

Gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo

Evaluering av et forsøk

TRUDE BRITA NERGÅRD

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 3/02

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring (NOVA) 2002
NOVA – Norwegian Social Research

ISBN 82-7894-131-9
ISSN 0808-5013

Forsidefoto: Olle Lindstedt / Mira / Samfoto

Desktop: *Torhild Sager*
Trykk: GCS

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:
Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo
Telefon: 22 54 12 00
Telefaks: 22 54 12 01
Nettadresse: <http://www.nova.no>

Forord

I denne rapporten presenteres resultatene av NOVAs evaluering av forsøket med gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Oppdraget er gitt og finansiert av Barne- og familiedepartementet.

Jeg takker departementet for godt organisert og hyggelig samarbeid, under ledelse av Synnøve Nesbakken. Likeledes takk til den andre evalueringsinstansen, Høyskolen i Hedmark, representert ved Tove Skoug og Sigrun Sand.

Takk til koordinator for forsøksprosjektet, Olga Mørk, for alltid å være beredt til å hjelpe og til å skaffe nødvendige opplysninger og kontakter. Takk også til de pedagogiske lederne på avdelingene og alle de andre ansatte for imøtekommenhet, for informasjon, og for å legge til rette for mine besøk i barnehagen.

I perioden arbeidet med evalueringen har pågått, har jeg tilhørt gruppen for forskning om offentlig politikk og levekår her på NOVA. Jeg takker for godt kollegafellesskap i gruppen. Spesielt takk til forskningsleder Lars Gulbrandsen for faglig oppfølging, gjennomlesing og kommentarer til rapportutkast. Flere andre har også bidratt i så måte og fortjener takk. Først og fremst Bjørg Moen, men også Agnes Andenæs, Øivind Fuglerud og Bente Abrahamsen. Alle er kollegaer på NOVA eller på ISF. Likeså takk til hovedfagstudent Ingrid Samset som har hjulpet til med databearbeidingen. Torhild Sager er ansvarlig for rapportens lay-out.

Sist, men ikke minst, skylder jeg stor takk til mine informanter som brukte tid på å snakke med meg og dele sine historier med meg. Glimt inn i andre menneskers virkelighet glemmer man ikke selv om evalueringsoppdraget er fullført. De representerer ikke bare data, men personlig berikende kunnskap.

Oslo, mars 2002

Trude Brita Nergård

Innhold

SAMMENDRAG	9
1 OM BAKGRUNNEN FOR FORSØKET	11
1.1 Om forsøket og temaet for evalueringen	11
1.2 Bakgrunnen for forsøket	12
1.3 Hva er et flerkulturelt samfunn?	13
1.4 Hvem er «personer med innvandrerbakgrunn»?	15
1.5 Hva betyr integrering?	17
Integrasjon er et sammensatt fenomen	18
Integrering som en sekvens av «møter»	20
Integrering har også en strukturell side	21
1.6 Hvordan kan kunnskapen fra en evaluering brukes?	21
1.7 Hva rapporten inneholder	23
2 ORGANISERING OG DRIFT AV FORSØKSBARNEHAGEN	25
2.1 Fordeling på enheter	25
2.2 Lokaler	26
2.3 Bemanning	26
2.4 Fordeling på stillinger	27
2.5 Hva koster det å drive forsøksbarnehagen?	28
2.6 Administrativ styring	30
3 HVORFOR GAMLE OSLO BLE VALGT	31
3.1 Innledning	31
3.2 Hva kjennetegner Oslo indre øst og de som bor der?	31
Gamle Oslo skiller seg ut fra resten av indre øst	31
Opphoping av levekårsproblemer i indre øst	32
Ikke-vestlige innvandreres levekår	33
Flytting kan endre sammensetningen i Gamle Oslo	34
3.3 Nærmiljøet i indre øst og spesielt i Gamle Oslo	35
3.4 Levekårsproblemene i indre øst krever statlig engasjement	37
3.5 Barna i Gamle Oslo	38
4 METODER OG GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLINGEN	40
4.1 Innledning	40
4.2 Hvem ble intervjuet?	41
Kriteriene for å velge informanter	41
Hvor mange ble intervjuet?	42
4.3 Hvor representative er resultatene?	43
4.4 Intervjuguiden	44
4.5 Organisering og gjennomføring av intervjuene	44
Hvordan intervjuene forløp	45
Bruk av tolk	46
4.6 Ethiske utfordringer	47
Hvor informert og frivillig var samtykket?	47
Konfidensialitet og anonymisering	47
Intervjusituasjonen og forskerens rolle	48

5 REKRUTTERINGEN TIL TILBUDET	50
5.1 Innledning.....	50
5.2 Rekrutteringsstrategier.....	50
5.3 Hvordan fikk familiene vite om forsøksbarnehagen?	52
5.4 Hvor mange tar imot tilbudet?.....	55
Har informasjonen nådd alle familiene?	57
5.5 Hva kjennetegner de som tar i mot plass?	59
Språklig bakgrunn	59
Foreldrenes arbeidssituasjon	60
Tidligere barnehageerfaringer.....	61
Holdning til bruk av barnehage	63
5.6 Begrunnelsen for å takke ja	64
Er noen skeptiske til tilbudet?	65
Hvilke forventninger har foreldrene med innvanderbakgrunn?	66
Hvilke forventninger har de norske foreldrene?	68
5.7 Betydningen av at plassen er gratis	69
Ville barna som har gått i barnehage før, fortsatt?	70
Ville barna uten barnehageerfaringer begynt?	70
5.8 Hvorfor så få norske barn?	71
Er integrering mulig uten norske barn?.....	73
5.9 Oppsummering og drøfting	75
6 DE ANSATTE	79
6.1 Innledning.....	79
6.2 Hva slags kvalifikasjoner har de ansatte?	79
Formelle kvalifikasjoner.....	80
Erfaringsbasert kompetanse	80
Personlige erfaringer kan bli til kulturell kapital.....	83
Felles erfaringer og språk er ingen garanti for fellesskap.....	84
6.3 Hvordan forstår de ansatte målsettingene?	85
Integrering	86
Språkopplæring for mødre	89
6.4 Samarbeidet i personalgruppa	91
Idealer og rammer for samarbeidet.....	91
Hvordan opplever assistentene samarbeidet?	93
Samarbeid forutsetter at konflikter håndteres	95
Samarbeid innebærer å leve med ulikheter.....	97
6.5 Personalet som modell for flerkulturelt fellesskap	99
Å jobbe i et multikulturelt miljø utfordrer de ansatte personlig.....	100
6.6 De ansatte som kulturvarslere	101
Klær og klesdrakt som kulturelt symbol	102
Personalgruppa som symbol for maktfordeling	103
Ikke-verbal kommunikasjon i en multikulturell kontekst.....	105
6.7 Oppsummering og drøfting	105
7 SAMARBEIDET MED FORELDRENE	107
7.1 Innledning.....	107
7.2 Tillit – en forutsetning for samhandling	107
Hvordan skape tillit?	108
Institusjoner kan transformere tillit	110
Deltakerne inngår i komplementære roller.....	110
7.3 Hva gjør de ansatte for å oppnå foreldrenes tillit?.....	111

Tar godt vare på barna.....	112
Informerer om det som skjer i barnehagen.....	112
Bygger på det barna har med hjemmefra.....	114
Lar foreldre si sin mening.....	115
Legger vekt på det som er felles.....	116
Presser ingen til å snakke norsk.....	117
7.4 Hvordan organiserer personalet samarbeidet med foreldrene?.....	118
Uformell kontakt kan være vanskelig å avgrense.....	119
Foreldrene bestemmer selv hvem de vil snakke med.....	121
Muntlig framfor skriftlig formidling av beskjeder.....	121
Liten tro på foreldremøter.....	122
Konferansetimer avtales muntlig.....	123
7.5 Hvordan vurderer personalet kontakten med foreldrene?.....	124
Kontakten formidles på ulike måter.....	124
Store variasjoner i hvor mye kontakt.....	126
Kontakten varierer over tid.....	127
Kontakten varierer med kjønn.....	128
7.6 Oppsummering og drøfting.....	130
8 HVOR FORNØYD ER FAMILIENE MED BARNEHAGEN?.....	133
8.1 Innledning.....	133
8.2 Faktorer som kan virke inn på tilfredshet.....	133
8.3 Hva synes foreldrene om barnehagen?.....	134
Hva liker de?.....	135
Hva misliker de?.....	137
Negative reaksjoner holdes tilbake.....	140
8.4 Hvor fornøyd er foreldrene med måten personalet ivaretar deres behov?.....	141
8.5 Hva synes foreldrene om at barnehagen er flerkulturell?.....	143
Hva mener de med innvandrerbakgrunn?.....	143
Hva mener de med norsk bakgrunn?.....	145
8.6 Bli familienes egen kulturelle bakgrunn ivaretatt?.....	146
Hva mener foreldrene med innvandrerbakgrunn?.....	146
Frykt for påvirkning av norsk kultur?.....	148
8.7 Oppsummering og drøfting.....	151
9 HVOR MYE BRUKES PLASSENE?.....	154
9.1 Innledning.....	154
9.2 Frammøte.....	154
Frammøte varierer fra en enhet til en annen.....	155
Frammøtet varierer fra en periode til en annen.....	156
Hvorfor så lavt frammøte på Kasper?.....	157
9.3 Ulike typer frammøte og bruk av oppholdstiden.....	159
Timeforbruk.....	161
9.4 En sammenligning av fraværet i fire barnehager.....	162
9.5 Oppsummering og drøfting.....	163
10 PLASSEN I FORSØKSBARNEHAGEN KAN FÅ FØLGER FOR RESTEN AV FAMILIEN.....	166
10.1 Innledning.....	166
10.2 Familien innlemmes i storsamfunnets tidsrytme og utfordres til samarbeid..	166
10.3 Hvorfor er det viktig at mødre lærer norsk?.....	169
10.4 Å lære et språk krever motivasjon.....	171
10.5 Hvor mange har behov for norskkurs?.....	173

Norskspråklige ferdigheter	173
Livssituasjon	174
10.6 Hvor mange går på norskkurs?	176
Mødre med små barn har problemer med å komme på kurs	177
De fleste har ikke konkrete planer om å begynne på kurs	178
Hva gjør de som ikke går på norskkurs?	180
10.7 Hvorfor ønsker mødrene å lære norsk?	181
10.8 Oppsummering og drøfting	183
11 AVSLUTNING	186
11.1 Innledning.....	186
11.2 Få flere familier med innvandrerbakgrunn til å bruke barnehage	186
Nesten alle tar imot tilbudet.....	186
Å ta imot er ikke det samme som å bruke tilbudet.....	187
Betydningen av at tilbudet er gratis.....	188
11.3 Norskopplæring for mødrene.....	189
11.4 Fører forsøket til økt integrering?	190
Er integrering mulig uten norske familier?	190
Tillit – en viktig forutsetning for integrering.....	192
Fordelen ved å satse på barnehage	194
SUMMARY	195
LITTERATURLISTE	199
VEDLEGG: INTERVJUGUIDE	203

Sammendrag

I denne rapporten presenteres resultatene av NOVAs evaluering av forsøket med gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Oppdraget er gitt og finansiert av Barne- og familiedepartementet. Forsøket startet i august 1998. Senere ble det utvidet til også å gjelde fireåringene.

Målet var å få flere barn med innvandrerbakgrunn til å begynne i barnehage, og å legge til rette for bedre integrering og språkopplæring. I følge prosjektplanen var det også ønskelig at forsøket «skulle sees i sammenheng med norskopplæringen for mødre med innvandrerbakgrunn».

Gamle Oslo ble valgt som lokaliseringssted fordi andelen barn med innvandrerbakgrunn er høyere her enn i noen annen bydel, og bruken av barnehage lavere enn i noen annen bydel i Oslo.

NOVAs oppgave har vært å undersøke rekrutteringen til tilbudet, hvor mye det er blitt brukt, samt å gjøre rede for hvordan foreldrene opplever å ha barn i forsøksbarnehagen. Evalueringen er basert på kvalitative intervju med et utvalg av foreldre til 5-åringer, i alt 28. En gruppe foreldre (20 personer) til fireåringer er også intervjuet. Resultatene av evalueringen er som følger:

Informasjonen om ordningen har vært formidlet fra mange ulike hold: per brev, via offentlige og private instanser, gjennom media og ved hjemmebesøk. Alt tyder på at informasjonen har nådd alle eller så godt som alle aktuelle familier. Så godt som alle som har fått tilbudet har takket ja (fire familier har takket nei). Nesten alle har innvandrerbakgrunn. Tallet på etnisk norske barn i forsøksbarnehagen har hele tiden vært lavt, og har gått nedover etter hvert. På det meste var det om lag 10 prosent, de to siste årene 2–3 prosent. Legger vi disse resultatene til grunn, kan vi fastslå at målsettingen om å få flere innvandrerbarn til å begynne i barnehagen er oppnådd.

Familiene bruker tilbudet på ulike måter. Vi kan skille mellom fem. Det er: *daglig bruk* (16 prosent), *regelmessig bruk* (27 prosent), *bruk med en del fravær* (28 prosent), *bruk avbrutt av lange fravær* (21 prosent), og såkalt *langtidsfravær* (8 prosent). Når barna først møter opp i barnehagen, utnytter de fleste *hele oppholdstiden*, det vil si de er til stede 3 timer og 45 minutter. Gjennomsnittlig frammøte i forsøksbarnehagen er 64 prosent.

Alle foreldrene er glade for at tilbudet er gratis, men mange ville om nødvendig ha betalt for det. En god del ville også ha sendt barna i barnehage, selv om det ikke fantes noen forsøksordning. Andre (om lag like mange), sier de ikke ville ha gjort det. Begrunnelsen er at det koster for mye.

Hovedinntrykket er at foreldrene er tilfreds med tilbudet fra forsøksbarnehagen, spesielt fornøyd er de med personalet. Foreldrene med innvandrerbakgrunn er særlig opptatt av barnas utvikling av norskspråklige ferdigheter. Mange er tilfreds med framskrittet barnet har gjort på dette området, men en del er skuffet. De har også vanskelig for å forstå at barna kan lære norsk når det nesten ikke fins etnisk norske barn i barnehagen og bare et mindretall av de ansatte har norsk som morsmål.

Å ha barn i barnehage kan påvirke familiers døgnrytme og dagsplan, representere nye utfordringer til samarbeid (for eksempel mellom far og mor), og ha betydning for (fortrinnsvis) mors arbeidssituasjon. For mødre som ikke har yngre barn enn fire- eller femåringen, representerer tilbudet en anledning til å gå på språkkurs. To tredeler av de ikke-norske mødrene i utvalget snakker ikke norsk. Det vil si at forsøket har truffet en målgruppe myndighetene ønsket å nå. Om lag en tredel av mødrene er begynt på norskkurs som følge av tilbudet. Flere står på venteliste, men er avhengig av kursplass med barnetilsyn.

Personalets hovedstrategi for samarbeidet med foreldrene er å skape tillit. Tillit må bygges opp. Det skjer dels ved å gjøre «tillitvekkende» erfaringer (for eksempel at de ansatte tar seg godt av barna). Dels ved at man blir følelsesmessig knyttet til personene som tilliten avhenger av (at barna og/eller foreldrene får et godt forhold til en eller flere av de ansatte).

Å skape tillit mellom fremmede krever mer enn om deltakerne kjenner hverandre og har mye felles. Samhandling som skjer innenfor en institusjon kan gjøre dette lettere. En institusjon har normer og regler for hva og hvordan ting skal gjøres. Det gjør deltakernes atferd mer forutsigbar. Når deltakerne er fremmede overfor hverandre, blir framturen (væremåte, klesdrakt og lignende) særlig viktig. I personalgruppa finner mange foreldre og barn igjen trekk og kulturelle uttrykksformer som er kjente og hjemlige. For noen kan de ansatte som representerer dette kjente og hjemlige få rollen som garantister for at ordningen er god, og at institusjonen er til å stole på.

Integrering kan betraktes som en sekvens av *møter* – med personer, institusjoner eller andre sosiale systemer. Utfallet av det ene møtet legger premissene for det neste. Gitt at det er slik, betyr det at tillit til forsøksbarnehagen *på sikt* kan bli overført til tillit til andre institusjoner eller sosiale system, for eksempel skolen eller storsamfunnet.

1 Om bakgrunnen for forsøket

1.1 Om forsøket og temaet for evalueringen

I august 1998 satte Oslo kommune i gang et 3-årig forsøk med fire timer gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Tiltaket var en oppfølging av Stortingsmelding nr. 17 (1996–97), «Om innvandring og det flerkulturelle Norge», som kom året før. Barne- og familiedepartementet finansierer driften av forsøket.

Målet med forsøket var å få flere barn med innvandrerbakgrunn til å begynne i barnehage, og med dette legge til rette for bedre integrering og språkopplæring (jfr. prosjektplanen¹). Av prosjektplanen går det fram at «det er ønskelig at forsøket sees i sammenheng med norskopplæringen for mødre med innvandrerbakgrunn».

Ordnningen er først og fremst rettet mot barn med innvandrerbakgrunn, men omfatter samtlige barn i den aktuelle aldersgruppa i bydel Gamle Oslo. De som allerede går i barnehage, får også fire timer gratis opphold. Har de heldagsplass, trekkes utgiftene for fire timer fra den totale oppholdsbetalingen.

Kommunen har hatt det faglige og administrative ansvaret for forsøket. Den har sørget for tilstrekkelig antall barnehageplasser og for å gjennomføre ordningen praktisk.

I desember 2000 vedtok Stortinget at forsøket skulle utvides til også å gjelde fireåringene i bydelen². Fordelingen av oppgaver og ansvar mellom kommunen og departementet ble som før.

Ett av premissene for forsøket var at det skulle evalueres. Barne- og familiedepartementet inviterte ulike forskningsmiljøer til å utarbeide forslag til evaluering. Oppdraget ble tildelt Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) og Høgskolen i Hedmark. I denne rapporten presenteres resultatene av NOVAs evaluering.

Senere har Barne- og familiedepartementet, i samarbeid med Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, bestemt seg for å følge opp med enda en evaluering av hva som skjer når femåringene fra forsøksbarnehagen begynner på skolen. Likeså skal tilbudet med gratis barnehage til fireåringene vurderes. Disse evalueringene pågår fremdeles, og presenteres i

¹ Prosjektplanen er utarbeidet av prosjektgruppa. Den er vedtatt av styringsgruppa, hvor representanter for departementet og bydelen sitter.

² Våren 2001 ble det bestemt at forsøket skulle utvides med et år, det vil si til 1.7. 2002.

senere rapporter. NOVA og Høgskolen i Hedmark har ansvaret for å gjennomføre dem.

NOVAs oppdrag i den foreliggende evalueringen har bestått i å fokusere på følgende tema:

1. Rekrutteringen til barnehagen

Hvilke framgangsmåter har prosjektledelsen brukt for å informere om tilbudet? Hvem takker ja, og hva er begrunnelsen for å gjøre det?

2. Hvordan tilbudet blir brukt

Hvor regelmessig er frammøtet, hvordan fordeler fraværet seg, hvordan utnyttes oppholdstiden?

3. Hvordan foreldrene opplever å ha barn i barnehagen

Hvordan arter samarbeidet mellom dem og de ansatte seg? Hvordan vurderer foreldrene barnas utbytte av å gå i barnehagen? Hva betyr det for familien at femåringen har fått plass i forsøksbarnehagen? Hvor mange av mødrene benytter for eksempel anledningen til å begynne på norskkurs?

Det overordnede målet med forsøket er integrering (jfr. prosjektplanen). Et viktig spørsmål å ha i mente når de tre temaene ovenfor drøftes, er derfor om ordningen bidrar til å styrke familienes integrasjon i det norske samfunnet.

I dette første kapitlet gjør jeg rede for bakgrunnen for forsøket (pkt. 2), og for begrepene «flerkulturelt samfunn» (pkt. 3), «personer med innvandrerbakgrunn» (pkt. 4), og integrering (pkt. 5). Deretter tar jeg opp spørsmålet om hvordan kunnskaper fra en evaluering kan brukes (pkt. 6), og presenterer til slutt disposisjonen for rapporten (pkt. 7).

1.2 Bakgrunnen for forsøket

I Stortingsmelding nr. 17 «Om innvandring og det flerkulturelle Norge» (1996–97) er regjeringen³ opptatt av at Norge er og stadig blir et mer flerkulturelt samfunn. I følge meldingen refererer betegnelsen til et samfunn preget av kulturelt mangfold. Det skal være

aktiv aksept og tilrettelegges for mangfold i forhold til verdier, uttrykksformer, livssyn og måter å leve på. Samtidig er det en felles ramme for mangfoldet som alle innbyggerene må respektere (Stortingsmelding nr. 17, 1996–97: 9).

³ Arbeiderpartiregjeringen ledet av statsminister Jagland, la fram meldingen 28. februar 1997.

Etter regjeringens oppfatning har barnehagen en særlig viktig funksjon for familier med innvandrerbakgrunn (ibid: 67). Barnehagen kan stimulere utviklingen av norskspråklige ferdigheter og være kontaktskaper i nærmiljøet. «I lokalmiljøer med stor innflytting og med innslag av familier med annen språklig, kulturell og religiøs bakgrunn, får barnehagen en særlig viktig oppgave som kontaktsted og formidler av kulturmøte», hevdes det i Rammeplanen for barnehagen (1995: 19). En viktig oppgave for barnehagen er å stimulere barna til aktiv språkbruk. I tillegg representerer den en arena for å utvikle sosial identitet og for å tilegne seg sosiale ferdigheter. Regjeringen mener dessuten at barnehagen kan bidra til å fremme økt toleranse for ulikheter, og legge grunnlaget for at barn utvikler positive holdninger til hverandre (ibid: 67).

Stortingsmelding nr. 17 ble behandlet av kommunalkomiteen (Innst. S. nr. 225 – 1996–97). Deretter ble den lagt fram til debatt i Stortinget 12. juni 1997 (Stortingsforhandlinger nr. 13, 12–13 juni, sesjon 1996–97). Det var stor enighet omkring hovedpunktene i meldingen, men forslaget om å sette i gang et forsøk med gratis barnehage i en bydel i Oslo var det ulike oppfatninger om. Flertallet i komiteen (representantene fra KrF, SV og SP) støttet forslaget, mens Høyre gikk i mot det. En slik ordning ville bryte med prinsippet om like muligheter for alle og skape ulikheter mellom bydelene. Den ville kunne utløse reaksjoner som kunne skade den ordningen var ment å hjelpe (Innst. S. nr. 225 – 1996–97:6), hevdet representanten for Høyre. Fremskrittspartiet var ikke representert i komiteen. Men i sitt innlegg i Stortingsdebatten understreket formannen, Carl I Hagen, at partiet «er imot et hvert særtiltak som er rettet mot innvandrere». Et gratis pedagogisk tilbud til en geografisk utvalgt gruppe ble nevnt som eksempel (ibid: 4024 og 4022).

I likhet med de andre partiene er både Fremskrittspartiet og Høyre innforstått med at norskspråklig kompetanse er en forutsetning for integrasjon. Det er også bred enighet på Stortinget om at det er viktig at barn kan norsk før de begynner på skolen.

1.3 Hva er et flerkulturelt samfunn?

Hva betyr betegnelsen «flerkulturelt samfunn»? Er det tilstrekkelig at mennesker fra ulike kulturer og etniske grupper bor i samme land, eller innebærer karakteristikken «flerkulturelt samfunn» noe mer?

I følge Stortingsmelding nr. 17 (1996–97) refererer betegnelsen til et samfunn preget av kulturelt mangfold, hvor det skal være «aktiv aksept og

tilrettelegges for mangfold i forhold til verdier, uttrykksformer, livssyn og måter å leve på» (Stortingsmelding nr. 17, 1996–97: 9).

Antropologen Ahn Nga Longva (2000) skiller mellom multietnisitet og multikulturalisme. Det første innebærer at innbyggerene i et land består av mennesker fra ulike etniske grupper. Multietnisitet er altså en beskrivelse av en befolkningssammensetning. Multikulturalisme derimot, refererer til en ideologi som går ut på at alle har rett til egen kulturell identitet. Denne retten preger samfunnets organisering på en måte som gjør at minoritetene skal kunne delta i samfunnslivet uten å måtte gi avkall på eget språk, religion, eller kulturelle rettigheter. Kulturelle rettigheter er kollektive, ikke bare individuelle. Multikulturalisme er derfor alltid basert på *gruppers* forskjellighet. Longva hevder at multikulturalisme er et begrep som brukes lite i Norge, og at den politiske debatten fokuserer mest på multietnisitet. Hun mener en mulig forklaring på dette er at det eksisterer et spenningsforhold mellom demokrati og multikulturalisme. Mens demokratiet er grunnet på individets rettigheter, legger multikulturalisme vekt på *gruppers* rettigheter og forskjeller. Det gjør at kulturelle rettigheter ofte blir betraktet som mer kontroversielle og konfliktfylte enn sosio-politiske rettigheter. Ikke minst gjelder dette i Norge, hvor likhetsideologien står så sterkt (jfr. Gullestad, 2001). Det kan lett føre til et krav om kulturell likhet som betingelse for å oppnå sosio-politiske rettigheter (Longva, 2000).

Er det multietnisitet eller multikulturalisme regjeringen har i tankene når den omtaler det flerkulturelle samfunn? I sitatet ovenfor uttrykker regjeringen et ønske om mangfold i forhold til verdier, levemåter m.m. Den legger likevel ingen særskilt vekt på de ulike minoritetsgruppene rettigheter, eller i det hele tatt på *gruppers* rolle i forhold til å skape dette mangfoldet. Det kan tyde på at det først og fremst er individets rettigheter regjeringen har i tankene, og at det er de individuelle variasjonene den sikter til når den omtaler mangfoldet i det flerkulturelle samfunnet.

Den flerkulturelle sammensetningen av befolkningen er etter regjeringens oppfatning en ressurs for samfunnet. Men for at samfunnet skal kunne nyttiggjøre seg denne ressursen, må alle gis muligheter til å delta aktivt i utformingen av samfunnet. Det forutsetter kontakt og samhandling mellom ulike befolkningsgrupper. Regjeringens mål er å motvirke at det oppstår nye skiller mellom personer med innvandrerbakgrunn og den øvrige befolkningen (Stortingsmelding nr. 17, 1996–97: 8).

Hva skal så til for at alle får samme muligheter til å delta aktivt i utformingen av samfunnet? Åpenhet, dialog og samhandling, er svaret regjeringen gir. Det stiller krav til gjensidig toleranse og respekt, og forut-

setter at alle har samme rett til kulturell utfoldelse og til å hevde sine verdier. Det eneste forbeholdet regjeringen tar, er at man befinner seg innenfor rammen av norsk lov (ibid: 8). Men også trygghet er en forutsetning for å delta. Derfor er det viktig både å skape trygghet i nærmiljøet, mellom ulike befolkningsgrupper, og for den enkeltes forhold til storsamfunnet (ibid: 45).

Barna og de unge representerer framtiden i det flerkulturelle samfunnet. Grunnlaget for å delta i samfunnet legges nettopp i barneåra. De institusjonene som best kan sikre at barn og unge lærer å samarbeide på tvers av kulturell og språklig bakgrunn, er barnehagen og skolen (ibid: 63). Barnehagens formål er, i tillegg til å legge til rette for selvutfoldelse, å utvikle toleranse og omsorg for andre (Lov om barnehager, 1995). Regjeringen ønsker at de pedagogiske tilbudene i skole og i barnehage, skal preges av verdigrunnlaget for det flerkulturelle samfunnet. I tillegg skal tilbudene gi praktisk innhold til sentrale verdier som frihet, likhet og solidaritet. Videre slår regjeringen fast at å gi et likeverdig pedagogisk tilbud til alle barn, forutsetter tilrettelagte tilbud, og særtiltak for barn med spesielle behov (Stortingsmelding nr. 17, 1996–97: 63).

Barnehagen representerer med andre ord en rekke verdifulle muligheter. Men familier med innvandrerbakgrunn er underrepresentert blant brukerne av denne tjenesten. Det er derfor en utfordring å finne barnehageformer som dekker disse familienes behov, og å minke barrierer som har med pris og tilgjengelighet å gjøre. Det var på bakgrunn av dette regjeringen foreslo å sette i gang et gratis korttidstilbud.

1.4 Hvem er «personer med innvandrerbakgrunn»?

I Stortingsmelding nr. 17 brukes begrepene «innvandrere» og «personer med innvandrerbakgrunn». Begrepene refererer til det Statistisk sentralbyrå gjerne omtaler som innvandrerbefolkningen. Denne betegnelsen omfatter alle som er bosatt i Norge, men født i utlandet av utenlandske foreldre. I tillegg omfatter den barna deres – enten de er født i Norge eller i utlandet. Betegnelsen er med andre ord basert på foreldrenes opprinnelsesland, ikke på statsborgerskap.

«Personer med innvandrerbakgrunn» omfatter alle som har flyttet til Norge, enten de kommer fra Sverige, Sri Lanka, eller fra andre land. Det er ikke innvandrere fra vestlige land regjeringen har i tankene når den foreslår forsøksordningen med gratis barnehageplass, men innbyggere med opprinnelse fra den såkalte tredje verden, eller utviklingsland. Også i den alminnelige media-politiske debatten blir begrepet «innvandrere» eller «personer med

innvandrerbakgrunn» assosiert med innflyttere fra disse landene. Begrunnelsen for å velge «indre øst» som forsøksområde, er at her er andelen innvandrere fra ikke-vestlige land større enn i noen andre bydeler i Oslo (jfr. kap. 2). I meldingen blir det kommentert at «personer med innvandrerbakgrunn» er et upresist begrep, men for øvrig har ikke regjeringen noen bemerkninger eller betenkeligheter med begrepet.

Valg av betegnelser og begreper til å beskrive en gruppe er sjelden tilfeldige, de baserer seg på kriterier. Ofte avspeiler disse kriteriene underliggende og ubevisste oppfatninger om hvordan de som gir betegnelsen, oppfatter forholdet mellom seg selv og de aktuelle gruppene. Når man skiller mellom «innvandrer» og «nordmann» som gjensidig utelukkende kategorier, baserer man seg på forestillinger om at nasjonalitet er viktig (Gullestad, 2001). Da blir det også viktig å vite hva som inngår i forestillingen om «det norske». Hervik er opptatt av danskenes forestilling om «danskhed» og hvorfor det er så vanskelig å forandre det mentale bilde av det å være dansk til også å omfatte personer som «Hassan». I stede forblir «Hassan» tyrker – eller «annengenerasjonsinnvandrer». Hervik hevder at danskenes forestillinger om det danske virker som en «tilskyndelse til 'de fremmede' om å fjerne eller udviske den mest synlige etniske anderledeshed» (Hervik, 1999: 16).

Når vi skiller mellom «innvandrere» og «nordmenn», avspeiler det en forestilling om «oss» som sentrum som ikke trenger nærmere beskrivelser eller definisjon (Gullestad, 1999). Dette normative sentrum skapes gjennom usynlige grenser overfor «dem». Innvandrerne betraktes som annerledes enn oss, men som like i sin annerledeshet. Dette til tross for at det dreier seg om mennesker med opprinnelse fra mange ulike land, som kan være vel så forskjellig innbyrdes som de er forskjellige fra nordmenn. Dette illustrerer at kategorien «innvandrer» rommer noen utenfra. Majoritetsbefolkningen har alltid tendens til å tillegge utgrupper og minoriteter en spesiell gruppebetegnelse. Det er ikke fordi disse menneskene har en felles kultur at slike betegnelser oppstår (Eriksen, 1997:43). Kategorisering fører nødvendigvis til at noen trekk framheves på bekostning av andre. Å være innvandrer blir satt foran det å være menneske. «Mennesket blir redusert til en kategori av fremmede» (Øzerk, 1996). Loona (1995) hevder at når uttrykk som fjern- eller fremmedkulturell brukes som karakteristikk på personer og grupper som har bodd i Norge i mange år, rettes søkelyset mot «'uløselige' kulturforskjeller» (Loona, 1995: 62).

Å bruke begreper som «innvandrer», «personer med innvandrerbakgrunn», «minoritets- eller fremmedspråklige», «norske» og «ikke norske», reflekterer et skille mellom majoritetsbefolkningen og innflyttergruppene.

Samtidig kan bruken bidra til å opprettholde dette skillet. Man kan beklage at den norske, nasjonale identiteten har denne dobbelheten – det vil si at den, blant personer med norsk statsborgerskap, skiller mellom såkalte «etnisk norske», og «ikke etnisk norske». Det er likevel vanskelig å klare seg uten begrepene ovenfor så lenge de refererer til skillelinjer som stadig har politisk og sosial relevans. Forsøket er i seg selv et eksempel på at de har det. Selv om det er store innbyrdes ulikheter mellom grupper av innvandrere, har de likevel noe felles: De må stort sett forholde seg til majoritetssamfunnets krav. Slik vil de også lett komme til å definere seg i relasjon til majoriteten (Eriksen, 1997: 43).

I denne rapporten bruker jeg de nevnte begrepene, vel vitende om innvendningene mot dem. I analysen legger jeg imidlertid vekt på å få fram forskjellene både innenfor gruppen etnisk norske foreldre og foreldre med innvandrerbakgrunn. Dette gjør jeg for å vise at det også fins andre skillelinjer og kategoriseringer som bør trekkes inn for å forstå integreringsprosessen.

1.5 Hva betyr integrering?

Et av de viktigste målene med forsøket er at det skal bidra til økt integrasjon i samfunnet for familiene som tar imot plass i forsøksbarnehagen. Hva betyr integrering og hva innebærer det?

Begrepet brukes gjerne på to måter: normativt og analytisk. At et begrep brukes *normativt*, vil si at det ligger en vurdering bak; det tillegges en verdi. Integrering brukes om et mål man ønsker å oppnå, nemlig fellesskap og likestilling for alle (se under). Det refererer med andre ord til en prosess eller tilstand de fleste vurderer som verdifull og positiv. Bruker man derimot begrepet integrering *analytisk*, er man ikke opptatt av hva det måtte føre til av positive eller negative konsekvenser, men av å beskrive hvordan personer og grupper faktisk innlemmes i et sosialt og kulturelt fellesskap. Det vil si at man gjør rede for, og forsøker å forstå de prosessene som fører til integrering, og under hvilke betingelser de opptrer (Høgmo, 1994).

I Stortingsmelding nr. 17 (1996–1997) brukes integreringsbegrepet normativt. Det betegner et mål som regjeringen ønsker å oppnå. Målet er likestilling. Regjeringen slår fast at alle, uavhengig av opprinnelse skal ha like muligheter, rettigheter og plikter til å delta i samfunnet. Men integreringsbegrepet refererer også til det som skjer underveis, det vil si til egenskaper ved den *prosessen* som fører til dette målet. Integrering innebærer at ingen skal bli tvunget til å gi opp sitt særpreg for å bli mest mulig lik

majoriteten (ibid: 9). Målet er med andre ord å etablere fellesnevner, ikke nødvendigvis likhet (jfr. Eriksen, 1997). Integrering oppnås ved tilpasning, vilje til dialog og samhandling, går det fram av meldingen (Stortingsmelding nr. 17, 1996–97: 8).

For å tydeliggjøre innholdet i integreringsbegrepet, brukes ofte segregering og assimilering som kontraster. Det blir også gjort i Stortingsmelding nr. 17 (1996–97: 9). Assimilering innebærer at minoritetsbefolkningen blir lik majoritetsbefolkningen, ofte med den følge at egen, opprinnelig identitet undertrykkes eller holdes skjult. Segregering betegner en prosess hvor minoritetsbefolkningen og majoritetsbefolkningen utvikler seg separat, og i hver sin retning. Integrering innebærer en gjensidig tilpasning hvor både minoriteten og majoritetens opprinnelige egenart blir tatt hensyn til, og inngår i en ny helhet (syntese).

Mange hevder at integrering er et diffust begrep uten realpolitisk slagkraft som i praksis ofte dreier seg om assimilering. Også komiteen som behandlet ovennevnte stortingsmelding, antyder det. Flertallet i komiteen finner derfor grunn til å påpeke at integrering er en gjensidig forpliktelse som påhviler alle i samfunnet, den er ikke bare innvandrernes ansvar. Komiteen er seg også bevisst at integrering er vanskelig å måle. Derfor er det behov for nyansert kunnskap omkring dette problemet. Spesielt trengs det mer innsikt i innvandrernes egen opplevelse av integrering (Innst. S. nr. 225- 1996–97, s. 6). Å evaluere et forsøk som dette kan være et bidrag til det. En nyansert forståelse av hva integrering er oppnår man, etter min mening, best ved å se på konkrete eksempler på samhandling og hvordan disse samhandlingssituasjonene oppleves. Det er en viktig grunn til at jeg bruker mange eksempler i den empiriske presentasjonen i rapporten.

Integrasjon er et sammensatt fenomen

Det overordnede og langsiktige målet med forsøket er at tilbudet om gratis barnehageplass skal føre til økt integrering for barna og familiene deres. Men som sagt er integrering et lite entydig begrep. Det refererer til en prosess som er mangefasettert, sammensatt og som kan gå over svært lang tid. Høgmo hevder at når vi skal vurdere integreringsforløp, dreier det seg egentlig om kulturelle endringsforløp som ofte går over generasjoner (Høgmo, 1996).

Den leksikalske betydningen av integrering er å tilpasse og ferdigstille. Integrering dreier seg med andre ord om å tilpasse ulike elementer og å skape en ny helhet hvor disse elementene inngår. For å kunne vurdere om et tiltak har integrerende virkning, er det flere spørsmål som må avklares:

1) *Hvem skal integreres?*

Dreier det seg om enkeltpersoner eller om grupper, i så fall hvilke grupper? Integrering på individnivå og integrering på gruppenivå vil sjelden være uavhengig av hverandre. Når barna lærer norske sanger eller blir kjent med norske skikker i barnehagen, tar de dem kanskje med hjem og presenterer dem for søsken og foreldre. Etter hvert kan det utvikle seg måter å gjøre ting på eller til tradisjoner for hele familien (jfr. Høgmo, 1996).

Forsøket med gratis barnehageplass er først og fremst rettet mot familier med innvandrerbakgrunn. Men integrering er, som nevnt, kjennetegnet ved at de ulike delene smelter sammen og danner en ny helhet. Det betyr at barn og foreldre som kommer fra andre land, skal lære det norske samfunnet å kjenne og bli en del av det, mens etnisk norske barn og foreldre skal bli kjent med sine «nye landsmenn», og bli deltakere i det nye flerkulturelle Norge. Målgruppen for forsøket er familier med innvandrerbakgrunn. Mitt hovedfokus er derfor rettet mot dem. Samtidig ønsker jeg å få mest mulig innsikt i hvordan de norske foreldrene opplever forsøksbarnehagen.

2) *På hvilket plan manifesterer integreringen seg?*

Integrering kan manifestere seg på *ulike plan*. Det kan dreie seg om å:

- oppleve *tilknytning* og *tilhørighet* (emosjonelt plan)
- *kjenne til, ha kunnskaper om og forstå* (kognitivt plan)
- *samhandle med og delta* (samhandlingsplan)

Familier som har barn i barnehagen, kan komme til å knytte bånd til de ansatte og oppleve tilhørighet til foreldregruppen. Erfaringene som foreldrene får gjennom barnehagen, kan gi kjennskap til, innsikt i og forståelse for hvordan «vi gjør det her i Norge». For de etnisk norske foreldrene kan erfaringene gi kjennskap til hvordan det er å være innflytter, eventuelt også innblikk i hvordan man lever i andre land. Kontakten med barnehagen gir mulighet for samhandling og sosial omgang med ansatte og med andre foreldre, for eksempel ved å delta på foreldrefester, på foreldremøter og i samarbeidsutvalg.

Integrasjon utspiller seg ikke nødvendigvis bare i forhold til sosiale systemer og fellesskap, men også i forhold til steder. Gjennom oppholdet i barnehagen får barna kjennskap til og kunnskaper om steder i nærmiljøet, hvor biblioteket er, hvor de kan renne på akebrett, hvordan de kommer til Sognsvann m.m. Noen av foreldrene vil kanskje ha vært med på piknik i Ruinparken i Gamlebyen. Både barna og foreldrene kan oppleve tilknytning og tilhørighet til huset hvor barnehage holder til.

3) I forhold til hvilket sosialt system skjer integreringen?

Integrering kan relateres til *ulike sosiale systemer*. Vi blir integrert i nabo-grupper, i nærmiljø og lokalsamfunn, og i storsamfunn. Vanligvis er det en forbindelse mellom disse systemene: Et integreringsforløp vil ofte gå fra innlemmelse i nærmiljø og lokalsamfunn til integrering i storsamfunnet. Ofte vil det foregå parallelt i forhold til system på ulike nivå. Å bli integrert i aktivitetene i barnehagen kan føre til at man samtidig blir integrert i nærmiljøet.

For noen kan deltakelsen i barnehagen bli det første skrittet på veien til å delta i andre sammenhenger – i nærmiljøet, i lokalsamfunnet, eller i storsamfunnet. Erfaringer som familien gjør i barnehagen kan føre til at de begynner å bruke lokalmiljøet på nye måter, for eksempel dra på piknik i parken, eller delta i 17-mai feiringen. I noen tilfeller vil fire timer barnetilsyn være det som gjør det mulig for mor å gå på språkkurs, som igjen åpner muligheten for å få jobb og for å delta i storsamfunnet på nye måter.

Barnehagen er en nærmiljøinstitusjon. Evalueringen av dette forsøket kan stort sett bare si noe om familienes kontakt med denne institusjonen. I hvilken grad og på hvilke måte femåringens opphold i forsøksbarnehagen påvirker familienes kontakt med samfunnet for øvrig, vet vi lite om. Kanskje vil slike mulige følger heller ikke vise seg på lang tid ennå. Dette bringer oss til det fjerde og siste spørsmålet:

4) I hvilket tidsperspektiv skal integreringen vurderes?

Integrering er en prosess som *går over tid*. Et tiltak kan ha virkninger både på kort og på lang sikt. Det er ikke minst de langsiktige virkningene med forsøket regjeringen er opptatt av i Stortingsmelding nr. 17 (1996–97: 9). Målet er at barnehageoppholdet skal styrke de minoritetsspråklige barnas norskspråklige kompetanse, slik at de kan konkurrere på mer likeverdige vilkår med majoritetsbefolkningen, både innenfor skolesystemet og på arbeidsmarkedet.

Tidsperspektivet er også relevant i den forstand at *hvor* i den enkelte families *integreringsforløp* oppholdet i forsøksbarnehagen kommer inn, vil kunne ha betydning for hva slags virkning barnehagen får for familienes integrering. For noen vil møtet med barnehagen være den første kontakten med en norsk institusjon. For andre vil samarbeidet og kontakten med barnehagen utdype kunnskaper og erfaringer de allerede sitter inne med.

Integrering som en sekvens av «møter»

Integrering kan beskrives som et forløp av *møter*; med personer, med institusjoner og systemer og med steder. Ethvert slikt møte inneholder mulighet for tillit og integrering på den ene siden, eller for tilbaketrekking og isolasjon på

den andre. Høgmo (1996) er opptatt av at nærhet og samhandling ikke nødvendigvis fører til integrasjon, men også kan bidra til å skape og opprettholde skillet mellom «dem» og «oss», og følelsen av «fremmedhet». Blir foreldrene møtt av vennlige og imøtekommende ansatte, kan det gi trygghet og lyst til å aktivisere seg mer i samarbeidet om barnet eller i arbeidet i barnehagen. Blir de derimot behandlet uhøflig eller nedlatende fordi de kanskje snakker dårlig norsk, eller ikke tatt med på råd om det som gjelder barna deres, kan det føre til et ønske om å trekke seg tilbake og isolere seg. Opplever foreldrene møtet med barnehagen positivt og tillitvekkende, får de kanskje også tillit til skolen og til andre institusjoner i det norske samfunnet. Slik kan integrering betraktes som en serie av møter, hvor utfallet av det ene møtet er med på å legge premissene for det neste.

Integrering har også en strukturell side

Drøftingen ovenfor dreier seg bare om hvordan samhandling kan fremme eller hemme integrering. Men integrering har også en strukturell side. Bostettingsstruktur, arbeidsmarked, lover og rettigheter er viktige premisser som bestemmer i hvilken grad og på hvilken måte ulike grupper integreres i samfunnet. Disse sidene ved integreringen blir ikke tatt opp i denne rapporten.

1.6 Hvordan kan kunnskapen fra en evaluering brukes?

Evaluering- og evalueringsforskning er et politisk styringsmiddel. Ideelt sett skal kunnskapen som evalueringen frambringer legges til grunn for beslutninger om utvikling og iverksetting av ulike politiske tiltak. I dette tilfellet dreier det seg om, og så fall i hvilken form, ordningen med gratis barnehage skal fortsette.

En evaluering har ulike bruksmåter eller funksjoner. Det er vanlig å skille mellom tre: instrumentell, begrepsmessig og symbolsk (Almås, 1991). Det første innebærer at man evaluerer for å finne ut hvordan et tiltak fungerer, det vil si som beslutningsgrunnlag for vedtak. Det andre for å skaffe opplysninger av mer generell karakter og øke kunnskapstilfanget på et område. Det tredje innebærer å bruke evalueringen symbolsk for å legitimere posisjoner, for eksempel utsette å gjøre noe med et problem (Almås, 1990: 24).

Den instrumentelle bruken av evalueringsforskningen blir ofte framhevet som viktig. Det er fordi ideen bak evalueringskonseptet nettopp er å skaffe kunnskap om et tiltak med tanke på å gjøre det bedre (Foss, 2000: 47). Men for sterkt fokus på instrumentell nytte gjør at evalueringsforskningen

kan havne i et alvorlig utføre, hevder Foss, nemlig å «ende opp med å skaffe presise svar på gale spørsmål» (Foss, 2000: 30). En måte å unngå dette på er at den eller de som evaluerer, er åpne for flere sider ved et tiltak, og at designe for evalueringen er fleksibelt og kan fange inn det som framstår som interessante problemstillinger underveis. Det gjør det viktig å rette oppmerksomheten ikke bare mot de intenderte prosessene, men også mot de utilsiktede virkningene et tiltak kan ha. Kan det for eksempel tenkes at bruk av forsøksbarnehagen stimulerer far til å ta større del i omsorgen for barnet? Eller at etableringen av forsøksbarnehagen hemmer familier med innvandrerbakgrunn i å begynne i «vanlige» barnehager, hvor de ville hatt større mulighet for å komme i kontakt med majoritetsbefolkningen?

Å dokumentere latente og ikke tilsiktende konsekvenser kan også gjøre det lettere å avdekke dilemmaer som tiltaket rommer, slik eksemplet ovenfor illustrerer. Likeså kan det bidra til at man oppnår kunnskap som går utover det som har relevans for det konkrete tiltaket evalueringen gjelder (Mønnesland, 2000).

En måte å ivareta åpenheten som dette forutsetter, er å være «i dialog» med ulike typer aktører og berørte parter underveis. Baklien kaller det dialogbasert evaluering (Baklien, 2000: 58). Andre betegnelser på denne typen evalueringer er utviklings-, prosess- eller formative evalueringer. Kjennetegnet er at de gjennomføres i iverksettingsfasen, for å vinne innsikt og bidra til læring og til eventuelle endringer underveis (Foss, 2000: 43). Det innebærer at forskeren under hele evalueringen har nær kontakt med dem som har utformet tiltaket, og dels også med oppdragsgiver.

Jeg har hatt relativt mye kontakt med den administrative ledelsen for forsøket og de pedagogiske ansatte i evalueringsperioden. Likevel kvalifiserer det ikke for karakteristikken dialogbasert evaluering, fordi kontakten først og fremst har bestått i å hente ut informasjon om forsøket. Jeg har ikke deltatt i utformingen av tiltaket.

Summativ evaluering (eller såkalt effektevaluering), presenteres ofte som motsatsen til evalueringsformene ovenfor. Den summative evalueringen skjer etter at et tiltak er satt ut i livet, og består ofte i å vurdere utfallet eller resultatene av det. De sentrale spørsmålene er om de formulerte målene er oppnådd, og i hvilken grad kan det i så fall kan tilskrives tiltaket. Overført til forsøket, dreier det seg om å få vite hvorvidt ordningen har ført til at flere familier med innvandrerbakgrunn begynner å bruke barnehage, om barna deres lærer norsk gjennom oppholdet i barnehagen, og om tiltaket har ført til økt integrasjon. Dette peker i retning av en såkalt summativ evaluering. Departementet uttrykker riktignok ønske om at evalueringen skal gi innspill

til endringer underveis, men denne tilbakeføringen er i liten grad institusjonalisert. Derfor framstår dette som et underordnet anliggende, og det har også vært det i praksis.

Det er likevel sjelden vanntette skott mellom de to typene evaluering (Foss, 2000: 42). Å beskrive en utvikling eller en prosess, for eksempel hva som skal til for at mødrene begynner på norskkurs, eller hvordan plassen i barnehagen har gjort det mulig for enkelte mødre å komme ut i arbeidslivet, kan inngå som en del av en summativ evaluering. Det er en tendens til at oppdragsgiverne er blitt mere interessert i å følge og beskrive slike prosesser, enn da man startet med evalueringsforskning, hevder Baklien. Da var man mer ensidig opptatt av effektmålinger (Baklien, 2000: 53).

De største utfordringene med å utføre såkalt summativ evalueringsforskning er å identifisere målene. Deretter er det å finne relevante og presise evalueringskriterier. Et tiltak har ofte flere mål. Prioritering mellom dem kan være utydelig eller mangle. Målene kan være uklare, flertydige og ha forskjellig status. De kan også være motstridende og ha preg av uuttalte underliggende verdier som ofte er vanskelig å operasjonalisere (Foss, 2000: 42). Hva er viktigst av målene til forsøksordningen? Kan det tenkes at det er noen motsetninger mellom dem, for eksempel at barna skal lære norsk og det å bli integrert – ikke assimilert?

1.7 Hva rapporten inneholder

Rapporten er delt i tre. Denne første delen fortsetter med en beskrivelse av hvordan forsøksbarnehagen er organisert (kapittel 2), hva som kjennetegner bydelen og området hvor barnehagen er lokalisert (kapittel 3), hvordan jeg har gått fram for å samle inn data, hvilke erfaringer jeg gjorde og hva slags metodiske refleksjoner det førte til (kapittel 4).

I den andre delen av rapporten presenteres resultatene. Kapittel 5 dreier seg om rekrutteringen til barnehagen. Hvilke strategier som er brukt for å nå fram med informasjon. Hvor mange som tar imot tilbudet, og begrunnelsen for å gjøre det. Kapittel 6 handler om de ansatte, hvordan de forstår målsettingene for ordningen, og hvordan samarbeidet mellom dem fungerer. I kapittel 7 gjør jeg rede for hva slags strategier de ansatte legger til grunn for samarbeidet med foreldrene, og hvordan de organiserer dette samarbeidet. Temaet for det etterfølgende kapitlet er hvor fornøyde foreldrene er med tilbudet i forsøksbarnehagen, og hvordan de opplever det flerkulturelle miljøet i barnehagen. I kapittel 9 gjør jeg rede for hvor mye tilbudet blir brukt, mens kapittel 10 dreier seg om hvilke konsekvenser plassen i forsøks-

barnehagen får for resten av familien. Først og fremst er det spørsmålet om mødrene begynner på norskkurs som blir tatt opp. Den tredje delen av rapporten består av ett kapittel (11). Her diskuterer jeg resultatene av evalueringen sett i forhold til målsettingen for forsøket.

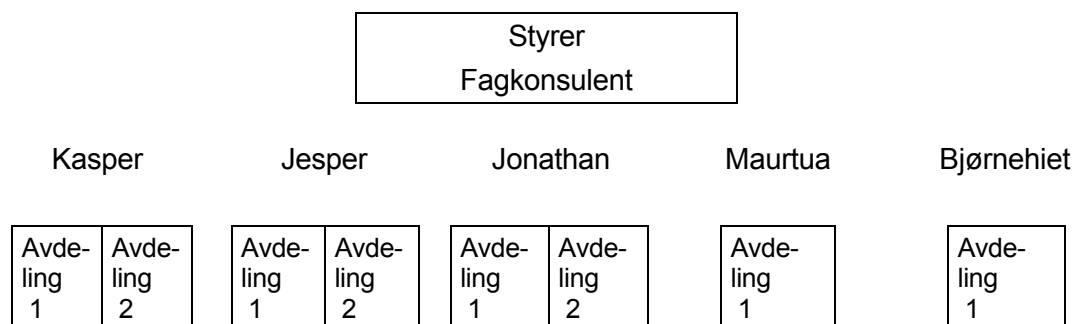
2 Organisering og drift av forsøksbarnehagen

2.1 Fordeling på enheter

Høsten 2001 besto forsøksbarnehagen av åtte avdelinger, lokalisert på fem forskjellige steder. Tallet på avdelinger har variert noe, avhengig av hvor mange barn som går i barnehagen. I denne rapporten blir lokaliseringsstedene betegnet som *enheter*⁴. Tre av dem, som jeg kaller Kasper, Jesper, og Jonathan⁵, består av to avdelinger. Bortsett fra forskjellig garderobe, er det ingen fysiske skiller mellom avdelingene. De fungerer derfor i praksis som tre samlede enheter. Hvilken avdeling barna hører til, har for eksempel ikke betydning for hvilken gruppe de er sammen med i samlingsstunden, går på tur med, eller lignende. De øvrige to enhetene, Maurtua og Bjørnehiet, består av en avdeling hver. Den ene av dem var opprinnelig et korttidstilbud med lav oppholdspris. Da forsøksbarnehagen overtok lokalene til denne barnehagen, fulgte mange av barna som gikk der, med (se kapittel 5).

Alle avdelingene ledes av en førskolelærer. Forsøksbarnehagen har én felles styrer. I det daglige fungerer likevel de fem enhetene nokså selvstendige.

Forsøksbarnehagens organisering.



⁴ I 2000 ble barnehagene i bydel Gamle Oslo omorganisert og fordelt på ulike enheter. I følge den nye organisasjonsmodellen er forsøksbarnehagen er enhet, mens Kasper, Jesper og så videre, kalles barnehager. Jeg har likevel valgt å holde fast ved min opprinnelige beskrivelse av organiseringen.

⁵ Alle betegnelser på enhetene i forsøksbarnehagen er anonymisert.

2.2 Lokaler

Å finne lokaler til forsøksbarnehagen var ikke lett. Selv om det formelt dreier seg om én barnehage, var det aldri et mål at alle avdelingene skulle samlokaliseres. Tvert imot mente prosjektledelsen at nærhet til brukerne var viktig for å unngå at geografisk avstand skulle bli til hinder for å bruke barnehagen. I barnehageloven § 3 (BFD, 1997) heter det at lokaler og uteareal skal være egnet for å drive barnehage. Vurderingen av egnethet avhenger blant annet av barnas alder og av oppholdstiden. Utover dette stiller ikke loven noen krav, verken til areal eller til hvordan lokalene og uteområdene skal være. Kommunen godkjenner barnehagene. Godkjenningen er basert på skjønnsmessige kriterier. Normalt skal barnehagene ha uteareal i direkte tilknytning til lokalene slik at uteaktiviteter kan være en integrert del av virksomheten (Stortingsmelding nr. 27 1999–2000: 65).

I forsøksbarnehagen har man i noen tilfeller måttet avvike fra dette kravet. En av enhetene har husrom i 3. etasje i et gammelt fabrikklokale uten uteplass. En annen er plassert i gateplan midt i hjertet av bydelen. Her består uteplassen av et lite betongbelagt bakgårdsrom. To av enhetene holder til i samme bygg som to eksisterende barnehager med store og skjermede utearealer. Alle barnehagene ligger i gangavstand til offentlige lekearealer og parker i bydelen.

2.3 Bemanning

I følge Rammeplanen (1995: 127) skal bemanningen i en barnehage være «tilstrekkelig til at personalet kan drive tilfredsstillende pedagogisk arbeid». Utover dette stilles ingen krav til hvor stor bemanningen må være.

Staben i en barnehage består vanligvis av førskolelærere og assistenter. I barnehager hvor det fins barn med annet morsmål enn norsk, kommer tospråklige assistenter i tillegg. Førskolelærere har hovedansvaret for at formål og intensjoner i barnehageloven blir oppfylt. De skal også legge forholdene til rette for samarbeidet mellom de ansatte, eller som det står i Stortingsmelding nr. 27, 1999–2000 (s. 56), «få fram de totale ressursene» i personalgruppa. Til assistentene, som vanligvis utgjør 2/3 av personalet i barnehagen, stilles ingen krav om utdanning. Gruppen varierer ofte i forhold til alder, utdanning og bakgrunn. Mange av dem rekrutteres fra nærmiljøet (Stortingsmelding nr. 27 1999–2000: 62).

De tospråklige assistentene har primært to oppgaver. De skal hjelpe barn med minoritetsspråklig bakgrunn til å bli integrert i barnegruppen. Det innebærer å medvirke til at barnet forstår og kan gjøre seg forstått. De skal

også hjelpe til med å skape kontakt mellom disse barnas foreldre og barnehagen (Stortingsmelding nr. 27, 1999–2000: 63).

Grunnbemanningen på avdelingene i forsøksbarnehagen er én pedagogisk leder i full stilling, to «vanlige» assistenter og en tospråklig assistent. Alle assistentene er ansatt i 80 prosent stillinger. Bemanningen på en avdeling består derfor av 3,4 stillinger. Tallet på barn ved avdelingene varierer, men det er ikke høyere enn 20. De to første årene av prosjektet varierte barnas alder mellom 4 ½ og 5 ½ år, de to siste årene mellom 3 ½ og 5 ½ år.

Førskolelærerne er fast ansatt. De øvrige har midlertidige stillinger og ansattes for seks måneder av gangen. Det første året ordningen var i drift, var det foruten styreren ansatt 7 førskolelærere, 13 «vanlige» assistenter, og to tospråklige assistenter i forsøksbarnehagen. Det vil si 22 personer (tilsvarende 19,4 stillinger). Antallet barn på samme tidspunkt var 87 (halvårsrapport august 1999⁶).

Etter dette første året ble bemanningen redusert fordi tallet på barn gikk ned (tre assistentjobber og én førskolelærerstilling ble stående ubesatt).

Høsten 2001 var det ansatt 29 personer i forsøksbarnehagen (fordelt på åtte avdelinger). Styrer/prosjektkoordinator (de to stillingene er slått sammen), og fagkonsulent (stillingen ble opprettet høsten 2000) kommer i tillegg. Tallet på barn denne høsten var 125.

De tospråklige assistentene har dels vært stasjonert på avdelingene, dels sirkulert mellom dem, avhengig av behov (jfr. halvårsrapport august 2000). Utvekslingen mellom Kasper og Jesper er ett eksempel på hvordan dette skjer. På Kasper jobber en arabisktalende ansatt. Fire av barna har arabisk som morsmål. På Jesper fins det ingen ansatte som behersker dette språket. Da det begynte en pike der fra Irak i januar, lånte Jesper den arabisktalende assistenten fra Kasper to ganger i uken i tiden fram mot sommeren. Gruppen med arabisktalende barn på Kasper var så godt innkjørt i barnehagen at ledelsen mente de klarte seg godt uten morsmålsassistent.

2.4 Fordeling på stillinger

I hele forsøksperioden har andelen ansatte med ikke-norskspråklig bakgrunn ligget på minimum halvparten. Ofte har den vært høyere (jfr. halvårsrapport august 2000). Det dreier seg hovedsakelig om ansatte fra ikke-vestlige land. Noen få kommer fra Norden eller fra land i Nord- eller Sør-Europa. Sammensetningen av personalgruppen varierer både fra ett år til et annet og fra en

⁶ Av prosjektplanen går det fram at det skal lages halvårsrapporter (i august og februar) fra forsøket i hele perioden forsøket varer. Dette er prosjektkoordinatorens ansvar.

enhet til en annen. På de fleste enhetene er de enspråklige, norske ansatte i mindretall, i noen tilfeller alene. På Jonathan var det lenge bare den ene førskolelæreren som var norsk. På Maurtua omtaler de ansatte seg som «Gullhår og de tre bjørnene». Den eneste norske ansatte her er en av assistentene.

De tre første årene av forsøket var det én mann blant de fast ansatte. Det har også vært ansatt mannlige assistenter i perioder.

Flertallet av førskolelærere i forsøksbarnehagen er norske. Slik har det vært så lenge ordningen har vart. Samtidig har det alltid vært noen førskolelærere (vanligvis to, det siste året tre) med innvandrerbakgrunn, de fleste fra såkalte ikke-vestlige land.

Det første året hadde alle assistentene, bortsett fra en eller to, innvandrerbakgrunn. Høsten 2001 gjaldt det 18 av 30 ansatte (to tredeler). Tre av ni førskolelærere og 16 av 21 assistenter hadde slik bakgrunn. Fire av assistentene er tilsatt som to-språklige assistenter.

Ansatte med norsk bakgrunn er med andre ord klart overrepresentert i lederstillingene og underrepresentert i assistentstillingene.

For å bli ansatt i forsøksbarnehagen, må søkeren beherske norsk. Noen av de ansatte med innvandrerbakgrunn snakker flere enn to språk. De enten vokst opp i grenseområder mellom to land, tilhører språklige undertrykte grupper i sitt hjemland eller lignende.

Første året omfattet personalets fellesspråklige kompetanse punjabi/urdu/hindi, persisk, bengali, spansk, somali, arabisk og tyrkisk (halvårsrapport februar 1999). Høsten 2001 inngår disse språkene i forsøksbarnehagens språklige repertoar: persisk, punjabi/urdu, norsk, arabisk, albansk, bengal, tyrkisk, spansk, sorani og somalisk.

Hvor mange av barna som har sitt morsmål dekket opp av en av personalet, varierer både fra en enhet til en annen og fra ett tidspunkt til et annet. Det skyldes utskifting blant personalet og i barnegruppa. Det foreligger ingen politisk beslutning om at alle barnas respektive morsmål eller hjemmespråk⁷ skal være representert blant de ansatte.

2.5 Hva koster det å drive forsøksbarnehagen?

Utgiftene til forsøket med gratis barnehage fordeles mellom Oslo kommune og Barne- og familiedepartementet (BFD). Kommunen har ansvaret for lokaler, utearealer og nødvendig utstyr (såkalt infrastruktur). Disse utgiftene avhenger av hva som fins av tilgjengelige lokaler og utstyr og hvor mye utbedring som må gjøres for å kunne ta dem i bruk. Departementet dekker

⁷ Jeg bruker disse to begrepene om hverandre.

utgiftene til drift som går utover det vanlige, statlige tilskuddet til barnehager. I denne sammenheng er driftsutgiftene det mest interessante. De presenteres nedenfor.

Oslo kommune og departementet forhandler seg hvert år fram til et anslått beløp for driftsutgiftene. Det viktigste spørsmålet er hvor mange barn tilbudet skal planlegges for.

Det første året ble driftsutgiftene til forsøksbarnehagen anslått til 10 millioner (St.prp. nr. 1, 1997–98). Dette skulle også dekke evalueringen. Fordi tilbudet ikke kom i gang før om høsten, ble mindre enn halvparten (4,1 millioner) brukt. De etterfølgende bevilgningene fra departementet har vært 10 millioner årlig. Bevilgningen økte med 50 prosent i år 2000 fordi tilbudet ble utvidet til å omfatte 4-åringene. De tre første årene bevilget departementet dermed til sammen 35 millioner. Av dette ble 24,1 millioner⁸ brukt. For år 2001 og 2002 er det bevilget henholdsvis 14,5 og 7,1 millioner (til dekning av det første halvåret av 2002).

Enhetsprisen, det vi si kostnadene per barn, har variert betydelig i de tre årene. Det har også statstilskuddet (som får konsekvenser for hvor mye departementet må yte i tillegg). Tilskuddet økte to ganger i løpet av 1999 (til sammen i underkant av 1000 kroner). Tabellen nedenfor gir en oversikt over begge disse faktorene:

Tabell 1.1: Driftsutgifter per barn per år i forsøksbarnehagen

År	Enhetspris i henholdsvis 1. og 2. halvår	Statstilskudd	Totale driftskostnader per barn
1998	2. halvår 24 950 kr	10 850 kr	35 800 kr
1999	1. halvår 27 300 kr	10 850 kr	38 150 kr
	2. halvår*	11 770 kr	
2000	1. halvår 23 400 kr	11 770 kr	35 170 kr
	2. halvår 18 500 kr	11 770 kr	30 270 kr
2001	1. halvår 19 000 kr	11 770 kr	30 770 kr

* det har ikke latt seg gjøre å skaffe tallet for dette halvåret

Enhetsprisen er høyere det andre året enn det første. Det skyldes først og fremst lønnsoppgjøret (hvor særlig førskolelærerne, men også assistentene fikk relativt store påslag). Enhetsprisen gikk ned igjen det tredje året da 4-åringene ble inkludert i ordningen. Nedgangen skyldtes blant annet at man kunne ta i bruk tidligere uutnyttet kapasitet, først og fremst personalressurser. Utnytting av slike potensielle «stordriftsfordeler» gjør at det neppe er dobbelt

⁸ Derav ble 1,3 millioner brukt til evaluering.

så dyrt å utvide tilbudet med en ny aldersgruppe. Om det fins andre tilsvarende muligheter for innsparinger, er kanskje mindre sannsynlig.

