade

Denne delen er særlig knyttet til medisinsk forskning, men prinsippet gjelder selvsagt også for samfunnsvitenskapelig forskning (Johannessen et al., 2016, s.86). Når man samler inn data gjennom intervjuer kan man berøre sårbare og følsomme områder som kan være hardt å bearbeide (Johannesen

et al 2016, s.86). I forkant av mine én-til-én-intervjuer hadde jeg et bilde om at ingen av spørsmålene var særlig sensitive, snarere fylt av nostalgi, likevel opplevde noen av informantene visse spørsmål som såre og dype. Dette ble tydelig da noe av tematikken vi berørte omhandlet krigen i Somalia, migrasjonshistorien deres, barndomsopplevelser, og opplevelser som innvandrere i Norge. Dette viste seg å være følsomme emner for noen av informantene. Jeg gjorde det klart for informantene at hensikten med denne studien ikke var å kritisere eller ta dem, men heller fange deres personlige narrativer og sørge for at disse ble hørt i barnehagefelleskapet.

3.10 Rekruttering og utvalg av informantene: Hvem er de?

Målet med kvalitativ metode er å komme tett innpå målgruppen vi ønsker å vite mer om (Johannessen et al., 2016, s.111). Mens en forsker gjennom en kvantitativ undersøkelse kan tallfeste for eksempel inntekt eller yrkesaktivitet, er det mulig gjennom kvalitative data å sette ord på forholdene i den enkelte personens liv (Fangen, 2008, s.12). Jeg ønsket å sette ord på sammenhengene i individets liv. Jeg ønsket først og fremst å rekruttere foreldre med somalisk bakgrunn, både mødre og fedre. Hensikten bak dette var å få tak i flere perspektiver for å gi fyldigere og mer detaljrike svar på forskningsspørsmålene. På den måten blir det mulig å løfte frem ulike nyanser og se hvordan ulike bakgrunner, ulike migrasjonshistorier, ulike opplevelser av inkludering og ekskludering påvirker og åpner muligheter eller setter opp barrierer for den enkelte (Fangen, 2008). «Ingen er helt og holdent determinert verken av sin kultur, sin klassebakgrunn eller av andre bakgrunnsfaktorer» (Fangen, 2008, s.12).

Rekrutteringen av informanter er vesentlig for kvalitativ forskning (Johannessen, et al., 2016). For min studie var jeg kun på utkikk etter foreldre med somalisk bakgrunn som har eller har hatt barn i norsk barnehage. Det var altså to kriterier for å delta i studien; det første var at foreldrene skulle ha somalisk bakgrunn og det andre kriteriet var at foreldrene hadde hatt eller har barn i norsk barnehage. Tidlig i prosessen bestemte jeg meg for å ha et utvalg mellom fire og seks informanter. Jeg endte opp med fem informanter og fem semistrukturerte intervjuer. Alle foreldrene i studien var født i Somalia, og har innvandret til Norge, noen hadde store deler av sin oppvekst i Norge, mens andre hadde ikke det. De hadde samme etnisk bakgrunn, men ulik sosiokulturell og geografisk bakgrunn. Noen var yrkesaktive med høyere utdanning og andre kun i jobb uten høyere utdanning. Alle benyttet seg av barnehage tilbudet i Oslo.

Fremgangsmåten jeg benyttet meg av i prosjektet for å rekruttere informanter var basert på tilgjengelighetsutvalg (Tjora, 2017). På den måten var det kun de som gjorde seg tilgjengelig som deltok

i studien, og de fikk jeg rekruttert gjennom mitt nære nettverk. Jeg tok kontakt med familie-medlemmer, venner og kollegaer og spurte om de kjente noen som kunne tenke seg å delta i studien. På den måten var denne delen av prosjektet mindre utfordrende, på grunn av min bakgrunn som norsk-somalier. Jeg opplevde at flere informanter ville stille opp på bakgrunn av at vi delte samme bakgrunn, noe som viser at min insider-posisjon som forsker var en ressurs i denne konteksten.

Til tross for at det ikke var krevende å finne informanter, var det kvinner som var mest interessert. Jeg valgte bevisst å ha både kvinner og menn i prosjektet. Dermed var rekruttering av menn den delen som var mest krevende i rekrutteringsprosessen. Historisk og tradisjonelt sett har omsorg, barneoppdragelse og barnehage vært farget av diskurser som knyttes kun til kvinner, på bakgrunn av at det anses som en «kvinneoppgave» (Friis, 2006). Den personen som har størst innflytelse på barn vil nesten alltid – i hvert fall i somalisk sammenheng – være moren (Moen & Ahmed, 2005, s.194). Det var derfor viktig for meg å inkludere begge kjønn. Jeg ønsker å vise at somaliske fedre også engasjerer seg i barnas oppdragelse og pedagogiske utvikling. I Somalia er tankegangen at mor og far oppdrar barna sammen med storfamilien og hele lokalsamfunnet. Særlig besteforeldre vil ofte ha mer tid å bruke sammen med barna og dette vil ha stor betydning for barnas oppdragelse (Moen & Ahmed, 2005). I Norge vil ofte moren og faren være mer eller mindre alene om oppdragelsen, og noen somaliske mødre i Norge vil nesten hele døgnet oppholde seg alene med barna i en leilighet, uten å ha annen direkte kontakt med andre mennesker enn gjennom telefonen (Moen & Ahmed, 2005, s.196). Siden det var svært utfordrende å skaffe menn til undersøkelsen, ble kjønnsfordelingen helt tilfeldig.

Av totalt 5 informanter var det tre kvinner og to menn, se følgende oversikt:

3.10.1 Tabell 1: Informantoversikt

Nummer.	Fiktivt Navn	Kjønn	Historisk bakgrunn	Barn, alder, kjønn	Opprinnelse	Utdanning og jobbstatus	Egenerfaring med barneskole i Norge
1	Filsan	Kvinne	Kom til Norge for 7 år siden	To jenter, 4 år og 7 år	Somalia	Ingen utdanning i Norge, ikke i jobb	Nei

2	Ifrah	Kvinne	Bodd i Norge i 9 år	Tre jenter 4, 7, og 9 år	Somalia	Ingen utdanning i Norge, i Jobb	Nei
3	Khadidja	Kvinne	Kom til Norge som 5-årig	En jente 3 år	Somalia	Høyere Utdanning i Norge, i jobb	Ja
4	Hassan	Mann	Født i Norge	En jente 5 år og En gutt 9 år	Somalia	Høyere utdanning i Norge, i Jobb	Ja
5	Mohamed -Amin	Mann	Bodd i Norge 15år	To Jenter 4, 8 år og To gutter 10, 14 år	Somalia	Ingen utdanning i Norge, i jobb	Ja

Jeg vil vise til de ulike informantene ved å sette deres pseudonyme identifikasjon før og etter et sitat, som for eksempel Filsan (1). I tillegg vil alle barna som blir nevnt i denne oppgaven ikke bli nevnt med navn, men kun som «barn». Det er vesentlig å påpeke at selv om utvalget blir fremstilt på en homogen måte, er det viktig at det ikke oppfattes som representativt for hele den etniske minoritetsgruppen. Det er derimot en beskrivelse av hver enkelt forelder som var med i denne studien, og om hvordan somaliske eventyr var og er en del av deres oppvekstmiljø. Dette skal jeg vise til i analysekapitlet, ved å se nærmere på forelderens strategier og erfaringer.

3.11 Studiens kvalitet

Som forsker med en hermeneutisk tilnærming til tolkningsprosessen, har jeg arbeidet for å få en forståelse av forelderens oppfatning av virkeligheten, ved å analysere datamaterialet. Tidligere nevnte jeg min posisjon som forsker og med det sagt vil min insider-posisjon påvirke fortolkningsprosessen helhetlig. For å vurdere studiens kvalitet på en reflekterende måte, har jeg valgt å bruke Guba og Lincolns (1985, s.189) måte å vurdere kvalitative undersøkelser på, formidlet av Johannessen (2016).

De operer med begrepene: pålitelighet (reliabilitet), troverdighet (intern validitet), overførbarhet (ekstern validitet) og bekreftbarhet (objektivitet) som mål på kvalitet i kvalitative undersøkelsesopplegg (Johannesen et al., 2016, s.229).

3.11.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Pålitelighet, også kalt reliabilitet er knyttet til undersøkelsens data: hvilke data som blir brukt, hvordan dataene samles inn og hvordan dataen blir bearbeidet i ettertid (Johannesen et al., 2016, s.229). Ifølge Johannesen (2016) er reliabilitet innenfor kvantitative undersøkelser noe som er kritisk og man tester dataens reliabilitet på ulike måter. Innenfor kvalitativ forskning er slike krav om reliabilitet lite hensiktsmessige, på bakgrunn av at man ikke benytter strukturerte datainnsamlingsteknikker, men heller lar samtalen styre datasamlingen (Johannesen et al., 2016, s.229). I tillegg vil det være umulig for en annen forsker å duplisere en annen forskers kvalitative forskning og som forsker bruker man seg selv som instrument (Johannesen et al, 2016, s.230). Med det sagt vil ingen andre ha samme erfaringsbakgrunn som forskeren, dermed vil ingen andre kunne tolke dataene på samme måte (Johannesen et al, 2016, s.230). For meg har min for forståelse og bakgrunn gitt meg en inngang til akkurat denne forskningen gjennom en insider- posisjon, noe som betyr at en annen forsker hadde muligens tolket disse dataene på en annen måte. Jeg brukte lang tid på selve utvalget av dataene, hvordan de ble samlet inn, og hvordan jeg bearbeidet dem til slutt. I tillegg bruker jeg dobbelt hermeneutikk, noe som viser til at jeg tolker opplevelser som allerede er tolket av foreldrene.

3.11.2 Troverdighet (Intern validitet)

I kvalitative studier handler validitet om hvilken grad forskerens metodikk og resultater nøyaktig speiler studienes mål, samt representerer virkeligheten (Johannesen et al, 2016, s.230). Lincoln og Guba (1985) henviser til teknikker som øker sannsynligheten for at forskningen kommer med troverdige resultater: vedvarende observasjon, noe som handler om å investere nok tid til å bli godt kjent med feltet, slik at man enklere kan skille mellom relevant og ikke relevant informasjon, for å øke tillit (Johannesen et al., 2016, s.230). Det er utfordrende å forstå et fenomen uten å kjenne konteksten (Johannesen et al., 2016, s.230). Min troverdighet i denne studien har potensielt økt for informantene mine basert på at jeg deler samme etniske og kulturelle bakgrunn som dem, noe som muligens førte til at de var mer komfortable med å dele informasjon. Det er imidlertid viktig å anerkjenne at selv om denne felles bakgrunnen lett kan føre til kommunikasjon og forståelse, var jeg bevisst på skjevheter, samtidig som jeg stadig utfordret egne forutinntatte meninger. Denne kritiske distansen tenker jeg har hjulpet meg til å ikke overse viktig informasjon og nyanser (Thagaard, 2018, s.190). Dette går også

innenfor personlig refleksivitet, noe som handler om at man som forsker reflekterer over hvordan egne meninger, verdier og fordommer (Bergsland, 2021, s.45). Dette er med på å prege forskningen (Bergsland, 2021, s.45). Ifølge Bergsland (2021) er det viktig å ikke fjerne sine fordommer helt, men å være transparent og åpen om forkunnskapens mening (Bergsland, 2021, s.45). For å styrke troverdigheten prøvde jeg å tilbakeføre min forståelse av det informantene mine delte, for å se om vi hadde samme oppfatning av min tolkning (Johannessen et al., 2016, s.230).

3.11.3 Overførbarhet (ekstern validitet)

I kvalitativ forskning blir det ofte pratet om overføring av kunnskap i stedet for generalisering, fordi det siste kan gi assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitativ forskning (Thaagard & Malterud, i, Johannessen et al., 2016, s.231). Overførbarhet handler om at resultater fra forskning innenfor et spesifikt forskningsprosjekt, kan benyttes i andre sammenhenger, ved å for eksempel ta i bruk begrepene, forklaringene, mekanismene, eller fortolkninger fra forskningen (Johannessen et al., 2016, s.231). Jeg tenker at mange av fortellingene til disse norsk-somaliske foreldrene vil være gjenkjennelige for mange minoritetsgrupper i Norge, spesielt når det gjelder det å føle at man har andre oppdragelsespraksiser enn majoriteten, som de selv refererer til.

3.11.4 Bekreftbarhet (objektivitet)

Det er forventet at kvalitative forskere bringer med seg et unikt perspektiv inn i de studiene de gjennomfører, likevel er det viktig at funnene er et resultat av forskningen, og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger (Johannesen et al., 2016, s.232). Bekreftbarhet sikrer at funnene blir objektive. Det er vesentlig at forskeren legger vekt på å beskrive beslutninger og valg under forskningsprosessen, samtidig som man opprettholder en form for selvkritikk til hvordan prosjektet er gjennomført (Johannesen et al., 2016, s.232). Med min forskerposisjon har jeg vært åpen og transparent rundt min egen bakgrunn og forståelse. I selve intervjufasen bekreftet eller avkreftet jeg ikke mine informanternes opplevelser, der opprettholdt jeg en rolle som var mer lyttende enn bidragende. Likevel er det nødvendig å påpeke at den delen jeg er mest selvkritisk til er fortolkningsprosessen på bakgrunn av dobbel-hermeneutikken (Alvesson & Sköldberg, 2018). Jeg er bevisst på at jeg som forsker tolker min subjektive forståelse av en virkelighet som allerede er tolket av de norsk-somaliske foreldrene.

3.12 Transkriberings prosess

Jeg valgte å bruke lydopptak ved hjelp av Nettskjema-diktafon-applikasjon for telefon. Der ble opptakene lagret direkte i appen. Etter intervjuene ble lydfilene transkribert til skriftlig form, og deretter slettet. Dette for å sikre informantens konfidensialitet og anonymitet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler transkribering om strukturering av datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.206). For min del ble transkriberingsprosessen ikke bare tidkrevende, men også krevende på generell basis. På bakgrunn av at noen av informantene valgte å bruke morsmålet, måtte jeg først transkribere på somali, deretter oversette det til bokmål. Til tross for at det var en krevende prosess, mener jeg at meningsinnholdet i det som ble kommunisert av informantene ble tydeligere på somalisk enn på norsk, spesielt for de informantene som ikke behersket norsk på lik linje med somali. For i ulike språk bruker man for eksempel ordtak, metaforer og illustrasjoner når man kommuniserer (Eriksen & Sajjad, 2015). Med det sagt, forsvant ikke budskapet i hva de prøvde å kommunisere, på bakgrunn av at de kunne velge å fullføre intervjuene på det språket de var mest komfortable med å bruke.

Det er også viktig å understreke at oversettelsen av eventyrene til norsk var mer komplisert enn det først så ut til. Det handlet ikke bare om å formidle det jeg hadde mottatt, jeg måtte også gi noe av meg selv. Eventyr, som har levd i folks muntlige tradisjoner over flere generasjoner, har stadig endret seg fra den dagen de først ble fortalt. Enhver som formidler disse eventyrene, gjør det basert på sitt eget minne og sin egen tolkning. Med bakgrunn i den doble hermeneutikken blir det slik at jeg tolker det som allerede er tolket av informantene.

3.13 Analysestrategi: narrativ tematisk analyse

I samfunnsforskning brukes historier for å tydeliggjøre et budskap (Johannessen et al., 2016, s.215). Fra et samfunnsvitenskapelig synspunkt er fortellinger fundamentale, ettersom de bidrar til å forme vår selvoppfatning, forståelsen av hverandre, vårt potensiale og vår rolle i verden (Johannessen et al., 2016). Kvale og Brinkmann (2015) skriver om meningsstrukturering gjennom narrativer (handlingsforløpet i en fortelling) som en av fem måter å analysere kvalitative data på (Kvale & Brinkmann, 2015, i, Johannessen et al., 2016, s.215). Her betraktes intervjuanalysen som en slags fortelling og narrativ analyse av det som blir fortalt fører til at en ny historie blir fortalt (Johannessen et al., 2016, s.215). Analysen kan være rekonstruksjon av de mange småfortellingene man finner, noe som gjør at resultatet blir tettere, rikere og mer sammenhengende (Johannessen et al., 2016, s.215).

I narrativ analyse fokuserer man på hva som blir fortalt eller skrevet, mens i tematisk analyse er det mer fokus på innholdet i fortellingene og man strukturerer det som blir fortalt som tema for tema, ikke person for person (Thagaard, 2018). Ifølge Bengtsson og Andersen (2017) kan narrativ tematisk analyse kalles for en fortolkende tilnærming, fordi det ikke er en fasit eller et felles svar på hvordan man skal gå inn å analysere datamaterialet (Bengtsson & Andersen, 2017, s.280).

Hensikten med denne studien var å belyse stemmene til norsk-somaliske foreldre i sin helhet. For å oppnå dette, benyttet jeg meg av narrativ analyse, ettersom denne tilnærmingen betrakter fortellinger som strukturerte enheter med en begynnelse, midtdel, og en avslutning (Bengtsson & Andersen, 2017). Dette tillater også utforskning av diverse tematiske tråder basert på de framkomne fortellingene. Til slutt blir disse trådene vevd sammen for å danne en samlet helhet som reflekterer kjernen i personens fortelling (Bengtsson & Andersen, 2017). På bakgrunn av studiens tematikk var det naturlig for meg å undersøke informantenes liv fra barndommen til deres nåværende situasjon som foreldre. Dette gjorde at jeg naturlig henvendte meg til konseptet om narrativ analyse med en struktur av begynnelse, midtdel og avslutning. Dette rammeverket tillot meg å dekke ulike tematikker også ved hjelp av tematisk analyse, på en mer grundig måte. Dette satte meg i stand til å skape en sammenhengende forståelse av hvordan informantenes opplevelser har formet deres nåværende foreldreskap.

Med hjelp av tematisk analyse fikk jeg sortert informantens opplevelser, erfaringer og fortellinger under samme tema, noe som ga meg mer struktur og orden. Når jeg fikk sett datamaterialet mer tematisert fikk jeg satt de ulike fortellingene inn i en større sammenheng, noe som er typisk i narrativ tematisk analyse (Bengtsson & Andersen, 2017).

Nå kommer presentasjon av hele prosessen med analyse:

Forberedelse	Jeg startet først med å få oversikt over dataene. I denne prosessen noterte jeg ned umiddelbare tanker og hvordan det som ble sagt kunne deles opp i flere tematiske avsnitt. I tillegg var jeg spesielt opptatt av å observere de første inntrykkene som kom frem når jeg gikk gjennom intervjumaterialet i sin helhet for første gang. Det var viktig for meg å fange essensen, grammatikken, ordlydene og de underliggende
--------------	---

	stemningene i materialet for å skape en dypere forståelse av informantenes opplevelser og perspektiver.
Intervjuguide som mal	I neste steg, brukte jeg intervjuguiden min som mal for hvordan jeg ville kategorisere de forskjellige tematikkene. Jeg prøvde å klippe og lime inn dataene under hver kategori i intervjuguiden, for å enklere lage nye kategorier.
Koding	For å få bedre oversikt over datamaterialet, kopierte jeg det ut og begynte å klippe og fargekode det. Jeg brukte markeringstusj til å sortere materialet i ulike kategorier. Grønn: Litteraturpraksis/ fortellertradisjon Rosa: kultur og identitet Gul: moraler og verdier Rød: Barnehagen og hjemmet
Kategorisering	I den første fasen stilte jeg mange spørsmål til datamaterialet. Dette gjorde jeg for å finne ut hva intervjumaterialet fortalte. Det var totalt 70 sider råmateriale transkribert. Noe av det ble transkribert først på somali, deretter til bokmål. Ut ifra det lagde jeg underkategorier. Deretter sorterte jeg dem igjen i tre hovedkategorier.
En tolkende og refleksivitet lesing	Personlig refleksivitet omhandler at jeg som forsker påvirker og former forskningen. Det var derfor viktig for meg å huske min posisjon når jeg leste og forholdt meg til datamaterialet. I tillegg var det viktig for meg å huske at jeg gjør tolkende lesning. Tolkende lesning betyr at forskeren jobber med å vise hva han/hun tror

	dataene betyr og representerer (Johannessen et al., 2016, s.164). Når forskeren leser noe tolkende, bruker han/hun teksten som en døråpner inn til menneskers erfaringer (Johannessen et al., 2016, s.164).
--	---

Mot slutten gjorde jeg enkle språkjusteringer av intervjuopptakene, uten at selve essensen eller budskapet ble endret. Dette valget gjorde jeg basert på at jeg ønsket at informantene skulle snakke på det språket de var mest komfortable med, dermed ble noe av materialet oversatt direkte fra somali til bokmål. For å kunne besvare den utvalgte problemstillingen på best mulig måte, valgte jeg å vektlegge tre hovedkategorier. Kategoriene er følgende: «Tilpasning til norske metoder, den legitime kulturen på godt og vondt», «Samholdets kraft», «Den magiske bestemoren: den norske barnehagens verdigrunnlag møter somaliske eventyr».

