



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

**Mangfold som utfordring
– om foreldresamarbeidet i en flerkulturell
barnehage**

Anette Flagtvedt

Masteroppgave i Samfunnsarbeid

Institutt for sosialfag og vernepleie

Veileder: Helge Folkestad

Innleveringsdato: 15. August 2017

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

FORORD

Endelig!

Proessen med å få denne oppgaven ferdig har vært preget av mange oppturer og nedturer. Det har vært utfordrende og krevende til tider, men også lærerikt.

Oppgaven er først og fremst gjort mulig takket være ansatte, barn og foreldre i barnehagen. Tusen takk for at dere tok så godt i mot meg, inkluderte meg i fellesskapet og delte raust av egne erfaringer!

Jeg ønsker også å gi en stor takk til min veileder Helge Folkestad ved Høgskolen på Vestlandet, institutt for sosialfag og vernepleie. Du har hele veien utfordret meg kritisk, både faglig og språklig. Ikke minst har du vært en viktig pådriver for å få meg videre i prosjektet. Tusen takk for din vedvarende tålmodighet, vennlighet, veiledning og innsikt! Jeg håper du får en fin tid som pensjonist.

Jeg vil også rette en helt spesiell takk til Rita Agdal og Ingvill Anita Morlandstø ved Høgskolen på Vestlandet, institutt for sosialfag og vernepleie. Rita vil jeg takke for støtte og hjelp når jeg trengte det mest. Ingvill ønsker jeg å takke for god veiledning og oppfølging i slutfasen av prosjektet. Takket være dere ble oppgaven fullført!

Ellers vil jeg takke venner og familie for gode samtaler, klemmer og oppmuntring i det som best kan beskrives som en krevende periode. En spesiell takk til min sønn Henrik og samboer Magne som har vist tålmodighet og støttet en travel mamma.

Anette Flagtvedt

Bergen, august 2017

SAMMENDRAG

Bakgrunnen for valg av tema baserer seg på mitt masterstudie i samfunnsarbeid og ønske om mer kunnskap om inkluderingspraksis i ulike sammenhenger i barnehagen. Samfunnsarbeid står i en samfunnsvitenskapelig tradisjon og bygger på en tilnærming til samfunn og sosiale strukturer som noe som er skapt og endret gjennom menneskers handlinger.

Med fokus rettet mot de ansattes forståelser, handlinger og beskrivelser var jeg opptatt av å utforske eventuelle spenninger, konflikter og dilemma som kan oppstå i kjølvannet av et stort mangfold og hvordan de ansatte valgte å løse dette. Studien har en kvalitativ forskningstilnærming med deltagende observasjon som metode og har tatt utgangspunkt i ulike teorier fra samfunnsarbeid.

Følgende problemstilling har vært utgangspunkt for studien:

Hvordan håndterer de ansatte foreldresamarbeidet i en flerkulturell barnehage?

- Hva utfordrer et godt foreldresamarbeid?

Studien viser at et stort mangfold skaper noen spenninger, men samtidig utvides grensene for hva som er normalt og gir for noen rom for større toleranse. Forhold og egenskaper ved den ansatte i barnehagen, deres personlige erfaringer, normer og verdier, erfaring i feltet, utdanningsbakgrunn og evne til refleksjon er faktorer som påvirker. Det dreier seg også om hvilket handlingsrom den enkelte barnehage setter for den ansatte i form av ressurser, prioriteringer og styringsformer. Ikke minst dreier det seg om rådende verdier og normer som er nedfelt i lover og uttrykt gjennom politikk, eller eksisterer som en del av de kulturelle forutsetningene som omgir de som befinner seg i barnehagefeltet. I et komplekst samspill innvirker disse faktorene på samarbeidet med familiene både i form av begrensninger og handlingsrom.

ABSTRACT

My study is based on my master`s degree in Community work, and the need for more knowledge about inclusion practices in different contexts in kindergarten. Community work in a social science tradition has an approach to society and social structures as something that is created and changed through human actions.

Focusing on the employees' understandings, actions and descriptions, I wanted to explore potential tensions, conflicts and dilemmas that might occur following diversity and how the employees chose to solve this. The study has a qualitative research approach with participatory observation as a method and has been based on various theories of community work

The research question for this thesis is:

How do the employees handle parental cooperation in a multicultural kindergarten?

- What challenges parental cooperation?

My findings shows that diversity creates some tensions, but at the same time expands the limits of what is normal and provides room for greater tolerance. Characteristics of the staff, personal experiences, norms and values, field experience, educational background and ability to reflect are factors that influence. Moreover, its about dominating values and norms existing in the field, expressed by politics and legislation or exist as a part of the cultural surroundings of those working in the field. In a complex interaction these factors influence

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | INNLEDNING | 7 |
| 1.1 | Tema for oppgaven | 7 |
| 1.2 | Bakgrunn og forforståelse | 8 |
| 1.3 | Fra oppbevaring til pedagogikk | 9 |
| 1.4 | Kunnskapsstatus på feltet | 11 |
| 1.5 | Problemstilling | 14 |
| 1.6 | Oppgavens oppbygging | 15 |
| 2 | TEORETISK RAMMEVERK | 17 |
| 2.1 | Samfunnsarbeid | 17 |
| 2.2 | Maktens effekter på samfunn og individ | 17 |
| 2.3 | Makt i mikrososiale prosesser | 20 |
| 2.4 | Makt i relasjoner | 21 |
| 2.5 | Det forestilte norske | 22 |
| 2.6 | Mitt prosjekt og samfunnsarbeid | 22 |
| 3 | METODE | 26 |
| 3.1 | Min tilnærming | 26 |
| 3.2 | Hermeneutisk tilnærming | 27 |
| 3.3 | Tilgang til feltet | 28 |
| 3.4 | Hva jeg gjorde | 30 |
| 3.5 | Feltnotater | 30 |
| 3.6 | Analyseprosessen | 31 |
| 3.7 | Metodologiske utfordringer og refleksjoner | 33 |
| 3.8 | Evalueringsprosessen | 35 |
| 4 | MANGFOLD, FORELDREMEDVIRKNING OG SAMSPILL | 37 |
| 4.1 | "Mangfold er positivt" | 37 |
| 4.2 | Kommunikasjon og tillitt | 39 |
| 4.3 | Hverdagssamtalene | 41 |
| 4.4 | Gi handlingsrom | 43 |
| 4.5 | Det varierer med erfaring og bakgrunn | 45 |
| 4.6 | Kunnskap om mangfold | 49 |
| 4.7 | Oppsummering | 51 |
| 5 | KATEGORISERING AV MANGFOLD, NORMER OG VERDIER | 53 |
| 5.1 | "Det handler om grensesetting" | 53 |
| 5.2 | Ressurssterk versus folkelig | 56 |
| 5.3 | Makt og motmakt | 60 |
| 5.4 | "Jeg anser de som en ressurssterk familie" | 62 |
| 5.5 | Oppsummering | 64 |
| 6 | MANGFOLD, FORSKJELLIGHET OG FELLESKAP | 66 |
| 6.1 | Kulturforskjeller | 71 |
| 6.2 | Oppsummering | 72 |
| 7 | NÅR KRAV UTENFRA UTFORDRER FELLESKAPET I BARNEHAGEN | 74 |
| 7.1 | Hjelp og makt | 74 |
| 7.2 | "Kartlegging kan være et nyttig verktøy" | 75 |
| 7.3 | "Dette er det vi som avgjør og kan mest om" | 80 |
| 7.4 | "I følge statistikkene så skulle det sikkert vært flere tilfeller på min avdeling" | 82 |

| | | |
|-----------|--------------------------------------------------------|-----------|
| 7.5 | Oppsummering..... | 86 |
| 8 | OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER | 88 |
| 9 | LITTERATURLISTE | 92 |
| 10 | VEDLEGG | 98 |
| 10.1 | Informasjonsskriv | 98 |
| 10.2 | NSD Skjema | 99 |

1 INNLEDNING

1.1 Tema for oppgaven

Norge er en del av en stadig mer globalisert verden, og nye språklige, kulturelle og religiøse uttrykk preger på ulikt vis det norske samfunnet. I følge Statistisk Sentralbyrå (2016) bor det personer med bakgrunn fra 223 forskjellige land og selvstyrte regioner i Norge, hvor de fleste er fra Polen, Litauen og Somalia. Per 1. Januar var det om lag 848 200 personer bosatt i Norge som enten har innvandret selv eller som er født i Norge med to innvandrere foreldre (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Til sammen utgjør disse 16% av Norges befolkning.

Regjeringen utformer tiltak, handlingsplaner, regler og lover for å integrere minoriteter ut i fra en målsetning om et inkluderende samfunn, og barnehagen blir sett på som en av velferdsstatens viktigste inkluderingsarenaer. Rammeplanen for barnehager (2011:8) vektlegger i forhold til minoritetsspråklige barn at den pedagogiske virksomheten skal ivaretas og utvikles ut i fra et flerkulturelt perspektiv. Regjeringen fremhever i St. meld. nr. 19 (2015-2016) at barnehagen skal legge et solid fundament for fremtidig samfunns- og arbeidsliv, og at det er en samfunnsøkonomisk gevinst i å satse på barnehager som et tidlig forebyggende tiltak. Kommunene legger føringer for hvordan barnehager og skoler skal drive arbeidet med tanke på å avdekke eventuelle hjelpebehov hos barn.

I St.meld. nr. 16 (2006-2007:10) skriver departementet at *tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnskoleopplæringen eller i voksen alder.*

Begrepet tidlig innsats må i denne kontekst sees i lys av integrering ettersom det er en sentral målsetning i det norske utdanningssystemet. I St. Meld. nr. 41 (2008-2009:90) kan vi lese at *barnehagen er en viktig arena, og har en unik mulighet til å både forebygge, oppdage og iverksette tiltak for barn som trenger særskilt oppfølging.*

Statistisk sentralbyrå påpeker at andelen barnehagebarn med minoritetsspråklig bakgrunn har økt betraktelig de siste årene fra nær 5% i 1998 til over 14% i 2014 (Kalcic & Holseter, 2016:56). Barnehagen har dermed fått en viktig sosialiseringfunksjon for minoritetsbarn, og fungerer i tillegg som en informasjonsarena for deres foreldre med tanke på norske forventninger til omsorg for

barn. Kompleksitet i form av språk, kultur og ulike forståelser av barneomsorg er noe barnehageansatte må forholde seg til i sin hverdagspraksis.

Min forskningsinteresse tar utgangspunkt i barnehageansattes hverdagsarbeid. Målet med denne oppgaven har vært å undersøke hva barnehageansatte sier og gjør i møte med et stort mangfold av foreldre med annen etnisitet og språk. Det er samhandlingen og utfordringer knyttet til et stort mangfold som er i fokus, ikke nødvendigvis barnehagens pedagogiske rammer og struktur.

1.2 Bakgrunn og forforståelse

Gjennom flere års arbeid med rekruttering, personalledelse og utleie av arbeidskraft opplever jeg at enkelte arbeidsmiljø er mer motvillige enn andre til å ansette personer med innvandrerbakgrunn. Dette begrunnes gjerne med uforenelige kulturforskjeller eller manglende språkferdigheter, men i noen tilfeller også bare i form av taushet.

Motvilligheten synliggjøres ved at etnisk norske eller nordiske kandidater blir foretrukket, til tross for at kandidater med minoritetsbakgrunn er bedre kvalifisert. Undersøkelser viser at innvandrere er overrepresentert i næringer som sysselsetter mange ufaglærte selv om de i gjennomsnitt har høy utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2015). Ved siden av tidligere studier har jeg jobbet i barneskolen som lærervikar, og i barnevernet som tilsynsfører og støttekontakt. Jeg er mor til et barn som har gått i en norsk barnehage, avisleser og mastergradsstudent i samfunnsarbeid. Samlet sett, bidro disse erfaringene til at jeg nå ønsket å undersøke nærmere hvordan de ansatte håndterer foreldresamarbeidet i en flerkulturell barnehage.

Vi møter ikke verden forutsetningsløst, og ifølge Gilje og Grimen (1993) er forforståelse et nødvendig vilkår for at forståelse overhode skal være mulig. I en aktørs forforståelse kan det inngå mange komponenter, som omhandler språk, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer (Gilje & Grimen, 1993:148). Disse fungerer som et "filter" eller "fortolkningsrammer" som vi ser verden gjennom, og virker i forhold til hverandre på en sammensatt måte. Det er ut i fra disse fortolkningsrammene vi argumenterer, tenker og handler, og i følge Marianne Gullestad (2002:161) kan *kultur* være et uttrykk for slike fortolkningsrammer.

Thomas Hylland Eriksen (2001:60) skiller mellom to ulike perspektiver på kultur. I det første defineres kultur som *de skikker, verdier og væremåter som overføres, om enn i noe forandret form, fra generasjon til generasjon*. Det andre perspektivet forstår kultur som *de tankemønstrene, vanene og erfaringene som mennesker har felles og som gjør at vi forstår hverandre*; altså det som gjør kommunikasjon mulig. En statisk forståelse av kultur med vekt på etniske grenser vil kunne signalisere en ekskluderende forståelse av det norske fellesskapet, mens en dynamisk kulturforståelse anlegger et inkluderende perspektiv og mulighetene for gjensidig forståelse. Hvordan ansatte i barnehagen forstår kultur vil derfor kunne ha betydning for samarbeidet med minoritetsfamilier.

1.3 Fra oppbevaring til pedagogikk

Barnehagen har sitt utspring i asyl- og barnekrybber på 1800-tallet og det første norske barneasyl ble i følge Glaser (2013:36) opprettet i 1837 for å imøtekomme industrifamiliers behov for tilsyn med barna.

Asylene fungerte som heldagsinstitusjoner, og utviklet seg etter hvert til sosiale institusjoner hvor målet var å ha tilsyn, gi oppdragelse og omsorg. De ble drevet av en rekke frivillige veldedige organisasjoner og var primært ment som sosialhjelp til vanskeligstilte familier (Glaser, 2013:36).

På bakgrunn av økende fattigdom og nød blant arbeiderfamilier vokste det frem en sterkere offentlig interesse for barn, og et større offentlig ansvar. Fra at all omsorg for barn tidligere var foreldrenes ansvar, ble ansvaret fordelt på tre instanser: familien, private veldedighetstiltak og det offentlige (Glaser, 2013:36).

Mot slutten av 1800-tallet fantes flere private barnehager som hadde vokst seg frem gjennom enkelte kvinners private virksomhet etter at de hadde skaffet seg utdanning i utlandet, basert på Freidrich Fröbels barnehagepedagogikk og gjennom private organisasjoners virksomhet. De frøbelske og pedagogisk orienterte barnehagene var den gang forbeholdt velstående familiers barn (Glaser, 2013:37). I motsetning til asylene som hovedsaklig var et vernetiltak mot fattigdom, representerte barnehagen en småbarnspedagogikk som bygde på barns lek og egenaktivitet. Barnehagen slik vi kjenner den i dag er påvirket av begge disse retningene (Glaser, 2013:37). Den ene

fremmet barnehagen som et pedagogisk tilbud, mens den andre ønsket daginstitusjoner som sosialt rettet barnevernsarbeid. I en periode ble betegnelsen førskole introdusert som navn på disse institusjonene. Barnehageloven endret dette, og i lov om barnehager av 1975 ble disse to funksjonene integrert i samme institusjon under betegnelsen barnehage.

Med lovverket ble barnehagen endret fra å være en oppbevaringsinstitusjon til å bli en pedagogisk institusjon, og kommunene fikk ansvaret for utbygging, finansiering og tildeling av plass. I dag blir barnehagen sett på som et pedagogisk velferdsgode for alle barn. Feltet nyter stor tillit, og alle politiske partier støtter opp om barnehagen som en viktig samfunns og utdanningsinstitusjon. Samtidig er kunnskap om barn og barnehage blitt vitenskapeliggjort, og omsorg for barn er gradvis blitt institusjonalisert og profesjonalisert. Profesjonaliseringen av omsorgen kan i følge Glaser (2013:39) forstås som den prosessen der omsorg for barn, som tidligere var tillagt familien, gradvis er blitt overtatt av institusjoner og profesjonelle fagpersoner.

Dagens barnehage er preget av mangfold og forskjellighet. Mens barnehagene tidligere representerte en liten gruppe barn og en homogen foreldregruppe, favner den i dag bredt. Den *monokulturelle barnehagen* er i større eller mindre grad erstattet av den *flerkulturelle barnehagen* (Glaser, 2013:15-16). Et økende mangfold i barnehagene problematiseres i St.meld. nr. 19, (2015-2016:8) hvor det påpekes ”at barnehage og skole skal både utdanne og danne”, og at det kreves ”et felles verdigrunnlag som rettesnor for mange av de valgene som hver og en må ta.” Side om side med regjeringens visjoner om et felles verdigrunnlag skapes det samtidig spenninger om hvordan folk skal leve, og hvilke normer og verdier man skal leve opp til. Implisitt i dette arbeidet ligger en vedvarende søken etter hvor grensene går for toleranse, forskjellighet og de eventuelle konflikter som måtte oppstå i kjølvannet. Hvordan samspillet utarter seg er avhengig av både foreldre og ansatte og hvordan man forhandler med den andre parten. Profesjonsutøveren har i utgangspunktet mest makt på bakgrunn av sin yrkesstatus, mens brukerens kunnskap er rotfestet i personlig kunnskap og evner (Dominelli, 2002:36). Innenfor deres bestemte kontrakter forhandler brukeren og profesjonsutøveren for å oppnå bestemte mål (Dominelli, 2002:36). Disse kan samsvare eller ikke avhengig av resultatet av forhandlingene.

1.4 Kunnskapsstatus på feltet

Mye av det som har vært skrevet om temaet flerkulturelt arbeid i barnehagen har hatt språkopplæring som sitt tema. Alstad (2015) gir oss et innblikk i hovedlinjer i barnehageforskning som omfatter barns vilkår for andrespråksutvikling, morsmålsutvikling og gryende flerspråklighet i barnehager i Norge. Gjennomgangen viser at barnehageforskning på dette feltet hadde sin spede begynnelse på slutten av 1980 tallet, og spesielt etter 2005 finner vi en betydelig vekst i antall arbeid. Økningen kan sees i sammenheng med at andelen fullførte mastergrader og doktorgrader øker, i tillegg til flere FoU prosjekter, men også med den politiske satsingen på økt andel minoritetsspråklige barn i barnehagen. De vitenskapelige arbeidene på gryende flerspråklighet i norsk barnehagekontekst karakteriseres av mangfold og bidrag fra flere vitenskapsdisipliner. To tematiske hovedlinjer pekes ut. Det ene hovedtemaet dreier seg om flerspråklige barns språkbruk og utvikling av andrespråksferdigheter i en barnehagekontekst, mens det andre handler om barnehagepersonalets språkdidaktiske arbeid med flerspråklige barn.

Tema som omfatter flerspråklige barns språk inkluderer barns andrespråksferdigheter, språklig samhandling mellom barn og barns perspektiv på språklige erfaringer. Et eksempel er Özalp (2005) sin hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk som har barn med minoritetsbakgrunn som tema. Ferruh Özalp gjorde en retrospektiv studie der hun intervjuet fire tyrkiske 11 og 12 åringer som hadde gått i hver sin barnehage i Norge. Studien undersøkte blant annet hvordan barnehagen møter barn med minoritetsbakgrunn og fokuserte spesielt på barnas opplevelser av å ikke bli forstått i barnehagen. Hun fremhevet at det for barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan være en ekstra påkjenning å ikke kunne språket, noe alle informantene la vekt på. Informantene fortalte om ensomhet og redsel i perioden før de lærte seg å kommunisere på norsk, og Özalp fremhever hvilken følelse av maktesløshet og sårbarhet barna opplevde i denne fasen. I konklusjonen påpeker hun hvordan barnehagene ved å unnlate å gi plass til morsmål, formidler et budskap om at deres språk er mindre verdt.