Sammenlignet med andre barnehager er forsøket med gratis barnehage en dyr ordning. Grunnen er først og fremst at kostnadene til personalet er høyere. Som nevnt, er personalet ansatt i 80 prosent (assistenter) og 100 prosent stillinger (førskolelærere), mens tilbudet har halvdagsåpent.

Det er nedfelt i prosjektplanen at personalet skal legge særskilt vekt på daglig foreldresamarbeid. Arbeidsvilkårene er lagt til rette for dette. I tillegg skal personalet bidra til å samle informasjon og dokumentere erfaringene med forsøket.

På denne måten har regjeringen ønsket å legge rammene best mulig til rette for å prøve ut forslaget som ble fremmet i Stortingsmelding nr. 17 (1996–97).

2.6 Administrativ styring

Det er bydel Gamle Oslo som har det faglige og administrative ansvaret for å gjennomføre forsøket. Organisatorisk er ansvaret plassert i bydelens oppvekstavdeling. Det er ansatt en prosjektkoordinator i tilknytning til forsøket, og det er satt ned en styringsgruppe, en prosjektgruppe og en referansegruppe. I tillegg kommer en arbeidsgruppe som har hatt ansvaret for å forberede og lage en plan for forsøket. Den ble lagt ned da forsøket startet. Prosjektkoordinatorens oppgave er å ivareta det daglige, administrative og faglige ansvaret for å gjennomføre forsøket. Det innebærer å utarbeide halvårsrapporter fra forsøket, og fungere som sekretær for henholdsvis styringsgruppen og prosjektgruppen.

Gruppenes arbeidsoppgaver er som følger:

- *Styringsgruppen:* Har det overordnede ansvaret for forsøket. Den består av representanter fra Barne- og familiedepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, og administrasjonssjefen og seksjonssjefen i bydelen.
- *Prosjektgruppen:* Har det løpende ansvaret for forsøket. I denne gruppen er Barne- og familiedepartementet og sentrale representanter for bydelen representert.
- *Referansegruppen:* Har som mandat å gi innspill til forsøket underveis, ut fra de faglige og administrative tilknytningene som deltakerne i denne gruppen representerer. Her sitter medlemmer fra Norsk Kommuneforbund, Oslo førskolelærerlag og Rosenhoff voksenopplæringscenter. I tillegg er bydelen representert med en innvandrerkonsulent og med personer fra helse- og sosialavdelingen.

3 Hvorfor Gamle Oslo ble valgt

3.1 Innledning

Gamle Oslo kalles gjerne «indre øst» i offentlige dokumenter og forskningspublikasjoner. I tillegg til Gamle Oslo består området indre øst av bydelene Sagene-Torshov og Grünerløkka-Sofienberg. I begynnelsen av 1990-tallet ble det dokumentert markante forskjeller i levekår mellom bydelene i Oslo (Orderud, 1992, Innstillingen fra levekårsutvalget, NOU 1993: 13, og Hagen, Djuve og Vogt, 1994). Utredningene vakte stor oppmerksomhet i media. Mange politikere tok til orde for større innsats og for et nasjonalt engasjement i Oslo indre øst. Debatten resulterte i en handlingsplan for å bedre levekårene i dette området (Handlingsprogrammet for Oslo indre øst).

Ett kjennetegn ved indre øst er at det bor mange innvandrere her, de fleste fra land i den tredje verden. Er det noe ved disse gruppenes levekår som tilsier at det bør settes i gang tiltak som er særlig rettet mot dem? Hva er problemene i indre øst? Hvordan fungerer nærmiljøet i bydel Gamle Oslo, og hvilken funksjon kan forsøket tenkes å få for dette nærmiljøet? Svarene på disse spørsmålene kan fortelle oss noe om de fysisk-materielle og sosio-økonomiske rammene som omgir forsøket.

Det er gjort undersøkelser av bruk av barnehager og skolefritidsordninger i bydel Gamle Oslo tidligere. Resultatene av disse kan gi en pekepinn om hvordan vi kan forvente at det foreliggende forsøket vil virke. Jeg kommer inn på disse undersøkelsene til slutt i kapitlet.

3.2 Hva kjennetegner Oslo indre øst og de som bor der?

Gamle Oslo skiller seg ut fra resten av indre øst

1. januar 2001 bodde 80 053 mennesker i indre øst (Statistisk årbok 2001). De tre bydelene har mange likhetstrekk, men også store forskjeller. Gamle Oslo skiller seg ut både når det gjelder befolkningssammensetning, sosiale og økonomiske faktorer og fysisk utforming og bomiljø. Ingen andre bydeler har så høy andel innflyttere fra andre land. 1. januar i 2001 utgjorde innbyggere med utenlandsk bakgrunn 36,6 prosent, hvorav 32,2 prosent kommer fra såkalte ikke-vestlige land. Året før var tilsvarende tall for bydelen henholdsvis 37,4 prosent og 33,8 prosent. I de to andre bydelene i indre øst, Grünerløkka-Sofienberg og Sagene-Torshov var andelen innbyggere med innvandrerbakgrunn på samme tidspunkt henholdsvis 28,3 prosent

og 19,9 prosent (Statistisk årbok for Oslo 2001:51). Enda mer markert blir forskjellen mellom Gamle Oslo og resten av byen når man ser på andel barn med såkalt minoritetsspråklig bakgrunn i skolen. Gamle Oslo topper listen med de to andre bydelene i indre øst som nummer to og tre. Om lag to av tre elever i Gamle Oslo har minoritetsspråklig bakgrunn.

Gamle Oslo skiller seg også klart ut i forhold til bruk av tilsynsordninger for barn. Ved årsskiftet 1999/2000 var 57,2 prosent av de aktuelle alderskullene (1–5-åringer) i barnehage. Gjennomsnittet for byen for øvrig var 75 prosent. I de to andre bydelene i indre øst var tallene henholdsvis 69,4 prosent (Grünerløkka-Sofienberg) og 76,9 prosent (Sagene-Torshov) (Statistisk årbok for Oslo 2000: 226). Barn med minoritetsspråklig bakgrunn er underrepresentert i barnehagene i disse bydelene. 1. januar 2001, året etter, var andelen barn i barnehage gått opp til 63,3 prosent i Gamle Oslo. Bydelen ligger dermed ikke lenger nederst på listen, men blir «slått av» to andre, nemlig Stovner (59,7 prosent) og Bjerke (61,1 prosent), mens Grorud har samme dekningsgrad som Gamle Oslo.

Opphoping av levekårsproblemer i indre øst

Levekårsutvalget påviste i sin innstilling (NOU 1993: 17) at positive levekårskomponenter har tendens til å hope seg opp i noen deler av Oslo, mens ulemper tilsvarende samler seg i andre områder av byen. De bydelsvise forskjellene i levekår følger to hovedmønstre: en øst–vestdimensjon og en sentrum–periferiakse (Hagen, Djuve og Vogt, 1994: 16).

Indre øst representerer ytterpunktet på begge skalaene. I begynnelsen og midten av 90-tallet var levekårsproblemene i dette området større enn noe annet sted i Norge. Andelen som mottok sosialhjelp var tre ganger høyere i indre øst enn landsgjennomsnittet, arbeidsledigheten dobbelt så stor og dødeligheten 82 prosent høyere enn gjennomsnittet for norske kommuner (NOU, 1996). Gamle Oslo skåret høyest på nesten alle problemindikatorerne som Norsk institutt for by- og regionforskning (NIBR) brukte for å karakterisere bydelene i Oslo (Orderud, 1992).

Bildet av indre øst som et problemområde er ikke vesentlig forandret siden den gangen. I 1999 hadde Gamle Oslo fremdeles høyest andel sosialhjelpsmottakere, lavest gjennomsnittsinntekt og høyest andel arbeidsledige i hele byen (Statistisk årbok for Oslo, 2000). I alle tre tilfellene lå de to andre bydelene i indre øst nærmest Gamle Oslo. Situasjonen var den samme året etter (2000), som er den siste perioden det fins statistikk for. Andelen av befolkningen som var «berørt av sosialhjelpen» i 2000, var 18,4 prosent. Gjennomsnittet for byen var 6,6 prosent. Gamle Oslo ligger også lavest på

inntektsstatistikken og har nest høyest arbeidsledighet (4,5 prosent) av alle bydelene (Grünerløkka-Sofienberg har 4,8 prosent). Gjennomsnittet for Oslo er 2,5 prosent (Statistisk årbok for Oslo, 2001).

Problemene i indre øst omfatter både levekårsulemper på individnivå og problemer som har med de fysiske omgivelsene å gjøre. Lavekårsproblemer på individnivå har tendens til å kjede seg sammen: Lav inntekt og lav utdanning faller ofte sammen med andre levekårsproblemer, for eksempel helse (NOU 1993: 17, Hagen, Djuve og Vogt, 1994). Av de fysiske levekårsfaktorene er bolig blant de viktigste. Norge har generelt høy boligstandard. Det gjelder også hovedstaden. Men variasjonen i bostandard er langt større innenfor Oslo enn mellom Oslo og resten av landet. Indre øst har høyest andel innbyggere som lever under dårlige boforhold (ibid: 61). Til tross for utbedringer og rehabilitering på 1990-tallet er dette fremdeles det dominerende bildet (Statistisk årbok for Oslo, 2000). I forhold til inntekten har de som bor i indre øst likevel høyest boligutgifter i hele landet (Hagen, Djuve og Vogt, 1994). På sikt vil flytting inn og ut av bydelen kunne føre til endringer både i sammensetningen av befolkningen og i levekårene for beboerne.

Ikke-vestlige innvandreres levekår

En viktig grunn til opphopingen av levekårsulemper i indre øst er at de geografiske skillelinjene i stor grad sammenfaller med andre faktorer som livsfase, etnisitet og annet (Fyhn, 2000: 18). Innvandrere fra den tredje verden skiller seg ut med dårligere levekår enn gjennomsnittsbefolkningen. Derfor er disse gruppene viet særlig oppmerksomhet både i innstillingen fra Lavekårsutvalget og i den ovennevnte rapporten fra Fafo (Hagen, Djuve og Vogt, 1994). Det ble gjort fordi det er grunn til å anta at disse gruppene har andre behov og ønsker i forhold til det offentlige tjenestetilbudet enn den gjennomsnittlige norske befolkningen har.

Innvandrere fra land i den tredje verden har større problemer på det norske arbeidsmarkedet enn andre etniske nasjonale grupper, både i forhold til å få arbeid og uttelling for utdanningen sin. Arbeidsledigheten er også langt høyere i denne gruppen (selv om det også er store variasjoner mellom nasjonalgruppene) enn for nordmenn og vestlige innvandrere. (NOU 1993: 17, s. 37–38). Resultatet av disse problemene er at ikke-vestlige innvandrere ofte havner i lavtlønnsnæringer. Ser man på husholdsinntekt, blir avviket fra gjennomsnittsinntekten enda større. Dels fordi en-inntekts familier er mer utbredt i disse gruppene, dels fordi husholdsstørrelsen vanligvis er større. Sett under ett er innvandrere fra land i den tredje verden den gruppen som

har flest levekårsulemper av hele befolkningen (Hagen, Djuve og Vogt , 1994).

Barns levekår følger de samme skillelinjene som for den voksne befolkningen. Det vil si at barn av foreldre med innvandrerbakgrunn er blant de som har dårligst levekår (Djuve og Fyhn, 1999). Hvis alle barn gikk i barnehage, ville det kunne bidra til å utjamne forskjellene i levekår. Men barnehage er vanligvis en tjeneste som koster penger, derfor har den ikke nødvendigvis noen utjanningsfunksjon. Riktignok har barnehagen en «dobbelt brukerprofil», i den forstand at barn av foreldre med særlige behov kan bli tildelt plass. Men generelt gjelder det at jo knappere gode en barnetilsynsordning er, jo større betydning har foreldrenes sosio-økonomiske situasjon (NOU, 1993:17, s. 13). Gulbrandsen fant at det måtte et gratis tilbud til dersom den sosiale skjevheten i bruken av barnehager skulle opphøre (1993).

Flytting kan endre sammensetningen i Gamle Oslo

Bortsett fra historisk etablerte variasjoner i sosiale og økonomiske levekår mellom bydelene, er flytting den viktigste grunnen til opphopningen av levekårsfordeler og -ulemper. De som flytter skiller seg nesten alltid ut fra gjennomsnittsbefolkningen. For eksempel er det en klar sammenheng mellom alders-, livsfase og flytteeatferd. Personer med høy utdanning flytter mer enn de med lav utdanning. Mennesker med god helse flytter mer enn de med dårlig, og så videre. I Oslo er det også en sammenheng mellom flytteeatferd og etnisk opprinnelse (Hagen, Djuve og Vogt, 1994: 211). Til nå har dette artet seg som en tendens til at vestlige innvandrere slår seg ned i de vestlige bydelene, mens såkalte fjernkulturelle innvandrere søker til de østlige (Fyhn, 2000: 18, Stortingsmelding nr. 14, 1994–95). At lavstatusgrupper flytter ut av et område og personer med høy sosio-økonomisk status inn, kalles «gentrification» (Clave 1992). Mye tyder på at det er en slik prosess på gang i indre øst, ikke minst i Gamle Oslo. Rehabiliteringen av bydelen og etterspørselen etter sentrumsnære boliger har økt eiendomsprisene. Fra 1999 til 2001 steg kvadratmeterprisen i Gamle Oslo fra 13 000 til 20 000 kroner. Gamle Oslo var dermed på 11. plass på rangeringen over boligprisnivået i samtlige 25 bydeler. To år før var den på 16. plass (OBOS-statistikk og kommentarer til boligmarkedet, 2001).

Indre øst har lenge vært et område med stor flytteaktivitet. I begynnelsen av 1990-tallet planla en tredel av innbyggerne i Oslo å flytte i løpet av de neste to–tre årene. I indre øst gjaldt det nesten halvparten. Samtidig er andelen mennesker som aldri virkeliggjør sine flyttedrømmer høyest her (Hagen, Djuve og Vogt, 1994).

Flytteaktiviteten i Gamle Oslo har tiltatt de siste årene, men flatet ut fra 1999 til 2000. I 1999 flyttet 27 prosent av de som bodde i bydelen. Det var 3 prosent flere enn i 1995. Trekker vi fra dem som flyttet internt i bydelen, var tallet 21,8 prosent. Ifølge statistikken gikk flytteaktiviteten i Gamle Oslo noe ned i 2000. Totalt flyttet 25,7 prosent. Justert for intern flytting i bydelen ble tallet 20,8 prosent (Statistisk årbok for Oslo 2001).

Om den totale flytteaktiviteten er den samme, kan statistikken likevel skjule store variasjoner i hvem som flytter. Mye tyder på at tendensen er at barnefamiliene flytter ut fra Gamle Oslo, mens enslige og barnløse par flytter inn. Tøyen skole mistet for eksempel 57 av sine 436 (13 prosent) elever på ett år (fra 1999–2000). Også ledelsen ved Gamlebyen og Vahl skole hevder at tallet på elever sank merkbart i løpet av skoleåret 1999/ 2000⁹. Vahl, Tøyen og Gamlebyen skole har høyest andel minoritetsspråklige av alle barneskoler i Oslo. Kampen og Vålerenga, som er de siste to barneskolene i bydel Gamle Oslo, har flertall av elever med norskspråklig bakgrunn (henholdsvis 54,2 og 55,2 prosent norskspråklige elever). Elevtallet på disse skolene har så å si ikke forandret seg.

Mange av dem som flytter ut fra Gamle Oslo er barnefamiliene med innvandrerbakgrunn. Flyttestrømmen går først og fremst til de nye drabantbyene i ytre øst. Dersom størrelsen på denne gruppen skulle komme til å forandre seg radikalt, vil det røkke ved grunnlaget for forsøket med gratis barnehage. Det betyr i så fall at forsøket må flyttes til andre bydeler hvis man skal nå de familiene som departementet antar trenger tilbudet mest.

3.3 Nærmiljøet i indre øst og spesielt i Gamle Oslo

Livsbetingelser og levekår for beboerne i en bydel er likevel ikke bare bestemt av individuelle kjennetegn og sammensetningen av dem som bor der. Det fysiske og sosiale miljøet omkring boligen har også stor betydning. Oppmerksomheten omkring nærmiljøspørsmål var særlig stor i slutten av 1970-årene og på 1980-tallet. I 1979 kom den såkalte nærmiljømeldingen (Stortingsmelding nr. 16, 1979–80). I denne meldingen erkjenner regjeringen at nærmiljøene generelt er blitt dårligere, og har mistet mye av sin tidligere funksjon. Særlig gjelder det i storbyene. Samtidig gir den uttrykk for optimisme i forhold til å gjenreise noen av de positive sidene ved nærmiljøet. Dette skal blant annet gjøres ved hjelp av offentlig planlegging og tiltak.

⁹Når dette ikke kommer til syne på statistikken, skyldes det trolig at begge skolene startet (på nytt) på midten og slutten av 1990-tallet, og har hatt lave elevtall fordi alle klassetrinnene ikke er kommet i gang ennå.

Gode nærmiljø er en verdi for den enkelte, men kan også spare det offentlige for utgifter. Godt fungerende nærmiljø kan bidra til å forebygge problemer, blant annet i sosial passivitet og sosial isolasjon, går det fram av meldingen.

Nærmiljøet består av fysiske omgivelser og av sosiale forhold. En viktig del av de fysiske omgivelsene er utformingen av bomiljøet og av det offentlige rom. Det offentlige rommet bestemmes av hvordan boligene er lokalisert, hva som fins av parker, møtesteder, lekeplasser og andre uteareal, og hvordan gatenettet er ordnet og trafikken organisert. Dårlig boligstandard gjør utformingen av det offentlige rommet enda viktigere enn det ellers er. Bydelene i indre øst, særlig i Gamle Oslo, er preget av stor fysisk tetthet. Det bor mange mennesker på et relativt lite areal. Innbyggertallet i Gamle Oslo økte fra knapt 18 000 i 1989 til vel 25 000 i år 2000. Med unntak av Søndre Nordstrand, er det ingen andre bydeler i Oslo som tilnærmedesvis øker folketallet så mye i denne perioden.

Til nå har mange av områdene i Gamle Oslo bestått av boliger med lav standard. Bydelen har også vært preget av stor trafikk, dels gjennomgangs- trafikk, støy og forurensing. At inn- og utflyttingen til Gamle Oslo er så stor, gir bydelen et transittpreg. For mange fungerer den som en mellomstasjon for mennesker som etter en tid flytter ut av byen eller til andre bydeler for å fortsette sin boligkarriere der. Stor utskifting gjør det vanskeligere å skape sosiale bånd. Også urealiserte flytteønsker kan undergrave motivasjonen for å engasjere seg i og etablere relasjoner i nærmiljøet.

Andelen såkalt sosialt passive og sosialt isolerte er høyest i de indre bydelene av Oslo (Hagen, Djuve og Vogt, 1994). Det første innebærer at man har få aktiviteter på fritiden, det andre at man har lite kontakt med andre. Stor gjennomtrekk i befolkningen er angivelig den viktigste forklaring på dette. Men gjennomsnittstall kan tildekke store variasjoner. Generelt er nabokontakt lite utbredt blant Oslofolk. Innvandrere fra land i den tredje verden, skiller seg imidlertid ut. De har bedre kontakt med sine naboer enn nordmenn har. En forklaring på dette er trolig konsentrasjonen av noen folkegrupper i noen bydeler. I Gamle Oslo utgjorde i januar år 2001 personer med asiatisk opprinnelse nesten en femdel av det totale folketallet i bydelen (Statistisk årbok for Oslo år 2001: 50). Sosiale relasjoner virker igjen inn på opplevelsen av å bo i et godt nærmiljø. Å ha kontakt med andre i nærmiljøet har betydning for hvor fornøyd man er med nærmiljøet generelt (Hagen, Djuve og Vogt, 1994: 78).

Hvordan kan så myndighetene stimulere til samhandling og til bedre nærmiljø? Etablering og opprettholdelse av nettverk lar seg vanskelig styre utenfra. Men å legge de strukturelle rammene til rette, kan føre til en egen-

mobilisering som igjen kan resultere i at sosial kontakt og nettverk oppstår. Å bedre de fysiske omgivelsene er en del av disse strukturelle rammene. Her er det gjort mye i bydel Gamle Oslo. Parker og offentlige plasser er anlagt og rustet opp. Gatenett er forbedret og tilpasset bebyggelsen, boliger utbedret og fasader forskjønnert. Opprusting av fysiske omgivelser er likevel ikke tilstrekkelig til å skape et nærmiljø. Like avgjørende er det at det fins institusjoner i nærområdet som er viktige for folks liv (Langsether 1986). Slike institusjoner representerer arenaer og fora som gjør ulike typer formelt og uformelt sosialt samvær mulig. Barnehage er et eksempel på en slik institusjon.

3.4 Levekårsproblemene i indre øst krever statlig engasjement

I Stortingsmelding nr. 14 (1994–95) «Om levekår og boforhold i storbyen» slår regjeringen fast at dårlige levekår er det offentliges ansvar. I Norge har utjamning av levekår mellom ulike grupper i samfunnet og mellom ulike deler av landet lenge vært en sentral, politisk målsetting. Tradisjonelt har det først og fremst vært utjamningen mellom distrikter og regioner som har påkalt oppmerksomhet. Storbymeldingen legger grunnlaget for at staten skal engasjere seg sterkere i avgrensede deler av storbyene, det vil si områder hvor levekårene har utviklet seg i særlig negativ retning.

I meldingen forklares de bydelsvise forskjellene i levekår med at sjansen for at mennesker med lik bakgrunn og livssituasjon søker sammen i samme boområde, øker i storbyene. Denne typen segregering er ikke nødvendigvis problematisk. Regjeringen innrømmer likevel at segregering basert på etniske skillelinjer ofte er konfliktfylt, og at det først og fremst er bokonsentrasjoner som omfatter innvandrere fra fjernkulturelle land som skaper spenninger (Stortingsmelding nr. 14, 1994–95:35). Det er et mønster i alle vestlige land at innflytterne fra disse landene gjerne slår seg ned i områder av byen hvor de mest ressursvake gruppene av den nasjonale befolkningen bor (Stortingsmelding nr. 14, 1994–95: 32). I Oslo har det til nå først og fremst dreid seg om indre øst. Denne konsentrasjonen av befolkningsgrupper med dårlige levekår innenfor et begrenset geografisk område er det som skaper bekymring hos regjeringen. For å møte disse utfordringene, tok regjeringen i begynnelsen av 1990-åra initiativ til et samarbeid med Oslo kommune om et eget handlingsprogram.

Målsettingen for dette programmet, som startet i 1997 og går over ti år, er å bedre levekårene i de tre bydelene i indre øst. Programmet omfatter tre

satsingsområder: oppvekstvilkår for barn og unge, boforhold og bomiljø og trygghet for innbyggerene. I forhold til det første satsingsområdet oppvekstvilkår for barn og unge, ble det bestemt at man skulle legge særlig vekt på å nå barn med minoritetsbakgrunn. En av grunnideene med programmet er å satse på bedring av flere levekårsarenaer samtidig, i håp om at forbedringene skal forsterke hverandre gjensidig (såkalte spin-off-effekter).

3.5 Barna i Gamle Oslo

Et kjennetegn ved Gamle Oslo er at det bor mange barn under 5 år her. Gamle Oslo er den klart mest barnerike bydelen i indre øst. 1. januar 2001 var tallet på 0–5-åringer 2 224, som var en nedgang på 4 prosent i forhold til året før. Bare to andre bydeler i hovedstaden Oslo hadde flere innbyggere i denne aldersgruppen, nemlig Søndre Nordstrand og Furuset (Statistisk årbok for Oslo 2000 og 2001). Det er imidlertid bare 1–5-åringene som er aktuelle barnehagebarn. 1. januar 2001 bodde det 1 757 1–5-åringer i Gamle Oslo.

I 1998 gjorde Fafo en undersøkelse av barnehagebruk og syn på ulike barnetilsynsordninger blant et utvalg av etnisk norske foreldre og fire minoritetsgrupper som bestod av pakistanske, somaliske, vietnamesiske, tyrkiske foreldre (Djuve og Pettersen, 1998). Målet med undersøkelsen var å finne hvilke faktorer som virker inn på foreldrenes bestemmelse om å sende barna i barnehage. Forfatterne konkluderer med at både familiære, økonomiske og kulturelle forhold spiller inn. I tillegg kommer mer pragmatiske faktorer som har med kjennskap til tilbudene å gjøre.

Undersøkelsen dokumenterer at barnetilsynsordning for det første varierer med barnets alder, for det andre med etnisk tilhørighet. Forskjellene blir tydeligere jo eldre barna blir. Hovedskillet går mellom norske foreldre og foreldre med annen etnisk tilhørighet. I alle grupper passes de fleste ett-åringene og de som er yngre enn det, av foreldrene. Etter at barnet er fylt to, overtas tilsynet gjerne av heldagsbarnehage i den norske gruppa. I de øvrige gruppene derimot, holder andelen som passes av mor og far seg høy helt opp til fem–seks-årsalderen (den såkalte seksårsreformen var ikke iverksatt).

Det mest interessante i denne sammenhengen er hvor mye økonomiske forhold og tilgang på barnehageplass betyr i forhold til de øvrige faktorene. Resultatene fra undersøkelsen tyder på at det er en klar samvariasjon mellom familiens økonomi og bruk av barnehager. De som har dårlig økonomi benytter barnehage i mindre grad enn andre (Djuve og Pettersen, 1998: 69).

I 1995 ble det gjennomført et forsøk med gratis heldagsskole i indre øst. Resultatene fra dette forsøket peker i samme retning. Målet med forsøket var å nå barn med minoritetspråklig bakgrunn fordi disse barna var

underrepresentert i SFO-ordningen. Forsøket pågikk i to år og ble evaluert av Arbeidsforskningsinstituttet (AFI). Etter at tilbudet ble gratis, økte deltakelsen både blant barn med norsk bakgrunn og blant de med innvandrerbakgrunn. Økningen var størst i den siste gruppen, og den var større det andre året enn det første. Etter at gratisordningen opphørte, avtok bruken av SFO-tilbudet. Nedgangen var størst i gruppen barn med innvandrerbakgrunn. Resultatene tyder likevel på at bruken blant disse barna var høyere etter at gratistilbudet var slutt, enn det var før det begynte. Evalueringen er gjort etterskuddsvis og er basert på anslagstall om hvordan SFO-deltakelsen var før, under og etter perioden med gratis skolefritidsordning. Resultatene er derfor noe usikre (Schafft, 1997: 20).

Forsøket med gratis barnehage er basert på to viktige forutsetninger: Det er gratis, og alle barn som fyller alderskriteriet får plass. Mye av spenningen knyttet til forsøket er om de to elementene «gratis» og «ubegrenset tilgang» er tilstrekkelig for at barn med minoritetspråklig bakgrunn skal begynne i barnehage. Resultatene fra de to ovennevnte undersøkelsene kan tyde på at det er det. Det vil si at de fleste familiene i bydel Gamle Oslo vil takke ja når de nå får tilbud om gratis barnehageplass.

4 Metoder og gjennomføring av datainnsamlingen

4.1 Innledning

Hvilke framgangsmåter man skal bruke for å skaffe data avhenger ikke bare av problemstillingene, men også av hvem den gruppen som man skal si noe om, er.

Flere har erfaring med at det er vanskelig å bruke spørreskjema på såkalte innvandrertvalg. Selv om skjemaene som ble benyttet i Fafo-undersøkelsen, som er nevnt i kapittel 2, var oversatt til intervjupersonenes morsmål, var svarprosenten under femti. Med så lav svarprosent faller forutsetningene for å foreta representative slutninger langt på vei bort.

I kvalitative metoder er målet først og fremst å forstå et fenomen, ikke å kartlegge hvor utbredt det er.

Denne evalueringen er i hovedsak basert på kvalitative metoder. Dels skyldes det de praktiske vanskelighetene jeg regnet med ville oppstå dersom jeg valgte en metode som den nevnt ovenfor. Den viktigste grunnen var likevel problemstillingens karakter. For å få innsikt i hvilke overveielser og begrunnelser som ligger bak avgjørelsen om å takke ja til tilbudet, hvilken praktisk og sosialt betydning det kan ha for familiene å få plass i barnehagen, eller hvordan samarbeidet med de ansatte oppleves, er det best å snakke med dem det gjelder. Å innhente kunnskap om slike prosesser og samspillrelasjoner krever metoder med stor fleksibilitet og åpenhet.

Ustrukturerte intervju er et eksempel på en slik metodisk tilnærming. Det er et forsøk på å forstå verden fra intervjupersonens side. Et slikt intervju har mye til felles med daglivets samtale. Likevel er det ikke en konversasjon mellom to likeverdige parter, etter som det primært er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen (Kvale, 1997: 73).

I tillegg til ustrukturerte intervju bruker jeg observasjoner, og jeg har også foretatt noen registreringer og gjort noen opptellinger (for eksempel hvor mye barnehagen blir brukt, og hvor mange barn som har gått i barnehage før, og hvor mange hvor mange mødre som starter på norskkurs).

Resten av dette kapitlet bruker jeg til å gjøre rede for hvem som ble intervjuet, hva som ble tatt opp i intervjuene, og hvordan de ble organisert og gjennomført. Til slutt drøfter jeg etiske utfordringer som jeg ble konfrontert med i datainnsamlingen.

4.2 Hvem ble intervjuet?

Hvor mange som skal delta i et kvalitativt intervju henger sammen med målet for undersøkelsen, men også praktiske og økonomiske rammer setter grenser for antallet. Noen mener dessuten det går en psykologisk grense for hvor mange enheter en enkelt forsker kan makte å yte rettferdighet i analysefasen. Denne blir ofte anslått til mellom 20 og 30 personer. Når forskeren føler at han eller hun ikke lenger får ny informasjon gjennom intervjuene, men bare mer av det samme, har man nådd det som ofte kalles «metningen» (Lofland, 1971 i Repstad, 1998).

Kriteriene for å velge informanter

Utgangspunktet var at evalueringen av tilbudet for femåringene skulle omfatte mellom 20 og 30 intervju. Dels av hensyn til bestemmelsene fra data-tilsynet (prg. 2), dels av praktiske grunner, fikk de pedagogiske lederne ansvaret med å rekruttere personene til utvalget. Jeg laget på forhånd en liste med kriterier for hvilke foreldre utvalget burde omfatte.

Kravet om heterogenitet er et viktig utvalgs-kriterium for kvalitative undersøkelser. Størst mulig mangfold av undersøkelsesenheter øker muligheten for å belyse ulike sider ved fenomenet, og for en mest mulig helhetlig beskrivelse (Malterud, 1996). Derfor bør sammensetningen av utvalget gjenspeile den variasjonen som fins i populasjonen. Foreldregruppen i forsøksbarnehagen er en heterogen gruppe. Noen få er født og oppvokst i Norge. De andre kommer fra en rekke forskjellige land, de har bodd i Norge i kort eller lang tid, og har ulike ferdigheter i norsk. Alle disse tre kriteriene er lagt til grunn for utvalget. I tillegg skulle det være noenlunde jevn representasjon av gutter og jenter i familiene som inngikk i utvalget. De ansatte ble også bedt om å få med foreldre som eventuelt hadde uttrykt kritiske synspunkter i forhold til personalet eller til opplegget i barnehagen. Med utgangspunkt i denne «ønskelisten» satte personalet opp en oversikt over potensielle intervjufamilier. Listen ble diskutert i fellesskap sammen med meg. Deretter ble de utvalgte familiene kontaktet.

De ansatte fordelte ansvaret for dette seg i mellom. Spørsmålet om de ville la seg intervjuet fikk foreldrene vanligvis når de leverte eller hentet barna. Samtidig fikk de et informasjonsbrev som dreide seg om temaet for intervjuet, tiden det var beregnet å ta, hvem som sto bak evalueringen, og forskerens taushetsplikt. De som ønsket det, kunne få tolk. Det ble understreket at deltakelsen var frivillig. Personalets oppgave var å utlegge denne informasjonen på det språket foreldrene forsto best. De som svarte ja, ga

skriftlig samtykke til å bli intervjuet. Bortsett fra to, svarte alle som ble spurt, ja. Det var to fedre som ikke ønsket å delta.

Hvor mange ble intervjuet?

Jeg intervjuet 28 foreldre til femåringene. Det utgjør vel en tredel av familiene som hadde barn i forsøksbarnehagen det året. Av disse var fem såkalt etnisk norske. I tillegg kom en som hadde norsk mor, mens far kom fra et annet europeisk land. De øvrige var opprinnelig fra Pakistan (11), fra andre land i Øst-Asia (3), fra Nord- eller Øst-Afrika (2), fra Midt-Østen (5) og fra Sør-Amerika (1). Fem av dem som ble intervjuet var fedre. Av disse var tre fra Pakistan. Fem foreldrepar ble intervjuet. 13 av barna var jenter, 15 gutter.

Som det går fram av kapittel 1, ble evalueringen senere utvidet til å følge opp familiene etter at barna hadde begynt på skolen, og også til å omfatte foreldrene til fireåringene. I tillegg til den ovennevnte gruppen på 28 foreldre (gruppe 1), har jeg intervjuet om lag 20 foreldre til fireåringene (foreldregruppe 2), og tolv familier som hadde barn i forsøksbarnehagen foregående år, det vil si at barnet gikk i første klasse (gruppe 3). Foreldrene til fireåringene har jeg intervjuet to ganger, med et års mellomrom. Til sammen utgjør de tre gruppene om lag 60 foreldre (ca. 80 samtaler).

Temaet for rapporten er primært hvordan familiene til *femåringene* har opplevd å ha barn i forsøksbarnehagen. Men jeg bruker også informasjon og erfaringer fra intervjuene med de to andre foreldregruppene, først og fremst gruppe 2. Ved noen anledninger slår jeg sammen foreldrene til fire og femåringene i et samlet utvalg. Til sammen omfatter dette 45 personer. Selv om jeg stort sett refererer og omtaler barna som femåringer, dreier det seg ofte også om fireåringer. Når jeg ikke gjør eksplitt oppmerksom på om barnet er fire eller fem, er det av hensyn til anonymitet, og fordi jeg mener det ikke har noen betydning for presentasjonen av dataene.

I tillegg til de ulike foreldregruppene, har jeg intervjuet de pedagogiske lederne fra sju forskjellige avdelinger på tre tidspunkter: da evalueringen starten, ved oppstart av det tredje barnehageåret og ved slutten av det samme året. Jeg har også intervjuet fem av assistentene med minoritetsspråklig bakgrunn.

Barna selv har jeg derimot ikke spurt, selv om det er blitt mer vanlig å bruke barna selv som informanter. Det har sammenheng med at synet på barndom har forandret seg, hevder Lidèn (2000). Den betraktes i større grad enn før som en livsperiode med egenverdi, og barna som handlende og meningsskapende aktører, ikke som passive mottakere.

Å snakke med, eller intervjuer barna det dreier seg om i denne evalueringen, ville vært vanskelig å få til. Det dreier seg om barn på fire og fem år. Både deres morsmålsutvikling og norskspråklige ferdigheter varierer betydelig. Mange ville trolig hatt problemer med å uttrykke seg verbalt. De gangene jeg intervjuet foreldrene hjemme, traff jeg også barna. Jeg snakket alltid med dem, men de fleste var sjenerte og var unnvikende til å svare. Det hendte de i stedet sang.

Det er likevel viktig å være klar over at å bruke voksne som informanter, er en begrensning i forhold til å forstå barna, fordi det alltid innebærer å se barnas opplevelser gjennom de voksnes representasjoner (Lidèn, 2000:12).

4.3 Hvor representative er resultatene?

Utvalg i kvalitative undersøkelser innfrir vanligvis ikke kravene til statistisk representativitet, med mindre populasjonen er så liten at de man intervjuer utgjør en veldig stor andel av den totale gruppen (Fossåskaret, 1997:16). I dette tilfelle er utvalget stort. De om lag 60 foreldrene jeg har intervjuet, utgjør en betydelig andel familiene som har hatt barn i barnehagen (jfr. kapittel 5). Likevel dreier det seg ikke om et statistisk tilfeldig utvalg. Selv om en stor andel av foreldrene er med, kan det tenkes at denne andelen gir et skjevt bilde av helheten.

Spørsmålet om hvor gyldige resultatene av denne evalueringen er for foreldrene som bruker forsøksbarnehagen, må først og fremst besvares ut fra en konkret drøfting av hvordan jeg har gått fram for å bestemme utvalget. Fins det viktige informantgrupper som mangler eller er underrepresentert i materialet? For å kunne besvare et slikt spørsmål deles populasjon inn i kategorier, avhengig av hva som fins av åpenbare skiller og av problemstillingen som skal studeres. Flest mulig av kategoriene bør være representert i utvalget som trekkes (såkalt kategori-representativitet, jfr. Malterud, 1996).

En av de mest iøynefallende kategoriene i dette tilfelle er nasjonal tilhørighet. Selv om ikke alle nasjonene som er representert i barnehagen er med i utvalget, er variasjonen i nasjonal tilhørighet godt ivaretatt. Det samme er forskjellene i botid i Norge og norskspråklige ferdigheter.

Når man skal spørre noen om å la seg intervjuer, oppleves det gjerne enklere å henvende seg til personer som er åpne og har lett for å snakke, enn til dem som framstår som reserverte og kanskje lite meddelsomme. For de ansatte var situasjonen at de skulle rekruttere informanter til et intervju som skulle dreie seg om virksomheten de jobbet og var ansvarlige for. I en slik

situasjon kan det være nærliggende å spørre dem som framstår som mest positive til driften. Ved å fastsette kriterier for hvem som skulle spørres, har jeg forsøkt å motvirke at slike hensyn ble styrende. Det er ingen grunn til å tro at personalet har forsøkt å undergrave disse kriteriene. Likevel kan de ubevisst ha latt seg friste til å henvende seg til dem de mente det var størst sjanse for svarte ja, og som de selv anså som de mest interessante intervjuobjektene. Det betyr i så fall at resultatene er mer positive enn de ellers ville vært.

4.4 Intervjuguiden

Et kvalitativt intervju er gjerne basert på en såkalt intervjuguide, som inneholder temaene for samtalen.

Målet med intervjuene var å få vite hvordan familiene hadde fått vite om ordningen, hvordan foreldrene opplever at barna har det i barnehagen, og hvordan de selv opplever å være foreldre til en fire- eller femåring som går i forsøksbarnehagen, inkludert samarbeidet med de ansatte.

I tillegg til å få kjennskap om familienes liv her og nå, ønsket jeg å få et innblikk i hvordan de som er flyttet til Norge opplever å leve her. Hva liker de ved sitt nye hjemland? Hva setter de mindre pris på? Hvordan opprettholder de forbindelsen med hjemlandet, og hva slags kontakt ønsker de at barna skal ha med foreldrenes opprinnelsesland, språk og kultur? Kunnskap om dette kan bidra til å forstå ut i fra hvilken bakgrunn disse foreldrene vurderer tilbudet om barnehageplass, og til å belyse integreringsprosessen.

Intervjuene startet gjerne med faktaspørsmål om familien, hvor de kom fra, hva slags språk de snakker og lignende. Deretter fortsatte jeg med hovedtemaet, som var erfaringene fra barnehagen. Spørsmålsguiden forandret seg noe underveis i arbeidet med intervjuene. Tendensen gikk i retning av å gjøre den større, men jeg forsøkte likevel å begrense omfanget og tidsbruken ved at jeg ble mer disiplinert i gjennomføringen av samtalen.

Jeg avsluttet med å spørre om hvilke tanker de gjorde seg om fremtiden – for sitt eget vedkommende og for barnas del. Etter hvert utvidet jeg dette til å gå mer inn på temaet om tilhørighet og tilknytning – til opprinnelseslandet og til Norge. Intervjuguiden fins i vedlegg 1.

4.5 Organisering og gjennomføring av intervjuene

De som ble spurt om å la seg intervju kunne selv velge tidspunkt, om en eller begge foreldrene skulle være med, og om det skulle foregå i barnehagen eller hjemme hos dem selv. De fleste foretrakk å ha samtalen i forbindelse

med at de leverte eller hentet barnet i barnehagen, mens noen få valgte ettermiddagen. En del ønsket at intervjuet skulle skje hjemme hos dem. Da var alltid begge foreldrene og også barna til stede.

Intervjuene ble avtalt i god tid på forhånd. Mange ba om å bli minnet på tidspunktet. Det utviklet seg etter hvert til en rutine at alle fikk en påminnelse. Bortsett fra tre–fire personer, møtte samtlige til avtalt tid. Det hendte de kom for sent, men sjelden mer enn 15 minutter, og aldri mer enn en halv time. De som ikke møtte, hadde enten glemt det, eller fått plutselig sykdomsforfall.

Hvordan intervjuene forløp

De første minuttene av et kvalitativt intervju er særlig viktige. Det er da tillitsforholdet etableres (Kavle, 1997). Mine intervju startet vanligvis med at personalet introduserte meg. Vi fikk deretter et eget rom til disposisjon. Før samtalen begynte gjentok jeg alltid hovedpunktene i informasjonsbrevet. «Briefing», kaller Kvale dette. Hensikten er å «varme opp» intervjupersonen, forberede vedkommende intellektuelt på hvilke tema som blir tatt opp, og ivareta det etiske aspektet om frivillighet (Kavle, 1997).

Jeg erfarte raskt at det var viktig å begrense tidsrammen, dersom ikke intervjupersonene tydelig inviterte til noe annet. Mange ga inntrykk av å ha det travelt. De hadde avtaler hos lege eller tannlege, skulle tilbake på jobb, eller hadde viktige gjøremål hjemme. En far meldte bryskt fra at han hadde 15 minutter til disposisjon. Riktignok drøyde han det til 45 minutter, men tidspresset ga en lite heldig ramme omkring samtalen. I gjennomsnitt tok intervjuene vel en time, de jeg foretok om ettermiddagen kunne vare opp til to.

Alle ble spurt om de var villige til å la samtalen bli tatt opp på minidisk. Mange aksepterte det, men mange avslo. Også en av de ansatte assistentene gjorde det. Hun fryktet hva som kunne skje dersom jeg døde og opptaket kom på avveier. Generelt ga intervjuene som ble tatt opp større tilfang av informasjon, nyanser og formuleringer, enn når jeg bare noterte. Å slippe å skrive ga også større frihet i intervjusituasjonen.

Atmosfæren på intervjuene kunne være forskjellig, men var sjelden uvennlig eller ubehagelig. Jeg kunne likevel oppleve at enkelte, særlig de som hadde satt av kort tid, signaliserte at de kjedet seg, og ikke helt skjønnte vitsen med samtalen. Jeg oppfattet også noen som mistenksomme, som syntes å lure på hva jeg egentlig ville. Det kunne gi seg utslag i knappe svar, eller at de spurte meg om de svarte riktig eller ikke. Uten å ha klarlagt det systematisk, er likevel inntrykket mitt at slike avventende holdninger ofte var

relatert til språkproblemer. Det kunne gjøre at det av og til følte vanskelig å spørre om noe flere ganger, eller be dem gjenta svaret, hvis jeg ikke forsto. Oftest opplevde jeg likevel at det utviklet seg til gode samtaler og varme møter.

Bruk av tolk

Alle fikk tilbud om å bruke tolk. Halvparten av de 22 foreldrene (til fem-åringene) benyttet seg av tilbudet. Tolker fra den profesjonelle tolketjenesten ble brukt. Det var ikke alltid de oversatte setning for setning det intervjupersonen sa, men ventet til vedkommende hadde fullført svaret, og laget så en norsk presentasjon. Om dette var en nøyaktig gjengivelse av det intervjupersonen hadde sagt, eller var en slags oppsummering og utkrystallisering av det viktigste, vet jeg ikke. Bruken av tolk kan ha ført til at utdypinger og nyanser i intervjupersonenes fortellinger, er gått tapt. I alle fall gikk jeg trolig glipp av en del av intervjuobjektets egne formuleringer.

Selv om tolkene opptrådte med aldri så mye diskresjon, kan deres tilstedeværelse likevel ha bidratt til at situasjonen ble mer formell og mer ulik en vanlig samtale enn den ellers ville vært. Vanligvis kom tolkene fra intervjupersonens hjemland, eller fra nabolandet. Mannlige og kvinnelige tolker ble brukt om hverandre. Noen få av mødrene fikk mannlig tolk. Det var kun en far som ikke snakket norsk. Alle tolkene var kledd på typisk vestlig vis. Det er vanskelig å vite i hvilken grad tolkenes tilstedeværelse har virket inn på dem som ble intervjuet. Men det kan ha gjort det. For eksempel kan det ha skapt frykt eller motvilje mot å uttrykke visse synspunkter. Det er en erfaring andre forskere har gjort. Da har det ofte dreid seg om tolker fra samme lille lokalmiljø som intervjupersonen selv kommer fra (Sand, 1994). Men også i Oslo kan det tenkes at tolk og intervjuperson tilhører samme miljø.

Det hendte språket skapte problem i intervjusituasjonen når foreldrene ikke brukte tolk. Av frykt for at det skulle gjøre dem enervert, syntes jeg ikke jeg kunne gjenta eller omformulere spørsmålene, eller be dem repetere svarene for mange ganger. Samtalen omfattet mange tema, og inneholdt formuleringer og nyanser som stiller krav til norskspråklig ferdighet. Er man usikker på om man har forstått hva som blir sagt, er det ofte lett å svare bekræftende, overfladisk eller kort. Det hendte jeg hadde følelsen av at det var dette som skjedde. Alt i alt er det rimelig å anta at språklige barrierer kan ha gjort at en del av dem jeg snakket med var mer tilbakeholdne enn de ellers ville vært.

4.6 Etiske utfordringer

I boka «Det kvalitative forskningsintervjuet», tar Kvale (1997:71) opp ulike etiske utfordringer man står overfor i en intervjuundersøkelse. Informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, gjennomføringen av intervju-situasjonen og forskerens egen rolle er eksempler på slike utfordringer.

Hvor informert og frivillig var samtykket?

De som sa ja til å la seg intervju, fikk et introduksjonsbrev og underskrev en erklæring om samtykke. Som nevnt, ble det poengtert i brevet at deltakelsen var frivillig, i tillegg til den øvrige informasjonen om intervjuet. Noen kan likevel ha opplevd en sterk forventning om å si ja til å la seg intervju, dels som en motytelse til barnehageplassen, dels fordi henvendelsen kom fra de ansatte. Alle foreldrene syntes å være kjent med at gratisordningen er et forsøk. Å delta i en situasjon hvor ens eget bidrag kan få konsekvenser, kan noen trolig oppleve som et ubehagelig press, mens det for andre kan virke som en positiv motivasjon til å la seg intervju. Det siste var det flere foreldre som nevnte. De ville gjerne fortelle om sine erfaringer med en ordning de syntes var positiv.

Men ikke alle foreldrene var like informert om det som skulle skje i intervjuet. Det kan skyldes at de hadde glemt eller misforstått informasjonsbrevet, eller at de ansatte ikke hadde gitt noen fullstendig presentasjon av innholdet. Det betyr at samtykke ikke alltid var informert, men gitt på feilaktige premisser.

Det hendte dette skapte problemer. Først og fremst hvis informantene ikke hadde satt av nok tid eller var uforberedt og ikke syntes å forstå hensikten med intervjuet.

Konfidensialitet og anonymisering

Det viktigste kravet til forskningen er at informantene og det sosiale systemet som studeres, opplever at forskerne behandler dem på en verdig måte (Fossåskaret (1997: 268). Konfidensialitet er en måte å ivareta denne verdigheten på. Det vil si at man ikke avslører informantenes identitet.

Alle navn på personer som omtales i denne rapporten er anonymisert. Men anonymisering løser ikke nødvendigvis alle forskningsetiske dilemmaer. For det første står også anonymiserte formuleringer «svart på hvitt» (Fossåskaret (1997: 268). De kan framstå som ulogiske, merkverdige eller som negative på andre måter, selv om de er lagt i munnen på en person med

et fiktivt navn. For det andre er det noen ganger vanskelig å sikre anonymiseringen, særlig hvis miljøet er lite.

Å endre visse kjennetegn ved informantene kan være en mulig løsning. Man kan eksempelvis unngå å presentere deres korrekte opprinnelsesland, eksakte alder eller nøyaktige botid i Norge. Slike endringer må gjøres med varsomhet. Det er urimelig å erstatte et kjennetegn med et annet, dersom det er grunn til å anta at dette kjennetegnet kan ha betydning for informantens uttalelse eller atferd. Jeg har gjort noen slike endringer som er nevnt her. Unntaksvis har jeg delt opp informantenes utsagn eller historier og tillagt dem andre fiktive personer.

Det er først og fremst personalgruppen som representerer et problem i forhold til anonymiseringen. Gruppen er relativt liten. Det gjør dem lett gjenkjennelige. Personalgruppen er trolig også de eneste som muligens er i stand til å identifisere noen av familiene. Jeg tror likevel det vil være vanskelig i praksis. Dels fordi de jeg intervjuet er spredt på forskjellige enheter av forsøksbarnehagen og rekruttert fra ulike barnehageår. Dels på grunn av de endringene av kjennetegn som jeg har gjort.

Spørsmålet om verdighet blir også aktualisert i forbindelse med bruk av sitater. Generelt gjelder det at muntlig og skriftlig språk er forskjellig. Gjen- gir man det muntlige språket direkte, vil det skrevne ord ofte framstå som langt mer rotete og klønete enn som talt språk (Kvale, 1997: 106).

De fleste av informantene i denne undersøkelsen uttrykker seg på et annet språk enn sitt morsmål. Formuleringene kan følgelig bli grammatisk feilaktige og framstå som klossete. For å unngå den «eksotiserende effekten» som en litt hjelpeløs språkføring kan gi (Repstad, 1998: 118), hender det at jeg bearbeider sitatene språklig. Jeg forsøker likevel å unngå at språklig form går ut over innholdet.

Intervjusituasjonen og forskerens rolle

Intervjueren er selv et forskningsinstrument. Oppgaven er å framskaffe kunnskap gjennom samtalen, og skape en positiv situasjon for dem hun intervjuer (Kvale, 1997: 91). Om forskeren er utstyrt med all verdens vilje til gjøre dette, representerer likevel de strukturelle rammene rundt intervjusituasjonen en potensiell skjevhet i makt og kontroll.

I boka *Feltarbeid i egen kultur* beskriver Wadel (1991) en intervjuundersøkelse hvor forskere sørfra hadde samtaler med foreldre til skoleelever i en liten kommune i Nord-Norge. Foreldrene var lite meddelsomme, og viste tilsynelatende liten interesse for skolen. Forskerne kom etter hvert til å stille spørsmål ved om det var *foreldrene* de hadde snakket med, og om det var

som forskere de hadde snakket med dem. Kanskje var det som nordlending og søring de hadde snakket sammen, eller som fisker/ husmor og velutdannet bymann (jfr. kapittel 7.2 om rollesett).

For foreldrene med innvandrerbakgrunn representerer jeg majoritets-samfunnet. Mange ga dette tydelig til kjenne, i den forstand at de tiltalte meg som «dere», med referanse til «dere nordmenn», eller plasserte meg sammen med dem som bestemmer i barnehagen. Det kan bety at heller ikke jeg alltid har snakket med *foreldrene*, eller de med meg som *intervjuer*. Kanskje har det i noen tilfeller snarere vært rolleparet *innvandrer-medlem av majoritetssamfunnet*, intervjusituasjonen har aktivisert.

En slik strukturelt innebygd skjevhet i samhandlingen, representerer ikke bare et etisk dilemma, men er også et metodeproblem. Det kan både ha virket inn på hvor mye foreldrene ville fortelle, og farget hva de sa.

Intervjueren er selv et forskningsinstrument. Oppgaven er å framskaffe kunnskap gjennom samtalen, og skape en positiv situasjon for dem hun intervjuer (Kvale, 1997: 91). Selv om forskeren er utstyrt med all verdens vilje til gjøre dette, kan intervjusituasjonen likevel oppleves som ubehagelig og som noe intervjupersonen har lite kontroll over. Idealet om den gode samtalen kan lett bli en fiksjon når den ene parten i så stor grad bestemmer regien, som jeg gjorde. Temaene som tas opp i et intervju, kan røre ved ting og skape følelser hos informantene. Det hendte at de jeg intervjuet kom inn på problemer, eller ble minnet om noe, som gjorde at de begynte å gråte.

Jeg kunne selv føle ubehag ved å stille spørsmål. Særlig gjaldt det spørsmålet om foreldrene gikk på norskkurs. Jeg var redd det skulle oppleves som kontroll om hva de brukte de fire barnehagetimene til. Gjorde de det, kunne det ha undergravet tillitsforholdet mellom oss, og i verste fall også ha skadet forholdet til barnehagen og de ansatte. Min måte å løse problemet på var ved å la spørsmålet inngå i en sammenheng hvor vi snakket om intervjupersonenes norskferdigheter. Jeg spurte hvor og hvordan de hadde lært norsk, og om de gikk på kurs nå for tiden.

Kjønn er en egenskap ved forskeren som kan ha betydning for intervju-situasjonen (Repstad, 1997: 72). De flest jeg snakket med var mødre. At begge var kvinner og mødre, ga en opplevelse av å ha noe felles. Det kan ha gjort intervjusituasjonen tryggere og representerte et grunnlag for «small-talk», for eksempel bemerkninger om at jeg selv måtte hente barn i barnehagen, kommentarer til vakker klesdrakt, eller lignende. Jeg opplevde det heller aldri vanskelig å intervju fedrene. Jeg tror derfor en mannlig intervjuer alt i alt kanskje ville fått mindre informasjon enn jeg fikk, fordi en del av de muslimske kvinnene er lite vant med å omgås menn som ikke hører til familien (jfr. kapittel 6).

5 Rekrutteringen til tilbudet

5.1 Innledning

I den offentlige, politiske debatten blir barnehager ofte nevnt som et viktig integreringspolitisk virkemiddel. Både Stortingsmelding nr. 17 (1996–97) «Om innvandring og det flerkulturelle Norge», og Stortingsmelding nr. 27 (1999–2000) «Barnehage til beste for barn og foreldre» framhever barnehagens betydning for familier og barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Regjeringen ønsker derfor å stimulere familier med slik bakgrunn til å bruke barnehagen i større grad enn de gjør i dag. Målet er at alle familier som ønsker det, skal få tilbud om barnehageplass. Det forutsetter et tilbud som er variert og tilpasset behovene som disse barna og foreldrene har (Stortingsmelding nr. 27, 1999–2000: 10).

I utgangspunktet er det mulig å tenke seg flere grunner til at foreldre med innvandrerbakgrunn er mindre ivrige til å sende barna sine i barnehage enn det etnisk norske foreldre er. Det kan skyldes mindre behov for barnetilsyn, dårlig økonomi, mindre kjennskap til barnetilsynsordninger, eller eventuelt frykt for uheldig påvirkning i forhold til religion, kultur, livsstil og normer for oppførsel. Skal rekrutteringen av minoritetsspråklige familier til barnehagen økes, må disse potensielle barrierene elimineres, eller i hvert fall reduseres. Skepsis eller negative holdninger til et tilbud blir ikke nødvendigvis mindre selv om tilbudet er gratis. På lengre sikt kan det likevel føre til økt oppslutning og til at eventuell skepsis avtar, fordi kjennskapet til og erfaringene med tiltaket blir mer utbredt.

Et av målene med forsøket er å få flere barn med innvandrerbakgrunn til å begynne i barnehagen. I dette kapitlet skal vi se i hvilken grad målet er oppnådd. Hva har prosjektledelsen gjort for å informere om ordningen? Hvor mange tar i mot tilbudet om barnehageplass, og hvem er de? Hva er begrunnelsen for å ta imot plassen? Hvor stor betydning har det at ordningen er gratis? Hvorfor er det så få norske familier i forsøksbarnehagen, og hvilken betydning har det for realiseringen av prosjektets målsettinger? Alle disse spørsmålene blir tatt opp her.

5.2 Rekrutteringsstrategier

To forutsetninger må være til stede for å ta i bruk et tilbud: Man må vite om det og ha motivasjon til å benytte det.

Det er rimelig å anta at familier som er flyttet til Norge fra andre land, har større problemer med å skaffe seg informasjon om eksisterende barnehagetilbud enn norske foreldre har, spesielt dersom de ikke behersker språket. Djuve og Pettersen (1998) dokumenterer dette i sin studie av fem etniske gruppers bruk av, og syn på norske barnehager.

Prosjektledelsen hadde få eksakte opplysninger om hvem familiene i bydel Gamle Oslo var. Men det var rimelig å anta at det dreide seg om en forskjelligartet gruppe, både i forhold til nasjonal opprinnelse, språkbakgrunn, og i forhold til her-og-nå-situasjon. Noen har bodd i Norge i 30 år og har lang erfaring fra deltakelse i yrkeslivet og andre områder i det norske samfunnet. Andre er nylig kommet. Mange leser og snakker norsk uten problemer. Andre gjør det ikke og har kanskje vansker med å tilegne seg skriftlig informasjon overhodet. Noen vil være enkle å nå med informasjon fordi de deltar i aktiviteter utenfor hjemmet. Andre lever mer isolert og tilbaketrukket fra det som foregår utenfor hjemmets sfære.

Å nå en slik mangefasettert gruppe med informasjon krever tilsvarende varierte og forskjelligartede framgangsmåter. Skriftlige henvendelser, plakater og annonser, kan være tilstrekkelig til å nå flertallet av en gjennomsnittlig befolkningsgruppe med informasjon. Men ofte gjenstår det i slike informasjonskampanjer en restgruppe som er vanskelig å nå. I dette tilfellet måtte prosjektledelsen regne med at denne restgruppen kunne bli stor. Å komme i kontakt med denne gruppen var derfor en av de største utfordringene.

Blant de viktigste forberedelsene til oppstarten av forsøket (høsten 1998), var å informere om ordningen. Prosjektledelsen valgte en strategi hvor informasjonen ble distribuert fra mange hold samtidig. Samtlige familier med en femåring i huset fikk et brev hvor ordningen ble beskrevet, og familiene ble invitert til å ta kontakt dersom de ønsket plass. Brevet var på norsk. Informasjonen ble også formidlet gjennom offentlige og private instanser. Skole, helsestasjoner, legekontor, menigheter og innvandrerforeninger samarbeidet med prosjektledelsen om å formidle budskapet om fire timer gratis barnehageplass.

Når familiene kom på skolen i september for å skrive barnet inn, ble de fortalt om tilbudet. På helsestasjonen informerte personalet om ordningen, enten det var familiens fireåring som var til obligatorisk kontroll, eller andre søsken som var årsaken til besøket. Også på andre offentlige kontorer og i de muslimske menighetene ble det lagt ut store, iøynefallende brosjyrer med bilder og tekst på flere språk og med stikkordene «gratis» og «barnehage» på forsiden.

Forsøket ble også omtalt i presse og media, særlig i tiden omkring oppstart, men også etterpå.

I tillegg til bred deltakelse i formidlingen, la prosjektledelsen vekt på variasjon i formen. Både muntlig, skriftlig og visuell informasjon ble brukt.

Stedene hvor de respektive enhetene var lokalisert, særlig de som lå på gateplan, ble utnyttet til å informere forbipasserende. Vinduer og inngangspartier ble dekorert med tegninger og fargerike plakater med ordet «gratis» på ulike språk,

Valget av informasjonsstrategier avhenger av hvilken fase en ordning befinner seg i. Det er mer behov for informasjon om et nystartet tilbud enn et som har eksistert lenge. Etter tre år er ordningen med gratis barnehage rimeligvis langt bedre kjent enn den var ved oppstarten. Sjansen for at de aktuelle familiene har sett plakater, kommet over brosjyrer, eller hørt om ordningen via presse og media, er stor. Naboer, kjente og slekt vil ha benyttet den, og kan fortelle om hvordan det var å ha barn der. En god del av familiene vil etter hvert ha egen erfaring med tilbudet. Flere av ungene som begynte i barnehagen det tredje eller fjerde året (høsten 2000 eller 2001) er søsken av noen som har gått der før. Allerede andre året sto det barn klare til å overta stafettpinne etter en bror eller søster som hadde gått våren før.

5.3 Hvordan fikk familiene vite om forsøksbarnehagen?

Hvordan har informasjonsstrategiene virket? Peker noen av framgangsmåte seg ut som mer effektive enn andre? Slår strategiene forskjellig ut i forhold til om familiene er etnisk norske eller har innvandrerbakgrunn?

Det er stor variasjon i måten familiene har fått kjennskap til ordningen på. Mange har fått vite om den fra naboer, slekt eller venner. Det kan ha vært en søster som har hørt om barnehagen, eller har hatt barn der selv. Noen har gått forbi barnehagen og lagt merke til plakaten om gratis plass. Mor til Rubina gjorde det. I forbifarten hørte hun en annen pakistansk kvinne snakke med en av de ansatte om å søke plass. Det endte med at moren til Rubina også fikk søknadsskjema. En dag senere var Rubina på plass.

Mange forteller at de fikk brev fra bydelen. De returnerte svarslippen i utfylt stand, eller henvendte seg direkte til barnehagen. Foreldrene til Hassan fikk også brev, men ingen av dem leser norsk. Far har avtale med en pakistansk venn som går gjennom posten sammen med ham. Slik unngikk han å gå glipp av det som viste seg å være viktig informasjon for familien. Mammaen til Noshin snakker bare noen få ord norsk. Hun fikk brev fra lederen for antirasistisk senter. Brevet var skrevet både på norsk og urdu. I

tillegg til å opplyse om ordningen, inneholdt det en oppfordring til mottakerne om ta imot tilbudet. «Det sto at vi måtte begynne å tenke på barna, og at hvis vi ikke sender barna i barnehagen 'kapper vi føttene av på dem'», forteller hun. Tolken oversetter dette til å grave grunnen under barnas framtid. Moren til Noshin opplevde ikke det lite tilslørte presset i brevet som provoserende. Tvert imot – hun enig i hans synspunkt, forteller hun.

Enkelte har kjent til ordningen siden den var på tegnebrettet hos politikerne. De har lest om den i dagsavisene eller i bydelsavisen, eller hørt om den i radio eller fjernsyn. De som hadde barn i barnehage eller park våren 1998, fikk gjerne vite om tilbudet der, enten av ledelsen eller av andre foreldre.

Mor til Madiha var til kontroll med minstejenta på helsestasjonen. Der fant hun brosjyren om gratis barnehage. Helsesøster nevnte det også i samtalen. Storesøster til Sobia kom hjem fra skolen og fortalte om ordningen. En av mødrene gikk på norskkurs på Vahl skole, hvor læreren gjorde klassen oppmerksom på det nye tilbudet. Familien til Abdul Kadir fikk besøk av prosjektlederen og en assistent en dag ut på høsten i 1999. Slik ble de kjent med tilbudet. Faren til Abdul Kadir opplevde ikke besøket som påtrengende, men gledet seg over meldingen, forteller han. Familien hadde bodd i bydelen i flere år.

Ulike informasjonsstrategier har hver sine fordeler og ulemper. Brevet fra bydelen/prosjektledelsen sendes til alle som står på lista fra folkeregistret (jfr. nedenfor). I utgangspunktet er det derfor rimelig at denne måten å informere på er den som når flest. Et brev med en invitasjon som er adressert til en navngitt person, gjør at mottakeren kan være sikker på at dette er et tilbud til ham/henne. Et brev gir også avsenderen mulighet å presentere opplysninger om ordningen, som igjen kan bidra til å motivere mottakeren for å ta den i bruk. Ulempen ved denne informasjonsstrategien er at brev forutsetter eksakt adressat. Det har ikke alltid vært like enkelt (jfr. nedenfor). Skal et brev ha informasjonsverdi, må det dessuten åpnes, leses og forstås. De to siste betingelsene forutsetter norskspråklige ferdigheter.