3.14 Oppsummering

Jeg har gjennomført kvalitativ tilnærming, i form av fem en-til-en-intervjuer, som både kom med fordeler og ulemper. Ved bruk av fenomenologisk inngang fikk jeg hentet ut informantens detaljerte opplevelser og erfaringer knyttet til tematikken. Helhetlig har jeg en hermeneutisk tilnærming til teksten min, som jeg analyserer med narrativ-tematisk analyse. Studien har gitt meg tilgang til lærerike refleksjoner, som informantens rett til anonymisering og personvern, samtidig som jeg har fått reflektert over min egen forskerrolle. Min forskerrolle som innehaver av en insider-posisjon i denne studien kom med fordeler, men også utfordringer knyttet til distanse. En av fordelene med en forskerrolle med insider-posisjon var rekrutteringsprosessen; flere informanter delte at det var lett å stille opp på min studie basert på at vi delte samme kulturelle og språklige bakgrunn. Helhetlig har metodekapitlet vært med på å gjøre meg bevisst som forsker samtidig som det har gitt meg muligheten til å reflektere over hvordan jeg trer frem som en forsker.

4. Analysekapitlet

I dette kapitlet vil jeg utføre en analyse av datamaterialet som er samlet inn gjennom en kvalitativ metode, som består av en-til-en-intervjuer. Denne analysen er sentral for å forstå hvordan somaliske eventyr fungerer som et omsorgsmiddel og deres plassering i forhold til det grunnleggende verdigrunnlaget i norske barnehager. For å kunne tolke meningsinnholdet i mitt datamateriale på en effektiv måte, var det nødvendig å foreta en grundig organisering og kategorisering av datamaterialet.

Denne prosessen innebar å se gjennom dataene for å identifisere sentrale temaer og mønstre som kunne bidra til å belyse min forståelse av fenomenet.

Før jeg presenterer selve analysen, ønsker jeg å føre leserens oppmerksomhet tilbake til min opprinnelige problemstilling. Problemstillingen lyder som følger: «Hvordan har somaliske eventyr blitt brukt som omsorgsmiddel blant norsk-somaliske foreldre, og hvordan kan dette forstås i relasjon til verdigrunnlaget i norsk barnehage?». I dette kapitlet ønsker jeg å besvare forskningsspørsmålene: «Hvordan opplever norsk-somaliske foreldre at de selv får bevart egen kultur, samtidig som de tilpasser seg den kulturelle konteksten i norsk barnehage gjennom bruk av eventyr?» «Og på hvilke måter sammenligner norsk-somaliske foreldre verdier og moraler fra somaliske eventyr med barnehagens verdigrunnlag?».

I teorikapitlet (se kapittel 2) presenterte jeg ulike teorier som anerkjennelse av kulturer av Angell (2011), Bourdieus (1990,1991, 1995,2002) ulike begreper, Hostedes (2011) teori om individualisme og kollektivism og Noddings omsorgsetikk (2013) og dette vil jeg anvende som utgangspunkt for min analyse.

Jeg vil presentere uttalelsene fra norsk-somaliske foreldre sortert inn i tidligere nevnte tre hovedkategorier: «Tilpasning til norske metoder, den legitime kulturen på godt og vondt», «Samholdets kraft», «Den magiske bestemoren: det norske verdigrunnlaget møter somaliske eventyr». Disse kategoriene vil ikke bare strukturere presentasjonen, men også belyse de varierte perspektivene og erfaringene som finnes blant informantene. Etter å ha presentert og utforsket disse kategoriene, vil jeg oppsummere de viktigste innsiktene fra hvert tema. Denne oppsummeringen vil fungere som et fundament for de konklusjonene og refleksjonene jeg vil drøfte nærmere i diskusjonskapitlet.

4.1 Tilpasning til norske metoder, den legitime kulturen på godt og vondt

Et av mine innledende spørsmål fokuserte på barndom, familiens litterære tradisjoner og deres personlige forhold til å fortelle eventyr. Da jeg spurte Ifrah, ga hun følgende svar:

«I Somalia var jeg oppvokst med ingen faste fortellingstider eller bøker, vi ble bare fortalt eventyr tilfeldige tider på dagen, som ved måltid alle sammen samlet. Så kom jeg hit til Norge og mine barn vil ikke at jeg skal fortelle dem eventyr uten at jeg leser opp fra en bok, fordi de sier at vi ikke liker at mamma finner på eventyret. Jeg prøver å si at jeg ikke har funnet på de

selv og at de har blitt gjenfortalt i mange generasjoner, men de tror meg ikke. Jeg tror fordi i barnehagen så leser de opp fra bøker. Jeg har ikke funnet somaliske eventyr i bokform. Så jeg raskt måtte endre min fortellermåte. Nå kan jeg ikke huske sist jeg ikke leste opp eventyr uten en bok for mine barn. Jeg vil bare de skal føle seg som de andre barna de forteller om» (Ifrah).

Ifrahs erfaring illustrerer hvordan minoritetsforeldres bruk av muntlige fortellingstradisjoner møter utfordringer i det norske samfunnet, som i stor grad vektlegger høytopplesning som den legitime formen for kulturell formidling. Dette indikerer en konflikt mellom den kulturelle kapitalen antatt i barnehagemiljøet og det foreldrene bringer med seg fra sitt opprinnelsesland. Til tross for en ni år lang tilpasningsprosess og etablering i det norske arbeidslivet, møter Ifrah motstand fra sine egne barn i et forsøk på å videreføre sin kulturelle arv. Dette understreker relevansen av Pierre Bourdieus teori om kulturell kapital (Bourdieu & Passeron, 1990). Ifrahs situasjon illustrerer hvordan hun, som er fra en minoritetskultur, besitter en annen form for kulturell kapital enn hennes norskfødte barn – en kapital som tilsynelatende undervurderes av den dominerende sosiale gruppen, som påpekes av hennes barn. I lys av Bourdieus formidling om kulturell kapital (Bourdieu & Passeron, 1990) kan man tolke Ifrahs utsagn som at hun har tilgang til den legitime kulturen (Bourdieu, 1995), men kun hvis hun utøver kulturell lydighet og legger fra seg den kapitalen hun selv er oppvokst med og som hun egentlig ønsker å videreføre til barna sine. Ifrah viser til at hun har valgt å ta med seg den kulturelle kapitalen fra den dominerende klassen, fremfor den kulturelle kapitalen som hun selv er oppvokst med og som er en sentral del i somalisk oppvekstmiljø. Hun viser at hun søker anerkjennelse fra den norske barnehagepraksisen, ved å tilpasse det hennes barn mener er den «riktige» måten å fortelle eventyr på, som de har tatt med seg fra barnehagen.

Ifrah kommer på lik linje med Hassan inn på oppdragelses- og omsorgstematikken, og sammenligner sine formidlingspraksiser med den norske barnehagediskursen. Til tross for at de har ulik oppfatning av det å formidle eventyr slik de gjorde i Somalia for sine barn. Begge er født og oppvokst i Somalia, og har ulik språklig kapital (Bourdieu, 1991) og kulturell kapital (Bourdieu, 1990) i forhold til majoritetsbefolkningen.

Hassan forteller følgende:

«Pappa, er det sant?»- spør mine barn. «Ja,» svarer jeg. Når jeg deler eventyr fra Somalia med mine barn, blir de fascinerte og overrasket. De lurer på hvordan jeg kan inneholde så mange historier, og kaller meg for «buug nool», som betyr 'levende bok' på somalisk. I Somalia har fortellere, diktere, sangere og musikere høy status. Som barn så jeg opp til dem som kunne

fortelle spontant. Dette prøver jeg å formidle til mine barn, selv om de påpeker at dette ikke er praksisen i barnehagen. Noen ganger fører dette til at vi ender opp med å gjøre helt andre aktiviteter» (Hassan).

Ved å anvende Bourdieus teori kan vi se at både Ifrah og Hassan forsøker å overføre sin kulturelle kapital til sine barn (Bourdieu & Passeron, 1990). Begge uttrykker at de prøver, men at det er barna deres som går i norsk barnehage som retter på dem om hva som er den «riktige» kapitalen. Begge viser til at den dominerende klassens kulturelle kapital blir ansett som den korrekte kapitalen (Bourdieu & Passeron, 1990). Med «riktig» kulturell kapital kommer det anerkjennelse, makt og gyldighet (jf. Bourdieu, 1999). Til tross for at minoritetsforeldrene prøver å kjempe for sin måte å formidle eventyr på, kan de bli overkjørt av majoritetens måte å gjøre ting på, grunnet deres makt og høye status.

Foreldrenes anstrengelser markerer en kamp for anerkjennelse og gyldighet av deres kulturelle bidrag i et samfunn hvor majoritetens kulturelle normer og praksiser dominerer og definerer verdien av ulike former for kapital. Ifølge Bourdieu (1995) presenterer prosessen med å overføre kulturell kapital visse utfordringer, ettersom denne typen kapital er dypt personlig og forankret i individet. Overføringsprosessen tar utgangspunkt i forholdet mellom foreldre og barn fra en tidlig alder, og fortsetter gjennom en langvarig sosialiseringssprosess. Effektiviteten av denne overføringen avhenger dermed av mengden tid som investeres i denne prosessen (Daniel & Hansen, 1999, s.55). Når foreldrenes habitus er sammenfallende med barnehagens verdier og praksiser, oppnår de adgang til den legitime kulturen som blir praktisert i barnehagen (Bourdieu, 1995, s.133).

«Jeg husker kveldene fra min barndom i Somalia. Det var ingen natтаfortellinger, ingen bøker ved sengen som mine venner her i Norge snakker om. Deres barndomsminner er så forskjellige fra mine; de snakker om den stille høytlesningen fra en bok mens de lå tett inntil sine foreldre, under en varm dyne, før øynene deres til slutt ga etter for søvnen. For meg var det aldri slik. For oss var sengen kun for søvn. Det å lese var noe vi skilte klart fra sengen og sovetiden. Vi satte aldri av spesifikke tider for disse fortellingene; de skulle oppstå naturlig og levende, akkurat som livet rundt oss. Denne forskjellen ble tydelig da jeg flyttet til Norge. Her ble jeg fortalt av flere barnehagelærere at jeg må lese for mine barn ved sengekanten, hun kalte det natтаfortellinger, jeg følte jeg ikke kunne si at det er ikke noe vi gjør, i tilfelle de mente jeg var en dårlig forelder» (Mohamed-Amin).

Mohamed-Amin som har bodd i Norge i 15 år, påpeker at personalgruppen i de ulike barnehagene han har hatt barn i anbefaler han å lese for barna ved sengekanten. Nattafortellinger i vestlig samfunn betraktes som et kulturelt og sosialt fenomen som understøtter barns inngang inn i et lesekyndig samfunn (Heat, 1982, s.50). Fra en tidlig alder, blir barn introdusert til den kollektive verdien av litteratur og lesing gjennom nattafortelling (Heat, 1982, s.50). Fra barnehagelærerens utsagn virker det som om nattafortellinger blir betraktet som en selvfølge og en naturlig måte for foreldrene å samhandle med barna sine på før sengetid. Dette kan man se i lys av Bourdieus doxa-begrep, for her virker det som at barnehagelæreren ikke tenker over kunnskap som noe som er tilegnet gjennom omgivelsene som blir sett på som «sunn fornuft» (Danielsen & Hansen, 1999, s.63). Doxa omhandler den kunnskapen av den hverdagslige typen, der handlemåter tilpasset de rådende samfunnsforholdene ikke bare blir tatt for gitt, men de fremstår som naturlige (Danielsen & Hansen, 1999, s.63). I henhold til Bourdieu (2002), kan nattafortellingen ses som et middel for å overføre kulturell kapital fra foreldrene til barnet. Denne praksisen blir også en del av barnets habitus (Bourdieu,1995), for habitus omhandler de interne strukturene som påvirker personens oppfatning, tanker og atferd (Bourdieu,1995).

Mohamed-Amin sin bakgrunn og oppvekst i Somalia gav han en bestemt form for kulturell kapital som kan være forskjellig fra den som verdsettes i Norge, spesielt i forhold til barns oppdragelse og sengevaner. I Mohamed-Amis tilfelle er denne kulturelle kapitalen hovedsakelig av den inkorporerte typen, der eventyr naturlig flyter inn i dagliglivets mange øyeblikk, i motsetning til de mer planlagte og strukturerte sengekantlesningene. Ifølge Bourdieus (1995) konsept om habitus er Mohamed-Amis habitus formet av hans opplevelser i Somalia, noe som vises gjennom at eventyrlesning var en naturlig integrering i familiens samvær, uten spesifikk tid og sted, samt noe som var veldig tydelig adskilt fra forberedelsene til søvn. Da han stilles overfor den norske praksisen med lesing ved sengekanten tolker jeg at Mohamed-Amin opplever et kulturelt misforhold mellom sin kulturelle kapital og det som er forventet i det norske samfunnet. Anerkjennelsen av Mohamed-Amis kulturelle kapital, eller mangel på sådan, blir også et sentralt tema. I Norge føler han seg presset til å tilpasse seg barnehagens forventninger om lesing ved sengekanten, noe som i hans øyne kan tolkes som en mer akseptert eller «legitim» form for forelderrolle. På en måte kommer barnehagelærerens doxa (Danielsen & Hansen, 1999) i veien for den kultursensitive omsorgen. For å utøve kultursensitiv omsorg må man tenke over de kulturelle ulikhetene som finnes i barnehagen, som for eksempel språkbruk, holdninger knyttet til disiplin, forventinger, osv. (Zachrisen, 2020, s.19). Hvorvidt barnehagelærere er klar over at egne tenkemåter er kulturelle, og at det finnes andre likeverdige tenkemåter er mulig noe som kommer frem i denne situasjonen (jf. Angell, 2011, s.202). Mohamed-Amis usikkerhet rundt å dele sin egen

praksis med barnehagelæreren, av frykt for å bli sett på som en «dårlig forelder», tyder på en konflikt mellom ulike former for kulturell kapital og hvordan disse blir verdsatt i forskjellige sosiale kontekster.

Hassan derimot, opplever at han lett klarer å bevare sin egen somaliske kultur, samtidig som han får til å tilpasse seg den kulturelle konteksten i barnehagen, og han deler følgende:

«Jeg har mange ganger blitt invitert til mine barns barnehage for å holde samlingsstund, for eksempel under FN-dagen. Jeg var veldig åpen om min kultur i startfasen, så det var enkelt for mine barns barnehagelærer å spørre meg om ting. Jeg leser opp eventyr først på somalisk, så prøver jeg også på norsk. Jeg har på tradisjonelle klær, og lever meg inn i karakterene. Barna liker det. De ler høyt, noen blir redd av løven (se vedlegg 4.3). Men det finnes noen eventyr jeg ikke velger å ta med, men barnehagelæreren er alltid positiv da jeg kommer» (Hassan).

Bourdieu (1995) viser til at innen forskjellige sosiale felt, i dette tilfellet familieliv og barnehageinstitusjoner, er det ulike regler og verdier som bestemmer hva som blir ansett som ressurs eller kapital. I lys av dette kan det tolkes som at Hassans kulturelle kapital (jf. Bourdieu & Passeron, 1990) ligner barnehagens kapital av praksiser og verdier, som gjør at Hassan får tilgang til den legitime kulturen i barnehagen (jf. Bourdieu, 1995). Jeg tolker det slik at han kjenner til det pedagogiske arbeidet bak eventyrformidling i barnehagen. I motsetning til de andre informantene er Hassan født i Norge og har tilbrakt store deler av sine leveår her i Norge, men han har også bodd i Somalia. Han behersker både norsk og somalisk svært godt og jobbet tidligere som assistent-lærer på barneskole i Norge, men også på en barneskole i Somalia. Jeg tolker det som at Hassan kjenner til dette spesifikke feltet, i dette tilfellet hans barns barnehage, gjennom sin kulturelle kapital (Bourdieu & Passeron, 1990). Det virker som om hans engasjement og åpenhet har ført til at han utøver kulturell lydighet, som igjen gjør at han får tilgang til den legitime kulturen i barnehagen (jf. Bourdieu, 1995). Her går den kulturelle lydighet ut på at han tilpasser eventyrene til barnehagens form, ved å reflektere over hvilke verdier, moral og læringsutbytter som passer inn i den norske konteksten versus den somaliske. Samtidig som dette viser at denne barnehagen i større grad utøver kultursensitiv omsorg (Zachrisen, 2020) enn de ovennevnte. I denne sammenheng viser barnehagen at den kultursensitive omsorgen ikke bare blir utøvd som anerkjennelse av foreldrenes og barnas kulturelle bakgrunn, men her blir den også sett på som en ressurs for læringsmiljøet i barnehagen (Zachrisen, 2020).

Til tross for at det er 7 år siden Filsan kom til Norge, deler hun med Hassan en felles opplevelse av at barnehagen møter dem med nysgjerrighet og anerkjennelse av deres kultur, og hun forteller følgende:

«En dag under foreldremøtesamtale, [sa pedagogisk leder at] min yngste datter var i konflikt med et annet barn. Jeg er ikke så god på norsk, så jeg prøvde å fortelle pedagogisk leder hvordan min datter og det andre barnet bør være venner. Jeg fortalte et eventyr (se vedlegg 4.2) som mine foreldre pleide å fortelle meg og mine søsken da vi pleide å krangle. Den pedagogiske leder fikk sjokk, og lo, hun synes det var morsomt at jeg forklarte min datter sin situasjon med et eventyr. Etterpå kom den samme pedagogiske lederen bort til meg å spurte meg om flere eventyr fra Somalia. Jeg fikk min venn som har bodd i Norge lenger enn meg til å oversette, så leverte jeg til min datters barnehage» (Filsan).

Utsagnet til Filsan kan tolkes som at hun synes det var enklere å fortelle mer om sin kultur fordi barnehagelæreren virket nysgjerrig og åpen da hun først brukte somaliske eventyr i foreldresamtalen. Her blir det synlig at den kultursensitive omsorgen blir utøvd av barnehagen, for her vektlegges det anerkjennelse av ulike kulturelle praksiser (Zachrisen, 2020). Det at barnehagelæreren ville inkludere somaliske eventyr som er en stor del av Filsan sin kulturelle kapital (Bourdieu, 2002) og habitus (Bordieu, 1995), inn i den norske barnehagekonteksten gjorde at Filsan åpnet seg mer. Filsan forteller til tross for at hun og barnehagelærerne har forskjellig kulturell og språklig bakgrunn, har de vært svært åpne for å høre hvordan hun gjør det hjemme med sine barn. I tillegg forteller Filsan om hvordan somaliske eventyr har vært fylt med budskap som har lært henne fra ung alder viktige moraler og verdier.

Oppsummering

Ifrah opplever utfordringer med å formidle somaliske eventyr til sine barn i Norge, da hun påpeker at barna hennes forventer at hun leser fra bøker, til tross for at hun er vant med muntlige fortellinger fra egen barndom. Hassan viser til at han prøver å videreformidle sin somaliske kultur til sine barn, ved å fortelle dem hvor høy status de som kan fortelle spontane eventyr har i Somalia. Han forteller at noen ganger tar han kampen ved å videreformidle sine somaliske kulturelle praksiser til sine barn, men iblant er det vanskeligere å ta kampen. Det blir tydelig at det noen ganger kan oppstå «kulturkræsj» for Hassans barn, men at han samtidig prøver å tilpasse seg den norske barnehagepraksisen. Mohamed-Amin føler seg presset fra barnehagelæreren om å lese eventyr ved sengekanten, en praksis han ikke er vant med fra oppveksten i Somalia. Filsan opplever derimot barnehagelæreren som nysgjerrig og inkluderende når det gjelder hennes somaliske kultur, spesielt når hun deler somaliske eventyr med dem. Helhetlig illustrerer dette hvordan norsk-somaliske foreldre i Norge møter utfordringer med å overføre sin kulturelle kapital (jf. Bourdieu, 1999) til barna sine, på grunn av forskjeller i forventinger og praksis mellom deres opprinnelsesland og det norske samfunnet. Dette viser også betydningen av

anerkjennelse og tilpasning for å skape en balanse mellom ens egen kulturelle arv og den dominerende kulturen i samfunnet, noe jeg skal drøfte videre i diskusjonskapittelet.

4.2 Samholdets kraft

Denne kategorien oppsto ikke basert på en spesifikk del av intervjuguiden, men på bakgrunn av at alle informantene konstant pratet i «vi»-forstand i stedet for «jeg»-forstand gjennom intervjuene. I Filsans sitt intervju deler hun et somalisk eventyr (se vedlegg 4.2) med barnehagelæreren for å forklare måten barnehagen kunne få datteren hennes ut av en konflikt på. Eventyret heter «Sauen og geiten» (se vedlegg 4.2) og handler om viktigheten av å tørre å be om hjelp, og hvordan det ikke er et tegn på svakhet.