Kontini (2001) har i sin hovedfagsoppgave sett nærmere på relasjonene mellom minoritetsbarn og etnisk norske barn i barnehagen. Hun analyserte hvorvidt minoritetsbarns bakgrunn er relevant i samhandling med andre barn. Hennes studie var basert på seks måneders deltakende observasjon av barn i alderen 3-6 år i en norsk barnehage, der mange av barna hadde en annen bakgrunn enn norsk. Resultatene

indikerer at barna la vekt på det å snakke felles språk som et viktig kriterium i valg av lekekamerater, mens utseende og nasjonalitet var mindre viktig.

Barnehagepersonalets arbeid med flerspråklige barns språk omfatter barnehagepersonalets arbeidsmåter og organisering, vurderingspraksiser knyttet til språkvansker/spesialpedagogikk. Obel (2007) sin masteroppgave om tilpasset opplæring har flerkulturell pedagogikk som tema. Obel var opptatt av å finne årsaker til påstander i tidligere forskning om at praksis i barnehager ikke tilsvare betingelsene som stilles til innholdet i flerkulturell pedagogikk. Materialet består av gruppeintervjuer med pedagogisk personale i tre barnehager. Undersøkelsen viser at pedagogene i barnehagene har intensjoner om flerkulturell pedagogikk i barnehagen, men at de mangler et nødvendig teoretisk grunnlag for å få en helhetlig forståelse av etniske minoritetsbarn både på individnivå og på gruppenivå.

Ved årtusenskiftet ble det igangsatt et forsøk i bydel Gamle Oslo med gratis korttidsplass, primært for minoritetsspråklige barn (Nergård, 2002; Sand & Skou, 2003; Sand & Skoug, 2002). Evalueringen av ordningen viser at andrespråksarbeidet foregikk i uformelle situasjoner som hverdagssituasjoner, lek og samtale, samtidig som personalet benyttet mer voksenstyrt og formelle læringsituasjoner som turaktiviteter, temaarbeid, ulike formingsaktiviteter, spill, språktrening, bøker og fortellinger. Den viser også til at det er et sprik mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever når det gjelder skoleprestasjoner. Evalueringen var spesielt kritisk til at prøveprosjektets målsetting om ”bedre språkopplæring” ble tolket og forstått som ensidig vektlegging av norskopplæring, og at barnas morsmål dermed ikke ble gitt formell status og plass i barnehagens pedagogikk. Videre burde det vært gjort større forsøk på å samle barn og voksne med samme morsmål i de samme barnegruppene, for å sikre at flest mulig av barna fikk morsmålstøtte og derfor ble det i evalueringen stilt spørsmålstegn ved sammensetningen av barnegruppene. På grunn av fraværet av barn med norsk som morsmål mente en at prøveprosjektet, ifølge evalueringen, i mindre grad var egnet til å nå både målsetningen om ”bedre språkopplæring” – forstått som norskopplæring – og målsettingen om ”bedre integrering”, enn det ville vært med en annen språklig og kulturell gruppesammensetning. Til tross for at evalueringsinstansene pekte på åpenbare svakheter konkluderte de med at tilbudet bidro positivt både språklig og sosialt til barnas skolestart.

Samlet sett bidrar disse vitenskapelige arbeidene til en mangfoldig kunnskapsbase og viser at dersom et tilfredsstillende opplæringstilbud skal gis til den økende andelen av minoritetsspråklige i barnehage, er kompetanseheving knyttet til flerspråklige barns språkutvikling blant personalet av avgjørende betydning. Et godt språkarbeid i barnehagen vil kunne gi barn et bedre norskspråklig utgangspunkt ved skolestart og for inkludering i lek og samspill med andre barn. Resultatene av denne forskningen kan sees i forhold til den sterke prioriteringen av norsk språkopplæring i barnehagen der det å lære norsk språk betraktes om en viktig del av integreringsprosessen. I stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) legges det vekt på hvordan minoritetsspråklige barns særlige behov for språkopplæring er et viktig prioriteringsområde i forhold til utjevning av sosiale forskjeller senere i utdanningssystemet, og regjeringen (2015-2016) ønsker nå at ny rammeplan skal sette tydeligere krav til barnehagens arbeid med å bedre minoritetsspråklige barns norskkunnskaper i barnehagen.

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) påpeker i sin rapport nr. 6/08 om kvalitet og innhold i norske barnehager at det er behov for mer kunnskap om inkluderingspraksis i ulike sammenhenger i barnehagen som kan knyttes til kravet om antidiskriminerende praksis (Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen, 2008:85-87). En anti-diskriminerende praksis må i følge Ledwith (2011) forstå individuelle sosiale problemer som en del av en større sosial konstruksjon der ulikhet og undertrykkelse kan legge premisser for en persons muligheter. Det første skrittet i en kritisk tilnærming til samfunnsutvikling er åpenhet for å utforske holdninger, verdier, normer og tro på måter som er både kritiske og selvkritiske (Ledwith, 2011:147). I tråd med dette har jeg ved hjelp av ulike teorier i samfunnsarbeid valgt å belyse problemstillingen i et kritisk perspektiv. Oppgaven tar utgangspunkt i blant annet Dominelli (2002) sine maktbegreper og hennes forståelse av en anti-diskriminerende praksis, men begrenser seg ikke til dette. Ettersom fokus har vært på de ansattes forventninger relatert til barneomsorg, har jeg valgt å ikke ta opp analyser knyttet til sosial kapital. Det er de ansattes arbeid med å formidle forventninger relatert til omsorg for barn og hvordan dette foregår i praksis som er interessant fremfor de perspektivene som belyses gjennom begrepet sosial kapital. Jeg har forsøkt å få frem analytiske poeng underveis i teksten, for å unngå en opphoping av dette til slutt.

1.5 Problemstilling

I fagplanen for master i samfunnsarbeid (2016) kan vi lese at samfunnsarbeid tar utgangspunkt i at alle mennesker selv kan bidra til å endre sine livsbetingelser og bedre sine muligheter for sosial deltakelse. Samtidig er det viktig å huske at mennesker former sitt liv i henhold til de muligheter og begrensninger som foreligger. Den politiske og faglige oppmerksomheten knyttet til inkludering og integrering har i stor grad rettet seg mot språk, og mindre mot kultur som oppmerksomhetsområde. Dersom vi kun retter oppmerksomheten mot delene så mister vi fort synet av den helheten som vi i utgangspunktet hadde oppmerksomheten rettet mot. Hermeneutiske studier forutsetter at ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten de inngår i, og aktørene, deres intensjoner og handlinger forstås som deler av en mer omfattende helhet (Grønmo, 2004:374). Ettersom barnehagen blir sett på som en av velferdsstatens viktigste inkluderingsarenaer (Dyblie Nilsen & Korsvold, 2011:3) betyr det at fokus også må rettes mot strukturell og kulturell inkludering, i tillegg til språk, som deler av en større helhet.

Barnehageansatte som bakkebyråkrater (Lipsky, 2010) har som oppgave å omsette politiske besluttede retningslinjer til praktisk handling. Lipsky påpeker at det er bakkebyråkratene, deres avgjørelser, etablering av rutiner samt evne til å håndtere usikkerhet og arbeidspress som effektivt blir den velferdspolitiske praksis (Lipsky, 2010:xiii). Mitt fokus har derfor være rettet mot de ansattes utsagn og handlinger ettersom det er deres vurderinger som avgjør hvordan inkludering og integrering gjøres. Problemstillingen min er som følger:

Hvordan håndterer de ansatte foreldresamarbeidet i en flerkulturell barnehage?

- Hva utfordrer et godt foreldresamarbeid?

Problematikken jeg utvikler knytter seg til det som skjer i barnehagen. Med fokus på de ansattes forståelser, handlinger og beskrivelser er jeg opptatt av å utforske eventuelle spenninger, konflikter og dilemma som kan oppstå i kjølvannet av et stort mangfold og hvordan de ansatte velger å løse dette.

Rammeplan for barnehager (2011:8) skiller mellom majoritetsbefolkningen, det samiske urfolket, de nasjonale minoritetene og minoriteter med innvandrerbakgrunn. Når jeg i

oppgaven bruker begrepene minoritet og majoritet, knytter jeg begrepene til språklig, kulturell og religiøs bakgrunn, der personer med innvandrers bakgrunn utgjør minoriteten. Begrepet minoritet i min oppgave inkluderer de som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk. Begrepet sier imidlertid ikke noe om den minoritetsspråkliges norskferdigheter og kan omfatte alt fra de som er i startfasen av å tilegne seg norskbegreper til de som behersker norsk på nivå med majoritetsbefolkningen.

1.6 Oppgavens oppbygging

TEORETISK RAMMEVERK

Her gir jeg en introduksjon til samfunnsarbeid. Jeg viser også til arbeidsmetoder, begreper og teorier som er relevant for min undersøkelse og forklarer min tilnærming til prosjektet

METODE

Her beskriver jeg hvordan jeg metodisk har gått frem for å innhente og analysere data for å belyse problemstillingen, i tillegg til de metodologiske utfordringer og refleksjoner jeg har gjort meg underveis i prosessen.

MANGFOLD, FORELDREMEDVIRKNING OG SAMSPILL

Innledningen gir en kort beskrivelse av mitt første møte med feltet og grunnlaget for oppgaven. Kapittelet er det mest generelle i oppgaven og ser nærmere på hvordan de ansatte i barnehagen tilrettelegger for samarbeid og foreldremedvirkning.

KATEGORISERING AV MANGFOLD, NORMER OG VERDIER

I dette kapittelet undersøker jeg hvilke normer og verdier som gjør seg gjeldende i barnehagen, og hvordan en kategorisering av foreldrene kan bidra til ulike handlingsvalg.

MANGFOLD, FORSKJELLIGHET OG FELLESKAP

Dette kapittelet tar for seg fellesskap og forskjellighet i barnehagen. Kapittelet ser nærmere på de ansattes beskrivelser av mangfold og utfordringer knyttet til forskjellighet.

NÅR KRAV UTENFRA UTFORDRER FELLESKAPET I BARNEHAGEN

Kapittelet ser nærmere på kartlegging av barn og familier i barnehagen og samarbeid med andre instanser. Kapittelet har som hensikt å synliggjøre hvordan krav utenfra kan være med på å utfordre de ansattes syn på mangfold og foreldresamarbeid.

OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

Kapittelet oppsummerer funn og gir noen avsluttende betraktninger knyttet til samfunnsarbeid.

2 TEORETISK RAMMEVERK

2.1 Samfunnsarbeid

Samfunnsarbeid tar utgangspunkt i menneskers hverdagsliv og bygger på prinsipper om et deltagende demokrati (Ledwith, 2011:2-3). Samfunnsarbeid vektlegger medborgerrollen fremfor brukerrollen og kan derfor bidra til å styrke ellers svake stemmer og bidra til initiativer for sosial endring til det beste for fellesskapet (Henriksbø & Sudmann, 2011:51). Bakgrunnen for samfunnsarbeid og målet med arbeidet kan være forskjellig, og vil derfor i ulike sammenhenger forstås forskjellig. Sudmann og Folkestad (2015:15) foreslår samfunnsarbeid som *en arbeidsmåte for vedlikehold eller skaping av felleskap, som en kritisk analytisk tilnærming til sosial ulikhet og sosiale endringsprosesser, og som inspirasjon og metode for medforskning*. Samfunnsarbeid dreier seg i den forstand om å utforske sosiale prosesser som bidrar til at enkeltindivider eller grupper i samfunnet blir hindret i å delta i et sosialt liv slik det er forventet eller ønsket. Ved å analysere slike vilkår for deltakelse kan man skape et grunnlag for å påvirke disse vilkårene sammen med de det gjelder. Kunnskapen mitt prosjekt søker er et slikt bidrag.

2.2 Maktens effekter på samfunn og individ

Hegemoni er et nøkkelbegrep hos den italienske filosofen Antonio Gramsci som kan hjelpe oss å forstå maktens subtile natur og måten dominerende ideer i samfunnet infiltrerer vårt tankesett (Ledwith, 2011:137-139). I likhet med Marxismen handlet Gramscis forståelse av hegemoniet om at dominerende gruppers interesser og perspektiver på verden blir oppfattet som allmenngyldige. Han utvidet i tillegg forståelsen av hegemoniet ved å identifisere hvordan en dominerende ideologi fungerer som en ubevisst maktstruktur, som er med på å styre våre valg (Ledwith, 2011:138). Dominerende holdninger og verdier internaliseres og aksepteres som ”sunn fornuft”. I praksis kan det bety at en samling mer eller mindre underbevisste hegemoniske oppfatninger er med på å styre barnehageansattes handlinger og valg.

Et sentralt poeng hos den franske filosofen og idèhistorikeren Michel Foucault er at makt og kunnskap henger sammen, og at tilsynelatende uinteressante hverdagspraksiser ofte spiller en ikke erkjent, men avgjørende rolle i sosialt liv og i disiplineringen av samfunnets borgere. Makt forstått som tvang, vold og sanksjoner er ikke beskrivende

for vår tids komplekse og mindre synlige maktformer, men fremtrer på nye måter (Lundgren, Juritzen, Engebretsen, & Heggen, 2012:19). Foucault sine teorier om makt handler om at maktutøvelse i det moderne samfunn skjer gjennom en påvirkning av menneskers handlinger og selvbetraktninger. Moderne maktutøvelse legitimeres gjennom kunnskaper hentet fra vitenskapene som den rådende kulturen definerer som gyldige og anerkjente (Askheim, 2012:82). En diskurs, forstått som en dominerende tenkemåte kommer til uttrykk i et bestemt ”blikk”, som former forståelsen. Når en diskurs først har festet seg, vil den i følge Foucault virke styrende på den videre utviklingen av gjeldende kunnskapsfelt, og det etableres *sannhetsregimer*, hvor visse virkelighetsforståelser får status som selvfølgeligheter (Askheim, 2012:86). Diskurser blir på den måten et uttrykk for maktrelasjoner og reflekterer praksisen og posisjonene som er knyttet til dem. Makten virker disiplinerende ved at den setter grenser for hva som er normalt, godt eller sunt. Dette samsvarer med Gramsci sin tenkning om hegemoniet, som en ideologisk overtalelse i form av ”sunn fornuft”, eller en slags rettesnor for hvordan vi bør leve våre liv bygget på maktelitens dominerende holdninger (Ledwith, 2011:139).

Foucault er også opptatt av profesjonenes rolle ettersom de opptrer som et mellomledd mellom staten og befolkningen. Gjennom deres samfunnsmandat er de sentrale utøvere av det av det Foucault kaller biomakt, som skal søke å lede befolkningen med henblikk på å fremme sannhet og livskvalitet men også gjøre dem i stand til å delta i samfunnet på en ønsket måte i form av nytte og produktivitet (Askheim, 2012:87) Det at styringen rettes mot individet i form av selvstyring betegner Foucault som *governmentality* (Askheim, 2012:88). Denne maktformen mener han er karakteristisk for vårt moderne samfunn og skiller seg fra disiplineringsmakten ved at den er enda mer indirekte. Barnehagen representerer ved siden av helsestasjonen den offentlige delen av den allmenne norske barneomsorgen for barn under skolealder. Gjennom sin kunnskap og posisjon får de barnehageansatte en viktig rolle og deres oppgave blir å gjøre barn og foreldre i bedre stand til å treffe riktige, gode og sunne valg. Sett i fra Foucault sitt perspektiv utøves ikke de barnehageansattes makt gjennom undertrykkende kontroll, men gjennom rettledning, veiledning og oppmuntring.

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu er i likhet med Foucault og Gramsci opptatt av maktens usynlige aspekter. Det sentrale for hans maktforståelse er at våre handlinger,

ytringer og samhandling må relateres til objektive, strukturelle forhold som oftest ligger utenfor den enkeltes bevissthet (Askheim, 2012:93). Bourdieu benytter begrepet *habitus* for å analysere hvordan individene posisjonerer seg selv og hvordan dette bidrar til å opprettholde makthierarkier. Individenes habitus rommer de tanke, atferds- eller smaksmønstre som er internalisert gjennom samfunnets sosiale strukturer og de erfaringer det gjør seg i ulike sammenhenger (Askheim, 2012:94). Individets habitus preges av den dominerende doxa i den sosiale gruppen individet tilhører, og skaper felles perspektiver på omverden og på individers selvforståelse. Makten utspilles gjennom *felter*, også forstått som sosiale områder i samfunnet som opererer etter bestemte logikker eller krav. Feltene er styrt av historiske, kulturelle og økonomiske forhold, men også av posisjoner, normer og relasjoner, og er kjennetegnet av at det foregår en kamp om ressurser og makt, både internt og i forhold til andre felter (Askheim, 2012:95). Innenfor disse ulike feltene finnes det ofte en taus kunnskap som oppfattes som selvsagt, og udiskutabel. Bourdieu bruker begrepet *doxa* eller "*det doxiske felt*" om disse sidene ved feltene som ikke gjøres til gjenstand for diskusjon. En profesjons doxa kan beskrives som en samling holdninger, verdier og normer som det ikke stilles spørsmål ved. Gjennom blant annet utdanningssystemet utøver staten sin makt ved å fastsette hvilke forståelser og fortolkninger av verden som ansees som riktige, og på den måten reprodusere eksisterende maktforhold. Denne reguleringen omtaler Bourdieu som *symbolsk vold* - forstått som en maktutøvelse som ikke oppfattes som en maktutøvelse (Askheim, 2012:97).

En av de tingene som gjør det så vanskelig å gi klare beskrivelser av maktforhold, er at makt er tett knyttet sammen med forventninger. I forventningene ligger det en iboende forforståelse om hva som er det normativt rette, det man skal leve etter. Siden de barnehageansattes doxiske forestillinger om hva som er normalt og unormalt, riktig og galt, nettopp er doxiske og ikke bevisste, vil en styring av foreldrene mot disse verdiene kunne fortone seg som en bevisstgjøring. Påvirkningen vil fremstå som en prosess der brukerne får innsikt i og blir bevisst på hva som er deres eget beste (Askheim, 2012:100).

Gramsci, Foucault og Bourdieu har alle det til felles at de ser på makt som holdninger, ideer og forståelser av verden som overføres fra staten og dominerende grupper til resten av befolkningen. Dette er ikke ideer som påføres individene ved tvang, men ved

at profesjonene bringer bestemte oppfatninger og innstillinger frem hos brukerne og får dem til å handle på bestemte måter. Maktutøvelsen kan foregå på ulike måter i møte mellom barnehageansatte og foreldrene, men det utøves også makt gjennom det institusjonelle rammeverket til barnehagen. Styring og maktutøvelse skjer ofte på en lite synlig måte, og både fagpersoner og brukere kan være ubevisste på at det utøves makt. Tilsvarende kan produksjonen av hegemoniet sies å være ubevisst for de som styrer. Makten kan derfor fremstå som noe annet enn makt.

2.3 Makt i mikrososiale prosesser

Jenkins (2008) argumenterer for at Goffmans arbeider gir oss innsikt i hva makt er og hvordan makt fungerer. I forordet til den norske utgaven av *The Presentation of Self in Everyday Life* skriver Fredrik Barth at rollespill, selvpresentasjon og inntrykksmanipulering ikke er overflatefenomen, men grunnleggende trekk ved et samfunn og at disse i følge Goffman må forstås før man kan gå videre i undersøkelsen av samfunn og sosialitet i en større sammenheng (Goffman, 2014:8). Denne beskrivelsen antyder Goffmans fokus på betydningen av å forstå separate begreper eller konsepter i det sosiale liv forut for de større sammenhengene. Det foreligger altså et fokus rettet mot at vi må forstå hva den sosiale samhandlingen i barnehagen er bygget opp av. Goffman selv beskrev sitt prosjekt som en analytisk behandling av ansikt-til-ansikts interaksjon – et domene hvor den foretrukne studiemetode er mikroanalyse (Goffman, 1983:2). Et samlende perspektiv Goffman tilbyr i denne sammenheng er den dramaturgiske metaforen. Begrepet dramaturgisk er i følge Goffman selv brukt i retorisk hensikt og det er ikke ment som en ren analogi mellom teateret og hverdagsinteraksjon mellom mennesker, men gir en begrepsramme der sosial interaksjon deles opp i analytiske konsepter hentet fra teateret og scenelivet (Goffman, 2014:210). Ved hjelp av Goffmans helhetlige rammeverk kan vi få tak i underliggende maktstrukturer som påvirker maktutøvelse i barnehagen. Hans tilnærming viser at mennesker går inn i samhandlingssituasjoner der de ut i fra ulike roller kan handle strategisk basert på forventninger til hverandre (Askheim, 2012:105). For ansatte i barnehagen og foreldre kan det handle om å få sin definisjon av situasjonen til å bli gyldig. Samtidig skjer samhandlingen innenfor organisatoriske eller institusjonelle rammer gitt av samfunnet som partene må forholde seg til og som påvirker

samhandlingen (Askheim, 2012:105). Spenninger kan oppstå når rammene skal avgrensnes og situasjonene defineres.