Informasjon som formidles gjennom andre, er ofte tolket og bearbeidet av formidleren på forhånd. Har mottakeren tillit til personen eller instansen som presenterer informasjonen, øker det sjansen for at han eller hun også overtar avsenderens oppfatning. Alle instansene som har samarbeidet med prosjektledelsen om informasjonsvirksomheten, har vært positive til forsøket med gratis barnehagen. Derfor har denne typen «to-stegsformidling», i tillegg til å presentere informasjonen, trolig også bidratt til å skape motivasjon

og entusiasme omkring ordningen. Brevet fra lederen for antirasistisk senter er et eksempel på det.

Når informasjon formidles gjennom andre, kan det også gi mottakeren mulighet for å spørre om noe han eller hun lurer på, eller uroer seg for. Kanskje er noen usikre på hvilke motiver som «egentlig ligger bak» et gratis tilbud, eller frykter at det blir en ordning på kvalitetsmessig sparebluss. Det er lettere å legge grunnlag for positiv motivasjon hvis slike bekymringer reduseres. Formidling som skjer via venner og familie kan være særlig effektiv i så måte. Mor til Rafiq hadde liten tro på at gratis barnehage kunne være noe godt tilbud, men svigerinnen hennes hadde hørt det motsatte. Hun overtalte Rafiqs mor til å ta imot plassen.

Mye tyder på at de ulike informasjonsstrategiene har forsterket hverandre gjensidig på to måter:

- 1) De når fram til ulike personer. Noen leser om ordningen i avisen. Andre hører om den via kjente eller kommer over en brosjyre hvor den er omtalt. En del oppdager tilbudet ved å se på oppslag og plakater, eller de går forbi lokalene hvor barnehagen holder til.
- 2) Informasjonen øker kunnskapen hos den enkelte mottaker, fordi de ulike kildene supplerer hverandre. Så godt som alle får informasjonsbrevet. Men for noen er det først når de hører om ordningen i media, eller får vite at nabofamilien allerede har tatt den i bruk at interessen fanges. Moren til Fatima hadde lagt merke til plakaten med «gratis barnehage», men aldri tenkt at det gjaldt mer enn et par ukers opphold. Derfor var det uinteressant for henne. Hun tenkte ikke mer over det inntil hun tilfeldigvis fikk høre om ordningen av en nabo. Noen har hørt rykter om ordningen, men ikke tatt bryet med å undersøke nærmere før kanskje helsesøster nevner det, eller det kommer et brev i posten. Moren til tvillingene Sadia og Yasin, fikk først brev i posten, men gjorde ikke noe mer med det. Deretter hørte hun tilfeldigvis av noen kjente om «gratis-barnehagen». De sa at den var bra.

At informasjonen formidles fra mange ulike hold samtidig, kan i seg selv bidra til å øke interessen og entusiasmen, fordi det gir et inntrykk av at noe nytt og spennende er på gang.

Å beherske det offisielle språket øker muligheten for å tilegne seg informasjon fra storsamfunnet. Derfor er det rimelig å forvente at det er lettere å nå etnisk norske familier med opplysninger om forsøksordningen enn familier som er innflyttere. Spesielt hvis de ikke har bodd i Norge så lenge. Følgelig er det ikke overraskende at det synes å være mer vanlig at de norske foreldrene har sett ordningen omtalt i pressen og kjenner bakgrunnen

for den enn det er i de andre familiene. Likevel peker ingen av formidlingskanalene seg klart ut ved å nå den ene gruppen spesielt.

Tross omfanget og intensiteten i informasjonen om tilbudet later det likevel ikke til å være noen garanti for at alle nås. Det fins eksempler, også på norske familier, som forteller at de fikk vite om tilbudet gjennom naboer. En av dem hadde så sent som i august i år 2000 ikke hørt om ordningen, selv om den da hadde eksistert i mer enn to år, og de hadde bodd i bydelen i hele perioden. De kunne også fortelle at en annen familie i nabooppgangen, som riktignok ikke var norsk, var uvitende om tilbudet, inntil de selv fortalte dem om det.

Får prosjektledelsen vite om familier med fire- eller femåringer som ikke er i barnehage og ikke har gitt noen tilbakemelding til forsøksbarnehagen, oppsøker de dem hjemme. Det er for å sikre at alle aktuelle familier kjenner til tilbudet.

5.4 Hvor mange tar imot tilbudet?

Familier som ønsker plass i forsøksbarnehagen, må fylle ut et skjema, som leveres direkte til barnehagen eller til prosjektledelsen. Spesialvedtekter fra Oslo kommune (byrådssak 217 av 24.08.2000) gjør at barna kan starte umiddelbart etter at skjemaet er utfyllt.

Brevet, som prosjektledelsen hver vår sender til alle aktuelle familier i bydelen, er basert på utskrift fra folkeregisteret. Utskriften sammenholdes med registrene over barn som allerede er i barnehage. Resultatet blir følgelig en oversikt over barn som ikke har plass i barnehage.

Høsten 1998, da forsøket startet, ble dette tallet (for femåringer) anslått til 166. 140 plasser ble opprettet. Få uker etter at forsøksbarnehagen åpnet, var mindre enn halvparten av plassene (om lag 60) i bruk (Aftenposten 28.08.1998). Tilsiget av barn fortsatte likevel utover høsten. I løpet av det første halvåret (halvårsrapport fra februar 1999) benyttet til sammen 100 barn tilbudet i kortere eller lengere tid. Alt i alt var 120 barn innom ordningen. Ved utgangen av året (juni 1999) hadde forsøksbarnehagen 84 barn fordelt på fire enheter. To måneder tidligere var tallet 97. Grunnen til nedgangen de siste vårmånedene var at en del barn sluttet for å reise på besøk til foreldrenes hjemland (halvårsrapport august 1999).

Det påfølgende året (høsten 1999) ble antallet plasser redusert til 100 (på grunn av erfaringene året før). Dette andre året bodde det i følge utskriftene fra folkeregisteret (september 1999) 309 femåringer i bydelen.

236 av dem hadde allerede barnehageplass. Det gjensto med andre ord 73 barn uten plass.

Før start dette andre året hadde 68 familier tatt i mot tilbudet. På åpningsdagen (andre uke i august) møtte 37 barn. 17 barn kom senere i august, noen også senere på høsten. 14 av de påmeldte barna møtte aldri fram. Ved utgangen av kalenderåret (31. desember 1999), var det 61 i forsøksbarnehagen. På det meste var det 75 barn dette andre året ordningen var i drift, og totalt hadde 109 barn vært innom ordningen i kortere eller lengre perioder (halvårsrapport august 2000).

Det tredje året (høsten 2000) ble forsøket utvidet til å gjelde fireåringer. Behovet for plasser ble anslått til 160. Før oppstart i august var 116 barn (63 femåringer og 53 fireåringer) meldt på. 82 barn møtte fram. Utover høsten steg dette tallet. I begynnelsen bratt, deretter flatet det ut. To uker etter oppstart hadde barnehagen 100 barn. Ytterligere to uker senere var tallet 126. Ved utgangen av dette tredje barnehageåret (juni 2001) var det registrert 141 barn i forsøksbarnehagen. 13 startet i løpet av vårhalvåret. Like mange sluttet i løpet av disse vårmånedene, i følge opplysningene fra prosjektledelsen, fordi de flyttet fra bydelen (halvårsrapport august 2001).

Opplysningene ovenfor viser at bruken av plasser hele tiden har ligget under det som var forventet. Betyr det at en del av de aktuelle familiene ikke har fått vite om ordningen eller har de valgt å avstå fra å bruke den? Dette kommer jeg tilbake nedenfor.

Eksempel

Jesper, en av enhetene i forsøksbarnehagen, er beregnet på 40 barn. Så mange var det også påmeldt sommeren 2000. På åpningsdagen 9. august møtte likevel bare 16 opp (det vil si to femdelere). I tillegg kom det to andre barn som ikke var påmeldt. Av de 24 familiene som ikke møtte, ga fem beskjed om at barnet ville begynne senere. De andre ga ingen beskjed. De fleste av dem møtte likevel opp etter hvert, men noen av de påmeldte hørte forsøksbarnehagen aldri mere fra. Utover høsten 2000 fyltes plassene på Jesper likevel opp. Fra tredje uke i august til midten av januar begynte det femten nye barn. Med tre unntak oppsøkte alle disse 'etternølerne' barnehagen på eget initiativ. Én av de tre ble kontaktet av en av førskolelærerne som visste at familien hadde barn i den aktuelle alderen.

På en annen enhet var det før 1. juli 2000 meldt på 37 barn. På åpningsdagen møtte 14 barn. Ti familier hadde gitt beskjed om at de ikke ville bruke plassen likevel, og tre familier om at barnet kom senere.

På Kasper var det meldt på 30 barn før oppstart i august 2000. 24 møtte. To av de seks som uteble, meldte fra om at de ville begynne senere. De kom likevel aldri og ga heller ingen beskjed om dette. I løpet av august kom det ytterligere sju barn som ikke var påmeldt på forhånd.

Gjennomstrømningen av barn blir ikke bare bestemt av hvor mange og når barna begynner, men også hvor mange som slutter. I løpet av barnehageåret 2000/2001 sluttet 11 av barna på Jesper. Det vil si vel en firedel. Fem flyttet til en annen bydel, en tilbake til Pakistan, to gikk over til heldagsbarnehage og tre byttet til en annen enhet i forsøksbarnehagen, fordi mødrene ønsket seg kortere avstand til barnehagen.

Å stipulere kostnader og finne fram til mest mulig hensiktsmessig bruk av ressurser krever planlegging. Hvor mange barn som bruker barnehagen, er en nøkkelfaktor i denne planleggingen. Ikke minst har det betydning for hvor mange som skal ansettes. Eksemplene ovenfor illustrerer at det ikke alltid er lett å få oversikt over dette.

Uansett om familiene som er påmeldt på forhånd, gir beskjed eller ikke om at de har forandret planer, krever det omlegging og tilpasning fra barnehagens side. Kanskje blir ikke plassene fylt opp i det hele tatt eller ikke tatt i bruk før ut på høsten eller henimot jul. Et premiss for ordningen er at samtlige barn som fyller kriteriene, skal tilbys plass. Skal dette premisset oppfylles, kreves fleksibilitet. Fleksibilitet lar seg lettest utvise når det er romslig med ressurser.

Har informasjonen nådd alle familiene?

Vi har sett at det er betydelig sprik mellom antallet som angivelig trenger barnehageplass, og antallet som tar imot tilbudet fra forsøksbarnehagen. Dette gjelder alle tre årene forsøket har pågått. Er tallene riktige, betyr dette at en del av de aktuelle familiene har avstått fra tilbudet. Derfor er det viktig å vite om tallene er korrekte.

Mye tyder på at de ikke er det. Inn- og utflyttingen til Gamle Oslo er stor, og mange er sene med å melde fra om bostedsforandringen. Våren 2001 sendte for eksempel prosjektledelsen ut 367 informasjonsbrev basert på de siste opplysningene fra folkeregisteret. 37 kom i retur. Et annet eksempel på problemet med å skaffe nøyaktige opplysninger er at 43 femåringer som beviselig går i barnehage, ikke er kommet med på folkeregisterets liste over barn som bor i bydelen (halvårsrapport februar 2000).

Én grunn til at behovet for plasser har en tendens til å bli høyere enn det er, skyldes i følge prosjektledelsen at en del barn har plass i andre bydeler,

ofte i tilknytning til foreldrenes arbeidssted. Spørsmålet er om dette forklarer hele avviket mellom de to tallene.

Av halvårsrapporten fra februar 2000, går det fram at avviket mellom antallet barn som prosjektledelsen antok (basert på folkeregisterets liste) trengte barnehageplass det andre året ordningen var i drift, og familiene de fikk kontakt med, var 76.

For å identifisere denne gruppen kryssjekket prosjektledelsen alle aktuelle offentlige registre. Resultatet viste at 26 av de «savnede» barna var flyttet, mens 24 gikk i barnehage i en annen bydel. Dermed gjensto 25 barn som ikke hadde gitt noen tilbakemelding. Prosjektledelsen henvendte seg da til skolene og andre offentlige etater for å finne ut om noen av familiene var brukere av deres tjenester. I de tilfellene det ble bekreftet at familiene bodde i bydelen, ble disse kontaktet per brev, per telefon, eller med hjemmebesøk. Som følge av dette ble fem nye barn rekruttert. Resten, det vi si 20 barn, var ikke mulig å oppdrive. Prosjektledelsen mener dette er barn som er flyttet ut av bydelen, enten til andre steder i Norge, eller tilbake til hjemlandet.

Til tross for såpass stort antall «uoppklarte» tilfeller, hevder prosjektledelsen at de har de nådd ut med informasjon til alle aktuelle familier, om ikke alltid ved høstens oppstart, så i alle fall i løpet av barnehageåret. Det første året ordningen var i drift tok det lenger tid før informasjonen nådde ut, men barnehagen var mer aktiv i forhold til å bruke hjemmebesøk den gangen. Fremdeles hender det at prosjektledelsen eller de pedagogisk ansvarlige foretar hjemmebesøk dersom de får nyss om fire- eller femåringer som er uten barnehagetilbud. Vanligvis blir familien oppringt eller får en skriftlig henvendelse først.

Som nevnt fins det likevel hvert år eksempler på noen som ikke har hørt om tilbudet før ut på høsten det året barnet er berettiget til plass. Det gir grunn til å tro at det *kan* ha bodd barn i bydel Gamle Oslo de tre årene prosjektet har vart som ikke har benyttet tilbudet. Enten fordi foreldrene ikke visste om det, eller fordi de valgte å avstå fra det (men ikke meldte fra om sin beslutning). Så mange instanser som har vært involvert i informasjonsformidlingen, den store oppmerksomheten som ordningen har fått i media, samt at de fleste av familiene trolig har en eller annen form for sosialt nettverk, gjør det lite sannsynlig at det kan dreie seg om mer enn en knapp håndfull barn. Familier som oppholder seg kort tid i bydelen, vil for eksempel kunne havne i en slik situasjon.

Alt i alt er det grunn til å tro at ordningen med gratis barnehage har ført til at alle fire- og femåringer i bydel Gamle Oslo som ikke hadde et barne-

hagetilbud, har fått tilbud om plass. I hele forsøksperioden har til sammen fire familier takket nei til tilbudet.¹⁰

Målsettingen om å få flere innvandrerbarn til å begynne i barnehagen er med andre ord oppnådd.

5.5 Hva kjennetegner de som tar i mot plass?

I det opprinnelige forslaget til evaluering var spørsmålet om forskjeller mellom dem som ville si ja til tilbudet fra forsøksbarnehagen, og dem som anslagsvis kom til å takke nei, en av problemstillingene. Som det går fram ovenfor, har det ikke latt seg gjøre å finne noen som har avslått tilbudet. Men selv om dette komparative aspektet faller bort, er spørsmålet om hva som kjennetegner de som tar imot plass i forsøksbarnehagen like fullt interessant. Hvilke språkgrupper representerer de? Hva kjennetegner foreldrenes arbeidssituasjon? Hvor mange av barna har gått i barnehage før? Hvilken holdning har foreldrene til bruk av barnehage?

Språklig bakgrunn

Bosted er det viktigste kriteriet for hvilken enhet i forsøksbarnehagen barna tilbys plass på (jfr. kap 2). Eventuelle lokale variasjoner i befolkningssammensetningen vil derfor gjenspeiles i sammensetningen av barnegruppene på de respektive enhetene. Det mest utbredte språket i forsøksbarnehagen er urdu/punjabi. Andelen urdu/punjabitalende varierer fra en enhet til en annen, og fra et år til et annet. Men med unntak av Maurtua omfatter den vanligvis om lag halvparten av barna. På Maurtua er det 3–4 urdudalende av totalt 19 barn. Fordelingen var den samme året før (enheten har bare eksistert i to år). På Maurtua er arabisk det mest brukte morsmålet. Deretter kommer tyrkisk. Også på de andre enhetene er arabisk og tyrkisk blant de største språkene. I tillegg kommer somalisk. Foruten disse store språkgruppene fins det mindre grupper med barn som snakker albansk, tamilsk, berbisk eller persisk. Også kinesisk, vietnamesisk, spansk m.m. er ofte representert, mens vesteuropeiske morsmål utenom norsk sjelden forekommer. På de fleste enhetene fins det også barn som er alene med sitt morsmål. De utgjør vanligvis et lite mindretall av gruppa, men andelen kan variere – mellom enhetene og over tid.

¹⁰ To av disse var etnisk norske. Jeg har ikke intervjuet noen av disse fire familiene. Da jeg drev med datainnsamlingen var det bare én familie som hadde takket nei. Denne lot seg ikke gjøre å få tak i.

Da status ble gjort opp det første året forsøksbarnehagen var i drift, fordelte barna seg på ti forskjellige morsmål. Urdu/punjabi var det klart største, og omfattet om lag halvparten (47 av 87) av barna. Arabisk og tyrkisk utgjorde de nest mest utbredt språkene (henholdsvis 10 og 12 barn), mens norsk kom på fjerdeplass (halvårsrapport august 1999). Til sammen hadde 8 barn norsk som morsmål dette første året. De fleste gikk på samme enhet. Denne enheten er lokalisert i et område av bydelen hvor det bor mange etnisk norske familier.

Det andre året var 12 språk representert. Urdu/punjabi-talende barn var også dette året i flertall (vel halvparten). Seks av barna hadde norsk som morsmål. Fem av dem gikk på den enheten som hadde mange etnisk norske barn også året før.

Fordelingen på språkgrupper det tredje året (2000/2001) fulgte mer eller mindre samme mønster som de to foregående årene. Tallet på barn med norsk som morsmål gikk ned til to.

Høsten 2001 var det tre etnisk norske barn i forsøksbarnehagen – av totalt 128 barn. De tre barna hadde plass på ulike enheter. Fordelingen av norskspråklige og såkalte fremmedspråklige barn i de øvrige barnehagen i bydelen, var på dette tidspunktet om lag 40/60.¹¹

Spørsmålet om hvorfor det er så få norske barn i forsøksbarnehagen, kommer jeg tilbake til i slutten på kapitlet.

Foreldrenes arbeidssituasjon

For å klare seg med barnetilsyn på fire timer daglig må enten en eller begge foreldrene være hjemmearbeidende, ha reduserte stillinger eller fleksible arbeidstider. Alternativt må familien ha noen til å hjelpe seg med å hente og bringe barnet. Det store flertallet av brukere i forsøksbarnehagen er én-inntektsfamilier. Av familiene til fire- og femåringene (med innvandrerbakgrunn) som jeg intervjuet, var bare en håndfull av mødrene yrkesaktive (jfr. kapittel 10). Mammaen til Selin og moren til Jing er de eneste i fulltidsjobb. Moren til Karishma begynte å jobbe i tre kvart stilling samme høst som datteren startet i barnehagen. Tross redusert arbeidstid, er det likevel umulig for henne å bringe eller hente Karishma. Mammaen til Fatima jobber hver dag i forretningen til en slektning, men rekker likevel stort sett å hente barnet.

Det er til sammen åtte etnisk norske mødre i de to utvalgene av fire- og femåringsforeldre som jeg intervjuet (jfr. kapittel 4). Av dem er to i full jobb,

¹¹ I private barnehager var 38 av 97 barn såkalt fremmedspråklige, i kommunale barnehager 111 av 270 barn (jfr. halvårsrapport februar 2001).

to er ansatt på deltid, to har svangerskapspermisjon, mens de to siste er såkalt hjemmeværende. Begge de to første familiene løser problemet med å hente og bringe barnet ved å bruke leid hjelp. De to med deltidsstilling kombinerer jobben med eneansvar for å bringe og hente barnet i barnehagen.

Tidligere barnehageerfaringer

Hvor mange av de som begynner i forsøksbarnehagen har tidligere gått i barnehage? Er det å ta imot plass i forsøksbarnehagen ensbetydende med at barna ikke har vært i barnehage før?

Jeg laget en oversikt over hvilke erfaringer fire- og femåringene (til sammen 45 barn) i mine to utvalg har. Resultatene framgår av tabellen nedenfor.

Tabell 5.1. Tidligere barnehageerfaringer blant barna i intervju-utvalgene. N=45.

Type tilbud	Antall barn
Ingen erfaring	22
Korttidstilbud	
Åpen barnehage	1
Park	6
Andre korttidstilbud	4
Heldagsbarnehage	
Solskinnskata	4
Andre heldagstilbud	8

Gruppen fordeler seg nokså nøyaktig i to; halvparten av barna har vært i barnehage tidligere, resten har ikke. Å ta imot plass i forsøksbarnehagen er med andre ord ikke ensbetydende med null barnehageerfaring. Skiller vi mellom fire- og femåringer blir resultatet som følger: to tredeler (13 av 18) av fireåringene, og én tredel (9 av 27) av femåringene har vært i barnehage før.

De øvrige fire- og femåringene fordeler seg noenlunde likt på korttids- og heldagstilbud. Noen av dem har gått direkte over fra den forrige barnehagen til forsøksbarnehagen. Andre har hatt et opphold på noen måneder eller et år før de begynte her.

Av dem som har hatt korttidstilbud, er park det mest vanlige. Ett barn har vært i åpen barnehage. De andre korttidstilbudene dreier seg om noen som har hatt seks timers oppholdstid (kl. 9–15) i heldagsbarnehager, eller et spesielt korttidstilbud som eksisterte i bydelen før forsøket startet (jfr. kapittel 2). Dette tilbudet var åpent fire timer daglig og kostet relativt lite.

Erfaringene fra heldagsbarnehagene varierer fra de som har vært innto, tre måneder, til andre som har gått der siden de var ett eller to år. Det siste gjelder to av barna. Begge er norske. Det ene barnet sluttet fordi mor hadde svangerskapspermisjon, det andre fordi tilbudet var i en annen bydel.

Selin gikk bare i to–tre måneder i heldagsbarnehagen. Hun pådro seg stadig sykdommer. Det ble derfor for dyrt å beholde plassen. En annen sluttet fordi familien skulle på en lengre reise til Pakistan. Ett av barna med erfaring fra heltidstilbud gikk på amerikansk førskole. Det ble også for dyrt i lengden.

Fire av barna, Ali, Sheila, Zafar og Albina, har gått i den muslimske barnehagen i Solskinngata. Det er et heldagstilbud, men med langt lavere oppholdspris enn det som er vanlig for kommunale og private barnehager. Alle fire kommer fra muslimske familier. Likevel foretrakk alle å bytte over til forsøksbarnehagen da det ble aktuelt.

For moren til Ali og foreldrene til Albina var den viktigste grunnen at de mente barna ville lære mer norsk i forsøksbarnehagen. I Solskinngata hadde så å si alle, både ansatte og barn, innvandrerbakgrunn. Faren til Albina er mye mer fornøyd med denne barnehagen. Det religiøse aspektet savner han heller ikke. Barn skal ikke læres opp i religion. Det bør man vente til de er store nok til å forstå, mener han.

Mammaen til Ali, Halimo, er også mer tilfreds med denne barnehagen hvor Ali går nå enn den forrige. Hun var skeptisk til utdanningsnivået hos de ansatte i Solskinngata, som hun mente var lavt. Dessuten var det etter hennes oppfatning for mye støy og uro der.

Verken moren til Sheila eller moren til Zafar synes det er særlig forskjell på forsøksbarnehagen og barnehagen i Solskinngata. De driver stort sett med det samme begge steder. Den andre barnehagen var «ikke særlig muslimsk», mener moren til Zafar. De lærte riktignok litt arabisk og leste litt fra Koranen, men mer var det ikke.

Å gå over fra et heltids- til et korttidstilbud har ikke skapt problemer for noen av disse familiene. Mor er hjemme uansett.

Med unntak av de to med erfaringer fra heldagstilbud hadde ingen av barna i de norske familiene gått i barnehage. Derimot hadde alle gått i park, og gjorde det inntil de begynte i forsøksbarnehagen.

Tabell 5.2 nedenfor viser hvilke barnehageerfaringer årets kull i forsøksbarnehagen har. På registreringstidspunktet omfatter dette kullet 129 barn. Tabellen inneholder kun opplysninger om fireåringene (70 barn), som begynte siste høst. Med unntak av nyankomne femåringer har de andre nødvendigvis minimum ett års barnehageerfaring. Noen har antagelig mer.

Tabell 5.2. Tidligere barnehageerfaringer blant de som startet høsten 2001.
N=70.

Type tilbud	Antall barn
Ingen erfaring	43
Korttidstilbud	
Åpen barnehage	7
Park	2
Andre korttidstilbud	13
Heldagsbarnehage	
Solskinngata	3
Andre heldagstilbud	2

43 av de 70 fireåringene i 2001-kullet (det vil si 61 prosent) er uten barnehageerfaringer. Av de som har gått i barnehage før, er erfaringer fra korttidstilbud det mest vanlige: åpen barnehage, park eller det jeg har kalt «andre korttidstilbud», som er det spesielle korttidstilbudet jeg nevnte ovenfor.

Holdning til bruk av barnehage

Halvparten av fire- og femåringene som inngikk i mine utvalg, og seks ti-deler av fireåringene som begynte høsten 2001, har aldri gått i barnehage før de begynte i denne. Betyr det at familiene som tar imot gratistilbudet har spesielt restriktive holdninger til bruk av barnehage?

At mangelen på tidligere barnehageerfaringer skulle skyldes skepsis til bruk av barnehage generelt, virker lite sannsynlig all den tid familiene har tatt imot gratistilbudet. Derimot kan det være forårsaket av skepsis til bruk av *heltidsbarnehage*, eller til å benytte barnehage for barn som er yngre enn fire år. Begge disse to «typene» skepsis lar seg kombinere med beslutningen om å takke ja til plass i forsøksbarnehagen.

Blant etnisk norske familier er heldagsbarnehage den mest dominerende tilsynsformen for barn på fire og fem år (Djuve og Pettersen, 1998). Det er derfor i første rekke disse familiene som bryter en norm ved å velge tilbudet i forsøksbarnehagen.

Ingen av de etnisk norske familiene jeg intervjuet gir uttrykk for at de har noe imot barnehage i og for seg. Felles for dem er at de mener full dag (heltidsplass) er for lang tid for de små å oppholde seg i barnehagen. Det blir for lite anledning til fri lek og til å være hjemme, mener Gunnars foreldre, som karakteriserer seg selv som «ikke særlig barnehagefrelste». Også Hildegunn, mammaen til Jens, og Guros foreldre synes heltidsopphold blir i meste laget for ungene. Guro har riktignok gått i heldagsbarnehage i mange

år, fordi praktiske grunner gjorde det nødvendig. Men både mor og far synes oppholdstid på mellom fire og seks timer er langt bedre.

Noen grunngir sitt valg av korttidsstilbudet med tidligere erfaringer. Irene og Randi har voksne barn fra før. Da deres første «kull» vokste opp, var fulltidsbarnehage et selvsagt valg for begge familiene. Denne gangen ønsker de å ha mer tid sammen med barna, forteller de.

Gunbjørgs holdning til bruk av barnehage skriver seg fra hennes personlige opplevelser som barnehagebarn gjennom mange år. Hun mislikte det sterkt. Det var mindre vanlig den gangen å gå i barnehage, og bare noen få av lekekameratene hennes gjorde det. Hver morgen måtte hun av gårde, forteller Gunbjørg. I mens kunne de andre valse rundt i pysj og høre «barnetimen for de minste». Når hun kom hjem ut på ettermiddagen, hadde jevnaldringene i nabolaget opplevd masse som hun ikke fikk del i. Gunbjørg er bitter på sine foreldrene fordi de bød henne slike oppvekstvilkår. I følge henne er dette grunnen til at forholdet mellom dem og henne fremdeles er preget av distanse og lite varme. Gunbjørg lovet seg selv at hun aldri skulle gjøre det samme.

Økonomiske forhold spiller også inn på de norske foreldrenes vurderinger og valg av barnetilsyn, men først og fremst indirekte. Valget om å finne andre type tilsynsløsninger enn heltids barnehageplass synes å være det primære. Dette valget kombinerer de fleste av dem med at mor har redusert jobb eller er hjemmeværende. I den økonomiske situasjonen som da oppstår, blir korttidsplass det som har aktualitet.

Hva så med familiene med innvandrerbakgrunn? Hva slags holdninger har de til bruk av denne typen barnetilsyn?

En del av dem deler de norske foreldrenes skepsis mot å la barna oppholde seg i barnehagen hele dagen (mer om dette i kapittel 8 om åpningstid). Andre gir uttrykk for at de er negative til å sende barna i barnehage i så ung alder. Mammaen til Karim er det. Hun syntes opprinnelig også at fire år var for tidlig. Det samme mener et par av de andre mødre. I det første tilfellet var det Karims far som overbeviste henne om at de skulle ta imot tilbudet. Ellers er det ingen som uttrykker negative holdninger til bruk av barnehage som sådan. Det er alltid økonomiske faktorer foreldrene viser til, når de skal forklare hvorfor de eventuelt ikke ville ha kommet til å sende barna i barnehage. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor (i 5.7).

5.6 Begrunnelsen for å takke ja

Djuve og Pettersen (1998) finner at tilgang på plasser og familieøkonomi er viktigere forklaringer på at etniske minoriteter ikke benytter barnehage, enn holdninger til denne formen for tilsyn. Resultatene ovenfor tyder på at det

også er tilfelle her. Dette forteller oss likevel ikke noe om hva som er grunnen til at disse familiene takker ja til plassen. Hva slags forventninger har de til oppholdet i barnehagen? Var det noe de var skeptiske til på forhånd?

Er noen skeptiske til tilbudet?

Skepsis til et tiltak kan skyldes frykt fordi man ikke kjenner til og ikke har erfaringer med den typen ordninger det gjelder. Men det kan også skyldes at man vet, eller har hørt rykter om, at det aktuelle tiltaket inneholder noe man er skeptisk til. Hva slags forhåndsinnstilling man har til et tilbud, kan virke inn på opplevelsen av tilbudet. En som er skeptisk, vil ofte være mer på vakt overfor eventuelle negative trekk ved en ordning og ha større problemer med å etablere tillit til dem som forvalter den, enn en som er positivt innstilt, uten noen reservasjoner.

Da jeg startet innsamlingen av mine data, hadde ordningen med gratis barnehageplass vart vel et år. Det vil si at forsøksbarnehagen hadde hatt en viss tid til å etablere et rykte. Alle jeg intervjuet var imidlertid førstegangsbrukere av ordningen.

Mange hadde hørt om tilbudet før de sa ja til plassen. Ofte bare at det var gratis, men noen ganger også at det var godt (jfr. pkt. 3). Tilsynelatende er det ingen som har hørt negative rykter om forsøksbarnehagen.

Likevel var noen skeptiske til å ta imot plassen. En av mødrene bekymret seg for at barnet skulle lære stygge ord og vaner. En annen for at de ikke skulle overholde mulimske mat-tabuer. Følgelig var det en betryggelse å høre at det var mange andre muslimske barn der, og også muslimske ansatte. Moren til Rafiq og foreldrene til Dinesh var forbeholdne fordi tilbudet var gratis.

Erfaringer fra lignende tiltak kan også virke inn på hvordan man mottar et tilbud om gratis barnehageplass. De fleste synes å ha gode erfaringer fra tidligere barnehager. Men enkelte har negative. Moren til Shazia, Amna, hører til de sistnevnte. Det gjorde henne urolig og usikker på hva hun kunne forvente denne gangen. «Vi er i alle fall utlendinger, selv om vi har norske pass», er lærdommen hun har trukket ut av sine tidligere erfaringer. Når hun likevel bestemte seg for å ta imot plassen, var det fordi hun ville la Shazia selv finne ut om hun trivdes eller ikke. Gjorde hun ikke det, kunne hun alltid slutte.

Ingen har likevel opplevd uroen så stor at de har vurdert å la være å sende barna i barnehage. «Vi er heldige», svarer faren til Ummar, når jeg spør om han og hans kone noen ganger var i tvil om de skulle ta imot tilbudet. «Aldri», konstaterer faren til Abdul Kadir. «Nei, vi bestemte oss med

en gang», forteller moren til Zafar, som mener det er lettere både for sønnen og henne, nå når han er i barnehagen.

Blant de etnisk norske foreldrene var mange ikke det minste i tvil om de skulle ta imot tilbudet fra forsøksbarnehagen. De har alle barn som går på avdelinger med andre etnisk norske barn. Andre var skeptiske, også om de befant seg i den situasjonen. Først og fremst dreier bekymringen seg om språkopplæringen. «Jeg tenkte på at det var mange innvandrerbarn der, på språket og så videre», forteller Vigdis, mor til Ella, som var i tvil om hun skulle si ja til tilbudet. Ella ville bli det eneste norske barnet på sin enhet. Mor til Reidar fikk høre at «de trengte flere norske barn i forsøksbarnehagen». Det gjorde henne skeptisk til å velge dette alternativet.

Åpenbart har likevel ingen av foreldrene, uansett bakgrunn, latt seg skremme fra å ta imot plassen i forsøksbarnehagen. Men andre foreldre kan ha gjort det, og valgt andre løsninger.

At det tilsynelatende har vært så lite tvil og skepsis blant dem som har tatt imot tilbudet, burde også representere et godt utgangspunkt for personalet til å etablere et godt samarbeids- og tillitsforhold til familiene. Skepsisen kan likevel ha vært mer utbredt enn det som kommer til uttrykk her. Noen kan ha glemt det. Andre har kanskje ikke glemt sine forbehold, men opplevd at de er blitt gjort til skamme. Uansett kan det tyde på at eventuelle reserverasjoner og skepsis mot barnehagen i stor grad er et tilbaketrukket stadium.

Hvilke forventninger har foreldrene med innvandrerbakgrunn?

Få av foreldrene var i tvil om de skulle ta imot plassen, men hvorfor sa de ja? Siden foreldrene ikke på forhånd vet hvordan oppholdet i barnehagen arter seg, vil begrunnelsene deres for å ta imot tilbudet være basert på hva de forventer at barnet skal oppleve og lære i forsøksbarnehagen. Vi begynner med foreldrene som er innflyttere til landet.

At barna skal lære norsk, er det de fleste trekker fram. Nesten alle av dem gjør det. «Skal man bo i Norge, må man lære norsk», slår foreldrene til Karishma fast. «Først og fremst lære norsk», sier faren til Albiana, som selv er ansatt i skolen. Han hevder å ha erfart at barn med innvandrerbakgrunn som har gått i barnehage, gjør det bedre på skolen enn de som ikke har slik erfaring. Jing gikk i barnehage før. Mor synes ikke han lærte særlig mye norsk der. Hennes håp er at han lykkes bedre denne gangen.

Iveren etter at barna skal lære norsk, skriver seg for mange fra problemer de har hatt med eldre barns møte med skolehverdagen. Nasreens storebror gikk i Solskinngata et år før skolen begynte, men hadde likevel problemer med norsken da han begynte på skolen.

For søsknene til Hassan ble starten på skolekarrieren vanskelig. Verken mor eller far kunne hjelpe dem med leksene, fordi ingen av dem behersker norsk. Med mye ekstrainsats og hjelp fra skolens side er det gått bedre etter hvert, forteller Hassans far, som håper at den yngste skal slippe lettere unna disse problemene.

Storebroren til Karim kom rett fra foreldrenes hjemland i Nord-Afrika til skolegang i Norge. Nå går han i 6. klasse, men sliter fremdeles med språket. Det hemmer ham sosialt, og det går utover læringen i andre fag, forteller moren.

Andre har motsatte erfaringer. De har opplevd at barna deres begynte i første klasse uten å kunne et ord norsk, men klart seg bra. Det synes likevel ikke å finnes noen som mener at det ikke er en fordel at barnet kan i hvert fall noe norsk når det begynner på skolen.

Om det å lære norsk har høy prioritet, er det likevel ikke den eneste begrunnelsen for å ta imot tilbudet om plass. Mange legger vekt på at barnehagen gir mulighet for *sosial utfoldelse*. Her kommer de sammen med andre barn. De får anledning til å leke med, bli kjent med og bryne seg på andre barn. Det er positivt og det er utviklende, påpeker flere. «Å lære norsk, leke med andre og bli et glad og fornøyd barn», er hva mammaen til Nasreen håper å oppnå med å sende datteren i barnehagen. Ønskelisten til Abdul Kadirs far er at «gutten skal blande seg med andre barn, utvikle seg fysisk og psykisk og lære norsk – mye norsk». Norsk «først og fremst», ønsker også mammaen til Rahoul, men legger til «også være sammen med andre barn. De lærer mye av hverandre. Ikke bare være sammen med voksne hjemme. Det blir kjedelig».

Likeledes er foreldrene til Shabrin er mest opptatt av at jenta skal lære norsk, men legger også stor vekt på den sosiale treningen de mener barnehagen kan tilby. Håpet er at oppholdet skal gjøre henne mer åpen, for Shabrin er ualminnelig sjenert, hevder hennes far.

Noen få av barna kunne norsk før de startet. Aslam var en av dem. For ham var følgelig den norskspråklige opplæringen mindre påkrevet. Ønsket om kontakt med jevnaldrende var en vel så viktig grunn til at foreldrene sendte ham i barnehagen, forteller hans far.

En del av den sosiale treningen består i å lære å omgås andre voksne enn dem barna har kontakt med til vanlig. Flere foreldre trekker dette fram som en fordel ved barnehagen. «Ha det gøy. Få kontakt med de voksne ansatte – i tillegg til det viktigste – å lære språket», er mammaen til Parveens forventninger til hva tilbudet skal bringe.

For femåringene er året i forsøksbarnehagen det siste før de begynner på skolen. Noen av foreldrene er opptatt av at oppholdet skal fungere som

forberedelse til den nye tilværelsen som da begynner. «Å lære å kjenne norsk miljø og norsk språk», er, etter faren til Hassans oppfatning, en slik forberedelse. «Det vil gjøre det lettere å begynne på norsk skole», mener han.

Enkelte har forventninger om at barna skal bli introdusert for klassiske skoleaktiviteter som å lære alfabetet, tallene og å skrive navnet sitt. Både foreldrene til Karishma, foreldrene til Sheila og noen andre håpet på det.

I tillegg til språket og sosial trening trekker mange foreldre fram muligheten for være med på og lære ulike aktiviteter som grunn til å ta imot plassen. Det være seg typiske innesysler som pusling eller bygging med klosser, kunstnerisk utfoldelse som tegning og maling, vinteraktiviteter som aking, skøyting eller turer, eller dataspill, sanger, regler eller rim. «Vi er i Norge nå. Vi må gjøre det slik de gjør her», mener moren til Carmen.

Noen få hevder at de ikke hadde noen forventninger til barnehagen. De tok imot plassen nærmest på prøve. For moren til Shazia var det slik. Med de dårlige erfaringene fra forrige barnehage friskt i minne, hadde hun få forhåpninger til oppholdet i barnehagen.

Mammaen til Rubina forventet seg heller ikke mye av oppholdet, forteller hun. Hennes resonnement var at det uansett ville være bedre for Rubina å gå der enn å sitte hjemme: «Lære seg noen ord. Være sammen med andre barn. Hadde hun vært hjemme, ville hun bare sett på barne-tv». Også andre foreldre gir uttrykk for at de setter pris på at barna kommer ut av leiligheten. Det blir for kjedelig for dem hjemme. Ofte blir det også for mye fjernsynstitting.

Hvilke forventninger har de norske foreldrene?

For disse familiene var situasjonen å skulle velge mellom å la barnet fortsette i park, som er et utendørs tilbud, eller søke om plass i forsøksbarnehagen. Fire timer gratis barnetilsyn gjelder bare pedagogiske tilbud. Lekepark inngår ikke i denne kategorien. Det er derfor en økonomisk gevinst ved å velge forsøksbarnehagen framfor park. Ingen av foreldrene nevner imidlertid dette som et argument for å bytte tilsynsordning.

Flere av de norske foreldrene forteller at barna deres var godt etablert i parken. De hadde opprinnelig ingen planer om å ta barnet ut. Problemet oppsto da foreldrene til en eller to i gruppen av jevnaldrende fire- og femåringer begynte å vurdere andre løsninger. Det tvang de andre også til å velge, og i praksis nærmest til å slutte i parken. Fri lek og uteaktiviteter var noe av det de norske foreldrene verdsatte mest ved parktilbudet. Likevel kunne det skape problemer med omrokking av planer når parken var stengt på grunn av dårlig vær eller kulde. Å slippe disse uforutsigbarhetene samt mulighetene

for større variasjon mellom inne- og uteaktiviteter var det som gjorde at de norske tidligere parkforeldrene bestemte seg for å velge forsøksbarnehagen.

Ellers ligner forventningene som de norske foreldrene har til oppholdet i forsøksbarnehagen, mye på de øvrige foreldrenes forhåpninger, bortsett fra ønsket om at barna skal lære norsk.

Sosial trening og omgang med andre barn, en smule forberedelse til skolegangen og omgang med andre voksne er blant de håp og forventninger de norske foreldrene har til oppholdet i forsøksbarnehagen.

Noen av dem er også opptatt av mulighetene som barnehagen gir til å bli kjent med unger med bakgrunn fra andre land og kulturer. Gunnars foreldre mener det kan forebygges at barna utvikler fordommer basert på utseende og språkforskjeller. «Oppdage at verden er full av folk som snakker forskjellig språk, gjør ting på forskjellig måte, men kommuniserer likevel», er hva Irene håper for sin sønn.

Forventningene som de norske foreldrene har til oppholdet i forsøksbarnehagen, ligner med andre ord på de andre foreldrenes forhåpninger, bortsett fra ønsket om at barna skal lære norsk. Forutsatt at det sistnevnte ivaretas på en måte som ikke kommer i konflikt med de norskspråklige barnas behov, burde situasjonen derfor ligge godt til rette for at begge foreldregruppene skulle kunne bli fornøyd.

5.7 Betydningen av at plassen er gratis

Har det noen betydning for familienes handlingsvalg at tilbudet er gratis? Hvor mange av dem som sier ja til plassen i forsøksbarnehagen, ville ikke ha gjort det dersom den kostet penger?

Et gratistilbud har ikke den samme økonomiske betydning for alle. For noen vil utgiftene til barnehage være marginale i det totale husholdningsbudsjettet. For andre kan det være det som velter hele budsjettet.

Jeg spurte foreldrene hvilken betydning det hadde for dem at tilbudet var gratis. Ofte testet jeg også ut hvor mye de ville være villige til å betale for en barnehageplass tilsvarende den de har gjennom forsøksordningen. Grunnen til at jeg ikke spurte alle om dette, var at jeg av og til følte meg ubekvem ved å gjøre det. Jeg var redd foreldrene skulle mistenke meg for å være «utsendt» på vegne av noen for å undersøke deres betalingsvilje.

Av dem jeg spurte svarte en god del (kanskje om lag halvparten) at de hadde vært villige til å betale. 500 kroner var uproblematisk for de fleste av dem. Mange var også villige til å avse 1000 kroner.

Alle foreldrene var glade for at tilbudet er gratis. Noen, særlig blant de etnisk norske foreldrene, gir likevel uttrykk for at det er av underordnet betydning for dem personlig. Hensynet til hva som er bra for barnet er viktigere enn økonomiske vurderinger. Irene ble provosert over den ivrige markedsføringen om at tilbudet ikke kostet noe: «Det viktigste for oss er ikke at det er gratis, men at det er et godt tilbud for David», utbryter hun. Samtidig mener enkelte at det er riktig at denne typen tjenester er tilgjengelig for alle.

Selv om de fleste foreldre trolig ønsker å la hensynet til barnet telle mer enn økonomiske betraktninger, vil noen familier befinne seg i en situasjon hvor økonomien ikke tillater valgmuligheter.

Ville barna som har gått i barnehage før, fortsatt?

Vi har sett at mange av barna hadde erfaringer fra andre barnehager før de begynte i denne. Noen gikk rett over fra den forrige til denne. Sannsynligvis ville mange av disse barna ha fortsatt i den barnehagen der de var, dersom det ikke fantes noen forsøksordning. Andre hadde allerede sluttet i den forrige barnehagen før de begynte i forsøksbarnehagen. Trolig ville en del av dem ha kommet til å begynne på ny, nå som de er blitt fire eller kanskje fem år.

Men det er ikke gitt, verken at disse begynner på nytt, eller at de førstnevnte fortsetter. Kostnaden til barnetilsyn må alltid relateres til andre kostnader og i forhold til familiens totalbudsjett. Utgiftene til barnehagen kan for eksempel komme til å bli vurdert som for høye, enten fordi dette budsjettet har forandret seg, eller fordi en kostnad–nytte vurdering, gir negativt resultat. Rubinas foreldre var kjempefornøyde med den private førskolen hun gikk på. Men med familiens økte totalutgifter, lot det seg likevel ikke gjøre å fortsette. Selin var til stadighet syk forrige gang hun gikk i barnehage. Under disse omstendighetene ble kostnadene for høye i forhold til nytten av tilbudet.

Ville barna uten barnehageerfaringer begynt?

Halvparten av dem jeg intervjuet og seks av ti av årets fireåringskull var uten barnehageerfaringer. Ville disse ha begynt også om det ikke var noen forsøksordning? Har kan hende foreldrene hele tiden hatt planer om å sende dem i barnehage når de ble fire eller fem år?

Selv om ikke barna har gått i barnehage før, betyr det ikke nødvendigvis at familiene er uten barnehageerfaring. I noen tilfeller har eldre søsken gått der. Men det vanligste er at disse familiene ikke har hatt kontakt med barnehage tidligere, mange fordi de ikke har eldre barn.

En del av barna som ikke har vært i barnehage før, ville ha begynt selv om det ikke fantes noen forsøksordning. Noshin, Dinesh, Sagaal ville gjort det, forteller deres foreldre. Iram ville ha begynt i den muslimske barnehagen i Solskinngata, selv om det ikke er mors førstepreferanse. Hun bekymrer seg for den norskspråklige opplæringen i denne barnehagen. Abiatha ville ikke ha begynt i år, men når hun ble fem. Å begynne allerede som fireåringer ville blitt for dyrt, synes foreldrene. Også Muhammed, Defne og Karim ville ha startet det siste året før skolen begynte.

Om lag like mange foreldre som hevder at barna ville ha begynt i barnehage uansett, er det som sier at de ikke ville ha gjort det, eller er i sterk tvil om de ville ha gjort det. Jing ville ikke ha gjort det. Løsningen med å være hos bestemor mens mor og far var på jobb, fungerte greit, forteller mor.

Sobia ville heller ikke ha gjort det. «Det er vanskelig med én inntekt og fem barn», forklarer hennes mor, og legger til at hun selv er hjemme uansett. Det vil si, nå går hun på norskkurs. Det måtte hun i så fall forsake.

Rahouls mor var aldri inne på tanken om å sende gutten i barnehage før tilbudet kom, forteller hun. Ingen av hennes eldste barn har gått i barnehage. De har aldri hatt problemer, verken med språket eller skolegangen for øvrig. Rahoul snakket dessuten en god del norsk før han begynte i forsøksbarnehagen. Mor betraktet det ikke som nødvendig å sende ham i barnehage.

Noors tre søsken har alle gått i barnehage. Men nå trenger familien å spare penger. Derfor ville ikke Noor ha hatt noe tilbud, dersom det ikke var for forsøksordningen, forteller mor.

«Jeg vet ikke», svarer moren til Florentina på spørsmålet om jentungen ville ha begynt uansett. «Hun maste mye om å begynne selv, men det kunne ha blitt vanskelig økonomisk». «Ja – nei». Moren til Madiha drar på svaret, men faller ned på nei. «Det er ikke lett hvis det bare er en i familien som jobber. Da har man ikke råd å sende barna i barnehage her i Norge. Det er bare det. Jeg har ikke noe imot barnehager», legger hun til. Faren til Sarukan synes også at det er dyrt med barnehage her i Norge. Det er ekstra synd, mener han, i et land hvor skolegang betyr så mye, og hvor mulighetene for utdanning er så stor.

Samtlige av dem som er i tvil om barnet ville ha begynt hvis ikke gratisordningen fantes, begrunner altså tvilen med økonomiske forhold.

5.8 Hvorfor så få norske barn?

Som det går fram foran (punkt 5), har andelen etnisk norske barn i forsøksbarnehagen vært lav alle de snart fire årene forsøket har vart, og den er gått

nedover etter hvert. Hva er årsaken til at så få norske familier velger forsøksbarnehagen som alternativ?

Den mest sannsynlige grunnen er at de fleste av dem allerede har plass i barnehage. Hvis det er riktig at alle aktuelle familier har fått tilbudet og bare fire har avslått, må dette være forklaringen. Tidligere undersøkelser viser at heldagsbarnehage er den mest dominerende tilsynsformen for etnisk norske barn, og at det er en klar sammenheng mellom bruk av barnehage og yrkesaktivitet i gruppen etnisk norske foreldre (Djuve og Pettersen, 1998).

Dersom et tilbud ikke dekker familiens behov for barnetilsyn, hjelper det lite verken at det er gratis, eller at man kanskje helst ville at barnet skulle gå nettopp i denne barnehagen. På grunn av forsøksordningen nyter dessuten familiene i Gamle Oslo godt av fire timers gratis oppholdstid uansett hvilken barnehage i bydelen fire eller femåringen går i. Derfor er ikke gratistilbudet noe incitament i seg selv til å velge forsøksbarnehagen framfor andre barnehager.

Selv om behovet for en heltidsordning sannsynligvis er den viktigste forklaringen til at det er få norske barn i forsøksbarnehagen, behøver det ikke å være den eneste. Det forklarer heller ikke nødvendigvis at andelen norske barn har avtatt.

Både da ordningen med gratis barnehage ble lansert og i tiden den har virket, har oppmerksomheten i hovedsak vært rettet mot familier med innvandrerbakgrunn. Ressursene har først og fremst vært satt inn i forhold til å rekruttere disse. Det skyldes trolig at det primært var disse man ønsket å nå, og at man regnet med at disse ville være vanskeligst å nå. Stor vekt på å rekruttere minoritetsspråklige barn gjør det rimelig å regne med at dette blir en barnehage hvor denne gruppen barn utgjør et stort flertall.

Alt dette har trolig ført til at mange etnisk norske familier på utkikk etter en barnetilsynsordning, ikke har opplevd forsøksbarnehagen som et tilbud til dem, men til foreldre med innvandrerbakgrunn. Eller de har kanskje en forestilling om at det først og fremst er som «norsklærere» de er interessante, slik vi husker at mor til Reidar nevnte.

Et trekk ved en ordning får ofte selvforsterkende virkning: Rykter om at det er få etnisk norske familier i forsøksbarnehagen, kan føre til at enda færre etnisk norske familier takker ja til tilbudet. Mor til Kåre, som er den eneste norske gutten på sin enhet, forteller at det opprinnelig også var meldt på en annen norsk. Han og Kåre gikk i samme park. De dukket imidlertid aldri opp. Moren til Kåre tror de ble skeptiske da de hørte at det bare ble to etnisk norske barn der.

Selvforsterkende prosesser er ofte et resultat av det Schelling (1978) beskriver som mikromotiver med makrokonsekvenser. Enkeltpersoners (familiers) små preferanser kan føre til et sluttresultat som er segregasjon, selv om ingen hadde dette til hensikt.

Det er likevel ikke sikkert at nedgangen i andel norske barn i forsøksbarnehagen skyldes denne typen overveielser og bevisste valg. Den kan også være tilfeldig. Tallet på norske barn har aldri vært stort, og det varierer. Nedgangen og variasjonene kan være forårsaket av tilfeldigheter.

Er integrering mulig uten norske barn?

Uansett hva som er årsaken til at norske familier er så lite nærværende i forsøksbarnehagen, er dette et faktum de øvrige familiene blir konfrontert med når de kommer i barnehagen. Hvordan reagerer foreldrene på dette? Hvilke følger får det for prosjektets målsetting om å bidra til økt integrering?

De norske barna representerer majoritetskulturen. Det er først og fremst det som gjør dem interessante i denne sammenhengen. At så få norske familier velger forsøksbarnehagen, kan i verste fall gi en slags diffus mistanke om at «nordmenn holder seg for gode til dette tilbudet», eller at de i alle fall ikke er interessert i å delta i en ordning hvor de er i et så klart mindretall. Ingen av foreldrene uttrykker dette i klartekst, men mange undrer seg, og er skuffet over at det er så få norske familier i barnehagen.

Noen mener det er fordi de norske barna allerede kan norsk. Følgelig er ikke dette noe tilbud for dem. Andre forklarer det med at de norske barna allerede har plass i barnehage, siden det er vanlig at begge foreldrene jobber. Men en del sier de skjønner hvorfor de norske familiene uteblir.

Herr Ylmaz, far til Osman, er blant dem som er svært skuffet over dette. Han hadde sett fram til at Osman skulle bli kjent med norske barn. Familien, som er kurdisk, bor i et område med få nordmenn. Selv jobber han i en bedrift med nesten bare innvandrere. Herr Ylmaz sier at han innser at slik det er i barnehagen, kommer det også til å bli på skolen. Uansett hva han gjør, kommer liksom ikke familien ut av de sirklene som gjør at de bare omgås andre innvandrere og ikke får kontakt med nordmenn, konstaterer han med beklagelse.

Det er ikke nødvendigvis bare som «norsklærere» barna med norsk som morsmål er viktige. Som representanter for majoritetskulturen kan de være med å formidle tradisjoner i lek og levesett, verdier og holdninger, erfaringer og ideer, som de andre barna kan ha nytte av å lære seg når de skal orientere seg i det norske samfunnet. Mange av foreldrene påpeker nettopp dette. De ønsker seg flere norske barn fordi «de vet hvordan man leker i Norge» (se

kapittel 8). Dessuten har de norske barna foreldre som er norske. Når ikke barna kommer i forsøksbarnehagen, uteblir også foreldrene. Noen av mødrene er litt skuffet over dette. De savner noen å praktisere sine norskkunnskaper overfor, og synes det ville være spennende å få kontakt med norske mødre.

Alle de pedagogiske lederne hadde gjerne sett at flere norske familier benyttet ordningen, men ingen tillegger det avgjørende betydning for realiseringen av målsettingen om økt integrasjon. «Det er bare sånn det er», konstaterer de. Noami utdyper det slik: «Integrering betyr ikke at barna skal bli norske, men at de skal klare seg og leve i dette samfunnet. I barnehagen blir de gradvis kjent med storsamfunnet, ikke bare med det de har hjemme».

Majoritetssamfunnet er i høyeste grad representert i barnehagen, selv om det ikke er andre norske barn der, mener førskolelærerne. Arbeidet er basert på norsk lov. Kjennskap til majoritetssamfunnet får barna ved måten den pedagogiske virksomheten er lagt opp på, blant annet gjennom lekene, sangene og tradisjonene som formidles.

Etter førskolelærernes oppfatning er integrering fullt mulig selv om «den ene parten», det vil si de norske barna, uteblir. «Det er dem det er mest synd på», er et vanlig omkvad blant de ansatte. Det er de som selv taper mest på å ikke få del i det multikulturelle fellesskapet som forsøksbarnehagen representerer.

Et av kronargumentene for å sette i gang gratisordningen var at barn med innvandrerbakgrunn skulle få anledning til å lære norsk. For barn vil læring av språk være nært knyttet til lek, fordi dette er en så sentral aktivitet for barn (Kibsgaard, 1995). Barnehagen gir barn med minoritetsspråklig bakgrunn mulighet for å lære norsk i en situasjon som er mindre prestasjonsorientert og hvor de selv kan være mer aktive enn for eksempel i skolen (Valvatne, 1995). Positive lekerelasjoner med norskspråklige barn er blant de faktorene som motiverer barn med minoritetsspråklig bakgrunn aller mest til å lære norsk, hever Braathe (1995).

Hvordan går det så med disse barnas norskspråklige utvikling når det nesten ikke fins barn å leke med som har norsk som morsmål?

Barna i forsøksbarnehagen representerer en rekke ulike hjemmespråk, men fellesspråket er norsk, understreker førskolelærerne. I følge dem bruker barna norskspråket i stadig større grad utover i barnehageåret. Også noen av de som har samme hjemmespråk, går etter hvert over til å kommunisere på norsk.

Flere av avdelingslederne påpeker at det å ha en stor norsk barnegruppe, ikke uten videre innebærer noen språklig gevinst for de andre barna. Generelt

vil det å representere «modellmakten» gi en person eller gruppe en særskilt, og ofte fordelaktig, posisjon (jfr. Grønhaug, 1975). En gjeng norske barn som eksempelvis bare leker med hverandre, kan bli dominerende på en negativ måte, mener de pedagogiske lederne. I verste fall kan de derfor komme til å hemme snarere enn å fremme de andre barnas norskspråklige utvikling og integrasjon. Kibsgaard (1995) er også inne på dette. Norske barns avvisning og definerings av innvandrerbarna og deres kultur kan hindre de sistnevnte barnas språkutvikling.

Selv der hvor de norske barna utgjør et lite mindretall av gruppen, eller er den eneste etnisk norske, hender det at de tillegges, eller tiltar seg en slags lederrolle i gruppen. Vilde er det eneste etnisk norske barnet på Maurtua. Hun har en slags «dronning»-posisjon i jenteflokken, forteller avdelingslederen. De andre jentene ønsker å være sammen med henne, og enkelte av foreldrene gir også uttrykk for at de gjerne ser at deres døtre omgås og er venninne med Vilde.

Den generelle oppfatningen blant førskolelærerne er at det ikke er noen automatikk i at barn lærer språk ved å høre andre som snakker dette språket. Derfor har det ingen kritisk betydning at det ikke er flere norsk barn i forsøksbarnehagen. Det viktigste er metodene som brukes, og hvor bevisst de ansatte er på det som har med språkopplæring å gjøre, hevder avdelingslederne. En av de ansatte, som er innflytter til landet, har selv hatt barn i en barnehage med nesten bare etnisk norske. Hennes erfaring er at det ikke er noen garanti for at barn med annen språklig bakgrunn lærer norsk.

Alle avdelingslederne er likevel enige om at flere etnisk norske barn, vil kunne ha vært til god hjelp i arbeidet med å legge til rette for norsk-opplæringen hos barna som har dette som andrespråk.

5.9 Oppsummering og drøfting

For å takke ja til et tilbud må to forutsetninger være til stede. Man må vite om det, og man må være motivert for å bruke det. Prosjektledelsens oppgave var å sørge for begge deler. Strategien har vært å informere fra mange ulike hold samtidig: per brev, via media, og gjennom samarbeid med skolen og andre offentlige og private instanser, og ved hjemmebesøk.

Det er vanskelig å peke ut hvilken strategi som har vært mest effektiv, spesielt hvis det å være effektiv defineres som å nå fram med informasjon, og motivere til å ta i bruk tilbudet. Brevet som prosjektledelsen hver vår sender til samtlige aktuelle familier er antagelig det som når flest. Men det har vært vanskelig å skaffe nøyaktige adresselister (utskriftene fra folkeregisteret er

sjelden helt oppdaterte). Derfor mottar ikke alle som skulle, brevet. Skal disse nås, må informasjonen formidles på andre måter. Alt i alt synes rekrutteringen å kreve så stor arbeidsinnsats at det neppe ville vært mulig å gjennomføre den uten bemanningen som forsøksbarnehagen har hatt.

Etter hvert som ordningen har pågått, har rekrutteringsstrategiene endret seg. Gratistilbudet er etter hvert noe de fleste familiene med en fire- eller femåring i huset, vet om. Nesten alle som begynte i forsøksbarnehagen etter oppstart høsten 2001 (som ikke var påmeldt på forhånd), tok selv kontakt med barnehagen.

Om ulike informasjonsstrategier har slått forskjellig ut i forhold til etnisk norske familier og familier med innvandrerbakgrunn, er også vanskelig å si. Ikke helt overraskende virker det som det er mer vanlig at norske foreldre blir oppmerksomme på ordningen via media og presse. Men de viktigste informasjonskildene for disse foreldrene er i likhet med de øvrige, brevet fra prosjektledelsen, kjente som vet om tilbudet, ansatte i parken (alle de norske barna gikk i park før de begynte i forsøksbarnehagen), eller i andre offentlige eller private etater.

Mye tyder på at informasjonsstrategiene har forsterket hverandre gjensidig – på to måter. De har nådd ulike personer og de har supplert kunnskapen om ordningen hos den enkelte mottaker. Stor oppmerksomhet omkring ordningen har bidratt til å skape interesse og entusiasme, og dermed motivasjon for å ta den i bruk. Til tross for intensiv og pågående rekruttering synes det ikke å være noen som har reagert negativt på det.

Velviljen som tilbudet er blitt møtt med kan ha sammenheng med at det er et *tilbud*. Hvis ordningen var obligatorisk, kunne det ført til større behov for forskansing og mindre motivasjon for å ta i mot plassen (selv om de da ikke hadde noe valg).

På tross av informasjon fra mange ulike kilder, fins det eksempler på familier som ikke har hørt om tilbudet før ut på høsten det året barnet var berettiget plass. Alt tyder på at dette dreier seg om en knapp håndfull med barn. I følge prosjektledelsen er det kun fire familier som har avslått tilbudet. Legger vi disse resultatene til grunn, kan vi fastslå at målsettingen om å få flere barn med innvandrerbakgrunn til å begynne i barnehage er oppnådd.

Alle mottakerne er glade for at tilbudet er gratis, men noen, særlig de norske foreldrene, reagerer på det de oppfatter som overdreven fokusering på dette.

Målgruppen for forsøket var familier med innvandrerbakgrunn. Mange av disse foreldrene sier at barna ville begynt i barnehage uansett om forsøksordningen fantes eller ikke. Ikke alle når de var fire riktignok, men en god

del hadde planlagt å sende femåringen i barnehage. Om lag like mange sier de ikke ville ha kommet til å gjøre det. Begrunnelsen er dårlig økonomi.

Tallet på etnisk norske barn i forsøksbarnehagen har vært lavt hele tiden og har gått nedover etter hvert. Den mest sannsynlige grunnen til det lave tallet er at de fleste av dem allerede hadde plass i barnehage. Men det kan også være andre grunner.

Mye tyder på at forsøksbarnehagen har etablert seg som en slags «innvandrerbarnhage» i folks bevissthet, inkludert de etnisk norske foreldrene i bydelen. Oppmerksomheten har i hovedsak vært rettet mot familier med innvandrerbakgrunn, både da ordningen ble lansert og i tiden den har virket. Det kan ha ført til at de norske foreldrene ikke betrakter forsøksbarnehagen som et aktuelt alternativ for dem.

Uansett grunn er fraværet av norske familier et faktum de andre familiene må forholde seg til. Noen undrer seg over det. Hos andre etterlater det et savn og en tristhet over nok en gang å befinne seg på en arena uten særlig muligheter for å få kontakt med majoritetsbefolkningen.

Skal forsøksbarnehagen bli et reelt tilbud også til de etnisk norske familiene, må trolig både innholdet i rekrutteringsstrategiene og måten ordningen er organisert på, legges om. Først og fremst må antagelig åpningstiden utvides. Men hvis ordningen ble gjort om til et heldagstilbud, vil det neppe ha samme appell for familiene som er målgruppen for forsøket. En alternativ mellømløsning er at brukerne selv velger oppholdstid. Det vil imidlertid føre til andre organisatoriske, administrative og pedagogiske utfordringer.

Uten norskspråklige barn mister de minoritetsspråklige barna en viktig mulighet for læring av sitt andrespråk. Språk læres i en sosial og kulturell kontekst, i samhandling med andre. Derfor egner barnehagen seg godt som læringsarena. Det er dokumentert at uformell samhandling og ikke minst lek, har stor betydning både for språkinnlæring generelt, og for utviklingen av andrespråket (Özerk og Arnsted, i Sand og Skoug, 2002). Tilgang på voksne språkbrukere kan til en viss grad bøte på dette, men aldri erstatte de norskspråklige barnas fravær. I forsøksbarnehagen er ansatte med norsk morsmål i mindretall. De øvriges norskspråklig kompetanse varierer, fra dem som behersker språket nesten flytende til de som tidvis strever med å uttrykke seg og forstå (jfr. kapittel 6). Å stille større krav til personalets norskspråklige kvalifikasjoner vil kunne gjøre de ansatte mer rustet for den nevnte oppgaven. Det lar seg trolig gjøre uten å endre på politikken personalsammensetningen. Ulempen ved dette er at personalgruppen rommer mindre variasjoner og blir mer standardisert. Hvis alle de ansatte er like

flinke i norsk, kan barna og foreldrene komme til å oppleve forskjellen mellom seg og de ansatte som et stort (og i verste fall uoverstigelig) gap. Da mister de ansatte en viktig funksjon som språkmodeller, nemlig å demonstrere at et språk kan beherskes på ulikt nivå.

6 De ansatte

6.1 Innledning

Personalet er den viktigaste ressursen i barnehagen. Dei skal setje måla i barnehagelova om til praksis. Korleis dei utfører arbeidet sitt, og korleis dei er sette i stand til å utføre det, er avgjerande for kvaliteten på tilbodet, (Stortingsmelding nr. 27, 1999-2000:56).