Jeg ber Filsan fortelle hvordan hun tolker dette eventyret, og hvordan hun selv bruker det med sine barn, og hun forteller følgende:

«Sauen og geiten (se vedlegg 4.2) er et eventyr jeg bruker til mine barn som min mamma brukte å fortelle for meg også. Hver gang jeg ikke turte å spørre om hjelp eller de dagene jeg ikke ville være med familien, fortalte alltid mamma meg det eventyret. Fordi det handler jo om at man opplever noe så vanskelig, at man noen ganger må spørre om hjelp fra en fremmed. For eksempel da jeg kom til Norge merket jeg det var vanskelig å spørre om hjelp fra fremmede, fordi jeg ville vise dem at jeg klarer meg, være flink nordmann. Men min mamma hadde sagt husk apen (se vedlegg 4.2) den representerer medfølelse, hjelp og vennlighet, husk det er alltid noen der ute som kommer til å være sånn som apen, ikke vær redd eller for stolt, spør om hjelp» (Filsan).

Eventyret «Sauen og geiten» (se vedlegg 4.2) handler om hvordan en sau og en geit fikk hjelp av en ape for å beskytte seg selv fra en slange. Dette viser til at når vi står samlet, uansett forskjeller, kan man sammen finne styrke mot alle livets prøvelser. Budskapet i dette eventyret (se vedlegg 4.2) tolker jeg som at man skal vise til viktigheten av samarbeid og vennskap i møte med utfordringer. Slik Filsan tolker det kan det være hvilke som helst utfordringer, enten som det at datteren hennes har konflikter i barnehagen, eller hennes opplevelser som flyktning i Norge, uansett hva det er, er det helt greit å spørre om hjelp. Eventyret (se vedlegg 4.2) viser til hvordan ulike dyr som er forskjellige, kan finne styrke gjennom samhold og gjensidig støtte. Filsan forteller hvordan hun fra ung alder i Somalia ble formidlet dette eventyret av sin mor, som hun videreformidlet til sine barn, fordi hun mener at man kan lære dem hvordan man håndterer livets utfordringer, dersom man har dette eventyret i bakhodet.

I lys av Bourdieus (1995) habitus begrep, blir det tydelig at det at Filsan har vokst opp med dette eventyret, har gjort at hun har internalisert budskapet, verdiene og moralene, som gjør at hun har utviklet en bestemt væremåte og tenkemåte som påvirker hennes tilnærming til utfordringer. Bourdieu (1995) påpeker at habitus gir rom for en mangfoldig rekke av tankemåter og handlinger som springer ut fra en felles struktur (Bourdieu, 1995, s.24). Det blir også tydelig at overføringen av eventyret til egne barn kan sees på som en form for anerkjennelse av eventyrets verdi og kraft til å inspirere og veilede.

Filsan sin fortelling vitner om en betydning av sosialt samspill i formingen av ens tilnærming til livet og dets utfordringer. Det Filsan forteller og selve eventyret (se vedlegg 4.2) kan ses i sammenheng med Hofstedes (2011) teori om kollektivistiske kulturer. I eventyret (se vedlegg 4.2) fremstår den samlende innsatsen og samholdet mellom sauene, geiten og apen som nøkkelen til å overkomme utfordringer, noe som speiler kollektivistisk tenkning på flere måter. Etter min tolkning virker det som at eventyret legger gruppeinteresser over individuelle interesser, ved å vise oss at karakteren apen setter gruppen og dens velferd foran sine personlige behov. Dette er i tråd med en kollektivistisk kultur, der felleskapets og familiens ved og vel anses som viktigere enn individuelle ønsker (Hofstede, 2011, s.11). Videre viser Filsans utsagn til at samarbeid er løsningen på konflikter og utfordringer, slik som i eventyret, der det å finne et nytt hjem og beskyttelse hos karakteren apen var løsningen (se vedlegg 4.2), noe som er en grunnleggende verdi i et kollektivistisk samfunn (Hofstede, 2011, s.11). Eventyret (se vedlegg 4.2) fremmer også ideen om harmoni, spesielt innad i gruppen, samt styrke gjennom felleskapet, noe som er noen av kjerneverdiene i kollektivistiske kulturer (Hofstede, 2011).

På lik linje, forteller Ifrah at hun óg verdsetter felleskapet, men på annen måte. Hun uttrykker følgende:

«Når onkler, tanter, mamma eller pappa fortalte eventyr var vi alltid i gangen, i Somalia hadde vi tre stuer, og den stuen i gangen brukte vi som samlingsstue. Vi satt alltid på gulvet med sånn fine tepper og puter, og de som fortalte eventyr gjorde det spontant» (Ifrah).

Denne personlige fortellingen til Ifrah gir et intimt innblikk i familie- og samfunnspraksiser som reflekterer kollektivistiske kulturelle verdier. I lys av Hofstedes (2011) teori om kollektivismen tolker jeg Ifrah som et individ i en større familierot som hun velger å prioritere. Familien samles i et felles rom dedikert til deling av eventyr. Dette viser verdien av familie og samhold, noe som er en kjernekomponent i kollektivistiske samfunn (Hofstede, 2011). Å sitte sammen på gulvet er noe jeg tolker som likhet og enhet blant familiemedlemmene, der de sammen skaper en kollektiv identitet fremfor individuell (Hofstede, 2011). Den spontane handlingen med å fortelle eventyr i timevis

illustrerer betydningen av muntlig tradisjon og deling av kulturell kapital fra en generasjon til den neste generasjonen (jf. Bourdieu, 1995). Det Ifrah forteller om viser også hvordan de somaliske eventyrformidlingene fungerte som et middel for utdanning og sosialisering, der yngre familiemedlemmer lærer moralske leksjoner, kulturelle verdier og tradisjoner gjennom eventyrene som blir fortalt av de eldre.

På en annen måte forteller Hassan om sine opplevelser i «vi» forstand; han forteller følgende:

«Eventyret «Flammene av skjebne» (se vedlegg 4.4), ble vi alltid fortalt av bestemor når vi gjorde noe feil, som kunne gå ut over noen andre. Hun sa du må alltid ha en plan og du må alltid være sikker på valgene du tar, for konsekvensene kan gå ut over andre. Siden da har jeg alltid tenkt over hva jeg gjør og om det påvirker de rundt meg. Det er jo viktig, derfor prøver jeg å fortelle det samme eventyret til mine barn» (Hassan).

I lys av Bourdieu (1999) kan eventyret (se vedlegg 4.4) tolkes som en refleksjon over sosial praksis og internaliserte verdier. Fuglene i eventyret (se vedlegg 4.4) representerer individene som handler ut fra sitt håp om å beskytte det som er kjært for dem. I lys av det Hassan forteller tolker jeg «vi» i denne forstand som at det er Hassan og hans søsken. Det virker som at Hassan og hans søsken ble fortalt dette eventyret, for å lære å tenke før man gjør, fordi at det kan påvirke andre enn kun en selv. I tillegg virker det som om han prøver å formidle samme kunnskaper til sine barn, noe som viser til overføringen av hans kulturelle kapital (Bourdieu, 1999). I lys av Hofstedes (2011) teori virker det som at Hassan sin bestemor viser til fuglenes (se vedlegg 4.4) motivasjon for å beskytte reirene sine, som også viser til en kollektivistisk holdning. Samtidig, når handlingen deres fører til skader, illustrerer det også utfordringer med å balansere kollektive behov med individuelle handlinger (Hofstede, 2011).

Videre er det tydelig at bestemorens instruksjoner om å alltid ha en plan og å være bevisst på konsekvensene av ens valg, kan ses på som en form for sosialisering, hvor en internaliserer verdien av å handle i respekt med andre. Dette bidrar videre til habitus, som vektlegger ansvar og bevissthet (Bourdieu, 1995). I tråd med Noddings (2013) teori om omsorg kan bestemorens veiledning tolkes som omsorgsetikk, der en lærer det å ta ansvar for andres velferd og trivsel. Jeg tolker det slik som at Hassan gjennom det somaliske eventyret har internalisert de sosiale normene og verdiene som er i kulturen (Zachrisen, 2020, s.22). Han har internalisert det å ta hensyn til andres behov og trivsel gjennom eventyret. I tillegg tenker jeg at eventyret bidrar til å fremme et etisk grunnlag basert på omsorg og empati. Helhetlig er det tydelig at sosiale normer, kulturelle verdier og omsorgsaspekter reflekteres og overføres gjennom eventyr fra eldre generasjoner til yngre generasjoner.

Videre forteller Khadidja hvordan hun prioriterer andre fremfor seg selv, hun forteller følgende:

«I mitt hjemland er det vanlig å sette andre foran seg selv. Hvis vi har gjester, tilbyr vi dem vårt eget rom, så sover vi i stua. Hvis noen vil ha den siste matbiten, så gir man den bort, selv om man er sulten selv. Hvis noen trenger hjelp stiller man alltid opp, uansett hvordan man har det. Dette lærer man fra man er liten, altså at vi må være der for hverandre. Noe jeg alltid forteller barna mine ved å velge å fortelle om de sangene eller eventyrene som viser til sånn hjelpsomhet» (Khadidja).

Det Khadidja deler kan tolkes gjennom Hofstedes (2011) dimensjoner av kultur, spesielt hans konsept om individualisme versus kollektivism. Khadidja snakker først og fremst i «vi» forstand og hun prater om hvor vanlig det er at felleskapets interesser kommer først. Gjennom Hofstedes (2011) teori kan man tolke Khadidjas gjestevennlighet som noe som er preget av kollektivistiske verdier. Hun viser til aspekter som; gruppens behov over individets, sosial harmoni, læring og overføring av kulturelle verdier (Hofstede, 2011, s. 11). Gruppens behov over individets viser hun til ved å tilby sitt eget rom til gjester. Hun viser også til denne verdien ved å ta vare på gruppens behov, i dette tilfellet gjestens komfort, fremfor personlige behov. Sosial harmoni viser hun ved å følge de sosiale normene og forventningene som praktiseres i den kulturen. I dette tilfellet er det å sette andre foran seg selv en sentral verdi, og noe som bidrar til et positivt sosialt miljø (Hofstede, 2011). Læring og overføring av kulturelle verdier, blir nevnt ved at Khadidja påpeker at man lærer om disse kulturelle verdiene fra man er liten, for eksempel gjennom innholdet i eventyr og sanger. Khadidjas opplevelser og erfaringer reflekterer et kollektivistisk verdigrunnlag, hvor felleskapets interesser veier tyngre enn individuelle ønsker (Hofstede, 2011). I et samfunn der barn ses på som deltakere i et større felleskap, er det vanligere å vende barnas oppmerksomhet i samme retning som omsorgsgiverens (Zachrisen, 2020, s.19). I somalisk kultur er det også vanlig at tanter, onkler, besteforeldre og naboer tar del i omsorgen for små barn (Engbrigtsen, 2005, s.175). Dette understreker betydningen av gruppetilhørighet og sosialt ansvar i Khadidjas kulturelle kontekst.

På lik linje uttrykker Mohamed-Amin dette:

«Iblant skulle jeg ønske at alt ikke trengte å gå igjennom andres dømmekraft, enten om det er de norske eller somaliske som dømmer meg. Alt en velger å gjøre i vår kultur, blir på en måte sett og hørt av noen andre. Da man velger noe man vil gjøre for seg selv, kommer man alltid på «passer dette for alle somaliere?». Samtidig som norske ser på oss. Det kan for eksempel

være valg av utdanning, jobb, hvordan man velger å oppdra barna sine, eller hva man velger av eventyr og om man velger og forteller deler av eventyret eller helheten» (Mohamed-Amin).

Det Mohamed-Amin forteller kan tolkes gjennom begrepet «krysskulturell habitus», som er et konsept jeg har formulert for å beskrive hvordan enkeltpersonens habitus (Bourdieu, 1995) kan være preget av en blanding av kulturelle verdier og normer fra ulike kulturer. I denne konteksten er Mohamed-Amins valg preget av en blanding av kulturelle verdier og normer. Individualisme er en verdi som står sterkt i Norge, og kjennetegnes ved at mennesker er mest opptatt av seg selv og sin kjernefamilie (Salole, 2018, s.72). Det er noe Mohamed-Amin er ute etter når han påpeker at han skulle ønske at han selv kunne velge hvordan han oppdro sine barn, uten å føle på andres fordommer. I den somaliske kulturen vektlegges verdien kollektivismen, og man står forpliktet til fellesskapet og storfamilien (jf. Hofstede, 2011). Dermed blir det en «snakkis» innad i de somaliske miljøene, dersom man velger å oppdra barna sine på andre måter enn de verdiene, normene og forventningene som vektlegges i gruppen (jf. Hofstede, 2011), noe Mohamed-Amin henter til i sin fortelling. Han nevner også hvordan han opplever at han kan bli «dømt» dersom han velger å ikke videreformidle visse eventyr, fordi de muligens ikke passer inn i den norske konteksten, noe som setter han i en vanskelig situasjon mellom to kulturer. Det er tydelig at han står mellom to stoler, og må navigere mellom sitt opprinnelige og sitt nye kulturelle miljø.

Mohamed-Amins ønske om en verden fri fra andres fordommer, reflekterer et dypt behov for anerkjennelse uten betingelser. Angell (2011) påpeker at anerkjennelse av kulturer handler om hva en tenker om hva en «kultur» skal være eller hva en «kultur» er (Angell, 2011, s.203). Til tross for at Angell (2011) bruker anerkjennelsesbegrepet opp mot hvordan språklig, religiøs og kulturelt mangfold underkommuniseres i barnehagens hverdag av barnehageansatte, tenker jeg at det passer inn med Mohamed-Amins behov for anerkjennelse i det norsk-somaliske miljøet også. For det virker som at han er ute etter anerkjennelse fra sitt kulturelle miljø, men samtidig vurderer han å bryte med deres etablerte normer og verdier. Posisjonene i det sosiale rommet er, slik Bourdieu ser det, i stadig endring (Danielsen & Hansen, 1999, s.47). Til tross for det, kan det å bryte med kulturelle normer oppfattes som en trussel mot den eksisterende sosiale orden innen et bestemt felt (Daniel & Hansen, 1999). Den sosiale verden, beskriver Bourdieu (1999) som noe som kan gi det mest enestående av alt, nemlig anerkjennelse (Bourdieu, 1999, s.250).

Hvis Mohamed-Amin er villig til å bryte med det, kan han risikere å miste sosial og kulturell kapital, noe som er viktig for anerkjennelse (jf. Bourdieu, 1999). Mohamed-Amin sin opplevelse beskriver en

sammenkobling mellom de kulturelle og sosiale strukturene som finnes i ulike kulturer. Han beskriver imidlertid en makt som eksisterer gjennom andres vurdering (jf. Bourdieu, 1999). Siden den muntlige tradisjonen er sterk i det somaliske miljøet (Haakonsen, 2005), blir eventyr en naturlig del av den somaliske barneoppdragelsen. Dersom Mohamed-Amin velger å ikke dele visse eventyr med sine barn, i frykt for å bli dømt, kan det virke som en del av den somaliske barneoppdragelsen muligens ikke blir sett og forstått av majoriteten.

Oppsummering

Helhetlig påpeker informantene hvordan kulturelle og sosiale strukturer både muliggjør og begrenser individuelle valg, men også deres væremåte. Det kommer tydelig frem i opplevelsene til informantene at somaliske eventyr ble og blir brukt av ulike familiemedlemmer for å formidle kulturelle verdier og normer til barn. Filsan forteller hvordan hennes mor lærte henne at det er greit å spørre om hjelp gjennom et somalisk eventyr (se vedlegg 4.2). Filsan forteller også om hvordan hun bruker det samme eventyret for å lære sine barn den samme verdien. Ifrah forteller om hvordan alle eventyrstundene hun opplevde som barn, var en familieaktivitet. Hassan viser til hvordan han gjennom et spesifikt somalisk eventyr (se vedlegg 4.4) har lært at ens valg påvirker andre, og at dette er noe han har tatt med videre inn i voksenlivet. På samme måte deler Khadidja at hun gjennom sin somaliske kultur har lært å sette andre foran seg selv. Mohamed-Amin forteller om hvordan han strever med å opprettholde de normene og forventningene som er gitt innad i den somaliske kulturen og den norske kulturen. Samtidig som han påpeker hvordan somaliske eventyr har en viktig posisjon i det somaliske miljøet, og hvordan det på mange måter kan være skjult i norsk sammenheng.

4.3 Den magiske bestemoren: den norske barnehagens verdigrunnlag møter somaliske eventyr

Vi er inne på spørsmål som handler om hvilke måter norsk-somaliske foreldre opplever at moralene og verdiene i somaliske eventyr kan sammenlignes med verdigrunnlaget i barnehagen. Khadidja poengterer hvordan hun som forelder prøver å lære barnet sitt hvordan man kan være et godt menneske ved å anvende somaliske eventyr i sin hverdagspraksis. Hun forteller følgende:

«Etter jeg har reflektert over min egen barndom, forsto jeg fort at jeg hadde lært mange av de grunnleggende verdiene gjennom somaliske eventyr. For somaliske eventyr er rike på læresetninger om verdier som ærlighet, felleskap og solidaritet. Ali og hyenene eventyret (se vedlegg 4.1) husker jeg fra min egen barndom, og den påvirket meg til den dag i dag. Jeg synes

alltid synd på Ali, for han hadde aldri trengt å lyve, hvis han bare hadde hatt folk rundt seg som kunne vært med han og lært han rett og galt» (Khadidja).

Jeg spør videre om Khadidja mener dette eventyret kunne passet inn i dagens norske barnehage, og hun svarer følgende:

«Ja, for da kan barna lære at man burde være der for hverandre alltid, så man slipper å lyve, og la livet sitt bli ødelagt. De speiler jo på en måte de verdiene i norsk barnehage, barna lærer å leke med hverandre uansett forskjeller, og være snille og respektere hverandre» (Khadidja).

Jeg tolker det som at Khadidja opplever at somaliske eventyr på mange måter gjenspeiler de grunnleggende verdiene i norsk barnehagepedagogikk, slik beskrevet i barnehageloven §1, som for eksempel respekt for menneskeverdet, likeverd, tilgivelse og solidaritet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). I møte med ulike kulturelle uttrykksformer er det lett å foreta verdivurderinger (Bourdieu, 1999, i, Zachrisen, 2020, s.20). Det virker som om Khadidja vektlegger hvor viktig det er å være der for hverandre, noe som viser at en med somalisk bakgrunn ofte har en habitus (jf. Bourdieu, 1999) som vektlegger kollektivistiske verdier, mens i norsk kultur fremmes ofte individualisme (jf. Hofstede, 2013). Eventyrenes moral og verdigrunnlag slik jeg tolker det, reflekterer dette, og viser hvordan eventyr spiller en rolle i hvordan individer fra denne kulturen oppfatter verden rundt seg. Dette eventyret fortelles også i Norge og heter «Gutten som ropte ulv» (Barneforlaget, 2024). Selv om eventyrene har likhetstrekk, tolker Khadidja det annerledes enn det som blir tolket i en norsk kontekst. I den norske versjonen blir det sagt «for ingen vil tro en løgnhals–selv når han snakker sant» (Barneforlaget, 2024), men i den somaliske versjonen har Khadidja tolket det som at guttens behov for å lyve kommer av at han ikke har folk rundt seg, og dersom han hadde hatt støttende personer rundt seg, hadde han aldri trengt å lyve. Hun tolker det dermed som at guttens behov for å lyve, ikke er guttens skyld, men samfunnets. I Khadidja sin forståelse og tolkning av eventyret (se vedlegg 4.1) kommer det tydelig frem at forståelse og empati er noe som vektlegges som viktige verdier. Hennes tolkning viser til hvordan etisk refleksjon og ens moralske kompass kan være dypt internalisert i bruken av somaliske eventyr.

Mohamed-Amin kommer inn på hvordan han føler han har lært å ikke være redd for det store og ukjente fra sin bestemor i Somalia, og han uttrykker følgende:

«Jeg var alltid en redd person, men bestemor pleide alltid å si at hjernen vår har så mye makt over oss. Hun sa vi er våres egne fiender. Eventyret om Igal Shidal og løvestubben (se vedlegg

4.3) har alltid vært der for meg. For jeg var også alltid redd fremmede ting, og på natten i mørket så jeg alltid ting på soverommet mitt som ikke var der. Så det eventyret betydde masse for meg. Jeg har delt det eventyret med mine barn, når de ikke fikk sove på nettene. For å lære dem at man ikke alltid trenger å være redd for fremmede ting» (Mohamed Amin).