Mens Bourdieus teorier om habitus og doxa gir oss et innblikk i hvorfor individer handler som de gjør, har Goffman har gitt oss verktøyene til å undersøke det som er så selvsagt og umerkelig at mellom mennesker at de fleste ville oversett det. Underbevisste maktstrukturer eller en falsk bevissthet fremmet av et dominerende hegemoni synliggjøres best gjennom å undersøke barnehagens praksis. En falsk bevissthet er kraftig og spørsmålene som trengs for å nå en mer kritisk bevissthet skjer vanligvis ikke uten ekstern inngripen (Ledwith, 2011:140).

2.4 Makt i relasjoner

Makt er et begrep som kan oppfattes på ulike måter ut fra den sammenhengen den brukes i. Dominelli (2002:17-18) skiller mellom begrepene *powerless* (maktesløs) og *powerful* (mektig). En person kan oppleve å være begge deler, avhengig av kontekst. Hun viser til den feministiske teoretikeren French, som skiller mellom tre former for makt: *Power over*, *power to* og *power of*.

Power over (makt over) gir uttrykk for dominans og herredømme, hvor dominerende grupper utøver makt i et såkalt null-sum spill for å normalisere et bestemt syn på verden (Dominelli, 2002:17). Dette gjøres ved å definere hvem som er inkludert og ekskludert fra grupper som oppfattes som ”normal”. Makten kan knyttes til makthavere i form av aktører, men også strukturell makt som ligger i organisatoriske og fysiske strukturer (Askheim, 2012:79-80).

Power to (makt til) indikerer menneskers potensiale til selv å handle for å skape endringer, og kan sees på som en motvekt til ”makt over” tilnærmingen (Dominelli, 2002:17). Makten oppstår når de som er undertrykt utnytter handlingsrommet for å endre sin situasjon, individuelt eller i grupper (Dominelli, 2002:17-18).

Power of (makt i kraft av) handler om den kollektive styrken som er mulig når individer kommer sammen i grupper (Dominelli, 2002:18). Begrepet kan også knyttes til *power with* (makt sammen med) og *power within* (makt innenfra). ”Makt innenfra” knytter Ledwith (2011:146) til den personlige motstandskraften som forbinder individet til det

kollektive, mens den ”kollektiv makten” (*power with*) skapes gjennom den solidariteten som oppstår mellom mennesker som identifiserer seg med hverandre. ”Makt sammen med” i en slik sammenheng handler om at aktørene finner en felles plattform i situasjoner hvor det oppstår interesse – eller verdikonflikter (Askheim, 2012:80). Dersom begrepet overføres til barnehagens profesjonsutøvelse, innebærer det at de ansatte kommer frem til løsninger i samarbeid med foreldrenes ønsker uten at de som fagpersoner opplever å miste makt. I stedet fordeles makten, og gjennom det skjer en økning av den totale makten.

2.5 Det forestilte norske

I ”Kultur og hverdagsliv” (1989) synliggjør Marianne Gullestad at det eksisterer et norsk likhetsideal og at ”det å være av samme slag” kommuniseres i samhandlingen mellom mennesker. Gjennom å fremstå som like, gjør partene krav på hverandre som likeverdige. Konsensus søkes og fører til en samværsstil det som partene har felles fremheves, mens det som gjør dem forskjellige taktfullt holdes utenfor samhandlingen. Dette gjør vi ved å fremheve det som er likt, og å underkommunisere eller unngå samhandling med grupper som er forskjellige. Dette kan bli problematisk i møtet med synlige forskjeller i barnehagen og dem som oppfattes som ”for forskjellige”. I ”Det norske sett med nye øyne” (2002) illustrerer Gullestad hvordan majoriteten foretar en rekke ”usynlige” grensedragninger overfor ”innvandrere” som naturliggjør diskriminering. Innvandrere konstrueres som ”kulturelt annerledes”, men ”like i sin annerledeshet” og på den måten styrkes ideen om det homogene felleskapet.

2.6 Mitt prosjekt og samfunnsarbeid

I regi av Norges forskningsråd ble det i årene 1994-1999 gjennomført et forskningsprogram om ”spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling”, hvor formålet blant annet var å produsere kunnskap som forenkler realiseringen av målene om integrering, inklusjon og en skole for alle (Söder, 1999b). Synteserapporten (1999b) til og om dette forskningsprogrammet viser at det innenfor det spesialpedagogiske området var to perspektiv som gjorde seg gjeldende; det *kliniske*, som fokuserer på individene og individuelle årsaker til problemene, og det *kontekstuelle*, som vektlegger omgivelsene og dets betydning for forekomsten av et problem. De mest fruktbare forsøkene for å håndtere spenningen mellom de to perspektivene finner vi i følge Söder

(1999b:4) i de prosjektene som anvendte et mer relativistisk perspektiv, hvor antagelsen om problemenes individuelle eller kontekstuelle natur erstattes med en relativt forutsetningsløs og åpen tilnærming, hvor samspillet mellom mennesker studeres. I en slik sammenheng sees aktørene på som kompetente og innsiktsfulle skapere og opprettholdere av sosiale mønstre som forskeren forsøker å forstå.

Samfunnsarbeid handler om å starte der folk er (Minkler & Wallerstein, 2005:27). Praktisk samfunnsarbeid er å forebygge eller snu negative sosiale prosesser, på lokalt nivå, i samspill med de det gjelder (Høgskolen i Bergen, 2008:4). Å forstå de prosesser som foregår mellom barnehageansatte og minoritetsfamilier, og hvilken betydning det kan ha for minoritetsfamiliens opplevelse av medvirkning og deltakelse står sentralt i mitt prosjekt. I følge Ledwith (2011:63) bør et slikt prosjekt starte med å lytte, verdsette og forstå menneskers egne erfaringer. Ledwith (2011:34-35) skriver også at det er problematisk at mange av de tradisjonelle forskningsmodellene forsker på folk istedenfor sammen med dem. Man tar ikke i betraktning hele mennesket, men ser kun på den delen som skal være gjenstand for forskning. Söder (1999a) mener at forskningen bør innta et mer kritisk syn på målsettingen som er satt fra politisk hold. Dersom forskeren heller tar utgangspunkt i fagarbeidernes situasjon mener han at forskningen kan bli mer fruktbar ved at man kan skape en dialog omkring hvordan man forstår ulike situasjoner og problemer.

Gramsci var opptatt av at man skulle innta et kritisk blikk på makt, og vektla de intellektuelles rolle som utgangspunkt for forandring. Han skiller mellom *tradisjonelt intellektuelle* og *organisk intellektuelle* (Ledwith, 2011:139-140). De tradisjonelt intellektuelle kan fungere som en katalysator for endringer ved å bevisstgjøre massene, mens de organisk intellektuelles skaper endringer ved å stille kritiske spørsmål, formulerer nye idéer og inviterer til nye måter å tenke på. Det å utøve kritisk bevissthet innebærer at man setter spørsmål ved den dominante kulturens normer og verdier (Ledwith & Springett, 2010). Her har brasilianske filosofen Paulo Freire vært en viktig inspirasjonskilde ettersom bevisstgjøring i hans perspektiv betyr å lære å se medmenneskelige, sosiale, politiske og økonomiske motsetningsforhold og bekjempe undertrykkelse (Freire, 1999:16-18).

Paulo Freire er av flere sett på som den mest sentrale bidragsyteren til samfunnsarbeid. Freire utviklet sin metode gjennom arbeid med fattige og undertrykte i Brasil og utvidet senere metoden til generell bevisstgjøring og politisk utdanning. I likhet med Bourdieu vektla Freire det politiske innholdet i utdanningen. Utdanning er aldri nøytral, den har enten et mål om å frigjøre eller tilpasse (Ledwith & Springett, 2010:172). Mens Bourdieus teorier sees på som best egnet til å fokusere på makt og reproduksjon av makt kan Freires (1999:84-85) problematisering av det han kalte grensesituasjoner (forstått som en konkret virkelighet som fremkaller helt motstridende forståelser kunnskaper og erfaringer hos individene) sees på som en mulighet for innsikt, motmakt og forandring.

Målet for kritisk refleksjon er å videreutvikle praksis og kompetanse gjennom å generere ny kunnskap. For å utvikle bevissthet må det oppstå en dialog som krever kritisk tenkning (Freire, 1999:77). Freire sin radikale pedagogikk er basert på troen om at alle kan engasjeres i kritisk dialog. I likhet med Gramsci mente Freire at kritisk refleksjon ikke er mulig uten en ekte tro på menneskers kapasitet til å tenke selv som selvstendige subjekter (Ledwith & Springett, 2010:172). Ved å sette spørsmåltegn ved samfunnet man lever i skapes en kritisk læringsprosess. Refleksivitet i form av evnen til å reflektere rundt våre egne refleksjoner er sentralt i prosessen med å bli kritisk i følge Ledwith og Springett (2010:18). Det betyr at vi må gå dypere for å analysere våre egne holdninger, antagelser og fordommer for å åpne opp for ny innsikt og forståelse.

I følge Freire kjennetegnes avmakt av passivitet og gjentakelse av kjente handlingsmønstre fordi man ikke vet bedre eller at man ikke ser hva problemet skyldes. Selv om Freire sine tanker er sentrale er det viktig å være bevisst dens begrensninger. Freire har blitt kritisert for ikke å ta høyde for kompleksitet i forhold til andre undertrykkingsmekanismer knyttet til ulikhet som for eksempel kjønnsaspektet, klasse og etnisitet (Ledwith, 2011:177-195). Skal man ta på alvor menneskers avmakt må disse sees i sammenheng med personlige, samfunnsmessige og strukturelle forhold. Det å forstå avmaktssituasjoner, se sammenhenger og jobbe med å finne veier ut, kan knyttes til *empowerment*. Innenfor samfunnsarbeid oppfattes empowerment som et radikalt begrep, og empowerment-tenkningen har gjerne et samfunnskritisk utgangspunkt (Askheim, 2012:11). Begrepsmessig kan *power*, som utgjør kjernen i begrepet oversettes med oversettes med både styrke, kraft og makt og fremstår på den måten som et treleddet begrep som samtidig indikerer en prosess i følge Askheim (2012:11-12).

Velger vi å se på empowerment som etablering av motmakt er utgangspunktet å styrke enkeltindivider slik at de får kraft til å endre betingelsene som gjør at de befinner seg i avmakt situasjoner. Barrierer kan være knyttet til samfunnets strukturer, holdninger og systemer, og den rådende forståelsen av sosiale problemer har betydning for barnehagens praksis.

Det å undersøke barnehageansattes egne tolkninger av hva som foregår, og forsøke å finne ut hvorfor disse tolkningene er meningsfulle for dem gir meg muligheten til å kartlegge minoritetsfamiliers handlingsrom, samt undersøke betingelser for sosial deltakelse. Resultater av en slik type forskning kan bidra til sette i gang en dialog om hvordan målsettinger fra politisk hold skal settes, danne et grunnlag for ulike endringsstrategier og på den måten bedre menneskers livssituasjon.

For å belyse min problemstilling har jeg benyttet meg av en kvalitativ tilnærming som tar utgangspunkt i det at virkeligheten man ønsker å undersøke er sosialt konstruert. Jeg ønsket på den måten å fange kompleksiteten i situasjonene jeg undersøkte.

3 METODE

3.1 Min tilnærming

Skillet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning er viktig fordi påstandene man har om verden er dramatisk forskjellig. Tradisjonelt har det positivistiske og hermeneutisk/fenomenologiske paradigmet, og ikke minst deres forskningsmessige konsekvenser; en kvantitativ versus kvalitativ tilnærming, stått i sterk motsetning til hverandre (Grenness, 2001:37). Stadig flere bruker begge deler. Kvantitativ forskning kan for eksempel fortelle oss hvor mange mennesker som lider av depresjon, mens kvalitative studier kan fortelle oss hvordan depresjon oppleves. Forskjellige perspektiver gjør det mulig å få en bedre forståelse av et emne. I kvalitativ forskning er man opptatt av egenskaper ved fenomener, ikke mengden av dem. Metoden er ikke mindre presis enn en kvantitativ tilnærming, den har bare et annet fokus. I stedet for å se etter kausalsammenhenger, vil forskeren heller forsøke å beskrive eller avdekke mening ved det de undersøker. Samfunnsarbeid står i en samfunnsvitenskapelig tradisjon og bygger på en tilnærming til samfunn og sosiale strukturer som noe som er skapt og endret gjennom menneskers handlinger. Målet mitt var å utforske meningsinnholdet i en slags praksis, slik de oppleves for de involverte selv, innen deres naturlige sammenheng.

Ettersom jeg var interessert i samspill og relasjoner valgte jeg deltagende observasjon som metode. I følge Katrine Fangen (2010:9) er deltagende observasjon en datainnsamlingsmetode som gir en unik mulighet til å studere menneskers samhandling og språkbruk. Begrepet deltagende observasjon brukes ofte synonymt med feltarbeid ettersom metoden innebærer at man er ”ute i feltet” blant deltagere. Fangen (2010:15) skriver at en fordel med ved deltagende observasjon er at man kommer nærmere innpå folk enn med andre kvalitative metoder. Det å kunne se hva de ansatte gjorde i ulike situasjoner, ga meg samtidig muligheten til å studere ikke verbal kommunikasjon i tillegg til det verbale, og til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Idealet er i følge Fangen (2010) å stille spørsmål ved det selvsagte, slik at man kan komme bak det som deltagerne tar for gitt. Alfred Schutz definerer det som tas for gitt, som det nivået av erfaringen som presenterer seg som noe som ikke trenger å analyseres nærmere (Fangen, 2010:92). Tilsvarende er det et hovedpoeng hos Bourdieu at et hvert felt har sin spesifikke *doxa* i form av en ”taus viten” som rammer inn individenes handlinger

(Askheim, 2012:94-96). Gjennom å studere de barnehageansattes handlinger, var formålet med min forskning å få denne bakgrunnsforståelsen frem i lyset.

3.2 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst (Grønmo, 2004:373). I denne retningen står meningsforståelse og refleksjon sentralt, og den har som sin hovedhensikt å gjøre ting tilgjengelig for oss gjennom fortolkning. Det betyr at jeg gjennom mine fortolkninger må forholde meg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv. Innsikt i aktørenes intensjoner er et viktig grunnlag for å forstå handlinger, men også innsikten i intensjonene utvikles i et samspill mellom aktørenes selvforståelse og forskerens fortolkning av denne selvforståelsen (Grønmo, 2004:373). Mennesker har oppfatninger om sin egen identitet, om hvem de selv er, hvem de ønsker å være, og oppfatninger om hvordan deres samfunn er og bør være (Gilje & Grimen, 1993:45). Når jeg skulle fortolke det de ansatte sa og gjorde, måtte jeg stadig bevege meg mellom min egen habitus eller forforståelse, de ansattes forståelse og den sammenhengen det ble fortolket i. Ettersom at all fortolkning består i slike stadige bevegelser mellom forståelse og forforståelse, og mellom helhet og del, refereres den til av mange som den hermeneutiske sirkel. Datamaterialet mitt består av handlinger, muntlige ytringer og tekst, og mye av det jeg søker å forklare baserer seg på atferdsmønstre, normer og regler, verdier og forventningsmønstre. En konsekvens av en slik hermeneutisk tilnærming er at mine funn må sees på som et produkt av samhandling mellom meg og de barnehageansatte.

Samtidig innebærer samfunnsforskning en rekonstruksjon av de barnehageansattes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper. Clifford Geertz skiller mellom *erfaringsnære* og *erfaringsfjerne* begreper (Gilje & Grimen, 1993:146). Erfaringsnære begrep er begrep mennesker benytter seg av spontant, basert på egne erfaringer, mens erfaringsfjerne begrep er utviklet av spesialister for å forklare den del av verden som hans spesialitet er opptatt av (Gilje & Grimen, 1993:147). Slike begreper kan være mer eller mindre erfaringsnære. Det dreier seg om gradforskjeller, ikke absolutte motsetninger. Uansett er det disse begrepene som i følge Gilje og Grimen (1993:147) gir opphav til noen av de særegne problemene med fortolkning og forståelse i samfunnsvitenskapene. Folkestad (2004:29) skriver at

dersom ønsket er å bidra til fagarbeidernes drøftinger og refleksjoner rundt egen praksis, må man skaffe seg en posisjon hvor dialog er mulig. Det innebærer at avstanden mellom deres hverdags erfaringer og selvforståelse, og utgangspunktet for våre analyser ikke må bli for stor (Söder, 1999a). For liten avstand medfører at vi bare gjentar eller gir en stemme til den rådende selvforståelsen og sier det alle allerede vet. En deling av et innside perspektiv uten refleksjon kan sperre for å se utover denne forståelsen og medføre at situasjoner og handlinger tolkes slik som fagarbeiderne allerede selv gjør det (Folkestad, 2004:29). Forskningen skal derimot bidra til nye perspektiver og ny kunnskap. Et dilemma er da at forskningen fort kan oppleves som dømmende ettersom den gjør bruk av teori og begrep som har sitt utgangspunkt i referanserammer som ligger utenfor den sosiale virkeligheten som studeres. Når jeg i oppgaven gjør en kritisk tolkning ved bruk av teorier innen samfunnsarbeid som skal forklare handling kan det medføre tolkninger som forskningsobjektene ikke kjenner seg igjen i og oppleves som “urettferdig”. For å unngå at det oppfattes slik kan forskningen søke å ivareta en dobbel ambisjon: å bidra med “motbilder” i form av å synliggjøre “vad som sker i ”det som synes ske”” (Söder, 2000:48) og samtidig unngå å havne utenfor en mulighet til dialog med den praksis forskningen vil beskrive. Utfordringen håndteres gjennom

pragmatiska strategier för att balansera de komponenter som konstituerar dilemmat: att söka förstå verkligheten annorlunda, men inte så annorlunda att vi inte kan relatera till de berördas egna meningar och tolkningar; att hävda att vår kunskap faktiskt har en annan karaktär än den “vardagliga” kunskapen, men ändå gå in i en lyhörd dialog; att basera oss på antaganden om den sociala verdens relativitet, men ändå sträva efter att basera vår tolkningar på empiriske fakta. (Söder, 2000:49)

Dette er en utfordring. Söder legger riktignok til at ”*Det dilemma jag søkt beskriva är antagligen ett sådant som bäst hanteras genom att “stirra problemet stint i ögonen, för sedan att gå runt det.”*

3.3 Tilgang til feltet

Ettersom formålet mitt var å undersøke barnehageansattes handlinger i forhold til familier med minoritetsbakgrunn, valgte jeg en flerkulturell barnehage som felt. For gjennomføring av prosjektet trengte jeg innpass i feltet jeg ønsket å forske på. Etter at prosjektplanen ble godkjent i desember 2016, kontaktet jeg en bekjent som også er

avdelingsleder i en flerkulturell barnehage. I følge Fangen (2010) er ”portvakt” en metafor som ofte brukes om slike personer. De vokter porten som åpner for kontakt med de andre deltagerne og tilgang til feltet (Fangen, 2010:67). Vedkommende kontaktet styrer i barnehagen og fikk godkjenning på at jeg kunne gjennomføre prosjektet mitt der.