Ressurser er sjelden bare et spørsmål om kvantitet, men dreier seg ofte like mye om kvalitet. For at barn med innvandrerbakgrunn skal få et fullgodt barnehagetilbud, er det nødvendig at personalet har kompetanse i flerkulturelt arbeid hevder regjeringen i (Stortingsmelding nr. 17, 1996–97: 68). Kompetanse omfatter formelle kvalifikasjoner, men også realkompetanse. Det vil si kunnskap og innsikt som er ervervet gjennom personlige opplevelser og erfaringer (Stortingsmelding nr. 17, 1996–97: 62).

Hvilke kvalifikasjoner har de ansatte i forsøksbarnehagen? Personalet i forsøksbarnehagen står overfor helt bestemte forventninger. De skal være med å realisere målsettingene for ordningen med gratis barnehage. Hvordan oppfatter de ansatte disse målsettingene? Hva forstår de med integrasjon? Hvilket ansvar mener de at de har for å bidra til at mødre som ikke kan norsk, begynner på norskkurs?

Samarbeidet mellom de ansatte er viktig både for deres egen trivsel og arbeidslyst og for hvordan de ivaretar sine oppgaver overfor familiene som bruker barnehagen. Personalet i forsøksbarnehagen kommer fra mange ulike land, og har forskjellig språk-, kultur- og religiøs bakgrunn. Hvordan håndterer de ansatte disse ulikhetene i sitt daglige samvirke?

Personalet i barnehagen er kulturbærere og rollefigurer (Stortingsmelding nr. 27: 79, 1999–2000). I likhet med foreldrene utgjør personalet selv et multikulturelt fellesskap. Som sådan representerer de også et eksempel på hvordan et slikt fellesskap kan fungere.

Hvem de ansatte er og hvordan de samhandler, har også betydning for hvordan de framstår og fortolkes av andre, for eksempel foreldrene. Alle disse temaene tar jeg opp nedenfor.

6.2 Hva slags kvalifikasjoner har de ansatte?

I følge Stortingsmelding nr. 27(1999–2000: 79) er et kompetent personale «ein av dei viktigaste byggjesteinane i barnehagen». Ikke minst viktig er det

å øke kompetansen innenfor såkalt flerkulturelt arbeid i barnehagen, går det fram av den samme meldingen.

Formelle kvalifikasjoner

Det er bare avdelingslederne det stilles formelle kompetansekrav til. Mange barnehager i Oslo kommune sliter med å skaffe nok kvalifiserte førskolelærere, men i forsøksbarnehagen har det ikke vært noe problem. Alle de aktuelle stillingene er besatt. Ofte har det vært mange søkere til hver av dem. Lønna i forsøksbarnehagen følger vanlig regulativ for denne typen stillinger. Det har vært noe utskifting av avdelingsledere, særlig etter det første året. Senere har det vært mindre. Ettersom ordningen er blitt utvidet er også flere pedagogiske ledere tilsatt. Høsten 2001, det vil si det fjerde året som forsøket pågår, har en av førskolelærere vært ansatt i hele perioden. To har vært ansatt i to år, tre begynte høsten for halvannet år siden, mens de to siste ble ansatt høsten 2001. Avdelingsledernes arbeidserfaringer varierer – fra de som har jobbet i mange år, til de som er nyutdannet. Alle de nyutdannede har imidlertid tidligere utdanning og yrkeserfaring. Avdelingsledernes alder varierer fra 30 til 45 år. Nesten alle de pedagogiske lederne har formelle kvalifikasjoner i migrasjonspedagogikk. De fleste har tatt det som fordypningsfag innenfor grunntutdanningen, noen parallelt med arbeidet i barnehagen.

Valg av spesialfelt skjer ofte ut fra interesse for feltet. I tillegg til at utdanning og formelle kvalifikasjoner øker innsikt og kunnskaper om det aktuelle området, fører det ofte også til ytterligere motivasjon og engasjement. Samtlige avdelingsledere gir uttrykk for at de er «veldig opptatt av flerkulturelt arbeid». Det var derfor de valgte dette som spesialområde, og det var derfor de søkte seg til forsøksbarnehagen. Her får de anledning til «å prøve kunnskapene ut i virkeligheten», og til å erfare og lære mer. «Å jobbe flerkulturelt er å være på parti med framtiden» sier Ruth – som er en av dem. Flere av førskolelærerne har tidligere jobbet i barnehager hvor mange av barna hadde innvandrerbakgrunn.

Erfaringsbasert kompetanse

En arbeidstakers kvalifikasjoner dreier seg likevel aldri bare om formell utdanning. Interesser, engasjement og personlige erfaringer utgjør viktige supplement og er med på å bestemme vedkommendes reelle kompetanse. At mange av de ansatte har levd i land og innenfor andre kulturer enn den norske, representerer en slik type tilleggskompetanse. Det er ikke bare personalet som kommer fra andre land som har denne erfaringen. Flere av de

norske ansatte har også opplevd å leve i skjæringspunktet mellom ulike kulturer. De har vært eller er kjærester, samboere eller gift med menn fra andre land og kulturer.

Først og fremst vil likevel de ansatte som selv er innflyttere til Norge ha mange samsvarende erfaringer med foreldrene i barnehagen. Det behøver ikke å være de samme grunnene som brakte dem hit. De har likevel til felles at de er vokst opp i, og har sterke følelsesmessige bånd til, et annet land. Overgangen og tilpasningen til det norske samfunnet kan ha mange felles trekk. Likeartete erfaringer gir grunnlag for å forstå andre – enten det dreier seg om prosaisk kunnskap som å vite hva man skal kle på seg en iskald vinterdag, eller mer eksistensiell innsikt. Det være seg ydmykelsen og ubehaget som skyldes at man ikke klarer å uttrykke seg på gjeldende språk, eller smerten ved å bli sett ned på og bli diskriminert. På disse områdene har personalet rikholdige erfaringer:

Patricia er oppvokst i et land med varme året rundt. Hun og familien kom flyttende til Norge midt på vinteren med to små barn, og vet derfor hva det vil si å ikke vite hvordan man skal kle seg selv eller barna vinterstid. 'Det var min oppriktige overbevisning at barn ikke skal være ute i slikt vær. Det var galskap, mente jeg, og var sikker på at gutten min kom til å dø. Jeg hadde aldri hørt om ullsokker før. Datteren min ble kraftig forkjølet. Jeg gikk til doktoren og ventet å få antibiotika og en haug med medisiner. Legen bare lo og sa 'vent til det går over, ta på jentungen varme klær og la henne leke i snøen', forteller Patricia.

Leyla har lang erfaring som 'barnehageforeldre'. Hennes eldste sønn, Elias, gikk tre år i barnehage før han begynte på skolen. Det var nesten bare norske barn i denne barnehagen. Leyla mente derfor dette var et godt tilbud for ham i forhold til å lære norsk. Hun stusset riktignok litt over at ikke gutten gjorde særlig raske framskritt i så måte, men mente dette skyldtes hans intellektuelle modenhetsnivå. Hun la også merke til at Elias var påfallende lite interessert i at mor skulle være for lenge i barnehagen. Om morgen var raskt til å si 'ha det'. Når foreldrene ble invitert til dugnad eller festlige tilstelninger, kunne han i stede foreslå at de heller skulle gå hjem igjen. Det hendte også at han hysjet på mor, tydelig brydd, når hun snakket arabisk med ham i garderoben. Da Elias begynte på skolen, var hans norskspråklige ferdigheter fremdeles temmelig mangelfulle. Leyla mener at dette er en grunn til at han senere fikk problemer på skolen.

Da Elias var 10 år, begynte hans yngre bror i barnehagen, men i en annen enn den han hadde gått. Det hendte Michael ble med mor for å hente lillebror. En dag de alle tre var på vei hjem fra denne barnehagen, spurte Elias plutselig mor om hvorfor lillebror fikk gå i en god barne-

hage, mens han selv hadde måttet gå i en dårlig. På spørsmålet fra mor, om hva som var galt med stedet han gikk, svarte Elias 'De ropte aldri på meg. Ingen brukte navnet mitt. De så ikke på meg. Jeg var liksom ikke der'.

Rakel forteller at hun bodde i Norge i nærmere ti år før hun begynte å delta i samfunnet rundt seg. En viktig forandring i privatlivet hennes gjorde at hun ble tvunget til å leve på en annen måte. Ja, også til å bevege seg utendørs, og det hadde hun gjort lite før. 'Det var kjempeovergang', forteller Rakel. 'Jeg kunne ikke kommunisere. Jeg visste ingenting om samfunnet rundt meg. Og vinteren var et sjokk! Jeg hadde knapt vært ute på denne årstiden'. Rakel lærte seg norsk, gikk på AMO-kurs, og etter en praksisperiode fikk hun jobb. Slik ble hun også tvunget til å stifte bekjentskap med den norske vinteren. 'Jeg går ikke ut om vinteren nå heller', ler Rakel. 'Bare til og fra jobben. Men nå skjønner jeg så godt at nordmenn må være ute. Alternativet er jo å sitte inne i månedsvis!'.

Tamja husker også godt den første tiden i Norge, da hun nesten ikke snakket norsk. Hvor hjelpeløs hun følte seg, og hvor anstrengende det var å forsøke å gjøre seg forstått. Hun bestemte seg for å lære språket perfekt. I mange år strevde hun med det, helt til en dag en kollega sa: 'Det kan du bare gi opp, du klarer det aldri likevel. Du var voksen da du kom til Norge. Du har ditt morsmål. Du forstår norsk og kan gjøre deg forstått. Snakk på din egen måte. Hvorfor skal du streve etter det perfekte og uoppnåelige?' Også Laura har erfart hvilke anstrengelser og utfordringer det byr på å lære seg et nytt språk. 'Det verste var frykten', minnes hun, 'å tørre å snakke'. På et av kursene for viderekomne som hun gikk på, var en av oppgavene at de skulle lese høyt for en gruppe barn. Laura bestemte seg for å gjennomføre øvelsen. 'Det var helt forferdelig. Barna holdt på å le seg i hjel'. Nå har Laura ingen frykt for å snakke lenger. 'Ingen kan stoppe meg. Det spiller ingen rolle om jeg ikke klarer å si alt rett ut og korrekt. Jeg gjør så godt jeg kan! Hva mer kan jeg gjøre?'.

Etnisk diskriminering innebærer rangering av menneskeverd ut fra hudfarge, kultur eller andre former for etnisk tilhørighet. Den finner sted på ulike nivå i samfunnet, men det innebærer alltid en form for maktutøvelse fra en majoritet mot en minoritet (Høgmo, 1998). Ofte manifesterer etnisk diskriminering seg gjennom symbolhandlinger. I boka «Fremmed i det norske hus» studerer Høgmo (1998) det han kaller hverdagens skjulte diskriminering. Det vil si hvordan innvandrere gjennom sine ansikt-til-ansikt-møter med nordmenn opplever seg utsatt for etnisk ringeakt. Mange av de ansatte har opplevd dette.

Hamal er en av de ansatte som nokså ofte opplever slike ringeakthandlinger. Hun kommer fra et land i Midt-Østen, og har bodd i Norge knapt to år. Hamal bærer hijab (skjerf) og går kledd i mørke, lange skjørt eller kåpe. Hun merker godt at folk betrakter henne når hun er ute. Ikke så mye før, da hun bodde på Grønland, men nå når hun tar t-banen hjem til Furuset, opplever hun det ofte. «De ser på meg som om jeg har skapt problemer for dem. Jeg blir litt lei meg, og tenker at dette er ikke stedet for meg å bo», sier Hamal. Hun har vært inne på tanken å slutte med hijab, men er kommet fram til at «da blir jeg liksom ikke meg selv, men en annen».

Noami kommer også fra et muslimsk land. Hun har bodd i Norge i vel 10 år, og snakker godt norsk. Noami går kledd i bukser og genser, uten tildekket hode. Noami opplever fremdeles å føle seg diskriminert. Ikke slik at hun ikke får sine rettigheter, eller blir åpenlyst sjikanert. Nei, det skjer i lynraske glimt – i møte med blick som avslører nedlatenhet, eller gjennom gester, tonefall og lite vennlige svar som signaliserer at hun er en person vedkommende ikke ønsker å ha kontakt med. Noami ergrer seg også over de implisitte forutsetningene som hun mener ofte ligger innebygget i kommunikasjonen med nordmenn. Når Noami tar trikken hjem, kommer hun av og til i snakk med sidemannen. Hvor mange barn hun har, og om hun jobber, er spørsmål som ofte inngår i samtalen. Etter Noamis mening avslører formuleringene at vedkommende har som utgangspunkt at hun har en flokk unger, og at hun, i motsetning til de fleste norske kvinner, sannsynligvis ikke jobber. Når Noami svarer «lærer», repliserer medpassasjeren i ni av ti tilfeller: «morsmåslærer?»

Personlige erfaringer kan bli til kulturell kapital

Personalet representerer et repertoar av personlige erfaringer som kan gi innsikt som ofte er vanskelig å tilegne seg uten å ha opplevd situasjonene. Innsikten gir grunnlag for å forstå og føle med foreldre som opplever tilsvarende, og for å mobilisere ideer til hvordan man praktisk kan hjelpe dem til å unngå det man selv har opplevd som uheldige og negative erfaringer. Slik kan egne, og ofte dyrkjøpte erfaringer, omdannes til kunnskap som kan komme til nytte i møte med familiene i forsøksbarnehagen.

Patricia mener man knapt kan være tydelig og detaljert nok når det gjelder å informere innvandrerforeldre om hvilke klær, utstyr og skotøy barna trenger til ulike årstider og situasjoner. Gjennom sønnens barnehageerfaringer, har Leyla fått fornyet innsikt i hva integrering dreier seg om. Den første betingelsen er å føle at man er noe i seg selv. Derfor er Leyla opptatt av at barnehagen skal være et sted hvor både barna og foreldrene blir

møtt med anerkjennelse. Ansatte som har opplevd å ikke kunne storsamfunnets språk, er opptatt av å motivere foreldrene til å lære norsk. Det første Laura sier til foreldre som ikke kan norsk er: «lær språket, lær språket, lær norsk!». De som har slitt med frykt for å prøve ut sine norskspråklige ferdigheter, er ivrige til å oppmuntre foreldrene til å praktisere sine norskkunnskaper.

Kulturell kapital kan defineres som en type verdsatt kompetanse som en person har innenfor et område (jfr. Bourdieu, 1995). Kunnskapen som de ansatte har ervervet seg gjennom sine egne erfaringer med migrasjon og tilpasning til et nytt samfunn, kan betraktes som en type kulturell kapital.

Kulturelle minoriteter erfarer ofte at deres sosiale og kulturelle kapital, det vil si regler, verdier, kunnskaper og kompetanse som de bringer med seg fra sitt opprinnelsesland, ikke er gangbare i møte med storsamfunnet. Det diskvalifiserer dem i samhandlingssituasjoner hvor personer fra majoriteten deltar. Alle samhandlingssituasjoner innebærer en kamp om å få ta i bruk den sosiale kompetansen man selv behersker. I kraft av sin kulturelle overmakt vinner majoritetsbefolkningen nesten alltid denne kampen, og får dermed forrang i forhold til å definere slike samhandlingssituasjoner (Grønhaug, 1975).

Felles erfaringer med foreldrene er likevel ikke nok til å gjøre en person til kompetent medarbeider i barnehagen. De tospråklige assistentene blir ofte rekruttert på grunnlag av språkkunnskaper alene, hvis ikke andre alternativer fins. En av førskolelærerne, Katrine, sukker og sier det ikke alltid er lett å integrere ansatte som ikke har fnugg av erfaring fra arbeid med barn, i staben. «De aner for eksempel ikke hva de skal bruke planleggingstiden til», forteller hun.

Felles erfaringer og språk er ingen garanti for fellesskap

Det er heller ikke gitt at felles språk og nasjonal opprinnelse alltid gir grunnlag for kommunikasjon og fellesskap mellom de ansatte og foreldrene, eller foreldrene i mellom. Av og til kan det være motsatt. Noen har vært involvert i konflikter eller splittelser i sitt opprinnelige hjemland. Spesielt de som kommer fra land med sterke politiske motsetninger eller borgerkrig, er ofte utsatt for slik splid (jfr. Fuglerud, 1999). Andre er flyktninger, de har rømt fra regimer de fryktet og som de opplevde undertrykkende. I barnehagen møter de landsmenn som ikke har opplevd regimet på samme måte, men er kommet til Norge av helt andre grunner.

Migrasjon til et nytt land kan i seg selv skape skillelinjer som ikke eksisterte, eller var usynlige i opprinnelseslandet. En av de ansatte er fra Iran.

Da hun bodde der, bar hun i likhet med moren til Zahra, og alle andre kvinner i Iran, hijab. Da hun kom til Norge kastet hun skjerfet, mens Zahras mor har beholdt det. Ulik religiøs overbevisning eller måte å markere denne på, kan bli tydeligere i den nye livssituasjonen som migrasjonen har ført til.

For de som har en sterk religiøs overbevisning, kan det være tungt å svelge at andre er frafalne, eller ikke er villige til å markere noen form for tilslutning til troen de er vokst opp med.

Også konflikter mellom nasjoner kan gjøre kontakten mellom emigranter fra de respektive landene vanskelig. En av de ansatte, Seyfart, er fra Kashmir i India. Han snakker urdu/ punjabi og hindi. Men felles språk er ikke alltid nok til å sikre kontakten med de pakistanske foreldrene. Noen er tilbakeholdne og reserverte, forteller han. Særlig i perioder hvor konflikten mellom de to landene blusser opp, slik den gjorde på vinteren i 1999, merket han at enkelte foreldre helst unngikk ham.

6.3 Hvordan forstår de ansatte målsettingene?

Overordnede målsettinger, slik de er formulert av ansvarlige myndigheter, har tendens til å være lite konkrete. De representerer ofte ønskemål. Derfor må målsettinger fortolkes og tillempe praksis. Det er det de ansattes oppgave å gjøre (jfr. Stortingsmelding nr. 27, 1999-2000). Det skjer dels i form av plan- og tilrettelegging av den daglige driften som noen ganger nedfelles som skriftlige retningslinjer, andre ganger som sedvaner og uskrevne regler.

Dels skjer det i øyeblikkets møte mellom den enkelte ansatte og brukerne, hvor dagliglivets mangehånde praktiske situasjoner skal håndteres og løses. Alle som er ansatt på avdelingene i forsøksbarnehagen er i kontakt med barna og foreldrene. Hvordan den enkelte oppfatter og fortolker målsettingene får derfor betydning for hvordan disse realiseres. Som ledere for avdelingene har likevel førskolelærerne en særskilt rolle.

I prosessen med å fortolke, konkretisere og tillempe, kan mål bli forskjøvet eller forandre seg. Tiltak og handlinger som settes ut i livet kan dermed komme til å avvike, eller til og med stå i motsetning til de opprinnelige målene. Det overordnede målet for forsøket med gratis barnehage er at ordningen skal bidra til «bedre integrering og språkopplæring» (jfr. prosjektplanen). Av kapittel 1 går det fram at integrering er et lite konkret begrep. Det er et honnørord, og blir brukt som merkelapp på forskjellige fenomener. Hva forstår de pedagogiske lederne med integrering? Hvordan vil de gå fram for å realisere denne målsettingen? Spørsmålet om språkopplæring er den andre evalueringsinstansen (Høgskolen i Hedmark) sitt ansvar. Men hvordan

de ansatte oppfatter sitt ansvar i forhold til «å se prosjektet i sammenheng med norskopplæring for mødre med innvandrerbakgrunn», skal vi også se på nedenfor.

Integrering

Integrering er et tema som ofte diskuteres på de ulike enhetene i forsøksbarnehagen. «Integrering er mitt spesialfelt», åpner Turid engasjert, og fortsetter:

Det betyr at hvis man kommer til Norge fra en annen kultur, tar man opp i seg noe av det som er vanlig i norsk kultur og forholder seg til ting som er her, samtidig som man beholder noe av sin egen kultur, sær-egenheter og tradisjoner. Man får litt og gir litt. For majoriteten blir det likeens. De som tilhører den må kanskje endre syn eller revurdere sider ved seg selv, og muligens også gi opp noe. Det er ikke bare minoriteten som blir integrert. Begge parter må gi litt og ta litt.

De andre førskolelærerne er enige. De hevder at politikerne egentlig bare er opptatt av at de førstnevnte skal tilpasse seg og at de derfor bruker integreringsbegrepet som merkelapp for noe som i realiteten dreier seg om assimilering.

Førskolelærerne på Jonathan kommer stadig tilbake til begrepet integrering, forteller de to avdelingslederne. Etter hvert har de ansatte der fått mer og mer lik oppfatning av hva begrepet dreier seg om. «Folk har så forskjellige oppfatninger av hva integrering er», slår den ene av dem fast. Hun er selv innflytter til Norge:

De tror at når de går på tur, spiser det samme som nordmenn og bruker bikini – da er de liksom norske. Jeg tror ikke det. Integrering er ikke at du skal gjøre akkurat det samme som alle andre gjør. Integrering er at du føler at du hører til samfunnet. Vi bor i et land med regler og lover. Vi må tilpasse oss samfunnet, jobbe og betale skatt. Integrering er ikke at vi skal gå på ski eller tur hver helg. Selv liker jeg det. Men det er jeg som bestemmer om jeg vil det eller ikke. Det betyr ikke at det *skal* være sånn, at alle må gjøre det samme.

Det er tilsynelatende en unison oppfatning blant de pedagogiske lederne at integrering er «å gi litt og ta litt, men ikke at alle skal bli like».

Hvordan setter så de ansatte sin forståelse av integrering ut i livet? «Vi må beholde det barna har med seg. Vi skal ikke forandre dem, ikke bevisst i alle fall. Vi må se hvem barna er og støtte opp om deres identitet», sier lederne på Jonathan, nærmest i kor. Den ene legger til: «Uansett hvor man bor må man forstå samfunnet man lever i, og følge lover og regler. Men det

betyr ikke at alle må gjøre alt på samme måte. En innvandrers skal ikke komme til Norge og bli norsk». Ingen av dem er i tvil om at barna på Jonathan «integrerer seg» – både i barnehagen og i samfunnet. At barna blir kjent i nærmiljøet er integrering, konstaterer Ingjerd. Noen barn har aldri vært på postkontoret, på biblioteket, eller på tur i parken før.

Integrering starter med anerkjennelse, understøtter både Tamja og Noami. Desto mer alvorlig er det når barn opplever at de ikke er verdige, eller at ingen ser dem som de er. Det setter seg i hjerte og blir til et sår som kanskje aldri leges.

Hvis et barn føler seg sikker på hvem det er og hva det har, kan det lettere skille mellom godt og dårlig. Det gjelder også nordmenn. De som er sikre på seg selv, det vil si er klar over sine normer og verdier, vet hva som er riktig og galt, vil lettere være i stand til å gå inn i andres livssituasjon og få det beste fra andre. Da har de noe som de kan sammenligne med andre, utdyper Noami.

Turid mener også at den største utfordring barnehagen har er å gi barna selvtilit: «Tro på at de kan greie noe, at de er verdt noe. Det innebærer å balansere mellom lydighet og selvstendighet». Turid forteller at hun tror at hun provoserer noen av foreldrene med sitt sterke ønske om at barna skal bli selvstendige. Noen av barna går nemlig rundt og sier: «Du bestemmer ikke over meg. Ikke mora mi, eller faren min heller. Jeg bestemmer over meg selv». Turid synes det er negativt når foreldre ikke tillater ungdommen å komme inn i det norske samfunnet, men tviholder på sine egne tradisjoner.

Integrering forutsetter toleranse

Toleranse er en viktig del av integreringsarbeidet. Det er fundamentet for å kunne leve med og akseptere forskjeller. Det er i møte med forskjeller at toleransen utfordres. Hvordan forholder personalet seg til at barna har så ulik språklig, kulturell og religiøs bakgrunn?

Ehn (1990: 135) hevder at idealet for svenske barnehager er «det smidig fungerende kollektivet». Forskjeller kan forstyrre fellesskapets tilpassningsdyktighet. Derfor legger svenske barnehager vekt på likhet. I forsøksbarnehagen er man også opptatt av å trekke fram det barna har felles. «Vi konsentrerer oss ikke om forskjellene, men om det som er felles», sier Tamja. «Vi tar opp ting når barna kommer med det. Det er vår viktigste strategi. Når barna er interessert i noe tar vi tak i det. Vi må være der hvor barna er og se hva slags tanker de har og hva de uttrykker». Problemet med å vektlegge likhet kan bli at man underkommuniserer forskjeller; den enkelte får

bekreftelse på det han eller hun har felles med de andre deltakerne i det sosiale systemet det gjelder, men ikke på det som er ulikt.

Vi snakker jo ofte om forskjeller, men like ofte om likheter. Slik er det også blant oss ansatte. Vi snakker først og fremst om hva vi har felles. Vi er ikke redde for å snakke om det som er forskjellig. Vi respekterer hverandre, forklarer Tamja.

Førskolelærerne mener at den største utfordringen med å arbeide med barn fra så mange ulike kulturer, er å gjøre barna og foreldrene kjent med andre alternativer og måter å leve på. «Vi skal ikke påvirke dem, bare vise dem ulike alternativer», konkluderer Mette. De pedagogiske lederne betrakter seg med andre ord som en slags brobyggere (slik de også er pålagt å være i følge Stortingsmelding nr. 27, 1999–2000). Det er ikke bare mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen det er behov for brobygging. «Det er ikke bare nordmenn som er rasister», sier en av de ansatte som selv er innvandrere. «Også mellom oss kan det være så som så med toleransen. Noen foreldre vil gjerne at barna deres skal leke med norske barn, men ikke med barn fra andre land».

Har så de ansatte i forsøksbarnehagen større mulighet for å møte denne utfordringen enn andre barnehager? Lederne på Jonathan mener det:

Alt vi gjør her i barnehagen er norsk. Vi lærer de samme reglene og rimene og rutinene som i alle andre barnehager. Vi gjør det kanskje akkurat likens som personalet i andre barnehager, men likevel på en annen måte. Vi føler veldig med barna. Vi hører mye på dem, snakker mye med dem. Vi bruker mer tid til barna. Vi respekterer barna som de er.

Noami er enig, og mener at når man anerkjenner og respekterer barnas egen måte å tenke på, skjer integreringen fortere enn når barna plasseres i et helt norsk miljø.

Her får de masse anerkjennelse. Vi respekterer dem og godtar dem som de er nå. De får være som de er, men har også mulighet for å lære nye ting, slik at de blir i stand til å leve og bo i storsamfunnet. De mister ikke sin vilje til å lære mer, fordi de hele tiden får bekreftelse på det de er nå.

Skal personalet lære barna toleranse, må de også demonstrere sin egen troverdighet. Det gjør de ikke minst ved måten de forholder seg til barna på. En av de ansatte som er vokst opp i et muslimsk miljø, er imot at kvinner bruker hijab (sjal). Når barn gjør det synes hun det er enda verre. I barnehagen blir hun likevel nødt til å legge sine personlige oppfatninger og antipatier til side.

På avdelingen hennes går nemlig ei fem år gammel jente som bruker hijab. «Jeg går ikke bort til henne og sier 'det er ikke bra at du bruker skjerf, du som er så liten'. Jeg går ikke inn i diskusjon med en femåring om hvorfor hun bruker skjerf. I stedet sier jeg 'å så fint skjerf du har'», forteller hun.

Også overfor foreldrene hendet det at de ansattes toleranse utfordres. Ofte finner de det klokest å holde sine personlige oppfatninger for seg selv «Er du ikke muslim?», hender det noen foreldre spør – uten alltid å klare å holde sin bekymring for svaret tilbake. «Jeg er vokst opp i et muslimsk hjem» svarer Leyla diplomatisk. «Man kan være muslim selv om man er med på juleforberedelser», sier Aterzema avvæpnende og smiler.

Språkopplæring for mødre

I hvilken grad opplever de pedagogiske lederne at de har et ansvar for å formidle informasjon om norskkurs, eventuelt stimulere og motivere mødre som snakker lite eller ikke noe norsk, til å begynne på kurs? Bortsett fra at behovet for norskopplæring og behovet for kursplasser med barnetilsyn skal kartlegges, går det ikke fram av prosjektplanen på hvilken måte denne målsettingen skal settes ut i livet. Skal det etableres et formelt, organisatorisk samarbeid, eller en løsere form for samarbeid som består i at instansene sørger for ikke å motarbeide hverandre?

Gitt det første alternativet, vil for det første behov og etterspørsel måtte samordnes med plasser. For det andre ville det være rimelig at forsøksbarnehagen hadde en felles holdning til om, og på hvilken måte, brukerne av barnehagen skulle informeres og eventuelt stimuleres til å bruke tilbudet om norskopplæring. Et løst og uforbindtlig samarbeid kan dreie seg om at partene samordner åpningstiden og informerer og reklamerer for hverandre. I følge førskolelærerne er det slik samarbeidet har vært. Åpningstiden i barnehagen er tilpasset tidspunktene for norskkurs, og det utveksles informasjon mellom de to instansene. Lærerne på kvinneundervisningen informerer om forsøksbarnehagen, og i barnehagen kan foreldrene få informasjon om språkkursene.

Det synes ellers å være litt tilfeldig og personavhengig om, og på hvilken måte informasjonen formidles: «Vi har inntrykk av at noen av mødrene går på norskkurs, men vi har ingen oversikt. Vi har ikke drevet påtrykk», forteller lederne på Jesper. Den ene av dem, Birgit, som ikke har jobbet så lenge på avdelingen, forteller at hun for sin del aldri har vært opp-tatt av hvorvidt mødrene brukte tiden femåringen er i barnehagen til å lære seg norsk:

Det har jeg ikke tenkt på i det hele tatt – at det skulle være min oppgave å komme med en pekefinger og si at du må begynne på skolen. Men så så jeg at det sto en eller annen plass – noe om norskkurs for foreldre. Nå mener jeg det er litt vår oppgave. Ja, ikke å stå der med pekefingeren og si til noen at du bør se å komme deg på kurs, men å opplyse om at tilbudet fins.

I likhet med Birgit, hadde heller ikke Ruth det første året hun jobbet i barnehagen, noen tanker om at hun skulle formidle informasjon om norskkurs, eller stimulere foreldrene til å begynne på språkopplæring. Det andre året derimot, hadde hun tenkt å ta det opp mer systematisk med foreldrene. Hun skaffet seg bedre oversikt over hva som fantes av tilbud. Når Ruth oppsummerer erfaringene etter at året er omme, konkluderer hun imidlertid slik:

Jeg driver veldig lite informasjonsvirksomhet om norskkurs. Etter min mening er forsøksprosjektets oppgave å drive med integreringsarbeid i forhold til foreldrene. Det er en del av dette arbeidet. Likevel synes jeg det er vanskelig å legge press på foreldrene – å fortelle dem at de har en mangel, som de må gjøre noe med. Men hvis de selv viser interesser for det, ser jeg det som min oppgave å skaffe informasjon. Det hender noen spør om det. En av assistentene fortalte at noen mødre lurte på hvordan de kunne komme på venteliste til norskkurs. Jeg har ikke gjort noe med det ennå, og det er kanskje litt dumt. Jeg vet at de som jobber med norskkurs er interessert i å samarbeide med oss. Det er bare å snakke med mødre om det. Jeg tror likevel jungeltelegrafene er den viktigste – at de snakker med hverandre og får lyst til å begynne på kurs.

Ingjerd derimot, hevder at på hennes enhet jobbet de ganske mye med å informere og motivere foreldrene til norskkurs – til de skjønnte at det var vanskelig å komme inn på kursene.

Vi har hatt brosjyrer, snakket med mødre eller med fedrene – hvis mødre ikke kan norsk – om at det fins tilbud på Vahl skole. Det har vært veldig greit, også det at tilbudet ligger så nært.

Men de siste par årene har de flere ganger opplevd at mødre med småbarn ikke får plass. Også de som er gravide, må utsette tidspunktet for å begynne på kurs. «Jeg blir lei meg, jeg, når det skrikes opp i avisene om innvandrerkvinner ikke vil gå på norskkurs. Det har ikke med viljen å gjøre. Det fins bare ikke tilbud!», utbryter Silje, indignert.

Å føle at man presser seg på, kan ha sammenheng hva slags retningslinjer som fins, med hva slags posisjon og stilling man har og med hvem man representerer. Det kan også variere med person. Ansatte som selv tilhører minoriteten føler muligens større frimodighet til å ta dette temaet opp med

foreldrene enn de som tilhører majoriteten, og i den forstand representerer dem som står bak «invitasjonen» om gratis barnehageplass, nemlig storsamfunnet. I en slik kontekst kan pågåenhet og iver til å reklamere for norskopplæring, fortone seg som påpeking av mangler, eller som en slags diffus betingelse knyttet til tilbudet om barnehageplass. Naomi nøler for eksempel ikke med å informere om norskkurs. Hun sitter inne med et vell av erfaringer om hvordan det er å ikke beherske språket, og hvilken forskjell det gjør for livsbetingelsene å lære seg det. Alt som fins av skriftlig informasjon om norskkurs har hun lagt fram på et synlig sted, og hun snakker mer enn gjerne om norskkurs med mødre som trenger å lære språket. «Jeg er veldig opptatt av det», sier Naomi, og forteller at hun nettopp har overtalt en mor som har bodd i Norge i mer enn ti år, til å begynne på kurs. Rent praktisk forsøker Naomi å legge forholdene til rette slik at de som vil delta på kurs eventuelt kan levere barna litt tidligere, eller hente dem senere. Det samme gjør de andre avdelingslederne.

6.4 Samarbeidet i personalgruppa

Idealer og rammer for samarbeidet

I følge Rammeplanen utgjør barnehagens personale «et arbeidslag». Et godt personalsamarbeid er en grunnleggende forutsetning for å utvikle gode samarbeidsformer med foreldrene og et godt følelsesmessig klima i barnehagen. Det er også nødvendig for å kunne utnytte de menneskelige ressursene i personalgruppa, og for at de voksne skal kunne gi hverandre gjensidig støtte og hjelp i arbeidet (Rammeplanen, 1995: 116). Også virksomhetsplanen for forsøksbarnehagen vier personalsamarbeid stor oppmerksomhet. «Personalsamarbeidet skal være preget av gjensidig respekt». En viktig grunn til å tillegge samarbeidet vekt, er å sikre at alle arbeider mot samme mål. Det gjør man ved å ha jevnlig diskusjoner hvor man blir enige om hvilke verdier som står sentralt (Virksomhetsplanen, 2001/2002:3).

I begge dokumentene som er nevnt ovenfor, er begrunnelsen for et godt personalsamarbeid først og fremst praktisk-funksjonell. Men i forsøksbarnehagen har et godt personalsamarbeid også en annen betydning, nemlig som eksempel på et multikulturelt fellesskap. Slik vil de ansatte også på dette området fungere som rollefigurer og kulturbærere (jfr. Stortingsmelding nr. 27 (1999–2000: 79).

Det er ikke bare språk, kultur og religiøs tilhørighet som varierer i personalgruppa. Også yrkeserfaring og utdanning gjør det. Størst forskjell i så måte er det mellom assistentene og de pedagogiske lederne (jfr. kap 3).

Selv om personalet utgjør «et arbeidslag», sitter førskolelærere med den øverste autoriteten og med hovedansvaret for å styre virksomheten og gjennomføre rammeplanens intensjoner (Stortingsmelding nr. 27, 1999-2000: 58). Dette lar seg likevel vanskelig gjøre dersom ikke resten av personalet slutter opp om målsettinger og planer. Et virkelig arbeidslag fungerer bare hvis alle deltar.

Hvordan skal man så sikre enighet og oppslutning fra de ansatte? I følge virksomhetsplanen er svaret på denne utfordringen at hver enkelt ansatt i forsøksbarnehagen er «stolt over arbeidsplassen sin». «De ansatte må få bruke seg selv, sin kulturelle forankring og sine egne erfaringer i arbeidet med barna» (Virksomhetsplanen, 2001/2002:3). Her er forsøksbarnehagen helt på linje med Rammeplanen. Det er viktig å ta i bruk den enkelte ansattes personlige erfaringer og interesser. Bare slik kan man utnytte ressursene i personalgruppa (Rammeplanen, 1995: 116).

Kommunikasjon er forutsetning for samhandling og samarbeid. Alle de ansatte snakker bra norsk, selv om det er variasjoner i de norskspråklige ferdighetene – fra de som behersker språket nesten flytende, til dem som er avhengige av at deres norske samtalepartnere snakker langsomt og mer tydelig enn de til vanlig gjør. Kommunikasjon avhenger likevel ikke bare av språklige ferdigheter, men av at man har visse grunnleggende verdier felles, og av en åpen holdning til det som måtte være forskjellig. For å kunne framstå som et fellesskap, må personalet derfor bli enige om et felles verdigrunnlag, løse konflikter som kan hemme utføringen av arbeidsoppgavene, og lære å leve med eventuelle motsetninger.

Å klargjøre synspunkter, avdekke motsetninger og skape enighet om grunnleggende kjerneområder, skjer gjennom samhandling. Å fungere som fellesskap kan derfor være både arbeids- og tidkrevende, og det er en prosess som ikke tar slutt. Det kommer nye medarbeidere inn i barnehagen. De som har jobbet sammen i lang tid, vil oppdage stadig nye sider ved hverandre. Det er vanskelig å få tid til dette «relasjonsarbeidet» i den daglige virksomheten hvor barna er tilstede. I forsøksbarnehagen legger imidlertid barna bare «beslag» på fire timer om dagen. Assistentene, som er ansatt i 80 prosent stilling, har dermed gjennomsnittlig to timer daglig «til overs» til andre gjøremål. Lederne har halvannen time mer. I tillegg til «utvidet foreldresamarbeid», skal denne tiden brukes til personalsamarbeid.

En del av denne tiden er satt av til møter. Avdelingslederne har ukentlige møter med styreren og prosjektkoordinator. Assistentene for hver av de fem enhetene møtes også ukentlig til felles planleggingsmøte. Hver annen uke samles assistentene til veiledning med avdelingslederen.

Hvordan opplever assistentene samarbeidet?

Å se samarbeidet nedenfra, fra synsvinkelen til dem som ikke sitter i autoritetsposisjon, er ofte en god test på hvordan et samarbeid fungerer. Da er det mindre sjans for at presentasjonen farges av offisielle målsettinger og standarder for hvordan et samarbeid *bør* være. Jeg intervjuet fem assistenter i forsøksbarnehagen. Alle er innflyttere til landet. Jeg valgte selv hvem jeg ville snakke med. Språkbakgrunn og hvilken enhet de var ansatt på, var kriteriene jeg la til grunn. (Fire morsmål og tre enheter er representert). Assistentene ble intervjuet enkeltvis, ikke to og to slik som førskolelærerne.

En grunnleggende forutsetning for at en ansatt skal «ta i bruk seg selv og sine egne ressurser», (jfr. Stortingsmelding nr. 27, 1999–2000), er å oppleve at man kan være seg selv, uten å føle seg presset til å forstille seg eller holde noe skjult. For noen vil dette være lettere enn for andre. Det kan ha med personlighet å gjøre. Laura for eksempel, ler og forteller at hun aldri er redd for å si hva hun mener, eller være den hun er. Ofte henger det imidlertid sammen med hva som oppleves som akseptabelt og gangbart i det sosiale systemet det gjelder, og hvilken type sosial kompetanse som gjelder (jfr. foran). Laura kommer fra et av våre europeiske naboland. De fire andre kommer fra land utenom Europa. Alle de sistnevnte er muslimer. Bortsett fra en, bærer de skjerf, bruker drakter som er typiske for deres respektive opprinnelsesland, eller lange skjørt og kåper. Opplever disse fire også at de kan utfolde seg, og ikke behøver å legge restriksjoner på hvilke sider ved seg selv de kan presentere i barnehagen?

Hamal, Yasemin, Aterzema og Nosheen er samstemte i sine konklusjoner: De «er seg selv» på jobben. Å bære skjerf skaper ingen problemer. «Jeg tenkte jeg kanskje ville bli diskriminert fordi jeg kommer fra et annet land, er muslim og bruker skjerf. Men jeg føler at jeg er meg selv», sier Hamal. På spørsmålet om de noen ganger opplever at det som skjer eller noe av det man driver med i barnehagen strir imot deres tradisjoner, kultur eller tro, svarer alle nei. Hamal tror heller ikke det ville være vanskelig å si fra dersom en slik situasjon skulle oppstå. «Hvis jeg føler det slik, vil jeg si det. Men jeg har ikke noen problemer. Jeg er ikke fundamentalist», forklarer hun. Aterzema og Nosheen bruker samme betegnelse om sitt religiøse engasjement. Yasemin forteller at hun er aktiv i ulike islamske sammenhenger. Hun er vant til at folk spør om hodeplagg og at de synes religionen hennes er «litt rar». Der hun jobbet før var det ingen andre muslimer. Yasemin syntes likevel ikke det var vanskelig å stå fram med sin tro den gangen heller, fordi den er så viktig for henne. Her i barnehagen representerer hun ikke noe avvik, men tvert imot «mainstream». Fire av de sju ansatte er muslimer.

En annen faktor som gir lyst til å yte til et arbeidsfellesskap, er å oppleve at det er bruk for en. Det gjør Aterzema i høy grad. Hun synes hun har stor nytte av å beherske urdu, og av sin kulturbakgrunn. «Mange av barna og noen av foreldrene kan ikke norsk i det hele tatt». At hun representerer samme kulturbakgrunn som de pakistanske barna opplever hjemme, er viktig, mener hun. Det samme gjør avdelingslederen forteller Aterzema, og viser også til at de andre ansatte på avdelingen synes hun er kjempeflink – både til å ha kontakt med foreldrene og til å formidle beskjeder til dem. På mange av fellessamlingene jeg har deltatt i, har Aterzema rollen som oversetter.

I avdelingen hvor Yasemin jobber, er det fire arabisktalende barn. Ingen av dem snakket norsk da de begynte, og bare en av foreldrene. Derfor er ikke Yasemin det minste i tvil om at det er bruk for hennes kompetanse. Yasemin er dessuten opptatt av sin islamske tro og sin kulturelle bakgrunn, og vil gjerne formidle arabiske skikker og tradisjoner til barna som har denne bakgrunnen. Også de norske har godt av å få vite mer om det, mener hun.

Også Nosheen opplever at hun har en viktig oppgave på avdelingen sin. Den pedagogiske lederen forteller at Nosheen er «pytt og panne» i samarbeidet med de pakistanske foreldrene. På avdelingen er de helt avhengige av hennes fremragende evner til å kommunisere med foreldrene. Hun får dem til å åpne seg og føle seg trygge.

Hamal derimot, har lenge vært usikker på hva slags nytte hun kan gjøre for seg i barnehagen. Hun strever med norsken, men har da heller ikke vært i Norge mer enn knappe to år. Hamal opplever at foreldrene ikke alltid stoler på henne, men foretrekker de norske ansatte. Hun mener det skyldes hennes norskspråklige ferdigheter. Foreldrene stusser over at hun skal kunne lære barna norsk, og Hamal klandrer dem ikke. Hun tenkte akkurat det samme da hennes egen sønn begynte i barnehagen for et år siden.

Å fungere som et arbeidslag forutsetter at alle deltar. Det er ikke ensbetydende med flat organisasjonsstruktur, eller at alle bestemmer like mye. Men det betinger at alle har anledning til å uttrykke seg og være med på å ta avgjørelser. I forsøksbarnehagen legges det stor vekt på å involvere de ansatte i planleggingen av virksomheten. Assistentene som jeg snakket med gir uttrykk for at strategien har lyktes. «Det er vi – personalet – som bestemmer. Vi tenker og blir enige», sier Nosheen. «Ikke alle bestemmer like mye, men nesten like mye» slår Aterzema fast og føyer til:

Derfor er jeg veldig glad i å jobbe her. Når vi planlegger så sier de 'hva har dere lyst å gjøre? Hva skal vi gjøre?'. Det synes jeg er bra. Vi har et veldig godt miljø her i barnehagen. Vi respekterer hverandre, og tar

hensyn til hverandre. For eksempel, hvis jeg føler meg litt dårlig en dag og har ikke lyst til å gå ut, går en annen i stedet.

Etter Yasemins oppfatning, bestemmer nok førskolelærerne mest, men hun og de andre er også med og tar avgjørelser. Stort sett er likevel personalet enige, sier hun, og da er ikke dette noe problem.

Å få være med og ta avgjørelser lokker gjerne fram engasjement hos de ansatte. Forutsetningen er at de ansatte tør å fremme sine synspunkter. Laura ler igjen og forteller at det er ingenting som stopper henne. Yasemin er heller ikke redd for å si noe på personalmøtene i barnehagen. Hun er vant til å delta i diskusjoner fra sin forrige jobb. Nosheen har ingen arbeidserfaring, men hevder at hun føler seg fri både til å ta ordet på møter, og til å komme med idéer og forslag, selv om hun ikke kommer på noen eksempler på det sistnevnte. Det gjør derimot Aterzema. Hun forteller om en gang hun på et avdelingsmøte foreslo å begynne med samlingsstund på urdu. Ingen av førskolelærerne tente særlig på denne ideen. De mente barna snakket mye urdu sammen likevel, men lovet å tenke på forslaget til neste gang. I samråd med ledelsen for prosjektet kom de fram til at dette var en glimrende idé, forteller Aterzema smilende. Ikke lenge etter ble ordningen satt i verk.

Samarbeid forutsetter at konflikter håndteres

En arbeidsplass hvor de ansatte jobber tett sammen, med arbeidsoppgaver hvor man «tar i bruk egne ressurser og erfaringer», kan gi grunnlag for godt fellesskap, men også for konflikter. Og skal et fellesskap fungere, må det også kunne håndtere konflikter, enten det dreier seg om å forebygge eller om å løse dem.

Konflikter er ikke nødvendigvis åpne og artikulerte. Tvert i mot er de ofte skjulte og uuttalte, og de kan døyves av takt, hensyntaken, eller av frykt (Ehn, 1990: 72). Ehn og Løfgren (1982: 114) definerer kulturmøte som en sammenheng hvor kulturelle system, gjennom mennesker med ulike referanserammer, konfronteres. I utgangspunktet er det rimelig å anta at sosiale system, hvor mennesker med ulik kulturbakgrunn møtes (personalgruppa er et eksempel på det), er mer utsatt for konflikter, misforståelser og uforståenhet enn der hvor deltakerne har større grad av felles kulturell bakgrunn (Ehn, 1990: 157). Hvordan arter dette seg i personalgruppa i forsøksbarnehagen?

Muligheter for å snakke sammen, trygghet som gjør at de ansatte føler seg fri til å stå fram med sine oppfatninger, er begge effektive måter å forebygge konflikter på. En uformell omgangsform, som også omfatter kjennskap til privatsituasjon og -interesser, kan bidra til å løse opp og gjøre potensielle faglige og politiske motsetninger mer ufarlige, og for å skape

allianser og relasjoner på tvers av faglige synspunkter og profesjonelle interesser. En uformell omgangsform gir ofte større anledning til å spørre om ting man lurer på, gi småkommentarer av ulike slag, og til å bruke humor. Turid, som er avdelingsleder på Jesper, korrigerer sjelden språket hos de ikke norske ansatte. Derimot hender det at hun erter dem for språklige tabber de begår, ofte til stor forlystelse både for den det gjelder og de andre ansatte.

Knapt noen av de ansatte, verken assistentene eller de pedagogiske lederne, kan vise til konflikter de har opplevd i barnehagen. Noami uttalelse tyder på at likevel kan finne: «Vi ansatte er ikke alltid enige om alt. Av og til kan jeg bli kjempesint og forbanna, men det er ei veldig fin gruppe». Konflikter kan involvere hele personalgruppen eller foregå mellom enkeltpersoner. En av de ansatte, som har tatt avstand fra sin opprinnelige islamske tilhørighet, forteller at forholdet mellom henne og en annen ansatt, som er ivrig muslim, er preget av høflighet, men også av avstand. Hun merker at den andre blir forstøkt hvis hun for eksempel tar seg et glass vin. Den andre kommenterer det likevel aldri.

Tamja flyktet fra regimet i sitt opprinnelige hjemland. Hun forteller at hun virkelig ble satt på prøve da hun kom i en situasjon hvor hun måtte arbeide sammen med ei som kom fra samme land som hun selv. Hun var utdannet ved en av de religiøse høyskolene i deres felles opprinnelsesland. Følgelig var det grunn til å regne med at hun var regimetro. Tamja var både redd for at denne ansatte på en eller annen måte skulle kunne angi henne, og for ubehaget med å omgås et menneske med så ulik politisk oppfatning. Men den nyansatte viste seg å være en litt fryktsom og beskjeden person, som Tamja fikk godhet for. Det endte med at de to fikk et godt forhold. Men spørsmål om religion og politikk i deres felles opprinnelsesland, berørte de aldri.

Fleksibilitet og åpenhet overfor det som er annerledes er viktige forutsetninger både for å forebygge konflikter og for å løse dem. Føler Laura seg plaget av helsa si, slipper hun å gå ut en kald og våt høst- eller vinterdag. Å samarbeide med ansatte som ikke behersker norsk så godt, krever at det norskspråklige personalet snakker tydelig, legger bort dialektord, og kanskje gjentar flere ganger. Å være mann i et miljø med mange kvinnelige, muslimske, kollegaer, kan bety å av og til måtte tillemppe atferd og arbeidsrutiner, for eksempel å unngå fysisk berøring som håndhilsing.

Alt i alt synes de ansatte å være godt fornøyd med arbeidsmiljøet i forsøksbarnehagen. En av førskolelærerne beskriver det slik:

Vi føler oss trygge og nesten som en familie. Vi bryr oss om hverandre og hjelper hverandre. Hvis en er nedfor snakker vi om det og spør

hvorfor. Ikke alle av oss var slik i begynnelsen, men noen var det. De andre er blitt det etter hvert. Vi påvirker hverandre. Slikt blir det godt miljø av. Humor er også noe vi bruker mye. Vi tuller mye med hverandre og tåler mye av hverandre. Noen små konflikter har vi, men vi er raske til å ta dem opp og bli ferdig med dem. Vi lærer mye av hverandre.

Samarbeid innebærer å leve med ulikheter

Å løse konflikter betyr likevel ikke at man slipper å leve med ulikheter. Gullestad (2001) hevder at ideen om likeverd ofte forveksles med ideen om likhet. Det vil si at mennesker må føle at de er like for å mene at de passer sammen. Dette er en tradisjon som står særlig sterkt i de nordiske landene, hevder hun. Likhetslogikken går ut på at man må oppfatte seg som like for å føle seg likeverdige. Dette fører ofte til en samværsstil hvor det som er likt framheves, mens det som er forskjellig, taktfullt holdes utenfor.

På et arbeidssted hvor de ansatte kommer hverandre så tett inn på hverandre som i barnehagen, er sjansen stor for at man blir konfrontert med ulikheter på andre området av livet enn det som gjelder faglige synspunkter og arbeidsvaner. Det kan være livsstil, omgangsform, eller politiske og religiøse oppfatninger. Dette er områder det ofte er knyttet sterke følelser og personlige erfaringer til. Derfor kan det være ekstra sårt hvis man opplever å ikke bli respektert for standpunkter og valg man har på disse feltene. Blant de ansatte i forsøksbarnehagen fins både kristne, muslimer og hinduer. Flere gir uttrykk for at de er opptatt av sin tro, og at de deltar aktivt i organisert religiøs virksomhet. Andre har distansert seg, eller tatt avstand fra religionen de er oppvokst med. Hvordan de ansatte forholder seg til ulikheter som eksisterer mellom dem på dette område, kan derfor være en slags test på hvordan de forholder seg mer generelt til det som måtte være forskjellig mellom dem.

Stort sett er ikke religion et tema i barnehagen. Men om ikke temaet blir artikulert, kommer kulturforskjeller og religion likevel ofte til syne i personalets daglige virke. De nedfeller seg i spisevaner og i måten personalet går kleddt på. I forsøksbarnehagen skaper likevel ingen av delene problemer for samarbeidet, hevder de ansatte. At de som er muslimer ikke spiser svinekjøtt, eller at mange av dem ikke spiser i fastetiden (om dagen), får ingen praktisk betydning. Det er ikke mer underlig enn at en av de norske ansatte, Kari, er vegetarianer og ikke spiser kjøtt.

Heller ikke klesdrakt som avviker fra norsk, kjønnsnøytralt standardantrekk – bukse og genser – fører til problemer. Aterzema innrømmer at det kan være upraktisk med kemis shalwar (vide bukser og tunika over) når man

jobber i barnehage. Dagen inneholder mange aktiviteter som krever fysisk deltakelse fra de ansatte, og det hender at turene faller på dager med snø og regnvær. Aterzema løser problemet ved at hun har en joggedress liggende på jobb, som hun bytter ut tunikaen med, de dagene hun må bruke varmedress. Hamal går alltid i lange skjørt, men understeker at det ikke er påbudt med skjørt i hennes religion. Bare skjerfet er det. Hun tenker å skaffe seg et par bukser til vinteren når hun skal på aketur med ungene. Yasemin bruker også dress når hun er ute i barnehagen på vinterstid, men sier at hun er nøye med å gjemme den under skjørtet og kåpen, slik at den ikke vises.

Selv om religiøse spørsmål ikke diskuteres så ofte i barnehagen, er det likevel langt fra bannlyst. Id-feiring eller juleforberedelser er situasjoner som kan avføde samtaler omkring disse spørsmålene. Mange av de ansatte som er innflyttere til landet, ble overrasket over hvor store forskjeller det var mellom de to norske ansatte, da de et år diskuterte julefeiring på Kasper. Den ene hadde knapt vært til gudstjeneste hele sitt liv, mens den andre var vel kjent med fenomenet. Også de muslimske ansatte, som kom fra ulike land, var forbauset da de oppdaget hvor store forskjeller det var innbyrdes mellom dem i måten å tenke og praktisere troen på.

Tross store variasjoner i hva man tror på og måten man gjør ting på, lever personalet i forsøksbarnehagen tilsynelatende i stor fordragelighet. Noen har kommet fram til at det ikke har så stor betydning hva man tror på. Laura er kristen, men opplever det ikke som noe problem å arbeide sammen med andre som har en annen tro. Det var likevel en stor overgang for henne å begynne å jobbe i barnehagen. Før det hadde hun knapt hatt kontakt med annerledes troende. «Det var et sjokk å møte andre kulturer og religioner», betror hun meg:

Det var vanskelig for meg å forstå, men i dag har jeg ingen problemer med å akseptere det. Alle går samme vei. Alle jobber for å nå fram til det samme målet, selv om vi bruker forskjellige veier for å nå dit. Det spiller ingen rolle for meg hva andre tror på. Alle er likedan – så lenge man er i god tro. Det betyr ingen ting om man er muslim, protestant, hindu eller katolikk – for meg.

Heller ikke Yasemin synes det spiller noen rolle hva de andre ansatte tror på. «Vi aksepterer hverandre. Alle viser stor respekt for hverandre, for eksempel i forhold til maten», forteller hun. Mette er aktiv kristen. Hun kan nok bli overrasket over hva andre tror på. Det er utenkelig for henne å bli muslim, men at andre er det «er greit, og ikke noe problem», fastslår hun.

6.5 Personalet som modell for flerkulturelt fellesskap

Personalet representerer et integreringseksperiment i seg selv. Hvilke strategier tar de ansatte i bruk for å få dette fellesskapet til å fungere, og for å formidle sitt eksempel til barna og familiene?

Grensene mellom ulike kulturer har tendens til å bli tydeligere i slike «kulturmøter» som det personalet i forsøksbarnehagen representerer. Det er først og fremst minoritetenes og innflytternes handlinger og væremåter som blir tolket som uttrykk for deres kulturelle tilhørighet. Men kultur er alltid en grov forenkling. Jo mer man kjenner andre, jo vanskeligere er det å forklare deres atferd entydig kulturelt (Ehn, 1990).

Første bud for å få fellesskapet til å fungere, er å se på hverandre som enkeltmennesker, understreker førskolelærerne. Alle ønsker å bli møtt som individer, ikke som nordmann eller marokkaner. Turid utdyper det slik:

Vi må lære hverandre å kjenne som personer – i forhold til den bakgrunnen vi har og i forhold til den konteksten vi befinner oss. Å møtes som mennesker, ikke som representanter for et land eller en kultur, er det grunnleggende. Hvis du treffer en person fra Fredrikstad, starter du ikke med et forhør om hvor vedkommende kommer fra. Når vi treffer innvandrere, så må de nesten alltid igjennom et slikt intervju.

Gjennom samarbeidet i personalgruppa, har førskolelærerne gjort erfaringer om hva integrering dreier seg om:

Hvis vi nærmer oss hverandre alle sammen her i barnehagen, vil det skje en integrering. Vi må ha forståelse for hverandre i alle fall. Vite noe om hvorfor vi handler sånn eller sånn. Etter hvert er vi jo blitt likere også, sammenlignet med da vi startet opp. Da var vi jo helt forskjellige. Kom fra hver sin verdensdel – så utrolig ulik bakgrunn! Hadde opplevd vidt forskjellige ting. Etter hvert er vi blitt såpass kjent med hverandre at vi vet hvordan vi tenker. Vi forstår mer fordi vi kjenner hverandres bakgrunn, og konteksten for hvorfor andre reagerer som de gjør i den ene eller andre situasjonen.

Tidligere påpekte førskolelærerne at integrering ikke innebærer å bli like (jfr. foran). Det synes likevel som om deres personlige erfaringer består i at de er blitt mer like. Samtidig har de fått større kjennskap til hverandre og dermed bedre grunnlag for å forstå det som er forskjellig.

Førskolelærerne er bevisst sin rolle som forbilder og modeller for barna, ikke bare enkeltvis, men også som kollektiv. «Vi har jobbet mye med holdningene blant oss voksne her i barnehagen. Vi er jo forbilder for barna. De skal se at vi er forskjellige, men at vi respekterer hverandre», sier Ingjerd. I tillegg til å framstå som multikulturelt fellesskap, ønsker personalet også å

utfordre barna og foreldrene med sine forskjeller. Blant de mest iøynefallende variasjonene er matvaner og klesdrakt. Noen av de ansatte spiser ikke svinekjøtt, og faster når det er tid for det. Andre drar fram matpakker med salami og leverpostei, og avstår ikke fra formiddagsmat, uansett hvilken tid på året det er. I begynnelsen reagerte mange av de muslimske barna med «æsj» og «bæsj», når de så pålegg med svinekjøtt i. Etter hvert er de blitt vant til det. Nå vet alle barna at verken Ingjerd, Lovise eller Laura er muslimer, men er like glad i disse ansatte for det, forteller en av kollegaene. Ja, Ingjerd er den mest populære på Jonathan. Alle barna vil være venn med henne. De lager tegninger og har med små presanger til henne. Ingjerd har selv lagt merke til dette, og tror kanskje det skyldes at hun er den eneste norske på avdelingen. Å tilhøre majoriteten gir etter hennes oppfatning, ofte et visst overtak.

Ruth foretrekker å kle seg i kortermet, når temperaturen tillater det. En del av barna kommenterer det, og påpeker at hun ikke bør gjør det. «De sier det man kan ane at foreldrene tenker», smiler Ruth. Hun vurderte på forhånd om hun skulle ta hensyn til at noen foreldre kunne reagere negativt på klesstilen hennes, men endte opp med å bestemme seg for å kle seg slik hun liker og er vant til. Når barna og foreldrene opplever at mennesker de liker og respekterer har andre synspunkter på hva som for eksempel sømmer seg for en kvinne, bidrar det til å nyansere deres virkelighetsoppfatninger, mener Ruth.

Å jobbe i et multikulturelt miljø utfordrer de ansatte personlig

Det er ikke bare barna og foreldrenes verdensbilde som blir utfordret i forsøksbarnehagen. Også de ansatte blir konfrontert med nye måter å se tilværelsen på, både gjennom samhandlingen med hverandre, og gjennom kontakten med foreldrene. Ingjerd forteller at hun stadig forskrekkes over seg selv. «Ikke sånn å forstå at jeg har rasistiske holdninger, men alle bildene jeg har i hodet – av alt som er selvsagt. I møte med de som har en annen bakgrunn, blir de snudd opp ned på». Flere av de andre førskolelærerne har gjort lignende oppdagelser. I et flerkulturelt arbeidsmiljø, blir man konfrontert med sider ved seg selv som man slipper å forholde seg til når ens kollegaer har mer lik kulturell bakgrunn.

Det er vanskeligere å godta folk som har andre verdier enn jeg. Jeg har kamper med meg selv om hva jeg skal godta, og hva jeg ikke kan akseptere. Det er ikke meningen at man skal godta alt. Vi kan ikke vente at vi skal ha samme mening om alt, men må ha respekt for hverandre, tross det som er forskjellig. Dessuten har vi alle mange sider.

Vi kan være enige om en del, men på andre områder er vi så forskjellige at det nesten ikke er noen vits å snakke om, er Turid kommet fram til.

Å konfronteres med seg selv, sine vaner og kanskje også med manglende toleranse, er sjelden hyggelig, men kan likevel oppleves positivt. «Jeg utvikler meg enormt. Det er et spennende miljø å jobbe i. Jeg lærer noe hele tiden. Vi har også mange nyttige og gode faglige diskusjoner», sier Mette. «Jeg har sluttet å kategorisere folk», hevder Katrine:

For meg kan det være like vanskelig å forstå en norsk mor fra en annen kultur enn den jeg er vant til, som å snakke med en pakistansk far. Jeg har sluttet å tro at jeg kan og vet, men må spørre. Ved å forhøre meg hos mine pakistanske kollegaer får jeg vite hvordan man pleier å gjøre ting 'vanligvis' i denne kulturen. Siden må man bare spørre .

Ruth synes det er spennende å jobbe i et flerkulturelt miljø, fordi det er så synlig at man er forskjellige. Det er ekstra fascinerende å oppleve disse forskjellene med barnas forståelse av virkeligheten som bakteppe. De er langt mindre opptatt av ulikhetene, mener hun. For Mette blir det for kjedelig å jobbe et sted med bare nordmenn. «Det er så ensartet. Jeg liker at det er variasjon. Det gir en følelse av å bo i verden, ikke i en avkrok». Seyfart har fått utvidet nettverket sitt, i alle fall den delen av det som består i være på hils. Dessuten har han erfart at tradisjonelle, nasjonale motsetninger kan overskrides. Før kjente jeg nesten ingen i bydelen. «Nå kjenner jeg mange», forteller han. «Seyfart, Seyfart» roper de etter meg når jeg går. «Å jobbe i barnehagen gir meg stor glede. For eksempel å møte en pakistansk far (Seyfart er inder), som håndhilser og gir meg et vennlig klaps på ryggen. Det varmer. Så forteller han kanskje at han har vært på ferie, hva sønnen hans har gjort, og at sønnen hans er mye flinkere enn andre barn», smiler Seyfart, og tenker muligens på at historien om myrsnipa i hvert fall later til å ha universell gyldighet.

6.6 De ansatte som kulturvarslere

«Vi er alle kulturvarslere» hevder Ehn (1983: 16). Både enkeltvis og som gruppe vil personalet representere og vise til kollektive og kulturelle mønster som går utover dem selv. Hvordan personalet framstår og fortolkes fra foreldrenes side, vil virke inn både på deres tillit til personalet, og på samarbeidet med de ansatte.

Semiotikk er teorien om hvordan tegn tillegges mening, og hvordan mening oppstår. Det er særlig det ubevisste og konvensjonelle i kommunikasjonen semiotikken er ute etter å avdekke. Det vil si de underliggende

kulturelle kodene som bestemmer hvordan vi tolker språklige og ikke-språklige utsagn. Semiotikken er opptatt av kollektiv mening, slik den er nedfelt og kodifisert i kulturen (Heradstveit og Bjørgo, 1987: 21). Et sentralt spørsmål i semiotikken er hvordan tegn får mening. En måte å forklare dette på er at tegnet refererer til noe; et objekt eller en tilstand. Det er med andre ord en klar forbindelse mellom uttrykket (signifier) og innholdet (signified). Det fysiske uttrykket (signifier), kan for eksempel være et gullkors, som en av de ansatte i forsøksbarnehagen alltid bærer om halsen. Det mentale bilde (signified) er de assosiasjonene vi får når vi møter en person som har et kors rundt halsen.

Sammenkoblingen av uttrykk og innhold er vilkårlig (jfr. Saussure i Heradstveit og Bjørgo, 1987). Gjennom konvensjoner blir folk enige om hva tegnet betyr, og hvordan det skal brukes. For eksempel hva vi skal legge i at noen bærer gullkors, eller går med hijab (sjal). Det er konvensjonene som gjør oss i stand til å koble et bestemt uttrykk med et bestemt innhold. Slike konvensjoner kalles koder. Det er disse som gjør at et tegn får mening.