Det Mohamed-Amin uttrykker gir et personlig perspektiv på hvordan eventyret om Igal Shidal og løvestubben (se vedlegg 4.3) ikke bare kan påvirke håndtering av frykt, men også menneskesyn. Habitus kan i denne konteksten ses som de indre holdningene Mohamed-Amin har utviklet gjennom sin oppvekst og sosialisering, spesielt gjennom bestemorens visdom og eventyrets lærdom. Dette kan forklare hvordan disse holdningene påvirker ens forståelse og interaksjon med verden (Bourdieu, 1999). I denne sammenhengen tolker jeg også at kulturell kapital (Bourdieu, 1999) kommer frem ved at Mohamed-Amin er åpen om at han deler eventyrets visdom med sine barn, som en måte å overføre kulturelle verdier på. Fra perspektivet til Noddings (2013) om omsorgsetikk, tolker jeg at Mohamed-Amin ikke bare lærer barna sine hvordan de kan overvinne frykt, men også viser hvor viktig empati og forståelse er, ved at han anerkjenner barnas frykt når de ikke får sove på natten.

Til tross for at Khadidja og Mohamed- Amin opplever at somaliske eventyr kan forstås i sammenheng med barnehagens verdigrunnlag, mener Hassan det motsatte, og han uttrykker følgende:

«En utfordring kan være misforståelser rundt kulturforskjeller, spesielt når det gjelder disiplin. For i somaliske hushold er det vanlig at alle eventyrene man får høre skal inneholde et eller annet læringsutbytte om disiplin. Det var aldri fullt av fantasi. Man skal kunne relatere til eventyrene og «alltid tenke å dette kan skje meg og». Derfor må jeg ikke gjøre det og det» (Hassan).

Hassan spesifiserer her at det er vanskelig å tilpasse somaliske eventyr inn i en norsk barnehagekontekst. Dette er basert på at det kan være forskjellig syn på disiplin i somalisk kontekst og i verdigrunnlaget i barnehagen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). I tillegg påpeker han at man alltid skal lære noe fra eventyret, man skal ikke bare forsvinne i fantasien og man skal alltid tenke at dette kan skje med meg i virkeligheten. Med hjelp av Hofstedes (2013) teori om individualisme og kollektivism, kan man forstå hvilke kulturelle verdier som prioriteres i ulike samfunn. Hassan påpeker at somaliske eventyr inneholder lærdommer om disiplin, og hvordan enkelthendelser kan gi konsekvenser i det virkelige liv. Dette peker mot en mer kollektivistisk innstilling (jf. Hofstede, 2013). Jeg tolker at han mener at somaliske eventyr ikke passer inn i en norsk barnehagekontekst, fordi i hans liv har eventyr fungert som et middel for å overføre ikke bare kulturelle verdier, men betydningen av

å oppføre seg, fordi det gagnar felleskapet. Fra Bourdieus (1999) perspektiv kan dette ses i lys av begrepet habitus. Habitus dreier seg om de mønstrene av følelser og handlinger som individer tilegner seg gjennom sin sosiale og kulturelle bakgrunn (Bourdieu, 1999, s.45). De somaliske eventyrenes fokus på disiplin speiler de kulturelle normene og forventningene som er internalisert av individene innenfor det sosiale rommet (jf. Bourdieu, 1999). Det virker som at den oppdragende disiplinen i eventyrene virker inn på Hassans habitus (Bourdieu, 1995) i henhold til somaliske normer for hva passende oppførsel er.

Videre fortalte Hassan om et eventyr som han mente ble brukt som disiplin, og han uttrykker følgende:

«Eventyret Dhegdheer (se vedlegg 4.6) var et eventyr om en kannibalistisk kvinne, og vi ble fortalt det eventyret som små barn, som en måte å lære oss disiplin. Bestemor pleide å si at Dhegdheer kommer til å besøke oss på natten, hvis vi oppfører oss dårlig. Hun sa alltid til meg at Dhegdheer var veldig sulten, og at hun spiser barn. For meg ble det slik at dette eventyret ble brukt som en advarsel, vi måtte passe oss, sånn at Dhegdheer ikke tar oss. Jeg tror de fleste somaliere har hørt om Dhegdheer». (Hassan)

Jeg spurte Hassan videre om hvorvidt eventyret Dhegdheer (se vedlegg 4.6) passer inn i dagens norske barnehage, og han uttrykket følgende:

«Nei, absolutt ikke. Jeg tror den er for skummel. Og tror ikke de hadde synes det er bra å skremme barn som en måte å lære dem disiplin på, eller som en måte å høre på voksne. Derfor har jeg ikke fortalt den til mine barn, fordi jeg vil ikke skremme dem, sånn at barnehagelæreren tror jeg er en dårlig forelder» (Hassan).

Hassans utsagn om eventyret «Dhegdheer» gir et innblikk i sammenhengen mellom kulturelle praksiser om oppdragelse, og de normer og verdier som er forankret i ulike samfunn. Det Hassan demonstrerer er hvordan kultur påvirker oppdragelsesmetoder (Hofstede, 2011). Eventyret Dhegdheer (se vedlegg 4.6) benyttes her som et middel til å formidle konsekvensene av dårlig oppførsel, med mål om å disiplinere barn. Denne praksisen som Hassan forteller om, viser til hvordan fryktbaserte mytologiske figurer brukes som et disiplinerende tiltak. Det tegner opp et bilde av kollektivistiske samfunn, hvor overføring av moralske verdier skjer gjennom eventyrfortelling og hvor den eldre generasjonen bærer et ansvar for å sosialisere yngre medlemmer inn i disse verdiene (Hofstede, 2011).

Videre påpeker Hassan et vesentlig kulturelt skifte når han reflekterer over muligheten for å integrere eventyret Dhegdheer (se vedlegg 4.6) inn i en norsk barnehagekontekst. Den norske rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) vektlegger verdier som åndsfrihet, menneskeverd, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, som grunnleggende verdier som er dypt forankret i kristen og humanistisk arv og tradisjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Ifølge Hassan blir Dhegdheer (se vedlegg 4.6) mer en fryktbasert læring som ikke stemmer overens med disse verdiene, og som strider mot barnehagens mål om å fremme trygghet i hans øyne. Det virker som at Hassan er bekymret for hvordan bruken av et slikt eventyr kan oppfattes av andre, spesielt i barnehagen, på bakgrunn av at han ikke vil at barnehagen skal tro at han ikke oppfyller foreldrerollen.

Hassans frykt for å bruke eventyret om Dhegdheer i oppdragelsen av sine barn, demonstrerer i lys av Bourdieus begrep habitus (1995) at han opplever en form for krysskulturell habitus. Ved å anvende «krysskulturell habitus»-begrepet, refererer jeg til Bourdieus (1995) teori om habitus, og med «krysskulturell»-begrepet refererer jeg til hva foreldrene besitter av somalisk og norsk kultur. Dermed virker det som at verdiene og normene Hassan har arvet fra sin somaliske bakgrunn kolliderer med de han opplever i det norske samfunnet. Den interne konflikten illustrerer hvordan habitus (Bourdieu, 1995) kan endre seg eller komme under en form for press, når individer navigerer mellom ulike sosiale og kulturelle kontekster (Bourdieu, 1995, s.46–47). Habitus handler om måter å være på som fører til forskjellige handlinger, justert etter spesifikke omstendigheter (Daniel & Hansen, 1999, s.61).

I Bourdieus (1995) teori om kapital, omfatter det også sosial kapital. Hassan uttrykker bekymring for sin sosiale kapital (Bourdieu, 1995). Han uttrykker seg om aksept og anseelse i det norske samfunnet og velger dermed å skjule sin sosiale kapital (jf. Bourdieu, 1995). Dette gjør han ved å unngå å videreformidle eventyret om Dhegdheer (se vedlegg 4.6) til sine barn. Dette er fordi at han ønsker å beskytte sin sosiale kapital og dermed forebygge at han blir sett på som en «dårlig forelder». Dette kan komme av at han ønsker å unngå stigmatisering i barnehagen. Å gjøre et godt inntrykk kan betraktes som normal foreldreatferd (jf. Handulle & Vassenden, 2020). Dette innebærer en del planlegging og tankegods langt utover det som er vanlig (Handulle & Vassenden, 2020 s.478). Det virker som om Hassan konstruerer en strategi for å motvirke fordommer (jf. Handulle & Vassenden, 2020, s.478). Hassans betraktninger kaster lys over spenningen mellom tradisjonelle oppdragelsespraksiser i et kollektivistisk samfunn og de normene og verdiene som preger individualistiske og moderne samfunn, som det norske samfunnet (Hofstede, 2011, s.11).

Videre kommer Filsan inn på samme tematikk, men på annen måte. Hun forteller at somaliske eventyr, sanger og poesi gjør deg klar til den virkelige verden, og forteller følgende:

«I vuggesangen Huweeya huuwa (se vedlegg 4.5) synger vi til et lite barn at mamma er borte hun kommer ikke tilbake. Jeg vet det ikke høres bra ut, men vi lærer barna våres fra ung alder at plutselig må man stå helt alene i verden, det klarer du. Vi gjør dem klar til den virkelig verden, i stedet for å beskytte dem fra den med skjerming, så forteller vi dem akkurat sånn som det er. Jeg mener det gjør oss sterkere» (Filsan)

I barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017) formidles det at barnehagen skal fremme livsmestring, ved at barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ulike sider ved samspill (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Det blir også nevnt at barna skal få støtte til å mestre motgang og håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Det Filsan beskriver kan virke i kontrast til hva verdigrunnlaget i barnehagen prøver å formidle. Det blir tydelig at Filsans forståelse av livsmestring heller går ut på forberedelse til og aksept for livets utfordringer fra veldig ung alder. Dette kan være knyttet til Somalias brutale historie med krig, tørke og hungersnød (Haakonsen, 2005). For noen var det nødvendig å forberede barn på at katastrofer kan skje, fordi det faktisk ikke er helt uvanlig at det skjer i somalisk kontekst. På en annen måte kan jeg se hvordan vuggesangen «Huweeya huuwa» (se vedlegg 4.5) og det som blir fremlagt om livsmestring i rammeplanen (2017) kan ha likheter. Både Filsan og barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017) viser til hvordan de ønsker å forberede barn for fremtiden, til tross for ulike metodiske og kulturelle forskjeller.

Videre kan Bourdieus (1995) begrep om habitus kan være med på å forklare hvordan denne vuggesangen (se vedlegg 4.5) fungerer som en mekanisme for sosialisering, der barn i tidlig alder skal lære om hva som kan skje i livet. Vuggesangen (se vedlegg 4.5) kan på en måte reflektere en kulturell forståelse av uavhengighet og aksept av livets usikkerheter. For Filsan oppleves det slik, og det er tydelig at hun kritiserer den andre måten å gjøre det på. For eksempel påpeker Noddings (2013) at omsorg, sikkerhet og kjærlighet til barnet vil forberede dem på en verden som er utfordrende, mens Filsan heller lener seg mot hvordan eksponering for ideen om å være alene i verden uten beskyttelse er noe som er sunt for barnet i en tidlig alder. I lys av rammeplanens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017) fra dette perspektivet kan en slik vuggesang (se vedlegg 4.5) muligens sees på som en del av en omsorgs- og pedagogisk praksis som verdsetter verdier som ærlighet, men man kan også stille seg kritisk til måten dette budskapet formidles på. Både den vuggesangen (se vedlegg 4.5) inneholder og Filsan sitt utsagn inviterer til en refleksjon over balansen mellom det å beskytte barnet og samtidig forbedre dem på den virkelige i verden.

Oppsummering

Gjennom denne empirien ser man tydelig mønstre som viser at norsk-somaliske foreldre bruker somaliske eventyr som omsorgsmiddel, samt at de har gjort refleksjoner over hvordan man kan se disse eventyrene i lys av verdigrunnlaget i norsk barnehage. Khadidja og Mohamed-Amin anvender somaliske eventyr for å formidle grunnleggende verdier som ærlighet, felleskap og solidaritet for sine barn. De sammenligner også disse verdiene med de som ligger til grunn i den norske barnehagen. Khadidja forteller om hvordan moraler og verdier i somaliske eventyr reflekterer viktige aspekter av verdigrunnlaget i norsk barnehage som likeverd, respekt og felleskap (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017). Hun fremhever hvordan slike eventyr kan styrke barns sosiale og etiske forståelse. Mohamed-Amin deler hvordan noen somaliske eventyr har hjulpet han og hans barn med å håndtere frykt og det ukjente, noe han påpeker er en form for overføring av kulturelle verdier gjennom generasjoner.

På den andre siden, uttrykker Hassan bekymringer over tilpasningen av somaliske eventyr i en norsk barnehagekontekst, spesielt med tanke på disiplin, som han opplever kan være i konflikt med den norske barnehagens verdigrunnlag (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Filsan introduserer et annet perspektiv gjennom vuggesangen "Huweeya huuwa" (se vedlegg 4.5). Hun påpeker at denne sangen forbereder barn på livets utfordringer fra en tidlig alder. Selve innholdet i vuggesangen (se vedlegg 4.5) kan virke i kontrast til norsk barnehages fokus på trygghet og omsorg, men deler potensielt samtidig et lignende mål om livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Samlet sett illustrerer norsk-somaliske foreldre at de bruker somaliske eventyr som omsorgsmiddel og har reflektert over noen av eventyrenes innhold opp mot verdigrunnlaget i barnehagen. I lys av hva de opplever passer inn og ikke passer inn i en norsk barnehagekontekst. Dette er noe jeg skal drøfte videre i diskusjonskapittelet.

5. Diskusjon av funn

I forrige kapittel analyserte jeg funnene mine i lys av forskningsspørsmålene: «Hvordan opplever norsk-somaliske foreldre at de selv får bevart egen kultur, samtidig som de tilpasser seg den kulturelle konteksten i norsk barnehage gjennom bruk av eventyr?» og «på hvilke måter sammenligner norsk-somaliske foreldre verdier og moraler fra somaliske eventyr med barnehagens verdigrunnlag?» som er del 1 av problemstillingen min. Ved å analysere de særegne funnene sitt innhold, sin struktur og verdier, inviterer informantens historier til refleksjon over universelle så vel som kulturelle verdier. Dermed reises spørsmålet; «Hvordan har somaliske eventyr blitt brukt som omsorgsmiddel blant

norsk-somaliske foreldre, og hvordan kan dette forstås i relasjon til verdigrunnlaget i norsk barnehage?». I dette kapitlet ønsker jeg å diskutere dette i lys av tematikkene; «tilpasning til en norsk metode, legitim kultur på godt og vondt», «samholdets kraft», «den magiske bestemoren: den norske barnehagens verdigrunnlag møter somaliske eventyr».

I dette kapitlet vil de teoretiske rammene som ble lagt til grunn i analysekapitlet fortsatt være sentrale, hvor teorier og begreper introdusert av Bourdieu (1990,1999, 1995, 2002), Hofstede (2011), Angell (2011) og Noddings (2013) igjen vil spille en vesentlig rolle. Spesifikt vil Zachrisens (2020) teori om kultursensitiv omsorg bli tildelt ytterligere vekt, som verktøy for dypere forståelse og diskusjon. I tillegg vil tidligere forskning innta en viktig plass, slik at tendenser enten kan utfordres eller bekreftes. Dette vil igjen bidra til å underbygge validiteten til mine funn. Hensikten med den følgende diskusjonen av mine hovedfunn fra analysen, er å utforske bruken av somaliske eventyr som et medium for omsorg og kulturell formidling blant norsk-somaliske foreldre. Samtidig undersøke hvordan denne praksisen resonnerer med eller utfordrer det etablerte verdigrunnlaget i norsk barnehage.

5.1 Tilpasning til en norsk metode, legitim kultur på godt og vondt

I takt med økningen av kulturelt mangfold i norske barnehager, har det vokst fram en forståelse for at våre forestillinger om omsorg i en norsk barnehagekontekst må gjennomtenkes og videreutvikles (Zachrisen, 2020, s.40). Dette inkluderer en dypere forståelse av hvordan kulturell kapital (Bourdieu, 1999) blir overført og verdsatt blant minoritetsgrupper, i denne konteksten norsk-somaliske foreldre. Enkelte av de norsk-somaliske foreldrene uttrykker at de ønsker å videreføre sin somaliske kulturelle kapital til deres barn, men at de sliter fordi den somaliske kulturen synes å ha en lavere status enn den norske i øynene på deres barn. I funnene blir det belyst at noen av barna til de norsk-somaliske foreldrene foretrekker høytlesning fra bøker ved leggetid, fremfor de somaliske tradisjonene der eventyr blir fortalt spontant og ikke ved leggetid. Denne preferansen som barna til de norsk-somaliske foreldrene viser til kan være indikativ for en større trend der norsk kulturell praksis og normer dominerer, ofte på bekostning av minoritetskulturens tradisjoner (Zachrisen, 2020, s.108). I nyere norsk tradisjon er det vanlig at eventyr oftest blir brukt som natta fortellinger for barn eller som høytlesning i barnehager (Fougner, 2005, s.21). Preferansen som barna til Ifrah og Hassan har, kan ses på som et tegn på at majoritetskulturen har en uforholdsmessig sterk stilling i norske barnehager blant annet i valg av innholdselementer (Zachrisen, 2020, s.108). Studien gjort av Smette og Rosten (2019) peker på dette komplekse landskapet minoritetsforeldre navigerer i. Funnene i deres studie viser til at foreldre med minoritetsbakgrunn må forholde seg til motstridene mål. På den ene siden ønsker de at

barna deres skal aktivt delta i det norske samfunnet, samtidig som de på andre siden ønsker å videreføre egne verdier og kulturelle tradisjoner (Smette & Rosten, 2019, s.122). Dette dilemmaet illustrerer minoritetsforeldre ønske om å balansere mellom tilpasning til majoritetskulturen og bevaringen av sin egen kulturelle arv (Smette & Rosten, 2019).

Funnene i denne studien tyder på at flertallet av de norsk-somaliske foreldrene ønsker å videreformidle sin kulturelle arv til sine barn, men at de søker etter anerkjennelse av sin somaliske kultur i barnehagen. Det har noe med at de ønsker at deres barn skal få oppleve sosial status i barnehagen (jf. Angell, 2011). Angell (2011) understreker at anerkjennelse i barnehagesammenheng ikke kun forankres i gruppeidentitet, men også i de individuelle gruppedlemmenes status som fullverdige partnere i et sosialt samspill (Angell, 2011, s.209). Dette tyder på at det er manglende representasjon av somalisk kultur i barnehagens innhold. Det er ikke bare et spørsmål om kulturell preferanse for barna, men også et kritisk spørsmål som berører barnas status som «fullverdige partnere» i det pedagogiske felleskapet i barnehagen (jf. Angell, 2011). Slik underkommunikasjon av kulturell representasjon og anerkjennelse i barnehagens praksis kan muligens påvirke norsk-somaliske barns vilje og evne til å engasjere seg med sin kulturelle arv i hjemmet. Ifølge Angell (2011) handler underkommunisering eller anerkjennelse av kulturer i stor grad om hva en tenker kultur er eller skal være (Angell, 2011, s.2013). I denne sammenheng blir det klart at spørsmål om underkommunisering av ulike kulturer (jf. Angell (2011) bør adresseres som en del av en bredere barnehagediskurs. Som for eksempel i lys av likeverd og anerkjennelse fra barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mangelen på representasjon av kulturelt mangfold i barnehagens innhold (jf. Zachrisen, 2020) kan fungere som et hinder ikke bare for kulturell anerkjennelse, men også som en måte der barna potensielt ikke får opplevd likeverd, slik verdigrunlaget tilsier (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7), eller muligens tilhørighet til sin egen kulturarv. Bourdieu beskriver hvordan reproduksjon av ulikheter bidrar til forskjeller i livsmuligheter blant mennesker (Danielsen & Hansen, 1999, s.43). Utdanningssystemet som barnehagen er en del av spiller en vesentlig rolle i samfunnet (jf. Bourdieu & Passeron, 2006). Underkommunikasjon av ulike kulturer kan dermed være med å bidra til reproduksjon av sosiale differanser også i barnehagen (jf. Bourdieu & Passeron, 2006, s.207).

Barnehager i Norge har et bredt samfunnsmandat og verdigrunnlag, med et helhetlig syn på barn og et overordnet fokus på barns trivsel, omsorg, vennskap og lek i barnehagehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bustos (et, al., 2019) hevder at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i norske barnehager, og at barn identifiserer seg med og er lojale mot sine foreldre. Med andre ord henger barnets trivsel og trygghet derfor tett sammen med

barnehagepersonalets samspill og samarbeid med familiene (Bustos, et al., 2019, s.80). For å ta barnet på alvor må barnehagen legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene (Bustos, et al., 2019, s.80). Mine funn tyder på at selv om enkelte norsk-somaliske foreldre bruker tid og krefter på å videreføre den sentrale muntlige fortellertradisjonen fra Somalia (jf. Haakonsen, 2005) til sine barn, står de fortsatt overfor utfordringer knyttet til tilpasningen til norske metoder i barnehagen. Dette kan tyde på at barnehagene muligens ikke har lagt et godt nok grunnlag til foreldresamarbeid, for i tråd med rammeplanen (2017) skal barnehagen jobbe i samarbeid og forståelse med barnets hjem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Foreldrenes opplevelser kan i lys av Bourdieus teorier forstås som et skifte mot «den legitime kulturen», hvor visse kulturelle praksiser og normer oppnår status som anerkjente og normative standarder, mens andre underkommuniserer eller marginaliseres (jf. Bourdieu, 1995). På den andre siden viser dette at når foreldrenes habitus samsvarer med praksisene og verdiene i barnehagen, får de tilgang til det som betraktes som den legitime kulturen i barnehagen (jf. Bourdieu, 1995).