I følge Alver og Øyen (1997:109-110) regnes det som god forskningspraksis – og alminnelig folkeskikk at det gis så mye opplysning om hovedlinjene i forskningsprosjektet som mulig, og om hvorfor dette gjennomføres. Samtidig skriver Fangen (2010:66) at informert samtykke i deltagende observasjon kun gis i mer modifisert utgave ettersom disse prosjektene ofte er mer løse i forhold til struktur og tema. Etter at tillatelse til å utføre observasjon i feltet var avklart via portvakt, leverte jeg et informasjonsskriv til barnehagen, hvor jeg informerte kort og løst om forskningens formål og datoer for gjennomføring av feltarbeid. Skrivet ble levert til styrer via avdelingsleder og hengt opp på tavlen til de ansatte, og på informasjonstavlen til foreldrene. Det framkom tydelig av skrivet at det var frivillig å delta i studien, og at ingen var nødt til å prate med meg eller svare på spørsmål. Det ble også informert om at det var muligheter for å trekke seg underveis, og at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt. I forkant av dette undersøkte jeg med Norsk senter for samfunnsdata (NSD) om prosjektet måtte meldes inn, og svarte på et spørreskjema knyttet til dette. Svaret fra NSD var at prosjektet ikke var meldepliktig. Informasjonsskriv til barnehagen og skjema fra NSD ligger som vedlegg til oppgaven.

Studien foregikk på en avdeling med 17 barn mellom 3 og 6 år, hvor godt over 50% av foreldrene har et annet morsmål enn norsk. I tillegg har enkelte barn foreldre med ulik opprinnelse. Eksempelvis mor med norsk bakgrunn og far med annen bakgrunn enn norsk. Disse regnes av barnehagen som norske. Når jeg i oppgaven omtaler foreldre skiller jeg mellom minoritet og majoritet på bakgrunn av opprinnelse, uavhengig om barna har foreldre med ulik bakgrunn.

Informantene mine besto av 4 fast ansatte på avdelingen, samt 2 ansatte ved andre avdelinger, i tillegg til enkelte av foreldrene. En av de ansatte ved en annen avdeling hadde også rollen som forelder. Disse representerer ulike roller, alder og kjønn.

3.4 Hva jeg gjorde

Planen min var å innta rollen som deltagende observatør, som betyr at jeg i en periode skulle være tilstede i barnehagen i ulike sammenhenger, sammen med de ansatte mens de utøvde de aktiviteter som er typisk for barnehagen.

Det at jeg skulle fullføre en masteroppgave innenfor normert tid, innebar en begrensning, men et kortvarig feltarbeid kan i følge Fangen (2010:123) være tilstrekkelig til å innhente gode data innenfor et avgrenset felt. Feltarbeidet ble gjennomført i løpet av en 4 ukers periode i januar 2016. I løpet av disse dagene observerte jeg i til sammen 27 timer fordelt på 7 økter. Dette ga nærmere 50 sider med maskinskrevne feltnotater. Jeg valgte å observere i perioder når foreldrene leverte og hentet barna for å få med meg mest mulig samhandling mellom foreldre og ansatte. Jeg hadde også uformelle og spontane samtaler med de ansatte og enkelte av foreldrene.

Utfordringen var å finne gode måter å kombinere observasjon og deltakelse. I starten var mye av fokuset mitt rettet mot å få innpass, og det å få til en dialog med de ansatte i barnehagen. En fordel med å få innpass via en bekjent var at jeg lett fikk tilgang til informasjon, og vedkommende virket i starten som en buffer når enkelte av de ansatte var litt skeptisk til min tilstedeværelse. Vedkommende var også en god diskusjonspartner. Samtidig var det viktig for meg å prate med andre ansatte, slik at informasjonen ble balansert. For å oppnå tillitt hos de ansatte valgte jeg de første dagene å vente med å skrive feltnotater til jeg kom hjem. Det hjalp også litt på stemningen at jeg informerte om at jeg ikke var der for å observere det pedagogiske arbeidet, men som student i samfunnsarbeid. Fangen (2010:83) skriver at hovedsaken med å tilpasse deltagerrollen til dine personlige ferdigheter er at du etter hvert finner en rolle som er naturlig for deg. Jeg opplevde at jeg tidvis måtte justere min rolle ut fra hvilke reaksjoner jeg ble møtt med. Jeg erfarte også at jeg følte meg mer vel med en fortrolig rolle, som jeg tok som et tegn på aksept og tillitt.

3.5 Feltnotater

Jeg hadde ingen tidligere erfaring med feltarbeid, og Schatzman og Strauss (1973:54) påpeker i den sammenheng viktigheten av tålmodighet og toleranse for egen usikkerhet. Feltnotatene er et viktig redskap for å opparbeide en analytisk forståelse (Fangen, 2010:103). For at notatene skulle utgjøre et godt datamateriale var jeg beskrivende,

grundige og konkret i ordbruken, slik at de i etterkant enkelt kunne korrigeres for eventuelle tolkningsfeil eller resonnement. I starten av feltarbeidet, ved observasjoner i miljøet og i samtaler, var det ikke naturlig å notere, jeg valgte derfor å skrive ut notater daglig. Under veiledning fremkom det jeg burde notere mer underveis, noe som også var lettere etter hvert som jeg ble bedre kjent med de ansatte og erfarte at jeg fikk større aksept for å skrive notater underveis.

Data som fremkom gjennom observasjon og samtaler ble kun registrert i form av notater. Det ble ikke gjort bruk av opptak. Feltnotatene har fra starten vært anonymisert ved at de ansatte fikk en fiktiv kode. Disse ble i oppgaven gjort om til fiktive navn hvor alle ansatte og barn fikk tilfeldige navn knyttet til etnisitet mens foreldrene bare omtales som forelder, mor eller far til. Grunnen til at jeg har valgt å gjøre det på denne måten i stedet for å gi dem helt anonyme navn slik som ”Informant 1”, ”Informant 2” også videre, er for å gjøre det enklere for leseren å skille de ulike personene fra hverandre. I tillegg føler jeg at en slik anonymisering er med på å skape større nærhet til informantene, enn det som ellers ville bli fremkalt hos leseren ved bruk av tall.

Barnehagen er også anonymisert i slik at ingen kan kjenne igjen de ulike avdelingene eller barnehagens geografiske plassering. Dette innebærer at jeg har utelatt informasjon fra levekårsundersøkelser som kan bidra til å lokalisere barnehagens beliggenhet.

Ettersom enkelte av informantene hadde en annen språklig bakgrunn enn norsk, ble enkelte sitater normalisert og korrigert for grammatiske feil. Dette ble gjort for at ingen skulle gjenkjennes ut i fra ulike måter å snakke på som kan være med på å identifisere hvem som har uttalt hva. Jeg har ikke lagt til ord i utsagnene som gjør at disse endrer meningsinnhold, men likevel valgt å beholde enkelte utsagn som inneholder ord eller uttrykk som kan knyttes til en dialekt for at ikke meningsinnholdet skal forsvinne. Et eksempel på dette er bruken av begrepet ”folkelig” som jeg tolket som en motsetning til fagutdannet. I etterkant av korrektur plukket jeg ut en del sitater som jeg sjekket med de ansatte. Jeg skrev i tillegg ned spørsmål underveis som jeg ønsket svar på. Jeg har ønsket å presentere funnene på en respektfull måte ved å belyse utsagnene ut fra teoretiske perspektiver, fremfor å fortolke informantenes utsagn ved å tillegge den mening og holdninger (Alver & Øyen, 1997:111).

3.6 Analyseprosessen

Analyseprosessen handler om en systematisk gjennomgang av datamaterialet for å sette

merkelapper og tematisere hva dette handler om (Fangen, 2010). Analysen består i å redusere informasjonsmengden, finne mønstre og lage rammer for å formidle innholdet. Fangen (2010:94) skriver at man bør unngå tidlig bruk av teorier og begreper i tolkningen ettersom dette lett kan føre til at man bruker begreper som er lite egnet til å gripe deltagernes perspektiv. Jeg har valgt derfor å strukturere notatene i henhold til Schatzman og Strauss (1973:99-101) sine kategorier; observasjonsnotater, teoretiske notater og metodologiske notater. Observasjonsnotater (ON) er notater av hva som skjedde, uten for mye fortolkning. Det er samhandlingens hvem, hva, hvor, når og hvordan. Teoretiske notater (TN) er reflekterte, kontrollerte forsøk på å hente informasjon fra en eller flere observasjonsnotater. Her fortolker jeg, trekker slutninger og setter opp hypoteser eller antagelser. Det ga meg mulighet for å utvikle nye begreper, knytte disse til andre, tidligere begreper jeg utviklet, eller relatere en observasjon til en annen. Metodologiske notater (MN) har vært påminnelser og instruksjoner til meg selv, for eksempel om validiteten av enkelte observasjoner, kritisk selvrefleksjon over tidligere feltøker og notater om hvordan jeg skal gå frem i neste omgang, med nye og utdypende spørsmål. De har også omfattet egne opplevelser og mer følelsesmessige inntrykk.

Enkelte feltforskere argumenterer for en streng kategorisering av feltnotatene, slik at de senere kan benyttes til mer systematisk kodearbeid som grunnlag for analysen (Fangen, 2010:111). Samtidig hevder Fangen man ofte utvikler vel så gode analyser ved å vende tilbake til råmaterialet, feltdagboken – igjen og igjen – for å finne system i mangfoldet. I et slikt perspektiv foregår analysen underveis, mer som en interaktiv prosess mellom meg og mine erfaringer eller data. Jeg valgte å skrive stikkord, sammen med understrekninger av ord underveis for å unngå å låse kategoriene for mye i starten. Det ga meg en anledning til å la kategoriene vokse frem underveis ved å justere mine observasjonsstrategier, endre vektlegging mot de erfaringer som oppsto underveis og i den forstand kunne kontrollere og teste ideer eller hypoteser underveis. Jeg har hatt noen retningslinjer å forholde meg til, og noen sentrale spørsmål jeg ønsket svar på, men ikke låst meg konkret til et forskningsspørsmål. Tanken var at selve feltarbeidet ville lede til sentrale forskningsspørsmål etter innhenting av råmaterialet (jmf. Fangen, 2010:33-34).

3.7 Metodologiske utfordringer og refleksjoner

Kvalitativ forskning kan ikke vurderes ut fra samme kriterier som kvantitativ forskning ettersom den produserer en helt annen form for data enn den kvantitative (Fangen, 2010:236). Som nevnt innledningsvis i kapittelet er det ikke fenomeners utbredelse og omfang som står i fokus, men heller tings innhold og betydning. At datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet er likevel en avgjørende forutsetning for å komme frem til analyseresultater som er holdbare og fruktbare. Datakvaliteten vurderes normalt ut fra kriterier som validitet og reliabilitet (Grønmo, 2004:217). Validitet eller gyldighet dreier seg om hvorvidt funnene kartlegger det fenomenet du skal utforske, mens reliabilitet eller pålitelighet omfatter i hvilken grad funnene kan reproduseres av en annen forsker (Fangen, 2010:236).

I følge Fangen (2010:237) er deltagende observasjon en metode som sikrer høy grad av validitet, ettersom forskningen måler det den har til hensikt å måle. Jeg fikk tilgang til de ansattes hverdagserfaringer og deres egne fortolkninger, samtidig sikret jeg gjennom egen deltagelse en bedre forståelse og fortolkning av det jeg studerte. Det å delta som deltagende observatør har gitt meg gode muligheter for å tolke handlinger og ytringer fordi jeg har deltatt i samhandlingen og på den måten lettere kan forstå situasjonen for de involverte.

Et viktig kjennetegn ved samfunnsvitenskapen er at den selv er en del av det samfunnet som den studerer (Grønmo, 2004:9). Det medfører også at metodologiske problemer kan forekomme. Et vanlig problem er knyttet til *reaktivitet*, som betyr at kunnskapen blir preget av at de som studeres, reagerer på at de blir studert (Grønmo, 2004:9). Problemet omtales også som *kontrolleffekt*, og innebærer at de som studeres justerer atferden sin ettersom de blir forsket på. Fangen skriver at feltarbeid i seg selv kan motvirke at deltagerne klarer å opprettholde et fordreid bilde av seg selv overfor deg som forsker ettersom folk sjelden er innstilt på å gi en slikt inntrykk av seg selv over tid (Fangen, 2010:173). Dette samsvarer også med mine erfaringer. Spesielt første dagen opplevde jeg at enkelte av de ansatte unngikk meg litt. Da jeg spurte hvordan de opplevde foreldresamarbeidet eller om deres erfaringer med foreldresamarbeidet fikk jeg gjerne et svar som startet med at "*Mangfold er positivt...*" eller "*Vi er jo så vant til mangfold...*". Dette endret seg etter hvert som jeg ble bedre kjent med deltagerne, de åpnet seg mer og utfordringene knyttet til et stort mangfold ble mer synlig. Utsagnene

kan også sees i lys av Gramscis forståelse av hegemoniet, ved at en gruppes perspektiver gjøres gjeldende for alle og påvirker hva som sies og gjøres i barnehagen.

Jeg valgte å innta en åpen og tillitsfull holdning og fikk etterhvert inntrykk av at de fleste ansatte var ganske oppriktig overfor meg. Jeg ble utover i feltarbeidet møtt med klemmer og smil når jeg kom. Dette ble også bekreftet av avdelingsleder som fortalte meg at de ansatte hadde fortalt på personalmøte at de satte pris på å ha meg der. Det at jeg deltok i leken med barna erfarte jeg at de ansatte opplevde som positivt og bidro til at de åpnet seg mer. En utfordring med dette var at jeg tidvis opplevde å komme for tett på miljøet jeg studerte og ble revet med av begivenhetene som skjedde rundt meg. Det at jeg deltok mye i samhandlingen i starten, medførte at jeg etterhvert ble spurt om råd i enkelt situasjoner. Et eksempel på dette er en episode der noen av de ansatte ville rapportere om en mindre alvorlig hendelse i barnehagen. De ønsket ikke at de ansattes handlinger i forkant av hendelsen fremkom av rapporten og spurte meg om råd i forhold til ulike formuleringer. På bakgrunn av utfordringer knyttet til objektivitet er denne hendelsen, i likhet med andre hendelser der jeg ble spurt om råd utelatt fra oppgaven. Objektivitet gjelder hvorvidt funnene er fri for forutinntatthet og kan knyttes oppgavens reliabilitet. Mangel på objektivitet kan knyttes til reliabilitet eller pålitelighet og gjelder i hvilken grad funnene i forskningen kan reproduseres av en annen forsker (Fangen, 2010:236).

I følge Fangen (2010:80) er det å klare å se verden fra ståstedet til de man studerer, gitt deres situasjon og livsbetingelser et viktig skritt mot forståelse men samtidig er det viktig å kunne vurdere ståstedet deres med et kritisk blikk. Det ble etter hvert nødvendig i større grad å trekke meg tilbake å skrive notater underveis. Jeg opplevde da at observasjonsnotatene ble fyldigere og mer detaljerte. Gode og utfyllende feltnotater underveis kan i følge Fangen (2010) bidra til å sikre validiteten.

Jeg har underveis prøvd å være kritisk til egne tolkninger, og la det gå klart frem av teksten hva som er mine tolkninger, og hva som er de ansattes tolkninger av sine handlinger, hva som er deres utsagn og hva som er mine. En utfordring i forbindelse med dette var å gå fra det erfaringsnære til det erfaringsfjerne, hvor informantenes informasjon skulle løftes til analytisk refleksjon og mer teoretisk kunnskap. Her var det lett å overtolke, og antyde mer enn det jeg kunne stå inne for. Jeg har prøvd underveis å ha en åpen og spørrende grunnholdning til feltnotatene, hvor jeg hele tiden spør meg

selv hvorfor tolker jeg det slik? - og hva handler dette egentlig om? I følge Fangen (2010:37) kan det å lete etter det motsatte av hva en venter å finne motvirke faren for å bare finne det som bekrefter egne fordommer, og overse alt som strider i mot dem. Dette rådet har jeg prøvd å ta med meg gjennom oppgaven.

For å styrke validiteten har jeg i tillegg valgt å benytte tekster som kilde. Nilsen (2015:36) skriver at tekster kan fungere som en bro mellom det lokale og det translokale, det faktiske og det diskursive. Det å bruke tekster som kilde gir meg dermed mulighet til å kontekstualisere materialet mitt bedre. I følge Fangen (2010:185) er det svært vanlig å kombinere feltarbeid med en eller flere former for skriftlige kilder. Deltagende observasjon egner seg for å kombinere med andre datakilder, for å skape et rikest mulig bilde av et miljø eller organisasjon og forstå sammenhengen mellom deltagernes samhandling og de strukturelle betingelsene deres posisjon i samfunnet legger for dem (Fangen, 2010:187). I dette tilfellet dreier det seg om offentlig statistikk, offentlige styringsdokumenter og ellers allment tilgjengelige informasjonsskriv som brukes i barnehagen.

3.8 Evaluering

En evaluering av metodevalg betyr at jeg må spørre meg selv om jeg kunne gjort noe annerledes under datainnsamling og analyse. Hadde jeg kunnet starte på nytt ville jeg i større grad vært bevisst på forskerrollen i begynnelsen av feltarbeidet. Det at jeg deltok mye i samhandlingen i starten av feltarbeidet kan ha ført til at jeg mistet verdifull informasjon og opplevde noen utfordringer knyttet til objektivitet. Det at jeg kjente en av de ansatte i barnehagen fra før kan også ha medført at perspektivene i noen grad gjenspeiler de ansattes tolkninger og at fokus for oppgaven ble rettet mot deres oppmerksomhetsområder, samtidig som andre ble utelatt. Bruken av deltagende observasjon har likevel gitt meg svar på mye av det jeg ønsket å undersøke. Gjennom å være tilstede i samhandlingen fikk jeg en større innsikt i utfordringer knyttet til foreldresamarbeidet i en barnehage med et stort mangfold. Uformelle samtaler underveis i feltarbeidet førte også til at jeg fanget opp nyttig bakgrunnsinformasjon som bidro til å gi retning til oppgaven. Studien presenterer det jeg har lært ved å oppholde meg i feltet og ved å prate med de ansatte og observere deres handlinger. Underveis har jeg blitt oppmerksom på og opptatt av ulike sider ved deres praksis.

Det neste kapitlet er det første som presenterer empiri. Innledningen gir en kort beskrivelse av mitt første møte med feltet og grunnlaget for oppgaven. Kapitlet er det mest generelle i oppgaven og ser nærmere på hvordan de ansatte i barnehagen tilrettelegger for samarbeid og foreldremedvirkning.

4 MANGFOLD, FORELDREMEDVIRKNING OG SAMSPILL

4.1 "Mangfold er positivt"

Synet som møtte meg i det jeg åpnet døren til avdelingen ga et inntrykk av hva som ventet meg. Jeg kom rett inn i en gang fylt med barneklær, ryggsekker og sko. Over hver knagg hang det en plakat med bilde av et barn. Det at plakatene viste ulike flagg i tillegg til det norske, ga meg samtidig en indikasjon på mangfold. Navnene på barna og foreldre deres bekreftet dette.