Hva slags mening et tegn har, kan ikke bare forklares ut fra «tingen» eller objektet selv, men ut fra et system av distinksjoner. Det vil si at begrepet får mening ved at det blir plassert i opposisjon til andre begrep (posisjonsverdi) (Heradstveit og Bjørgo, 1987). Begrepet innvandrer er ikke bare en betegnelse på mennesker som er født og oppvokst i andre land enn i Norge. Det har også en posisjonsverdi. Mange vil assosiere det med personer og grupper som har en svakere økonomisk og sosial posisjon i samfunnet enn såkalte etniske nordmenn har. At et tegn er bestemt ut fra sin posisjon, innebærer også at det kan forandre seg. Det er for eksempel regjeringens mål at etnisk tilhørighet *ikke* skal gi grunnlag for den slags sosiale skillelinjer som er nevnt ovenfor (jfr. Stortingsmelding nr. 17, 1996-97).

Både enkeltvis og som gruppe sender personalet ut en rekke signaler eller tegn som ikke nødvendigvis er verbalt artikulert. Klesdrakt kan være ett slikt signal, sammensetningen av personalgruppa et annet.

Klær og klesdrakt som kulturelt symbol

I mange situasjoner kan klær og klesdrakt være et tydeligere signal enn det talte språket. Kodet på en bestemt måte, kan klesdrakt ha sitt helt spesielle moralske og symbolske innhold. Klær gir mulighet for å signalisere hva som kjennetegner personen, og/eller den rollen vedkommende har. Gjennom måten vi kler oss på, presenterer vi oss selv for omverden. Vi kan bruke klær til å bygge opp vår egen identitet og gestalte en type livsstil. Vi kan også bruke klær til å demonstrere for omverden hvilken gruppe vi tilhører, eller

signalisere avstandtaken fra grupper. Slik kan klesdrakt bidra både til å forene en person med grupper, oppfatninger eller situasjoner, men også til å skille ut enkeltpersoner (Jacobson, 1993).

Klær brukes ofte som etniske markører (jfr. Eriksen, 1997). At Yasemin, Hamel m.fl. bærer hijab, vil de andre ansatte og foreldrene mest sannsynlig oppfatte som tilslutning til islamsk tro. Når Tamja, Naomi og andre, som alle kommer fra sterk dominerte muslimske land, ikke gjør det, vil mange antagelig tolke dette som et uttrykk for at disse enten har tatt avstand fra islamsk tro og tradisjoner, eller i hvert fall er sterkt «avslepne» eller «moderne» muslimer. Når en av de unge norske assistentene kler seg i ermløs sommerkjole eller trang t-skjorte og miniskjørt, kan det forstås som utslag av norsk klestradisjoner og aktuell mote, eller som ungdommelig naivitet. Når en av de voksne pedagogiske lederne gjør det samme, vil noen kanskje oppfatte det som smakløst utfordrende, og/eller som mangelfull vurderingssans. Dersom en av de ansatte fra Iran gjør det samme, kan det dertil tolkes som protest og avstandstaken til islamsk religion, i hvert fall av kollegaer og foreldre som selv er muslimer.

Personalgruppa som symbol for maktfordeling

Hvordan ei personalgruppe er sammensatt, er vanligvis først og fremst praktisk og funksjonelt begrunnet. Men sammensetningen kan også ha en viktig symbolsk betydning; Hvordan fordeler de ansatte seg på kjønn? Hvilke aldersgrupper er representert? Hva slags etnisk bakgrunn har personalet? I forsøksbarnehagen er begrunnelsen for sammensetningen av personalgruppa både praktisk og funksjonell og symbolsk.

Hvis *alle* førskolelærerne er norske og *alle* assistentene har innvandrerbakgrunn, vitner det om at maktfordelingen mellom majoriteten og minoriteten er veldig skjev. Ja, nærmest fastlagt i bestemte mønster. Er *nesten* alle førskolelærerne norske, og *nesten* alle assistentene har innvandrerbakgrunn, er det også et tegn på ujevn fordeling av makt og posisjoner mellom majoriteten og minoriteten, men signaliserer samtidig at det eksisterer muligheter for mobilitet. De pedagogiske lederne i forsøksbarnehagen er opptatt av fordelingen av posisjoner. Det er viktig at barna har ulike rollemodeller å forholde seg til. Særlig viktig er det at barn med innvandrerbakgrunn opplever at noen av «deres egne» har overordnede stillinger, som er forbundet med ansvar og autoritet. I de fleste tilfellene arbeider førskolelærerne som ikke er etnisk norske på to-avdelings enheter, hvor den andre førskolelæreren er norsk. I et tilfelle er førskolelæreren og to av assistentene innflyttere fra andre land, mens den tredje assistenten er norsk.

Alle førskolelærerne som ikke er norske, har alle opplevd at foreldre og utenforstående tar for gitt at de er assistenter. Spør de etter lederen, er det underforstått at de forventer at det er en av de norske ansatte. Slike forventningene kan ta tid å endre. Men å bli konfrontert med at virkeligheten er annerledes, er ofte en effektiv måte å framskynde en slik endringsprosess. De ansatte det gjelder vegrer seg likevel for å gjøre det. Ønske om å bli respektert for den personen de er, framfor hva slags stilling de har, gjør dem tilbakeholdne med å profilere seg.

«Når jeg hilser på noen, sier jeg alltid bare navnet mitt», forteller en av dem, og legger til:

Jeg sier bare hvilket yrke jeg har, hvis noen spør meg om det. Vanligvis gjør jeg det ikke. Jeg har lyst at folk skal behandle meg som et menneske, ikke som en førskolelærer.

En annen som i begynnelsen gjorde det samme, forteller at hun «etter hvert» har lært seg å presentere seg som førskolelærer. En grunn til at hun ikke gjorde det før, var fordi hun ikke ville støte assistentene. Hun opplevde at noen av foreldrene, både de norske og de med innvandrerbakgrunn, ikke tok henne alvorlig i begynnelsen. Senere merket hun at de likevel tenkte «jo, hun kan». Fremdeles hender det at noen av foreldrene, helst de som ikke er norske, foretrekker å snakke med den norske assistenten framfor å snakke med henne. Men det er unntaksvis.

At det fins ansatte som snakker samme språk som foreldrene, har en klar praktisk betydning. I tillegg har det en symbolsk verdi. Det kan forstås som en måte å fortelle foreldrene at man er opptatt av deres språklige og kulturelle bakgrunn, og av å legge til rette for at barna deres skal utvikle en identitet hvor disse elementene inngår.

Dersom det er store forskjeller, også i betydningen synlige forskjeller, mellom de som er ansatt i barnehagen og foreldrene, kan det rimeligvis være vanskelig for foreldrene å ha tillit til at dette er et godt tilbud for dem og deres barn. Både i den forstand at tilbudet virkelig er basert på deres behov og premisser, og i betydningen kjenne tilhørighet til fellesskapet som barnehagen representerer.

De ansatte som har innvandrerbakgrunn er ikke like, men har viktige felles trekk. De har lært seg majoritetssamfunnets språk, og de er gått inn i yrkeslivet. Samtidig representerer de ulike tilpasninger til majoritetssamfunnet. De behersker språket i ulik grad. De har tatt utdanning i Norge, eller er ufaglærte. Noen har beholdt sin tradisjonelle klesdrakt og bærer hijab. Andre foretrekker standard vestlig klesmote. De fleste er gift og har barn selv, men noen lever på andre måter. Slik kan disse ansatte fungere som

tilknytningspunkt, som noe kjent og hjemlig for en del av familiene som er flyttet til Norge fra andre land. Samtidig representerer de et repertoar av ulike måter å tilpasse seg storsamfunnet på – for barna og for foreldrene.

Ikke-verbal kommunikasjon i en multikulturell kontekst

Forutsetningene for verbal kommunikasjon er dårligere i en multikulturell kontekst som forsøksbarnehagen enn i en sammenheng hvor alle behersker et felles språk. På den ene siden gjør det at deltakerne i den herværende situasjonen vil være mer avhengig av den type ikke-verbal kommunikasjon som er presentert ovenfor. På den andre siden kan forskjeller i kulturell bakgrunn gjøre denne typen kommunikasjon vanskeligere, fordi deltakerne har ulike tolkningskoder og konvensjoner for hvordan de skal forstå signalene som de mottar, og symbolene de observerer. Det kan igjen føre til misforståelser. Misforståelser kan oppklares dersom det er muligheter for å gi feedback. Men også det kan være vanskeligere i en situasjon hvor de kulturelle kodene er ulike.

6.7 Oppsummering og drøfting

Førskolelærerne har høy formell utdanning og blant de andre ansatte fins det mange som selv har innvandrererfaringer. Slike erfaringer kan transformeres til kulturell kapital. Det gir disse ansatte et særlig godt grunnlag for å forstå familiene som bruker barnehagen og legge virksomheten praktisk til rette for deres behov.

Personalet skal realisere målsettingene med ordningen. Alle de ansatte er bevisst denne oppgaven og slutter helhjertet opp om målet om at ordningen skal bidra til økt integrering. Integrering starter med anerkjennelse, det er ikke et mål at alle skal bli like, mener de ansatte.

Både enkeltvis og som kollektiv framstår personalgruppa som rollemodeller for barna og for foreldrene. Personalgruppa er i seg selv et eksempel på hvordan man kan leve sammen som flerkulturelt fellesskap.

Personalgruppa utgjør et arbeidslag. Det som kommer fram i intervjuene tyder på at alle de ansatte deltar aktivt i dette arbeidslaget og opplever at de kommer til nytte og blir verdsatt. Kollegaer er oppmerksomme og rause med ros og bekreftelser. Det skaper positive sirkler: Å bli satt pris på øker selvtilliten og styrker motivasjonen for jobben.

Det fins få eksempler på konflikter blant de ansatte. Personalet er opptatt av å legge vekt på det som er felles mellom dem, samtidig som de erkjenner at de må leve med ulikheter. Ulikhetene kommer blant annet til

syne i forhold til matvaner og klesdrakt, men også i forhold til synspunkter og religiøs tilhørighet.

At de ansatte vet at de deltar i et forsøk hvor møtet på tvers av nasjonal-språklig- og kulturell bakgrunn er hovedfokus, kan gjøre dem mer tilbakeholdne med å formidle misnøye og uoverensstemmelser enn de ellers ville vært. Mye tyder likevel på at de opplever samarbeidet i personalgruppen som genuint og godt. Alle gir uttrykk for at de synes arbeidet er berikende. Det utvider horisonten, gir innsikt, og fører tidvis til sprang i erkjennelsen. Samtidig blir de konfrontert med egne holdninger og egen utilstrekkelighet.

Kan det likevel tenkes omstendigheter hvor samarbeidet og den fredelige sameksistensen vil kunne bli satt under press og slå sprekker? De ansatte ser og erkjenner at det fins forskjeller mellom dem. Det er stor vilje til å akseptere og tilpasse seg disse. Romslige tidsmarginer gir anledning til å prate, diskutere og resonnerer omkring ulikhetene (Ehn, 1983: 104). Uformelt og kvinnedominert arbeidsmiljø kan gjøre det lettere å overbygge ulikheter med sympati og vennlighet (Ehn, 1990: 112).

I en vanlig barnehage hvor det ikke er satt av ekstra tid for personalet, vil situasjonen kunne bli en annen. Når ressursene er knappe øker sjansen for konflikt. Konflikter gestalter forskjeller i perspektiv; de tvinger deltakerne til å si hva de mener. Det fører til at forskjeller i praksis og idealer blir tydeligere og det tvinger fram prioriteringer. Krise- og konfliktsituasjoner avslører ofte hvem sitt perspektiv som er det dominerende, hevder Ehn og Löfgren – det er nesten alltid majoritetens (1982: 113).

Selv om personalet innad betoner det de har felles, framstår de utad som en mangfoldig og fargerik gruppe. Mange av familiene som bruker barnehagen vil derfor finne igjen trekk og kulturelle uttrykksformer som er kjente og hjemlige. En del foreldre treffer også ansatte som har samme morsmål som de selv. For noen kan de ansatte som representerer dette kjente og hjemlige, få rollen som garantister for at ordningen er god og institusjonen til å stole på.

7 Samarbeidet med foreldrene

7.1 Innledning

Barnehageloven (av 5.mai 1995) pålegger barnehagen å legge til rette for samarbeid med foreldre. Samarbeid og foreldremedvirkning er en forutsetning for at barnehagen skal kunne bygge sin virksomhet på barnas individuelle erfaringer og livsvilkår (jfr. Rammeplanen, 1995). I følge Rammeplanen er det en

særlig utfordring å få til samarbeid med foreldre som tilhører språklige og kulturelle minoriteter. Likeså å legge til rette for at også disse foreldrene 'får forutsetninger for å kunne delta i foreldreråd og samarbeidsutvalg', (Rammeplanen, 1995: 15).

I prosjektplanen for forsøksordningen blir samarbeidet med foreldrene framhevet som særdeles viktig: «Det pedagogiske personalet og assistentene skal legge spesiell vekt på den daglige foreldrekontakten. De skal bruke tid til kontakt med foreldrene når barna blir levert og hentet». Det er en viktig grunn til at bemanningen i forsøksordningen er romsligere enn det som er vanlig i norske barnehager (jfr. kapittel 2). Begrunnelsen for foreldresamarbeidet er dels at det er en rettighet barnas foresatte har. Dels at det øker barnas trivsel. Forutsetningen for et godt foreldresamarbeid er «anerkjennede holdninger fra personalet», som innebærer at «foreldrene tas på alvor, enten de kommer med ros eller kritikk» (Virksomhetsplanen, 2001/2002: 7).

Nesten alle familiene i forsøksbarnehagen er flyttet til Norge fra andre land. Hvor lang tid de har bodd her, varierer. Likeså hvor mye erfaring og kjennskap til det norske samfunnet samt norskspråklige ferdigheter de har. Disse faktorene kan alle ha betydning for samarbeidet med personalet.

Foreldrene og de ansatte i forsøksbarnehagen er fremmede i den forstand at de ikke har møtt hverandre før, og i betydningen at de har ulik språklig og kulturell bakgrunn.

Det er først og fremst de ansatte som legger premissene for kontakten med foreldrene. Hvilke strategier legger personalet til grunn, og hvordan organiserer de dette samarbeidet? Det er det dette kapitlet handler om.

7.2 Tillit – en forutsetning for samhandling

En forutsetning for sosialt liv og samhandling er at de som deltar har tillit til hverandre.

Tillit er en forventning om å bli møtt med velvilje og «fordelaktig atferd» av den andre (Luhmann i Gulbrandsen, 2000: 69). Tillit er ofte en betingelse for å gjennomføre et gjøremål overhodet. Foreldrene overlater barna sine til forsøksbarnehagen i tillit til at de ansatte tar vare på dem. Den som slår av en prat med sidemannen på foreldrekafeen, gjør det i tillit til at vedkommende er et alminnelig høflig menneske som vil bidra til positiv samhandling, og ikke skape pinlig og ubehagelig stemning. Siden det bestandig foreligger usikkerhet om utfallet av en samhandlingssituasjon, innebærer det å vise tillit alltid å ta en risiko. Vi kan unngå slike risikoer, men mister da samtidig de potensielle fordelene ved å vise tillit (Gulbrandsen, 2000: 79). Foreldre som tar imot plass i forsøksbarnehagen tar en risiko. Barnet kan komme til å oppleve og lære ting de ikke ønsker. Skal de sikre seg mot dette, må de avstå fra å bruke barnehageplassen.

Å skape trygghet og tillit er i følge de pedagogiske lederne den viktigste strategien for å få til et samarbeid med foreldrene. De er alle enige om at tillit er fundamentet for et godt samarbeid med foreldrene. «Hvis foreldrene føler seg trygge, blir barna også det. Derfor jobber vi så mye med det», sier avdelingslederne på Jonathan. Utfordringen for de ansatte er å legge til rette for at det oppstår tillit mellom mennesker som er fremmede overfor hverandre.

Noen ganger er tillit rutine og normal atferd. Det er når vi lever i fellesskap som oppfattes som selvfølgelige, gode og riktige. Da blir fellesskapet en slags anonym verden – vi reflekterer ikke over den, men tar den for gitt. Fenomener og tilstander som omgir oss, framstår som uunngåelige fakta i våre liv. De er kjente for oss uten at vi nødvendigvis er oss det bevisst. Mange av våre handlinger og valg bygger på en slik fortrolighet med verden omkring oss. Så lenge et menneskes forhold til omgivelsene er preget av en slik ikke uttalt fortrolighet, er ikke tillit nødvendig, hevder Luhmann (Gulbrandsen, 2000: 71). En slik fortrolighet fins neppe i forsøksbarnehagen. Familiene som bruker den har ulike kultur- og erfaringsbakgrunn. I tillegg vil språklige barrierer lett føre til at kommunikasjon og utveksling blir krevende og vanskelig. Når fortroligheten mangler, må tillit skapes og bygges opp.

Hvordan skape tillit?

Generelt gjelder det at den som skal yte tillit alltid vil være på jakt etter tegn på den andres tillitsverdighet. En situasjon hvor deltakerne er fremmede overfor hverandre, kompliserer denne «jakten», blant annet fordi det er vanskeligere å innhente opplysninger om den andre på forhånd. Dermed blir vi overlatt til den informasjonen vi kan lese ut av deres framreden og

konteksten som vi møter dem i. Disse opplysningene bruker vi til å plassere den eller de andre i kategorier som vi ofte har på forhånd, for så å forsøke å gjenfrankalle egne eller andres tillitserfaringer med mennesker i disse kategoriene (jfr. Høgmo, 1996). Foreldrene i barnehagen vurderer hverandre og de ansattes tillitsverdighet ut fra hvordan de oppfører seg og kanskje også ut fra hvordan de er kleddt, snakker m.m. Viser de ansatte engasjement i arbeidet sitt? Er det hyggelig å møte dem? Går de «sømmelig» kleddt?

Tillit bygger alltid på grunner. Ett grunnlag å bedømme den andres tillitsverdighet på, er erfaringene vi har med vedkommende person eller institusjon. Å se og oppleve at de ansatte tar seg godt av barna, er et eksempel på en slik erfaring. Slike erfaringer utgjør grunnsteinene i det byggverket som tillit er. Forhold som er stabile og langvarige gir større mulighet for å gjøre slike erfaringer enn relasjoner som er kortvarige og flyktige. For familiene til fem- og fireåringene varer kontakten med forsøksbarnehagen i henholdsvis ett eller to år.

Det er også en annen grunn til at tillit har en tendens til å bli styrket når kontakten er varig og hyppig, fordi det å vise tillit ofte oppleves moralsk forpliktende. Den som får tillit, vil lett føle en moralsk plikt til å leve opp til tilliten (Coleman i Gulbrandsen, 2000). Når foreldrene betror barna i de ansattes varetekt, blir det viktig for personalet å anstrenge seg for å gjøre foreldrene tilfredse. Foreldre som blir spurt til råds om noe, vil anstrenge seg for å gi et mest mulig veloverveid svar. Assistenten som blir vist tillit av sin overordnede, har lyst til å vise seg tilliten verdig. Slik avler tillit ny tillit.

Tillitsdannelse er en prosess som går over tid. Tillitsrelasjonen starter med å utveksle noen få tjenester eller goder på et avgrenset område. Senere vil tilliten kanskje utvides til å omfatte hyppig samhandling på mange områder av livet. Kan hende starter tilliten til nordmenn og det norske samfunnet for noen familier med at de tok imot plass i forsøksbarnehagen?

Tillit rommer både kognitive og emosjonelle elementer: Det dreier seg om vurderinger og om følelser. Tillit kan bygge på opplysninger om, eller erfaringer med, at den andre er tillitsverdig (jfr. foran). Men tillit kan også være basert på følelser for den andre. Det vil si at den vokser fram uten nærmere overveielser. Hvilke av disse to elementene som dominerer, varierer med person og med situasjon (Gulbrandsen, 2000: 71). Noen foreldre har kanskje hørt om eller tidligere hatt barn i denne eller i andre barnehager. De stoler derfor på at dette er en god ordning. Andre vet ingenting om forsøksbarnehagen, men har fått et godt forhold til én eller flere av dem som jobber der. De regner derfor med at så dyktige og snille mennesker borger for kvalitet.

Institusjoner kan transformere tillit

I situasjoner hvor vi stilles overfor fremmede, vil informasjonen ofte uansett ikke strekke til, fordi det er så begrensede muligheter for å få tak i den. Vi blir likevel nødt til å vise tillit, dersom vi skal få utrettet eller oppnå noe. Like fullt kan dette føre til usikkerhet, og denne usikkerheten vil tillitsgiveren vanligvis oppleve ubehagelig. En måte å lette dette problemet på er å la samhandlingen med fremmede skje via en institusjon. Forsøksbarnehagen er et eksempel på det. Når samhandlingen transformeres gjennom en institusjon, reduseres usikkerheten.

Institusjonens rolle er å legge til rette for at utfallet av handlingene blir forutsigbare. Det kan skje ved at institusjonen strukturerer aktivitetene slik at en bestemt type atferd blir vanlig og påregnelig. For eksempel at man er vennlig, imøtekommende når man treffer hverandre i barnehagen. Institusjonen kan også øke forutsigbarheten ved å organisere incentiver slik at bestemte handlingsalternativer blir favorisert (Gulbrandsen, 2000: 77). På festene i forsøksbarnehagen serveres det alltid et måltid. For de fleste er det et incitament til å slå av en prat med dem man sitter ved siden av eller deler bord med. Slik bidrar institusjonen til å redusere sjansen for tillitsbrudd. Det ville ha vekket oppsikt om noen på foreldrekaffen fikk en henvendelse fra sidemannen, hadde snudd seg bort og latt være å svare. Godt fungerende institusjoner kan med andre ord gjøre det lettere å utvikle tillit til mennesker vi ikke før har møtt, og kanskje ikke har noe videre til felles med.

Alle institusjoner har et «etos», det vil si en moralsk akseptert og implisitt mening. Når deltakerne opplever institusjonen som meningsfull, skaper det likeartet og sammenfallende atferd. Men for at det skal fungere slik, må deltakerne kjenne til og anerkjenne de verdiene som institusjonen står for. Samtidig må de være trygge på at de andre også anerkjenner disse verdiene. Vissheten om at de andre gjør det er viktig, fordi det er denne vissheten som er grunnlaget både for forutsigbarheten og for det å ha tillit til hverandre (Gulbrandsen, 2000: 77). Foreldre ønsker det beste for sine barn. De fleste vil trolig kunne akseptere at dette gjelder alle foreldre, uansett hvilket land de kommer fra, hva slags religion de tilhører, eller hvilken kulturbakgrunn de har. De som har tatt imot plass i forsøksbarnehagen, kan gå ut fra at de andre foreldrene har gjort det av samme grunn som en selv; fordi de tror og håper at det skal være et positivt sted for barna å være.

Deltakerne inngår i komplementære roller

Tillit er en forutsetning for samhandling og tillit utvikles gjennom samhandling. Samhandling er ofte lettere å forstå dersom man ser på rollene som

personene inngår i, framfor å se på hele personen under ett (Wadel, 1991, Fossåskaret, 1997: 18). Personer som samhandler, aktiviserer roller hos hverandre. Disse rollene er alltid komplementære, de utfyller hverandre. Samhandling kan bare finne sted gjennom slike komplementære roller. At personalet i forsøksbarnehagen yter en tjeneste, og at foreldrene mottar den, er et eksempel på slike komplementære roller.

Alle mennesker har flere roller. De ansatte er kvinner eller menn (skjønt nesten ingen er menn). De er født og oppvokst i Norge, eller er flyttet hit fra et annet land. De er foreldre, eller de har ikke barn. De er muslimer, kristne, har en annen religiøs tilhørighet, eller er uten religiøs tilhørighet. Tilsvarende har foreldrene mange andre roller i tillegg til å være foreldre.

Når en person flytter seg fra en situasjon til en annen, eller skifter funksjon, forandrer forventningene og dermed også rollen seg. I løpet av en samtale kan en person vandre mellom mange forskjellige roller. For å forstå samhandling er det viktig å vite hvilke roller som mobiliseres. Når en ansatt møter en far som følger barnet sitt i garderoben, samhandler de da som mann og kvinne, som ansatt og foreldre, som innflyttere fra forskjellige land?

Komplementære roller er ikke nødvendigvis jevnbyrdige. De kan være asymmetriske (Wadel, 1991, Fossåskaret, 1997: 21). Forholdet mellom en fagutdannet og en som ikke er fagutdannet, er ofte det. Den førstnevntes oppfatning har tendens til å bli tillagt størst vekt. Når førskolelæreren har konferansetime med en mor, er det da som fagutdannet og foreldre de snakker sammen, som yrkesaktiv og ikke yrkesaktiv, eller kanskje som medlem av majoritetsbefolkningen og innvandrer? Alle disse tre rolleparene har en innebygget asymmetri i favør av førskolelæreren. I andre situasjoner kan det kanskje være rollen som mor eller kvinne som aktiviseres hos både hos førskolelæreren og moren. Da vil de kanskje oppleve samhandlingen mer jevnbyrdig.

7.3 Hva gjør de ansatte for å oppnå foreldrenes tillit?

Å skape tillit og etablere tillitsrelasjoner er personalets overordnede strategi for samarbeidet med foreldrene. Som nevnt, må tillit bygges opp. Dels skjer det ved at man gjør erfaringer som er «tillitvekkende», dels ved at man blir følelsesmessig knyttet til personene som tilliten avhenger av. Å etablere tillit tar tid: Innsatsen som kreves for å oppnå tillit *tar tid*. Å utvikle tillit er en prosess som går *over tid*.

Forsøksbarnehagen har en særlig fordel sammenlignet med andre barnehager, nemlig romslige personalressurser og god tid. Hvordan bruker

personalet disse ressursene? Hvilke strategier ligger til grunn for deres arbeid med å etablere tillit og samarbeid med foreldrene?

Tar godt vare på barna

Det viktigste grunnlaget for at foreldrene skal føle seg trygge, er etter de ansattes oppfatning at barnehagen er et godt sted å være for barna. Å vise at de ivaretar barnas behov, er en forutsetning for at foreldrene skal ha tiltro til dem og til barnehagen, mener førskolelærerne. Én side ved dette er å vise barna oppmerksomhet og kjærlighet: «For meg er det viktig å vise kjærlighet til barna. Vi tar vi dem gjerne på fanget, slik at foreldrene opplever at vi er glade i barna deres», forteller Tamja.

Forutsetningen for å ta seg godt av barna er å være til stede – for barna. Som det gikk fram av kap. 6, forsøker personalet å unngå at avtaler eller planlegging legges i barnas oppholdstid.

Når barna kommer om morgenen blir de vanligvis tatt imot av en eller flere ansatte som oppholder seg i garderoben, i den forstand at personalet hilser på dem og gjerne tiltaler dem ved navn. Mye voksenkontakt er viktig for barnas læring og for deres trygghetsfølelse, særlig i begynnelsen, går det fram av Virksomhetsplanen (2001/2002). At det er mange voksne til stede, gir større mulighet for å legge til rette, eventuelt initiere aktiviteter, avverge uheldige konflikter eller at noen av barna blir passive og isolerte.

Informerer om det som skjer i barnehagen

For foreldre som ikke selv har gått i barnehage, ikke har hatt barn i barnehage tidligere, og kanskje heller ikke kjenner lovene og forskriftene som regulerer denne typen tjeneste, kan det være vanskelig å forestille seg hva ungene driver med, hva de lærer og hva de opplever i barnehagen. Barna tilbringer mye tid, og en viktig del av sin tid i barnehagen – også om de bare er der fire timer om dagen. Skal foreldrene kunne sette seg inn i denne delen av barnas tilværelse hvor de selv ikke er tilstede, trenger de informasjon og innblikk i det som skjer i barnehagen. Virksomhetsplanen for forsøksbarnehagen (20021/2001: 7) slår fast at personalet har plikt til å synliggjøre barnas liv i barnehagen for foreldrene.

Det er først og fremst det konkrete innholdet og den daglige aktiviteten personalet skal formidle. Informasjon kan skje både visuelt, muntlig og skriftlig. Virksomhetsplanen gir en detaljert beskrivelse av hvordan personalet skal gå fram for å synliggjøre barnas liv. Barnas hverdag skal dokumenteres ved fotografier. Disse skal henge lett synlige for foreldrene. På noen av enhetene hvor det fins ansatte med særskilte tegnebegavelser, består

ukeplanen av fargerike og flotte tegninger. Uten et eneste ord illustrerer de aketurer, samlingsstunder eller kakebaking. Videre understrekes det i virksomhetsplanen at tegninger og andre resultater av formingsaktiviteter skal vises fram. Likeså skal bøker og annet materiell som er mye brukt, være tilgjengelig for foreldrene. Slik skal konkrete gjenstander og informasjonen som formidles gjennom visuelle presentasjoner oppmuntre foreldrene til å engasjere seg, eller i hvert fall til å sette seg inn i, hva barna deres driver med.

«Garderobestunden» er ofte et velegnet tidspunkt for muntlig overlevering av informasjon. Da kan de ansatte, eventuelt i samspill med barna, berette for far eller mor (hvis det er de som kommer) hva femåringen har gjort i dag. Det er også et velegnet «forum» for å minne om avtaler, tidspunkt for foreldrekafe, hva som trengs av utstyr til neste tur, eller til å fortelle om hvilke planer avdelingen har for dagen og uka. Har det skjedd noe med barna i løpet av dagen, et fall eller en risp som følge av slåsskamp eller fall fra huska, er de ansatte raske til å fortelle om det. Deres erfaring er at foreldrene opplever det som en trygghet å få vite om dette uten å måtte spørre.

Det hender også at beskjeder formidles i form av brev eller lapper som barna tar med hjem i sekken sin. De ansatte har ansvar for at foreldre med samme språkbakgrunn som de selv, mottar og forstår beskjedene som blir gitt. Det er også disse ansatte som ringer hjem til familiene for å forsikre seg om at lapper er blitt tatt fram av sekken, og at mor og far har forstått innholdet i dem. Slike oppringninger inngår ikke i de faste rutineene, men skjer mer sporadisk, og etter det de ansatte vurderer som behov.

Informasjon om og innblikk i barnas daglige tilværelse i barnehagen gir samtidig kjennskap til institusjonen. Hva slags grunnholdninger virksomheten bygger på, og hvilke verdier som regnes som viktige, vil inngå som en del av informasjonen, selv om den ikke nødvendigvis artikuleres. At mange av personalet har innvandrerbakgrunn, bærer bud om at dette er et viktig ansettelseskriterium. At det er ansatt menn, gir signal om at man mener barn bør lære å omgå både menn og kvinner – eller i hvert fall at man tiltror menn samme kompetanse til å skjøtte barns omsorg- og læringsbehov som kvinner. At jenter og gutter har lik tilgang til datamaskinene og deltar i kakebaking og felles uteaktiviteter, er en pekepinn om at likestilling mellom kjønnene er en verdi for denne institusjonen.

Slik kan informasjon og innsikt i institusjonens hverdagsaktiviteter gjøre det mulig for foreldrene å danne seg oppfatninger av hva slags målsettinger og ideer som ligger til grunn for barnehagen. De kan dermed ta

stilling til om de vil slutte opp om det som foran er kalt institusjonens etos, eller implisitte mening.

Bygger på det barna har med hjemmefra

Barnehagemeldinga slår fast at «Barnehagar skal drivast i nært samarbeid og forståing med heimane» (Stortingsmelding nr. 27, 1999–2000: 11). I følge virksomhetsplanen for forsøksbarnehagen (2001/2002: 7), bør personalet vise respekt for ulike normer og oppdragelsesmønster og godta at barneoppdragelse kan være forskjellig.

At barna blir passet godt på, og at personalet bestreber seg på å informere foreldrene om det som skjer i barnehagen, er ikke nødvendigvis nok for barnas foresatte til å la seg overbevise om at forsøksordningen er et bra tilbud for familien. For å være sikker på det vil det for de fleste foreldre også være en forutsetning at barnehagen ikke bryter (i alle fall ikke for åpenbart) med familiens egne tradisjoner og overbevisninger. Gjør den det, vil det kunne oppfattes som mangel på respekt for det foreldrene står for og det barnas hjem representerer.

På den andre siden; når familiens verdier overholdes og respekteres, vil antagelig en god del foreldre verdsette at barnehagen kan tilføre gutten eller jenta deres opplevelser og erfaringer og kanskje også andre perspektiver på verden enn det de selv kan gi dem.

De pedagogiske lederne gir uttrykk for at de er opptatt av, og at de ønsker å bygge på det barna bringer med seg:

Vi må beholde det barna har med hjemmefra. Vi passer på at de kan beholde sin religion og opprinnelse. De må ikke forandre seg for å komme i barnehagen. Vi prøver å si til foreldrene at 'dere må ikke bekymre dere'. Vi jobber ikke med å forandre barna. Vi gjør ikke det, framholder Tamja.

Hun gir uttrykk for at dette er et spørsmål som engasjerer både henne og kollegaene hennes. Hva gjør så personalet for å signalisere denne holdningen til foreldrene?

Å spørre om råd eller tillatelse og ikke ta noe som selvsagt er et eksempel på en praktisk måte å gi uttrykk for at man er åpen for at det fins ulike oppfatninger om ting. Det forutsetter samtidig toleranse for forskjellige valg og konklusjoner, hvis ikke rådspørringen skal bli spill for galleriet. I den praktiske hverdagen vil man likevel alltid måtte gjøre et valg om hvilke begivenheter eller aktiviteter man skal drøfte med foreldrene. Skal de spørres om barna skal delta i aking eller gå på skøyter? Skal man melde seg på, eventuelt tilby «fritak» for 17. maifest? Slik kan utvalget av begivenheter

hvor foreldrene skal informeres eller rådspørres, i seg selv fungere som signal for hva som oppfattes som «problemområder» og hva som defineres som «uproblematisk» eller «nøytralt». De er også et signal om hvem man tar mest hensyn til. Skal foreldrene bli forespurt om barna skal delta Id-fest, eller skal de bare underrettes når det er nissefest? I hvilke situasjoner skal det tilbys alternative aktiviteter? Hva gjør foreldre som har planer eller plikter som avhenger av at femåringen er i barnehagen hver dag, men ikke liker nissefest, eller er imot at barnet deltar på Id-feiringen?

En annen praktisk og synlig måte å demonstrere respekt for barnas hjemmemiljø og religiøse bakgrunn på, er å ta hensyn til at de muslimske barna ikke spiser svinekjøtt. I forsøksbarnehagen er det en absolutt selvfølge å gjøre det. Det motsatte ville da også ha vært en eklatant demonstrasjon av at man ikke respekterte familienes religiøse overbevisning. For mange foreldre ville det trolig vært et tillitsbrudd som kunne ha ødelagt samarbeidet med de ansatte og kanskje ført til at man sluttet å bruke barnehagen.

En av førskolelærerne forteller at faren til ett av barna på hennes avdeling ringte henne en ettermiddag, temmelig oppbrakt. Han spurte hvorfor de hadde servert pølser med svinekjøtt til hans barn. Gutten insisterte nemlig på at han den samme dagen hadde han spist grisepølse på grilltur. Førskolelæreren beroliget faren med at selv om turen var kommet i stand etter en plutselig innskytelse, hadde de selvsagt sørget for halal-pølser. Faren innrømmet da at han hadde vært skeptisk til sønnens fortelling. Hans erfaring var at personalet tok veldig godt vare på barna. Men sønnen hadde vært så påståelig at han så seg nødt til å undersøke det nærmere. Slik fikk familien bekreftet tillitsforholdet til barnehagen, og også revitalisert det. I følge førskolelæreren fikk nemlig hun og faren et enda bedre samarbeid etter dette.

Rent praktisk lærte de ansatte av denne episoden at det ikke er nok å skrive på en foreldreinvitasjon at det serveres halal-pølser. Også hva slags butikk pølsene er kjøpt i, er for mange avgjørende opplysninger. Når barnehagen kort tid etter inviterte til 17. maifest, informerte de således om dette. I tillegg skrev de at foreldrene kunne gi beskjed dersom de ønsket at barna skulle holde seg til medbragt mat. Dette fikk personalet i følge førskolelæreren «kjemperespons» fra foreldrene på: «De satte pris på å bli tatt på alvor i de sakene der. De følte de fikk anledning til å reservere seg eller godta noe som var viktig for dem».

Lar foreldre si sin mening

For mange er trygghet ikke bare å motta informasjon, men også føle seg fri til å uttrykke sine preferanser og sine meninger om det som skjer – enten det

er noe man liker eller ikke liker. Retningslinjene for personalet, slik de kommer til uttrykk i virksomhetsplanen for forsøksbarnehagen, tilsier at foreldrene i forsøksbarnehagen skulle ha gode rammer for å utøve kritikk. «Til grunn for foreldresamarbeidet ligger anerkjennende holdninger fra personalet. Det innebærer at personalet tar foreldrene på alvor enten de kommer med ros eller kritikk», hevdes det i planen.

De pedagogiske lederne gir uttrykk for at de gjerne tar imot synspunkter, kommentarer og kritikk på det som skjer i barnehagen. De mener også at de forsøker å formidle denne åpenheten til foreldrene. Etter deres vurdering får de da både positive og negative tilbakemeldinger fra foreldrene, selv om de har problemer med finne eksempler på det siste. Det hender oftere at foreldrene reserverer seg mot at barna skal delta i aktiviteter, for eksempel nissefest. Men slike reservasjoner blir sjelden framført som noen kritikk av opplegget for øvrig.

I neste kapittel skal vi se at det ikke synes å være like lett for foreldrene å gi tilbakemelding om det de måtte ha av negative erfaringer eller deler ved opplegget de ikke liker så godt.

Legger vekt på det som er felles

«Det skal formidles til foreldrene at de er velkommen inn i barnehagen i forbindelse med bringing og henting» (Virksomhetsplanen 2001/2002: 7). Forutsetningen for «å føle seg velkommen inn», er at man føler seg velkommen overhodet. Personalet legger stor vekt på at foreldrene skal oppleve det. Som regel er en eller to av dem i garderoben når barna med følge ankommer om morgenen. Det hilses på, ofte ved at man bruker navn. Det er ofte barnets navn de ansatte bruker, men det hender også at den voksnes navn tas med i hilsenen. (Om det bare gjelder for mødrene vet jeg ikke). En del av foreldrene utveksler noen fraser med de ansatte. Noen ganger oppstår lengre samtaler. Det er ofte når foreldrene er kommet lenger inn i lokalene, for eksempel for å følge med inn på lekerom eller kjøkkenet. Da er det praktiske delen ved bringing unnagjort, og man slipper også tilhørere, slik som i garderoben.

Å ta vel imot vil blant annet si å vise vennlighet og demonstrere velvilje. For mange vil det innebære at man unngår å fokusere på noe som partene kan oppleve ubehagelig, eller på noe de er uenige om. Ulikheter kan oppleves ubehagelig. De representerer potensielle konflikter, og de kan gi opplevelse av fremmedhet (jfr. Høgmo, 1996). På samme måte som personalet seg imellom forsøker å finne fram til det som er felles mellom dem, er de opptatt av å trekke fram det som er felles med foreldrene. Tamjas

formulering: «De er mødre, vi er mødre. Vi har noe felles», utkrystalliserer essensen i denne ideologien. De pedagogiske lederne er med andre ord opptatt av å legge til rette for samhandling som mobiliserer jevnbyrdige, framfor usymmetriske roller. Er det den samme likhetslogikken som kommer til uttrykk her som lot til å gjelde internt i personalgruppa? Det vil si at man framhever det som er felles, mens det som er forskjellig holdes utenfor (jfr. Gullestad, 2001). Å trekke fram det som er felles er ikke nødvendigvis det samme som å underkommunisere forskjeller, men det kan være det. Det vil si at fellesskapet er basert på og forutsetter likhet. Ulikhet vil true fellesskap, i hvert fall hvis den blir for stor. Det vil i så fall føre til at deltakerne bare får vise visse sider ved seg selv, nemlig de deltakeren har felles med de andre som inngår i samhandlingen. Sider som avviker fra det som er definert som normen, blir ikke bekreftet og ikke akseptert.

Mitt inntrykk fra besøkene på avdelingene er at de ansatte holder en vennlig og forekommende tone. De er rause med smil, og det hender rett som det er at noen av de ankomne får et ekstra klapp på ryggen eller en klem. Det kan skyldes at de har vært borte lenge, vært syk en periode eller lignende. Det hender også at nye klær blir bemerket og komplementert. Det er vanligvis lite prat mellom foreldrene i garderoben. Men noen ganger introduserer de ansatte samtaler som kan være rettet mot en bestemt person, men som likevel gjør det mulig for andre å henge seg på, i alle fall lytte til, eller kanskje le sammen med, eventuelt komme med en kommentar. Slik kan de ansatte fungere som bindeledd mellom foreldre som ikke kjenner hverandre.

Presser ingen til å snakke norsk

Å ta vel imot innebærer også at vertskapet ikke i urimelig eller unødvendig grad styrer premissene for møtet. Valg av språk som kommunikasjonen skal foregå på, er et slikt premiss. Det er neppe mange foreldre som finner det urimelig eller opplever det som et maktovergrep at den norske førskolelæreren snakker norsk, og ikke pakistansk. Sannsynligvis heller ikke at «førstevalget» faller på norsk språk når man skal samtale med en ansatt som har et annet morsmål enn en selv. Men dreier det seg om en ansatt som behersker ens eget språk, kan det oppleves mer problematisk om denne personen insisterer på å bruke norsk. I sær dersom den aktuelle moren eller faren ikke behersker norsk særlig godt. «Vi vil ikke presse foreldrene til å bruke norsk», sier Ingjerd, og legger til: «Om de sier det på norsk til meg, eller på pakistansk til den pakistanske assistenten, spiller ingen rolle. De må gå til den de føler seg tryggest hos. Det viktigste er at de sier i fra, så får de

heller snakke det språket som faller mest naturlig for dem». «Vi jobber ikke med at de skal bli norske. Det er opp til familiene hva de selv vil. Det er ikke oppgaven vår», skynder kollegaen hennes på naboavdelingen seg å legge til.

En av førskolelærerne forteller at hun så en rapport en gang hvor det gikk fram at forsøksbarnehagen skulle være en arena hvor foreldrene skulle kunne praktisere sine nye norskkunnskaper. «Det har vi ikke tenkt på i det hele tatt. Vi vil være en arena hvor foreldrene skal bli så trygge at de kommer til oss», er hennes kommentar til dette. En annen forteller at enkelte mødre er så sjenerte og har så vondt for å snakke norsk, at hvis ikke den pakistanske assistenten er til stede, skynder de seg av gårde etter at barnet er levert for å slippe å snakke med noen – på norsk. Hun opplevde selv at en av mødrene nærmest unngikk henne hele det året datteren gikk i forsøksbarnehagen. I stedet henvendte hun seg konsekvent til den pakistanske assistenten. Men høsten etterpå kom den samme moren «frivillig» innom barnehagen og fortalte om barnet som nå var begynt på skolen, «da tok hun i bruk all norsken hun kunne». Dette opplevde førskolelæreren som en bekreftelse på at tillit, tålmodighet og tid er de beste redskapene for å lokke fram ferdigheter og ressurser som frykt og usikkerhet kan hindre blir tatt i bruk.

Også andre av de norske lederne opplever av og til at foreldrene unngår å ta kontakt. Måten de forholder seg til dette på, er å signaliserer positiv interesse, «men uten å trenge seg på», forteller en av dem.

7.4 Hvordan organiserer personalet samarbeidet med foreldrene?

Selv om foreldresamarbeid og -medvirkning er pålagt ved lov, er det langt på vei opp til den enkelte barnehage å bestemme hvordan man konkret vil gå fram for å gjøre dette. Å ha foreldremøter og samarbeidsutvalg er likevel påbudt (jfr. Rammeplanen, BFD, Q-0902 B) Derimot er det ikke påbudt å ha konferansetimer. Hvordan har så forsøksbarnehagen valgt å organisere foreldresamarbeidet og foreldremedvirkningen?

Måten samhandlingen er organisert på, og hva slags regler som gjelder for den, kan virke inn både på hvem som samhandler med hvem, og hva det er tillatt å samhandle om. Hva slags fora som fins i forsøksbarnehagen vil for eksempel kunne ha betydning for hva slags saker som blir tatt opp. Er man misfornøyd med institusjonens rutiner og opplegg, vil et fellesforum som foreldremøte ofte være best egnet til å ta opp slike problemstillinger. Der kan synspunkter fremmes og meninger brytes. Man får innblikk i hva andre foreldre mener og kan komme fram til enighet eller en felles plattform for

videre arbeid. Er man derimot støtt og såret over måten man blir mottatt i barnehagen på, vil en samtale med førskolelæreren være det beste stedet å lufte sine frustrasjoner.

I forsøksbarnehagen har man valgt å legge størst vekt på det uformelle samarbeidet. Det er også i tråd med prosjektplanen, hvor det understrekes at personalet skal vektlegge «daglig foreldrekontakt» i tilknytning til at barnet blir levert og hentet i barnehagen. Alle førskolelærerne er enige om at dette er en klok prioritering – ikke minst brukergruppen tatt i betraktning. Det siste begrunner de pedagogiske lederne på to måter: For det første at mange av foreldrene er lite vant til formelt samarbeid og kontakt, og at språklige begrensninger gjør den typen kontakt enda vanskeligere. I uformelle sammenhenger derimot, er det lettere å kompensere mangelfulle språkferdigheter med andre typer formidling – alt fra å ta i bruk konkrete hjelpemidler, som for eksempel illustrasjoner og bilder, til tegn- og kroppsspråk. For det andre at det først og fremst er gjennom den uformelle kontakten at tillit og gjensidighet oppstår og bygges.

Uformell kontakt kan være vanskelig å avgrense

Uformell kontakt er gjerne karakterisert ved at den er spontan og umiddelbar. Det betyr likevel ikke at den er uten noen form for regulering. Det fins regler, både for hva man bør gjøre og si, og hva man ikke bør gjøre eller si – også i uformelle sosiale sammenhenger (Goffman i Album, 1996). Det er for eksempel ikke alle typer tema det passer seg å ta opp i barnehagen – i hvert fall ikke i garderoben, og heller ikke alle typer atferd som vil bli regnet som akseptable i barnehagen.

Uformell kontakt og samarbeid kan være uoversiktlig i forhold til hvor mye tid det tar. En av førskolelærerne som er flyttet til Norge fra et annet land, mener at det å ha god tid i seg selv er av stor verdi:

Vi viser innvandrerne at vi er sammen med dem, hjelper dem, føler med dem. Vi avgrenser oss ikke ved å si: 'Nei jeg har ikke tid, det er ikke mine arbeidsoppgaver'.

Også forventningene til hva som skal være innholdet i en uformell kontakt kan være oversiktlige. Utfordringen i enhver ansikt-til-ansikt relasjon er å finne balansen mellom intimitet og avstand. På en eller annen måte må derfor deltakerne bli enige om hvilke rammer som skal gjelde for samhandlingen. Det skjer gjennom «forhandlinger». Slike «forhandlinger» foregår samtidig med den faktiske samhandlingen, eventuelt samtalen, som ordløs metakommunikasjon (Goffman i Album, 1996).

Foreldrene og de ansatte i forsøksbarnehagen må også komme fram til et «forhandlingsresultat». Dårlig samsvar mellom hva foreldrene forventer av de ansatte og personalets mulighet og vilje for å følge opp disse forventningene, vil kunne skape problemer for samarbeidet og kontakten mellom dem. Siden foreldrene er de som befinner seg i rollen som mottakere, er det i første i rekke de som står i fare for å bli skuffet. For dem er det derfor viktig å avklare spørsmål av typen: Hva kan man snakke med de ansatte om? Hva kan man forvente av interesse, engasjement, råd og hjelp av en ansatt? Kan en ansatt i barnehagen regnes som en personlig venn?

Det hender ikke rent sjelden at de ansatte stiller opp om det skulle være noe foreldrene trenger hjelp til, selv om det strengt tatt ikke har med barnehagen å gjøre. Ofte dreie det seg om å fylle ut et skjema sammen med dem, eller oversette et brev. Det har også hendt at de ansatte har tolket ved legebesøk og blitt med i butikken når større innkjøp skal gjøres, for eksempel barnevogn. Det hører likevel med til sjeldenhetene. Ingen av førskolelærerne har opplevd slike henvendelser som noe problem, verken i forhold til omfang eller i forhold til henvendelsens karakter. Tvert imot sier flere at de setter pris på forespørslene. Det viser at foreldrene har tillit til dem.

Ved noen få anledninger har mødre henvendt seg til de ansatte, fortrinnsvis de pedagogiske lederne, med spørsmål om råd i vanskelige private saker, for eksempel skilsmisse. Ledernes hjelp har bestått i å gi informasjon om hvor de kan henvende seg for å få juridisk bistand og hvor de eventuelt kan få økonomisk hjelp. «Noen av dem har ingen andre å spørre om råd», forklarer Silje, som er den ene av førskolelærerne som har opplevd dette. «Det er moren selv som tar avgjørelsene, men hun er ute etter en 'second-opinion'. Hun vil høre hva vi tenker, hva vi ville gjort. Hun ønsker innspill om våre tanker om saken», presiserer Siljes kollega på naboavdelingen, som også var engasjert i den aktuelle saken. Tross den vanskelige situasjonen denne moren befant seg i, kunne samtalen og rådgivingen likevel begrenses til åpningstiden. Det virker som foreldrene har en intuitiv forståelse av at kontakten skal begrenses til arbeidstiden, mener Silje: «Jeg føler det er ganske profesjonelt. Man kan spørre om ting, men holder det innenfor barnehagen. Det er ikke så veldig personlig, men på et profesjonelt nivå». Silje legger til at den nevnte moren eksempelvis aldri spurte om praktisk hjelp, men sørget for å få det ordnet andre steder.

Det kan med andre ord virke som om foreldrene har god intuisjon om hva de kan forvente av personalet, hvem de bør henvende seg til, og innenfor hvilke tidsrammer det bør skje. Det vil si at de to partene synes å ha funnet en balanse mellom intimitet og avstand. En slik balanse kan dels være et

kollektivt anliggende. Det vil si at den nedfeller seg i tradisjoner og «hva som er vanlig å gjøre her i barnehagen». Det forhindrer likevel ikke at i alle ansikt-til-ansikt-relasjoner må hver enkelt deltaker finne fram til denne balansen. Det kan for eksempel tenkes at neste gang en mor i forsøksbarnehagen kommer i en vanskelig situasjon, kan hun komme til å etterspørre hjelp som er av et omfang eller en art som personalet må avslå.

Foreldrene bestemmer selv hvem de vil snakke med

En del offentlige servicetjenester praktiserer ordningen med såkalte primærkontakter. Det innebærer at personalet fordeler ansvaret for å ha kontakt med og følge opp bestemte brukere/klienter. Selv om en slik ramme omkring kontakten er formell, kan den likevel fungere som en stimulans til uformell kontakt. På den andre siden kan den også være et hinder for slik kontakt. Dels fordi formelle rammer i seg selv kan legge føringer på samhandlingen som gjør at den blir regissert, lite umiddelbar og upersonlig. Dels fordi de kan hindre brukerne i få kontakt med andre ansatte.

I forsøksbarnehagen har man ikke praktisert ordningen med primærkontakter. Personalet har et hovedansvar for familiene som hører til deres avdeling. Dels på grunn av de ansatte og foreldrenes forskjellige språkbakgrunn, dels på grunn av lokalene, er denne fordelingen langt fra noe ufravikelig prinsipp. Det hender ofte at foreldre har mest kontakt med en ansatt på den andre avdelingen, særlig hvis det er en som snakker deres eget morsmål, og det ikke fins tilsvarende kompetanse på deres egen avdeling. I realiteten kan disse derfor komme til å fungere som en slags primærkontakt. Av og til er den aktuelle ansatte den eneste som mor eller far har kontakt med i barnehagen (jfr. foran). Førskolelærerne understreker likevel at både barna og familiene deres er alle de ansattes ansvar. Men kontakt og relasjoner skal ikke hindres av byråkratiske inndelinger: «Foreldrene må få velge selv hvem de vil knytte seg til», sier Ingjerd.

Muntlig framfor skriftlig formidling av beskjeder

Et samarbeid med vekt på det uformelle tilsier at mye av informasjonen gis muntlig framfor å bli formidlet skriftlig. Formidling av informasjon utgjør i seg selv en faktor som frammer samhandling. Den gir grunn til å initiere kontakt, og den representerer et mulig emne som samhandlingen kan bygge på (jfr. nedenfor).

I forsøksbarnehagen blir de fleste beskjedene gitt muntlig, forteller førskolelærerne. Det er den sikreste måten å sørge for at foreldrene blir informerte, mener de. Fellesbeskjeder i form av plakater eller oppslagstavler,

har mange av dem dårlig erfaring med fra barnehager hvor de jobbet før. Selv om plakatene henger like opp i ansiktet på foreldrene, presterer enkelte å overse dem, eller de glemmer beskjeden så snart de har lest den, hevder Turid, som har lang erfaring fra andre barnehager. Her i forsøksbarnehagen har man dessuten et stort tilleggsproblem, fordi mange av foreldrene ikke forstår norsk godt nok til å oppfatte hva beskjeden går ut på.

Når skriftlige beskjeder blir gitt, skjer det fortrinnsvis på norsk. Unntaksvis på andre språk i tillegg. En gang hendte det at Id-festen bare ble annonsert på urdu. Det var på en enhet hvor det blant annet gikk en del norske barn. «Det var en glipp», innrømmer lederen på avdelingen. De tospråklige ansatte har et særlig ansvar for at foreldre som snakker deres opprinnelige språk blir gjort oppmerksom på plakater og forklart innholdet i beskjeder som henges opp.

Liten tro på foreldremøter

De to første årene forsøksbarnehagen virket, ble det verken holdt foreldremøter eller valgt samarbeidsutvalg. Det skyldtes blant annet en misforståelse om at de som forsøksbarnehage var unntatt bestemmelsen om slike ordninger. Men førskolelærerne gir også uttrykk for en unison oppfatning om at foreldremøte er «vanskelige greier». Mange av dem har erfaring med at de fungerer dårlig i vanlige, norske barnehager. Med utgangspunkt i det, mener de pedagogiske lederne at det er all grunn til å tro at slike møter vil fungere enda dårligere et sted som dette – hvor så mange av foreldrene har annen språkbakgrunn og knapt nok behersker norsk overhodet. En av lederne på Jesper sier hun synes «det er idiotisk» med foreldremøter, også i norske barnehager. I årevis fortvilte hun over disse møtene den gangen hun jobbet i en annen barnehage. For det første var det vanskelig å få foreldrene til å komme. For det andre lot de seg bare unntaksvis engasjere til å ta ordet. Nå forstår hun hvorfor hun aldri lykkes med å skape interessante og engasjerende møter. «Det er rett og slett ikke mulig. Foreldremøter er kjedelige. Når man skal samle foreldre skal man gjøre noe hyggelig, slik at de får kontakt med hverandre. Informasjon kan man gi en til en. Det er bedre å samle foreldrene til hygge-samlinger». Etter førskolelærernes oppfatning fins det ikke noen typer informasjon som ikke like godt kan gis enkeltvis til foreldrene, som på et felles møte.

En annen grunn til at førskolelærerne ikke har vært så opptatt av foreldremøter, er at de jevnlig, noen ganger i halvåret, arrangerer felleskaffe eller ulike typer feiringer hvor foreldrene inviteres til å delta. Her får

foreldrene god anledning til å møtes – og etter førskolelærernes mening – i en mye mer avslappet og hyggelig atmosfære enn på et foreldremøte.

Konferansetimer avtales muntlig

Ingen av enhetene i forsøksbarnehagen har praktisert formell innkalling til foreldresamtaler, i hvert fall ikke de to første årene. I stedet har avdelingslederne valgt å ha samtaler med foreldrene etter behov. «Det er mye bedre», hevder Katrine. Førskolelærerne mener at den formelle rammen lett skaper usikkerhet og frykt. «Å foreslå for foreldrene at vi skal ta en prat om barnet en dag, fører til uro og bekymrede ansiktsuttrykk hos mange. De lurar på hva de vil bli spurt om», forklarer Ingjerd og konkluderer: «Derfor er vi litt forsiktige med innvandrereforeldre. Mange foreldre har sperrer og tar ikke kontakt med oss. Hvis vi vil snakke med dem, blir de redde. Vi har en mor. Hvis vi sier til henne at vi vil snakke med henne – sånn i helt vanlig tone – blir hun helt skjelven. Vi ser det i ansiktet og kroppen hennes. ‘Å snakke med’ i hennes kultur betyr noe veldig farlig». De to lederne på denne enheten bestemte seg derfor for å ta slike samtaler i form av noen ekstra minutter i garderoben. Slik slipper man også å lage avtaler, påpeker de. Begge understreker at terskelen for å ta en samtale med foreldrene er lav. De stiller gjerne opp på kort varsel, dersom ønsket og behovet skulle oppstå.

Det første året av forsøket innførte en av barnehagene praksisen med å be alle foreldrene fylle ut et skjema som skal følge med barnet til skolen. Senere har de andre innført samme ordning. Det har også de øvrige barnehagene i bydelen gjort. Skjemaet inneholder spørsmål om for eksempel hva barnet liker å gjøre, og om det har spesielle venner fra barnehagen og lignende. Samtalen blir også brukt til å oppsummere året som er gått, forteller førskolelærerne.

Etter hvert har alle tre barnehagene begynt med faste konferansetimer. Avdelingslederne på Jesper forteller at alle «deres» foreldrene møtte opp på samtalene de hadde hatt på høsten. De andre førskolelærerne hevder også at foreldrene stort sett møter opp til konferansetimen, men oftest med unntak av et par, tre stykker. For å unngå eventuell frykt hos foreldrene legger de pedagogiske lederne stor vekt på å informere dem på forhånd om hva som er målet med konferansetimen, og hva som vil bli tatt opp. Det er ansvarlig førskolelærer på avdelingen, og av og til en av assistentene, som deltar på disse konferansetimene. Det siste gjelder spesielt hvis noen trenger tolk og assistenten kan oversette.

7.5 Hvordan vurderer personalet kontakten med foreldrene?

Førskolelærerne er stort sett fornøyd med samarbeidet og kontakten de har med foreldrene. Ingen av dem har opplevd foreldre som opptrer direkte avvissende eller har møtt dem med en merkbar negativ holdning. Men når man skal måle eller vurdere egen arbeidsinnsats i ettertid, er det likevel vanskelig å si seg helt fornøyd, synes de pedagogiske lederne. «Det er alltid noe som kan gjøres bedre», er gjennomgangstonen. Først og fremst er det mer uformell kontakt de ønsker seg. «For mitt vedkommende synes jeg ikke det er behov for mer formell kontakt. Jeg synes den uformelle er den viktigste kontakten», sier Turid, og legger til:

Det krever at jeg må jobbe mer med meg selv. Noen foreldre er lette å snakke med, andre er ikke det. Noen har man mye til felles med, andre lite. Slik er det bare. Man må enten godta det, eller jobbe hardt for å få god kontakt med alle.

Det er mange foreldre og mange ansatte i forsøksbarnehagen. Ikke bare totalt, men også på de ulike enhetene, særlig de som består av to avdelinger. Personalet blir ikke like godt kjent med alle foreldre, og foreldrene ikke like godt kjent med alle de ansatte. Hva er det som skaper kontakt? Hva er det som gjør at enkelte foreldre blir kjent med visse ansatte, mens andre foreldre får kontakt med andre ansatte?

Kontakten formidles på ulike måter

Forutsetningen for å samhandle er at man har noe felles. Dreier det seg om verbal samhandling, trengs også *et emne* (Album, 1996). Noen ganger går dette lett, forteller Ruth, en av førskolelærerne: «Overfor noen foreldre behøver vi ikke å velge tema. Praten går bare av seg selv». Andre ganger er det tyngre. I barnehagen fins det likevel et tema som alltid har aktualitet, nemlig barnet. I garderoben dreier samtalen seg gjerne om hva barnet har gjort eller sagt, hva det liker eller misliker, og hva det gleder seg til og over. «Med foreldre som ikke er så 'snakkete' pleier jeg å velge å prate om det som skjer i barnehagen. I utgangspunktet starter jeg der. Det kan være sånn veldig smått, som kanskje noen ikke synes er verdt å snakke om, for eksempel i dag har vi gjort det, eller i dag blir det sånn og sånn», fortsetter Ruth. At barnet selv er fysisk til stede gir muligheter for de voksne til å utveksle kommentarer til det som skjer der og da, til å le sammen av noe, til å delta eller til å gripe inn. Konkrete situasjoner er gjerne umiddelbart forståelige, derfor blir språklige barrierer mindre viktige.

Barnet selv kan også være kontaktformidler mellom de ansatte og foreldrene. Indirekte ved at barnet representerer en aktør de andre to partene både kan henvende seg til og « snakke i gjennom ». Ruth forteller av hun forsøker å starte en samtale med de voksne ved å henvende seg til barnet selv, gjerne med formuleringen: « synes du vi skal fortelle mamma om ». Dels direkte, ved at barna fører de voksne sammen. Mange av barna har nemlig « favoritter » blant de ansatte. Rida er en av dem. Hun har « forelsket » seg i den norske førskolelæreren i sin barnehage. Når Rida er hjemme, snakker hun ustanselig om førskolelæreren, hva hun gjør og hva hun sier, forteller far. Da de var på ferie i Pakistan, ville Rida sende kort til henne. « Derfor blir det liksom mest naturlig at det er henne (den norske førskolelæreren) jeg prater med når jeg kommer i barnehagen », forklarer han. Flere andre foreldre forteller at barna har spesielt « utvalgte » blant de ansatte. Når foreldrene kommer for hente barnet, hender det at femåringen drar dem med bort til den ansatte det gjelder. Det kan være for at hun skal bekrefte barnets versjon av en hendelse, fordi barnet vil spørre om noe, eller lignende.

De *ansattes språkbakgrunn* og opprinnelsesland skaper ofte grunnlag for samhandling. Mange av innvandrerforeldrene får ekstra god kontakt med ansatte de har felles morsmål med. Det hender at de ansatte og foreldrene vet om hverandre på forhånd gjennom sine felles nasjonale foreninger. Sunila som er ansatt på Jesper, har fått veldig god kontakt med en av mødrene som hun møtte på denne måten. Sunila er den eneste fra sitt land blant de ansatte, og moren den eneste av foreldrene fra dette landet. Nå er de gode venninner. Det hender Sunila tar med seg femåringen hjem hvis moren er forhindret fra å komme.

De *ansattes posisjon* har betydning for hvor mye foreldrene oppsøker dem. For mange av foreldrene har førskolelærerne en sentral plass. I mine intervju med foreldrene refererer de ofte til henvendelser de har gjort, eller informasjon de har fått av « sin » førskolelærer, eller « sjefen », som mange kaller henne. Irene, mor til David, er veldig begeistret for den flerkulturelle sammensetningen blant de ansatte. Hun forteller at det likevel faller seg mest naturlig for henne å ha kontakt med de to førskolelærerne – som begge er norske. Selv beklager hun at det er blitt slik, for hun vil gjerne få kontakt med de andre også. Irene lurte på om det er tilfeldig eller ikke at hun på denne måten ender opp med å samarbeide og samhandle mest med de norske. På en annen av enhetene har en av førskolelærerne innvandrerbakgrunn. Mammaen til Ella, Vigdis, er blitt best kjent med henne. Når de har tid, kan praten gå om løst og fast: « Om det å vokse opp i forskjellige land, om forskjellen på å leve i Norge og der hvor hun kommer fra. Eller vi diskuterer

moter, fritidssysler, fjernsynsprogrammer og lignende», forteller Vigdis. Hun synes det er spennende samtaler.

Store variasjoner i hvor mye kontakt

Det mest slående ved kontakten med foreldrene er at den varierer så mye, både i forhold til omfang og type, forteller førskolelærerne. Fra foreldre som de knapt ser, til dem som tilbringer timevis i barnehagen. Begge kategorier representerer et lite mindretall. Det normale er likevel foreldre som personalet ser relativt jevnlig.

Den daglige kontakten mellom foreldre og ansatte utspiller seg, som nevnt, først og fremst i garderoben. Hvor mye tid foreldrene, eller de som følger barnet tilbringer der, varierer betraktelig. Noen få leverer barnet på døra uten selv å komme inn (jfr. kap 10). Ofte er det praktiske grunner til dette. På Jonathan har de ansatte ved barnehageårets slutt ennå ikke sett faren til en av guttene til tross for at han følger sønnen hver dag. Han slipper barnet av og kjører straks videre. Det er nemlig strengt forbudt å parkere utenfor barnehagen. Noen ganger kan praktiske grunner muligens være en måte å forkle unnvikelse på. Hvis faren ovenfor hadde ønsket det og sett det som viktig, hadde han kanskje i løpet av året fått ordnet det slik at han kunne fulgt eller hentet barnet en dag mens bilen sto hjemme.