Zachrisen (2020) påpeker hvordan personalets møte med barn og foreldre med ulike kompetanser og erfaringer, kan være med på å gi eller frata ens verdi. I denne konteksten blir det tydelig at foreldrenes ønske om å formidle eventyr fra Somalia til sine barn kolliderer med barnas forventinger til fortellingspraksisene de er vant med fra barnehagen. De norsk-somaliske foreldrenes opplevelse av å være en «levende bok» stammer fra den sterke muntlige tradisjonen i Somalia (jf. Andrzejewski, 2011), og viser til hvordan deres habitus (jf. Bourdieu, 1995) er formet av denne muntlige fortellertradisjon. Dette kolliderer med barnas habitus (jf. Bourdieu, 1995), fordi deres forestillinger om «riktig» eventyrformidlingsmetoder reflekterer deres habitus som er formet av boklesing og strukturerte aktiviteter i barnehagen. Dette kulturelle skjæringspunktet viser til hvordan verdivurderinger lett kan oppstå i møte med ulike kulturelle uttrykksformer (Zachrisen, 2020, s.20). Oppvekst i en norsk kulturkrets kan for eksempel gjøre at barns kunnskaper om bøker fra Torbjørn Egner eller Astrid Lindgrens forfatterskap får høyere status og verdi i barnehagen, enn et barns kjennskap til afrikanske dyrefortellinger eller arabiske barnesanger (Zachrisen, 2020, s.20). Tilsvarende verdivurdering kan muligens også oppstå når det gjelder ulike formidlingstradisjoner knyttet til eventyr. Det er mulig at barna til de norsk-somaliske foreldrene har foretatt en verdivurdering av somaliske fortellingspraksiser og norske fortellingspraksiser, fordi de selv har lagt merke til at den «norske» måten å gjøre det på antakelig har en maktstilling i barnehagen (Zachrisen, 2020). Disse funnene illustrerer de komplekse utfordringene som oppstår ved sammenstilling av ulike kulturelle tradisjoner i en flerkulturell kontekst. Zachrisen (2020) sin tilnærming til kultursensitiv omsorg understreker viktigheten av å anerkjenne og inkludere ulike kulturelle verdier og praksiser i barnehagemiljøet. Dette inkluderer også respekt for ulikhetene i rutiner ved leggetid som Mohamed-Amin forteller om. Frykten for å bli oppfattet som en

«dårlig forelder» fordi man ikke følger anbefalte norske praksiser fra barnehagen, viser til de utfordringene etnisk og kulturell stigmatisering kan medføre i møte med barnehagepersonalet (jf. Handuelle & Vasseenden, 2020). Flere av de norsk-somaliske foreldrene får frem at det er forskjeller i kulturelle praksiser knyttet til hvordan eventyr blir brukt, spesielt ved rutiner ved leggetid mellom Somalia og Norge. Noen av foreldrene fra Handulle og Vassenden (2020) sine studier belyser lignende tendenser der foreldres kompetanse ofte blir bedømt på deres etniske eller religiøse bakgrunn i barnehagesammenheng. Flere av foreldrene i deres studie opplever at de må forberede seg på hvordan de skal møte personalet ved skoler og barnehager, for å motvirke etnisk stigma og unngå gransking, for å forebygge henvisninger til barneverntjenesten (Handuelle & Vassenden, 2020, s.9). På samme måte unngår Mohamed-Amin å formidle om egne kulturelle praksiser til barnehagelæreren, for å unngå etnisk stigma som er rundt det å være en somalisk forelder i norsk kontekst (jf. Handuelle & Vassenden, 2020). Personalet i barnehagen har makt til å utrykke seg om hva som fortjener anerkjennelse (Zachrisen, 2020, s.21). En slik makt eksisterer gjennom andre og det blir synlig gjennom deres blikk, vurdering og persepsjon (Bourdieu, 1999). Det Mohamed-Amin beskriver viser til et press for å samle eller anvende den ønskende formen for kulturell kapital som er anerkjent i det nye samfunnet (jf. Bourdieu, 1999), noe som kan bidra til usikkerhet knyttet til egen kulturell identitet (jf. Salole, 2018). I situasjoner der vi blir konfrontert med handlinger og holdninger som har en annen kulturell ramme enn vår egen, er det naturlig å reagere med usikkerhet (Salole, 2018, s.78). Situasjonen til Mohamed-Amin understreker behovet for kultursensitiv omsorg i barnehagen, slik at foreldre med minoritetsbakgrunn ikke behøver å skjule sine kulturelle tradisjoner i møte med norsk barnehage. Kultursensitiv omsorgsutøvelse i denne sammenhengen kan bli gjort i lys av anerkjennelse. Ifølge Zachrisen (2020) handler anerkjennelse om å akseptere at kulturelle ulikheter finnes (Zachrisen, 2020, s.51). I tillegg er det viktig å påpeke at den kulturelle kunnskapen som ligger innbakt i barnehagefeltets kunnskapsgrunnlag, ikke nødvendigvis passer alle familiers forståelse av god barneomsorg (Zachrisen, 2020, s.51). Barnehagepersonalet må derfor fremme åpenhet og forståelse i møte med alle foreldre og barn i barnehagen dersom de ønsker en inkluderende og kultursensitiv praksis.

Flertallet av de norsk-somaliske foreldrene jeg har intervjuet forteller at de ønsker å gi sine barn en oppdragelse med sin kulturelle kapital som fundament (jf. Bourdieu, 1999). En del av denne oppdragelsen er gjennom eventyrbruken, da mye av den muntlige kommunikasjonen har lange tradisjoner i Somalia (Engebrigtsen, 2005, s.171). Filsan fremhever hvordan hun anvender somaliske eventyr for å lære sine barn om grunnleggende verdier og moral. Hassan deler også sine erfaringer med å formidle somaliske eventyr i barnehagen, hvor han fremfører dem både på somalisk og norsk under en slags felles samlingsstund. I motsetning til de andre funnene i denne kategorien, velger Filsan og Hassan å dele sin kulturelle kapital (jf. Bourdieu, 1999) med barnehagelæreren, uten frykt for å bli

dømt for sin oppdragelses/omsorgs praksis. Dette ledet til at barnehagelæreren etterspurte Filsan om flere somaliske eventyr til å bruke i barnehagen, og Hassan ble invitert til barnehagen for å fremføre somaliske eventyr under flere anledninger. Disse funnene belyser hvordan enkelte barnehagelærere velger å ta et skritt mot å forandre det sosiale feltet ved å utvide hvilke kulturelle uttrykk som anses som legitime og verdifulle i barnehagen (jf. Bourdieu & Wacquant, 1993). Palludan (2007) viser til lignende tendenser i sin studie. De foreldrene i hennes studie som ble møtt med en utvekslingstone opplevde at barnehagen var mottagelig for deres innspill og tanker om barnets barnehagehverdag (Palludan, 2007, s.81). På lik linje, blir Hassan og Filsan møtt med en utvekslingstone av barnehagelærerne, der de utveksler tolkninger, erfaringer, kunnskap og meninger med hverandre gjennom delingen av somaliske eventyr (jf. Palludan, 2007). Palludan (2007) viser også til det motsatte, nemlig undervisningstone. I denne konteksten ville for eksempel en undervisningstone vært at barnehagelærerne hadde belært og vært forklarende i møte med Filsans og Hassans innspill til barnehagen. Palludan (2007) viser til at både minoritetsforeldre og minoritetsbarn ofte blir posisjonert eller posisjonerer seg i en undervisningstone (Palludan, 2007, s.82). Funnene mine viser til at samspillet mellom barnehagelærerne og Filsans og Hassans er preget av en utvekslingstone, men viser også til et skritt mot kultursensitiv omsorgsutøvelse (jf. Zachrisen, 2020). Her blir kultursensitiv omsorg ikke bare sett på som en anerkjennelse og verdsetting av foreldrenes og barnas kulturelle bakgrunner, men også som en berikelse av læringsmiljøet i barnehagen.

Personalets valg av pedagogisk innhold og arbeidsmåter både i formelle og uformelle samspillsituasjoner er svært viktig for inkludering av alle i barnegruppen preget av mangfold (Zachrisen, 2020, s.109). Valgene legger føringer for hvilke barn som får vist fram sine kapitaler i felleskapet (jf. Bourdieu, 1999) og gjennom dette får mulighet til å oppleve sosial anerkjennelse (Zachrisen, 2020, s.109). Barnehagelærernes valg om å inkludere de somaliske eventyrene til Filsan og Hassan inn i barnehagene, er viktig for de norsk-somaliske barnas mulighet til å oppleve gjenkjennelse og en følelse av tilhørighet til det som skjer i barnehagen (jf. Zachrisen, 2020, s.109). Samtidig kan dette minske reproduksjonen av dikotomiene «vi» og «de andre» i barnehagen, for ifølge Bustos (2009) kan barn møte på forventinger eller krav om å velge majoriteten eller foreldrene sine. Med andre ord kan det at somaliske eventyr innlemmes inn i barnehagekonteksten muligens være en måte å stanse hierarkiske konstruksjoner i språket på, samt reproduksjon av majoritetens virkelighetsforståelser (jf. Bustos, 2009). Valg av innhold som etterspør en kapital alle har mulighet til å framvise, kan være med på å synliggjøre barn med mindre framskutte posisjoner i barnefelleskapet, samt styrke deres posisjoner (Zachrisen, 2020, s.109). Dette er noe barnehagen til Hassan gjør, ved at han blitt invitert til å dele somaliske eventyr i barnehagen. Noe som representerer en anerkjennelse av Hassans kulturelle kapital (jf. Bourdieu, 1999). Denne praksisen viser hvordan kulturell kapital kan overføres og

akkumuleres slik Bourdieu (1999) beskriver det. Ved å formidle disse eventyrene til barna i barnehagen, overfører Hassan kulturell kapital til lytterne, noe som preger deres kulturelle forståelse, men også medfører til en utvidelse av egen kulturelle kapital (jf. Bourdieu, 1999).

Fougner (2005) skriver om bruken av pakistanske folkeeventyr i norske kontekster, og har blant annet gjort følgende funn: «Lærere forteller at de pakistanske barna vokser ti centimeter når pakistanske folkeeventyr blir fortalt eller lest høyt i barnehagen» (Fougner, 2005, s.21). Dette kan sammenlignes med det Hassan og Filsan viser til. For når valg av innhold i barnehagen kun omhandler hvor mye av den norske kulturelle kapitalen man besitter, kan det være begrensende for både barna og foreldrene med annen kulturell bakgrunn, fordi den etterspurte kapitalen ikke er tilgjengelig for alle (jf. Bourdieu, 1999). Interaksjonen mellom Hassan og barnehagen kan være et eksempel på Bourdieus (1999) ide om at kulturell kapital kan overføres og potensielt påvirker barnas og barnehagelærerens habitus (jf. Bourdieu, 1995). Hassan sin deltakelse og de positive reaksjonene fra barna og barnehagelæreren, representerer et eksempel på at kulturelle utvekslinger i barnehagen kan fungere som rike pedagogiske ressurser. Dette viser det motsatte av Handulle og Vassanden (2020) sin studie. De peker også på foreldrestemmen, og viser til at minoritetsforeldre i mindre grad enn majoritetsforeldre får mulighet til å påvirke barnehagens innhold. Hassans og Filsans opplevelser i barnehagen viser til at foreldresamarbeidet er preget av en kultursensitiv omsorg, på bakgrunn av at de får være med å påvirke barnehagens innhold (jf. Zachrisen, 2020). For kultursensitiv omsorg ser mangfold som styrke og har som mål å gi barn handlekraft (Zachrisen, 2020, s.88).

5.2 Samholdets kraft

Barn som vokser opp i Somalia har sjelden kun foreldrene eller kjernefamilien å forholde seg til (Haakonsen, 2005, s.30). De fleste bor i storfamiliesituasjoner med besteforeldre, tanter, onkler og andre slektninger som er en del av den daglige husholdningen (Haakonsen, 2005, s.30). I tillegg er det vanlig at samfunnet er rundt familien, enten det er naboer eller klanen, på bakgrunn av den kollektive formen for oppdragelse (Haakonsen, 2005, s.30). Slike livsmønstre fremmer en kollektiv form for oppdragelse (Hofstede, 2011), noe som Ifrah forteller om. Hun illustrerer dette når hun deler hvordan eventyr tradisjonelt ble fortalt av ulike familiemedlemmer ved samlingsunder i Somalia. For Ifrah er det tydelig at eventyr har spilt en viktig rolle som omsorgsmiddel ikke bare for henne som ung, men også for hennes barn. Somaliske eventyr i denne konteksten viser seg å være mer enn bare fortellinger, de fungerer som en kulturell og pedagogisk bro mellom generasjoner, i tillegg bevarer den samtidig en kobling til hjemlandets kulturelle røtter. Fortellingstradisjonen med felles eventyrstunder har for flere

av foreldrene vært mer enn bare en fortellingsaktivitet, den har fungert som en slags rituell samling, som har vært med på å styrke familiebåndet.

Eventyrene fungerer som en bro mellom fortid og nåtid, i konteksten av foreldre som bruker somaliske eventyr for å videreføre kulturen fra hjemlandet til sine barn i et nytt land. De somaliske eventyrene blir ikke bare brukt som et omsorgsmiddel, men som et middel til å bevare en del av deres identitet. Dette kan ses i sammenheng med Johan Shanmugaratnam sin kommentar i Klassekampen til Karpe sin låt «Baraf/Fairuz» (Shanmugaratnam, 2022). «Brune føtter rett i baraf» er første strofen i sangen til Karpe, denne strofen viser hvordan Karpe reflekterer over livs- og klassereiser, familie og røtter i sangen (Shanmugaratnam, 2022), fordi «baraf» betyr snø på somalisk, og referer til «brune føtter» som lander i hvit snø her i Norge. Dette viser en reise fra et land til et annet (jf. Karpe, 2022). Den strofen referer direkte til personer som opplever å stå mellom to kulturer (jf. Karpe, 2022). På samme måte kan man gjennom analysen av somaliske eventyr tolke at foreldre med somalisk bakgrunn benytter disse eventyrene som et middel til å formidle kulturelle og familieorienterte tematikker, slik som tilknytning til røtter, noe som parallelt reflekteres i Karpe sin sangtekst. Å dele eventyr styrker båndene mellom generasjonene, spesielt i land hvor foreldrene kan føle seg fremmedgjort. Flere av informantene opplever at eventyrene er en måte å opprettholde en følelse av tilhørighet og kontinuitet på.

Videre skriver Shanmugaratnam (2022) følgende: «en dag etterlater foreldrene oss her, mellom stedene de forlot og stedet de prøvde å bli en del av, nå blir det vår tur, vi vil se tilbake for å forsikre oss og dem om at vi klarte å komme et skritt nærmere» (Shanmugaratnam, 2022). Dette kan sammenlignes med hva Filsan prøver å formidle, hun forteller hvordan hun videreformidler samme eventyr til hennes barn, som hennes foreldre og besteforeldre delte med henne. Dette er til tross for et liv langt unna opprinnelseslandet, noe som viser hvordan hun prøver å skape en kontinuitet av kulturell og familiær identitet. Filsan benytter eventyrene som en kulturell arv. Hun bruker eventyrene hennes foreldre etterlot henne, nå etterlater hun hennes barn den samme kulturelle gaven, som en måte å bevare den somaliske kulturen, samtidig som de kommer et skritt nærmere den norske kulturen.

På lik linje med Filsan har flere av foreldrene brukt eventyr som et omsorgsmiddel og som en måte å ha en forbindelse til hjemlandet på. Eventyret «Flammene av skjebne» (se vedlegg 4.4) handler om hvordan handlinger som blir gjort under press, uavhengig av intensjon, kan føre til katastrofale utfall. Dette eventyret ble gjenfortalt til Hassan av hans bestemor i Somalia, og ble brukt som en moralsk lekse. Eventyr har tradisjonelt tjent som en måte å overlevere verdier og illustrere konsekvenser av

ulike handlinger på, og tjener dermed som et fundament for personlig refleksjon (jf. Fougner, 2005). Gjennom å dele noen av de samme eventyrene med sine barn, bidrar Hassan til en forsterkning av barnas forståelse av kulturelle og moralske verdier som er forankret i hans kulturelle doxa (jf. Bourdieu, 1995). Samtidig som han omformer deres habitus (jf. Bourdieu, 1999). Å eksponere dem for tradisjonelle eventyr fra Somalia, kan være en måte å forme deres mentale strukturer og handlingsmønstre på, slik at de kan reflektere rundt de sosiale kodene som er rådende innenfor deres kulturelle fellesskap (jf. Bourdieu, 1995, s.24). Dette bidrar ikke kun til identitetsbygging på individnivå, men også til opprettholdelsen av en kollektiv kulturell identitet (Hofstede, 2011). Funnene mine viser til at eventyr spiller en kritisk rolle for identitetskonstruksjonen til Hassan, men også hans barn. Kampen om identitet og tilhørighet er blitt et av de store og definerende temaer i vår tid (Salole, 2018, s.17). Når Hassan videreformidler eventyr fra Somalia til sine barn, tillater han barna sine å ta inn deler av hans kultur inn i sin egen livsverden. Ifølge Merleau-Ponty (1994) handler livsverden om en opplevelse av verden som kroppslige og direkte. Vi forstår verden gjennom våre sanser og kroppslig interaksjon med den (Merleau-Ponty, 1994). For barna til de norsk-somaliske foreldrene blir eventyrene en måte å sanse og forstå forelderens hjemland på. Dette sammenlignes med Karpe (2022) sin sang «Baraf/fairuz», spesifikt der det blir sunget «Hvorfor må du spise de der søtsakene? Og Hvorfor må du ta fem teskjeer med sukker?». For de somaliske eventyrene på lik linje med den altfor søte teen, er det nærmeste de kommer hjemlandet sitt på (jf. Shanmugaratnam, 2022). Dette blir også potensielt en direkte kobling til en livsverden de kanskje aldri fysisk har besøkt før, men som de kan oppleve igjennom somaliske eventyr.

Eventyrformidling har vært en plattform for dialog mellom forskjellige kulturelle livsverder, som foreldrene i denne studien viser til. Zachrisen (2020) fremhever at alle omsorgshandlinger skjer igjennom en eller annen form for kommunikasjon (Zachrisen, 2020, s.132). For mange av foreldrene har somaliske eventyr vært et sentralt medium for omsorg, men også et medium for å overbringe kulturelle regler til sine barn. Khadidja deler erfaringer om hvordan somaliske eventyr og sanger har fungert som en form for pedagogisk redskap for å videreformidle viktigheten av kollektivistiske verdier. Hun beskriver hvordan det å prioritere andres behov over egne er en kulturelt forankret praksis i Somalia. Eksempler på dette omfatter at man bistår de som trenger hjelp eller til og med gi bort den siste matbiten, selv om man selv er sulten. Dette speiles i Fangens (2008) forskning, hvor det blir tydelig at Somalia og Norge betrakter individets og samfunnets roller svært forskjellig (Fangen, 2008, s.26). I Somalia hersker en utpreget kollektivistisk kultur, noe Hofstede (2011) også understøtter ved å påpeke at i slike samfunnsstrukturer vektlegges gruppens behov høyere enn individets (jf. Hofstede, 2011, s.11). Dette kan styrke samfunnets samhold, men risikerer også å underkommunisere individets behov og ønsker (Hofstede, 2011). Denne innarbeidede samfunnsstrukturen bidrar til å opprettholde en sterk

fellesskapsfølelse, men kan muligens skape utfordringer når individer fra kulturer som vektlegger kollektivismen skal tilpasse seg i mer individualistisk orienterte samfunn som Norge (jf. Hofstede, 2011).

Forventningen om å alltid stille opp for andre kan potensielt skape en byrde for den enkelte, spesielt hvis det konstant forventes, uten tilstrekkelig anerkjennelse. Dette er et dilemma som Mohamed-Amin påpeker. Han ønsker at felleskapet innenfor det somaliske miljøet ikke skal være overdominerende, samtidig som han håper at majoritets-norske ikke skal forhåndsdomme han. Han opplever at hans valg, alt fra barneoppdragelse til hvilke eventyr han velger å formidle til sine barn, konstant blir vurdert og bedømt av andre. Foreldre fra Handulle og Vassenden (2020) sine studier kan bekrefte det Mohamed Amin opplever. En forelder fra deres studie påpeker at det er svært tungt å bære de negative markørene i hverdagen (Handulle & Vassenden, 2020, s.9). Det at Mohamed-Amin ikke ønsker å bli dømt av verken norsk-somalier eller majoritets-norske, omhandler identifisering og distansering (Fangen, 2008). Fangen (2008) viser til i sin studie at en slik distansering kan komme som en reaksjon på at somalier-kategorien tilskrives negative egenskaper, og at den enkelte derfor føler behov for å vise at det går an å være norsk-somalier, uten at man har noe som helst til felles med det negative bildet av somalier-kategorien (Fangen, 2008, s.103). Dette kan muligens forklare hvorfor Mohamed-Amin ikke ønsker at majoritets-norske skal domme han dersom han velger å oppdra barna sine ved å legge sin kulturelle kapital til grunn (jf. Bourdieu, 1999). Samtidig som han ikke vil at andre somaliske foreldre skal domme han dersom han velger å ikke videreformidle sin kulturelle kapital (jf. Bourdieu, 1999) til sine barn.