Jeg ble møtt av Astrid som sa at jeg kunne henge tingene mine på Amalie sin plass i fellesgangen. På den ene veggen i gangen hang det en TV skjerm med skiftende bilder av barn i lek og arbeid, og under denne en informasjonstavle. Det første som møtte blikket mitt når jeg så nærmere på informasjonstavlen var et gjengitt sitat av Paolo Freire: *"Mennesker vil realisere seg selv bare når de er medskapere i sin tilværelse"*. På informasjonstavlen hang 5 plakater og en månedsplan som kort beskrev aktivitetene for uken. Plakatene var utarbeidet av foreldreutvalget for barnehager og ment å skulle bidra til god dialog mellom foreldrene og personalet. De ulike temaene omhandlet tilvenning i barnehagen, kommunikasjon og samarbeid, vennskap, kvalitet og mangfold i barnehagen. Spesielt betydningen av en god dialog ble vektlagt og jeg kunne lese at *gode forutsetninger for å ivareta mangfoldet i barnehagen baserer seg på en anerkjennelse av forskjellighet og hverandres kultur, livssyn og verdier.*

Amalie tok meg med på en omvisning rundt på avdelingen som besto av to oppholdsrom i tillegg til gang, kjøkken og stellerom. Barnehagen var innredet og utformet på samme måte som de fleste andre barnehager i Norge. Avdelingen var en av flere avdelinger, og hadde plass til totalt 19 barn. Toaletter og personalrom var felles for barnehagen og befant seg utenfor avdelingen. Hovedrommet besto av et stort bord med 11 stoler rundt, og en liten kjøkkenavdeling for de minste. Her ble jeg møtt av flere barn som spurte hvem jeg var og hva jeg het. Veggene var fylt med bokser og leker. En nærmere titt i noen av kassene viste dukker med ulik hudfarge og kjønn samt utkleddingstøy som gjenspeilte ulike kulturer. En av guttene løp rundt i en kjole. En kontorpult med en PC var plassert i enden av rommet, hvor det også hang en korktavle

med informasjon til de ansatte. Det andre oppholdsrommet var fylt med puter og madrasser, og den ene veggen hadde en klatrevegg. Amalie fortalte meg at det normalt var 6-8 barn som lekte her med mindre det var felles samlingsstund. Hun forklarte samtidig at det alltid skulle være en voksen til stede, men at det skjedde at de lot en eller to stykker være der alene dersom var rolig: *"Det er jo ikke alle barn som liker å leke i store grupper"*. Bortsett fra ytterdør og dør til stellerrommet sto alle dørene på avdelingen stort sett åpne med unntak av dørene mellom avdelingene. Disse var lukket med en krok øverst på døren slik at barna ikke skulle kunne gå inn på de andre avdelingene. På kjøkkenet satt en jente og spiste alene. Astrid forklarte at de vanligvis hadde felles spisetider, men at de ikke alltid var så nøye på det: *"Vi kan jo ikke ha for mange regler. Hvert barn er forskjellig med hensyn til behov."*

Mitt førsteinntrykk av barnehagen var at praksisen tilpasses forskjellige barn med ulike behov. Både foreldre og ansatte ga tidlig uttrykk for at mangfold var både positivt og vanlig:

Etnisk norsk mor: *"Det er kjekt med mangfold."*

Andrine: *"Mangfold er positivt"*.

Astrid: *"Mangfold er helt dagligdags og vanlig for oss som jobber her"*.

Utsagnene kan sees i lys av det Goffman kaller en "felles situasjonsdefinisjon" som er forklaring på hvordan alle parter viser frem en definisjon av situasjonen eller en felles forståelse som skal legge grunnlaget for deltakernes informasjon om hva som er akseptert innenfor situasjonens grenser (Goffman, 2014:17-18). Jeg oppfatter at de ansatte bruker mangfoldsbegrepet først og fremst for å beskrive hvordan situasjonen er i barnehagen, men også hvordan den burde være i barnehagen. Denne felles forståelsen av mangfold som blir fremhevet som en positiv verdi gir et inntrykk av hvem de er i denne situasjonen og konstruerer en binding for den videre samhandlingen. Samtidig gis det lite konkrete anvisninger på hva mangfold betyr i praksis. Mangfold kan også betraktes som et diffust, komplekst, mangetydig og altomfattende begrep. Betydningen av ord og begreper er avhengig av hvem som gir dem et innhold. Det ble derfor interessant for meg å rette blikket mot den flerkulturelle barnehagens hverdagspraksis og se nærmere på hvordan de ansatte i barnehagen forholdt seg til og forsto dette mangfoldet.

Goffman definerer en sosial organisasjon som et hvilket som helst sted som klart avgrensner hva som kan oppfattes, og hvor en bestemt form for aktivitet regelmessig finner sted (Goffman, 2014:197). Han vektlegger også forventninger innad i de sosiale enhetene, der visse bånd og restriksjoner gjør seg gjeldende. Barnehager hvor det er barn med minoritetsbakgrunn omtales ofte som flerkulturelle barnehager (Gjervan, 2006a:7). Betegnelsen *flerkulturell barnehage* i denne sammenheng brukes med utgangspunkt i egenskaper hos barna og foreldrene, ikke fordi barnehagen har en pedagogisk teori og praksis som tar utgangspunkt i flerkulturelle perspektiver. De ansatte i barnehagen har dermed makt til å definere hva den flerkulturelle barnehagen skal være og betydningen av mangfold. Det å forholde seg til språklig kulturelt og religiøst mangfold i barnehagen kan i følge Gjervan (2006a:8) ses på som en ressurs og en positiv utfordring, men kan også oppleves som et problem og en uønsket situasjon. De to ulike tilnærmingene får konsekvenser for barnehagen som velferdsinstitusjon. Mangfold kan lett komme til å fungere som et ”honnørord” det er vanskelig å være uenig i, men når det kommer til praksis fører uklarheten i denne fellesforståelsen til at det blir lite håndterbart.

Barnehagens samfunnsmandat er å være en pedagogisk virksomhet og et velferdstilbud til småbarnsforeldre. Som vist i kapittel 2 har de ansatte på bakgrunn av sin stilling makt til å etablere rutiner og iverksette struktur. De kan likevel ikke gjøre det på hvilken som helst måte. Aktivitetene er organisert og planlagt av kunnskapsdepartementet, og rammeplan for barnehager utgjør et offisielt styringsdokument som legger føringer og gir rammer for barnehagens praksis i forhold til barn og samarbeid med minoritetsforeldre.

4.2 Kommunikasjon og tillitt

Barnehageloven bruker begrepene forståelse, lydhørhet, respekt og innsikt når den beskriver hvordan et ønsket samarbeid mellom personalet og foreldrene/foresatte bør være, og hvor samarbeid i møte med foreldre med minoritetspråklig bakgrunn spesielt blir vektlagt. Rammeplanen belyser det slik:

I møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for at foreldrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen. Å møte foreldre fra ulike kulturer, både innen det norske samfunnet

og fra andre land, krever respekt, lydhørhet og innsikt. Dette forutsetter at personalet er bevisste og tydelige i egen yrkesrolle og trygge på egen kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011:20).

De ansatte ga ved flere anledninger uttrykk for at tillit var en viktig forutsetning for et godt foreldresamarbeid. De var også opptatt av at foreldrene måtte ha tillitt til deres kompetanse. Eller som Ada uttrykte det: *Foreldrene må lære seg å stole på oss som jobber i barnehagen, vi har masse erfaring.* Om foreldresamarbeidet uttrykte en av de ansatte følgende:

Amalie: "Min erfaring gjennom alle år som barnehagelærer er at det som betyr mest for foreldrene er at barna har det bra, blir sett, er trygge og blir godt ivaretatt i barnehagen."

Utsagnene gir uttrykk for at et godt foreldresamarbeid er knyttet opp mot foreldrenes tillitt til barnehagen og de ansattes evne til å ivareta og skape trygghet for deres barn. Tillitt handler i stor grad om at mennesker kan gjøre det som er mulig om de rette forutsetningene er tilstede. Dette forutsetter god informasjonsutveksling og kommunikasjon mellom barnehagen og hjemmet. Jeg ble fortalt at alle de ansatte i barnehagen var kurset i *samspillmetoden dialog* som angir gode prinsipper for samspill med både barn og foreldre. Disse omfatter blant annet det å vise omsorg, gi ros og anerkjennelse samt det å sette positive grenser.

Freire (1999) knytter samarbeid til dialog og fellesskap. Dialogen legger grunnlag for all slags samarbeid, og er et karakteristisk trekk for handling uavhengig av stillingsnivå og grad av ansvar (Freire, 1999:158). I følge Ledwith og Springett (2010) skjer sosial læring både gjennom formell og uformell dialog når ideer og erfaringer utforskes sammen på tvers av ulikhet. På den måten blir dialogen en prosess som danner grunnlag for kunnskap og sosial endring (Ledwith & Springett, 2010:127). Målet er å lære av hverandre og utvikle handlingskompetanse sammen. Ulike oppfatninger bringes frem gjennom dialog og samarbeid i motsetning til et program der eksperter forteller foreldrene hva de skal gjøre. Ifølge Sudmann og Henriksbø (2011:52) er fellesskap og deltakelse uløselig knyttet sammen og forutsetter en opplevelse av tilhørighet og anerkjennelse. Samarbeid er basert på gjensidig kommunikasjon preget av respekt og handler like mye om å lytte som å snakke og uenighet så vel som konsensus (Ledwith &

Springett, 2010:127). Dialog og deltakelse blir på den måten kjernefenomener i samfunnsarbeid.

4.3 Hverdagssamtalene

Samarbeidet med foreldrene i barnehagen besto i hovedsak av de uformelle møtene og samtalene når barna kom om morgenen og ble hentet om ettermiddagen. Det var i stor grad her informasjon om barnet og barnets hverdag ble utvekslet.

I travle hentesituasjoner stilte de ansatte seg ofte opp i enden av gangen ved informasjonstavlen og TV. Jeg observerte et mangfold av mennesker med ulik klesstil og hudfarge. I begynnelsen klarte jeg ikke å identifisere hvem som var fra hvor. Det ble snakket ulike språk samtidig og mye skjedde på en gang. Samtalene mellom ansatte og foreldre foregikk for det meste på norsk, men noen ganger også engelsk. De ansatte informerte stort sett foreldrene om hva de hadde gjort i barnehagen i løpet av dagen og hva som skulle skje i neste dag. Jeg spurte en av de ansatte om de alltid informerte foreldrene muntlig om hva som skal skje?

Amalie: ”Ja, vi prøver på det. Det er jo ikke alle som leser årsplanen eller skrivene vi sender ut. Noen har ikke mail og andre forstår ikke så godt norsk. I noen tilfeller sender jeg også tekstmelding til de som jeg vet pleier å komme sent.”

Utsagnet tyder på at barnehagen ønsker å tilrettelegge for at informasjonen når frem til alle. Det å bare henge opp et informasjonsskriv vil for noen kunne vekke flere spørsmål enn svar. Muntlig informasjon sikrer at foreldrene har forstått, men handler også om reell foreldremedvirkning i barns oppdragelse. Forståelse skapes i dialog og samhandling mellom mennesker (Freire, 1999).

Jeg ble tidlig forklart at barnehagen brukte TV skjermen i gangen til å vise bilder av barna i ulike sammenhenger, gjerne sammen med en kort tekst som sier noe om bildet. For foreldre som ikke er fortrolige med å lese skriftlig informasjon på norsk kan bilder som synliggjør barnehagens arbeid være et godt utgangspunkt for samtaler om barnas dag i barnehagen. Ord er abstraksjoner og meningen kan gå tapt når vi prøver å beskrive en hendelse med ord, spesielt når språket begrenser (Ledwith & Springett, 2010:61).

Bruk av digitale bilder kan bidra til å styrke foreldrenes innsikt i barnas hverdag og bedre kommunikasjonen mellom de ansatte og foreldre som ikke behersker norsk.

Uformell småprat om barnet og det som foregikk i barnehagen virket også å være et viktig grunnlag for foreldresamarbeidet. I daglige samtaler mellom foreldrene og de ansatte overhørte jeg ofte at samtalene dreide seg om dagen i barnehagen, men også om andre hverdagslige ting. I en hentesituasjon uttrykte Andrine blant annet sin beundring over jakken til en av foreldrene. Det var tydelig at moren til Bashar ble glad. Hun takket, de smilte og lo før de tok farvel. Slike spontane og uhøytidelige hverdagssamtaler senker terskelen for å dele det man har på hjertet. Uformelle samtaler preget av latter og hverdagslige tema kan bidra til at foreldrene og de ansatte blir trygge på hverandre. Personalet blir kjent med hvem foreldrene er og hva som opptar dem. I følge Freire (1999) blir tillit skapt av en dialog som baserer seg på en kommunikasjon mellom mennesker basert på trygghet og gjensidig respekt.

Hverdagssamtalene omfattet også foreldrenes fortellinger. En hendelse omhandlet en av mødrene som gråt når hun fortalte om hjemlandet. *”Jeg vet at hun savner hjemlandet, forklarte Amalie meg, men hun sier alltid at de ikke har noe å klage over og ikke har noen dårlige opplevelser her. Alle er så greie i Norge sier de alltid.”* Hun fortalte meg senere at faren er utdannet advokat i hjemlandet, men kjører taxi i Norge. Foreldrenes fortellinger kan føre til at de ansatte ser verden på en annen måte. Det er dokumentert at innvandrere både kan ha problemer med å få anerkjent den kompetansen de har fra utdanning og praksis andre steder, og problemer med å få jobb (Gullestad, 2002:28). Ledwith og Springet (2010:103) viser hvordan historier og fortellinger kan være et verktøy for utvikling av sosiale relasjoner og deltakelse. Prosessen foreldrene gjennomgår når de får fortalt sine egne historier og andre lytter til dem kan bidra til en følelse av tilhørighet og økt selvtillit når de oppdager at det de forteller er relevant og viktig. Grunnlaget for kritisk dialog er tillitsfulle, gjensidige forhold. Dominelli skriver at en anti-undertrykkende praksis henvender seg til hele mennesket på en måte som gjør det mulig å forholde seg til personens sosiale kontekst på en måte som tar hensyn til de autoriserende ressurser som begge parter bringer med seg inn i forholdet (Dominelli, 2002:34).

Jeg overhørte også at de daglige samtalene handlet om emosjonell støtte, det å snakke med foreldrene om opplevelser de hadde med verden rundt, tanker og følelser. En

hentesituasjon omhandlet en episode med en av de andre foreldrene. En av mødrene hadde prøvd å spøke litt med en av de andre fedrene, men han hadde ikke skjønt spøken og hun var lei seg for dette. Jeg oppfattet det som om Andrine trøstet henne ettersom hun sa ”*det betyr ingenting – det var jo bare en spøk*”. Hendelsen er et eksempel på det Starrin snakker om når han knytter empowerment til emosjonell energi (Starrin, 2007:62). Begrepet emosjonell energi knytter han til de følelsene vi har når vi deltar i sammenhenger der vi føler at vi kommer til vår rett. Vi fylles med emosjonell energi som ytrer seg i entusiasme, selvtillit og handlekraft. Motsatt kan vi tømmes for energi hvor vi føler oss motløse og kraftløse. Det er altså en sammenheng mellom følelser og makt. Foreldre med lite energi føler seg gjerne mislykte og usikre på om det de gjør er riktig, mens de som er fylt med emosjonell energi føler seg verdifull og at det de gjør er riktig. Det å lytte til foreldrenes historier med respekt og gi dem oppmerksomhet kan på den måten knyttes til empowerment og deltakelse fordi det handler om å styrke folks egne krefter, samt å nøytralisere krefter som fremmer avmakt.

Hverdagssamtalene mellom de ansatte og foreldrene er eksempler på hvordan maktforholdet mellom partene jevnes ut. Tradisjonell formidlingspedagogikk som Freire (1999:56) betegner som ”bank undervisning” blir mindre synlig. Det skapes på den måten et fellesskap i barnehagen basert på tillitt og en målsetning om foreldremedvirkning og samarbeid gjennom dialog. Dialog er møte mellom mennesker der en setter navn på verden med utgangspunkt i levd realitet, i menneskers historie og relasjoner bygget av tillitt, gjensidighet og respekt (Freire, 1999:72-75).

4.4 Gi handlingsrom

Bleka skriver at i en barnehage med en ressursorientert tilnærming til mangfold verdsettes foreldrenes likheter og ulikheter og forskjellige tanker om hva som er barnets beste får komme til uttrykk (Bleka, 2006:41). Flere hendelser viser at de ansatte gir foreldrene handlingsrom til å definere hva som er best for deres barn.

Jeg ble fortalt at et søskenpar fra Syria skulle starte i barnehagen dagen etter. Når jeg kom på formiddagen satt Amalie og lekte med barna. Jeg spurte henne om ikke foreldrene pleide å være med den første dagen. Hun bekreftet dette, men svarte meg samtidig at foreldrene mente at det gikk greit at barna var i barnehagen alene. Hun sa samtidig at ”*Det er helt greit. Barna virker som om de trives og har funnet seg raskt til*

rette. (...) foreldrene får vurdere hvor mye de skal være med i starten ettersom det er de som kjenner barna best.” I en annen situasjon spurte Andrine meg om jeg kunne se at et av barna fra Somalia hadde farget håret. Jeg svarte bekreftende, og spurte hva barnehagen sa om dette? Hun forklarte at hun hadde spurt moren om dette men at moren hadde svart at det var en ”barnefarge”. Hva er en barnefarge, spurte jeg? Andrine lo og svarte ”*Akkurat. Hva er en barnefarge? Fargen sitter jo fortsatt i håret.*” Hun fortalte også at jenten innimellom kom med mascara i barnehagen, men at de egentlig ikke sa så mye om dette til foreldrene. Bare forklarte at det ikke er så vanlig i Norge at barn bruker sminke. ”*Andre ville gjerne reagert mer*” sa hun, *men de er jo tross alt vant til andre skikker enn oss.*” I forbindelse med levering sa en av foreldrene fra Polen til Amalie at gutten ikke var helt frisk og at hun derfor ikke ønsket at han skulle være så mye ute. Amalie svarte at det var greit. Begrunnelsen til meg var at ”*vi har jo litt forskjellig syn på dette med sykdom.*”

Amalie: ”Egentlig skal jo barna være hjemme når de er syke, men noen av foreldrene mener tydeligvis at det er helt greit å sende syke barn i barnehagen. Her på avdelingen ser vi allmenntilstanden litt an, men ber foreldrene om å hente barna dersom vi mener at barnet burde vært hjemme.”

Ved ikke å sette grenser støtter de ansatte opp om selvstendighet og foreldrenes medvirkning. Ettersom de ansatte ikke tar styringen gis foreldrenes rom for å vurdere hva som er best for deres barn. Handlingsrommet skapes ved at de ansatte aksepterer foreldrenes vurderinger – i motsetning til å gripe inn og fortelle foreldrene hva som er best. Becher (2006:63) skriver at anerkjennelse består i å forstå og bekrefte den andre gjennom blant annet å oppgi kontroll på situasjonen. Det at barnehagen anerkjenner foreldrenes kulturelle bakgrunn kan være med på å styrke fellesskapet i barnehagen. De ansatte har gjennom sin utdanning og praksis kunnskap om barns utvikling og er eksperter i forhold til å tilrettelegge for barns utvikling gjennom lek og omsorg, og fremme læring og danning. Foreldrene på sin side er de som best kjenner sitt barn og kan gi viktig informasjon om barnet. Foreldrenes medvirkning får liten mobiliserende kraft dersom foreldrenes erfaringer og kunnskap ikke utveksles med de ansatte. Ved å tillate deltagelse og på den måten gi fra seg makt tar de ansatte samtidig avstand fra styring ovenfra-og-ned noe som igjen kan være med på å styrke demokrati og felleskap i barnehagen.

4.5 Det varierer med erfaring og bakgrunn

Lønning Veldes (2016) har i sin masteroppgave sett nærmere på foreldrenes opplevelse av hentesituasjonen i barnehagen. Materialet består av intervju med 12 foreldre i fire barnehager. Studien viser til stor variasjon når det kommer til hvor mye informasjon foreldrene får og hvor mye tid den enkelte ansatte vier til hentesituasjonen. Foreldrene forteller om et personale som har ulik praksis i forhold til hvordan de utveksler informasjon. Flere av foreldrene gir uttrykk for at i hvilken grad de får tilfredsstillende informasjon omkring eget barn i mange tilfeller kan virke tilfeldig.

Andrine fortalte meg at månedsplanen på avdelingen var utformet så enkelt som mulig for at flest mulig skulle få med seg innholdet. Det sto gjerne oppført bare en hovedaktivitet per dag, slik at flest mulig skulle få med seg det som var vesentlig.

Andrine: ”Særlig her på avdelingen sørger vi for å fortelle muntlig til alle hva som skal skje neste dag. Vi har en diskusjon gående angående utformingen av årsplanen hvor vi er litt uenige.”

Utsagnet gir et inntrykk av at praksisen i barnehagen varierer.

Amalie: ”Jeg tror foreldrene liker at de blir tatt i mot når de kommer”. Vi fikk nylig en ny avdelingsleder på avdelingen ved siden av og han mente at vi ikke skulle ta i mot foreldrene men være med barna. Det har kommet en del klager fra foreldrene på dette nå i ettertid, så jeg tror han har endret litt oppfatning.”