Andre begrenser seg til å stikke hodet inn gjennom døra for å avlevere barnet. Mest vanlig er det likevel at foreldre kommer inn, hjelper barna av med yttertøy og sko, henger det opp og gjerne rydder litt i garderobehylla. Noen nøyer seg med et nikk og kanskje et smil før de forlater stedet. Andre kommer i prat med en ansatt og lar seg gjerne oppholde noen minutter før de stikker av gårde. Enkelte kan bli stående å vente for å få snakke med en bestemt ansatt. Det hender også at noen følger barna inn i lekerommet, ser hvilke andre barn som er kommet, eller finner ut hva barna har fore i dag. Ruth hevder at hennes erfaring med foreldrene er «at de tar seg tid hvis man spør om det».

Det fins eksempler på mødre som tilbringer timevis i barnehagen, men det er unntaket. En somalisk mor synes det er så moro å sitte sammen med datteren når hun spiller på datamaskinen. Det hender rett som det er at hun sitter en times tid sammen med jentungen før hun går hjem igjen. Av og til roper hun ut til de ansatte og beretter gledesstrålende om ord hun kjenner igjen, eller som hun har lært seg siden sist, forteller avdelingslederen.

Når foreldrene har anledning til å stoppe opp i barnehagen, kan det føre til gode og lange samtaler hvor temaene strekker seg betydelig utover det som er knyttet til barnet. Det kan dreie seg om planer for dagens handletur,

beretninger fra besøk som de har hjemme eller lignende. Noen ganger får de ansatte også mer inngående kjennskap til foreldrenes privatliv. «Du får innblikk i livet deres. Men det ligger jo en begrensning i at det kanskje står 4–5 andre foreldre rundt. Da syns jeg det er viktig å si 'kom inn'», forteller Katrine. «Nå har vi holdt på så lenge at noen av foreldrene bare kommer inn og setter seg uten at de blir invitert. Der kan de sitte lenge, enten de har noe å snakke om eller ikke».

Kontakten varierer over tid

Kontakt utvikler seg ofte over tid. Personalet forteller likevel at det er ikke alle «dette hjelper for». Noen foreldre forblir tilbaketrukket og begrenser kontakten med personalet til det nødvendige. «Slike finnes i alle barnehager», mener de ansatte. Selv om foreldrene i liten grad er underlagt byråkratiske inndelinger og kan «velge» hvem av de ansatte de vil ha kontakt med, fører ikke det nødvendigvis til at alle foreldrene ender opp med å bli kjent med en av personalet. «Snarere er det slik at noen foreldre kjenner alle de ansatte godt, mens andre er det ingen av personalet som kjenner noe særlig», forteller Turid. «Det går på dette med tid og engasjement,» legger hun til. «De man ikke har så mye å snakke med om, er de som er tyngst å komme i samtale med». Det er få foreldre som ikke har kontakt med noen av de ansatte, men de fins. Oftest dreier det seg om en håndfull. På Jesper hvor det er om lag 30 barn totalt dette året, anslår lederne denne litt «utilnærmelige» foreldregruppa til å være 5–6 stykker.

Intensiteten i kontakten kan variere i løpet av barnehageåret. Om høsten, når barnehagen starter, blir nesten alle barna fulgt av foreldrene. Men utover våren begynner de som bor nærmest etter hvert å gå alene. Barna selv vil gjerne det. De synes det er «tøft» å komme inn av døra alene, forteller Birgit. En annen av førskolelærerne sier at i begynnelsen av forsøket hendte det at de ga uttrykk at de ønsket mer kontakt med foreldre som de så lite, blant annet de som hadde fått så «selvstendige» barn at de gikk alene.

Men etter hvert som vi kjenner både dem og barna, er det ikke så farlig. Da er det lettere å ringe. Det gjør vi med dem vi ikke ser så ofte. Hvis vi har noe vi vil si, så ringer vi. Vi presser dem ikke. Det er mye styr for lite, for det er ikke akkurat de lange, dype samtalene. Hver eneste dag, to ganger for dagen, legger hun til.

Ikke bare varierer kontakten med foreldrene i en og samme gruppe. Kontakten kan også variere fra en foreldregruppe ett år til en annen foreldregruppe et annet år. Førskolelærerne på Kasper synes for eksempel de hadde bedre kontakt med foreldrene det første året forsøket startet.

I fjor hendte det ofte at vi fylte ut skjema og hjalp dem med forskjellige ting. Det kan ha å gjøre med at vi hadde litt dypere kontakt, og de hadde større tillit. De så på oss som hjelpepersoner.

Deres forklaring på dette er at foreldrene dette året er mer selvhjulpene. «Gjennomgående snakker de bedre norsk, og det er flere som har mindre tid», forteller avdelingslederne og legger leende til: «De ligner med andre ord mer på vanlige, norske foreldre».

Kontakten varierer med kjønn

Om det er mor eller far som kommer til barnehagen, kan også bety noe for kontakten med de ansatte. I likhet med de fleste andre barnehager er forsøksbarnehagen kvinnedominert. På flere av enhetene fins det ingen mannlige ansatte. På andre enheter har det vært ansatt menn (men alltid bare en av gangen) i kortere eller lengre perioder. Overveldende kvinneflertall og kvinners tradisjonelle hegemoni i forhold til ansvaret for barn, tilsier at det såkalte svake kjønn få stor innflytelse på hvilke regler som skal gjelde for samhandlingen. Det betyr at temaene for samtalene lett vil bli preget av det som kjennetegner kvinners erfaringsbakgrunn, mens oppførsel og måte å se seg vil ha en tendens til å farges av det som er akseptert atferd av kvinner.

Skal man oppnå kontakt er de er alltid en fordel å beherske reglene og kjenne kodene for samhandlingen. Gjør man ikke det, kan det gi en følelse av å være fremmed eller av å komme til kort. Begge deler er forbundet med ubehag. Ubehagelige situasjoner vil man vanligvis enten søke å unngå, eller å begrense. Det er ikke gitt at alle mødrene i forsøksbarnehagen er innforstått og bekvem med normene for samhandlingen som gjelder der. Men det er mer sannsynlig at en del av fedrene kan ha problemer med miljøet og omgangsformen i barnehagen. Er man lite vant til å pleie sosial omgang med kvinner utenom slekt og familie, vil usikkerheten trolig øke ytterligere.

En av mødrene forteller at hennes mann ikke har særlig lyst til å gå i barnehagen, fordi det er så mange kvinner der. Han føler seg ille berørt hvis de retter på jakken eller skjerfet, forteller hun. Hun sier ingenting om det har skjedd en gang, eller om det er en vane noen av de ansatte har. Kan det til og med tenkes at det ikke er basert på erfaring, men på frykt for at noe slikt skal skje? Faren til Aslam, som har bodd i Norge i flere tiår, og i alle fall ikke er hemmet av språkferdighetene sine, betror meg at han synes det er litt beklemmende med «alle damene». «Jeg er litt redd dem,» sier han og ler litt.

Ingen av førskolelærerne rapporterer om særskilte problemer med å forholde seg til fedrene. Ofte er det nettopp fedrene de snakker mest med, fordi mor ikke snakker norsk. Mange av fedrene jeg intervjuet, viste også

stadig til hva avdelingslederen hadde uttalt eller til at de hadde snakket med henne.

Assistentene har en formell posisjon i kraft av å være ansatt i barnehagen, men ikke samme status som førskolelærerne. De blir kanskje derfor i større grad nødt til å framstå som de er – uten pontifikalier av noe slag! Da er det ikke alltid kontakten med fedrene er så likefrem. Å være oppvokst i en kultur hvor de sosiale normene for omgang mellom menn og kvinner er annerledes enn her i Norge gjør det ikke lettere. Aterzema forteller at hun føler seg nokså sjenert for å snakke med fedrene: «Man kan ikke være så fri, man må være forsiktig. Med kvinner kan man være fri,» forklarer hun. Det er lettere å forholde seg til deres ektefelle: «Konene deres – de kommer og snakke mer. Jeg har mest kontakt med mødrene». Det er ikke bare hun selv som er sjenert, hevder Aterzema. Mennene er også det. Slik kan begge komme til å oppleve situasjonen som litt beklemmende og kjelkete.

Aterzema forklarer sjenansen med kulturell bakgrunn. Det som er ansett som aktverdig oppførsel i hennes kultur, kan bringe henne på kollisjonskurs med gjeldende høflighetsnormer i den norske kulturen.

Det er ikke vanlig i vår kultur at menn og kvinner snakker med hverandre. Vi er jo fri til å snakke med de som er onkler, fettere og sånt. Veldig frie til å snakke med dem. Men i vår kultur ser de ned – menn og kvinner når de snakker med hverandre. Men her... her er det uhøflig.

Alle er likevel ikke like. Aterzema gjør nye erfaringer i forhold til å samhandle med menn: «Jeg kjenner en pappa. Han snakker jo helt vanlig her – som dere snakker». En annen far derimot, som kommer hver dag for å hente sønnen, unngår konsekvent å henvende seg direkte til henne. «Hvis han lurert på noe, spør han gutten, så spør han meg. I vår kultur er ikke det uhøflig. De respekterer jo damer...», avslutter Aterzema.

At førskolelærerne og assistentene (det gjelder antagelig ikke alle, kulturbakgrunn har trolig også stor betydning) opplever forholdet og samhandlingen med fedrene som forskjellig, kan skyldes at samhandlingen mobiliserer ulike roller hos dem (jfr. foran). Når fedrene og førskolelærerne snakker sammen, er det kan hende rollene som fagutdannet og foreldre (far) som mobiliseres. Når assistenten samhandler med en far (som eventuelt kommer fra samme land, eller som har likeartet kulturell og religiøs bakgrunn), kan det tenkes at det først og fremst er rollene som kvinne og mann som aktiviseres.

Seyfart, som er den mannlige ansatte med lengst fartstid i forsøksbarnehagen, føler seg fram til hvem av foreldrene han kan nærme seg med sin vennlighet, og hvem han bør holde litt avstand til. Hans tilstedeværelse

glir umerkelig inn blant de øvrige kvinnelige ansatte. Han utfører de samme arbeidsoppgavene, og har samme ansvar for barna som de andre ansatte. Verken hans tilstedeværelse eller hans væremåte vekker tilsynelatende noen oppmerksomhet. Han gir selv aldri inntrykk av å være utilpass med sine arbeidsoppgaver eller ubekvem med sin rolle – i hvert fall så langt jeg kan observere. Det synes heller ikke som om Seyfart har fedrene som «spesialområde». Han henvender seg ikke særskilt mye til dem, eller de til ham. Men om man ikke henvender seg til Seyfart, er det vanskelig å ikke legge merke til ham, som den eneste mannlige ansatte på sin enhet.

7.6 Oppsummering og drøfting

Grunnlaget for samarbeidet med foreldrene er tillit, det er førskolelærerne enige om. Strategien for å oppnå dette er å ta godt vare på barna, informere om hva som skjer i barnehagen og bygge på det barna har med seg hjemmefra. Personalet legger også stor vekt på å imøtekomme foreldrenes egne behov – for å si sin mening, for å bli tatt vel imot når de kommer i barnehagen, og for å uttrykke seg på det språket de finner mest naturlig.

Tillit må bygges opp. Det skjer dels ved at foreldrene gjør «tillitvekkende» erfaringer (for eksempel at de ansatte tar seg godt av barna). Dels ved at de blir følelsesmessig knyttet til personene som tilliten avhenger av (får et godt forhold til en eller flere av de ansatte).

Å skape tillit mellom fremmede krever mer enn om deltakerne kjenner hverandre og har mye felles. Samhandling som skjer innenfor en institusjon kan gjøre dette lettere. En institusjon har normer og regler for hvilke områder samhandlingen skal gjelde, og hvordan den skal foregå. Det gjør deltakernes atferd mer forutsigbar. Når deltakerne er fremmede overfor hverandre, blir framturen (væremåte, klesdrakt og lignende) særlig viktig.

Førskolelærerne har en sentral rolle i kontakten med foreldrene. For mange går kontakten med barnehagen først og fremst via henne. De fleste av førskolelærerne er norske. Når førskolelæreren er norsk, faller rollene «sjef» og «medlem av majoritetssamfunnet» sammen. Å være førskolelærer gir autoritet i forhold til foreldrene. Å tilhøre majoritetssamfunnet representerer vanligvis en maktfordel. Det vil si at asymmetrien dobles når en norsk førskolelærer inngår i en samhandling med en mor eller far med minoritetsbakgrunn. Når førskolelæreren har innvandrerbakgrunn brytes, denne asymmetrien på et viktig område, nemlig det som har med majoritetsminoritetstilknytning å gjøre (jfr. kapittel 1).

Samarbeidet mellom de ansatte og foreldrene er først og fremst basert på uformell kontakt. Uformell kontakt gir stor mulighet for *fleksibilitet*.

Kontakten kan tilpasses person, sted og situasjon og omfatte mange forskjellige områder. Selv om samhandlingen i forsøksbarnehagen først og fremst er sentrert rundt om barnet, fins det i følge de ansatte mange eksempler på at den går langt utover dette. En samtale om små og tilsynelatende ubetydelige dagligdagse hendelser kan være viktig – både i forhold til å fortolke deltakernes her-og-nå-situasjon, men også i forhold til å fortolke forhistorie og tidligere hendelser. Slik kan samtalene i forsøksbarnehagen gi foreldrene en opplevelse av å bli bekreftet som personer.

All samhandling omfatter ikke-verbale uttrykksformer. I sosiale situasjoner hvor deltakerne mangler felles talespråk er dette viktigere enn ellers. Ikke-verbal kommunikasjon kan fungere som en alternativ måte å samhandle på. Blikk, smil, gestikulering, og noen ganger et klapp på skulderen eller en klem, er en viktig del av personalets samhandling med foreldrene. På denne måten kan de ansatte uten ord bekrefte deres nærvær og signalisere tilgjengelighet og åpenhet for kontakt. Mangel på slike signaler vil kunne skape usikkerhet eller opplevelse av avvisning.

Alle foreldre som har barn i barnehage må sosialiseres til rollen «barnehageforeldre». De må lære å passe tiden, motta beskjeder og følge opp forespørsler. En uformell ramme rundt samarbeidet kan gjøre «opplæringen» mer ufarlig. Den gir rom for å slå på tråden for å minne om ting, for å tøyse og bruke humor, og for å formidle varme og bekreftelse samtidig som man informerer og forklarer.

Uformell kontakt er likevel ingen garanti for godt samarbeid. Noen kan finne denne typen kontakt vanskelig, nettopp fordi reglene for samhandlingen ikke er fastlagte. En del fedre kan muligens føle seg usikre overfor det uformelle og kvinnedominerte miljøet i barnehagen.

Uformell omgangsform kan hemme utøvelsen av kritikk. Noen vil føle det vanskelig å uttrykke uenighet overfor personer de har et kameratslig og hyggelig forhold til. Men uformell omgangsform kan også virke motsatt, det vil si gjøre det lettere å utøve kritikk. Dels fordi deltakerne føler seg trygge og derfor tør å si fra. Dels fordi de har større mulighet for å velge hvordan kritikken skal formidles. Den kan luftes eller presenteres i sin fulle bredde. Foreldrene kan velge til hvem av de ansatte man vil fortelle om sine reaksjoner.

Førskolelærerne hevder at alle typer informasjon kan formidles til foreldrene enkeltvis. Dette er muligens riktig hva innholdet i informasjonen gjelder. Men i forhold til å danne seg en mening om hvordan man skal forholde seg til informasjonen, har det stor betydning om den formidles til foreldrene enkeltvis eller som samlet gruppe. Opinionsskaping og meningsdan-

ning skjer ofte i fellesskap. Stilt overfor andres synspunkter får foreldrene prøve ut sine egne og kan utvikle nye. Uten slike fora mister de en anledning til å utvikle felles meninger og kollektivt fellesskap. De går også glipp av en mulighet for å ytre seg i det offentlige rom, som et foreldremøte er.

8 Hvor fornøyd er familiene med barnehagen?

8.1 Innledning

Foreldre med innvandrerbakgrunn skal ha samme mulighet som andre foreldre til å finne egnede barnehagetilbud for sine barn går det fram av Stortingsmelding nr. 17 (1996–97:15). Forsøksbarnehagen er ment å være et slikt «egnet tilbud».

I forrige kapittel så vi hvilke strategier personalet la til grunn for samarbeidet med foreldrene, og hvordan det ble organisert. I dette skal vi se hvordan foreldrene opplever samarbeidet, og om de fornøyd med tilbudet fra forsøksbarnehagen. Hva er det ved tilbudet de liker? Er det noe de savner eller misliker?

Et viktig kjennetegn ved forsøksbarnehagen er at mange språk og ulike typer nasjonal og kulturell bakgrunn er representert. Hvordan opplever foreldrene dette flerkulturelle miljøet? Synes de deres egen kultur blir tilstrekkelig ivaretatt? Frykter foreldrene som er innvandrere til landet, påvirkning fra norsk kultur? Hvordan liker barnet seg i barnehagen og hva mener foreldrene om åpningstiden? Alle disse spørsmålene blir tatt opp.

Rammer og konteksten omkring et tilbud eller en tjeneste kan også være med å prege mottakerne opplevs av det. Kapitlet starter med noen refleksjoner omkring dette.

8.2 Faktorer som kan virke inn på tilfredshet

Mange faktorer kan virke inn på hvor tilfreds en bruker er med en tjeneste. Dreier det seg om en betalt tjeneste vil forholdet mellom pris og hvor mye og hva man får igjen for den, være viktig. Er tjenesten gratis faller denne vurderingen bort. Men brukere av gratistjenester kan likevel være opptatt av kvalitet og ha oppfatninger om omfanget av tjenesten.

En viktig rammebetingelse for tilbudet fra forsøksbarnehagen er at det er gratis. At noe er gratis kan være et positivt signal for potensielle brukere, men behøver ikke å være det. Under ellers like omstendigheter vil man forvente mindre av et gratis tilbud enn av et tilbud hvor de ansvarlige må stå til regnskap for betalende kunder. Et tilbud som vanligvis koster noe, men som i et gitt tilfelle er gratis, tiltrekker seg ofte personer eller familier med lav betalingssevne. Hvem brukerne av en tjeneste er kan få følger for tjenestens

kvalitet. Er brukergruppen ressurs svak i forhold til sosiale og økonomiske kriterier, vil andre potensielle brukere kunne vurdere det som negativt.

For familier som er innflyttere til Norge, vil tilbudet om gratis barnehageplass kunne oppfattes som en invitasjon fra det noen av dem kanskje opplever som «vertslandet». Det fins normer for hvordan man opptrer overfor et vertskap. Å uttrykke aggresjon eller negativ kritikk er noe av det man helst unngår. For andre familier med innvandrerbakgrunn er det kan hende både fjernt og uakseptabelt å tenke i kategorier som «vertsland» og «gjest». De er norske statsborgere og betrakter Norge som sitt hjemland. De yter av sin arbeidskraft og bidrar med sin deltakelse og tilstedeværelse til dette samfunnet. Følgelig er de ikke gjester eller besøkende, men rettmessige mottakere av fellesskapets ytelser. Intellektuell erkjennelse og politisk overbevisning kan virke styrende inn på atferd og disiplinere tankene. Likevel klarer de ikke alltid å hindre at følelser som man med hodet anser som uakseptable, tidvis kan slippe igjennom. Selv de politisk mest bevisste foreldre med migrasjonsbakgrunn kan derfor ende opp med å innta en rolle hvor forventninger om høflighet og om ikke å stille for store fordringer, dominerer.

Hvem brukerne er kan også ha betydning - for forventningene de har og for hvordan de reagerer på forventninger som ikke blir oppfylt. Er man dårlig vant eller har lite erfaring med å bruke barnehager er det vanskeligere å vite hva som er rimelig standard. Er man uvant med å uttrykke kritikk, kan det oppleves besværlig og brysomt å skulle gjøre det. Frykt for autoriteter kan forsterke ubehaget ytterligere og gjøre barrierene for å fremme kritikk uoverstigelige.

Også for norske foreldre kan det oppleves ubehagelig å gi negativ kritikk i barnehagen, og til ansatte som de møter daglig og skal fortsette å samarbeide med. Det er således mange grunner til å anta at foreldrene vil ha få innvendinger mot forsøksbarnehagen.

Tilfredshet med et tilbud avhenger ikke bare av hvordan de opplever tilbudet her og nå. Eventuelle erfaringer fra andre barnehager, hva situasjonen ville vært dersom familien ikke hadde tilbudet, og hvordan de vurderer framtidig nytteverdi av oppholdet, kan også virke inn.

8.3 Hva synes foreldrene om barnehagen?

Mange av foreldrene uttrykker stor begeistring for barnehagen: «Jeg likte den fra første dag. Det gjorde Ali også», forteller hans mor. «Veldig fint, veldig fornøyd, godt samarbeid. Vi kjenner hverandre, vi kan forklare hverandre», sier Aslams far. «Veldig fornøyd» er også faren til Hassan. «Meget

fornøyd ganger tre», nærmest jubler moren til Zafar. Moren til Noshin er ikke bare «veldig fornøyd» på datterens vegne, men også med at hun selv har fått innsikt i denne institusjonen: «Jeg visste ikke så mye om barnehagen fra før, men nå vet jeg veldig mye mer».

Også de norske foreldrene er stort sett fornøyde. Gunnars foreldre synes barnehagen er topp, og Irene, mor til David, er kjempefornøyd. Det samme er moren til Ella og mammaen til Jens, skjønt i sistnevnte tilfelle er det ikke basert på selvsyn eller egne erfaringer: «Dagmamma skryter fælt av hvordan de blir mottatt. Hun har vært invitert på fester og lignende» forteller moren til Jens. Selv har hun ikke vært i barnehagen.

Andre er mer nøkterne i sin vurdering. Kanskje fordi de har en mer nøktern uttrykksform. Kanskje fordi de ikke opplever samme panegyriske begeistring. «Det er bra», sier moren til Farooq, når jeg spør om hun er fornøyd med barnehagen. Mammaen til Rahoul tenker seg grundig om før hun svarer: «Det er greit. Det er et norsk system». Om det siste skal forstås som en fordel eller heftelse, repliserer hun – igjen etter noe betenkningstid – at hun synes det er bra.

Knappt noen uttaler seg direkte negativt om forsøksbarnehagen. Heller ikke moren til Sheila, som foreldrene senere tok ut av barnehagen, eller mammaen til Guro, som også sluttet, gjør det. Men moren til Pål gir en umiskjennelig følelse av å ikke være helt overbevist når hun sier «det virker jo greit».

Alt i alt er likevel inntrykket jeg sitter igjen med etter å ha intervjuet til sammen vel 60 foreldre (jfr. kapittel 4), at de stort sett er godt fornøyd med forsøksbarnehagen. Selv om rammene og konteksten kan virke inn på hvordan foreldrene opplever tilbudet, er det likevel urimelig å tolke all denne tilfredsheten som uttrykk for unnfalighet eller frykt for å stå fram med sine meninger. Det er i alle fall vanskelig å tro at noen skulle la seg presse til å være entusiaster – av ren og skjær høflighet.

Hva liker de?

«Er det noe ved barnehagen du eller dere liker spesielt godt? Er det noe dere savner eller kunne ønske annerledes?», spurte jeg foreldrene. Mange avstår fra denne muligheten til å konkretisere hva de opplever som bra eller mindre bra. Begrunnelsen er ofte at de ikke har så sterke oppfatninger om det som foregår i barnehagen, og at de mener personalet ofte vet bedre enn dem selv, både hva barna bør lære og hvordan ting bør gjøres.

Moren til Farooq er en av dem som ikke vil gå inn på noen form for presiseringer. Hun fortsetter i sin litt knappe stil. «Nei, alt er bra», er hennes

kommentar, men uten å gi til kjenne noen særskilt begeistring. Mammaen til Rahoul tenker seg like godt om denne gang, men kan ikke komme på noe hun synes er spesielt positivt. Hun har ingen erfaring fra andre barnehager, legger hun til. Faren til Hassan har ingen tanker om noe han savner i barnehagen. Når jeg spør om det er noe han synes er spesielt positivt er svaret «nei». Moren til Shazia synes det er vanskelig å vite hva hun skal svare, for som hun sier: «Jeg er ikke her. Jeg vet ikke så mye om hva som skjer. Jeg følger Shazia, så går jeg hjem».

Når alt er bra kan presiseringer være overflødige: «Jeg synes alt er veldig bra og positivt,» sier moren til Rubina. Det samme synes mammaen til Hasnat. Barn på fem år trenger å leke, mener hun. Skolen begynner tidnok. Forresten har de tjuvstartet litt med skoleforberedelser hjemme – med å lære alfabetet.

Andre utdyper gjerne hvorfor de er fornøyd med tilbudet. En viktig grunn er at barna har det bra: «Jeg er fornøyd fordi barnet er det. Når han kommer hjem og er glad og fornøyd, er jeg også det,» forteller moren til Rafiq. «Når mine barn har det bra, blir jeg frisk,» sier mammaen til Ali. Hun mener det neppe fysisk og bokstavelig, refererer formodentlig til sin mentale velvære. Faren til Hassan mener at når gutten selv trives, må han og hans kone også være fornøyde.

Mange av foreldrene er opptatt av og nevner at de synes barna lærer mye i barnehagen. Framfor noe gjelder det norskspråklige ferdigheter. Mange av barna kunne ikke norsk i det hele tatt før de begynte. Når Abiatha kommer hjem hender det rett som det er at hun tar rollen som lærer og underviser mor i hva ulike farver eller frukter heter på norsk.

Ofte kan det være vanskelig for foreldrene å få oversikt over hva slags framskritt barna gjør i norsk. De færreste av familiene snakker norsk hjemme, men det hender fire- eller femåringen har eldre søsken som gjør det. Mammaen til Defne «oppdaget» at datteren kunne norsk da hun overhørte en telefonsamtale mellom Defne og en av storesøstrene, som ringte fra utlandet. Samtalen var på norsk. En av pappaene fikk først vite at gutten hadde lært norsk, da de møtte en av de ansatte på gata, og han snakket med henne – på norsk.

Sosiale ferdigheter og muligheten til å få venner, er en fordel ved barnehagen som mange av foreldrene framhever. Noen påpeker at det ikke bare er omgangen med jevnaldrende som er viktig. Erfaringene med å omgås andre voksne er minst like verdifullt.

At barna drar på turer og blir kjent med ulike steder, er også blant de positive mulighetene som mange foreldre mener at oppholdet i barnehagen

gir. Barna besøker museum og parker. De har vært på biblioteket, besøkt en bondegård og på teater, forteller pappaen til Ummar. De aker om vinteren, og en gang gikk de på skøyter, forteller mammaen til Rahoul.

Men ikke alle er like begeistert for turene. Særlig ikke når det er kaldt og vått. Det blir langt å gå for en femåring, mener moren til Defne. Barnet liker det ikke selv heller. Når det er turdag i barnehagen vil hun heller være hjemme. Også mammaen til Pål synes det kan bli i meste laget noen ganger. Tidligere i vinter var barnehagen på tur og hadde gått i dyp, våt snø. Pål var dødstrett, forteller hun.

Andre synes det er bra med tur uansett årstid og vær. Det er bare å kle godt på seg mener faren til Aslam, og siterer ordtaket om at «det fins ikke dårlig vær, bare dårlige klær». Han har litt problemer med ordlyd og rekkefølge, men oppfatningen hans er likevel ikke til å ta feil av. Faren til Abdul Kadir er enig. Det er bra for barn å lære seg å være ute – vinter som sommer. Selv har han etter hvert kommet til å like vinteren godt.

Inneaktiviteter som pusling, tegning og maling, og dataspill er også med å skape en innholdsrik og variert dag for barna. Selv om det er aktiviteter som barna kan drive med hjemme, er det flere foreldre som kommenterer at de er glade fordi barna får utfolde seg på disse områdene i barnehagen.

Hva misliker de?

Når foreldrene skal gi eksempel på noe de ikke er så fornøyd med, er det ofte barnas norskspråklige utvikling de trekker fram. I utgangspunktet er norskspråklig utvikling en bekymring som både norske foreldre og foreldre med innvandrerbakgrunn kan ha, selv om de befinner seg i vidt forskjellige situasjoner. De førstnevnte har barn som snakker norsk, men kan uroe seg for at deres videre språklige utvikling vil bli hemmet i forsøksbarnehagen. De andre foreldrene har barn som kanskje ikke behersker norsk overhodet, men som skal begynne på skole om et år eller to hvor dette vil være undervisningsspråket.

Ingen av de etnisk norske foreldrene synes å bekymre seg for sine barns norskspråklige utvikling. Alle svarer nei på spørsmålet om de gjør det. Etter deres oppfatning betyr hjemmemiljøet mest for barnas språkutvikling. Oppholdet i barnehagen – fire timer per dag i ett år – er ubetydelig i sammenligningen. Dessuten påpeker mange at det norskspråklige personalet er tilstrekkelig garanti for at barna skal kunne opprettholde og videreutvikle sine språkferdigheter. «Så er det tross alt norsk som er hovedspråket i barnehagen», kommenterer både faren til Gunnar og flere med ham.

Det er foreldrene med innvandrerbakgrunn som i første rekke opplever barnas norskspråklige utvikling som et problem. Ja, for mange er det den største innvendingen de har mot barnehagen. Det er særlig to forhold ved ordningen som vekker bekymring. Det ene er sammensetningen av barnegruppa. Mange forteller at de ble både skuffet og overrasket da de oppdaget at det var så få norske barn i barnehagen. De var selvsagt forberedt på at det ville være mange «utenlandske» barn, medgir både foreldrene til Abinatha og flere andre. Enkelte hadde også hørt rykter om at det var få norske barn i forsøksbarnehagen. Overraskelsen besto i at det var *så* få.

Det andre er sammensetningen av personalet. For mange er det en vel så stor bekymring som barnegruppen. De har vanskelig for å forstå hvordan ansatte som ikke har norsk som morsmål, og som i noen tilfeller ikke behersker språket så veldig godt – kan lære barna å snakke norsk. Herr Emek, faren til Bedia, er en av dem. Han er så skuffet og bekymret at han nesten er på gråten. Han har lyst til å ta jenta ut av barnehagen, hevder han. Men som uføretrygdet og far til fem barn, ser han ingen muligheter for å klare å betale for plass et annet sted. Neste år skal den yngste datteren hans begynne i forsøksbarnehagen. Hvis ikke personalsammensetningen har endret seg til da, vurderer han å ta opp lån for at hun kan gå i en annen barnehage. Herr Emek hevder at Bedia så godt som ikke har lært norsk dette året hun har tilbrakt i forsøksbarnehagen.

Moren til Rashida, Saba, er også skuffet over at datteren ikke har lært mer norsk. Riktignok tar hun sin del av ansvaret siden Rashida var bortreist så lenge (se kapittel 9). Men hele skylden vil hun ikke ha: «Jeg er litt misfornøyd med barnehagen også. I barnehagen hvor hun gikk i før, så jeg ofte at de satt i ring og ble fortalt om hva forskjellige ting heter, og lærte litt. Her har jeg aldri sett noe slikt. Jeg kommer med henne, og da er det vær-så-god 'her er leker, begynn og lek'. Jeg har ikke sett at de lærer barna noe spesielt», sier Saba.

Det fins også foreldre som har andre innvendinger mot barnehagen enn det som har med norskspråklig utvikling å gjøre. Men disse innvendingene er mer spredte og samler ikke så stor «oppslutning». Blant annet fordi mange av dem kommer fra de norske foreldrene, og dem er det ikke så mange av!

En del av de norske foreldrene synes det er for *lite utetid* i barnehagen. Irene er blant dem, men sier hun kanskje er den eneste som tenker slik: «Foreldre som kommer fra andre land, har kanskje ikke det forholdet til å være ute i naturen som nordmenn ofte har». Selv tror hun at grunnen til at barna er såpass lite ute, er at tiden derfor ikke strekker til. Hildegunn, mor til Jens (som går på samme avdeling som David), bemerker også mangelen på

utetid. Hun ler når hun forteller det, for hun regner seg selv som litt avvikende på dette området. Hun elsker nemlig å være ute, barna hennes likeså. Det siste gjør at hun ikke er så bekymret fordi de har rikelig tid til å leke ute etter at barnehagen er slutt.

Noen av de foreldrene synes *de tradisjonelle høytidene*, særlig jul «blir feiret 'hakkert under'» i forsøksbarnehagen, sammenlignet med det de mener er vanlig i andre norske barnehager. For de fleste av dem er det til å leve med. «Barna feirer masse hjemme», konstaterer Hildegunn. Gunbjørg er likevel skuffet. Hun synes dette er underlig politikk fra barnehagens og personalets side. Gunbjørg er også lei seg og provosert over måten 17. mai ble feiret på i forsøksbarnehagen dette året. På vei til barnehagen den 16. (mai), møtte hun og Pål barna fra parker og andre barnehager i omegnen, togende – til «før-premiere», i full mundur, med flagg og fløyter. «Bare ikke femårsprosjektet var med. Da reagerte jeg», forteller Gunbjørg. I stedet for å delta i fellesmarkeringen med de andre barnehagene, ble det arrangert en slags sommerfest i parken noen dager senere, forklarer hun. «Ja, det ble en slags 17. mai-feiring, hvor noen av de ansatte gikk i bunad, og alle var pent pyntet. Jeg hadde allerede lagt vekk flaggene. Så fikk vi halal-pølser. Og jeg synes jo at det ... Ja, jeg liker ikke soyapølser og sånt, og jeg synes jo det at de norske også skal få spise den maten de er vant til», mener Gunbjørg.

Mor til Guro er egentlig ikke så fornøyd med måten hun og datteren *blir møtt* på når de kommer i barnehagen. Guro er den eneste norske på enheten hvor hun går, og har litt problemer med å få kontakt med de andre barna. Moren synes de ansatte godt kunne være litt mer oppmerksomme og imøtekommende og anstrenge seg en smule mer for å hjelpe datteren inn i leken når hun kommer om morgenen.

Far til Sheila er ikke fornøyd med at personalet ikke har *fastlagt avtaler for foreldresamtaler*. Da han etterspurte konferansetime ble han møtt med overstrømmende vennlighet og tilbud om «når som helst du eller dere ønsker». Likevel er han ikke fornøyd. Han undrer seg over at ikke personalet selv har behov for en slik samtale. Han ønsker å bli innkalt til samtale, hevder han. Det skal ikke være opp til foreldrene selv om de vil gjøre en slik avtale eller ikke. Også Irene, moren til David, kunne tenkt seg samtale som var avtalt på forhånd, selv om det ikke er noe dypfølt savn: «Det er liksom noe annet å snakke med de ansatte når det er en litt formell ramme rundt samtalen. Det blir mer saker av det», mener hun.

Gunbjørg er ikke alltid *tilfreds med informasjonen* som blir gitt. Dels fordi den tidvis er mangelfull. Dels fordi enkelte av de ansatte som ikke er norske, uttrykker seg klart nok, mener Gunbjørg. Det siste har ved noen anledninger ført til kjedelige misforståelser og praktiske problemer. Det har

også hendt at hun har spurt om noe og fått et bekræftende nikk til svar. I ettertid har det likevel vist seg at den ansatte ikke skjønnte hva hun svarte på.

Negative reaksjoner holdes tilbake

I hvilken grad formidler foreldre som er misfornøyde eller spørrende til måten ting blir gjort på i barnehagen, sin uenighet eller uro til personalet?

Hvis de som bruker en tjeneste ikke gir tilbakemelding om hvordan de opplever den, kan det få konsekvenser både for dem selv, for samarbeidet med de ansatte og for tjenestens innhold og form. Foreldre som ikke får utløp for eventuelle frustrasjoner kan komme til å omforme frustrasjonene til mere generelle negative holdninger til de ansatte og til barnehagen. Ansatte som ikke får tilbakemeldinger har mindre mulighet for å kunne gjøre noe med det som fungerer negativt – enten det gjelder å sette i verk tiltak, forandre noe eller gjøre rede for hva som er tanken og ideen bak en ordning. Kanskje ville både herr Emek og andre bekymrede foreldre latt seg overbevise om at det er mulig å lære norsk i forsøksbarnehagen, dersom de kjente til filosofien bak ansettelsespolitikken.

Å melde fra om noe man ikke liker må for det første veies opp mot kostnadene med å gjøre det. Kan det gi negative konsekvenser for forholdet til de ansatte? Irene, moren til David, tror ikke det. Hun har tillit til at de ansatte vil takle kritiske tilbakemeldinger: «Jeg går ut fra at de ville høre på det også. Synes de virker veldig imøtekommende når man gir uttrykk for at man vil si noe». Det samme sier faren til Aslam. Han ville uansett ikke la seg stoppe av det hvis det var noe som gjaldt hans eget barn, legger han litt bryskt til.

For det andre må det vurderes i forhold til hvor viktig saken er for en selv. Irene savner mer utetid i barnehagen. Hun synes likevel ikke behovet har vært så påtrengende at hun har tatt bryet med å si fra.

Det tredje som inngår i en kostnadsvurdering av denne typen, er sjansen for å få gjennomslag for en sak. Å be om bedre utearealer er blant de tingene det vil være vanskelig for forsøksbarnehagen å gjøre noe med. Mens faste tider for konferanse med foreldrene er lettere å gjennomføre.

Foreldrene som har innvendinger mot barnehagen er nesten aldri negative til tilbudet generelt, bare til enkeltsider ved virksomheten. Likevel synes det å være vanskelig å uttrykke kritikken. Knapt noen av de jeg snakket med kan vise til at de har meldt fra om noe de misliker eller savner.

Mor til Rahoul framstår som en meget selvbevisst kvinne. Hun har lang utdanning fra hjemlandet og snakker godt norsk. På spørsmålet om det hender at hun sier fra dersom det er noe hun ikke liker, svarer hun «Jeg sier ikke noe, men noen ganger føler jeg litt. At de ikke har passet på på riktig

måte. Men så tror jeg at kanskje er det jeg som tar feil, derfor sier jeg ikke noe. Jeg må heller følge med og se det flere ganger. Kanskje er personalet syk. Kvinner kan jo ofte være slik (når de har perioden sin). Kanskje er jeg urettferdig. Derfor snakker jeg ikke om det. Det er jo hyggelige folk».

Mor til Guro kvier seg for å fortelle personalet at hun har vært skuffet over måten hun og barnet blir tatt imot når de kommer i barnehagen. Gunbjørg har aldri røpet sin irritasjon over norskspråklige ferdigheter hos enkelte ansatte. I stedet unngår hun de det gjelder. Heller ikke skuffelsen over høytidsfeiringene har hun ytret for noen av personalet.

Verken Irene eller Hildegunn har ønsket å ta opp spørsmålet om mer utetid. De tror begge de er alene om å savne det. I virkeligheten går guttene deres på samme avdeling. Uten et fora hvor de kan lufte tankene sine vil de kanskje aldri få vite at de har felles oppfatninger (jfr. kapittel 7.6). Kanskje fins det også andre foreldre som deler deres syn. På et foreldremøte vil kan hende hele forsamlingen bli overbevist om at dette er noe de vil at personalet skal gjøre noe med.

At det tilsynelatende er så få som gir tilbakemeldinger kan være uttrykk for at innvendingene ikke har så stor betydning for dem det gjelder. Femåringen skal være i barnehagen et knapt år (fireåringen i to). Når jeg intervjuer foreldrene, er det bare noen få måneder igjen av året. Kanskje vurderer de bryet med å nevne reaksjonene sine som for stort. Eller kanskje er det fora og anledning som mangler. At personalet alltid er der for barna og foreldrene er ikke nødvendigvis anledning nok.

8.4 Hvor fornøyd er foreldrene med måten personalet ivaretar deres behov?

Hvordan femåringen har det i barnehagen og hva slags utbytte han eller hun har av å gå der, vil naturlig nok telle mye for hvor fornøyd foreldrene er med tilbudet. Men foreldrene har også egne behov – som menneske og som foresatt. Måten de opplever at disse behovene blir ivaretatt vil rimeligvis også virke inn på hva de synes om forsøksbarnehagen.

Når foreldrene skal gi eksempel på noe ved barnehagen de synes er spesielt positivt, nevner mange de ansatte. Det er personalet som først og fremst gjør barnehagen til et godt tilbud, mener disse foreldrene. Hva er det så ved personalet foreldrene verdsetter?

Flere av foreldrene bemerker at de synes de blir *godt tatt i mot* i barnehagen. Personalet synes å ha god tid og det setter mange foreldre pris på. Noen er spesielt glad for måten de ansatte hilser på dem: «De som jobber

der (i barnehagen) er veldig høflige. De sier alltid 'hei' når vi kommer, og hilser på oss sånn som de gjør i hjemlandet mitt», forteller mammaen til Shazia med et smil.

Å bli *holdt orientert* om hva som skjer i barnehagen, spesielt hva som skjer med deres egne barn, er det mange som verdsetter: «De informerer oss, og forteller oss hva de har fore. Det liker jeg godt», sier en pappa. Nå har sønnen hans begynt å gå alene til barnehagen, men far synes likevel han har god kontakt med de ansatte. De ble godt kjent i begynnelsen. Dessuten følger han gutten et par ganger i uka. Slik holder de kontakten.

Måten enkeltepisoder blir håndtert på kan ha stor betydning for et samarbeid. En dag moren til Sobia kom for å hente datteren fikk hun vite at barna hadde vært på tur, Sobia hadde prøvd klatrestativet på en lekeplass og falt ned med kutt i panna. At en av de ansatte tok seg så god tid til å gjøre rede for dette straks mor ankom, glemmer hun ikke. Det var et uttrykk for at de forstod hennes bekymring, mener moren til Sobia.

Foreldrene har ikke så store forventninger til at deres kulturelle bakgrunn og tradisjoner skal bli ivaretatt i barnehagen (jfr. nedenfor). De fleste setter likevel pris på at eksempelvis *deres høytider blir feiret*. Mammaen til Jing ble veldig overrasket da hun kom i barnehagen en dag i februar, og det var pyntet til kinesisk nyttår. Jing er den eneste med kinesisk avstamning i barnegruppen.

Mange av foreldrene er glade for at det fins *ansatte som snakker deres morsmål*. Hovedbegrunnelsen er barna. Det gjør det lettere for dem å lære norsk. Men også for eget vedkommende er det en fordel, synes enkelte. Ja, de er nærmest avhengige av det fordi de verken snakker eller forstår norsk. En av mødrene har erfart hva en slik situasjon kan avstedkomme. Barnet gikk den gangen i en annen barnehage. Mor snakket ikke norsk, og gjør fremdeles ikke det. Men hennes livssituasjon er ikke lenger så kritisk. I den tiden var hun og mannen separert. Fordi hun ikke klarte å gjøre seg forstått overfor personalet, oppsto det mange misforståelser både av praktisk art og av mer alvorlig karakter. For eksempel hendte det at mannen hentet barnet i barnehagen, selv om mor hadde forsøkt å formidle til personalet at det skulle han ikke. De ansatte forsto verken den praktiske situasjonen som familien befant seg i, eller hvor utilpass og triste både hun og barna var i denne perioden. I forsøksbarnehagen har hun fått god kontakt med de ansatte som deler hennes morsmål. Hun føler at hun kan spørre henne og de andre om hjelp hvis hun trenger det. Blant annet har den eldste datteren på åtte år flere ganger fått lov til å være i barnehagen når mor har hatt behov for det.

En av fedrene forteller at hans kone ikke snakker med noen i barnehagen fordi ingen forstår arabisk. Det gjør at hun heller ikke ser så mye mening i å gå på fester eller felles tilstelninger. Å sitte slik alene uten å snakke med noen, er både trist og litt flaut, synes hun – i følge sin mann.

For andre spiller det ingen rolle at det fins ansatte i barnehagen som snakker deres språk. De har ingen problemer med å gjøre seg forstått på norsk. Men enkelte hadde helst sett at det ikke var noen som snakket deres morsmål. De er bekymret for at dette skal føre til at barna får mindre trening i å bruke norsk. Ja, også for egen del kan det være tvetydig: «Det er mer lettvent og derfor fristende å prate sitt eget språk», innrømmer en mor som snakker litt, men ikke så mye norsk. Egentlig burde hun jo heller benyttet anledningen til å praktisere norsk, mener hun.

Det synes med andre ord som om de ansattes strategier for å skape tillit til foreldrene i stor grad har slått til.

8.5 Hva synes foreldrene om at barnehagen er flerkulturell?

Barna i forsøksbarnehagen representerer ulike kulturer. De fleste av dem tilhører familier som er flyttet til Norge fra andre land. Hva tenker foreldrene om at barna deres går i en barnehage med et så sammensatt og flerkulturelt miljø? Er det en fordel eller er det «for mye av det gode»?

Hva mener de med innvandrerbakgrunn?

Bra, synes de fleste. Begrunnelsene varierer, og kan være både prinsipielle og pragmatiske. Noen viser til at det er *en moralsk plikt* å akseptere alle mennesker: «Hvor barna kommer fra, er ikke viktig. Det spiller ingen rolle for meg. Islam lærer oss at vi skal være venner med alle», sier faren til Farooq. «De må sosialiseres til hverandre. Forskjellige kulturer, ja. Men de er alle mennesker», mener faren til Abdul Kadir.

Andre er opptatt av at *samfunnet er flerkulturelt*. Jo før barna venner seg til det, dess bedre: «Det er jo så mange folkeslag nå for tiden ...», konstaterer Jings mor. Derfor er det positivt at det også er slik i barnehagen, mener hun. «Det er bra at barna ser og lærer å kjenne barn fra andre kulturer», synes også foreldrene til Abiatha, som selv er tamiler. «De må lære å leke med andre barn, slik at de ikke får sjokk når de senere møter folk fra andre kulturer. De må venne seg til det».

Å oppholde seg i et flerkulturelt miljø er en nødvendig *tilpasning til det som venter barna på skolen*. «Det er bra med mange nasjonaliteter. Slik vil det også bli når de begynner på skolen til høsten», mener moren til Carmen.

Å erkjenne at alle, en selv inkludert, kommer fra en eller annen kultur, kan gjøre det lettere å akseptere at andre kulturer også er representert. Faren til Hassan kommer fra Pakistan og snakker nesten ikke norsk. Han synes det er bra med den flerkulturelle sammensetningen i barnegruppa, «Vi kommer jo selv fra en annen kultur», slår han fast.

For mange er vurderingen av flerkulturalitet knyttet til spørsmålet om det hemmer barnas norskspråklige utvikling og integrasjon i storsamfunnet. Variasjonen i foreldrenes oppfatning går da også først og fremst på hvor mye de savner flere etnisk norske barn. «Helt greit med mange kulturer i barnehagen. Det er bra at barn leker med barn fra andre land,» mener faren til Ummer, men legger til at han godt kunne tenkt seg flere norske barn i barnehagen. Det er mange som deler hans syn.

Det er særlig to grunner til at foreldrene ønsker flere etnisk norske barn i barnehagen. Dels fordi de mener at disse barna vil fungere som modeller og «veivisere» til det norske samfunnet. «De kjenner atmosfæren og kulturen. Shazia ville lære mer av dem enn av utledningene», mener hennes mor. Moren til Perveen er enig. Det er greit at det er mange kulturer og språk i barnehagen, men det hadde vært tryggere med flere norske barn. Da ville Perveen blitt bedre kjent med det norske samfunnet og den norske kulturen. Moren til Zafar synes de norske barna er mer lydhøre overfor voksne, og mer høflige enn andre barn ofte er. Derfor ville hun gjerne hatt flere av dem. Slik det nå er, synes hun det blir vel mange kulturer og språk i barnehagen.

Dels fordi de mener barna vil lære mer norsk hvis flere av lekekameratene har norsk morsmål. Faren til Shabrin synes det er bra med flere kulturer i barnehagen, men tror Shabrin hadde tjent på å omgås flere norske barn, hva språkferdigheter angår. Kunne han velge, ville han at hun skulle gått et sted hvor hun var den eneste med pakistansk bakgrunn mens resten hadde norsk bakgrunn. Med flere norske barn i forsøksbarnehagen ville Shabrin blitt nødt til å blande seg med dem og bruke norskspråket mer enn hun gjør nå. Moren til Rafiq er også overbevist om at sønnen ville blitt flinkere i norsk med flere barn fra majoritetsbefolkningen i gruppen.

Det fins foreldre som ikke bekymrer seg for at det er få barn med norsk morsmål i barnehagen. Faren til Aslam mener det ikke spiller noen rolle. Språket lærer de likevel – så lenge det er flere enn en nasjon representert. Moren til Nasreen er enig: «Uansett hvilken barnehage vi hadde valgt her i strøket, ville flertallet vært ikke-norske. Det betyr ikke noe. Norsk lærer de

likevel». Moren til Rahoul tror nok barna ville lært mer norsk med flere etnisk norske lekekamerater, men mener likevel ikke at det er avgjørende for resultatet. I begynnelsen snakket ungene sine respektive språk, men nå som det nærmer seg barnehageårets slutt, går det mer på norsk. Hun er godt fornøyd med Rahouls framgang på dette området.

Hva mener de med norsk bakgrunn?

Holdningen blant disse foreldrene varierer fra utpreget begeistring til resignert aksept. Gunnars foreldre er glade fordi sønnen får oppleve et så mangfoldig kulturelt miljø som forsøksbarnehagen. Det norske samfunnet er flerkulturelt. Alt som kan motvirke rasisme er bra, synes de. Irene, mor til David, er enig. Selv har hun alltid verdsatt kontakten med andre kulturer, og mener det er viktig å lære ungene at «verden er mer enn Norge!». Det flerkulturelle miljøet er, etter Irenes oppfatning, forsøksbarnehagens største fortrinn. «Samtidig er jeg veldig glad for at det er en del norske her, slik at det norske språket står såpass sterkt. Det har bare med det å gjøre. Det spiller ingen rolle om de er fra Marokko, bare de snakker vanlig, flytende norsk. Ellers ville David kunne følt seg litt ensom, ikke kunne snakket ordentlig med noen», legger hun til. At personalet er «blandet» er også noe Irene trekker fram som positivt. Det er bra at ungene har noen som snakker deres respektive hjemmespråk, og det gir muligheter for ulike voksne forbilder. Ikke minst viktig er det at de norske barna får forbilder som har annen kulturell bakgrunn enn dem selv, mener Irene.

Moren til Jens, Hildegunn, synes det er helt greit at det er så mange barn fra andre land enn Norge i barnehagen. Hun er vant til å jobbe sammen med folk som har innvandrerbakgrunn. Noe av det mest spennende med det flerkulturelle er å feire ulike høytider, synes hun – og smake på matretter fra ulike land. Mammaen til Ella ser ingen problemer med at så mange språk og kulturer er representert i barnehagen, men tror kanskje hun ville vurdert det annerledes dersom det var skolen det gjaldt.

Moren til Reidar Jannike, har ingen mening om det er positivt eller negativt med et flerkulturelt miljø: «Slik er hverdagen i dag. Når Reidar begynner på skolen, er det likeens. Man kommer ikke utenom innvandrerne uansett. Det er bedre at barna venner seg til å omgås dem», konstaterer hun. Det samme gjør Gunbjørg, mammaen til Pål: «Det er jo greit at det er det, bare det ikke blir veldig flertall av en type kultur, så er det jo greit. Det er vel bare sånn det er i denne bydelen. Jeg kan ikke få gjort noe med det – annet enn å flytte – og det vil vi ikke».

8.6 Blir familienes egen kulturelle bakgrunn ivaretatt?

At familiene i forsøksbarnehagen representerer ulike kulturbakgrunn, betyr ikke at alle kulturer har samme mulighet for å eksponere seg og prege fellesskapet (jfr. Longva, 2000). Noen vil ofte ha forrang. Nesten alltid er det majoritetskulturen. Hvordan opplever foreldrene som har minoritetsbakgrunn dette? Hvilke forventninger har de til at barnehagen skal bli ivareta deres kulturelle bakgrunn? Frykter de at barna skal bli påvirket av norsk kultur? Hva med de norske foreldrene? Opplever de at deres kultur blir tilstrekkelig ivaretatt, eller føler de seg «overkjørt» av innslag fra andre kulturer?

Nedenfor blir alle disse spørsmålene tatt opp.

Hva mener foreldrene med innvandrerbakgrunn?

Å formidle kultur dreier seg dels om å overføre dagliglivets tenkemåter, vaner og hvordan ting gjøres på. Dels om å overføre tradisjoner knyttet til utenom-hverdagslige begivenheter og høytider. Barnehagen er en institusjon som formidler begge deler.

Den generelle oppfatningen blant foreldre det her gjelder, er at barnehagen er preget av norsk kultur. Men få beklager seg over dette. Holdningen varierer fra at de synes det er positivt og bra, til at de aksepterer det. Noen få uttrykker ønsket om mer støtte til å videreføre egen kultur.

«Lærer barnet noe om sin egen kultur i barnehagen», spurte jeg foreldrene. «Nei», svarer moren til Rahoul, som kommer fra Pakistan. Det ønsker hun heller ikke, legger hun til, og sier at hun ikke skjønner hvordan det skulle latt seg gjøre. De er jo åtte nasjoner på Jesper. Hvis det var åtte lærere var det kanskje mulig, men da ville ikke barnehagen vært den samme. Barna ville ikke blitt venner som nå. Nå lærer de fellesskap, mener hun.

Faren til Hassan er like utvetydig i sitt svar. «Nei, barna lærer bare norsk kultur i barnehagen». Når jeg lurer på hva han synes om dette er svaret: «Det er helt all right. Dette er en norsk barnehage. Da er det en selvfølge at de lærer norsk kultur. Hassan går i moskè. Der lærer han om sin egen kultur».

Flere foreldre hevder at det først og fremst er hjemmet som må sørge for å videreføre familiens kulturelle bakgrunn. «Vi kan ikke forlange det. Det må vi sørge for hjemme», sier far til Ummar. «Pakistansk kultur lærer barna hjemme», fastslår faren til Shabrin. «Det de ikke lærer der er norsk kultur. Det må de være sammen med nordmenn for å få kjennskap til.»

For moren til Jing spiller det ingen rolle om sønnen lærer kinesisk kultur i barnehagen. Dessuten skjønner hun ikke hvordan det skulle gå til. De ansatte vet da ikke noe om kinesisk kultur. Ingen av dem har bodd i Kina!

Selv om det er stor enighet om at norsk kultur preger barnehagen, påpeker mange av foreldrene at det også fins elementer av deres egen kultur der. Det er først og fremst høytidsmarkeringer foreldrene viser til. «De feiret for eksempel Id i dag,» forteller faren til Ummar. Alle foreldrene gir uttrykk for at de setter pris på dette. Moren til Zafar synes det er en veldig fint. Det er en måte barna lærer å forstå hva høytiden betyr for foreldrene, mener hun. Moren til Rafiq, som flyttet til Norge for kort tid siden, er nærmest overveldet: «Vi bor i et annet land, og de feirer våre høytider!» Andre ser ingen grunn til nesegrus takknemlighet: «Vi feirer jo deres høytider. Hvorfor skulle ikke dere markere våre?», spør faren til Aslam.

Id er en religiøs høytid. Men i barnehagen er begivenheten avskrellet sitt religiøse innhold, i hvert er det slik mammaen til Rahoul opplever det: «De bare spiser og sånn. Ikke noe religiøst». Ingen av foreldrene beklager seg over dette. Tvert imot hevder flere av dem at alt som har med religiøs tro å gjøre, bør holdes utenfor barnehagen.

Når de religiøse høytidene «av-vigsles» blir det lettere å delta i hver- andres markeringer. Mammaen til Rahoul har ingen problemer med å godta at barnehagen markerer jul. Gitt at betingelsene er de samme som for Id-festen, kan hun godt tenke seg å delta.

En av mødrene sier at det ikke betyr noe for henne om de feirer Id i barnehagen eller ikke. Hjemme gjør de det uansett, og der gjør de det ordentlig. Når det er Id tar foreldrene barnet ut av barnehagen.

Det er ikke bare hjelpen til å videreføre egne kulturelle tradisjoner, foreldrene verdsetter. Å bli synlig og vise seg fram overfor andre, er også viktig. «Det er bra for de norske barna at de lærer litt om hvordan vi feirer Id», mener faren til Ummar. Faren til Aslam er enig: «Det er veldig bra at de andre får se hvordan vi feirer», konstaterer han.

Selv om det fins innslag i barnehagen av andre kulturer enn majoritetskulturen, kunne enkelte av foreldrene godt tenkt seg mer. Å formidle kulturelle tradisjoner er vanskelig når alt må basere seg på hjemmet alene. Kulturoverføring dreier seg ikke bare om å overholde høytider og merkedager. Like viktig og like krevende kan det være å formidle daglig levesett, tenkemåter og verdiprioriteringer. Moren til Rubina sukker og synes det kan være tungt inn i mellom. Selv er hun delvis oppvokst i Norge, men opptatt av å holde kulturtradisjoner fra sitt opprinnelsesland i hevd. Hun hadde gjerne sett at Rubina ble mer kjent med familiens kulturelle bakgrunn i barnehagen.

«Alt må jo læres», fastslår hun og legger til: «Det er mange som nesten ikke vet noe om sin kulturbakgrunn. Barna mine gjør det, for jeg har veldig bra orden hjemme. Hvis jeg merker at de gjør noe galt, prater jeg om det med en gang: 'Det der kan ikke vi gjøre. Det passer seg ikke i vår kultur', sier jeg». Den daglige koreanundervisningen i moskèen løser noen av moren til Rubinas bekymringer.

Familien til Sobia kommer fra Marokko. Sobias mor synes ikke datteren lærer noe om egen kultur i barnehagen, men hadde gjerne sett at hun gjorde det. Mor til Sobia synes det er vanskelig å opprettholde familiens kulturelle arv. «Det er ikke lett å overføre kultur hjemme bare. Man må lære det andre steder i tillegg», mener hun og legger ikke skjul på at hun synes innbyggere med pakistansk opprinnelse får mye mer hjelp til dette enn andre minoritetsgrupper. Det gjelder både i forsøksbarnehagen og ellers i samfunnet. «På helsestasjonen står oppslagene ofte på pakistansk. Slik er det aldri for oss marokkanere», sier hun indignert.

Frykt for påvirkning av norsk kultur?

Selv om man godtar at storsamfunnets kultur legger premissene for driften av barnehagen, kan man likevel ha reservasjoner mot denne kulturen og frykte påvirkning fra den. Blir majoritetskulturen så dominerende at andre kulturer ikke slippes til overhodet, vil det kunne føre til økt motvilje og aggresjon, og tilsvarende ønske om å beskytte seg mot den.

Ericsson og Larsen (2000: 63) skiller mellom tre strategier som de hevder minoritetsspråklige foreldre inntar i møte med skolen. Den første kaller de *hjemlandsvendt*. Målet er at barna skal bli kulturelle videreførere av foreldrenes kultur. Den andre *to-landsvendt*. Barna skal tilpasse seg den norske kulturen, samtidig som de utvikler et forhold til kulturen i foreldrenes hjemland. Den tredje strategien er såkalt *norskvendt*. Foreldrene er først og fremst opptatt av at barna skal bli norske. Tilknytningen til opprinnelseslandet hører fortiden til, det er fremtiden som er viktig.

Inndelingen er idealtypisk. Strategiene representerer ikke fastlåste posisjoner, og forskjellene mellom dem kan være flytende. Man kan endre strategi, for eksempel fra å være hjemlandsvendt til å bli norskvendt. Nedenfor skal vi se hvilke strategier foreldrene i forsøksbarnehagen bruker for å ivareta kontakten med familiens opprinnelige kultur og for å håndtere påvirkningen fra norsk kultur.

Under ellers like omstendigheter er det rimelig å anta at frykt for påvirkning fra en annen kultur øker jo større motviljen mot denne kulturen er. Det er liten grunn til å frykte påvirkning dersom man vurderer den andre

kulturen nokså lik sin egen, eller hvis man ikke ser noen negative trekk ved den andre, eventuelt konkurrerende kulturen.

Far til Aslam ser klare forskjeller mellom norsk og pakistansk kultur. Likevel synes han å være fullkomment fryktløs for at sønnen skal bli «for norsk» i barnehagen: «Aldri, aldri, aldri – har jeg tenkt på det» utbryter han, og føyer til: «Det er hans liv, så lenge han er ung er det mitt ansvar, når han blir stor bestemmer han selv». Selv reiste han fra Pakistan fordi han ikke likte den strenge kulturen der.

Faren til Abdul Kadhira går heller ikke rundt og frykter påvirkning av norsk kultur. Han er opptatt av at familien befinner seg i Norge nå.

For Jings mor spiller det ingen rolle hvilken kultur gutten påvirkes av. Det viktigste er at barna ikke blir kriminelle. Jing må selv styre sin atferd enten det skjer på norsk eller kinesisk vis, mener hun.

Hva så med dem som både mener at det er store forskjeller mellom deres egen og majoritetssamfunnets kultur, og som frykter at barna skal bli påvirket av norsk kultur i barnehagen? Hva gjør de for å håndtere denne bekymringen?

En strategi er å *bagatellisere betydningen av oppholdet*. Barna som går i forsøksbarnehagen er små. Det er begrenset hva de oppfatter og får med seg. «Når barna er små forstår de ikke noe, det betyr ikke noe hva man gjør, barna vet ikke og skjønner ikke selv», mener moren til Farooq. Dessuten oppholder barna seg bare kort tid i barnehagen. Det begrenser også muligheten for innflytelse: «Hun er der bare fire timer om dagen, ikke tjuefire», poengterer faren til Shabrin. Derfor frykter han heller ikke at Shabrin skal bli «for norsk». Kulturell påvirkning skjer ikke så fort, mener han.

Hjemmemiljøet kan brukes som *bolverk* mot kulturell påvirkning fra storsamfunnet. Ikke minst gjelder det når barna er små. Moren til Zafar frykter ikke at sønnen skal miste kontakten med sin opprinnelige kultur eller bli «for norsk». «Det skjer ikke slik,» fastslår hun, og hevder at hun oppdrar sønnen på en «veldig riktig måte». Hun setter strenge grenser hjemme, men innrømmer at hun tidvis uroer seg for at Zafar skal tillegge seg norske væremåter og tenkesett i fremtiden. Alkohol, narkotika, diskotek og samleie er stikkordene hun nevner. Hennes eldste sønn har imidlertid klart seg godt og er et mønsterbarn både hjemme og på skolen. Moren satser derfor på å oppdra Zafar etter samme system som han, og håper på et like godt resultatet denne gang.

Å holde ved like *kontakten med hjemlandet* er en tredje strategi for å oppveie påvirkningen fra majoritetskulturen – via brev, telefoner, og besøk av familiemedlemmer. Men først og fremst ved at den oppvoksende genera-

sjonen får oppleve og se foreldrenes opprinnelsesland ved selvsyn, mener foreldrene til Ummar. Barna har vært i Pakistan flere ganger allerede, selv om den eldste bare er sju år. Mange av de andre foreldre er også opptatt av å ta barna med til foreldrenes tidligere hjemland for å holde kontakt med slekt og familie, og for å lære kulturen å kjenne.

I møte med framtidens uforutsigbarheter kan likevel knapt noen føle seg sikre – og aldeles ikke på hvilken vei ens barn vil følge. Da er det godt å kunne overlate uro og bekymringer til høyere makter. Det gjør moren til Rahoul. Det er flere sider ved den norske kulturen hun misliker, men i særdeleshet det hun kaller den åpne kjærligheten. På spørsmålet om hun er redd for at gutten skal bli «for norsk» svarer hun: «Nei jeg stoler på min Gud. Hvis man passer godt på barna så er det liten sjanse for det». Likevel legger hun til med et sukk: «Men jeg bestemmer ikke...».

I noen situasjoner ønsker man verken å stå fram med sin frykt eller erkjenne den for seg selv. Kanskje er det slik moren til Nasreen har det. Hun avviser kontant at hun frykter at barnet skal bli påvirket av norsk kultur i barnehagen. Det er flere sider ved den hun tar sterk avstand fra. Først og fremst friheten. Den er mye større i Norge enn i Pakistan. Pakistanske foreldre ønsker at barna skal høre på dem, bli lydige og snille. De kan ikke akseptere så mye frihet som her. Mye tyder på at moren til Nasreen ikke føler seg helt trygg likevel, i hvert fall ikke på sikt. Miljøet for barn og unge er ikke så bra her i Norge. Det er veldig forskjellig fra det hun er vant til. Hvis ikke foreldrene er våkne kan det være veldig vanskelig, mener hun. Minst av alt liker hun at barna selv skal bestemme hvem de gifter seg med. I Pakistan avgjør foreldrene dette spørsmålet.