Når Mohamed-Amin velger å bryte med somalisk oppdragelsestradisjoner, samt eksponerer sine barn for ulike verdier, oppstår det en utfordring i møte med den etablerte somaliske kulturen og den norske barnehagediskursen, som reflekterer ulike former for kulturell kapital (jf. Bourdieu, 1999). Lund (2021) viser til i sine studier hvordan slike konflikter oppstår i barnehagen knyttet til foreldrerollen fordi den etablerte barnehagediskursen blir utfordret i møte med ulike kulturer som for eksempel utfører oppdragelse på en annen måte (Lund, 2021, s.164). Ifølge Lund (2021) møter pedagogiske ledere i barnehagen foreldre med minoritetsbakgrunn med respekt, men fremhever likevel foreldrenes avvik fra majoritetsnormen, spesielt i forhold til den norske referanserammen (Lund, 2021, s.164). Lund (2021) påpeker videre at foreldre som blir definert som «gode foreldre» ofte tolkes i lys av den «norske» oppdragelsesformen (Lund, 2021, s.164). Dette kan mulig forklare hvorfor Mohamed-Amin iblant velger å ikke oppdra sine barn i tråd med den somaliske kulturelle kapitalen i bunn (jf. Bourdieu, 1999), fordi innad i den norske konteksten kan normene og verdiene være annerledes. Den somaliske litterære kulturen har tradisjonelt sett vært preget av en muntlig form, og de muntlige overleveringene står fortsatt sterkt i dag (Andrzejewski, 2011). Å bevare egen kulturell identitet kan gjøres på ulike

måter (Eriksen & Sajjad, 2015). For disse foreldrene var en av måtene å gjøre det på gjennom eventyrformidling.

Rammeplanen for barnehagenes innhold og oppgaver (2017) understreker i verdigrunnlaget det kollektive aspektet, altså at deltagelse skjer i et felleskap med andre i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). På samme måte prøver foreldrene også å overføre felleskap som en kjerneverdi gjennom formidlingen av somaliske eventyr til sine barn. Scenekunstner og samfunnsengasjerte Farah Gabdon med somalisk bakgrunn forklarer denne fellesskapsfølelsen som stor og sterk (Messel, 2017). Hun forteller videre at hun ikke har vært i et eneste land hvor ikke folk har kommet bort til henne og snakket med henne om etternavnet hennes (Messel, 2017). «At min slekt er enorm, og at jeg kjenner tilhørighet flere steder i både Hargeysa og i London, for meg har denne tosidigheten vært en velsignelse» forteller Gabdon i et intervju i forbindelse med arrangementet «a nation of poets» på litteraturhuset i Oslo (Messel, 2017). Dette viser til hvorfor flere av foreldrene lener seg mot å snakke i «vi» forstand versus «jeg» hver gang de prater om en handling. Som Gabdon uttrykker «det er et stort, fargerikt og lydsterkt felleskap med mye lidenskap» (Messel, 2017).

5.3 Den magiske bestemoren: den norske barnehagens verdigrunnlag møter somaliske eventyr

I de norsk-somaliske foreldrenes fortellinger i denne studien, blir eventyr fremhevet som noe som bærer lærdom, moralsk budskap og verdier. Det er vanlig å tenke at en kultur er noe folk har og noe som er blitt en del av dem selv, fordi de er vokst opp i et miljø som har lært dem bestemte ting om hvordan verden ser ut, om rett og galt, og om hvordan de skal oppføre seg (Eriksen & Sajjad, 2015, s.42). En slik tankegang fører til naturlig antagelse om at hver kultur har sitt område, men en slik tankegang kan være problematisk i flerkulturelle sammenhenger (Eriksen & Sajjad, 2015, s.42). I et kulturelt mangfoldig samfunn som Norge, hvor store forskjeller eksisterer i verdenssyn og oppdragelse, kan det være problematisk å fastslå at det finnes en enhetlig norsk kultur (Eriksen & Sajjad, 2015, s.42). I de siste årene har det dukket opp mange tusen innvandrere som har bosatt seg i Norge, og som snakker andre språk og praktiserer forskjellige religioner (Eriksen & Sajjad, 2015). Mange av innvandrerne har lært seg norsk, endret livsstilen sin, til et punkt hvor de ikke lenger kjenner seg helt hjemme i den landsbyen eller det samfunnet de engang bodde i (Eriksen & Sajjad, 2015, s.42). Kultur er i konstant endring, og man kan ikke regne med at alle som befinner seg i samme geografisk område deler en uniform kultur (Eriksen & Sajjad, 2015, s.42). Særlig i moderne samfunn er folk usannsynlig forskjellig (Eriksen & Sajjad, 2015, s.42). Likevel har foreldrene i denne studien bevart elementer fra

sitt opprinnelsesland, nemlig somaliske eventyr, men også bevart hvordan de vil bruke dem. Alle foreldrene har bevisst valgt å videreføre dette til sine barn som en måte å formidle viktige kulturelle verdier og tradisjoner på, samtidig som de prøver å navigere seg i en annen kulturell kontekst, enn der eventyrene opprinnelig kommer fra.

Den daglige omsorgen i hjem og barnehage har sine røtter dypt forankret i omsorgsgiverens verdisystem (Zachrisen, 2020, s.40). Khadidja reflekterer over hvordan hun har internalisert grunnleggende verdier gjennom somaliske eventyr og fremhever at disse eventyrene bærer med seg viktige lærdommer om verdier som solidaritet, felleskap og ærlighet. I hverdagslivet blir begrepene moral og etikk brukt om hverandre. Etikk omtales som læren om verdier og deres gyldighet, læren om rett og galt, og moral omfatter hvordan verdier praktiseres i den enkeltes liv (Syse, 2005, i, Tholin, 2023, s.90). Moral knyttes til konkrete handlinger, mens etikken gjenspeiler refleksjon over normer og verdier som ligger til grunn for handlingene (Tholin, 2023, s.91). Khadidja reflekterte over hvordan verdier og ulik moral ble formidlet til henne gjennom somaliske eventyr. Khadidja deler et eventyr som spilte en sentral rolle i å forme hennes forståelse av rett og galt. Eventyret heter «Ali og hyenene» (se vedlegg 4.1) og handler om en gutt som passet landsbyens geiter, en dag løy han til landsbyboerne om at hyenene angrep for å unnsnippe ensomheten. Da en reel trussel en dag oppsto, og ingen trodde på han, ble hans historie en viktig lærdom for hele landsbygda. Dette eventyret fortelles også i Norge med navn «gutten som ropte ulv». Til tross for at eventyrene er ganske like, tolkes det annerledes i en norsk kontekst. I det norske eventyret blir det sagt «for ingen vil tro en løgnhals selv når han snakker sant» og konsekvensene av løgn fremheves (Barneforlaget, 2024), men i den somaliske versjonen har Khadidja tolket det som at gutten ikke hadde trengt å lyve, dersom han hadde hatt folk rundt seg som kunne lært han rett og galt. I Khadidjas forståelse av eventyret «Ali og hyenene» (se vedlegg 4.1) kommer det tydelig frem at empati og forståelse er noe som vektlegges i hennes tolkning. Hennes tolkning illustrerer hvordan etisk refleksjon og moralsk praksis kan være dypt integrert i bruken av somaliske eventyr. I tillegg viser hun til hvordan dette er forankret i den kollektive tenkningen (jf. Hofstede, 2013). For i den somaliske kulturen står den kollektive tenkningen sterkt, og fellesskapets verdier og normer prioriteres gjennom blant annet sosial samhandling (jf. Hofstede, 2013). Dette kan forklare Khadidjas tolkning og opplevelse av eventyret (se vedlegg 4.1). For i den somaliske kulturen er det viktig å ta vare på hverandre, noe som kommer av kollektivistisk tankegang (jf. Hofstede, 2013).

Eventyr er en del av ens kulturelle identitet og gjennom felles eventyr kan man skape en felles kulturell identitet (Fougner, 2005, s.31). Gjennom Khadidjas refleksjoner over hvordan somaliske eventyr har formet hennes verdier og moralske kompass, understreker hun at eventyret «Ali og hyenen» (se vedlegg 4.1) passer inn i den norske barnehagekonteksten. Dette begrunner hun med at eventyret

reflekterer verdier som er sentrale i den norske barnehagen. I barnehagens verdigrunnlag vektlegges verdier som respekt for menneskeverd, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Dette er verdier som også gjenspeiles i ulike religiøse tradisjoner og livssyn, og som er forankret i menneskerettighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Det eventyret Khadidja referer til (se vedlegg 4.1) tar for seg moralske og etiske lærdommer som harmonerer med de nevnte verdiene i barnehagens verdigrunnlag, som respekt for menneskeverdet, mangfold, felleskap, trygghet og omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Fougner (2005) viser til hvordan eventyr gir levende eksempler på hvordan moralske valg utfoldes i praksis, noe som kan hjelpe barna i barnehagen å visualisere og forstå hvordan verdier anvendes i konkrete situasjoner (jf. Fougner, 2005). Selv om folkeeventyr henter sine motiver både fra realistiske fortellinger, fra legender og myter, og noen ganger fra den virkelige verden (Fougner, 2005, s.60), ble eventyret «Ali og hyenene» en sann virkelighet for Khadidja. Dette har formet hennes verdier og moralske vurderinger opp til den dag i dag.

Eventyr omhandler alle livssituasjoner, men er hevet over virkeligheten (Fougner, 2005, s.60). For Mohamed-Amin ble eventyret «Igiyal Shidal» (se vedlegg 4.3) noe han tok med inn til sin virkelighet for å håndtere ulike følelser. Eventyret «Igiyal Shidal» omhandler en gutt som alltid var redd, spesielt for ukjente ting. Mohamed-Amin fremhever at hans bestemors deling av dette eventyret da han var ung, bidro til å lære han å håndtere følelser som frykt, samtidig som det påvirket hans syn på andre mennesker. Et av de sentrale temaene som kommer fram i analysen, var foreldrenes overføring av sine kulturelle tradisjoner til sine barn, en praksis som deler både likheter og ulikheter med barnehagens tilnærming. Imidlertid kom det fram at Hassan mener det kan være utfordringer med å implementere somaliske eventyr inn i en norsk barnehagekontekst, basert på forskjeller når det gjelder disiplin. De somaliske eventyrene sitt fokus på disiplin gjenspeiler de normene og forventningene som er internalisert av individene (jf. Bourdieu, 1999). Hassan har selv valgt bort noen somaliske eventyr i sin kulturoverføring til egne barn, men også fremføringen i barnehagen, fordi han ikke vil at barnehagelæreren skal tro han er en «dårlig forelder». Hans bekymring for å bli oppfattet som «dårlig forelder» viser en vilje til å tilpasse seg barnehagens kultur på bekostning av sin egen. Dette kan være fordi at disiplin ikke samstemmer med dagens verdigrunnlag i barnehagen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017). I barnehagens verdigrunnlag fremheves barnehagens samfunnsmandat, der løftes blant annet barns medvirkning frem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Dette fokuset på barns medvirkning kan stå i kontrast til en mer disiplinert tilnærming, ettersom barnehagens verdigrunnlag verner om barnas selvstendighet og autonomi (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017). Imidlertid er det viktig å påpeke at til tross for at den mer disiplinerte formen for eventyr ikke passer inn i dagens norske barnehagekontekst, var det vanligere tidligere. I

likhet med eventyret «dhegdheer» (se vedlegg 4.6) som Hassan forteller om, finnes det likheter med den norske versjonen av «nøkken» som var en folkevise som ble brukt som skremselsfigur for barn (Lutro, 2023). «Nøkken» var på lik linje som «dhegdheer» kjent for å lokke barn. Sagnet om «nøkken» skulle hindre barn fra å gå nær innsjøer, tjern og elver (Lutro, 2023). «Dhegdheer» skulle skremme barn fra å nærme seg skogen (se vedlegg 4.6). Dette viser at det ikke nødvendigvis er store forskjeller i de norske og somaliske oppdragelsesmetodene.

Barnehagene er imidlertid også preget av dominerende kulturelle forventinger som har betydning når man skal skape et felles grunnlag (Bundgaard, 2006, i, Giæver, 2020). Å være bevisst på hvilke kulturelle praksiser som dominerer i barnehagen, kan være like viktig som å forsøke å få innsikt i de ulike kulturbakgrunnene barnas familier representerer (Bundgaard, 2006, i, Giæver, 2020), og i denne konteksten hvilke kulturelle praksiser foreldrene opplever at de må gjemme for barnehagen. Videre viser Hassan til at han utviser kulturell lydighet (jf. Bourdieu, 1999) når han velger bort noen somaliske eventyr i sin kulturoverføring til egne barn, men også under hans opptreden i barnehagen, i frykt for å bli sett på som en «dårlig forelder». Dette betyr at det mulig er en risiko for at Hassan som minortetsforelder godtar barnehagens kultur isteden for å tilegne seg den, på bakgrunn av andres oppfatninger av en selv. Det som muligens virker som effektivt foreldresamarbeid kan være praksiser som hovedsakelig tilpasses barnehagens premisser (Bustos, et al., 2022, s.142). På den andre siden opplever Hassan i lys av Bourdieus (1995) begrep habitus, en form for krysskulturell habitus. Mine funn fra analysen viser til usikkerhet i foreldreskap, basert på hvilke verdier og moraler de norsk-somaliske foreldrene vil videreformidle til sine barn gjennom somaliske eventyr. For Hassan virker det som at verdiene og normene han har arvet fra sin somaliske bakgrunn kolliderer med de han opplever i det norske samfunnet, det han opplever er en krysskulturell habitus. Hans interne konflikt eksemplifiserer hvordan habitus kan komme under press eller endre seg, når en prøver å navigere seg mellom ulike kulturelle og sosiale kontekster (jf. Bourdieu, 1995, s.46–47).

Et annet tema som dukket opp under analysen var forelderens forståelse av ansvar når det kommer til å forberede barna sine på den virkelige verden. På lik linje som Mohamed-Amin sin bestemor, bruker Filsan somaliske eventyr, poesi og vuggesanger for å forbedre sine barn på den virkelige verden. I vuggesangen «Huweeya huuwaa» (se vedlegg 4.5) blir det sunget «moren din er ikke her, verken oppe eller ned, hun tok sine sko, hun er ingen steder å finne» (se vedlegg 4.5). Krigshistorien i Somalia, der den nest største byen Hargeysa fikk 80% av bebyggelsen sin lagt i grus og der mange tusen ble drept, samt endte opp som flyktninger til land som Norge (Haakonsen, 2005, s.11). Kan være med på å forklare hvorfor Filsan opplever et behov for å forberede sine barn for den virkelige verden, fordi for somaliere var det å miste sin mor til krig noe som en gang var en del av deres virkelige verden. I tillegg

kan denne krigshistorien også potensielt forklare vuggesangen «Huweeya huuwa» (se vedlegg 4.5) sin brutalitet, sårbarhet og ærlighet.

I lys av Filsans personlige narrativer har jeg funnet lignende temaer som samstemmer og som gjenspeiles i Karpe sin sang «Baraf/Fairuz» i lys av Shanmugaratnam (2022) sin tolkning. Sangen beskriver hvordan minoritetsforeldrene forbereder seg på å dø i et fremmed land, og hvordan dette påvirker barna. Karpe (2022) synger «Hvorfor må du spise de der søtsakene? Hvorfor må du ta fem teskjeer med sukker? Hvorfor går du sjelden ut av blokka? Hvorfor går du og får hjerteflimmer?/Hvorfor går du og får beinmargskreft?/Hvorfor går du ikke ut om vinteren?/Hvorfor går du ikke?/Hvorfor?» (Karpe, 2022, i, Shanmugaratnam, 2022). «Denne sorgen som blir beskrevet er selvfølgelig ikke forbeholdt migrantbarn, men den får ekstra lag for migrantbarn, fordi de mister sin eneste kobling til en del av verden, historie og kultur som de prøver å bære i dem, men som muligens føles så fjern» (Shanmugaratnam, 2022). Den sorgen som beskrives av Shanmugaratnam (2022) reflekterer en dypere forståelse av tapet og lengselen som migrantbarn kan oppleve. Dette tapet av av en forbindelse til deres hjemland, historie og kultur er ekstra sår, fordi de forsøker å bære disse elementene til tross for avstanden geografisk og kulturelt. Dette beskriver hva Filsan prøver å formidle gjennom bruken av vuggesangen (se vedlegg 4.5). For dem som prøver å forberede seg på å dø i et fremmed land, har den «klissete kaka eller koppen med altfor søt te vært den billigste og raskeste billetten hjem» (Shanmugaratnam, 2022). Filsans åpenhet rundt vuggesangens (se vedlegg 4.5) innhold kan være en måte å overføre hennes kultur og historie til sine barn på. Både vuggesangen og Filsans forklaring gir et bilde av en kompleks, men fascinerende kultur, som på mange områder er svært forskjellig fra den norske (Haakonsen, 2005, s.119). Denne vuggesangens (se vedlegg 4.5) innhold viser også til hvordan den kollektivistiske somaliske kulturen gjør det mindre risikabelt at «mor» blir borte, fordi at barn som vokser opp i Somalia har sjelden kun foreldre å forholde seg til, de fleste bor med storfamilien (Haakonsen, 2005, s.30). Dette viser hvordan somaliske eventyr, vuggesanger og poesi blir brukt som en måte å overføre ens kulturelle identitet på, men også som omsorgsmiddel. Den daglige omsorgen som skjer i ulike hjem har sine røtter dypt forankret i omsorgsgiverens verdisystem (Zachrisen, 2020, s.40). I denne konteksten er en del av omsorgsgiverens verdisystem forankret i somaliske eventyr. For foreldrene i denne studien, har disse eventyrene og sangene vært den billigste og raskeste billetten hjem til Somalia.

6. Avsluttende refleksjoner

«Brune føtter rett i baraf» (Karpe, 2022).

Utrykket «brune føtter rett i baraf» oversettes direkte til «brune føtter rett i snø» (Karpe, 2022).

Dette uttrykket reflekterer ikke bare flyktningsreisen til mange minortetsforeldre, men også deres tilpasning til et nytt land med en helt annen klima-og-kultursituasjon enn det de er vant til. Man kan knytte dette til hvordan norsk-somaliske foreldre bruker eventyr fra Somalia som en bro for å overføre viktige kulturelle verdier til sine barn her i Norge. Dette blir en måte å bevare og ære deres somaliske arv på, samtidig som de tilpasser seg i en ny kulturell kontekst.

6.1 Oppsummering

Denne studien har utforsket hvordan norsk-somaliske foreldre bruker eventyr som omsorgsmiddel og hvordan det kan forstås i relasjon til verdigrunnet i den norske barnehagen. Foreldrene bruker somaliske eventyr ikke bare som omsorgsmiddel, men som en del av en moralsk oppdragelse. De understreker viktigheten ved overføring av kulturelle normer, verdier og forventninger til sine barn gjennom eventyr. Å bruke eventyr som praksis er ikke en ny tradisjon for dem, denne praksisen reflekterer ikke bare en dypt rotfestet muntlig tradisjon (jf. Andrezjewski, 2011), men også en tilnærming til omsorg i en flerkulturell kontekst. Funnene i studien viser til hvordan den muntlige overføringen av eventyr har vært viktig, på bakgrunn av at Somalia ikke fikk standardisert skriftspråk før 1972 (Haakonsen, 2005, s.20). Denne historiske detaljen forsterker betydningen av den orale tradisjonen, og dens rolle i bevaringen av kulturell identitet, og kollektivt minne. Denne spontane eventyrformidlingen, fri fra bokens struktur, gjenspeiler en mer interaktiv form for læring. Eventyrene blir levende og er en delt opplevelse på tvers av generasjoner. Enkelte av foreldrene ser også på denne formen for eventyrformidlingen som en måte å opprettholde en status, akkurat som poesi. I Somalia har poesien en særegen plass, og har vært en måte å spre viktige kulturelle og politiske hendelser på (Johnson, 2011). Dette understreker hvordan kulturelle praksiser og sosial status er vevd sammen for norsk-somaliske foreldre, og hvordan disse praksisene kan fortsette å ha en betydning, selv i en ny kulturell kontekst.