Utsagnene tyder på at en blanding av kunnskap, erfaring og observasjoner påvirker de ansattes konkrete handling i de aktuelle situasjonene hvor målsetningen er foreldremedvirkning og samarbeid. Siden ikke det er gitt på forhånd hvordan en situasjon vil utspille seg, må de ansatte forsøke seg litt frem. For nyansatte kan det være utfordrende å vite hvordan foreldrene skal behandles. De har ikke opparbeidet seg den mer subtile forståelsen av hva som er greit og ikke greit. Det er gjerne gjennom diskusjon med mer erfarne kollegaer at de nyansatte sosialiseres inn i barnehagens praksis og lærer å se saker på et bestemt måte.

Gjennom måten de kommuniserte på plasserte pedagogene og assistentene seg, bevisst eller ubevisst i ulike posisjoner i forhold til hverandre og foreldrene. Jeg merket meg

ganske tidlig i feltarbeidet at samtalene med foreldrene endret litt struktur når pedagogene ikke var til stede på avdelingen. Noen av samtalene var kortere og andre mer uformell. Jeg nevnte dette for Anna, som er tospråklig assistent i barnehagen. Hun svarte at hun trodde at de norske foreldrene helst vi prate med de norske, mens de utenlandske var mer opptatt av å prate med henne.

Anna: ”Det virker som om de norske foreldrene er mer opptatt av det profesjonelle, om du skjønner hva jeg mener?”

Utsagnet tyder på at Anna i forhold til foreldrene konstruerer et skille mellom seg selv og de ansatte med etnisk norsk bakgrunn. Det å forstå andres perspektiver og situasjoner involverer gjerne en søken etter det som er felles. Vi sammenligner våre egne erfaringer med andres og konstruerer en likhet. I følge Hylland Eriksen er det ikke objektive kulturforskjeller som skaper gruppeidentitet, men forestillingen om at slike forskjeller eksisterer (Hylland Eriksen, 2001:49). Man ser bort i fra interne forskjeller og likheter som krysser grensene, samtidig som man fokuserer intenst på utvalgte forskjeller uavhengig om disse stemmer eller ikke. Forskjellene i denne sammenheng kan like gjerne skyldes ulikhet i posisjoner og kommunikasjon knyttet til roller.

Handlinger og uttalelser viser at pedagogene også konstruerte et skille mellom seg og assistentene. Andrine sa til meg at *”Vi er i en privilegert posisjon som er 2 pedagoger på avdelingen.”* Utsagnet kan knyttes til det Goffman (2014:37) kaller *idealisert praksis*. Til posisjonen som pedagog er det knyttet en status. Tilbøyeligheten til å vise en idealisert side av oss selv får et organisert uttrykk gjennom statusen som rollen innebærer. En av assistentene hadde fått ansvar for å holde en yogatime for barna, og det var tydelig at foreldrene og barna synes det var stas. Mye latter og spøk i garderoben vitnet om dette og bilder fra timen var allerede lagt ut på kommunen sine hjemmesider. En av pedagogene mente likevel at Anna gikk for fort gjennom øvelsene og at hun *”burde nok veilede litt i forhold til det pedagogiske.”* På den måten befestet hun sin posisjon som pedagog.

De ansattes posisjonering i forhold til hverandre og rollefordelingen kan være med på å påvirke mengden av informasjon og måten informasjonen formidles til foreldrene, men det handler også om kunnskap knyttet til roller. Barnehagen blir gjerne fremstilt som en

organisasjon med flat struktur der pedagogene og assistenter i stor grad utfører de samme oppgaver, men profesjonaliseringen av sektoren har resultert i en omfattende kunnskapsproduksjon knyttet til barns utvikling, behov, læring og lek. Glaser skriver at fordi omsorgsprofesjonene i stor grad har vært nødt til å legitimere sin yrkesrolle kan dette skape kunstige skiller mellom profesjonskunnskapen og hverdagskunnskapen (Glaser, 2013:46). Dette kan medføre et skille mellom ansatte med og uten utdanning.

Selv om pedagogene veiledet og utarbeidet ukeplaner og rutiner, var likevel de andre ansatte i en viss grad fri til å håndtere ulike hendelser slik de anså det best. Når pedagogene var borte fra avdelingen på personalmøter og lignende var det assistentene som håndterte situasjonene som oppsto. Kjennskap til familiene og barn ble utgangspunkt for måten de håndterte situasjonene på. Mens meg og Anna sto og pratet sammen i gangen satt det en gutt lengre borte litt gjemt under noen klær og gråt. Anna sa noe til han på guttens eget morsmål. Til meg sa hun at vi bare skulle la han sitte. *”Det er litt sånn i den kulturen at det er litt flaut å vise at man gråter, og da er det bedre at han får sitte litt for seg selv. Man skal liksom være litt mer ”mann””* sa hun, og illustrerte dette med å stramme musklene i armen. Jeg var samtidig litt usikker på om Anna hadde sagt noe til de andre guttene som lekte nærheten, ettersom flere av disse begynte å løfte på stoler og flekse muskler. De la seg blant annet ned på gulvet og skulle vise hvem som var sterkest ved å løfte stolene som vektstenger.

I følge Giæver (2006) kan personale med minoritetsbakgrunn ha særlige forutsetninger for å forstå minoritetsbarn og foreldres situasjon i barnehagen og tilrettelegge for integrering og utvikle barnehagens flerkulturelle innhold. De har et potensial til å bygge bro mellom barnet og familiens språk, kultur og verdier som møter dem i det norske samfunnet dersom de får muligheten. Anna fortalte meg at hun selv ikke kunne språket da hun kom til Norge og at det var vanskelig til tider. Amalie som også var kommet inn i rommet supplerte med å fortelle en historie om et foreldrepar hvor all dialog lenge hadde foregått på engelsk. Inntil en dag de andre på avdelingen tilfeldigvis oppdaget at Anna pratet norsk med foreldrene. Begge lo litt, og Anna forklarte at hun trodde at foreldrene hadde følt på usikkerhet rundt det å prate norsk med andre ”norske”, men at det var lettere med henne ettersom hun også hadde en annen bakgrunn en norsk.

Anna: ”Jeg tror det er fordi jeg også er utlending at de utenlandske foreldrene gjerne synes det er lettere å prate med meg. Selv om vi ikke har samme språk. Jeg smiler og ler og snakker om alle mulige ting. Forstår de ikke hva jeg sier, så bruker jeg armer eller tegnspråk.”

Hun forklarte at barna hennes var store og gikk på skole når de kom til Norge, men at hun godt kunne forstå hva foreldrene følte når de kom i barnehagen i starten uten å kjenne språket.

Anna trekker paralleller mellom sine egne og foreldrenes erfaringer. Gjennom å bruke egne erfaringer og dele disse med foreldrene mener Anna at hun kan ufarliggjøre ukjente situasjoner slik at foreldrene opplever større grad av trygghet. Det er ikke bare et nytt språk som skal tilegnes men også kulturelle koder og normer. Når Anna kan vise til noe som er felles, som i dette tilfelle er minoriteters møte med barnehage eller skole kan det bidra til å skape trygghet for foreldrene.

Anna: ”Jeg følte at de ansatte behandlet meg litt som et barn – de fikk meg til å føle meg litt dum. Akkurat som om jeg ikke kunne noe. Når jeg sa noe svarte de ofte med ”hæ” – jeg kunne hverken engelsk eller norsk og synes ikke det var noe greit. Når de snakket til meg var det litt som om de snakket til et barn, tok meg på skulderen og skulle se meg inn i øynene, og forklare meg ting, om du skjønner.”

Anna sin fortelling viser at språket og kulturen man møter hos mennesker som er ansatt for å hjelpe kan oppleves som fremmedgjørende. Hjelp og veiledning skjer gjerne i beste mening, men når ikke alltid frem slik de er tenkt. I følge Starrin (2007) kan måten vi anvender språket på kan være forskjellen på om en person lukker eller åpner seg, om det kjenner seg krenket eller om tillitt etableres. Et separerende språk kan oppleves som krenkende og ydmykende mens et inkluderende språk kan bidra til å skape gjensidig trygghet og forsterke den enkeltes selvfølelse (Starrin, 2007:66).

Anna: ”Jeg tror det er bedre å være mer direkte, og forklare ting på en mer dagligdags måte. Få de til å slappe av. Det å lære språket har gitt meg mye

bedre selvtillit og tro på meg selv. Jeg kan gi beskjed om hvordan jeg vil ha det.”

Dominelli (2002:18) knytter empowerment til det å ha å ha *makt til* noe, i motsetning til det å ha *makt over* noe eller noen. Makt innebærer i praksis å ha mulighet til å realisere sine egne interesser og få gjennomslag for sine ønsker og verdier. Anna fortalte at det å lære norsk ga henne muligheten til i større grad ta ansvar for eget liv. Det å oppleve at man har kontroll over eget liv og blir sett på som likeverdig er viktig for å oppleve seg selv som en aktiv deltaker og ikke bare en passiv mottaker som må innordne seg andres forståelse og meninger. Situasjonen kan også knyttes til det Bracht (1999:86) beskriver som individuelt og psykologisk empowerment som innebærer en subjektiv følelse av økt kontroll over eget liv på bakgrunn av opplevelsen av en aktiv deltakelse.

Anna: ”Tiden vi var på Nygård skole husker jeg som en dårlig tid sier hun og ler. Jeg ønsket bare å levere barna i full fart og gå igjen så fort som mulig, uten å se på de ansatte, for å slippe å prate med de som jobbet der. Jeg tror mange føler det som meg når de er ny i barnehagen. Jeg ser at de forsvinner fort ut i starten, men det blir bedre etter hvert. Spesielt når de lærer seg norsk. De er bare usikre.”

Gjennom bruk av egen erfaring og historie kan Anna vise oppriktig empati og legge til rette for et foreldresamarbeid preget av tillitt og trygghet. Hun kan på den måten fungere som en katalysator. Dette innebærer rollen som koordinator, muliggjører, systemkjenner, inspirator, støtte og konfliktløser (Hutchinson, 2010:141). Det å øke handlingsevnen er sentralt i samfunnsarbeid. Når evnen til handling øker, øker også problemløsningsevnen (Hutchinson, 2010:21). Empowerment kan i denne sammenheng knyttes til det Askheim (2012) omtaler som etablering av motmakt. Ved å bidra til prosesser som kan styrke minoritetsforeldres tro på egen handlingskompetanse, få frem nye bilder av sammenhenger og begreper på fenomener kan man sammen danne en motmakt mot krefter som har ført til at man befinner seg i avmaktssituasjoner.

4.6 Kunnskap om mangfold

De ansatte viste også interesse for å lære mer om de ulike kulturene som var

representert i barnehagen, og lot dette komme til syne gjennom måten de la til rette for at foreldrene og barna skulle føle seg mottatt i barnehagen. *”Vi er jo alle norske, ikke sant”* svarte Andrine når jeg spurte om flaggene som var avbildet sammen med barna. *”Vi er opptatt av at alle skal føle seg velkommen. Det gir jo samtidig kunnskap. Alle barna vet hvilket land hvert flagg tilhører.”*

Når et av barna fra Syria hadde bursdag øvde de ansatte seg på å si ”gratulerer med dagen” på arabisk. De fikk hjelp av faren til et av de andre barna som pratet arabisk. Han viste de ansatte hvordan det skulle skrives og hjalp de med uttalen. Han forklarte samtidig at det er ulike dialekter på arabisk som gjør at barna ikke alltid forstår hverandre selv om de har samme språk.

Det å snakke om hjemmespråket og etterspørre ord og uttrykk kan være en måte å anerkjenne flerspråklighet. Det kan også være en måte for de ansatte å åpne opp for at mangfold er det normale. I følge Gjervan (2006b) kan anerkjennelse av hjemmespråket bidra til at barn kan delta i felleskapet på deres egne premisser, som igjen kan bidra til at foreldrene opplever inkludering og likeverd.

De ansatte fortalte også at de noen ganger inviterte foreldrene med minoritetsbakgrunn til å lage mat og ta med i barnehagen. I den anledning kommenterte jeg til en av de ansatte at jeg ikke hadde hørt at de sa noe om kosthold til foreldrene utover det at de spurte om barna har spist eller hadde med matpakke. Hun svarte at de ikke legger seg opp i dette:

Amalie: ”Jeg var på et kurs hvor vi lærte litt om dette. Vi har ulik oppfatning av hva som er riktig og galt i forhold til mange ulike områder. Det betyr ikke nødvendigvis at det vi gjør i Norge er rett. I Australia for eksempel er de helt sjokkert over at vi lar barna sove ute i frisk luft uten tilsyn. Dessuten så gir jo vi gjerne barna kjeks eller skillingsboller når vi går på tur – hvorfor skal vi da legge oss opp i om barna har en kake i matboksen? En yoghurt for eksempel inneholder gjerne like mye sukker som en bolle. Det har riktignok vært et tema på mange møter her i barnehagen, spesielt kommer tema opp når vi ansetter nyutdannede. De er gjerne mer opptatt av dette. (...)Det eneste vi har sagt er at de ikke får ha med brus og snop med mindre det er en spesiell anledning, som bursdager, karneval, sommerfest og lignende.”

Utsagnet viser at ansatte med erfaring stiller seg kritisk til egen kunnskap og kan tolkes som en bevissthet i forhold til handlinger, rutiner og selvfølgeligheter som er med på å begrense handlingsvalg. Å vise variasjon i syn på barn og foreldrerolle har betydning for å alminneliggjøre mangfold og anerkjenne av at det kan være flere riktige måter å være foreldre på. Becher (2006:17) påpeker at det finnes store variasjoner i hvordan voksne ser på barn og foreldreskap. Begrepet *barnets beste* har ikke et entydig innhold, og avhenger av hvilken kontekst en befinner seg innenfor. Hva som vektlegges hjemme varierer og ulike former for oppdragelse gis forskjellig kulturell betydning. Norge som er et vestlig utdanningsorientert samfunn med stor velferd er i mindretall i forhold til hva som i en global sammenheng antas å være normalt (Becher, 2006:36). Andre foreldregrupper/kulturer har kanskje et annet syn på barn og barndom. Våre verdier og holdninger er med på å bestemme hva vi ser som riktig og nyttig. I følge Becher (2006) kan det å få presentert varierende praksiser når det gjelder syn på barn, oppdragelse, foreldrenes væremåte og pedagogens væremåte bidra til at man ser sine egne pedagogiske praksiser og hvilke diskurser man er en del av.

4.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg beskrevet generelt om hvordan barnehagen tilrettelegger for samarbeid med foreldrene. Kapittelet har som hensikt å gi et bilde av hvordan den daglige samhandlingen i barnehagen ser ut innenfra og hvordan jeg opplevde at de ansatte samarbeidet med foreldrene. Fellesskapet i barnehagen synes i stor grad å skapes gjennom et samarbeid basert på gjensidig tillitt og en målsetning om foreldremedvirkning. Det å skape et fellesskap basert på tillitt og medvirkning kan knyttes til begrepet *power with* (makt sammen med). Tillit kan også innebære og medføre overføring av makt. Gjennom å tilrettelegge for foreldremedvirkning fordeles makten mellom ansatte og foreldre. Samtidig er det gjerne slik at et godt fellesskap krever mindre forskjeller og mer likheter. I følge Vetlesen (2009:20) kan et fellesskap også innebære tvang om konformitet og underordning. Det å leve under en gruppes hegemoniske oppfatninger kan være med på å undergrave menneskers ambisjoner om å leve et fritt og selvstendig liv. Ulik habitus læres langt på vei i oppveksten og et økende mangfold i barnehagen bringer med seg nye skikker og tenkemåter som kan utfordre de ansattes ambisjoner om foreldremedvirkning. Solvang skriver at normalisering er blitt

kjernepolitikk i omsorgs og utdanningsinstitusjoner og at et en slik normaliseringspolitikk gir lite rom for å utvikle egen kultur (Solvang, 2000:5).

I det neste kapitlet undersøker jeg hvilke normer og verdier som gjør seg gjeldende i barnehagen. I tillegg til dette ønsker jeg å se nærmere på hvordan en karakterisering og kategorisering av foreldrene kan bidra til ulike handlingsvalg.

5 KATEGORISERING AV MANGFOLD, NORMER OG VERDIER

I følge Bourdieu har et hvert felt sin spesifikke *doxa* (Askheim, 2012:96). Doxa materialiseres i den enkeltes habitus som rommer de tanke og atferdsmønstrene individene internaliserer gjennom samfunnets sosiale strukturer og de erfaringer det gjør seg i ulike sosiale sammenhenger (Askheim, 2012:94-96). Verdier, holdninger og normer som er utviklet over tid medfører uskrevne regler og forestillinger om hva som er forventet oppførsel for mennesker i ulike sammenhenger, og kan på den måten forstås som rammebetingelser for samhandling.

Innenfor det dominerende kunnskapsfeltet som barnehagen befinner seg i, og de sannhetene som regnes som allmenngyldige i barnehagesammenheng spiller de ansattes kunnskap en avgjørende rolle. Som vist i kapittel 2 handler deres maktutøvelse i følge Foucault om å bringe foreldrene i retning av en norm eller standard for normalitet slik det defineres i rådende sannhetsregimer.

Når vi identifiserer og omtaler mennesker, grupperer vi dem gjerne i ulike kategorier (Goffman, 1963:11-12). Ofte foregår denne kategoriseringen med utgangspunkt i en norm. Brudd på sosiale normer forårsaker gjerne en form for negativ reaksjon (Skog, 2006:16). Hva som oppfattes som sosialt avvikende eller forskjellig konstrueres også i våre sosiale forbindelser som har ulike toleransegrenser. Det handler uansett alltid om makt i en eller annen form. Jo mer makt og innflytelse en person eller gruppe har, jo større innflytelse har de på hva som defineres som avvikende (Solvang, 2002:165). Til en sosial rolle er det knyttet forventninger og et sett av normer for hvordan oppgavene som hører til en bestemt plass i samfunnet skal ivaretas (Martinussen, 2001:39). Rollen som barnehageansatt bringer med seg forestillinger om ansvar, og det kan føre med seg tanker om at initiativ, kontroll og styring er nødvendig.

5.1 "Det handler om grensesetting."

Mens jeg sto og pratet med Ada, en av foreldrene som også var ansatt i barnehagen ved annen avdeling kom Bolek, en av guttene gråtende bort til meg. Jeg satt meg ned og spurte hva som var galt? Samtidig sa Ada til meg at hun måtte jobbe og til datteren Birgitte, at hun skulle være med meg. Vi gikk inn på kjøkkenet og satt oss i sofaen. Barna ville sitte i hver sin armkrok, og vi leste litt i en bok mens Bolek fortsatt

småsnufset litt. Astrid kom inn og spurte Bolek om han fortsatt gråt. Henvendt til meg sa hun: *”Det er ganske vanlig, men vi bryr oss ikke så mye om det. Han gråter ofte når foreldrene går og vi prøver å lære Bolek at han må slutte med det.”* Bolek krøp lengre inn i armkroken min. Jeg kjente at ”morsfølelsen” tok litt overhånd og ble sittende å stryke han over håret mens vi leste. Flere av barna samlet seg rundt og jeg ble sittende på kjøkkenet og lese med 6 -7 barn et stund. Andrine hadde startet vekten og kom inn på kjøkkenet. Hun lo litt når hun så meg og kommenterte at det var tydelig at barna begynte å bli kjent med meg. *”Sitter du og gråter igjen?”* spurte hun Bolek. Han svarte ikke. Henvendt til meg sa hun: *”Du synes kanskje vi virker litt ufølsom mot Bolek, men han må slutte med den sutringen.”*

De ansatte forteller og viser gjennom handling til meg at de til tider ser det som sitt ansvar å sette grenser for barna i visse situasjoner. Det er de ansatte som besitter makten til å avgjøre hva som blir ansett som normalt eller ikke og hva som blir forventet av barn og foreldre. Inntrykket mitt er en praksis som tilpasses i forhold til barns behov, men samtidig synes det å være mindre rom for forhandlinger og perspektivutvidelser dersom barneomsorg bryter med de de ansattes normer og kunnskaper om barn.