Moren til Shazia, er helt åpen på at hun er redd for at datteren skal bli for påvirket av norsk kultur og glemme sin opprinnelige. Hun har «dårlig» erfaring i så måte med sine eldre barn. Alle hevder de nemlig at de er norske. Nå gjør også lillesøster Shazia det. Det hender Shazia spør: «Mamma, er vi norske eller pakistanske?». Da henviser hun barnet til sin mann og sier: «spør pappa». Shazia returnerer med svaret «pappa sier vi er norske», forteller hun.

De ulike måtene å leve med presset og begrense frykten fra majoritetskulturen på som her er beskrevet, kan være eksempel på det Ericsson og Larsen (2000: 63) kaller hjemlandsvendt tilpasningsstrategi. Det vil si at foreldrene ønsker at barna skal videreføre deres egen opprinnelige kultur, og derfor ser seg nødt til å beskytte dem mot majoritetskulturen. Men det er ikke nødvendigvis det. Man kan tillate, ja, kanskje til og med ønske, at barna skal tilegne seg deler av den norske kulturen, men likevel ville begrense denne

innflytelsen. Da er det i så fall et eksempel på en to-landsorientert tilpasningsstrategi.

8.7 Oppsummering og drøfting

Foreldrene er stort sett godt fornøyd med tilbudet i forsøksbarnehagen. Ja, noen er over seg av begeistring og synes alt ved tilbudet er bra. Andre er mer nøkterne i sin uttrykksform.

Noen, om ikke så mange, har likevel ting å bemerke. Innvendingene er sjelden av en slik art at foreldrene vurderer å ta barnet ut, eller at det truer tillitsforholdet til barnehagen. Noen av de etnisk norske foreldrene savner for eksempel mer utetid, men synes situasjonen er til å leve med siden oppholdet bare er fire timer daglig.

Men noen har innvendinger som får konsekvenser for forholdet deres til barnehagen. Ett foreldrepar valgte å ta barnet ut. Dels fordi de var misfornøyd med organiseringen av samarbeidet med foreldrene, dels fordi de ikke syntes barnet lærte så mye som de hadde håpet. Det fins eksempler på norske foreldre som føler seg «kulturelt overkjørt», selv om de utgjør unntakene. Først og fremst er de misfornøyd med måtene tradisjonelle, norske høytidene¹² feires på.

Oppfatninger av hva integrering innebærer, kan virke inn på hvordan disse foreldrene opplever dette. For de som mener at integrering betyr at «de skal lære hvordan vi gjør det», kan innslag av andre typer kulturelle markeringer fort oppleves som utidige og for mye. Også andre norske foreldre som har en annen oppfatning av hva integrering er, synes disse feiringene blir litt for beskjedne.

De fleste barna i forsøksbarnehagen har muslimsk bakgrunn. At personalet går forsiktig fram i forhold til å markere tradisjonelle kristne høytider, er trolig klokt. Men å gå forsiktig fram innebærer ikke nødvendigvis å renonsere på markeringen. Å forberede og forklare hva som markeres, kan være en del av det å utvise forsiktighet. Hvis personalet hadde gjort rede for ideene og tankene som lå bak valget om å lage en separat 17. mai feiring, ville kanskje ingen følt seg støtt. De som har en annen religiøs bakgrunn enn den kristne, tillegger kanskje jule-, påske- og Lucia-feiringer større religiøs betydning enn det majoritetsbefolkningen selv gjør (Brottveit, 1999).

Foreldrene er tilbakeholdne med kritikk overfor personalet og overfor barnehagen. Det var mange grunner til å forvente dette på forhånd. Takknemlighet, høflighet og at mange kanskje er lite vant til å uttrykke kritikk, er

¹² Mer korrekt vil dette si de høytidene som vanligvis feires i Norge, for eksempel jul, påske, Lucia m.m.

faktorer som alle kan bidra til det. Ehn hevder at foreldrene med innvandrerbakgrunn aksepterer barnehagen fordi barna deres der lærer å leve som svensker – eller i dette tilfelle som nordmenn. Dag hjemmet/barnehagen blir et viktig instrument for å sikre barnets innlemmelse i det svenske/norske samfunnet. Foreldrene legger derfor bånd på seg og sine annerledes erfaringer fordi de, ifølge Ehn (1990:57), ikke vil provosere svensker som tar hånd om deres barn. Hvis det siste skal oppfattes bokstavelig, er situasjonen i forsøksbarnehagen ikke helt den samme. Flertallet av de ansatte har selv innvandrerbakgrunn. De fleste førskolelærerne er likevel norske, og personalet er ansatt for å forvalte en norsk institusjon. Resonnementet ovenfor kan derfor ha en viss gyldighet i dette tilfellet også.

Foreldrene verdsetter stort sett det flerkulturelle miljøet i forsøksbarnehagen. Dels er begrunnelsen at det er en moralsk plikt å akseptere alle mennesker. Dels at det er strategisk klokt og praktisk nyttig at barna lærer seg å omgås mennesker med annen språklig, kulturell og religiøs bakgrunn enn dem selv.

Foreldrenes hovedoppfatning er at barnehagen er dominert av norsk kultur. Det gjelder ikke minst de med innvandrerbakgrunn. Få av dem beklager seg likevel over dette, men noen savner mer hjelp fra barnehagen til å opprettholde egne kulturelle tradisjoner og verdier. For mange var ønsket om at barna skulle få kjennskap til norsk kultur og språk, en viktig grunn til at de sendte dem i barnehagen. Alle foreldrene med minoritetsbakgrunn setter pris på at det som fins av innslag fra deres kulturelle bakgrunn. Blant annet fordi det hjelper dem til å vise hvem de er overfor andre. Ikke minst viktig er det overfor majoritetsbefolkningen, mener mange.

At det er rom for å uttrykke og ivareta egen kultur, om enn i begrenset grad, kan gjøre behovet for å avgrense seg og beskytte seg mot den dominerende kulturen mindre. Noen av foreldrene er ikke engstelig for at barna skal bli påvirket av norsk kultur i barnehagen. Andre er det, og har etablert ulike strategier for å håndtere frykten.

Barna trives og er stort sett godt fornøyd med forsøksbarnehagen, i følge foreldrene. Fire timers opphold er etter mange av dem sin oppfatning akkurat hva fire- og femåringene trenger. Noen av de etnisk norske familiene har bevisst valgt et korttidstilbud fordi de ønsker en alternativ tilværelse til to-inntektsfamilier og «skynd-deg-karusellen». Slik kan korttidstilbudet bidra til å opprettholde en måte å organisere dagliglivet på som familiene betrakter som ønskelig, men som kanskje ville vært vanskeligere å få til dersom valg av oppholdstid helt og fullt var deres eget.

Mange foreldre kan imidlertid godt tenke seg lengre åpningstid enn fire timer, og noen ville helst hatt et heldagstilbud. Lenger åpningstid ville gitt

større rom for variasjon i det pedagogiske opplegget og bedre muligheter for de minoritetsspråklige barna til å lære norsk, mener mange av førskolelærerne.

9 Hvor mye brukes plassene?

9.1 Innledning

Skal målsettingene med forsøket oppnås, er det ikke nok at familiene tar imot tilbudet om gratis barnehage. Plassen må også brukes. Det er dette kapitlet handler om.

Familienes livs- og hverdagssituasjon er forskjellige. Måten de bruker barnehagetilbudet på vil derfor variere. For det første vil bruken være styrt av såkalte strukturelle faktorer. Det vil si forhold i familien som er vanskelig å manipulere, for eksempel foreldrenes arbeidssituasjon. Skal mor og far på jobb om formiddagen og ikke har andre som kan passe barnet, vil det være en sterk tilskyndelse til å sende barna i barnehagen. Mens foreldre som ikke har slike forpliktelser, kan tillate større slingringsmonn i bruken av barnehagetilbudet.

Daglige valg som dreier seg om man skal gå i barnehagen eller ikke, er sjelden bare styrt av ytre forhold. De kan også henge sammen med hvor forpliktet man føler seg til å følge opp tilbudet, og med motivasjon for å bruke det. Motivasjon henger ofte sammen med hvor tilfreds man er med et tilbud. I dette tilfellet er det ikke bare mor og fars tilfredshet som teller, men også barnets.

Om og hvor mye en tjeneste koster, kan også virke inn på bruken av den. Plassen i forsøksbarnehagen er gratis. Fører det til at familiene benytter tilbudet mindre enn de ville ha gjort dersom plassen hadde kostet penger?

Det er særlig to spørsmål ved bruken som er interessante: Hvor regelmessig brukes tilbudet? Hvor mye av oppholdstiden brukes? Tall for betalt oppholdstid fins i den såkalte barnehagestatistikken, men ikke tall for hvor mye tilbudet faktisk blir brukt. Jeg har derfor samlet inn data fra tre barnehager i bydel Gamle Oslo for å kunne sammenligne frammøte i forsøksbarnehagen med frammøte i disse. Resultatene presenteres til slutt i kapitlet.

9.2 Frammøte

Å ha oversikt over hvor mye man selv bruker et tilbud, er ikke lett. Heller ikke for de ansatte er det mulig å gi presis informasjon om barnas oppmøte hvis ikke dette noteres nøyaktig. At man vet det er i forsøkets interesse at ordningen blir brukt mest mulig, øker faren for at slike opplysninger, enten de kommer fra foreldrene eller de ansatte, ubevisst kan bli styrt av denne interessen.

Ved hjelp av personalet har jeg registrert barnas oppmøte i to perioder à to uker. Den første omfatter siste uke av november og første uke av desember år 2000. Den andre de to siste ukene i januar året etter (fire uker totalt). Dette utgjør om lag en tidel av et barnehageår, når alle ferier og høytidsfridager er trukket fra (forsøksbarnehagen er stengt i juli).

Registreringen omfatter tre enheter: Kasper, Jesper og Jonathan. 114 barn er inkludert (både fire- og femåringer). De utgjorde 85 prosent av barna i forsøksbarnehagen det året. Tilsvarende registreringer ble gjort i de tre sammenligningsbarnehagene. Barna ble delt inn i grupper på 6–8 personer. De ansatte fikk ansvar for å registrere hver sin gruppe. Registreringene er anonyme. Jeg vet for eksempel ikke hvem av disse som er barna til de foreldrene jeg intervjuet.

Frammøte varierer fra en enhet til en annen

Hvor mange møter fram en gjennomsnittsdag på Kasper, Jesper og Jonathan? Hvordan fordeler fraværet seg barna i mellom? Hvor mye er langtidsfravær?

For femåringene er dette året det siste de er frie og franke – for eksempel til å reise uten å måtte gjøre rede for hvor og hvorfor. De fleste familiene i forsøksbarnehagen har opprinnelse, tilknytning og slekt i andre, ofte fjerntliggende land. Dit er det dyrt å reise. Man drar ikke til Pakistan for én helg.

En viktig grunn til fravær i barnehagen vil være sykdom. Barnet kan være syk. Den som følger/henter barnet, eller småsøsken som må være med når fire- eller femåringen skal bringes/hentes, kan være syke. Jeg skiller ikke mellom fravær som skyldes sykdom, og fravær som er forårsaket av andre grunner. Faktisk bruk (og fravær) er det mest interessante i denne sammenhengen. Det er ikke umulig, men likevel ingen spesiell grunn til å tro, at barna og familiene i forsøksbarnehagen er sykere enn andre barnehagebarn og -familier.

Frammøtet for Kasper, Jesper og Jonathan i begge periodene sett under ett, var 64 prosent. Det betyr at det på en gjennomsnittsdag i registreringsperioden var litt under to tredeler av barna tilstede. Et samlet mål for fram-møte kan imidlertid dekke over variasjoner, både mellom enhetene og fra én periode til en annen. Tabell 9.1 nedenfor viser at det er klare forskjeller i fram-møte på Kasper, Jesper og Jonathan.

Tabell 9.1. Gjennomsnittlig frammøte på Kasper, Jesper og Jonathan for begge periodene samlet (totalt 4 uker). Prosent.

Prosentandel barn	Kasper	Jesper	Jonathan	Gjennomsnittlig frammøte for periodene
Tilstede	54	67	69	64
Fraværende	46	33	31	36
Totalt	100	100	100	100
N	34	41	38	113

Tallgrunnet for hver enkelt enhet er lite, derfor må prosentforskjellene tolkes med forsiktighet. Små endringer kan gi store utslag. Resultatene kan likevel brukes til å identifisere hovedtendenser. Jonathan har høyest oppmøte (69 prosent), Kasper lavest (54 prosent). Jesper ligger i mellom (men er mest lik Jonathan). Spørsmålet om hva som kan være årsaken til forskjellene, kommer jeg straks tilbake til.

Frammøtet varierer fra en periode til en annen

Når jeg valgte de to registreringsperiodene som jeg gjorde, var det fordi jeg regnet med at november og januar var tider på året hvor frammøtet var stabilt. Det vil si at barna var vel etablert i barnehagen, utvidede sommer- eller høstferier tilbakelagt, og eventuelle etternølere stort sett på plass. Selv om forsøksbarnehagen får nye barn året rundt, er det likevel en tendens til at de fleste av dem kommer om høsten (trolig fordi mange av familiene har skolebarn). Periodene måtte heller ikke kollidere med ferier eller høytider. Ramadan falt sammen med jul det året opplysningene ble samlet inn. Det som ikke kan forutses når man bestemmer registreringsperioder, er været. Det kan også virke inn på oppmøtet. Bortsett fra uvanlig mye regn i november, utmerket ingen av periodene seg i så måte. Likevel kan det ha vært dag-til-dag variasjoner av lokal karakter, for eksempel glatte veier. Det kan ha hatt betydning for noen barns oppmøte. Ideelt sett burde derfor registreringene vært supplert med en periode på våren.

Tabellen nedenfor illustrerer at det kan være store forskjeller i frammøte fra en periode til en annen.

Tabell 9.2. Gjennomsnittlig frammøte for Kasper, Jesper og Jonathan i perioden 1 og 2. Prosent.

Andel barn til stede	Kasper	Jesper	Jonathan
Periode 1 *	55	66	77
Periode 2**	54	59	61

* Prosentueringene for de tre enhetene er basert på henholdsvis 41, 35 og 38 barn.

** Prosentueringene for de tre enhetene er basert på henholdsvis 36, 33 og 30 barn.

Kasper utmerker seg med minst variasjon. Frammøtet er lavt i begge periodene. På Jonathan derimot, er variasjonen stor (16 prosent). Jesper ligger midt i mellom. At gjennomsnittlig frammøteprosent går ned fra den ene perioden til den andre, behøver ikke være tegn på noen generell trend, for eksempel at det er lavere utover i barnehageåret, eller lavere i kalde vintermåned. Tallmaterialet er lite. Den kan skyldes tilfeldigheter.

La oss likevel se nærmere på Jonathan for å finne ut hva som har skjedd med fraværet i januar sammenlignet med november. Det er to grunner til lavere frammøte den siste perioden: Færre barn møter opp hver dag (sju barn i januar versus elleve i november). Flere av barna er borte hele perioden (tre i januar versus ett barn i november).

Hvorfor så lavt frammøte på Kasper?

Det mest slående med tabell 9.1 er at Kasper har så lavt frammøte – godt og vel 50 prosent i begge periodene. Det betyr at bare vel halvparten av ungene benytter plassen sin en vanlig gjennomsnittsdag på Kasper. Hva er årsaken til det? Ved å se på enkelttallene bak prosenteringen får vi en oversikt over hvordan fraværet er fordelt. Slik kan vi også muligens komme på sporet av en forklaring.

Tabell 9.3. Frammøte på Kasper i periode 1 (uke 47 og 48 i 2000).

	Antall frammøtte barn	Antall fraværende barn
<i>Periode 1 (uke 47 og 48) :</i>		
Mandag 20.11.	17	18
Tirsdag 21.11.	19	16
Onsdag 22.11.	20	15
Torsdag 23.11.	19	16
Fredag 24.11.	23	12
<hr/>		
Mandag 27.11.	20	15
Tirsdag 28.11.	21	14
Onsdag 29.11.	19	16
Torsdag 30.11.	17	18
Fredag 01.12.	16	19
<hr/>		
Gjennomsnitt	19,1	15,9
Prosentandel*	55	46

* Totalsummen overskrider 100 fordi enkeltsummene er forhøyet

Av de 35 barna som gikk på Kasper i november, var sju borte alle ti dagene. Til sammen utgjør disse barnas fravær 20 prosentpoeng av totalfraværet på 46 prosentpoeng. Seks av dem hadde enten permisjon eller var på ferie. Rashida var en dem. Hun var borte i fem måneder, forteller hennes mor,

Saba. Rashidas bestefar, som bor i Pakistan, ble alvorlig syk. Familien dro derfor av gårde på kort varsel. Senere bestemte de seg for å utvide oppholdet for å delta i en nær slektnings bryllup.

Når jeg snakker med Saba, har Rashida tilbakelagt halvannen måned av sitt andre år i barnehagen. Men mor er skuffet over datterens norskferdigheter. «Jeg innrømmer at fem måneders avbrekk i Pakistan var veldig negativt. Jeg ble selv påvirket av det, og glemte masse. (Det er egne norsk-språklige ferdigheter Saba refererer til). Rashida er jo bare et barn, så hun har glemt enda mer».

Den siste familien som var borte hele perioden oppgir ingen årsak til fraværet. Mest sannsynlig skyldes det slurv i registreringen. At de ansatte ikke har gjort noe for å få vite grunnen, synes merkelig. De pedagogiske lederne på Jesper forteller at når noen av barna er borte i flere dager uten at foreldrene melder fra, ringer de ansatte hjem til dem. «Ikke for å kontrollere, men for å gi uttrykk for at barnet er savnet, og for å få vite hvordan det går, dersom han eller hun er syk». Mange foreldre setter pris på denne omsorgen, forteller førskolelærerne.

Tar vi langtidsfraværet i betraktning, betyr det at «dag-til-dag-fraværet» på Kasper ikke er så mye høyere enn i de andre enhetene. Men Kasper har en mindre «stab» av fulltidsbrukere enn for eksempel Jonathan. Det trekker også frammøteprosenten ned. Bare fem barn er tilstede hver dag den første perioden.

Er så årsaken til det høye fraværet på Kasper den samme i januar som i november? Ikke minst interessant er det å vite om det er de samme barna som er borte.

Tabell 9.4. Frammøte på Kasper i periode 2 (uke 3 og 4 i 2001).

	Antall frammøtte barn	Antall fraværende barn
<i>Periode 2 (Uke 3 og 4)</i>		
Mandag 15.01.	20	7
Tirsdag 16.01.	20	7
Onsdag 17.01.	18	7
Torsdag 18.01.	18	7
Fredag 19.01.	16	10
Mandag 22.01.	18	7
Tirsdag 23.01.	17	7
Onsdag 24.01.	18	6
Torsdag 25.01.	18	5
Fredag 26.01.	15	8
Gjennomsnitt	17,8	7,1
Prosentandel	54	46

To barn har sluttet siden november. Også i januar er sju barn borte hele to-ukers perioden. Disse sju er nå «ansvarlig for» 21 prosent av fraværet. Betyr det at det er vanligere på Kasper enn på Jesper og Jonathan å ta barna ut av barnehagen på ferie/permisjon, eller er det andre grunner til fraværet? Kasper utmerker seg med høyt langtidsfravær (23 prosent versus 12 på Jesper og 7 på Jonathan). Det er vanskelig å forklare disse forskjellene på annen måte enn at det trolig skyldes tilfeldigheter. Det kan ha sammenheng med den etniske sammensetningen av barna. Ressonementet er at etnisk bakgrunn påvirker foreldres yrkesaktiv som igjen virker inn på barnas frammøte. Høyest yrkesaktivitet har norske mødre (Djuve og Pettersen, 1998). Det fins imidlertid nesten ikke norske barn i forsøksbarnehagen er dette året. Derfor må det være andre forklaringer, eller skyldes tilfeldigheter.

Tre av de sju langtidsfraværende Kasperbarna er på ferie denne to-ukers perioden i januar. Alle tre var også bortrest forrige gang, det vil si fem uker tidligere. Hvis de har vært borte hele tiden i mellom, vil det si ni ukers fravær. De øvrige fire barnas fravær skyldes at mor har ansvar for mindre søsken, og derfor ikke kan bringe fire- eller femåringen til barnehagen. Tre av dem var også borte begge ukene i november.

Det *kan* være tilfeldigheter som avgjør om barna får «full skåre» på frammøtet de to registreringsperiodene. Sykdom, utvidet «helgepermisjon», bursdagsfeiring, en litt sen kveld eller besøk av slektninger kan være årsaken til at et barn blir borte en dag eller flere i registreringstidsrommet, men ikke er det ellers. Sykdom kan gi store utslag på frammøtet. Det går gjerne flere dager før rennende neser, feber og hoste gir seg.

På den andre siden kan det også hende at det *ikke* er tilfeldig hvem som bruker i barnehagen hver dag i registreringstiden. Vi kan for eksempel se om dem som benyttet tilbudet på Kasper hver dag i november, er de samme som gjør det i januar. I januar møtte ni barn opp hver dag. En av dem var på ferie i november. Tre av dem var til stede hver dag, de resterende hadde lavt fravær i november. Det tyder på at det er relativt stabile mønster for hvordan familiene bruker barnehagetilbudet. Nedenfor skal vi se nærmere på dette.

9.3 Ulike typer frammøte og bruk av oppholdstiden

Tabellen nedenfor viser i hvor stor grad barnegruppen fra Kasper, Jesper og Jonathan samlet benyttet seg av tilbudet i barnehagen i de to registreringsperiodene (til sammen 4 uker). Forbruket er målt ved å se hvor mange av de 20 virkedagene barna var borte. Jeg skiller mellom fem kategorier, avhengig av hvor mye tilbudet brukes.

Tabell 9.5. Måter å bruke tilbudet fra forsøksbarnehagen på. Alle tre enhetene samlet. Prosent

Fravær av 20 mulige dager	Gjennomsnitt for periodene	Type bruk av tilbudet
0–1 dag	16	Daglig bruk
2–5 dager	27	Regelmessig bruk
6–10 dager	28	Bruk med en del fravær
11–20 dager fravær	21	Bruk avbrutt av lange fravær
20 dager fravær	8	Langtidsfravær
Totalt	100	
N	128	

For det første er det det jeg kaller *daglig bruk*, som innebærer ingen eller én dags fravær i registreringstidsrommet. Gruppen utgjør 16 prosent. *Regelmessig bruk* vil si 2–5 dagers fravær. Denne gruppen omfatter 27 prosent av utvalget. Den tredje kategorien kaller jeg *bruk med en del fravær*. Hvor regelmessig den faktiske bruken er, avhenger av hvordan fraværet for disse barna fordeler seg på barnehageåret. Kjenetegnet ved denne gruppen er at de har vært borte mellom 6 og 10 registreringsdager (det vil si inntil halvparten av tiden). Gruppen omfatter 28 prosent. I tillegg kommer det jeg kaller *bruk avbrutt av lange fravær* og såkalt *langtidsfravær*. Forskjellen mellom dem er at de første har vært borte *mer enn halvparten* av registreringstiden, de andre *hele* perioden. Gruppene utgjør henholdsvis 21 og 8 prosent.

I hvilken grad skyldes lavt forbruk misnøye med tilbudet? Avdelingslederne er innforstått med at det fins misfornøyde foreldre blant de som har stort fravær. På Jesper kom to av barna uregelmessig og sjelden. Etter en tid tok lederen på den aktuelle avdelingen dette opp med de respektive mødrene. Det kom da fram at den ene var utilfreds med måten personalet passet på barnet. Blant annet var hun redd for at barnet skulle klatre opp på høyder, for eksempel vinduskarmer, og falle ned. Den andre var misfornøyd med at barnet lærte stygge ord i barnehagen. Det første barnet sluttet etter en stund fordi familien dro tilbake til hjemlandet. Det andre barnet fortsatte å komme like sjelden.

Om misnøye er forklaringen på andre familiers lave bruk av tilbudet, går ikke fram. Personalet kunne muligens få svar på det dersom de ønsket. Kanskje ved å innkalle til samtale og spørre, kanskje ved å vise særlig oppmerksomhet når disse barna og deres foreldre kommer i barnehagen, eller på andre måter oppmuntre dem til å uttrykke sine ønsker eller forhold som eventuelt måtte forhindre dem i å bruke tilbudet.

Langtidsfravær betyr at barna har vært borte alle tjue registreringsdagene, men dreier seg i mange tilfeller om enda lengre fravær (jfr. foran). Bortsett fra disse lange fraværsperiodene, kan bruken av tilbudet være regelmessig. Langtidsfravær har ikke nødvendigvis noen sammenheng med hvor tilfreds familiene er med tilbudet. På den andre siden ville muligens foreldre som betrakter oppholdet i barnehagen som umistelig og overordentlig viktig for barnet, anstrenget seg for å legge reisene til ordinære ferier. Men klimaforhold og lavere billettpriser gjør at mange foretrekker å bruke vintermånedene. «Ungene plages av varmen. De er ikke vant til den», forteller en av mødrene som selv er oppvokst i Pakistan. «Jeg liker det heller ikke lenger. Nå synes jeg god norsk sommertemperatur er det mest behagelige».

Timeforbruk

I hvilken grad utnytter de som møter opp i barnehagen oppholdstiden? Personalet oppmuntrer foreldrene til å bruke plassen slik at barna får kontinuitet i oppholdet. Å komme av gårde til barnehagen krever en viss beslutsomhet og ikke minst tid. Skal det være «bryet verdt», må oppholdstiden utnyttes. Det gir grunn til å forvente at de som først kommer i barnehagen, utnytter oppholdstiden. Tabell 9.6 nedenfor viser at det stemmer.

Tabell 9.6. Frammøtet, målt i timer ved Kasper, Jesper og Jonathan i periodene samlet.

Andel barn tilstede	Jonathan	Kasper	Jesper	Gj.snitt av alle barn	Gj.snitt av alle barn tilstede
Mellom 3 timer 45 min – 4 timer	52	35	38	42	67
Mellom 3 timer og 3 t og 44 min	14	14	20	16	26
Mindre enn 3 timer	4	4	6	5	7
Fraværende	31	47	36	36	0
Totalt	100	100	100	99	99
N	30	35	40	105	68

Av de som møtte opp på Kasper, Jesper og Jonathan i de to registreringsperiodene, er *maksimum oppholdstid* (mer enn 3 timer og 45 minutter) det vanligste (42 prosent av alle). 16 prosent av barna er til stede mellom 3 og 3 timer og 45 minutter, som også må betegnes som høy utnyttingsgrad. Noen få (5 prosent) bruker tilbudet mindre enn 3 timer. Ser vi bort fra fraværet (jfr.

kolonnene ytterst til høyre i tabell 9.6), betyr det at flertallet av barna som møter opp i barnehagen (67 prosent), er til stede *hele* oppholdstiden .

9.4 En sammenligning av fraværet i fire barnehager

Hvordan er frammøtet og utnyttingen av oppholdstiden i forsøksbarnehagen sammenlignet med andre barnehager?

De «andre» barnehagene er: Sandveien barnehage (kommunal), Bjørnehiet barnehage (privat), og den private, muslimske barnehagen i Solskinns-gata¹³. For å få mest mulig sammenlignbare tall, omfatter registreringene bare fire- og femåringene. Det førte til at tallene, særlig for de to første, blir svært små (henholdsvis 8 og 9 barn er registrert). Også om vi slår dem sammen, er tallet lite. Resultatet må derfor tolkes med forsiktighet (små endringer får store utslag på prosenteringen). Registreringene i Solskinns-gata omfatter flere barn og er derfor mindre problematisk.

Tabell 9.7. Gjennomsnittlig frammøteprosent for periode 1 og 2, i forsøksbarnehagen og tre andre barnehager..

Barnehagens navn	Gjennomsnitt for to perioder	Totalt antall
Forsøksbarnehagen	64	114
Sandveien og Bjørnehiet	80	17
Solskinns-gata	63	47

Det er rimelig å anta at frammøtet er høyere i et heltids- enn i et deltidstilbud, fordi valget av heldagsplass ofte skyldes at begge foreldrene er yrkesaktive, og er avhengige av barnetilsyn. Resultatene i tabellen tyder på at det er slik i dette tilfelle, bortsett fra i Solskinns-gata. Denne barnehagen er den som ligner mest på forsøksbarnehagen. Nesten alle familiene der har innvandrerbakgrunn. Som vi ser er frammøteprosenten i disse to barnehagene nærmest identisk. Det kan tyde på at typen tilbud i seg selv ikke har så mye å si for bruken, men at den styres av andre faktorer, for eksempel at foreldrene har jobb som gjør familien avhengig av barnetilsyn.

Høyest frammøteprosent har Sandveien/Bjørnehiet. Selv om tallmaterialet er lite og vi derfor ikke bør legge for stor vekt på den nøyaktige prosentforskjellen, er tendensen neppe tilfeldig. Ikke overraskende skiller disse to heldagsbarnehagene seg også ut med desidert høyest andel daglige brukere (0 eller 1 dag fravær). Ingen barn i Sandveien/Bjørnehiet har vært borte mer enn 10 av de 20 registreringsdagene. Det vil si at den typen

¹³ Alle navn på barnehagene er fiktive.

frammøte som jeg kalte *bruk avbrutt av lange fravær*, og *langtidsfravær* (jfr. foran), ikke eksisterer.

Mer overraskende er det at heller det ikke i Solskinngata barnehage fins langtidsfravær. At foreldrene betaler for tilbudet der kunne være en forklaring på dette. Mer sannsynlig er det at barna har permisjon og utskrives fra barnehagen den tiden familien er borte slik at foreldrene slipper å betale for plassen. Det betyr i så fall at langtidsfravær ikke inngår i tallmaterialet fra Solskinngata. Resultatet tyder på at det ikke gjør det.

En sammenligning med frammøte i andre korttidstilbud ville gitt et mer jevnbyrdig sammenligningsgrunnlag enn denne som her er gjort. Da ville vi fått vite i hvilken grad forsøksbarnehagen skiller seg ut fra *andre korttidstilbud*. Slike data har jeg imidlertid ikke.

9.5 Oppsummering og drøfting

Hvor mye barnehageplassen brukes kan avspeile foreldrenes behov for barnetilsyn, holdning til å bruke plassen (for eksempel hvor forpliktet foreldrene kjenner seg til å følge opp tilbudet), og hvor fornøyd familien er med tilbudet.

Frammøtet i forsøksbarnehagen var 64 prosent. Det betyr at i underkant av to tredeler av barna var til stede en vanlig «gjennomsnittsdag» i registreringsperioden (som var til sammen 4 uker). Bruken mellom enhetene varierte fra 55 til 69 prosent.

Langtidsfraværet i forsøksbarnehagen utgjør 8 prosent, det vil si at om lag én av tolv barn var borte fra barnehagen alle fire registreringsukene. Mange av dem hadde permisjon/var på ferie både i november og i januar. Sannsynligvis har de fleste av disse vært borte i mellomtiden også, og kanskje også en periode før og etter registreringene. Det betyr i så fall at de kan ha langt høyere fravær enn 20 dager. Langtidsfraværet utgjør en firedel av totalfraværet. Dersom langtidsfraværet er lengre enn det som er registrert her (hvor maksimum fravær er 20 dager), omfatter det sannsynligvis en større andel av totalfraværet.

Langtidsfravær som skyldes reise er trolig lite påvirket av tilfredshet med tilbudet. Slike turer planlegges ofte lenge på forhånd eller kommer i stand fordi det oppstår en særskilt situasjon, for eksempel et dødsfall.

Opphold i foreldrenes tidligere hjemland kan være positivt for det enkelte barn, men kan likevel uthule intensjonen med barnehageoppholdet. Om foreldrene ville vært mer tilbakeholdne med å ta barnet ut for lang tid dersom plassen ikke hadde vært var gratis, er lite trolig. Mest sannsynlig ville

de realisert sine reiseplaner uansett, og heller utskrevet barnet fra barnehagen. Resultatene fra Solskinngata kan tyde på det. Andre ville kanskje aldri ha begynt i barnehagen dersom de vurderte lengere utenlandsopphold i løpet av perioden. Det vil si at disse barna med høyest fravær aldri ville ha kommet i barnehagen.

Hvis langtidsfravær er et problem for å gjennomføre ordningen, kan man enten forsøke å hindre det eller å forebygge konsekvensene av det. Å lage avtaler med foreldrene som forplikter dem til å bruke tilbudet, er eksempel på det første. Å utvide tilbudet til mer enn et år et eksempel på det andre. Det er antagelig mindre sannsynlig at en familie med vanlig gjennomsnittsinntekt drar på lengere reiser to år på rad!

Langtidsfravær skyldes likevel ikke alltid reiser. Noen av barna er borte fordi ingen kan følge dem i barnehagen. Denne typen langtidsfravær kan være vanskeligere for barnehagen å forholde seg til enn fravær som skyldes reising. Særlig dersom situasjonen som forårsaker fraværet er udefinert og ubestemt. Kanskje er det verken helt klart hvilke faktorer som forhindrer bruk av barnehagen, eller hvor lenge de vil gjøre det. Vanligvis er grunnen som oppgis at mor har yngre barn å passe. En form for eskortetjeneste for familier i en slik situasjon kunne muligens løst problemet. Det har hendt at ansatte i forsøksbarnehagen har tilbudt dette (jfr. kapittel 10). En slik eventuell ordning vil legge beslag på de ansattes tid. Dertil vil det bli en utfordring å definere hvilke situasjoner som skal kvalifisere for tjenesten.

Utvidelsen av tilbudet fra ett til to år kan også forebygge noen av konsekvensene som denne typen langtidsfravær eventuelt gir, men løser ikke nødvendigvis problemet. Kanskje er det ikke bare praktiske grunner til fraværet. Kanskje henger det også sammen med motivasjon og hvor viktig foreldrene mener det er at barnet går i barnehagen. I så fall vil barnet sannsynligvis fortsette å ha stort fravær det andre året også.

Ser vi bort fra langtidsfraværet, fordeler den øvrige bruken av tilbudet seg på fire kategorier. *Daglig bruk* (ingen eller bare én fraværsdag), og *regelmessig bruk* (2–5 fraværsdager) utgjør til sammen 43 prosent. Regelmessig bruk er dobbelt så vanlig som daglig bruk.

Det er nærliggende å anta at bruksmåte kan ha sammenheng med om foreldrene er avhengig av barnetilsyn, for eksempel at de må på jobb. Daglig bruk og yrkesaktive foreldre er i så fall det som mest sannsynlig hører sammen. Men daglig bruk kan også omfatte familier som har etablert vanen med at fire- eller femåringen er i barnehagen hver dag selv om foreldrene ikke har slike forpliktelser. Faktisk er det så få familier i utvalget hvor begge foreldrene er i jobb, at det neppe er nok til å fylle kategorien *daglig bruk*. Det

betyr at det også må være andre som har valgt denne måten å benytte tilbudet på. Som vi så i forrige kapittel, kan barnet selv i noen tilfeller være en pådriver for å komme i barnehagen.

Om lag halvparten (48 prosent) av familiene tilhører kategoriene *bruk med en del fravær*, (6–10 dager fravær), og *bruk avbrutt av lange fravær* (11–20 dager fravær). Slike måter å benytte tilbudet på innebærer at barnet går glipp av store deler av oppholdet. Lange fravær eller hyppige avbrekk svekker barnets tilknytning til sitt nye miljø og sine venner i barnehagen, og kan føre til at det språklige og pedagogiske utbytte blir mindre enn det ellers ville vært. Å stimulere disse familiene til større og mer regelmessig bruk er først og fremst en utfordring for personalet.

Det kan være tilfeldig hvilken av de fire nevnte kategoriene familiene faller i. Likevel rokker det neppe ved hovedresultatene¹⁴. Det kan tenkes at bruken av tilbudet øker over tid fordi familiene blir vant til å organisere dagen med utgangspunkt i at fire- eller femåringen er i barnehagen. Om en ny registrering senere på våren ville fått konsekvenser for resultatene, er usikkert. Uansett ville det ha vært interessant å undersøke om frammøtet øker gjennom barnehageåret.

¹⁴ Det måtte i så fall være at det hadde vært spesielle sykdomsfrfall i registreringsperioden. Jeg har ikke fått opplysninger som tyder på det.

10 Plassen i forsøksbarnehagen kan få følger for resten av familien

10.1 Innledning

At femåringen skal av sted i barnehagen, har ikke bare betydning for barnet selv. Det kan få følger for hele familien. Det kan også frigjøre tid for den som passer barnet, vanligvis mor.

En av målsettingene bak forsøket er at det skal «sees i sammenheng med norskkurs for mødre». I prosjektplanen er dette presisert som «å gi tilbud om norskopplæring til mødre etter kartlegging av behov». Utover dette er det ingen forordninger om hvordan målsettingen skal nedfelle seg i praksis. Foreldrene blir ikke presentert for målsettingen, verken i brosjyrene eller i tilbudsbrevet de får når de har mottatt plassen. Målsettingen kommer til uttrykk i prosjektplanen og blir henvist til i virksomhetsplanen (for forsøksbarnehagen). Begge deler er offentlige dokumenter, men neppe noe mange av foreldrene leser. Når prosjektet omtales i media, hender det at denne intensjonen ved ordningen blir nevnt. Noen av foreldrene kjenner derfor muligens til den, mens andre ikke gjør det. Ønsket om at mødre som ikke snakker norsk skal begynne på kurs, kan derfor kanskje best karakteriseres som et lønnlig håp fra myndighetenes side. Ikke desto mindre er det interessant å vite i hvilken grad de faktisk gjør det.

Kapitlet handler først og fremst om dette. Hvorfor det er viktig å gå på norskkurs; hva kreves av motivasjon for å lære et språk; hva kjennetegner mødrenes livssituasjon; hvor mange kan norsk; og hvor mange går på kurs. Før vi går nærmere inn på dette skal vi se hvilke konsekvenser plassen i forsøksbarnehagen kan få for dagsrytme, organisering og samarbeid i familiene som tar imot den.

10.2 Familien innlemmes i storsamfunnets tidsrytme og utfordres til samarbeid

Skal femåringen være i barnehagen kl. 9.30, tillater det ikke altfor «lange morgener». I mange familier er mor og far oppe lenge før den tid, enten for å sende av gårde eldre søsken på skolen eller for å dra på jobb. At femåringen skal i barnehagen gjør at barnets tidsskjema synkroniseres med dagsrytmen

til eldre søsken, og eventuelt med fars eller mors jobbrutiner. De ulike familiemedlemmene forlater huset for å ivareta det de måtte ha av gjøremål og forpliktelser «ute i verden». Etterpå møtes de til hvile og måltid, før de orienterer seg mot å være hjemme sammen. I noen familier er det kanskje ingen som skal på jobb eller skole. I slike tilfeller kan femåringen bli den som fungerer som «vekkerklokke» og som institusjonaliserer storsamfunnets tidsrutiner i familien.

Mange av barna har allerede fått rytmen med å stå opp i kroppen. Flere foreldre forteller om utålmodige og ivrige fire- og femåringer som vil av gårde om morgenen. Det hender Zafar står opp grytidlig og vekker foreldrene for å minne dem om at han skal i barnehagen, selv om det fremdeles er flere timer til den åpner, forteller hans mor. Ja, noen ganger kan denne kroppsliggjorte døgnrytmen nesten bli en plage. Det er ikke lett å holde greie på hverdag og helg for en som bare er fire eller fem år. Ali hevder ufortrødent at han vil i barnehagen, om det er aldri så mye lørdag eller søndag. Rashida viser til en avtale hun angivelig har med personalet om å få lov til å komme selv om det egentlig er fridag. Men om barnas iver noen ganger kan bli i meste laget, er det likevel mange som er enige med mor til Rubina som synes det er veldig greit at ungene venner seg til å stå opp om morgenen: «Da blir ikke overgangen så stor når de begynner på skolen».

Det er for det meste mødre som bringer og henter barna i forsøksbarnehagen. Likevel er det langt fra noe sjeldent syn å møte på fedre i garderoben. Noen fedre er «midlertidig engasjert» til å levere og hente femåringen, fordi de er sykemeldte, midlertidig arbeidsledige, eller av annen grunn har fri en periode. Men det fins også mange eksempler på at far er «fast engasjert», eller har det hele og fulle ansvaret for at femåringen kommer til og fra barnehagen. Ofte fordi han kan kombinere det å gå til eller fra jobb. Far til Abiatha har en avtale med arbeidsgiver om at han kan stikke av i ti minutter for å skyss henne hjem.

I noen tilfeller trår andre familiemedlemmer til for å bringe og hente femåringen. Både Samet og Karishma blir fulgt i barnehagen av bestemor sine. Samets mormor bor i nabolaget og mor leverer ham hos henne før hun selv går på jobb. Karishmas farmor er på halvårig besøk i Norge. Når hun reiser tilbake til Sri Lanka må familien finne andre løsninger. Ett av barna på Jonathan blir fulgt av foreldrene, mens det kan være bestemor, bestefar, tante eller onkel som henter ham.

Eldre søsken kan også bidra. Å hente femåringen kan ofte kombineres med å gå hjem fra skolen. Lille Bernadette blir rett som det er plukket opp av sin ett år eldre søster, som gikk på Jesper i fjor, og nå er stor førsteklasing.

På Jonathan kommer et av barna nesten alltid i følge med storesøster eller storebror. Mor treffer de ansatte sjelden, og far aldri. Det hører likevel med til sjeldenhetene at søsken har hovedansvaret for å bringe og hente femåringen.

Noen familier trenger hjelp fra andre utenom familien for å organisere leveringen og henting i barnehagen. Jens blir levert hos dagmamma hver morgen. Hun følger ham til barnehagen. Familien til Baleci har en fast avtale med moren til en av de andre guttene i barnehagen om at Baleci kan slå følge med dem. Begge familiene er fra Tyrkia.

Hvis det i perioder røyner på, og er vanskelig å få levert barnet i barnehagen, strekker personalet seg ofte langt for å finne løsninger. Moren til Nadim fikk komplikasjoner etter at hun fødte i fjor vinter. Det gjorde det vanskelig for henne å få Nadim av gårde, samtidig som hun skulle ha med seg den lille. Siden familien ikke hadde andre muligheter for å få hjelp, bestemte avdelingslederne seg for å trå til. De ansatte hentet og fulgte Nadim hver dag i tre måneder.

Det fins også eksempler på mer temporære hindringer som gjør at barna ikke kan komme i barnehagen og at de ansatte tar turen bortom for å plukke opp barnet hvis foreldrene ber om det. Men det er unntaksvis. Derimot hender det at personalet inngår avtaler om at et barn kan leveres litt før kl. 9.30 eller hentes litt senere enn 13.30, dersom det er vanskelig for foreldrene å komme tidsnok, for eksempel for mor å rekke tilbake fra norsk kurs.

En av enhetene i forsøksbarnehagen holder til i tredje etasje. Det er tungt å forsere trappene, særlig med en liten på armen. Avtaler om å hente barn nede ved hovedinngangen hører også med til den servicen som de ansatte om nødvendig yter. Uten denne hjelpen ville det vært umulig for bestemoren til Karishma å utføre oppgaven sin. Lillebror på et halvt år må nemlig være med når Karishma skal i barnehagen. Å levere femåringen «på døra» kan også ha den fordel at den som følger ikke risikerer at småsøsken på to eller tre år stikker inn på data- eller lekerommet og nekter å følge med hjem igjen.

Det er ikke bare arbeidssituasjon og tid som bestemmer hvem som skal hente og bringer barnet. Skal man få med seg beskjeder, er det ofte en fordel at den som følger snakker norsk, særlig hvis det ikke fins ansatte som snakker foreldrenes morsmål. Moren til barnet på Jonathan som alltid blir levert og hentet av sine storesøsken, befinner seg i den situasjonen. Alle beskjeder blir derfor sendt med storesøster eller storebror.

Norskspråklige ferdigheter er ikke det eneste som virker inn på hvor lett eller vanskelig det er å kommunisere med de ansatte. Også personlige

egenskaper kan spille inn. Noen av avdelingslederne forteller om foreldrepar der far står for all kontakt og kommunikasjon med personalet. Far kan være livlig og pratsom, mens mor er tilbakeholden og reservert. Språkferdighetene bidrar ofte til å forsterke forskjellene i væremåte.

At flere familiemedlemmer er involvert i transporten av barnet gir personalet god oversikt over hvem familiemedlemmene er, og mulighet for å bli kjent med flere viktige personer i barnets liv. Samarbeidet omkring henting og levering av femåringen kan være praktisk og fungere positivt for dem det gjelder. Likevel erstatter det ikke personalets kontakt med foreldrene, mener de pedagogiske lederne. Både for deres egen del og for barnas del er det viktig at de blir kjent med barnehagen og har kontakt med personalet. Skal foreldrene kunne ta del i og plassere små og store opplevelser som barna gjør, må de kjenne konteksten hvor dette skjer. Derfor hender det at avdelingslederne etterspør foreldre de har lite kontakt med, eller ikke har sett på veldig lenge.

10.3 Hvorfor er det viktig at mødre lærer norsk?

Å beherske storsamfunnets språk er en viktig forutsetning for integrasjon (Stortingsmelding nr. 17 (1995–96)). Det øker muligheten for å motta informasjon, for å forstå hva som foregår i samfunnet, for å kommunisere og formidle egne synspunkter, og for å delta:

Regjeringen mener det er av avgjørende betydning at personer med innvandrerbakgrunn får et språkgrunnlag som setter dem i stand til å delta aktivt i samfunnet (ibid: 13).

På bakgrunn av dette ønsker myndighetene å legge til rette for at mødre som trenger det, skal få opplæring i norsk.

Å beherske storsamfunnets språk øker ikke bare muligheten for å engasjere seg i storsamfunnet. Det er ofte en forutsetning for at minoritets-språklige foreldre skal kunne delta i egne barns oppvekst og liv: Til å følge med på hva barna lærer og driver med i barnehagen eller på skolen, og til å vite hvilke typer informasjon og påvirkninger barna utsettes for. Bare slik kan mor sette seg inn i hvilke valg, dilemmaer og fremtidsperspektiver barna hennes må forholde seg til. Undersøkelser viser at mors norskkunnskaper også kan ha mer direkte konsekvenser. Det kan virke inn på barnas skoleprestasjoner (Krange og Bakken, 1998).

At mor ikke behersker norsk, kan skape ubalanse i familiens autoritetsstruktur og rollefordeling. Barn og unge i innvandrerfamilier tilegner seg ofte både bedre kompetanse i storsamfunnets språk, mer kunnskap om, og større

oversikt over dette samfunnet enn deres foreldre. Det gjør det vanskelig for foreldrene å følge opp barnas utvikling med relevant rettleiding. Ofte blir de også avhengige av barna sine for å orientere seg i storsamfunnet. Rollene snus på hodet. Barna får oppgaven som mellommenn (Høgmo, 1998).

Det fins flere eksempler på dette blant foreldrene i denne undersøkelsen. To av dem jeg intervjuet brukte døtrene som tolk. På Jonathan hadde storebror og storesøster rollen som kontaktperson og informasjonsformidler mellom barnehagen og foreldrene. Selins mor, Gulsum, var i en lignende situasjon da hun var ungjente. «Jeg var ikke med på noe utenom skolen. Det var bare skole og hjem. Jeg følte meg ansvarlig for dem hjemme. Far var syk og mor kunne ikke norsk. Ingen sa jeg måtte hjelpe til, jeg bare følte det sånn. Nå angres jeg på at jeg ikke hadde mer kontakt med venner». Gulsum mener slik kontakt ville ha vært positivt for hennes utvikling. Hun synes aldri hun kom på høyde med sine jevnaldrende faglig, fordi hun aldri lærte språket perfekt. Det mener hun har sammenheng med at hun ikke deltok i noen fritidsaktiviteter, og dermed gikk glipp av viktige arenaer for språkutvikling.

Også maktfordelingen foreldrene i mellom kan bli skjev dersom bare en av dem behersker norsk. Nye negative atferdsmønstre kan oppstå eller gamle uheldige mønstre bli ytterligere forsterket. Når mor ikke behersker språket, og dertil er sjenert og sosialt tilbakeholden, vil kontakten med de ansatte kanskje ikke oppleves som en selvbekreftelse, men i verste fall som det motsatte. Når far derimot kommer for å levere eller hente femåringen, får han kan hende nok en gang stadfestet at han er sosialt dyktig og en likandes kar.

At en av de voksne i familien ikke snakker eller forstår norsk, kan begrense hele familiens aksjonsradius. For familien Emek fra Tyrkia gjør det det. Pappa Ôzgÿr, forteller med sorg i stemmen at kona hans har gitt opp å lære norsk. Hun har bodd her i femten år og gått på kurs, men uten resultat. Å lære norsk er uoverkommelig, synes hun. Selv snakker Ôzgÿr språket meget godt. Han har bodd i Norge i 25 år, men aldri gått på kurs. Opp-læringen fikk han på bedriften hvor han begynte å arbeide. Praksis ble det rikelig av sammen med arbeidskollegaene. Det er både tungvint og trist at kona ikke snakker norsk, synes herr Emek. Alt arbeidet med å ha kontakt med barnehage, skole og andre offentlige institusjoner faller på ham. Likeså blir det vanskeligere å få kontakt med nordmenn og norske familier. Barna er vokst opp i Norge. De snakker norsk seg imellom og med far – når mor ikke er til stede. Kona lengter tilbake til Tyrkia, forteller herr Emek. Selv ønsker han ikke å flytte tilbake: «Jeg er norsk nå,» konstaterer han.

10.4 Å lære et språk krever motivasjon

Å begynne på norskkurs krever motivasjon. Motivasjon er primært et subjektivt opplevd fenomen, men kan stimuleres av andre. Hamna, som opprinnelig er fra Pakistan, forteller at «alle sier til henne at hun bør lære seg norsk». Det som er ment som oppmuntring og positiv stimulans, er likevel ikke alltid det. Det er uklart for meg om Hamna opplever oppfordringene som en tilskyndelse til å foreta seg noe eller som påtrengende mas.

Noen ganger kan *praktisk hjelp* være vel så nyttig som velmente råd, og av og til det som skal til for å komme i gang med norskkurs. Det kan dreie seg om informasjon om tidsfrister og ledige plasser, eller å skaffe til veie søknadsskjema og kan hende også hjelp til å fylle det ut. En av førskolelærerne forteller at det første året hun jobbet i forsøksbarnehagen la hun og fem mødre av gårde til Vahl skole (hvor norskundervisning foregår) for at mødrene skulle melde seg på kurs. Å være flere sammen om et forsett (norskkurs) gjør at det praktiske ansvaret kan deles. Troen på at man har gjort et riktig valg og motivasjonen for å gjennomføre det, styrkes. Å være flere i følge kan også gjøre det lettere å trå inn på en ny sosial arena, hvor både deltakere og normer for atferd kanskje er nye og ukjente.

Den sterkeste form for motivasjon er likevel gjerne den man henter fra sin *egen, faktiske virkelighet*, og som skriver seg fra behov og ønsker som denne situasjonen framkaller, for eksempel at man opplever at man trenger og ville hatt glede av å kunne norsk. Det er ikke gitt at de som tilhører de største minoritetspråklige gruppene i bydel Gamle Oslo gjør det. De har ofte naboer fra samme land, tilgang på forretninger som drives av landsmenn, og mulighet for å delta i kulturelle og religiøse aktiviteter som foregår på deres eget morsmål. Mange har mye kontakt med slekt og familie som bor i samme område. Det gjør det langt på vei mulig både å utføre nødvendige ærender, delta i aktiviteter og opprette og holde kontakter og nettverk ved like uten å lære seg norsk.

Å tilegne seg et språk krever *psykisk overskudd og lyst*. Rosa, moren til Carmen, kom til Norge for åtte år siden. Overgangen fra hjemlandet til Norge var stor, og Rosa var deprimert og lengtet tilbake. Hun hadde ingen familie i Norge bortsett fra mann og barn. Heller ikke venner hadde hun. «Jeg hadde ikke den minste lyst til å lære norsk,» forklarer Rosa. «Jeg hatet å høre folk snakke norsk. Jeg hadde lyst til å slå dem». Mye har forandret seg i Rosas liv siden den gang. Nå er hun ivrig med i kirken der hun bor og har fått mange venner. Hun liker Norge godt, også årstidene – snøen og jula – og de lange lyse vår- og sommerkveldene. Rosa har fått veldig lyst til å lære norsk

Tidshorisont har også betydning for motivasjonen for å lære seg innflytterlandets språk. Bor familien kanskje midlertidig i landet – for å se om de trives, vente på å få innvilget politisk asyl eller på at situasjonen i hjemlandet skal bli avklart? Korte og usikre tidsrammer gjør det mindre motiverende og mindre meningsfullt å investere tid og krefter i å lære en ferdighet (norsk) som man senere kanskje ikke får bruk for. Også dersom forestillingen om å vende tilbake til hjemlandet bare er en drøm, kan det like fullt føre til at kraft og lyst til engasjere seg i språkstudier forsvinner. For faren til Hasnat har det gjort det. Han kom fra Pakistan for vel to år siden og gikk straks i gang med norskkurs. Men språket var veldig vanskelig å lære, syntes han. Etter et par måneder sluttet han og begynte å jobbe i stede. Drømmen er egentlig å få med sin kone hjem til Pakistan, men det blir vanskelig, frykter han. Hun har bodd i Norge siden hun var småjente.

Faren til Selin, har heller aldri slått fra seg tanken om å returnere til Tyrkia, forteller hans kone. Han har bodd i Norge i ti år, men aldri lært seg ordentlig norsk. Det fører til vonde sirkler. Han isolerer seg og blir mer avhengig av sin kone enn det hun tror er bra for noen av dem.

Når det man trodde var midlertidig viser seg å være permanent, kan det ha gått tiår – ja, i noen tilfeller til et helt liv. Moren til Adelina forteller at hvert eneste nyttår slår hennes onkel fast at året som kommer blir det siste i Norge. Nå *skal* han flytte tilbake til hjemlandet Albania. «Da ler vi av ham, og minner ham om at «dette har du sagt i alle år, onkel. Det blir aldri noe av,» forteller hun.

Å erkjenne at det man håpet aldri ble realitet, krever nyorientering og alternative måter å peke ut kursen videre på. For noen kan det å begynne på norskkurs inngå som en del av en slik nyorientering. Som vi skal se, fins det eksempler på mødre som har bodd i Norge i tiår, og som begynner på kurs for første gang nå når fire- eller femåringen er ute av redet.

Motivasjon henger også sammen med *tidligere læringserfaringer* og med tro på at man klarer det man setter seg fore. Sunila, mor til Dinesh, behersker to språk i tillegg til morsmålet. Hun kan vanskelig forstå at det er verre å lære seg norsk enn andre språk. Hennes beskjedne to måneders norskstudier har resultert i at hun allerede forstår en god del og kan uttrykke seg i form av enkeltord og helt korte setninger. Noami, en av førskolelærerne, var i gang med norskkurs allerede andre uka hun bodde her i landet. Hun forventer likevel ikke at alle andre er like snare til å områ seg som hun selv.

10.5 Hvor mange har behov for norskkurs?

Til sammen inngår det 45 familier i de to foreldreutvalgene (jfr. kapittel 4). Her er vi bare interessert i mødrene. De fleste av dem har jeg snakket med selv. I noen tilfeller (8) intervjuet jeg deres menn.

Av de 45 mødrene er 8 norske. Det er altså 37 mødre som i utgangspunktet kan tenkes å trenge å lære norsk. Hvor aktuelt det er for dem gå på språkkurs henger for det første sammen med hva slags ferdigheter de har i norsk. For det andre med deres livssituasjon. Vi starter med det første.

Norskspråklige ferdigheter

Jeg har delt utvalget (på 37 mødre) i to kategorier: de som kan og de som ikke kan norsk. For å plassere personene i disse kategoriene bruker jeg ett av følgende to kriterier: 1) Om de benytter tolk eller ikke under intervjuet. 2) Om ektefellen sier at deres kone kan norsk eller ikke. Det siste gjelder de tilfellene hvor jeg ikke snakket med mor personlig. Ektefellens karakteristikk har jeg ikke kunnet etterprøve, men det er liten grunn til tro at far skulle gi uriktige opplysninger. Alle fedrene jeg har intervjuet forteller at konene deres ikke snakker norsk. Det virker med andre ord som om far bare stiller til intervju når hans kone ikke snakker norsk. En av fedrene snakket ikke norsk selv heller.

De to kategoriene «kan norsk» og «kan ikke norsk» rommer store variasjoner. Den første varierer fra dem som snakker språket bortimot flytende, til de som stort sett hadde en del problemer med å forstå hva jeg sa og strevde med å uttrykke seg i samtalene våre (jfr. kapittel 4). Mor til Defne, Fatma, ville for eksempel ikke klart å svare på spørsmålene, hvis det ikke var fordi datteren var hjemme og kunne oversette. Hun hadde likevel ikke bedt om tolk. Likeså en av de andre mødrene, Armira, hadde store problemer med å uttrykke seg, men ville så gjerne klare seg selv at hun avslo tilbudet om tolk. Noen av dem jeg har plassert i gruppen «kan norsk», ville derfor trolig hatt nytte og glede av å gå på kurs for å forbedre sin norskkunnskaper.

Tilsvarende rommer karakteristikken «kan ikke norsk» betydelige variasjoner og dermed også modifikasjoner. Flere av dem jeg intervjuet ved hjelp av tolk, forsto åpenbart en del av det jeg sa. Noen snakket litt selv, men uttrykte seg ofte i form av enkeltord eller korte setninger. Betegnelsen «kan ikke norsk» betyr derfor ikke nødvendigvis at disse mødrene ikke kan gjøre seg forstått på norsk overhodet, eller at de ikke forstår noe av informasjonen og beskjedene som blir gitt i barnehagen. Barnehagen representerer en annen «setting» enn et intervju. I den dagligdagse småpratene vil temaene som tas

opp der, trolig være både mer konkrete, mer forutsigbare og vanligvis også mer avgrenset enn de vi ofte kom inn på i intervjuet. Kanskje kunne de mer norsk enn jeg fikk inntrykk av. Rammene for å demonstrere sine ferdigheter var ikke de beste siden tolken var til stede. Fordi jeg har et begrenset grunnlag for å anslå hvor mye norsk disse mødrene kan, har jeg valgt å bruke denne karakteristikken framfor å forsøke å nyansere den. Jeg regner med at fedrenes karakteristikker av sine hustruers norskkunnskaper kan dekke over samme typer nyanser.

Med utgangspunkt i denne måten å sortere på, blir resultatet følgende: 11 mødre snakker norsk. Resten gjør det ikke. I et tilfelle hvor jeg intervjuet far (han hadde bare satt av 15 minutter til samtalen), fikk jeg ikke vite om mor snakket norsk. Mest sannsynlig gjør hun det ikke siden det var far som møtte. Men siden det er usikkerhet knyttet til dette, holder jeg denne familien utenfor. Det betyr at 25 personer, det vil si to tredeler av mødrene med innvandrerbakgrunn, ikke snakker norsk.

Selv om kategorien «kan ikke norsk» rommer variasjoner, er det rimelig å anta at disse 25 mødrene ikke behersker norsk godt nok til å klare seg uten problemer med å forstå og uttrykke seg i de ulike og mangeartede situasjonene de kan møte på når de forlater hjemmet og begir seg ut i samfunnet. Enten det er for å gå på foreldremøte, i banken for å vite om ulike lånebetingelser, for å oppklare en sak med trygdeetaten, eller kanskje slå av en prat med en norskspråklig nabo.

Utvalget mitt av mødre er ikke nødvendigvis representativt for familiene som bruker forsøksbarnehagen (jfr. kapittel 4). Derfor bør vi ikke legge overdreven vekt på hvor mange det dreier seg om. Førskolelærerne forteller at det kan variere betydelig fra et år til et annet hvor mange foreldre som behersker norsk. På den andre siden er det liten grunn til å tro at de jeg har snakket med *utgjør et helt spesielt skjevt utvalg* av foreldregruppa i forsøksbarnehagen. Mest sannsynlig befinner mange av mødrene i forsøksbarnehagen seg i denne situasjonen: De kan lite eller ikke noe norsk. Det innebærer i så fall at ordningen har truffet en målgruppe de ønsket å nå.

Livssituasjon

Livssituasjon kan være bestemmende for om mødrene kan gå på norskkurs. Følgelig er det mest interessante å få innsikt i livssituasjonen til de som trenger å gå på kurs. Presentasjonen nedenfor dreier seg likevel om alle de 37 mødrene med innvandrerbakgrunn, også de som kan norsk allerede.

Nesten halvparten av mødrene (17 personer) kommer opprinnelig fra Pakistan. Resten fordeler seg på 11 ulike land. Tyrkia og det tidligere

Jugoslavia er de eneste europeiske landene som er representert. Nedenfor ser vi hvordan de 37 mødrene fordeler seg i forhold til botid i Norge. Mødrene har ofte atskillig kortere botid i landet enn ektefellen (jfr. foran), men det fins unntak. Unntakene består i kvinner som har bodd i Norge fra skoledagene eller ungdomstiden, og som har giftet seg med menn fra sine opprinnelsesland. Disse mennene er kommet til Norge mye senere.

Tabell 10.1. Botid i Norge for mødre som er innflyttere.

Botid i Norge	Antall
0–5 år	4
6–10 år	13
11–15 år	13
Mer enn 15 år	7
Totalt	37

Botiden i Norge varierer fra 1 til 16 år. I tillegg kommer fire mødre som har vokst opp i Norge. En av dem var under skolealder da hun kom, de tre andre i grunnskolealder. Én person har ikke oppgitt botid. Holder vi disse fem utenom, blir gjennomsnittlig botid i underkant av 9 år. 20 av de 37 mødrene har levd i Norge i 10 år eller mer (tre av dem i 15 eller 16 år). Fire av de 37 mødrene har bodd her i mindre enn 5 år (hvorav tre bare vel ett år).

Det er særlig to forhold som bestemmer hva slags livssituasjon mor befinner seg i: 1) Om hun er yrkesaktiv; 2) Hvor mange barn familien har, og hvor gamle de er. Begge deler kan virke inn på hennes muligheter for å følge undervisningen i norsk. Jeg har ikke fullstendig oversikt over mødrenes jobbengasjement, fordi jeg vanligvis ikke spurte om det. Ikke bare fordi jeg ville begrense omfanget av intervjuet, men også fordi jeg fryktet at mødrene kunne oppfatte dette som en slags kontroll eller et ønske om å dokumentere avvik fra en norm (at de fleste etnisk norske småbarnsmødre er i jobb).

Mitt inntrykk er likevel at mindre enn en håndfull av mødrene har jobb utenfor hjemmet. Fire av dem jeg intervjuet var yrkesaktive. Det kan være flere av disse, som eksempelvis jobber deltid og kanskje sporadisk. Det er neppe flere som er yrkesaktive på full tid.

Hvor mange barn mor har og hvor gamle barna er, kan være avgjørende for om hun kommer på norskkurs eller ikke. For det første er kursplasser med barnetilsyn begrenset. For det andre er det krevende å ha barn, særlig småbarn. Hvor mange barn de 37 mødrene har, varierer fra ett til fem (se nedenfor).

Tabell 10.2. Hvor mange barn mødrene har.

Hvor mange barn	Antall
Fem barn	3
Fire barn	9
Tre barn	18
To barn	6
Ett barn	1
Totalt	37

Det mest vanlige er trebarns-familier, men det fins også en del som har fire eller to barn. Noen få har fem, og én familie har bare ett barn. Barnas alder varierer fra et par måneder og opp til 19 år. Det siste gjelder bare et par av familiene. To mødre er alene med ansvaret for hver sin barneflokk på fire.

Hva slags livssituasjon man lever i, kan virke inn både på motivasjonen og på mulighetene til å gjennomføre et norskkurs.

10.6 Hvor mange går på norskkurs?

Selv om et tiltak når målgruppen, er det ingen garanti for at denne oppfører seg slik myndighetene ønsker – i dette tilfellet benytter ordningen med gratis barnehageplass til å gå på norskkurs.

Det er åtte mødre som gjør det (om lag én av tre). Noen av de andre har nært forestående planer om å begynne. De har meldt seg på eller i alle fall orientert seg om mulighetene for kurs. En av mødrene forteller at hun faktisk var på Vahl skole dagen før samtalen vår for å melde seg på. Til sammen har seks mødre meldt seg på kurs. Alle har fått beskjed om at det ikke er plass.

Noen av de åtte som er i gang med norskopplæring begynner på kurs for første gang. Moren til Sobia gjør det. Hun kom til Norge fra Marokko for ti år siden, og har fem barn. Sobia er den yngste.