Funnene i studien viser også til at noen av verdiene og moralene som formidles gjennom disse somaliske eventyrene kanskje ikke passer inn i en norsk kontekst, likevel finnes det en betydelig overlapp med det norske verdigrunnet. Barnehagens verdigrunnlag bygger på verdier som omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, i tillegg til å sikre at barna får ta del i og medvirke

felleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, livsmestring og helse, samt likeverd og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2017). På samme måte prøver norsk-somaliske foreldre å formidle de samme verdiene, men gjennom somaliske eventyr. Dette peker på muligheten for at barnehager kan fungere som en brobygger ved å implementere noen av disse kulturelle narrative inn i det pedagogiske arbeidet. I verdigrunnlaget i barnehagen står det at barnehagen skal fremme mangfold og møte individets behov for omsorg, tilhørighet og anerkjennelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Siden somalisk eventyrformidling er en del av måten norsk-somaliske foreldre utøver omsorg for sine barn på, kan det å verdsette denne kulturelle praksisen i barnehagen også, potensielt være en måte å jobbe i tråd med verdigrunnlaget i barnehagen på.

Dermed ønsker jeg å poengtere viktigheten av å anerkjenne kulturelle ulikheter i omsorg for barnehagebarn, men også foreldrene. Enkelte av foreldrene opplever å ikke bli anerkjent i barnehagen, på bakgrunn av at deres habitus (Bourdieu, 1995) og kulturelle kapital (Bourdieu, 1999) ikke blir inkludert. Dette blir synlig ved at enkelte av foreldrene velger å skjule deler av sin kultur, fordi de er redd for å bli kategorisert som en «dårlig forelder», noe som viser til at enkelte av barnehagene ikke utøver en kultursensitiv omsorgspraksis (jf. Zachrisen, 2020). Den legitime kulturen i barnehagen blir brukt som mal for hva som er en norm og mye av det kommer av at kultur blir tatt for gitt og blir sett på som en «naturlig måte» å gjøre ting på (Zachrisen, 2020, s.18). For eksempel ved å anta at natтаfortellinger ved sengekanten er en normal praksis for alle foreldre. Alt som oppfattes som «naturlig» er dypprogrammert i oss (Eriksen & Sajjad, 2012, s.43). På den andre siden opplever enkelte av foreldrene at deres habitus (Bourdieu, 1995) og kulturelle kapital (Bourdieu, 1999) blir møtt med anerkjennelse i barnehagen. Denne kultursensitive praksisen viser til at personalet er åpne for å ta i bruk andre kulturelle innslag enn det som dominerer i barnehagen, ved å innføre somaliske eventyr som en del av den pedagogiske praksisen i barnehagen. Personalet i barnehagen har etterspurt somaliske eventyr for å bruke i barnehagen, og invitert norsk-somalisk forelder for å lese opp somalisk eventyr både på somalisk og norsk i barnehagen. Dette kan gjøre at norsk-somaliske foreldre opplever tillit til barnehagefeltet. I studier som Handuelle & Vassenden (2022) sin, kan andregenerasjons foreldre med somalisk opprinnelse som behersker språket oppleve at de må jobbe for å forhindre «feil» for å unngå meldinger til barnevernet, noe som viser til den mistilliten norsk-somaliske foreldre har til barnehagen. Dersom barnehagen har en inkluderende og kultursensitiv praksis som bygger på anerkjennelse (jf. Angell, 2011), kan mulig flere minoritetsforeldre dele sine ulike omsorg og pedagogiske praksiser med barnehagen. Hvis flere foreldre i barnehagen uansett kulturelle bakgrunn opplever at sin habitus og kulturelle kapital blir anerkjent, kan det ifølge Bourdieu (1995) tyde på at foreldre med minoritetsbakgrunn får tilgang til barnehagenes legitime kultur (jf. Bourdieu, 1995). I

denne studien kommer foreldrenes kulturelle kapital og habitus til uttrykk, selv i en kontekst hvor de opplever press om å tilpasse seg en norsk normativ praksis (jf. Bourdieu, 1995-1999). Funnene i denne studien viser til hvordan barnehagens syn på omsorg må utfordres, slik at norsk-somaliske foreldre ikke opplever den kulturelle kapital de besitter (1999) eller habitus (1995) som feil.

6.2 Egen læring

Det er essensielt å påpeke at min studie ikke utgjør en helhetlig representasjon av alle norsk-somaliske foreldre i Norge. De historiene, refleksjonene, erfaringene og opplevelsene som kommer frem i mitt arbeid er subjektive perspektiver som ikke nødvendigvis skildrer en objektiv sannhet. Hensikten med studien er å belyse hvordan norsk-somaliske foreldre praktiserer omsorg i lys av somaliske eventyr og om dette kan forstås i relasjon til barnehagens verdigrunnlag.

Gjennom prosessen med å skrive denne masteroppgaven har jeg fått sjansen til å oppleve personlig vekst. Jeg har lært å ha et kritisk blikk mot eget barnehagefelt, noe som har vært en utfordring. Det å ha forsket fra en insider-posisjon gjennom denne studien har vært både givende og utfordrende. Det har gitt meg unike perspektiver, og en dyp innsikt i feltet, samtidig som det har utfordret meg til å opprettholde kritisk refleksjon gjennom hele prosessen. Balansen mellom nærhet og distanse har vært en kontinuerlig utfordring gjennom hele forskningsprosessen. Til tross for det har de ulike nyansene jeg har opplevd i prosessen bidratt til min faglig og personlig utvikling. I tillegg har det vært merkbart at jeg har blitt mer engasjert i dette feltet. Det å anvende Bourdieus begrepsapparat og Hofstedes kulturteori for første gang var en intellektuell utfordringene svært lærerikt. Å bruke deres begreper og teorier bidro til at jeg fikk gå dybden på min analyse. Begge to har beriket min tilnærming og forståelse av mine funn, og bidratt til en mer helhetlig tolkning av sammenhengene mellom omsorgspraksiser og kulturelle bakgrunner. Hvis omfanget av denne studien var større, hadde jeg ønsket å dykke dypere i flere av Bourdieus begreper og Hofstedes teorier. På bakgrunn av at det hadde utfordret meg videre i tolkningen av informantens opplevelser og dermed bidratt til en viktig læringsprosess.

6.3 Bidrag til barnehagefeltet

Denne studien belyser en viktig dimensjon av kulturell overføring og anerkjennelse i barnehagesammenheng, i lys av norsk-somaliske foreldres bruk av eventyr som et middel for omsorg og verdiformidling. Mitt håp er at denne studien kan skape et større mulighetsrom for at flere som arbeider innenfor barnehagesektoren tør å utfordre konvensjonelle oppfatninger av hva som anses som verdifull og legitim pedagogisk-og omsorgspraksis. Jeg håper også at flere norsk-somaliske

foreldre blir møtt med ressursperspektiv istedenfor et mangelperspektiv i barnehagen, slik at deres kulturelle kapital og habitus ikke må skjules eller tilpasses. Studien viser til hvordan omsorg og læring kan utfolde seg på mange ulike måter gjennom den spontane muntlig tradisjonen, som det å fortelle eventyr. I dagens norske barnehage finnes det en del norsk-somaliske barn og foreldre, derfor er det viktig å bygge tillitt mellom personalet og foreldrene, slik at det kulturelle mangfoldet i barnehagen blir anerkjent. Jeg håper også at studien bidrar til at Bourdieus begrepsapparat, Hofstedes kulturtilnærming og Zachrisens kultursensitiv omsorgsbegrep blir fremhevet i barnehagens dialog. Til slutt håper jeg at studien inviterer til en dypere refleksjon og diskusjon om hvordan barnehager kan utforme en mer åpen, inkluderende og fleksibel tilnærming i møte med minoritetsforeldre.

6.4 Videre forskning

Denne masteroppgaven undersøker hvordan norsk-somaliske foreldre bruker eventyr som et omsorgsmiddel, og om man kan forstå det i relasjon til verdigrunnlaget i barnehagen. Denne studien åpner opp flere veier innenfor barnehagepedagogikk, spesielt innenfor tematikkene kulturelt mangfold, tillitt/mistillit til barnehagefeltet, fordommer mot minoritetsforeldre, språk og litteratur, tilhørighet/identitet og skriftlig/muntlig tradisjon, hvordan forstå språk gjennom kultur og hvordan forstå kultur gjennom språk og omsorg. I etterkant av studien er det enkelt å se for seg hva man kunne gjort annerledes dersom studiens omfang var større. Mitt svar på det er at jeg nok hadde intervjuet barna. For nå har jeg hatt hovedfokuset på foreldrene, dermed har jeg ikke fått undersøkt hva barnas egne opplevelser er når det gjelder forelderens eventyrpraksis. Jeg har kun sett det i lys av barnehagens verdigrunnlag, som poengterer barns rett til medvirkning og anerkjennelse. Dermed hadde det neste temaet jeg ville ha utforsket vært hvordan barn med somalisk bakgrunn forholder seg til sine norsk-somaliske foreldres litterære praksiser. For med det hadde jeg kunne gitt dem en stemme, slik at de også blir fremstilt som likeverdige subjekter i dette samspillet. I den sammenheng ville jeg sett nærmere på om norsk-somaliske barn opplever hjemmet og barnehagen som motstridene når det kommer til litterære praksiser i lys av omsorg.

På bakgrunn av at det var strevende å finne tidligere forskning på akkurat den tematikken, kan vi se at vi har en lang vei å gå. Spesielt når det kommer til bruken av skriftlig og muntlig tradisjon i norsk-somaliske hjem. Dette påvirker også barnas barnehagegang og skolegang. Jeg håper at denne studien kan bidra til å rette søkelys på flere kulturelle-og omsorgstradisjoner, spesielt hvorfor noen utfører visse kulturelle praksiser. Avslutningsvis er det viktig å poengtere at jeg ikke har forsøkt å finne ut av barnehagelæreres kjennskap til verken somaliske eventyr og til hvordan norsk-somaliske foreldre velger å bruke dem. Min hensikt med denne studien har vært å gi norsk-somaliske foreldre en stemme

og en mulighet til å fortelle hvordan somaliske eventyr er en del av deres omsorgsrepertoar. Samtidig som jeg har sett på hvordan akkurat dette kan forstås i relasjon til verdigrunnlaget i barnehagen.

7. Litteraturliste

- Abdullahi, S. I. (2020). *Tospråklig utvikling fra et foreldreperspektiv: En kvalitativ studie av norsk-somaliske foreldres oppfatninger og strategier knyttet til barnets tospråklige utvikling* (Masteravhandling, Universitet i Oslo). DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/80909>
- Andrzjewski, B. W. (1974). *The introduction of a national orthography for Somali*. School of Oriental and African Studies. 01, Vol. 15, s.199.
- Angell, M. (2011). *Anerkjennelse av kultur i barnehager*. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), Barnehagepedagogiske diskurser (s. 201-214). Universitetsforlag.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och Reflektion: Vitenskapsfilosofi och Kvalitativ Metod*. Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology. New vistas for qualitative research*. Sage.
- Ali, I. (2018,24 februar). *Frykt gjør at norsksomaliske barn sendes ut av Norge*. NRK. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/-frykt-gjor-at-norsksomaliske-barn-sendes-ut-av-norge-1.13926873>
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn*. Skriftserien, 432-432.
- Barneforlaget. (2024). *Gutten som ropte ulv*. Et eventyr om ærlighet. Hentet fra: <https://www.barneforlaget.no/les-gutten-som-ropte-ulv>
- Baker, C & Wright, W. E (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6.th edition): Multilingual matters.
- Bengtsson, M. & Andersen, A. S. (2017). *Narrativ analyse - tematisk, strukturell og performativ*. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse - Syv tradisjoner* (s. 233-294). Hans Reitzel forlag.
- Bengtsson, J & Løkken, G. (2004). *Maurice Merleau- Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet*. I. Steinsholt, K & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget.

- Bergsland, M. D. (2018). *Barnehagens møte med minoritetsforeldre: en kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner: *Med utgangspunkt i Bourdieu*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 42-54.
- Beyer, E. (2019, 8 mai). *Asbjørnsen og Moe*. I. *Store norske leksikon*.
https://snl.no/Asbj%C3%B8rnsen_og_Moe
- Birkland, T., Mjør, I., Teigland, A. (2018). *Barnelitteratur*. Sjangrar og teksttyper. Cappelen Damm Akademisk.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. (2nd edition). Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinksjon - En sosial kritikk av smakens dom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). *Kapitalens former*. J. Richardson (Red.). Håndbok om teori og forskning for sosiologi i utdanningen. Westport, CT: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage
- Bourdieu, P. (1991). *Språk og symbolsk makt*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjon - En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjon - En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. De norske Bokklubbene.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2006). *Reproduksjon: bidrag til en teori om utdanningsystemet*. København: Hans Reitzel.
- Bustos, M. M. F. (2009). *Hvor kommer du egentlig fra?: Problematiseringer av språklige konstruksjoner av virkeligheter*. I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 43–52). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bustos, M., Waage, A., Ekerhov, Å, L. (2019). «Hvorfor spør de ikke meg?». Oppstart av foreldresamarbeid med foreldre som nylig er kommet til Norge som flyktinger. I. Kalkman, K.,

- Kibsgaard, S (Red.). Vente, Håpe og Leve. Familier på flukt møter norsk hverdagsliv. (s. 70–94). Universitetsforlaget.
- Bustos, M., Giæver, K., Usma, A & Bang, L, A., (2022). *Dobbel matpakke og termos med kakao: minoritetsforeldres perspektiver på friluftsliv i barnehagen*. I. Neegaard, H & Krempig, I (Red.). Barnehagens Friluftsliv. Cappelen Damn Akademisk.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.
- Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2020). *Qualitative methods*. Hans Reitzels Forlag.
- Bryman, A. (2004). *Sosialforskningsmetoder* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. & Hansen, M. N. (1999). *Makt i Pierre Bourdieus sosiologi*. F. Englestad (Red.). Om makt - Teori og kritikk (s. 43-78). Ad Notam Gyldendal.
- Davis-Kean, P. E., & Sexton, H. R. (2009). Race differences in parental influences on child development. *MerrillPalmer Quarterly*, 55, 285–318. doi:10.1353/mpq.0.0023
- Engebrigtsen, A. (2005). *Somaliere i eksil i Norge*. Noen trekk fra tilpasning i eksil. I. Nes, K., Skoug, T., Strømstad, M (Red.) Somaliere i Norge. Perspektiver på språk, religion og integrering (s.168-180). Opplandske Bokforlag.
- Engebrigtsen, A. I. & Fuglerud, Ø. (2009). *Kultur og generasjon - tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Universitetsforlaget.
- Engebrigtsen, Ada, & Gunhild R Farstad. (2004). *Somaliere i eksil i Norge*. En undersøkelse av erfaringer fra fem kommuner og åtte bydeler i Oslo. NOVA Skriftserie 1/04.
- Eriksen, T. H. (2001). *Identitet*. I Thomas Hylland Eriksen (red.), *Flerkulturell forståelse* (2. utg). S. 36-57). *Universitetsforlaget*
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis*. (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2008). *Identitet og praksis: etnisitet, klasse og kjønn blant somaliere i Norge*. Gyldendal akademisk.
- Fougner, J. (2005). *Under fortellingstreet: eventyr fra Pakistan til Norge*. Universitetsforlaget
- Friis, P. (2006). *Temaheftet om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Gilje, N. 2019. *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Giæver, K., & Tkachenko, E. (2020). Mot en ny satsing på flerspråklighet—en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter. *Nordic studies in education*, 40(3), 249-267.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press
- Groth, B. (2018, 16 oktober). *Diaspora*. I Store norske leksikon. <https://snl.no/diaspora>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- Gullikstad, B. (2013). Interseksjonalitet—et fruktbart begrep. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(1), 68-75.
- Hoben, S. J. (1988). *Language issues and education in Somalia*. In *Proceedings of the Third International Congress of Somali Studies*. Il Pensiero Scientifico Editore.
- Hansjörg, H. (2001). Lurvehætte og hennes søstre. Hvordan kommuniserer eventyr med barn? *Barnforskning om barn og barndom i Norden*, 19(2).
- Handulle, A., & Vassenden, A. (2021). 'The art of kindergarten drop off': how young Norwegian-Somali parents perform ethnicity to avoid reports to Child Welfare Services. *European Journal of Social Work*, 24(3), 469-480.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11(1), 49-76. <https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>
- Haakonsen, J. M. (2005). *Somalia - historie, kultur og samfunn*. I K. Nes, T. Skoug & M. Strømstad (Red.), *Somaliere i Norge - Perspektiver på språk, religion og integrering* (s. 11-32). Vallset: Oplandske Bok.
- Hirsti, K. (2014, 8 april). *Somaliere frykter kriminelle barn*. NRK. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/-somaliere-frykter-kriminelle-barn-1.11653700>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2 (1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johnson, J. W. (2006). Orality, literacy, and Somali oral poetry. *Journal of Africa cultural studies*, 2006-06, Vol. 18 (1), s-119-136. Routledge.
- Karpe. (2022). *Baraf/Fairuz* (Sang innspilt av Karpe, Emelie Nicolas, Harpret Bansal, Jonas Benyoub, Karpe og Omar Sheriff). På Omar Sheriff. (Opprinnelig utgitt 2022).
- Kirkeberg, M.I., Dzmarija, T.M., Bratholmen, L.V.N og Strøm, F. (2019. 4.juli) *Norskfødte med innvandrereforeldre- Hvordan går det med dem?* Demografi, utdanning, arbeid og inntekt.

Hentet fra: https://www.ssb.no/befolkning/artiklerogpublikasjoner/_attachment/391638?_ts=16bb80598d8

Krogstad, K. (2019). *Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse*. Barn Nr. 2. Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Gyldendal akademisk.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse – insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.

Lewis, I. M. (2002). *A Modern History of the Somali Nation and State in the Horn of Africa*. Oxford: James Currey.

Lund, H. H. (2021). *Del 2 Manifestasjon - 7. "De er jo alle barn" - Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen*. I. R, Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.). Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning - i barnehage, skole og samfunn. Universitetsforlaget.

Lutro, S. (2023, 10 desember). *Nøkken*. I Store norske leksikon. <https://snl.no/n%C3%B8kken>

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax forlag.

Messel, J. (2017). *Hvordan uttrykke en somalisk identitet i utlendigheten?* Fellesrådet for Afrika. Hentet fra: <https://afrika.no/artikkel/2017/05/29/hvordan-uttrykke-en-somalisk-identitet-i-utlendigheten>

- Moen, T. A., & Ahmed, S. O. (2005). *Å være somaliske foreldre i Norge*. I. K. Nes, T. Skoug & M. Strømstad (Red.), *Somaliere i Norge - Perspektiver på språk, religion og integrering* (s.194). Oplandske Bok.
- Moalim, M. 2005. *Somalia-land og folk*. I. Nes, K., Skoug, T., & Strømstad, M. (red). (2005). *Somaliere i Norge. Perspektiver på språk, religion og integrering*. (s.33-40). Opplandske bokforlag.
- Noddings, N. (1990). Private caring and public caregiving: A proposal for synthesis. *Nytt om kvinneforskning*, 2, 25-34.
- Noddings, N. (2013). *Caring*. (2.utgave). University of California Press.
- Oppsal, J. (2005). *Å være somalisk muslim-i Somalia og i Norge*. I. K. Nes, T. Skoug & M. Strømstad (Red.), *Somaliere i Norge - Perspektiver på språk, religion og integrering* (s.52-76). Oplandske Bok.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, Vol. 39, No. 1., (s. 75-91).
- Rosten, M. G. (2017). Territoriell stigmatisering og gutter som «leker getto» i Groruddalen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 53-70.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.utg). Universitetsforlaget.
- Sletnes, B, K. (2023, 17 mars). *Positivism*. I Store norske leksikon. <https://snl.no/positivisme>
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skirbekk, G., & Gilje, N. (2000). *Filosofihistorie*. Universitetsforlaget.
- Solberg, O. (2007). *Inn i eventyret*. Cappelen akademisk.
- Solberg, O. (1999). *Norsk folkediktning*. Cappelen akademisk

- Solberg, J. (2018). Barnehagepraksis: Den situerte sosialiseringen av minoritetsforeldre. *Nordisk tidsskrift for sammenlignende og internasjonal utdanning*.
- Smith, L.T. (2001). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. Zed Books Ltd, London & New York.
- Smette, I & Rosten, G. (2019). Et iakttatt foreldreskap – Om å være foreldre og minoritet i Norge. *Velferdsforskningsinstituttet NOVA*.
- Shanmugaratnam, Y. (2022). *Karpe setter melodi til migrantens melankoli*. I. Naveen, M. (red.). (2022). *Norsk nok: tekster om identitet og tilhørighet*. (s.65-68). Res Publica.
- Statistisk sentralbyrå (2023). *Innvandring*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Statistisk sentralbyrå. (2024, 7 mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrere foreldre*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrer/statistikk/innvandrer-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Tholin, K, R. (2023). *Omsorg i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitative metoder (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03). Universitetsforlaget.
- Tjora, H, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Tkachenko, E & Giøver, K & Bratland, K & Syed, B.F (2015). Marginalisert eller synliggjort? - Flerspråklige barnehageansattes kompetanse og rolle. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1-18Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/marginalisert_eller_synliggjort_-_flerspraaklige_barnehagea

Wright, W. E., & Baker, C. (2017). Key concepts in bilingual education. *Bilingual and multilingual education*, 3, 65-79.