Mye av kjennskapen som barnehagen fikk om foreldrenes oppdragelsespraksiser skjedde gjerne gjennom de ansattes observasjon av samspillet mellom barn og foreldre i hente og bringesituasjoner. En norsk far og datteren ble sittende ekstra lenge i gangen. Jeg bemerket til Amalie at noen foreldre tok seg lengre tid enn andre. *”Det er alltid sånn”* svarte hun. *”Foreldrene er begge høyt utdannet, men høy utdanning er jammen ikke ensbetydende med ferdigheter som foreldre.”* Hun fortalte at begge foreldrene hadde veldig respekt for fag, og gjerne spurte i barnehagen om ting de lurte på. For eksempel om 8 timers søvn om natten var nok også videre. *”De er utrolig hyggelige mennesker begge to, men noen ganger må man skjære igjennom og si at nå skal vi gå. Det handler om grensesetting.”* Hun sa at hun flere ganger hadde tenkt på å si noe til foreldrene, men at hun samtidig var redd for å virke belærende.

Dagen etter var det moren som kom for å hente Berit og de ble gående litt frem og tilbake mellom fellesrom og garderoben. Berit klatret opp på et av bordene i fellesrommet og moren sa at hun måtte komme ned, men Berit nektet. Etter noen minutter sa Amalie at Berit måtte gå ned og løftet henne fysisk ned fra bordet. Når de

var gått sa Amalie nok en gang til meg at hun hadde tenkt at hun nå måtte spørre om de ville ha noen råd og veiledning i forhold til barnet.

Amalie: ”De klarer jo ikke å sette grenser. Det er akkurat som om de er litt redd for å gjøre noe feil, og jeg føler at de er litt redd for hva vi tenker, men alle vet jo at det ikke er lov å klatre på bordene, så hvorfor ikke bare ta barnet ned.”

Historien gjentok seg neste gang jeg var i barnehagen. Bai hentet meg og ville ha hjelp til å pakke inn tegninger som han hadde laget til faren. Mens vi pakket inn tegninger kom moren for å hente Berit. Hun så på meg og sa: *”Den daglige kampen er i gang.”* Henvendt til Berit sa hun at *”Nå må du komme – hvis ikke må jeg løfte deg opp og bære deg.”* Berit ble sittende og svarte ikke. Hun så på meg og sa at hun vil pakke inn tegninger som Bai, men moren sa til Berit at *”Nei, nå teller jeg til tre så må du komme.”* Berit bøyde hodet, la armene i kryss og nektet. *”1-2-3, nå går vi”*, sa moren, mens hun gikk bortover. Berit ble sittende med armene i kryss. Ingenting skjedde. Når jeg spurte Amalie senere om hun hadde sagt noe til foreldrene om dette med grensesetting svarte hun: *”Nei, kanskje jeg bare skal spørre sånn i forbifarten om de vil ha noen tips, når anledningen byr seg.”*

Hendelsene viser at det knytter seg usikkerhet omkring foreldrerollen. De ansattes kunnskaper om barn kan lett fremstå som selve normen, og kan føre til at foreldre blir usikre når det gjelder egen kompetanse. Glaser (2013) skriver at dagens barn tilbringer mer av sin våkne tid sammen med profesjonelle omsorgsgivere enn det de gjør med sine egne foreldre. Selv om mange foreldre i dag har høy utdanning, og i noen tilfeller høyere enn pedagogiske ledere i barnehagen, opplever mange fortsatt usikkerhet i møte med profesjonell barneomsorg (Glaser, 2013:25). Dette innebærer at det kan være utfordrende for foreldrene å bryte inn i det som skjer i barnehagen. Samtidig virker det som de ansatte vegrer seg for å gi veiledning der hvor foreldrene oppfattes å være ressurssterke.

Bleka (2006:45) skriver at en viktig rolle for barnehageansatte er å bidra til at foreldre blir kjent med ulike måter å sette grenser på, uten å krenke barnet. På den måten kan foreldrene få mulighet til å utvide sin forståelse av barns situasjon og av sin egen oppdragerpraksis. Denne grensesettingen så ut til også å omfatte foreldrene i noen

tilfeller. Når moren til Beyza kom for å hente gikk Andrine bort til henne og informerte om at det nærmet seg en overnattingstur på fjellet.

Mor: ”Ja, huff. (sukket.) *Det er litt rart å skulle være borte fra Beyza så lenge*”.

Andrine: ”*Det må jo være deilig med litt barnefri*”.

Til meg begrunnet hun situasjonen med følgende:

Andrine: ”Det er alltid moren som henter og bringer. Faren har vi sett kanskje 2 til 3 ganger i løpet av disse årene. Hun lever hele livet sitt gjennom Beyza og liker ikke å være borte fra Beyza. Det kan jo ikke være sunt at alt bare skal dreie seg om Beyza, man trenger jo litt egentid.”

Utsagnet tyder på at de ansatte tar i bruk erfaringer og kunnskap fra alle deler av livet. De er også nødt å trekke veksler på sin egen hverdags erfaring og praktiske fornuft, for det er ikke gitt hvordan barneomsorg skal foregå. De ansattes oppgaver handler også om å hjelpe familiene til å gi god barneomsorg. Da rettes innsatsen også inn på å endre familiens handlinger, og det dreier seg om å ”normalisere” familiene. Egne normer og verdier blir satt i spill. Dominelli (2002) skriver at normalitet som verdier og normer defineres av dominante grupper. Det å trekke på normaliseringsmekanismer som fremmer dominerende verdier og prioriteringer kan være med på begrense handlingene til underordnede grupper (Dominelli, 2002:8). Utfordringen for de ansatte blir å balansere den generelle hverdagskunnskapen og yrkeskunnskapen med foreldrenes subjektive kunnskaper og erfaringer.

5.2 Ressurssterk versus folkelig

Til meg, og i uformelle samtaler seg i mellom omtalte gjerne de ansatte foreldrene med kommentarer som ga en beskrivelse av den eller de foreldrene som ble omtalt. Goffman (1983) peker på to fundamentale former for identifisering som er gjeldende i møtet mellom mennesker; først at mennesker kategoriserer hverandre i en eller flere sosiale kategorier, og deretter en individuell identifisering der personer knyttes til en spesifikk og unik identitet med kjennetegn hentet fra deres opptreden, tonefall også videre. Disse to formene for identifisering er i følge Goffman essensielle for samhandling i alle

samfunn (Goffman, 1983:4). Kategorisering skjer gjerne ved at vi blir oppmerksomme på visse egenskaper som kan tyde på at en person enten befinner seg i en kategori som ligger nært til hvordan vi ser oss selv, eller i en kategori som er mer fremmed.

På kjøkkenet var en av de etnisk norske foreldrene kommet inn for å ta en kopp kaffe. Jeg ble med inn og Amalie presenterte meg. *"Åh, det er du som er Anette"* sa hun. Jeg bekreftet smilende og hun sa til meg at hun hadde lest oppslaget og at det var et spennende tema jeg skulle skrive om. Vi pratet litt løst alle tre i noen minutter før Amalie sa henvendt til meg: *"Hun er en av de som jeg har sagt til at jeg "kaster" ungene inn igjen på puterommet og sier at de må ordne opp selv."* Moren nikket bekræftende og smilte. I forkant av dette hadde Amalie fortalt meg at de prøver å lære barna å ordne opp selv, og ikke komme løpende til de voksne å sladre for den minste lille ting. I samtalen sa hun at *"Dersom noen av barna kommer for å sladre på en annen så dytter jeg de gjerne inn igjen på puterommet, lukker døren og sier at de får ordne opp selv og bli venner igjen før de får komme ut."* Moren bekreftet dette og sa samtidig til meg at hun var veldig fornøyd med foreldresamarbeidet og at personalet i barnehagen var flinke: *"Vi er heldig med barnehagen og har et godt forhold til de som jobber her. Det er kjekt med mangfold og det er en fin barnegruppe."* Når moren var gått forklarte Amalie meg at hun var *"en av de såkalt ressurssterke foreldrene"* og medlem av FAU (foreldrerådets arbeidsutvalg).

Hendelsen viser hvordan vi søker sammen med mennesker som definerer situasjoner på samme måte som oss selv og som bekrefter vår selvoppfattelse. Måten vi ordlegger oss er avhengig av hvilken respons vi forventer oss. Gullestad (1989) skriver at mye av samhandlingen mellom mennesker kan beskrives som forhandlinger om sentrale identiteter. For å få bekreftet sin egen selvoppfatning, må mennesker ha tilgang på relevante støttespillere (Gullestad, 1989:116). Gruppen av mennesker som vi identifiserer oss med omtaler Bauman og May (2004:37) som *referansegrupper*. Måten vi kler oss, snakker, føler og handler på i ulike situasjoner påvirkes av disse referansegruppene.

Jeg spurte senere hvem som var med i FAU, og hvordan rekrutteringen foregikk. Amalie svarte at det stort sett blir spurt på et foreldremøte hvem som kunne tenke seg å være med, eller om noen har forslag til representanter. Jeg spurte om det var noen med i

foreldreutvalget med annen bakgrunn enn norsk. Hun svarte at ”*Nei, når du nevner det så er det jo stort sett de ”ressursterke” (lager hermetegn i luften) norske som er med.*”

Utsagnet kan tyde på at foreldre med personlige ressurser som ligner på personalets har større mulighet for medvirkning enn foreldre med ulik bakgrunn. Vi kan tenke oss at mange minoritetsforeldre vil ha ulike forutsetninger for å bli inkludert i foreldresamarbeidet og den pedagogiske praksisen grunnet ulik bakgrunn. Foreldre med lite utdanning, dårlige erfaringer fra barnehagen eller liten interesse for barnehagen kan også være blant de som befinner seg i denne gruppen. Mennesker som har ulike levemåter og livstiler har færre muligheter til å etablere personlige relasjoner i følge Gullestad (1989:88). Vi vil gjerne passe sammen med de vi omgås og det innebærer sosiale grenser og barrierer mellom personer med ulike livstiler (Gullestad, 1989:106). Utfordringen for de ansatte er i hvilken grad de reflekterer over hvordan de møter foreldrene. Det kan være utfordrende for foreldre som ikke er kjent med barnehagens praksis å vite hva som forventes av deltakelse og initiativ.

Tidlig på morgenen når far til Bashir kom for å levere søsteren til Andrine at han hadde det travelt fordi han måtte på jobb. Andrine spurte om han hadde fått en invitasjon til besøk i barnehagen. ”*Nei, kun purringer*”, svarte han og sukket. Andrine svarte faren at hun skulle skrive ut en kopi til han senere. Hun forklarte til meg barnehagen nylig hadde sendt en invitasjon til søsteren til Bashir som hadde gått i barnehagen tidligere om å komme på besøk. Hun fortalte meg også at det nylig hadde kommet en henvendelse fra barnevernet vedrørende søsteren og at hun i den forbindelse hadde spurt om faren hadde fått brevet fra barnevernet.

Andrine: ”Men da svarte han meg bare: Nei, kun purringer fra det jævla NAV. Han er litt den ”folkelige” typen om du skjønner? Han er kjempegrei altså, men er alltid opptatt med jobb. Han kjører mye taxi og har det alltid travelt.”

Hendelsen viser for det første at hvordan en karakterisering bidrar til å avklare hvordan faren til Bashir er. Folkestad (2004) skriver at rammen for karakterisering er sosiale representasjoner. Det er hverdagsteorier som hjelper mennesker å tolke og forstå fenomener i sine omgivelser (Folkestad, 2004:197). Han knytter også klassifisering til forankring og skriver at målet er å skape seg et grunnlag å vurdere karakteristika ut i fra

for å kunne sammenligne med det typiske i den gitte kategorien. Gjennom å beskrive og kategorisere foreldrene i termer som ressurssterk og folkelig forsøker de ansatte å skape orden i en uoversiktlig virkelighet i barnehagen.

Andrine fortalte meg også at de hadde flere taxisjåfører i barnehagen:

”Faren til Bella kjører også taxi men han er utdannet advokat i hjemlandet. De er politiske flyktninger i motsetning til Bashir sine foreldre, som er arbeidsinnvandrere. Faren til Bashir klager alltid over systemet og har det alltid travelt, mens faren til Bella aldri klager. Han er alltid så positiv og grei.”

Utsagnet viser på den ene siden at en sammenligning av foreldrene kan bidra til å gi noen en særlig status. De som *ikke klager* versus de som *klager og arbeidsinnvandrere* i motsetning til *politiske flyktninger*. På den annen side kan utsagnet også oppfattes som en forståelse for at innvandrere som kategori ikke utgjør en homogen gruppe.

Kategorisering trenger i følge Goffman ikke bare å være negativt, fordi det kan være med på å klargjøre situasjoner slik at man på forhånd vet hva kan forvente seg av den andre (Goffman, 2014:11). Det handler ikke bare om å sette merkelapper på noe eller noen. Samtidig er ord og begreper viktige fordi vi gjennom språket danner oss et bilde av virkeligheten. Manglende begreper i dagligtalen for alle de nyanser og mellomformer som vi finner i den sosiale virkeligheten betyr at språket kan forlede oss til å oppfatte virkeligheten som mindre nyansert enn det den faktisk er (Skog, 2006:65). Når foreldrene tildeles posisjoner som *ressurssterk* versus *folkelig*, de som *klager* versus de som *ikke klager*, *arbeidsinnvandrer* som motsetning til *politisk flyktning* også videre kan dette bidra til å danne et bilde av foreldre som kan påvirke de ansattes vurderinger. Konsekvensene ligger i hvilken betydning forskjellene blir gitt. Bruk av stereotyper kan være med på å undertrykke individer ved at man behandler dem som et sett av kategorier (Dominelli, 2002:91). Får definisjonene et hegemoni, blir de raskt internalisert på en slik måte at de tas for gitt og vil utgjøre personens primæridentitet (Askheim, 2012:80). Makten i slike situasjoner kan være vanskelig å få øye på, men kan påvirke hvordan foreldrene føler seg mottatt i barnehagen og hvordan disiplinering og grensesetting og gjør seg gjeldende. En anti-diskriminerende praksis krever at man

vurderer både styrker og svakheter som er identifisert av begge parter (Dominelli, 2002:91).

5.3 Makt og motmakt

Baumann og May (2004) påpeker at selv om vi kan være i stand til å kontrollere våre handlinger, er handlefriheten ulikt fordelt ut fra de ressurser man har tilgang til. De knytter denne ressurstilgangen til makt. Makt er altså det å kunne handle friere mens det å være mindre mektig eller maktesløs, betyr å få sin valgfrihet begrenset av andre menneskers beslutninger og deres evne til å fastlegge våre handlinger (Bauman & May, 2004:81). Makt og avmakt kan knyttes til empowerment (Løken, 2007:147). Begrepene må forstås og analyseres i form av en bevisstgjøring av hvilke maktforhold som eksisterer, og hva som bidrar til makt og avmakt. Når makt (power over) blir brukt på en måte som begrenser og reduserer marginaliserte gruppers verdi og handlingsrom kan dette medvirke til å konsentrere makten hos dominerende grupper (Dominelli, 2002:17).

Mens jeg sto og pratet med en av de ansatte i gangen ble vi avbrutt av moren til Behzad som kom for å levere. Med høy stemme sa hun henvendt til Amalie at Behzad hadde hatt på seg feil lue de andre dagene, og at Amalie måtte sørge for at han fikk rett lue på seg i dag. Hun brukte pekefingeren mens hun pratet. Amalie svarte at de skulle passe på at han gikk med rett lue. Det at moren til Behzad snakker høyt til de ansatte kan tolkes som en strategi for å få oppmerksomhet. Amalie forklarte meg senere at moren ”*alltid har noe å påpeke.*” Måten å beskrive moren på gir et bilde av henne som kritisk. Følger vi Goffman (2014) sin tankegang kan en slik holdning være med på å stemple personen, selv om dette ikke uttrykkes direkte til den det gjelder, men gjennom uttrykkene som avgis.

Historien gjentok seg dagen etter når Behzad kom sammen med moren. Astrid som var kommet på jobb tok i mot de i gangen. Moren sa til Astrid at Behzad ikke var helt i form og at han vært syk fordi han hadde hatt for lite klær på seg i barnehagen tidligere. Astrid svarte moren at det ikke stemte, ”*han hadde masse klær på seg.*” ”*Nei, det hadde han ikke*” svarte moren. Astrid forklarte moren at Behzad skulle være hjemme når han var syk. Moren på sin side hevdet at Behzad var bedre nå og at hun allerede hadde hatt han hjemme i tre dager. Astrid svarte at han skulle være hjemme til han var helt frisk, men at de fikk se det an utover dagen.

Inne på kjøkkenet fortalte hun om episoden til Andrine. Hun kommenterte også at Behzad ikke virket helt i form. Astrid kjente på pannen og løftet opp genseren til Behzad. Andrine og meg ble bedt om å komme å se. Ryggen var full av røde prikker. ”*Han har jo vannkopper*” konstaterte hun og spurte Andrine om hun skulle ringe og be moren om å komme å hente Behzad. ”*Ja*”, svarte Andrine.

Hendelsen viser at handlingsvalgene påvirkes av de ansattes vurderinger. De tolker situasjonen og atferden de møter fra foreldrene, observerer, diskuterer og beslutter hvordan de skal handle i forhold til dette. Der de ansatte ser familiens handlinger som et problem som de må gjøre noe med, blir reaksjoner og tiltak formulert. Dette kan tolkes som et forsøk på makt over (*power over*) fra de ansatte sin side.

Astrid var opprørt når hun kom tilbake:

”Helt utrolig! Her skjeller hun ut oss, og sier at det er vår feil at ungen er syk, men skjønner ikke at han har vannkopper. Jeg prøvde å forklare henne at vannkopper er et virus, og at man ikke får vannkopper av å fryse, men hun vil ikke høre. Bare fortsetter å si at det er vår feil.”

Hun forklarte oss at hun hadde sagt til moren at barnet skulle holdes hjemme i syv dager. Dette understrekte hun ved å holde syv fingre i luften og sa at hun hadde bedt moren om å hente Behzad senest klokken elleve. Andrine begrunner hendelsen for meg ved å si at ”*dette er vanlig praksis for moren til Behzad.*” Hun fortalte også om en episode hvor moren hadde gått forbi barnehagen når de var ute å lekte, og kom ned i barnehagen for å kle på Behzad mer klær: ”*Lag på lag med ullklær og det var mist 15 grader ute. Hun vil ikke høre på oss.*” Astrid supplerte med å si at ”*ungen var gjennomvåt av svette.*” Andrine bekreftet dette og fortalte at styrer kom ut etter at moren var gått, og sa at de skulle ta av Behzad klærene igjen. Dersom moren til Behzad kom tilbake skulle de be henne kontakte styrer direkte.

Utsagnene er eksempler på hvordan de ansatte støtter og er lojale mot hverandre. Vi støtter og er lojale mot de menneskene som tilhører vårt ”lag” eller gruppe og det utvikles en solidaritet mellom medlemmene i gruppen (Goffman, 2014: kap. 2). En slik

utad gruppetilhørighet kan oppleves som en kontrast til foreldremedvirkning og deltakelse. Dominelli skriver at undertrykkende forhold skapes når mennesker engasjerer seg i strategiske avgjørelser som ekskluderer enkelt individer eller gruppers muligheter til å handle eller ta avgjørelser (Dominelli, 2002:8). En problemfokusering kan føre til at arbeidet med å gi hjelp kommer inn i feil spor, og det oppstår situasjoner hvor det utøves paternalisme. Et fokus på problemer har i seg elementer av skam og skyld, og kan føre til motstand og forsvar fra foreldrene. Starrin skriver at skam er et tegn på truede og usikre bånd (Starrin, 2007:62). Der moren kommer i en situasjon der hun opplever å miste kontrollen, vil hun sannsynligvis befinne seg i en situasjon der motstand mot endring er betydelig. Samarbeidet mellom foreldrene og de ansatte lider under mangel på tillit og respekt og utforder en mer konstruktiv samhandling. Stor kulturell avstand mellom hjem og barnehage kan bunne i ulik forståelse av norske kulturelle koder. Tanker og forventninger om at mennesker man skal lære noe bort til har lav kompetanse på ulike livsområder kan oppleves som diskriminering og krever at barnehagen tilrettelegger for at minoritetsforeldre skal forstå. Dette innebærer en forståelse for at det ligger en helt reell bekymring og uttrykk for omsorg når mor til Behzad uttrykker et ønske om varmere klær. Hun er redd for at barnet skal bli syk.