Andre starter på nye runder. Moren til Jing har gått på norskkurs to ganger før, men snakker bare noen få ord norsk. Hun er ikke den eneste. Moren til Shabrin, Begum, har gått to ganger på kurs, men fullførte ingen av gangene. De fleste av mødrene har gått på norskopplæring en eller flere ganger før, mange før de fikk barn. De har fått opplæringen avbrutt av barnefødsler. Med ett unntak har alle flere barn. Arbeidet med å passe det nye barnet kan gjøre at avbruddet blir langvarig.

Det er ikke nødvendigvis bare de som ikke kan norsk som ønsker å gå på kurs. Farida, mammaen til Rahoul, flyttet til Norge fra Pakistan midt på 1980-tallet. Hun snakker godt norsk, men synes likevel hun trenger å perfeksjonere språket. Farida vil gjerne begynne på kurs for viderekomne. Hun hevder at hun meldte seg på kurs for noen måneder siden, men har aldri

hørt fra skolen. Det er ikke for å gå ut i yrkeslivet Farida ønsker å forbedre norsken sin. Hun har ingen planer om det. Mannen tjener nok. «Det er bra for kvinner å være hjemme hos barna. Det er arbeid det også», fastslår hun og legger til at det også gjelder når barna blir store. «Jeg er mye opptatt, og fornøyd med å være hjemme», konkluderer Farida.

Mødre med små barn har problemer med å komme på kurs

For noen mødre innebærer det å levere fire- eller femåringen i barnehagen klokka 09.30 at de har fire timer de kan disponere som de selv ønsker. Det er i hvert fall i teorien situasjonen når fire- eller femåringen er yngst av søsknene, eller enebarn. Er han eller hun eldst eller midt i flokken, kan det også være en avlastning at barnet er i barnehagen. Men så lenge det fins småsøsken som står klare til å sluke mors oppmerksomhet, fører det likevel sjelden til frigjort tid. Skal disse mødrene gå på språkkurs, forutsetter det barnepass for de minste.

Ved hjelp av privat dagmamma ville slik barnepass trolig latt seg ordne. Det koster penger, krever tilgang på aktuelle personer og organisering. Ingen av foreldrene jeg snakket med lot til å ha vurdert en slik løsning.

En hjemmeværende far kunne også gjøre det mulig for mor å gå på norskkurs, selv om familien har barn under forsøksbarnehage alder. Faren til Shazia er det. Han hjelper litt til med husarbeidet, forteller hans kone. Det synes likevel ikke å være aktuelt at han passer minstejenta på to, mens mor går på norskkurs. Også far til Abdul Kadir, Haroon, er hjemme for tiden. Familien kommer opprinnelig fra Somalia, men har bodd i Norge i vel ti år. Kona snakker nesten ikke norsk, forteller Haroon – på flytende norsk. De har fire barn. De tre første kom tett etter hverandre. «Det ble ikke tid til norskopplæring», forklarer han. Senere prøvde kona seg på kurs, men ble avbrutt da minstejenta, som nå er fire måneder, kom til verden. Haroon er på jakt etter muligheter for språkopplæring for sin kone. Han har hørt det fins kurs med barnetilsyn. Om han selv kunne tenke seg å ta ansvaret for de små mens hans kone gikk på kurs, nevner han ikke. Kanskje fordi han så sterkt håper på å få seg ny jobb. Kanskje fordi det er utenfor hans forestillingsverden.

Når ingen av disse løsningene synes aktuelle, er det bare én mulighet for at mødre med barn under fire år skal komme seg på norskkurs: Kursplassene må inkludere barnetilsyn. Flere av mødrene etterspør slike plasser, mens andre er innstilt på å vente til barna blir større. Sunila, moren til Dinesh, hadde gjerne startet på norskkurs på dagen. Hennes store drøm er å

få seg jobb, helst som sykepleier, som hun er utdannet for. Nå venter hun bare på at minstemann skal bli ett år, slik at hun kan begynne.

Saba, moren til Rashida, trenger både barnehageplass for den mellomste på tre år, og norskkurs med barnepass for den yngste. Saba går allerede på kurs og er svært innstilt på å gjennomføre opplæringen. Kurset går tre ganger i uken og begynner midt på dagen. Disse tre formiddagene tar Saba med de to yngste barna på tre år og halvannet år for å leverer Rashida i barnehagen. Deretter returnerer hun hjem med de to førstnevnte. Knappe to timer senere skal hun av gårde på kurset. Da kommer mannen hjem og tar med de to yngste for å hente Rashida etter endt dag i barnehagen.

Fire av de seks mødrene som har meldt seg på kurs og fått beskjed om at det ikke er plass, har barn under tre år.

De fleste har ikke konkrete planer om å begynne på kurs

Bortsett fra én eller to, hevder alle at de har tenkt å begynne på norskopplæring. Én mor sluttet på kurs da yngstemann begynte i forsøksbarnehagen, men sier hun har tenkt å begynne igjen når han er ferdig der.

For mange befinner planene seg i det blå og synes ikke å ha aktualitet på lenge ennå. «Når barna blir større», er den vanligste «tidsangivelsen». Moren til Nasreen sier det. Hun kommer fra Pakistan og har bodd i Norge i snart 12 år. Hun har fire barn fra sju år og nedover til 2 måneder. Heller ikke mammaen til Madiha har konkrete planer å begynne på kurs, forteller hennes mann, Zain – på tilnærmet aksentfri norsk. Selv kom han til Norge for snart 30 år siden, mens kona har bodd her knappe ti år. Hun snakker ikke norsk. «Hun har ikke tid. Det er vanskelig å lære språk», forklarer Zaim. «Når fem mennesker skal av gårde før klokka 9 ... Hun står opp og lager frokost, smører matpakke til meg og alle barna. Stakkars henne», sier Zain, og ler litt av det siste. Madiha er yngst i familien. Får ikke mor litt bedre tid nå når Madiha er opptatt i barnehagen, lurer jeg på. «Problemet er at barna er på skolen eller i barnehagen. Da må noen være hjemme. Hvis det for eksempel skjer noe der de er, og noen må hente dem ...». Før jeg forlater temaet, tillater jeg meg å spørre om han tror kona har lyst til å lære norsk: «Joda, joda. Jeg har ikke noe imot at hun lærer språk. Hvis vi får tid ... hvis vi får tid», er svaret. Mor til Aslam har bodd i mer enn 10 år, men aldri gått på norskkurs, forteller hennes mann. På spørsmålet om han tror hun er interessert i å begynne, svarer han «Jeg vet ikke. Hun trives godt hjemme». Planen var at hun skulle begynne å jobbe i forretningen hos en bekjent av familien, men det ble ikke noe av fordi hun ble gravid.

Å ikke ha håndfaste planer om norskkurs er ikke ensbetydende med at man ikke er motivert for å lære språket. For noen gjør det daglige strev det uråd å få tid og overskudd til å drive språkstudier. Det er situasjonen for mammaen til Sagaal. Hun har lyst å lære norsk, men er alene med ansvaret for fire barn i alderen åtte til ett år. Rykte om plassmangel på kursene kan ha spredt seg, og gjort at noen mener det ikke er umaken verdt å melde seg foreløpig. Det kan være forhold i familien som er uavklart, som flytting, skifte av jobb, om svigermor kommer neste halvår eller ikke. Armira, som strevde slik for å gjennomføre intervjuet uten tolk, hører til dem som ikke så noen mulighet for å gå på kurs på det tidspunktet jeg snakket med henne. Hun var likevel tydeligvis innstilt på å gripe sjansen straks hun måtte få en. Når jeg treffer hennes mann vel et halvår etterpå, kan han fortelle at hans kone allerede er i gang. Det var besøk av barnas bestemor som gjorde det mulig.

Det er tvilsomt om alle som sier de skal lære norsk når barna blir større, vil oppleve at drømmen går i oppfyllelse. Oppfatningen av hvor stor større er, varierer fra en mor til en annen, og fra en familie til en annen. Faren til Madiha, Zaim, var som nevnt ikke overbevist om at det passet med norskkurs nå, selv om minstemann også er ute av redet. Selv om mor ikke venter lenger enn til den minste er fire år og begynner i forsøksbarnehagen, kan det ha gått mange år. Har familien for eksempel fire barn og det er 10 år mellom den eldste og den yngste, har det gått 14 år. Mor kan være en ung kvinne i begynnelsen av 30-åra, eller hun kan være i ferd med «å oppnå» status som middelaldrende. Kanskje merker hun at fødsler, barnepass og daglig strev har tært på kreftene. Dessuten skal kreftene fremdeles strekke til mye annet enn norskstudier. Om fødslene er tilbakelagt, er ikke omsorgsansvar og husarbeid det. Fru Emek har gitt opp å lære norsk (se foran). Moren til Shazia smiler litt matt når hun snakker om sine planer om norskkurs: «Jeg er ikke så ung lenger», sier hun, og antyder at troen på at hun vil klare det ikke er altfor stor.

Moren til Sobia er heller ikke er noen ungdom lenger. Så langt på sitt første norskkurs synes hun ikke at hun har lært noe. Kanskje vil hun likevel gjøre det hvis hun fortsetter lenge, lenge, legger hun til med et blick som avslører at hun ikke er helt overbevist. Hun beklager seg også over at det så få muligheter til å praktisere norsk.

Eksempel

For noen er tilbudet fra barnehagen det som skal til for å begynne på norskkurs og for å starte en yrkeskarriere.

Moren til Ummar, Rida, startet på kurs samme høst som sønnen fikk plass i forsøksbarnehagen. Hun forsto litt, men kunne ikke snakke norsk på forhånd. Familien har tre barn på seks, fem og tre år. Det er hennes mann, Ahmed som forteller meg dette. Selv flyttet han til Norge for mer enn tjue år siden, mens kona har bodd her i sju år. Om lag halvannet år etter samtalen med Ahmed, treffer jeg Rida som praksisassistent på en av avdelingene i forsøksbarnehagen. Hun forteller gjerne hvordan det har gått til at hun nå befinner seg der. Rida snakker relativt mye norsk nå, og klarer seg uten tolk i samtalen. Opplysningen om språkkurs med barnetilsyn fikk hun av prosjektlederen. Av henne fikk hun også skjemaet som måtte fylles ut for å søke på kurset. Etter at kurset var over, hadde Rida lyst til å fortsette. Læreren hennes mente imidlertid at hun var flink nok i norsk til å gå videre på AMO-kurs, men der fikk hun ikke plass. På arbeidskontoret oppmuntret de Rida til å begynne i praksis i en barnehage. Det krevde at de to minste gikk over fra korttidstilsyn til heldagsbarnehage. Rida måtte selv finne praksisplassen, og henvendte seg til avdelingen hvor Ummar hadde gått. De hadde ikke behov for hjelp, men førskolelæreren forhørte seg på de andre avdelingene i forsøksbarnehagen, og Rida fikk plass. Etter utløpt praksistid ble hun ansatt som assistent på avdelingen på vanlige vilkår.

Rida fryder seg over de norskspråklige framskrittene hun har gjort. At de har praktisk nytte, er jobben hennes en daglig påminning om. Men Rida synes også det har betydning både for hvordan hun opplever seg selv og omgivelsene. Å beherske språket åpner dører og forandrer opplevelsen av hele tilværelsen: 'Nå kan jeg snakke med andre og lærer mye om andre ting også..

For Rida fikk altså tilbudet om gratis barnehage store konsekvenser. Hun har tilegnet seg en ny ferdighet (norskspråket). Som følge av det har hun utvidet sin aksjonsradius, og økt sin generelle kompetanse (hun har ervervet seg erfaringer fra arbeidsmarkedet). Historien om Rida illustrerer også hvordan enkeltpersoner og små hendelser kan få betydning for en persons forløp. Det er *Rida* som velger og som konstruerer sitt eget liv. Men mye tyder på at en prosjektleders pågåenhet og en lærers oppmuntring og råd, kan komme til å utgjøre viktige ingredienser i denne prosessen. Sønnens opphold i barnehagen la grunnen for et nytt nettverk for Rida. Dette nettverket tok hun i bruk da hun kom i en situasjon hvor hun trengte det.

Hva gjør de som ikke går på norskkurs?

Noen trenger ikke å gå på kurs. Mor til Ali synes ikke hun har behov for det. Hun snakker fullt brukbar norsk og klarer seg uten tolk i samtalen vår. Halimo har aldri gått på kurs, men lært språket ved hjelp av et par introduk-

sjonsbøker og ved å delta i barnas lekselesing. Det hender ofte at hun benker seg sammen med Ali foran barne-tv klokka 18. Etter hvert har hun også fått et par norske venninner. Det gjør det lett å holde språket ved like, og gir mulighet for å utvikle det videre. Tiden Ali er i barnehagen bruker hun til å handle og forberede måltider. Dessuten gjør hun unna legebisøker og timer hos fysioterapeuten, som det blir mye av, siden Halimo har både ryggplager og slitasjegikt.

Mor til Rubina kom til Norge som småjente. Hun har gått hele grunnskolen her i landet og har ingen problemer med å forstå eller uttrykke seg på norsk. Tiden Rubina er i barnehagen, bruker hun til å gjøre unna husarbeidet – lage mat og gjøre rent.

De norske mødrene trenger rimeligvis heller ikke å gå på norskkurs. Mor til Reidar bruker tiden gutten er i barnehagen til å være litt alene og «gjøre ting som ikke ungene trenger å være med på». «Uansett hva man skal, så er de jo der», konstaterer hun. For moren til Pål, som jobber om ettermiddagen, er formiddagene uten barn kjærkomne. De brukes til praktisk arbeid, ærender og til å slappe av – dersom det blir tid til det siste. For mammaen til Ella er det en befrielse å ha litt mer tid til babyen, og ikke minst vite at Ella har noen å leke med og ikke alltid må innrette seg etter rytmen og behovene til lillebror. Mødrene til Gunnar og Jens har fortsatt å jobbe. For dem frigjør ikke guttenes opphold i barnehagen noe tid. Hadde de ikke hatt plassen i forsøksbarnehagen, ville familiene vært nødt til å finne andre løsninger.

10.7 Hvorfor ønsker mødrene å lære norsk?

Det er ikke bare myndighetene som mener det er viktig at mor behersker norsk. En av førskolelærerne med lengst fartstid i forsøksbarnehagen hevder at hun i løpet av forsøksperioden bare har truffet én mor som ikke har vært interessert i å gå på kurs eller lære seg norsk. Heller ingen av dem jeg snakket med ga uttrykk for at de ikke ønsket eller syntes de hadde behov for å lære norsk. Det kan tenkes noen opplever en forventning om å gi dette svaret, uansett hva realitetene måtte være, men det er ingen grunn til å tro at det gjelder mange. Mest sannsynlig blir de som ikke behersker norsk daglig minnet om hvilke begrensninger det kan representere.

Mødrenes grunner til å lære språk samsvarer i stor grad med det myndighetene legger vekt på når de skal begrunne hvorfor det er viktig å lære storsamfunnets språk (jfr. foran).

Konkret er det å gå til lege eller tannlege uten følge av andre, og å hjelpe barna med leksene som er de vanligste grunnene til at mødrene ønsker å lære norsk. «Det jeg først og fremst tenkte på da jeg begynte på norskkurs, var at det er veldig viktig for kvinner å lære seg norsk, slik at de kan hjelpe barna med leksene og forstå og snakke med læreren», sier Rida, moren til Ummar.

Men mange har også erfaringer av mer eksistensiell art av hvordan det er å ikke beherske språket:

Det er tungvint og gjør at man *blir avhengig av andre*. Avtaler hos legen må klareres og tilpasses timeplanen til den som skal være med som tolk. Ofte er det ektemannen, en søster eller en voksen datter som står for denne tjenesten. Moren til Sobia har erfart det. Vår avtale måtte også passe for hennes eldste datter, som er med som tolk. «Det er vanskelig å ikke kunne norsk» sukker hun, og tenker tydeligvis ikke bare på den praktiske siden av saken.

Å ikke forstå hva andre sier kan oppleves *ydmekende* og ubehagelig for selvbilde. «Jeg får dårlige følelser når en tolk må hjelpe meg og jeg ikke klarer meg selv. Da jeg var i Pakistan kunne jeg alt. Nå kan jeg ingenting. Man føler seg ikke bra da. Jeg gikk på skole i 15 år, men det hjelper ikke når jeg ikke kan språket her. Det føles ikke bra å være avhengig av andre», sier Rida. Saba, moren til Rashida, har lignende erfaringer: «Jeg føler meg veldig såret når jeg er ute blant folk og ikke kan prate. De andre prater, og jeg forstår ikke hva de sier. Jeg får ikke sagt det jeg vil. Derfor vil jeg lære meg norsk. Vi fikk brev fra skolen da Rashida skulle begynne der – at begge skulle møte der. Jeg kunne ikke prate. Det syntes jeg var veldig urettferdig. Jeg kunne ikke si hva jeg mente, og det jeg ville spørre om, fikk jeg ikke gjort. Derfor vil jeg lære norsk, stå på egne ben, gjøre et eller annet».

Det er *ensomt* å ikke beherske språket. Det synes i hvert fall moren til Shabrin. Som eksempel bruker hun situasjonen her og nå – når jeg er på besøk for å snakke med Shabrans foreldre om forsøksbarnehagen. Samtalen foregår hovedsakelig mellom hennes mann og meg. Han oversetter når jeg ber om det. Å oppleve at andre prater, ler og utveksler synspunkter, men selv ikke kunne delta, er trist, synes Begum. Hun har bodd i Norge i sju år, mens mannen kom til landet som smågutt. Rida har også erfart hvor ensomt det kan være: «Når jeg gikk noen steder ... Alle snakket sammen og pratet – mens jeg satt sånn (hun holder begge armene slapt ned i fanget), og kunne ikke si noen ting. For eksempel på foreldremøtene var det slik. Jeg forsto, men kunne ikke forklare, ikke spørre om noe».

Å lære et språk er ikke gjort i en håndvending. Det krever tid, konsentrasjon og ro. I tillegg til undervisning, kreves studier på egenhånd. Selv med Sabas sterke motivasjon for å lære norsk, er det ikke lett å få til: « Det er veldig vanskelig å komme hjem og få til å lese. Jeg har tre små barn, jeg må lage mat og passe på mannen min. Alt dette blir så vanskelig samtidig med å lese hjemme. Det får jeg ikke tid til». Også Rida kan berette om gjøremål som måtte forskyves eller forsakes, og om sene kveldstimer med hjemmelekse og forberedelser til prøver.

10.8 Oppsummering og drøfting

Å ta imot plass i forsøksbarnehagen kan også få følger for flere i familien enn barnet det gjelder. Det kan få konsekvenser for dagsrytme og tidsplanlegging. At fire- eller femåringen skal av gårde og hentes til en bestemt tid, utforder til ansvarsdeling og samarbeid.

I hovedsak er det mor som sørger for at femåringen blir fulgt og hentet i barnehagen. Men mange fedre deltar også. Noen sporadisk, andre med fast ansvar for «sin del», og i noen tilfeller for alt som har med henting og bringing å gjøre. At far deltar på denne måten, gir ham mulighet for innsikt i barnets verden. For noen kan dette være en ny erfaring. På sikt kan det muligens resultere i større grad av likestilling i mor og fars arbeids- og ansvarsdeling. I noen familier involverer transporten av fire- eller femåringen også eldre søsken, andre familiemedlemmer og noen ganger naboer. Likeså kan stor vilje til fleksibilitet fra personalets side bidra å gjøre arbeidet med å bringe og hente lettere.

Siden mor vanligvis har hovedansvaret for barna, er det rimelig å anta at fire- eller femåringens opphold i barnehagen får størst konsekvenser for henne, og at det først og fremst er hun som får frigjort tid (hvor frigjort denne tiden er, avhenger av hvor mange flere små barn familien har).

Målsettingen med forsøket er at «det skal sees i sammenheng med norskopplæring for mødre». En mulig måte å tolke dette på er at plassen i forsøksbarnehagen skal bidra til å gjøre det mulig for mødre som trenger det, å gå på norskkurs. En annen, mer ambisiøs tolkning, er at tilbudet også skal stimulere mødre til å begynne på kurs.

To tredeler av de ikke-norske mødrene i utvalget (til sammen 45 personer), kan ikke norsk. Dette tyder på at forsøket har truffet en målgruppe som myndighetene ønsket å nå. En tredel av disse mødrene har begynt på kurs i forbindelse med at fire- eller femåringen fikk plass i barnehagen. Seks

har meldt seg på, men ikke fått plass. De fleste av dem trenger plass med barnetilsyn.

Å være innstilt på å lære norsk, men ikke få mulighet er i seg selv ofte demotiverende. Motivasjon og ytre omstendigheter som gjør at disse mødrene ønsker å delta på kurs nå, kan dessuten raskt endre seg. Det betyr at en verdifull anledning til å lære norsk kan bli skuslet bort på grunn av manglende kursplasser. I verste fall kommer den ikke igjen.

Resten (det vil si halvparten) av de-ikke norsktalende mødrene verken går på kurs eller har konkrete planer om å begynne. Omkvedet er at de vil vente til barna blir større. Noen av dem er sterkt motivert for å begynne når sjansen byr seg. Andre ønsker å vente til deres arbeids- og hjemmesituasjon blir enklere og mer egnet for å drive med språkstudier.

Alle sier de ønsker å lære norsk. En del kommer antagelig likevel aldri til å gjøre det. Både motivasjon og tro på at de skal klare det, varierer. Et par av mødrene bodde for eksempel i Norge flere år før de fikk barn, men gikk aldri på kurs. Andre opplever at de har få muligheter til å praktisere språket, at arbeidssituasjonen hjemme gjør det vanskelig, eller at de har prøvd før – uten hell. De fleste har gått på norskkurs én eller flere ganger tidligere. Kanskje fullførte de ikke kurset, eller kanskje gjorde de det, men lærte likevel ikke norsk. Hadde de gode grunner for å avbryte forrige gang, fins kan hende de samme gode grunnene fremdeles. Hva tilsier da at de skal lykkes?

Disse mødrene er ikke bare avhengig av anledning til å gå på kurs, men trenger også oppmuntring til å begynne. Forsøksbarnehagen representerer i seg selv en slik oppmuntring eller stimulans. I barnehagen opplever mødrene daglig behovet for å kommunisere på norsk, selv om det kanskje fins en ansatt som snakker deres morsmål. Ved å legge forholdene til rette vil barnehagen i enda større grad kunne bidra til at den enkelte mors lyst til å lære norsk lokkes fram og vinner gjenklang og respons i den samlede gruppen av mødre. Det vil si at barnehagen blir et slags arnested for rekruttering til norskkurs. Utfordringen er å unngå at stimulans blir til press, fordi det sjelden er et godt utgangspunkt for læring.

Skal forsøket *stimulere* mødrene til å begynne på norskopplæring, krever det at myndighetene bestemmer seg for hva de vil og klarer retningslinjer for hva personalet skal bidra med. I dag fungerer dette tilfeldig og personavhengig.

Det er viktig å merke seg at det ikke bare er myndighetene som mener det er viktig at mødre med innvandrerbakgrunn lærer norsk. Mødrene har samme oppfatning selv. De ønsker å delta i samfunnet, ikke minst i det som

angår deres barn og dem selv. Opplevelsen av å være isolert, satt utenfor, og ikke klare å uttrykke sine behov eller meninger, er triste og dypfølte erfaringer som gjør at få trenger noen intellektuell forklaring for å forstå *at det er nyttig* å lære språket, eller noen politisk begrunnelse for å rettferdiggjøre *hvorfor* det er viktig.

11 Avslutning

11.1 Innledning

NOVAs oppgave har vært å undersøke rekrutteringen til tilbudet, hvor mye det blir brukt, samt å gjøre rede for hvordan foreldrene opplever å ha barn i forsøksbarnehagen. I dette kapitlet drøfter jeg resultatene av evalueringen og sammenholder dem med målsettingene for forsøket. Kapitlet er disponert med utgangspunkt i målsettingene.

11.2 Få flere familier med innvandrerbakgrunn til å bruke barnehage

Ønsket om at flere barn med innvandrerbakgrunn skal begynne i barnehage, er et middel for å oppnå andre mål. Like interessant som det er å vite hvor mange som takker ja til tilbudet, er det derfor å undersøke hvor mye plassen blir brukt. Et annet sentralt spørsmål er hvilken betydning det har at tilbudet er gratis.

Nesten alle tar imot tilbudet

Tidligere undersøkelser (Djuve og Pettersen, 1998: 84) viser at tilgjengelighet og økonomi er de største hindringene for at familier med innvandrerbakgrunn skal bruke barnehage. Det var derfor grunn til å forvente at oppslutningen om ordningen med gratistilbudet, ville bli stor.

Premissene for forsøket var at samtlige barn som fyller kriteriene (alder og bosted), skulle tilbys plass. Utfordringen for prosjektledelsen var følgelig å nå alle aktuelle familier med informasjon om tilbudet. Prosjektledelsens oppfatning er at de har klart dette, om ikke alltid ved høstens oppstart, så i alle fall i løpet av barnehageåret. Jeg opplevde likevel å møte foreldre som hadde bodd i bydelen i hele perioden, men som ikke hadde hørt om tilbudet før en tid ut på høsten det året barnet skulle begynne. Det gir grunn til å tro at det *kan* ha bodd barn i bydel Gamle Oslo i tiden, eller deler av den tiden, som prosjektet har vart, og som ikke har fått glede av tilbudet. Tatt i betraktning alle instanser som har deltatt i formidlingen av tilbudet, oppmerksomheten det har fått i media, og at de fleste familiene trolig har et visst sosialt nettverk hvor det også formidles informasjon, er det lite sannsynlig at det dreier seg

om mer enn en håndfull barn. Til sammen er det bare fire familier som har avslått tilbudet.

Nesten alle som tar imot plass i forsøksbarnehagen er familier med innvandrerbakgrunn. Tallet på norske barn har hele tiden vært lavt, og det har gått nedover. På det meste var det om lag 10 prosent. De siste to årene har de etnisk norske barna utgjort 2–3 prosent av barnegruppen.

Gitt disse resultatene, er målsettingen om å få flere innvandrerbarn til å begynne i barnehagen oppnådd.

Å ta imot er ikke det samme som å bruke tilbudet

Familiene bruker tilbudet i forsøksbarnehagen på ulike måter. Vi kan skille mellom fem ulike typer brukere (avhengig av hvor mange av de 20 registreringsdagene barna var borte fra barnehagen¹⁵). *Daglig bruk* (16 prosent), *regelmessig bruk* (27 prosent), *bruk, med en del fravær* (28 prosent), *bruk avbrutt av lange fravær* (21 prosent), og såkalt *langtidsfravær* (8 prosent). De to gruppene som bruker tilbudet flittigst utgjør 43 prosent av utvalget. Den vanligste grunnen til langtidsfravær er ferie/reiser. I noen tilfeller er grunnen at ingen kan følge fire- eller femåringen til barnehagen. Ofte skyldes det at mor har mindre barn å passe på.

Av dem som møter opp er *maksimum oppholdstid* (mer enn 3 timer og 45 minutter) det vanligste (42 prosent av alle). 16 prosent av barna er til stede mellom 3 timer og 3 timer og 45 minutter, og noen få (5 prosent) mindre enn 3 timer. Ser vi bort fra fraværet (som utgjør 36 prosent), betyr det at flertallet av barna som møter opp i barnehagen (67 prosent), er til stede hele oppholdstiden.

Frammøte i forsøksbarnehagen var 64 prosent. Det betyr at i underkant av to tredeler av barna var tilstede en vanlig «gjennomsnittsdag» i registreringsperioden (totalt fire uker). Sammenlignet med frammøtet i to heltidsbarnehager i samme bydel (oppmøte ble registrert på tilsvarende måte i samme periode), er dette atskillig lavere¹⁶. En like interessant og relevant sammenligning ville være å jamføre med frammøte i andre korttidsbarnehager. Beklageligvis har jeg ikke data som gjør det mulig. Statistikk over faktisk bruk av oppholdstid i barnehager fins ikke.

Hvis de ansvarlige myndigheter vurderer frammøte i forsøksbarnehagen som så lavt at det uthuler intensjonen med ordningen, må man vurdere tiltak

¹⁵ Daglige brukere (0–1 dags fravær), regelmessige brukere (2–5 dagers fravær), bruk, med en del fravær (6–10 dagers fravær), bruk avbrutt av lange fravær (11–20 dagers fravær), langtidsfraværende (20 dager fravær).

¹⁶ Tallmaterialet for disse er lite. Det gir mindre sikre resultat.

som øker bruken. Én mulighet er å utvide tilbudet, det vil si å la det vare lenger enn ett år.. Det er allerede gjort. Fireåringene får gratis barnehageplass i to år. Men kanskje vil de som har stort fravær det ene året, også ha stort fravær det neste året. En annen mulighet er at de som tar imot tilbudet inngår en forpliktelse om oppmøte. En tredje mulighet er at forsøksbarnehagen i særlige tilfeller kan tilby hjelp til å hente og bringe barn. Noen barn er hjemme fra barnehagen fordi ingen kan følge dem.

Betydningen av at tilbudet er gratis

I hvilken grad lavt frammøte skyldes at tilbudet er gratis, er vanskelig å fastslå. Mer sannsynlig skyldes det at mor i de fleste av disse familiene ikke har jobb utenom hjemmet. Det gir vanligvis et slingringsmonn som gjør det mulig for barnet å være hjemme av og til, uten at det nødvendigvis skyldes sykdom. Mødre som går på norskkurs er opptatt noen, men ikke alle dager i uken.

Generelt er det grunn til å anta at det å måtte betale kan virke stimulerende på bruk. Det gjelder likevel ikke nødvendigvis i dette tilfellet. Mange av de med størst fravær ville kanskje på forhånd anta at de ikke kom til å bruke tilbudet så mye (for eksempel fordi de har planer om å reise). Derfor hadde de antagelig latt være å ta imot en plass de måtte betale for. Å gjøre ordningen om til et betalt tilbud, ville derfor neppe få særlig konsekvenser for den daglige bruken av barnehagen, men snarere føre til at familiene deler seg i to grupper: De som ville bruke tilbudet selv om de måtte betale, og de som fant det mest regningssvarende å takke nei. Det betyr i så fall at barna som bruker ordningen minst, neppe ville hatt noe tilbud hvis det ikke var for forsøksbarnehagen.

Hvor mange av familiene ville sendt barna sine i barnehage, selv om ikke forsøksordningen fantes? En god del sier de ville gjort det, og noen *tror* de ville ha gjort det. Enkelte hadde allerede søkt om plass, andre var i ferd med å gjøre det da de fikk tilbudet. Noen har planlagt for lenge siden at barnet skulle i barnehage det siste året før skolen – for å lære norsk, for å bli kjent med framtidige skolekamerater og for å sosialiseres til skolehverdagen.

Om lag like mange som sier de ville ha sendt barna i barnehagen, slår fast at de ikke ville ha gjort det. Begrunnelsen er at det koster for mye. Bortsett fra en som sier hun ikke tror hun ville ha kommet på tanken om å sende barnet i barnehage, siden ingen av de eldste har gått. Det er ingen som oppgir andre grunner for dette enn dårlig økonomi.

Det betyr ikke nødvendigvis at det ikke fins foreldre som også kan ha andre innvendinger mot en type barnetilsyn som dette. Men skepsisen har

tydeligvis ikke vært større enn at de har latt seg «lokke», eller overbevise, av tilbudet om gratis plass.

Også blant de som *hadde søkt plass* før de fikk gratistilbudet, og blant de som *tror* barna ville ha begynt i barnehage, ville sannsynligvis en del ha endt opp uten tilbud. Å søke om plass er en handling som forutsetter en beslutning. Det krever andre typer avveininger når plassen koster penger enn når den er gratis. En ekstra utgift, langvarig besøk av bestemor eller potensielle reiseplaner kan gjøre at en opprinnelig plan om å sende femåringen i barnehage, revurderes eller pulveriseres.

Konklusjonen er at gratistilbudet når mange familier som aldri ville ha kommet til å bruke barnehage dersom det ikke var for denne ordningen.

11.3 Norskopplæring for mødrene

En annen målsetting med forsøket er at det skal «sees i sammenheng med norskopplæring for mødre». Det har betydning for hele familiens integrasjon at mor behersker storsamfunnets språk (jfr. Stortingsmelding nr. 17, 1999-2000). Følgelig er norskopplæring for mødre et viktig integrasjonspolitisk virkemiddel.

Den eneste konkrete anvisningen som er gitt i forhold til den ovennevnte målsettingen, er at de prosjektansvalige skal kartlegge behovet for norskopplæring, inklusive behovet for tilsynsordninger for yngre søsken. Det er ikke gitt signaler om å legge til rette for eller stimulere mødre som trenger det til å begynne på norskkurs. Det fins derfor ingen enhetlig politikk i forsøksbarnehagen på dette området. Noen av de ansatte oppmuntrer mødrene til å gjøre det, enten ved å sørge for informasjon som er synlig og lett tilgjengelig, eller ved å snakke med dem direkte. Andre gjør det ikke.

To tredeler av mødrene (med innvandrerbakgrunn) i utvalget behersket ikke norsk. Det tyder på at forsøket har truffet en målgruppe som de ansvarlige myndigheter ønsket å nå.

Tilbudet fra forsøksbarnehagen representerer en *anledning*, og for mange trolig også en *stimulans*, til å begynne på norskopplæring. De som får behovet for barnetilsyn løst når fire- eller femåringen er i barnehagen, har en potensiell anledning. Mens de som har yngre barn, har ikke det så lenge det ikke fins kursplasser med barnepass for de minste. Mange får derfor ikke realisert sitt ønske om å lære norsk. Det kan bety at en gunstig anledning går tapt. Både ytre omstendigheter og motivasjon kan raskt forandre seg.

Hadde norskopplæringen og forsøket med gratis barnehage vært samordnet på forhånd, ville integreringsgevinsten trolig vært større. Da

kunne oppholdet i forsøksbarnehagen vært brukt til å stimulere og rekruttere mødre til å begynne på kurs. I dag fungerer dette sporadisk og avhengig av den enkelte førskolelærer og ansatte. En klarere og mer ambisiøs målsetting (ikke bare å kartlegge behov), ville også ha gitt legitimitet og autoritet til de ansattes bestrebelser for å informere og oppmuntre mødre til å lære norsk og begynne på kurs.

11.4 Fører forsøket til økt integrering?

Er integrering mulig uten norske familier?

Målgruppen for forsøket er familier med innvandrerbakgrunn. Det er først og fremst dem målsettingen om økt integrering skal vurderes i forhold til. Men integrering er kjenntegnet av at ulike deler smelter sammen og danner en helhet. Kan oppholdet i forsøksbarnehagen bidra til økt integrering når det nesten ikke fins etnisk norske familier der?

Integrering foregår på mange plan (jfr. kap. 1). Det kan dreie seg om å oppleve tilknytning og tilhørighet, om å kjenne til, ha kunnskaper om og forstå, og om å samhandle og delta. Integrering er en prosess som går over tid.

Både barna og foreldrene kan komme til å oppleve tilknytning og tilhørighet til barnehagen som sosialt system og til stedet hvor barnehagen er lokalisert. De blir kjent med ansatte og kanskje med andre foreldre. De gjør erfaringer med store og små ting som skjer i barnehagen og etablerer rutiner med å bruke stedet. Både stedet og erfaringene kan bli byggesteiner og senere minner når hver enkelt av dem skal konstruere sin historie. Denne siden ved integreringen avhenger neppe av hvor mange norske familier som bruker tilbudet.

I tillegg til de sosiale tradisjonene og ferdighetene som barna har med seg hjemmefra, får de i forsøksbarnehagen kjennskap til norsk kultur. De går på tur, spiser matpakke i formiddagspausen, feirer 17. mai og aker. Det mange vil betegne som tradisjonelle, norske aktiviteter. I den forstand bidrar også oppholdet i forsøksbarnehagen til økt integrering.

Få etnisk norske familier gir imidlertid få muligheter for sosial samhandling og for å etablere direkte, sosiale relasjoner med majoritetsbefolkningen. På dette planet bidrar barnehagen i liten grad til integrering.

At så få etnisk norske familier bruker tilbudet kan også svekke målsettingen om norskopplæring. Indirekte kan dette igjen undergrave målet om økt integrering.

I utgangspunktet er det ingen spesiell grunn til å tro at det er uvilje mot tiltaket eller skepsis mot sammensetningen av barnegruppen som gjør at så få

etnisk norske familier bruker ordningen. Mer sannsynlig er det at tilbudet ikke dekker disse familienes behov, og at de fleste av de norske femåringene i bydelen allerede hadde barnehageplass da forsøket ble satt i gang. At det er få etnisk norske barn i forsøksbarnehagen, kan virke selvforsterkende.

Hvis de ansvarlige myndighetene ønsker at flere etnisk norske familier skal bruke tilbudet, må det trolig organiseres på en annen måte. Alt tyder på at lengre åpningstid er en forutsetning. Men et heldagstilbud vil neppe ha samme appell for familiene som er målgruppen for forsøket. Mange av dem ønsker ikke mer enn fire timers opphold. Resultatene av evalueringen tyder likevel på at de fleste ville kommet til å bruke et tilbud som varte en eller to timer lenger. Noen ønsker heldagsplass, men det er ikke så mange. Et tilbud hvor brukerne velger oppholdstiden selv, er en mulig løsning på et slikt dilemma. Det vil i så fall føre til andre organisatoriske, administrative og pedagogiske utfordringer.

Er det gitt at flere etnisk norske barn vil bidra til økt integrasjon? Integrering starter med anerkjennelse, hevder førskolelærerne som selv har innvandrerbakgrunn. Samhandling mellom deltakere fra majoritets- og minoritetsbefolkningen har tendens til å skje på de førstes premisser (jfr. Grønhaug, 1975). En gruppe etnisk norske barn kan komme til å holde seg mest sammen med hverandre og eventuelt dominere de andre barna. Også om det bare er ett eller to etnisk norske barn, kan de bli tillagt en særstatus som kan være uheldig for det sosiale miljøet i gruppa (jfr. jenta som fikk «dronningstatus», kapittel 5). I slike posisjoner kan de etnisk norske barna forårsake at de som tilhører minoriteten ikke opplever anerkjennelse, men tvert imot føler seg underkjent. Slik kan de i verste fall komme til å forstyrre og hemme både disse barnas norskspråklige utvikling (jfr. Kibsgaard, 1995) og integrering, snarere enn å fremme den.

Etnisk norske elever og elever med innvandrerbakgrunn ved noen sentrumsskoler i hovedstaden har for eksempel ingen kontakt utenom klasserommet, men lever nærmest parallelle liv, går det fram av en artikkel i Aftenposten nylig (17.2.2002)¹⁷.

Det kan tenkes at situasjonen for barn i barnehage er den samme. Førskoletiden kan være en periode hvor både barn og voksne er mer åpne for å opprette kontakter på tvers av kulturell bakgrunn enn når barna blir større. Det er i så fall et argument for at myndighetene bør legge forholdene til rette for at et tiltak som det det her dreier seg om, blir brukt *både* av etnisk norske familier og familier med innvandrerbakgrunn.

¹⁷ Artikkelen er basert på en undersøkelse av forsker Liv Mette Gulbrandsen ved Universitetet i Oslo. Det foreligger foreløpig ingen publikasjoner fra arbeidet.

At manglende deltakelse gjør at de norske barna mister muligheten for å tilegne seg erfaringer og erverve seg en type sosial kompetanse som de trenger i det norske flerkulturelle samfunnet, er et annet argument i samme retning.

Tillit – en viktig forutsetning for integrering

All samhandling forutsetter tillit. Tillit er også en viktig forutsetning for integrasjon, i den forstand at få ønsker å bli en del av et system man ikke har tillit til, enten det dreier seg om en enkeltinstitusjon eller storsamfunnet. Noen ganger er tillit rutine og normal atferd. Fellesskapet oppleves som selvfølgelig og er preget av en uuttalt fortrolighet (jfr. Luhmann i Gulbrandsen, 2000: 69). Slik er det ikke i forsøksbarnehagen. Familiene her er fremmede både i betydningen av at de ikke har truffet hverandre før, og i betydningen at de har ulik språk-, kultur- og erfaringsbakgrunn. Når fortrolighet mangler, må tillit skapes og bygges opp. Personalets viktigste strategi for samarbeidet med foreldrene er å gjøre nettopp det. Personalets oppgave er ikke bare å skape tillit mellom dem selv og foreldrene, men også legge forholdene til rette for at det kan oppstå tillit foreldrene i mellom.

Å skape tillit mellom fremmede krever mer enn når deltakerne kjenner hverandre og har mye felles. I forsøksbarnehagen møter familiene ansatte og andre familier som de ikke kjenner og kanskje aldri ville truffet, dersom det ikke var for ordningen med gratis tilbud. Samhandling som skjer innenfor en institusjon kan imidlertid gjøre det enklere å skape tillit mellom fremmede. En institusjon har normer og regler for hva og hvordan ting skal gjøres. Derfor blir også deltakernes atferd mer forutsigbar. Så lenge samhandlingen befinner seg innenfor rammene av denne institusjonen, vil deltakerne kunne gjøre regning med å bli møtt på noen bestemte måter: At de ansatte er høflige, at de tar tid til å samtale om barnet eller at foreldre man hilser på i garderoben gjengjelder hilsenen, og ikke for eksempel snur seg bort.

I en situasjon hvor deltakerne er fremmede overfor hverandre, blir framturen, det vil si væremåte, klesdrakt og lignende, særlig viktig. Det er fordi man har så lite annen informasjon å bygge tilliten på. I likhet med familiene som bruker forsøksbarnehagen, har personalet også forskjellig nasjonal, kulturell og språklig bakgrunn. Mange av barna og foreldrene kan derfor finne igjen trekk og kulturelle uttrykksformer i personalgruppa som er kjente og hjemlige, eller som kanskje ligner på noe de kjenner. For noen kan de ansatte (som ivaretar disse trekkene og kulturelle uttrykksformene) få rollen som en slags garantister for at ordningen er god og institusjonen til å stole på.

Å ha ansatte som snakker samme språk som barna og foreldrene deres, er en måte å understøtte deres identitet og selvbylde på. At ikke alle foreldrene verdsetter dette, har ikke nødvendigvis noen betydning. Det er også praktisk å ha ansatte som snakker barnas og foreldrenes morsmål. Særlig viktig er dette hvis barna og/eller foreldrene ikke behersker norsk. Om lag to tredeler av mødrene jeg intervjuet, gjør ikke det (jfr. kap. 10).

Ikke alle familiene finner noen blant de ansatte som representerer deres kultur, religion eller språk. Ideelt sett ville det vært ønskelig om alle gjorde det, men praktisk og politisk er det umulig. Likevel kan personalets mangespråklighet og multikulturalitet ha stor betydning, også for disse barnas identitetsutvikling og måten disse foreldrene opplever barnehagen på. At det fins stor språklig og kulturell variasjon i et miljø, er i seg selv både en påminning om at ulikheter eksisterer, og at det er akseptert (Ehn, 1990).

Kjennetegnet ved en flerkulturell barnehage er at den demonstrerer at det fins forskjeller og understøtter retten til å være ulik. Den speiler ikke nødvendigvis alle barnas ulike kultur-, språk-, og religiøse bakgrunn eksakt. Skulle barnehagen ha gjort det, ville det i praksis ført til mange forskjellige barnehager, for eksempel en pakistansk, en tyrkisk, osv. Slike ordninger ville neppe kunne gi den samme typen flerkulturell kompetanse som forsøksbarnehagen gjør.

Tillit kan være basert på *opplysninger om* eller *erfaringer med* at den andre er tillitverdig (det kognitive aspektet). De fleste foreldrene er fornøyd med tilbudet og har positive opplevelser med forsøksbarnehagen. Disse erfaringene danner foreldrenes grunnlag for å vurdere om barnehagen og de ansatte er tilliten verdig.

Tillit kan også være basert på *følelser* (det emosjonelle aspektet). At barna eller foreldrene får et særlig godt forhold til en eller flere av de ansatte, er et eksempel på det. Mange av dem gjør det. Slik kan de ansatte både enkeltvis og som gruppe bidra til å transformere eller overføre foreldrenes tillit til institusjonen forsøksbarnehagen.

I kapittel 1 hevdet jeg at integrering kan betraktes som en sekvens av *møter* – med personer, institusjoner eller andre sosiale systemer. Utfallet av det ene møtet legger premissene for det neste. Gitt at det er slik, betyr det at tillit til forsøksbarnehagen i neste omgang kan bli overført til tillit til andre institusjoner eller sosiale system, for eksempel skolen, eller storsamfunnet? Kanskje skjer det ikke i «neste omgang», men får først slike konsekvenser *på sikt*.

Fordelen ved å satse på barnehage

Kunne ikke denne tillitsspiralen like godt startet med et annet tilbud enn gratis barnehage? Hvor klokt er det å satse på barnehagen når målet er å integrere barn og familier med innvandrerbakgrunn?

Sammenlignet med mange andre institusjoner, for eksempel skolen, framstår antagelig barnehagen for foreldre flest som ufarlig og lite kontroversiell. Den er lite prestasjonsorientert og stiller få åpenlyse krav, for eksempel til å møte presis eller lignende. Barnehagen gir også større rom for kontakt med de ansatte og foreldrene i mellom enn det skolen vanligvis gjør. Den daglige henting og levering av barna bidrar til å gjøre omgangsformen hverdagslig og uformell. I forsøksbarnehagen er det lagt særlig vekt på den uformelle kontakten. Uformell omgangsform kan gi større rom for fleksibilitet og for at deltakerne kan framstå med flere sider ved seg selv enn mer formell samhandling gjør.

Barn trekker ofte foreldre inn i gjøremål og aktiviteter som de møter i barnehagen. I forsøksbarnehagen legges det særlig vekt på dette. Informasjon er dessuten en viktig del av de ansattes arbeid. Slik vil foreldrene gjennom barnehagen få erfaringer med, og innsikt i, den sosiale virkelighet som deres barn skal vokse opp i (Rammeplanen, 1995: 17). Mye tyder derfor på at det var klokt å satse på barnehagen.

Summary

This report presents the results of NOVA's evaluation of a trial scheme involving free day care centre provision for all five-year-olds in a district of Oslo known as «Gamle Oslo». The report was commissioned and funded by the Ministry of Children and Family Affairs. The trial started in August 1998. It was subsequently extended to include four-year-olds.

The aim was to get more children with an immigrant background to start at a day care centre, and to lay a basis for better integration and language training. According to the project plan a further wish was to «view the project in conjunction with Norwegian language tuition for mothers with an immigrant background».

Gamle Oslo was selected as the location since it has highest proportion of children with an immigrant background and the lowest proportion of children at day care centres of all districts of Oslo.

NOVA's task was to investigate recruitment to the facility, how much use is made of it, and to describe parents' experience of having a child at an experimental day care centre. The evaluation is based on qualitative interviews of a sample of parents of five-year-olds, 28 in all. A group of parents (20 persons) of four-year-olds were also interviewed. The results of the evaluation are as follows:

Information about the scheme had been disseminated from many different quarters: by mail, via public and private bodies, through the media and home visits. All the indications are that the information reached all or virtually all relevant families. Virtually all families who received the offer took it up (four declined). Almost all had an immigrant background. The number of Norwegian children at the experimental day care centre was low throughout, and gradually declined. At most the proportion was about 10 per cent, in the past two years 2–3 per cent. The results confirm that the objective of getting more immigrant children to start at a day care centre has been achieved.

Families made use of the facility in different ways. We can distinguish between five: *daily use* (12 per cent), *regular use* (31 per cent), *use including some absence* (27 per cent), *use interrupted by long absences* (19 per cent), and so-called *long-term absence* (15 per cent). Once children started attending the day care centre, most of them spent virtually the *entire* opening hours there, i.e. more than 3hrs 45min. Attendance at the experimental day care centre averaged 64 per cent.

All parents were pleased that the facility was free of charge, although many would if necessary have paid for it. Quite a number would have sent their children to a day care centre even in the absence of an experimental arrangement. Others (about the same number) said they would not have done so, on grounds of expense.

The abiding impression is that the parents were satisfied with the facilities offered by the experimental day care centre. They were particularly pleased with the staff. Parents with an immigrant background were especially concerned with their children's development and Norwegian language skills. Many were pleased with the progress made by their children in this area. However, a number were disappointed with the standard of Norwegian attained by their children, and found it difficult to see how children can learn Norwegian when there were almost no ethnic Norwegian children at the day care centre, and only a minority of the staff had Norwegian as their mother tongue.

Having a child at a day care centre may affect families' diurnal rhythm and daily schedule, present new teamwork challenges (e.g. between father and mother), and have a bearing on (generally) the mother's work situation. For mothers who do not have younger children than the four- or five-year-old at the day care centre, the facility represented an opportunity to take a language course. Two-thirds of the non-Norwegian mothers in the sample did not speak Norwegian. In other words, the scheme had reached a target group the authorities were aiming at. About one-third of the mothers started attending Norwegian courses as a result of the day care facility. Several were on the waiting list, but were dependent on a place on a course that offered child supervision.

The staff's main strategy for collaboration with the parents was to create confidence. Confidence must be nurtured. This was achieved partly by providing «confidence-inspiring» experiences (for example that the staff took good care of the children). And partly by building emotional ties with the persons on whom the confidence depended (that the children and/or parents acquired a good relationship to one or more of the staff).

Creating confidence between strangers requires more than if the participants know each other and have a lot in common. Coordination of activities within an institution may make this easier. An institution has norms and rules for what and how things are done. This makes the participants' behaviour more predictable. When the participants are strangers, the way they come across (manner, clothes and the like) is particularly important. Many parents and children see in the staff-team features and cultural modes of expression

that are familiar and remind them of home. For some, such staff take on the role of guarantor that the scheme is sound, and that the institution can be trusted.

Integration can be viewed as a sequence of *meetings* – with persons, institutions or other social systems. The outcome of one meeting sets premises for the next. On the assumption that this is the case, it means that confidence in the experimental day care centre may *in the long term* be transferred to confidence in other institutions or social systems, for example school or the community at large.

Litteraturliste

- Aftenposten Søndag, 17. 02. 2002: «Omgås mye – men blir ikke nære venner», (s. 3)
- Album, Dag (1996): *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Oslo: Tano
- Almås, Reidar (1990): *Evaluering på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Baklien, Bergljot (2000): «Evalueringsforskning for og om forvaltningen». I Foss, Olaf og Jan Mønnesland (red) *Evaluering av offentlig virksomhet*. NIBRs Pluss-serie 4-2000
- Barne- og familiedepartementet (1995): *Rammeplanen for barnehagen*. Q-0903 B
- Barth, Fredrik (1969): *Etnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Bergen-Oslo Univ. Forlaget London; George Allen & Unwin
- Bourdieu, Pierre (1995): *Distinksjonen*. Oslo: Pax Forlag
- Brottveit; Ånund (200): «Innvandrerers forhold til majoritetens nasjonale ritualer og symboler». I Ståhlberg, K. (red): *Folkeligt samarbeide i och mångkulturalitet i Norden*. Nord-serien 2000:29. København: Nordisk Ministerråd
- Braathe, Liv (1995): «Under hvilke betingelser lærer førskolebarn fra språklige minoriteter norsk?» I Brox, Ottar (red): *Integrasjon av minoriteter*. Oslo: Tano.
- Clave, Eric (1992): «On Gaps in gentrification theory» i *Housing Studies* vol 7, no 1 s. 16–26
- Djuve, Anne Britt og Hanne C. Pettersen (1999): *Må de være ute om vinteren? Oppfatninger om barnehager i fem etniske grupper i Oslo*. Oslo: Fafo-rapport nr. 262
- Ehn, Billy, og Orvan Löfgren (1982): *Kulturanalys*. Malmö: Liber
- Ehn, Billy (1983). *Skal vi leka tiger? Dagshemsliv ur kulturell synsvinkel*. Malmö: Liber
- Ehn, Billy (1990): *Det otydliga kulturmötet. Om innvandrare och svenskar på ett daghem*. Malmö: Liber
- Ericsson, Kjersti (2000): «Det store 'vi' og minoritetsforeldre». I Ericsson, Kjersti og Guri Larsen (red): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag
- Eriksen, Tomas Hylland (1997): *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Foss, Olaf (2000): «Evaluering – samfunnsforskning i politikkens tjeneste». I Foss, Olaf og Jan Mønnesland (red) *Evaluering av offentlig virksomhet*. NIBRs Pluss-serie 4-2000

- Fossåskaret, Erik (1997): Ustrukturerte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse. I Erik Fossåskaret, Otto Laurits Fuglestad og Tor Halfdan Aase (red) *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data*. 11–45. Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglerud, Øivind (1999): *Life on the outside: the Tamil diaspora and long-distance nationalism*. London: Pluto Press
- Fyhn, Anders (2000): *Evaluering av aktiviteter i grunnskolen under Handlingsprogrammet Oslo indre øst*. Oslo: Fafo-rapport nr. 330
- Goffman, E. (1974): *Frame Analysis*. Harmondsworth: Penguin
- Grønhaug, Reidar (1975): «Fremmedarbeiderne i Norge. Etnisitet og klasse». I *Sosialt forum/sosialt arbeid* nr. 9, s. 143–151
- Gulbrandsen, Lars (1993): *Barnehager, behov og etterspørsel*. Foredrag på LO og Norsk Lærerlags barnehagekonferanse, 13. mars (upublisert manus). NOVA
- Gulbrandsen, Trygve (2000): «Tillit». *Sosiologi i dag*, nr. 3, årgang 30
- Gullestad, Marianne (1999): «‘Det Norske sett med nye øyne». I Møen, Atle og Rasmus T. Slaattelid (red): *Det sivile samfunnet: verdier, oppseding og offentlig mening*. Oslo: Aschehoug
- Gullestad, Marianne (2001): «Likhetens grenser». I Lidèn, Hilde (red): *Likhetens paradokser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hagen, Kåre, Anne Britt Djuve, Pernille Vogt (1994): *Oslo: den delte byen?* Fafo-rapport nr. 161
- Heradstveit, Daniel og Tore Bjørge (1987): *Politisk kommunikasjon. Introduksjon til semiotikk og retorikk*. Oslo: Tano
- Hervik, Peter (1999): «Forskellighedens logik: Fremstillingen, forestillingen og forskningen» i Hervik, Peter (red): *Den generende forskjellighed*. København: Hans Reitzels Forlag
- Høgmo, Asle (1994): «Minoriteters møte med majoritetens samfunn, kultur og språk». I Brox, Ottar (red): *Veien til norsk språk*. Oslo: Tano
- Høgmo, Asle (1996): «Jo mere vi er sammen, jo mer fremmede vi blir». I Aase, Tor Halfdan (red): *Metodologiske tilnærminger til studiet av fordømmer og diskriminering*. Oslo : Norges forskningsråd
- Høgmo, Asle (1998): *Fremmed i det norske hus. Innvandreres møte med bygdesamfunn, småby og storby*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal
- Jacobson, Maja (1993): «Att klä sig – smak, stil och symbolikk». I *Kultur och erfarenhet*. Stockholm. Carlssons
- Kibsgaard, Sonja (1995): «Barnehagen som læringsarena for språklige minoriteter». I Brox, Ottar (red): *Integrasjon av minoriteter*. Oslo: Tano

- Krange, Olve og Anders Bakken (1998): «Innvandrerungdoms skoleprestasjoner». I *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr. 3. Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Langsether, Åsmund (1986): *Bydeler som lokalsamfunn. En litteratur og begrepsstudie*. Oslo: Institutt for sosialforskning, INAS rapport nr. 5
- Lidèn, Hilde (2000): *Barn – tid og rom – skiftende posisjoner. Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge*. Dr. polit avhandling. Sosialantropologisk institutt. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim
- Longva, Ahn Nga (2000): «*Multikulturalisme og demokrati?*» i *Kula kula*. Blad for studenter og ansatte ved institutt for sosialantropologi i Bergen nr. 1
- Loona, Sunil (1995): «Kultur og identitet i det flerkulturelle samfunn». *Tidsskrift for Norsk psykologforening* Vol. 32, nr. 8
- Loona, Sunil (1995): «Å lære å lese på et annet språk». *Sinnets helse* nr. 4
- Malterud, Kristi (1996): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Tano Aschehoug
- Mønnesland, Jan (2000): «Evaluering av offentlige tiltak – metodekrav i et temaitisk mangfold». I Foss, Olaf og Jan Mønnesland (red) *Evaluering av offentlig virksomhet*. NIBRs Pluss-serie 4-2000
- Norges offentlige utredninger NOU 1993: 17: *Levekår i Norge. Er graset grønt for alle?*
- NOU 1993: 17: *Levekår i Norge* (Levekårsutvalgets innstilling)
- Orderud, Geir (1992): *Sosial skiller i Oslo*. NIBR-rapport nr. 14, 1992)
- Repstad, Pål (1998): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sand, Sigrun (1994): *Flyktningeforeldrene og innvandringspolitikken*. Hovedoppgave. Høgskolen i Oslo, Avdeling læreutdanning. Førskole læreutdanningen
- Sand, Sigrun og Tove Skoug, 2002: *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet? Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, Rapport nr 1
- Schafft, Angelika (1997): *Oppvekst og kvalifisering i Oslo indre øst. Forsøk med gratis heldagsskole*. Arbeidsforskningsinstituttet rapport nr. 3
- Schelling, Thomas C. (1978): *Micromotives and Macrobehavior*. Norton & company, New York
- Stortingsmelding nr. 16 (1979-80): *Bedre nærmiljøer*. Miljøverndepartementet
- Stortingsmelding nr. 27 (1999-2000): *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Barne- og familiedepartementet

Stortingsmelding nr. 14, (1994–95): *Om levekår og oppvekst i storbyene*. Kommunal- og arbeidsdepartementet

Valvatne, Helene (1995): «Barn med minoritetsspråk som morsmål treng både norsk og morsmål i barnehagen». I Brox, Ottar (red): *Integrasjon av minoriteter*. Oslo: Tano

Wadel, Cao (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Fjekkelfjord: Seek

Øzerk, Kamil Z. (1996): «Assimilering med verdighet: alternativet til segregering av innvandrerfamilier». *Plan nr. 3*, s. 61–63

Vedlegg: Intervjuguide

Foreldregruppe 1

Intervjuobjekt nr.

Sted:

Tid:

Introduksjon:

Kort presentasjon av meg selv, min oppgave, anonymitet, taushetsplikt, frivillighet, hvor lang tid intervjuet tar og hvilke tema som tas opp.

Del 1: Bakgrunnsopplysninger

Barnets navn, kjønn, alder?

- 1) Fra hvilket land kommer Intervjuobjektet fra?
- 2) Når, eventuelt hvorfor, kom Intervjuobjektet til Norge?
- 3) Familiesituasjon:
 - antall barn, barnas alder
- 4) Språk som snakkes hjemme?
- 5) Annen slekt/familie i Norge?

Del 2: Rekruttering til barnehagen

- 1) Hvordan fikk de vite om tilbudet?
- 2) Hva fikk de vite om tilbudet?
- 3) Noen ganger i tvil om hva de skulle ta imot tilbudet?
 - Årsaker til tvilen.
- 4) Hva håpet de at barnet skulle lære og oppleve i bh?
- 5) Hvilken betydning at tilbudet er gratis?
- 6) Tidligere erfaring med bruk av barnehager.
 - Dette barnet
 - Andre barn

Del 3: Hvor tilfreds er foreldrene med tilbudet og med barnets utbytte av å gå der?

- 1) Hva gjør/driver barnet med i barnehagen?
- 2) Hva lærer barnet i barnehagen?
- 3) Hvor fornøyd er barnet selv med å gå i barnehagen?
- 4) Morsmålsopplæringen og kjennskap til egen kultur
 - blir barnet kjent med egen kultur i barnehagen (tradisjoner, religiøse høgtider, nasjonalfeiring, mat osv)?
 - fins det ansatte som snakker barnets morsmål?
 - på hvilken måte blir morsmålet brukt?
 - på hvilken måte ønsker intervjuobjektet at morsmålet skal bli brukt?
 - hvor viktig mener intervjuobjektet det er at barnet kan bruke eget morsmål i barnehagen?
- 5) Synspunkter på at barnehagen er flerkulturell
 - hva synes intervjuobjektet om at man feirer andre religiøse høgtider, nasjonaldager og lignende?
 - redd for at barnet skal bli «for norsk»/ miste kontakten med sin opprinnelige kultur i barnehagen?
- 6) Alt i alt, hvor fornøyd er intervjuobjektet med barnehagen?
 - noe intervjuobjektet savner/misliker med barnehagen?
 - noe intervjuobjektet liker/synes er spesielt bra?
- 7) Åpningstiden:
 - hvor mye bruker familien tilbudet? Hver dag, hele dagen?
 - fornøyd med åpningstiden, eller ønsker kortere(lengere oppholdstid)?
- 8) Hva gjør barnet når det ikke er i barnehagen?

Del 4: Samarbeid med personalet

- 1) Hvem henter/bringer barnet?
 - Snakker med personalet når de henter/bringer?
 - Annen kontakt med personalet: lapper/telefon og lignende?
- 2) Hvem av personalet snakker de med?
 - fins det ansatte som snakker intervjuobjektets morsmål?
 - i tilfelle ja, hvor viktig for intervjuobjektet at det fins?
 - i tilfelle nei, savner intervjuobjektet ansatte som behersker intervjuobjektets morsmål?

- 3) Hva snakker intervjuobjektet med personalet om?
- 4) Blir intervjuobjektet noen ganger spurt om råd f.eks. vedrørende sitt barn, e.a. i barnehagen?
- 5) Skulle intervjuobjektet ønske at hun ble spurt til råds oftere/ hadde større innvirkning på det barnehagen driver med?
- 6) Alt i alt, noe ved samarbeidet med personalet de kunne ønske seg annerledes?

Del 5: Barnehagetilbudets betydning for foreldrene selv

- 1) Frigjør tid. Hva bruker de tiden til?
- 2) Norskopplæring (når aktuelt)
 - Går på norskkurs for tiden?
 - Eventuelle planer om norskkurs?
 - Hva slags norskopplæring har intervjuobjektet gjennomgått tidligere?
 - Fått tilbud om norskkurs mens barnet har vært i barnehagen?
- 3) Kontakt med andre foreldre
 - Deltar intervjuobjektet på fester/ andre foreldrearrangement?
 - Kjente intervjuobjektet noen fra før?
 - Er blitt kjent med andre foreldre?

Del 6: Framtidsperspektiver

- 1) Nær framtid for barnet det her gjelder::
 - Hvilken skole?
 - Planer om fritidsordning, eller bare skole?
 - Hvis SFO gratis, ville bruke den?
- 2) Framtidsutsikter for egen del
 - Blir intervjuobjektet boende i Norge?
- 3) Framtidsønsker/ – håp for barna
- 4) Hvilken kontakt ønsker intervjuobjektet at barnet skal ha med sitt opprinnelige hjemland og kultur?
- 5) Hvordan opplever intervjuobjektet å leve i Norge? Noe ved det norske samfunnet intervjuobjektet misliker/ liker ?

denne rapporten presenteres resultatene av NOVAs evaluering av forsøket med gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Oppdraget er gitt og finansiert av Barne- og familiedepartementet.

Jeg takker departementet for godt organisert og hyggelig samarbeid, under ledelse av Synnøve Nesbakken. Likeledes takk til den andre evalueringsinstansen, Høyskolen i Hedmark, representert ved Tove Skoug og Sigrun Sand.

Takk til prosjektkoordinator Olga Mørk for alltid å være beredt til å hjelpe til med å skaffe nødvendige opplysninger og kontakter. Takk også til de pedagogiske lederne på avdelingene og alle de andre ansatte for imøtekommenhet, for informasjon, og for å legge til rette for mine besøk i barnehagen.

I perioden som arbeidet med evalueringen har pågått, har jeg tilhørt gruppen for offentlig politikk og levekår her på NOVA. Jeg takker for godt kollegafelleskap i gruppen. Spesielt takk til leder Lars Gulbrandsen for faglig oppfølging, gjennomlesing og kommentarer til rapportutkast. Flere andre har også bidratt i så måte, og fortjener takk. Først og fremst Bjørg Moen, men også Agnes Andenæs, Øivind Fuglerud og Bente Abramhsen. Alle er kollegaer på NOVA eller på ISF. Torild Sager er ansvarlig for rapportens lay-out.

Sist, men ikke minst skylder jeg stor takk til mine informanter som brukte tid på å snakke med meg, og dele sine historier med meg. Glimt inn i andre menneskers virkelighet, glemmer man ikke selv om evalueringsoppdraget er fullført. De representerer ikke bare data, men personlig berikende kunnskap.

Oslo 1. mars 2002

Trude Brita Nergård