Zachrisen, B. (2017). *Kultursensitiv omsorg i barnehagen*. Barn - forskning om barn og barndom i Norden. Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvordan har somaliske eventyr blitt brukt som omsorgsmiddel blant norsk-somaliske foreldre, og hvordan kan dette forstås i relasjon til verdigrunnlaget i norsk barnehage?

Jeg holder på med en masteroppgave i barnehagekunnskap, retning den mangfoldige barnehagen på oslo-met storbyuniversitet. Jeg skal gjøre en studie av somaliske foreldre som har eller har hatt barn i norsk barnehage om deres opplevelser knyttet til somalisk eventyr og omsorg. Formålet med denne forskningen er å forsterke barnehageansattes kunnskap om ulike omsorgsmetoder, ved å se nærmere på ulike måter eventyr har blitt brukt i somalisk barneoppdragelse og hvordan det står i forhold til verdigrunnlaget i norsk barnehage. Jeg ønsker med mitt prosjekt å intervju somaliske foreldre som har hatt eller har barn i norske barnehager, med tanke på deres erfaringer, opplevelser og perspektiver knyttet til bruk av eventyr som omsorgsmiddel. Med andre ord ønsker jeg å utforske hvordan eventyrtradisjoner fra somalisk kultur har påvirket dem som barn, foreldre og omsorgspersoner og hvordan det har formet deres oppfatninger om omsorg.

Jeg ønsker å samle inn ulike synspunkter fra somaliske informanter med forskjellige erfaringer og bakgrunner. Dermed ønsker jeg å ha en en-til-en intervju, der dere som foreldre får muligheten til å uttrykke deres følelser, erfaringer, syn rundt deres egen opplevelser som både barn og forelder knyttet til bruken av somaliske eventyr som omsorgsmiddel. Jeg vil blant annet stille spørsmål rettet mot deres egen barndom, hva dere deres syn på hva en god barndom er, forholdet deres til litterære midler som eventyr, spørsmål om somalisk eventyr knyttet til din barndom, somaliske eventyr knyttet til deg som forelder, samt somalisk eventyr i norsk kontekst.

Det er viktig å understreke at jeg er ute etter deres opplevelser og erfaringer. Det skal ikke registres opplysninger om andre personer enn dere selv. Jeg skal intervju hver informant en gang og beregner at intervjuet tar ca. 30-45 minutter.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fokuset for dette forskningsprosjektet er somaliske foreldre som har eller har hatt barn i norsk barnehage. Det vil si foreldregruppen som blir spurt om å delta er valgt på bakgrunn av deres tilknytting til norsk barnehage. Norge et mangfoldig samfunn og Somaliere utgjør den tredje største innvandrerguppen i Norge ifølge Statistisk sentral byrå (Statistisk sentral byrå, 2023). Dermed blir det naturlig for meg å velge akkurat dere som målgruppe, basert på at en andel av dere vil kunne ha eller har hatt barn i norske barnehager.

Jeg har et eget nettverk i noen barnehager i Oslo, dermed tar jeg kontakt gjennom det nettverket.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet- storbyuniversitet, institutt for barnehagelærerutdanningen, master i barnehagekunnskap og veileder Kathrine Giæver.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi noe grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Jeg ønsker å ta i bruk en narrativ metode og kvalitativ metode, med hjelp av analyse av eventyr og intervju. Hvis du velger å delta innebærer å sette av tid til to deler. Første del omhandler at du gjenforteller et somalisk eventyr, deretter omhandler del to et intervju på omtrent 30-60 minutter. Intervjuet vil omhandle spørsmål om din barndom knyttet til somaliske eventyr, Somaliske eventyr knyttet til deg som barn, Somaliske eventyr knyttet til deg som forelder, og somaliske eventyr i en norsk kontekst.

Intervjuet kan gjennomføres på norsk, engelsk eller somalisk alt etter hva du foretrekker. Det er fint om jeg kan benytte lydopptaker under intervjuet. Taleopptaket skal jeg transkribere.

Ditt personvern, hvordan jeg skal oppbevare det og hvordan jeg skal bruke dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personregelverket. I praksis vil det bety at jeg ikke vil oppgi ditt navn eller andre personidentifiserende opplysninger i min masteroppgave, og jeg vil heller ikke la noen vite at du er deltaker i dette prosjektet.

- De som vil ha tilgang til dette prosjektet er meg som student og min veileder.

- Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med et alias (et oppfunnet navn) hel fra starten av og gjennom hele oppgaven. Oppgaven vil kun ha med utsager fra intervjuet.
- Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon.

Hva skjer med informasjonen om deg når vi avslutter forskningsprosjektet?

Det er viktig å poengtere at jeg er ute etter deres erfaringer og opplevelser. Intervjuet er helt anonymt, det tar mellom 30-60 minutter å gjennomføre. Det er kun jeg og min veileder Kathrine Giæver som vil ha tilgang til svarene dine. Resultatene fra intervjuet vil bli oppsummert og drøftet i masteroppgaven anonymt. På bakgrunn av at intervjuet blir anonymisert, vil det ikke være mulig å gjenkjennes noen av deltakerne. Masterprosjektet skal etter planen avsluttes mai 2024, dermed blir all opplysning om deg slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifisere datamaterialet har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg og å sende klage til datatilsynet om behandlingene av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Oslomet- Storbyuniversitetet/institutt for barnehagelærerutdanningen ved Håda Adan, masterstudent, på e-post: s343176@oslomet.no eller på telefon: 99230356

Personvernombud Oslomet: personvernombud@oslomet.no

Min veileder: Kathrine Giæver: Kathrine.giaver@oslomet.no

Med vennlig hilsen

Håda Adan
(forsker)

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og forstå informasjon om prosjektet «hvordan har somaliske eventyr blitt brukt som omsorgsmiddel, og hvordan står det i forhold til verdigrunnlaget i norsk barnehage».

Jeg samtykker til:

- Å gjenfortelle et somalisk eventyr på lydopptak
- Å delta på intervju
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttet cirka mai 2024
- Å unnlate navn og eventuelle identifikasjoner i beskrivelser av personer og hendelser

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2- SIKT godkjenning



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 513870	Vurderingstype Standard	Dato 05.10.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel

Hvordan har somaliske eventyr blitt brukt som omsorgsmiddel, og hvordan står det i forhold til verdigrunnlaget i norsk barnehage?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Katrine Glæver

Student

Håda Adan

Prosjektperiode

25.09.2023 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE OPPLYSNINGER OG LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3 Intervjuguiden

Del 1: Gjenfortelling av et eventyr

Første del av intervjuet med deltakerne skal omhandle gjenfortelling av et somaliske eventyr de selv husker fra barndommen som de har gjenfortalt til sine egne barn, eller et eventyr de selv fant og har brukt gjennom sin oppdragelse av sine egne barn.

1. Gjenfortelling av ET eventyr: via lydopptak

Del 2. Intervju:

1. Barndom

- A. Kan du begynne å fortelle litt om hvor du har vokst opp og hvordan var din barndom?
- B. Hvilke minner har du fra din tidlige barndom?
- C. Hva er en god barndom for deg?

2. Forhold til bøker, eventyr, fortellinger som barn

- A. Hadde du en favoritt bok eller en favoritt eventyr som barn, og hvorfor like du den så godt?
- B. Har du noen minner fra barndommen din der bøker eller fortellinger spilte en viktig rolle?
- C. Hvordan påvirket den litterære bakgrunnen i familien din, din egen kjærlighet til lesing og eventyrfortelling?
- D. Har du noen spesielle tradisjoner eller ritualer knyttet til lesing eller historiefortelling i din familie?
- E. Har de tradisjonene eller ritualene påvirket din fantasi og kreativitet?
- F. Har du selv fortsatt tradisjonen med å lese eller fortelle eventyr til dine egne barn i dag?

3. Forhold til eventyr som forelder

- A. Kan du fortelle om hvordan somaliske eventyr fra din kultur påvirket din egen barndom og oppvekst?
- B. Hvordan har du valgt å inkludere somaliske eventyr og kulturelle elementer i oppveksten til dine egne barn?

- C. Har du noen gang brukt de eventyrene fra din barndom for å lære dine barn viktige verdier og moral, eller å lære dem om deres kulturarv?
- D. På hvilken måte har din egen opplevelse med somalisk eventyr påvirket dine valg som forelder når det gjelder utdanning, kulturell bevissthet og verdiforankring?
- E. Hvordan håndterer du balansen mellom å introdusere somaliske eventyr og åpne dørene for mangfold i litteratur for dine barn?

Del 2.

- A. Kan du beskrive hvordan eventyr og fortellinger tradisjonelt har blitt brukt i somalisk barneoppdragelse?
- B. Hvordan mener du at somaliske eventyr reflekterer og formidler viktige verdier og moral til barn? Kan du gi eksempler på spesifikke verdier som er fremhevet i disse eventyrene?
- C. Har du merket noen endringer i bruken av eventyr i somalisk barneoppdragelse over tid, spesielt i diasporaen? Hvis ja, hvordan har disse endringene påvirket barnas opplevelse og forståelse av somalisk kultur?

4. Somalisk eventyr i norsk kontekst

- A. I norske barnehager er det en vektlegging av verdier som likestilling, inkludering og demokrati. Hvordan tror du somaliske eventyr og verdier sammenligner seg med disse norske barnehage verdiene?
- B. Ser du noen muligheter for å implementere somaliske eventyr i norsk barnehagepraksis? Hvordan kan dette gjøres på best mulig måte?
- C. Har du erfaringer med å introdusere somalisk eventyr til somaliske barn som vokser opp i Norge? Isåfall hva er deres reaksjon, og tenker du at det påvirket deres tilhørighet til både somalisk kultur og det norske samfunnet?
- D. Opplever du at kunnskapen om somaliske eventyr og verdier kan berike samspeillet mellom somaliske foreldre og norske barnehager?
- E. Er det noen utfordringer eller misforståelser du har opplevd knyttet til bruken av somaliske eventyr i barneoppdragelsen, spesielt når det kommer til å forstå og tilpasse seg norske normer og forventinger?
- F. Kan du gi noen konkrete eksempler på hvordan du har kombinert både somaliske og norske kulturelle elementer i barneoppdragelsen for å skape en balanse mellom begge verdener?

Til slutt: Hva tror du er de viktigste lærdommene som kan trekkes fra både somalisk eventyr og norsk barnehageverdier når det gjelder å oppdra barn i et kulturelt mangfold samfunn som Norge?

Er det noen andre eventyr du kommer på, husker

Vedlegg 4: De gjenfortalte eventyrene

4.1 Ali og Hyenen: Et nervepirrende eventyr

«I et land fjernt bortenfor de syv hav og gjennom de ørkensandene, levde en gutt med navn Ali, kjent for sin dyktighet i å gjete geiter. Han hadde et ansvar for landsbyboerens verdifulle geiter ut på beite ved daggryets lys, og bringe dem trygt hjem ved solnedgang. For dette arbeidet ble han belønnet hver måned med landsbyens takknemlighet og noen få mynter. En dag fylt av solskinn og eventyrlyst, trakk byens pulserende liv Ali mot seg. Han kokte opp en lur plan for å unnslippet ansvaret. Med hjertet dunkende av spenning førte han geitene tilbake til landsbyen. «En hyene» En fryktelig stor hyene jager meg!» ropte han, panisk i stemmen. Landsbyboerne bevæpnet, styrtet ut for å beskytte sine egne, kun for å finne ut at det hele var et narrespill.

Ali avslørte sin løgn, og landsbyboerne ristet på hodet, skuffende, men lettet. Da Ali noen dager senere gjentok sin løgn, var landsbyboernes tålmodighet tynnslitt. «En hyene angriper igjen!», men som før, ingen hyene å se. Denne gangen møtte de Alis handling med frustrasjon. «Jeg var bare ensom, lengtet etter selskap» innrømmet han flau. Folket fordømte han til kallenavnet «Løgneren Ali» en tittel så tydelig som ingen annen.

Imidlertid, fantes det en siste vending på lager for Ali. Mens solen sakte gikk ned, og Ali passet geitene alene, dukket det opp en sulten hyene fra skyggene. Nå en ekte og dødbringende en. «En Hyene! En virkelig hyene denne gangen!» Skrek Ali med desperasjon vedvarende i stemmen. Men landsbyens hjerter forherdet, deres ører forblir døde for hans rop. Hyenen nærmet seg, med øyne som glimtet av rovdvrets grusomme sult. Og da solen gav sitt siste lys, ble Ali en tragisk lærepenge for alle»

(Min oversettelse fra somalisk til norsk)

4.2 Sauen og geiten: Et eventyr om vennskap og mot

«I det fjerne, magiske landskapet lå det et sjarmerende hus, hjem til vennene sauene og geiten. En morgen, mens solen kastet sitt gyldne lys over slettene, forlot de sitt koselige hjem for å beite på det frodige gresset. Men ved hjemkomst, frossen av skrekk, stirret geiten på en slange som sakte listet seg ut fra deres elskede hjem. Den glinsende skapningen hadde gjort huset deres til sitt jaktterreng, sulten og klar for å sluke enhver som våget å komme nærme seg. I panikk løp geiten til sauene og utbrøt: «En slange har inntatt vårt hus! Hva i all verden gjør vi nå?» Med et glimt av mot sa sauene, «la oss

konfrontere denne inntrengeren!». Men da de observerte slangen, som var lur og ventende, innså de faren. Med hjerte hamrende som trommer, flyktet de vekk fra det som en gang var deres trygge havn.

De løp og løp, og snart nådde de apens hjem, en oase midt i en bananplantasje, noe som kom som et håp. Utmattede og tørste bønnfalt de apen om nødhjelp. «Hva har rammet dere så?» spurte apen med hjertet fylt av empati ved synet av deres tilstand. «En slange ha bosatt seg i vårt hjem», svarte de med stemmene skjelvende av frykt. Med et hjerte like stort som hans smil, forsynte apen dem med mat og vann, før han ledet dem til et nydelige hus bygget av bananblader. Takknemlighet lysnet opp deres bekymrende ansikter, mens de sank inn i en fredfull søvn.

Ved daggry møtte apen dem med ord fylt av håp: «her skal dere bo med meg. Sammen i enhet og vennskap, skal vi være ubrytelige». I dette øyeblikket gledet geiten og sauene seg over denne nye begynnelsen. Forbundet av et løftet om vennskap med apen, ble de uatskillige, en trio av tre hjerter.

Og slik, i et hjem lagd av bananblader og bundet av mot, trivdes de, skjernet fra fare. De lærte at styrke ikke bare ligger i antall, men i mangfoldet av de som står side om side, i gode og onde dager».

(Min oversettelse fra somalisk til norsk)

4.3 Igal Shidal og det store mysteriet med løvestubben

«Det var en gang, under de uendelige stjernene som vokter himmelen, at en mann ved navn Igal Shidal trådte ut på en reise gjennom landsbygdens slumrende sletter. Den mørke nattens hvisking bar med seg et spennende eventyr, men for Igal bød den også på en prøvelse han aldri skulle glemme.

Denne natten, så mørk og mystisk som et hav av hemmeligheter, ville sette hans mot på prøve. Midt på den vindfulle stien, under månenes mørke himmel, støttet Igal på en skikkelse så skremmende og majestetisk at hans hjertet stoppet, en løve, satt rolig og ventet.

Igal, som sjelden hadde kjent på tapperhet, ble slått av frykt. «Å, dette er en løve», hvisket han til seg selv, skjelvende som løvblader i vinden. Fryst på stedet, greide han knapt å puste og hver eneste fiber i kroppens hans skrek etter å flykte. Likevel, med en vilje så skjør som morgenens første lys, grep han skjoldet og spydet sitt, bestemt på å forsvare sitt liv mot det som måtte komme.

Med et brøl som kunne vekket selv den gode guden, forsøkte Igal å skremme vekk den store løven. Men skikkelsen foran han rørte seg ikke. Den stirret stille tilbake, en vokter av natten, helt urokkelig.

Flere og flere timer gikk, og Igal kunne ikke finne styrken til å bevege seg, fanget i en posisjon med sin frykt.

Ved daggryets første lys, da solen tømte sin rødlige farge over landskapet, ble mysteriet avslørt. Det som var en gang en fryktinngytende løve, var nå ikke noe mer enn en tre stubbe, stille og harmløs i morgenlyset. Med hjertet fremdeles slående, tråde Igal nærmere, hans spyd senket og hans frykt forsvunnet.

«Tre stubbe», sa han, halvt i vantro og halvt i lettelse, «du var en annen ting i mørket, men noe helt annet i lyset». Med en ny forstått visdom, besluttet Igal at hans reiser heretter skulle være i lyset, der skygger ikke lenger kunne lure han».

(Min oversettelse fra somalisk til norsk)

4.4 Flammene av skjebne

“To fugler bodde som naboer i et majestetisk tre, der deres reir var enn helligdom for deres unger, men også drømmer. Men en ørn truet deres fred, og plyndret reirene deres konstant. I frykt og desperasjon forsøkte en av fuglene å skremme bort ørnen med ild. «For å beskytte de som betyr mest for oss, må vi ty til det umulige», sa fuglen. Tanken var å felle ørnen med ild: en flamme som kunne skremme bort ørnene og male himmelen tåkete. Med hjelp av vindens hender og tørt gress fra bakken, tente fuglen et bål i reiret sitt, fast bestemt på at lukten av røyken ville være en advarsel for den skumle ørnen. Men naturen, så vill, fulgte ikke planen. Flammene, som først var beskjedne og rolige, ble opphisset av en vind så stor, at den kun vokste og vokste. Reiret brant så intenst at den kunne skremme nattestjernene. Ilden sprang fra gren til gren, og ødela fuglens hjem og håp. I det de så flammene, innså de at deres forsøk på beskyttelse kun gikk utover dem og alle deres naboer”.

(Min oversettelse fra somalisk til norsk)

4.5 Vuggesang: Huuwaye huuwa

Huuwaye Huuwa	Huuwaye huuwa
Hooyo ma didoow huuwa	Du hater vel ikke din mor?
Hooyadaa ma Joogto	Moren din er ikke her
Kor iyo koonfur qabtay	Verken opp eller ned
Kabadeheedi ilataa mooyi	Hun tok sine sko

Meelna ma joogto	Hun er ingen steder å finne
------------------	-----------------------------

(Min oversettelse fra somalisk til norsk)

4.6 Dhegdheer

«Det var engang en mann som giftet seg med en vakker kvinne. De fikk to barn sammen. Etter en stund giftet mannen seg med en annen kvinne. Han delte dyrene sine i to ulike grupper for hver av konene sine. Han bygde et stort hus for sin nye kone. Huset lå ved huset til hans første kone. Da den første konen så den andre vakre unge konen, ble hun sint. Hun ble så sint at hun nesten ble gal. Sinnet tok over. Neste natt forbedret hun og de to barna seg på å flytte vekk. Men før det fikk de to barna lov å til å leke i nærområdet imens de ventet på mor. Men barna lyttet ikke og endte opp gå gjennom en stor og magisk skog i Somalia. De hadde alltid hørt fra de voksne «pass dere for heksen Dhegdheer med de skarpe tennene og lange ørene». Men de holdt hender og gikk lengre og lengre inn i skogen. De gikk og gikk å til slutt kom de frem til «Nugal dal». Nugal dal var kjent som et sted der en kvinne med navn Dhegdheer jakter på mennesker. Mens de gikk, kjente de at noen løp etter dem. Men løpingen de hørte var annerledes enn den de kjente til. Denne løpingen skapte all slags vind og støv. De visste nå at personen som jaget dem var heksen Dhegdheer. De forsøkte å løpe fortere og fortere, og Dhegdheer fortsatte å løpe etter dem. Begge barna var full av god mat, og Dhegdheer elsker mette mennesker. Hun var sulten på dem. Dhegdheer er vant til å løpe fort, og ingen hun jaget slapp unna.

Dhegdheer løp og løp etter dem, men mens de løp la de merke til dype hull i bakken. De løp og løp, imens de ropte «Allah, redd oss». Plutselig falt de inn i et av disse hullene i bakken. De lå pustende tungt i disse hullene til neste dag. Dhegdheer fant ikke dem, og vendte tilbake til Nugal dal. De to barna pustet lettet ut og fortsatte å løpe hjem. Når de endelig var kommet hjem, fikk de høre av mamma og pappa «hva var det vi sa, når dere ikke hører på oss så skjer dette». De to barna besøkte aldri den skogen igjen».

(Min oversettelse fra somalisk til norsk)