Hendelsen viser at de ansattes beskrivelser av moren til Behzad som *kritisk* og *uforstående* påvirker hvordan grensesetting og disiplinering gjør seg gjeldende, og derav hvilket handlingsrom de ansatte gir foreldrene. Handlingene er avhengig av kontekst (de ansatte oppdaget at Behzad hadde vannkopper). Vurderingen påvirkes av en karakterisering (knyttet til morens ressurser og atferd), mens morens ressurser og atferd legitimerer handlingsvalgene.

5.4 "Jeg anser de som en ressurssterk familie."

Andrine og Astrid ble enige om å sjekke de andre barna ettersom de hadde oppdaget vannkopper på Behzad. Når Astrid løftet opp genseren til Bayan oppdaget de noen små blåmerker. Astrid spurte Bayan om han hadde vondt og han svarte "litt." Astrid spurte også Bayan hvordan han fikk disse og han svarte at han hadde falt ut av sengen. Astrid viste merkene til Andrine og sa at "vi kan jo følge litt med fremover." Andrine nikket bekræftende. Jeg spurte Andrine etterpå om dette, og hva de skulle følge med? "Det er

jo med tanke på eventuell mishandling”, svarte hun, men la fort til at hun tvilte på at det har noe med det å gjøre.

Andrine: ”Alle kan jo få et blåmerke i ny og ne. Moren har du jo hilst på flere ganger og faren er han som alltid går i typisk norske klær og gjør alt han kan for å tilpasse seg det norske samfunnet. Jeg anser de som en ressurssterk familie. De har blant annet leid inn en egen morsmåslærer som skal lære Bayan arabisk.”

Utsagnet viser at de ansatte tar i bruk kunnskaper om foreldrene som de har fra før når de skal ta avgjørelser. Goffman skriver at når mennesker møtes prøver man å få tak i informasjon om den andre eller man tar i bruk opplysninger som de allerede sitter inne med (Goffman, 2014:11). Familien sosioøkonomisk status, holdninger til de ansatte, og kompetanse er med på å avgjøre hvorvidt familiene oppfattes som ressurssterk eller ressurs svak. Det å tilskrive foreldrene status og posisjon forutsetter makt til å definere hvilke koder og referanserammer som skal gjøres relevante i hvilke situasjoner. Opplysningene kan bidra til å klargjøre situasjonen, og få overblikk over hvilke forventinger vi kan ha til personen (Goffman, 2014:11).

Jeg la også merke til faren til Bayan, først og fremst fordi en av de ansatte tidligere hadde kommentert at *”Han virker også litt skeptisk til de litt mer folkelige innvandrerne.”* I etterkant ble jeg i likhet med de ansatte oppmerksom på at han stort sett gikk i ”typisk” norske klær som for eksempel knallgult Helly Hansen trekk på sekken, sort Bergans jakke, lue og tursko. Han skilte seg på den måten ut fra flere av de andre minoritetsforeldrene i den forstand at han lignet mer på de etnisk norske foreldrene i klesstil og utseende. De ansatte var også opptatt av at *”han er en av de som er opptatt av å lære seg norske skikker”* og at *”begge foreldrene aktivt jobber med å lære seg norsk.* Kroppens fasade er det første vi ser i møte med andre. Hvordan man fremstår for hverandre vil i følge Goffman være avgjørende for hvordan vi tolkes og kategoriseres. En gjensidig tolknings og kategoriseringsprosess skjer med utgangspunkt i klesstil, oppførsel og atferd og fungerer som meningsbærere (Goffman, 2014:29).

Goffman (2014) sine teorier omfatter også det at vi kan spille en rolle for å oppnå noe. I følge Goffman er dette noe vi gjør både ubevisst og bevisst for å få tiltro og tillitt hos de

som iakttar oss. Det betyr i prinsippet at foreldrene kan ha hatt en gjennomtenkt opptreden der de bevisst spiller sin rolle som forelder strategisk for å unngå oppmerksomhet og innblanding fra de ansatte i barnehagen. Dersom en person skal gi uttrykk for riktige normer under sin opptreden innebærer dette at han eller hun må gi avkall på eller legge skjul på handlinger som ikke er i samsvar med normene og forventningene (Goffman, 2014:42). På den andre siden kan det også hende at faren til Bayan har opplevd at hans rolle som forelder kom i konflikt med egen rolle og ble usikker på hvordan han skulle opptre. Dersom grensene for hvilken kultur som gjelder ikke er tydelige, kan det skapes forvirring omkring ens identitet og hva som forventes av en (Bauman & May, 2004:119-120). Dominelli (2002:11) skriver at reaksjonen fra mennesker som føler seg undertrykt dreier seg om tre mulige handlingsvalg: aksept, tilpasning eller avvisning. Et hvert individ eller gruppe kan bruke en eller flere av disse i et forsøk på å gjenvinne kontroll over situasjonen. Foreldrenes handlinger kan på den måten uttrykke makt eller innebære motmakt. På den ene siden kan foreldrene spille med og ha samme forventninger som de ansatte om rollefordelingen. På den andre siden kan foreldrene kreve større medvirkning, eller være aktive i å unndra seg veiledning, kontroll og hjelp fra de ansatte.

5.5 Oppsummering

Hensikten med kapittelet har først og fremst vært å synliggjøre at det er ulike faktorer som påvirker handling. Barnehagens profesjonsutøvelse medfører doxiske forestillinger om hva som er rett, galt, normalt og unormalt. Disse forestillingene kan sees i sammenheng med underbevisste maktstrukturer som påvirker handling og fungerer som en rettesnor for hvordan barneomsorg skal foregå. Det er barnehagens verdier og normer som blir gjort gyldige og gjeldende og skaper rammer for individenes handlinger. Det er først når foreldrene bryter med forventningene at normene og verdiene i barnehagen blir synlig. Det er de ansatte som har mest makt og det er deres måte å tenke på som preger samhandlingen. Samtidig kan det virke som om de har et ambivalent forhold til sin egen makt. Reglene som knytter til barnehagens normer og verdier er ikke absolutte, men situasjonsbestemte og knytter seg til foreldrenes ressurser. Der hvor foreldrenes oppfattes å være ressurssterke virker det som om de ansatte vegrer seg for å gi veiledning, og motsatt der hvor foreldrene oppfattes som mindre ressurssterke er det en mindre sannsynlighet for at foreldrenes synspunkter får

gjennomslag. Foreldrenes handlinger kan også uttrykke makt eller innebære motmakt. De ansattes utfordring i slike sammenhenger knytter seg til tolkning av situasjonene og det avgjørende er hele tiden hvordan situasjonene oppfattes og defineres.

Det neste kapitlet tar for seg fellesskap og forskjellighet i barnehagen. Kapitlet ser nærmere på de ansattes beskrivelser av mangfold og utfordringer knyttet til forskjellighet.

6 MANGFOLD, FORSKJELLIGHET OG FELLESKAP

”Mangfold” utgjør i dag et utbredt normativt og politisk ideal knyttet til diskurser om etnisk likestilling og integrering. Sentralt i tenkningen er at velferdspolitikken skal sikre like muligheter og deltakelse. Mangfold, inkludering og fellesskap er også sentrale begreper i ulike styringstekster i barnehagesektoren. For eksempel står det i Rammeplanen at

Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellig. Menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse er sentrale samfunnsverdier som skal legges til grunn for omsorg, oppdragelse, lek og læring i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011:11).

Kunnskapsdepartementet (2006) har i tillegg utgitt et eget temahefte om språklig og kulturelt mangfold, der viktigheten av et ressursperspektiv vektlegges.

Det var ofte det arbeidsmessige fokus på mangfold som ble framhevet i personalets beskrivelser. I samtaler med meg beskrev de ansatte mangfoldet i barnehagen som relativt ukomplisert og harmonisk. Dette ga et inntrykk av mangfoldet i barnehagen som en normaltilstand, og noe som de ansatte ikke trengte å gjøre noe med. Dette kan illustreres gjennom følgende samtale:

Ada: Jeg har tidligere jobbet i en såkalt monokulturell barnehage, om jeg kan si det sånn. Det er litt mer avslappet her om du skjønner?

Anette: Hva opplever du som annerledes her?

Ada: (Drar litt på det/tenker før hun svarer) Man blir jo litt mer fleksibel når man jobber med et så stort mangfold.

Anette: I forhold til toleransegrenser ?

Ada: Ja, blant annet. Man blir mindre opptatt av dette med forskjellighet. Barn er jo ikke så opptatt av hudfarge eller hvordan folk ser ut. De fleste snakker jo norsk, og de av barna som ikke kan det lærer seg språket fort når de er sammen med andre barn. De er mer opptatt av leken. I den barnehagen jeg jobbet i før jeg

begynte her var det mer fokus på læring – da tenker jeg på språk, tall og lignende. Både foreldrene og de ansatte var generelt mer opptatt av at barna skulle kunne veldig mye før de startet på skolen. Jeg tenker at dette ikke er så viktig. Alle barn lærer seg dette etter hvert. For eksempel – som du gjerne har lagt merke til så sier Birgitte konsekvent ikke S, men det er ikke så viktig for meg enda. Har du for eksempel noen gang møtt en vanlig 15 åring som ikke sier S? Som for eksempel sier ”ove” i stedet for ”sove”?

Anette: Nei, jeg tror ikke det.

Ada: Nettopp. Alle lærer i eget tempo. Vi må ikke ha det så travelt, da blir det fort fokus på det som er annerledes – vi ser bare det som er feil.

Ada gir uttrykk for at det først og fremst de voksne som er opptatt av forskjellighet og det som er annerledes. Det at barnas manglende oppmerksomhet og fokus på forskjellighet settes i forhold til åpenhet, aksept og fleksibilitet kan tolkes som at dette blir betraktet som positive verdier. Det å legge merke til forskjellighet kan dermed fortolkes til å bli oppfattet som noe uønsket og negativt. Det kan også oppfattes som en argumentasjon for ikke å synliggjøre og snakke om forskjellighet. Det å vektlegge likhet fremfor å fokusere på forskjellighet kan derfor tolkes som at man unngår å fokusere på forskjellighet for å kunne opprettholde en fellesskapsfølelse i barnehagen.

Bauman skriver at fellesskapets forestillinger og postulater, slik de impliseres i formuleringer som ”vi er alle enig”, står sterkere dersom de forblir tause og ikke utfordres (Bauman & May, 2004:60). Risikoen kan på den måten, som Ulrich Beck har forklart det bortforklares og gjøres ikke eksisterende, slik at vi ikke trenger å gripe inn (Bauman & May, 2004:142-144). Følger vi Gullestad (2002:82) sin tankegang kan dette betegnes som en likhetslogikk der likheter fremheves og forskjellighet nedtones ut i fra en teori om at personer må oppfatte seg som likeverdige for å føle seg som likeverdige. Forskjellighet ignoreres og underkommuniseres og fokus rettes mot likhetene for å styrke felleskapet og samhørigheten. Forskjellighet blir noe utematisert, noe som ikke synliggjøres fordi det skaper usikkerhet og tvil.

Vektleggingen av det positive med mangfold tolker jeg som en diskurs. Som beskrevet tidligere i kapittel 2, forstår jeg diskurser som de tankemønstre som ligger til grunn for hvordan et fenomen defineres. Diskurser kan også sees som en ramme for hva som er mulig og ønskelig å ytre og gjøre innenfor barnehagens praksis, men vi kan ikke forutsi

handlingsvalg alene ut i fra hvorvidt de ansatte trekker fram den positive dimensjonen ved det å jobbe med mangfold. Tilnærmingene som utsagnene antyder, kan fort handle mer om formuleringsforskjeller og konteksttilpasning av det som sies enn om hva som karakteriserer de ansattes forhold til mangfold. Dette kan illustreres gjennom følgende hendelse:

Mens jeg sto og pratet med Alexander, som var pedagogisk leder ved en annen avdeling i barnehagen, fortalte han meg at han selv var oppvokst i et miljø med stort mangfold og at han bevisst hadde valgt å søke seg inn i en flerkulturell barnehage. Vi pratet litt om dette med mangfold og foreldresamarbeid. Han sa til meg at ”*mangfold er positivt*” og i likhet med Ada sa han til meg at det ikke var barna som fokuserte på forskjellene, men at det var de voksne som skapte skillene: ”*De voksnes holdninger er viktig. Dette med forskjellighet er jo noe de lærer av samfunnet.*” Astrid som kom forbi, stoppet opp og brøt inn i samtalen ved å si at ”*Det vanskeligste med en flerkulturell barnehage er samarbeidet med foreldrene. Det må jo være lov å stille noen krav til disse foreldrene til barna som kommer hit. Det stilles jo ingen krav.*” Alexander sin telefon ringte og han forsvant ut i gangen. Astrid sa henvendt til meg:

”De skjønner jo ingenting av det vi prøver å fortelle de. Skulle tro at de ville gjøre noe selv for å bli integrert”. Du husker sikkert damen vi pratet om i går? Nå er jeg ikke helt sikker på at hun virkelig er analfabet, men hun leser ikke skrivenne vi sender ut, og hører ikke etter hva vi sier. Jeg vet at hun har fått flere tilbud om norskkurs, men hun blir jo gravid hver gang før hun skal på kurs – derfor passer det aldri med kurs sier hun til oss. Jeg blir så oppgitt over disse som ikke gjør noe for å tilpasse seg”.

Jeg visste ikke helt hva jeg skulle svare, derfor lo jeg litt og sa at ”*Det selvfølgelig er en fordel å kunne språket.*” Astrid svarte at ”*Ja, jeg må jo kunne si det uten at noen skal si at jeg er rasist?*”

Hendelsen viser hvordan de ansatte tillegger mangfold ulikt innhold ut i fra ulike kontekster. Mens Alexander i samtalen beskriver det han oppfatter som positive verdier ved mangfold ved også å vise til det motsatte - altså dette med forskjellighet, knytter Astrid mangfold i denne konteksten til dets begrensninger i form av manglende krav til språkkunnskaper. Astrid hadde i likhet med Alexander i en tidligere samtale fortalt meg

”at mangfold er positivt og vi er vant til det i barnehagen”, men som situasjonen viser kan meningsinnholdet variere ut i fra kontekst. I følge Skog (2006:103) må handlingskontekst også trekkes inn i bilde i tillegg til personlige egenskaper når man skal forstå handling. Bakgrunnen for uttalelsen må sees i lys av en tidligere hendelse dagen før hvor en av minoritetsforeldrene leverte et sykt barn i barnehagen. I etterkant av hendelsen uttrykte Astrid sin frustrasjon knyttet til hendelsen ved å fortelle at moren hadde bodd syv år i Norge uten å lære seg norsk. Hun etterlyste derfor større krav i samfunnet til norskkunnskaper: *”Det bør jo stilles noen krav til disse som kommer til landet, ellers blir det jo vanskelig i forhold til alt, om du skjønner?”*

Det kan være et ønske om å unngå negative inntrykk som gjør at Astrid føler det er viktig å understreke at hun må kunne gi uttrykk for sine synspunkt uten at hun skal bli oppfattet som rasist. Dette kan sammenlignes med det Goffman (2014) kaller inntrykkskontroll som handler om at alle mer eller mindre bevisst prøver å kontrollere de inntrykk som andre får av dem. Mennesker ønsker å handle og snakke på en måte som gjør at andre samtalepartnere konstruerer et mest mulig positivt inntrykk av dem, og negative inntrykk blir på samme måte forsøkt unngått. Det er få mennesker som ønsker å bli oppfattet som rasist, men når ”disse foreldrene” konstrueres som essensielt forskjellige fra etnisk norske foreldre blir forskjellene fort fortolket som avvik og mangler. Synlig forskjellighet kan derfor bli et symbol på manglende kulturell kompetanse, som språkkunnskaper. Kulturelle forskjeller omgjøres til mangler og minoritetene stilles overfor et integreringskrav som egentlig er et krav om assimilasjon (Gullestad, 2002:116). For å bli oppfattet som likeverdig må man bli lik majoriteten. En slik vurdering av foreldrene kan oppfattes som en del av en normaliseringsprosess, der dominerende grupper eller majoritetens kapasiteter og kunnskaper utgjør standarden som foreldrene måles opp mot. I følge Dominelli (2002:18) brukes den normative målestokken til dominerende grupper for å ta beslutninger som stempler andre som mindreverdige, og legitimerer bruken av makt (*power over*).

Amalie som sto litt i bakgrunnen mens vi pratet sammen begrunnet hendelsen til meg med at Astrid ikke hadde noen formell utdanning og var vant til litt andre forhold:

*”Hun har jo ingen formell utdanning og sier ofte det hun tenker uten filter.
Astrid er kjempeflink og høyt verdsatt her i barnehagen, veldig godt likt av både*

foreldre og barn. En trygg og solid ansatt. Hun er en virkelig arbeidshest som vi kan stole på . ”Hun er bare vant til litt andre forhold. Hun har selv veloppdragne barn, alle med god utdanning og jobb. En virkelig vellykket såkalt kjernefamilie med god økonomi, derfor tenker hun gjerne ikke alltid over at andre kan ha det annerledes. For eksempel kan hun gjerne si til foreldrene at de må ha med seg varme ullklær, kjøpe nye sko og annet utstyr uten gjerne å tenke på at de kanskje ikke har samme økonomi som henne. Det er ikke alltid bare til å kjøpe.”

Utsagnet til Amalie viser først og fremst at mangfolds diskursen som gjør seg gjeldende i barnehagen også skaper rammer for hvordan man skal forholde seg til det som sies og kan sees i tråd med det Goffman (2014:21) kaller *avvergende tiltak*. Det omhandler i hvilken grad normene krever at personer involverer seg i situasjonen for å opprettholde det inntrykket man ønsker å gi og på den måten forhindre at en definisjon blir forkastet. Det at Amalie involverer seg i situasjonen ved å glatte over og begrunne hendelsen bidrar til å gjenopprette inntrykket av barnehagens normer og verdier knyttet til et ressursperspektiv på mangfold, samtidig som det formidler et inntrykk av at ansatte uten utdanning er mindre i stand til å reflektere og forstå en ansatte med utdanning.

Qureshi (2009) skriver at første skritt for å diskriminere noen ofte er en oppdeling i ”vi” og ”de andre” kategorier. I dette ligger det makt til å definere ulike roller og status. Kodingen ”de” og ”vi” kan også gjøre det mulig å både diskutere rase uten at begrepet rase brukes (Qureshi, 2009:145). Etnisk diskriminering kan finne sted i både strukturelle, institusjonelle og personlige nivåer, og forekommer direkte eller indirekte (Ledwith, 2011:145). På disse nivåene kan en finne ulike og varierende forklaringer som kan knyttes til habitus. Potensielt diskriminerende kategoriseringer skjer hovedsakelig i underbevisstheten, og virker i forhold til hverandre på en sammensatt måte. Personlige fordommer, holdninger og strukturell diskriminering utgjør en interaktiv dynamikk som konstant vedlikeholder sosiale skiller og vedlikeholder maktforholdene i samfunnet (Ledwith & Springett, 2010:27). Prosessen det er å utvide perspektiver og endre oppfatninger krever dialog. Ledwith og Springett (2010:127) påpeker at en dialogisk tilnærming til endring handler like mye om uenighet som enighet. En ensidig vektlegging av det positive med mangfold kan være med på å

underkjenne hva problemene egentlig handler om og fravær av dialog kan i følge Ledwith og Springett (2010:127) bidra til å forsterke konflikter, annengjøring og frykt.

6.1 Kulturforskjeller

Som hendelser og fortellinger fra barnehagen viser kan språkbarrierer gjøre det vanskelig å etablere et godt foreldresamarbeid, spesielt når foreldrene har bodd i landet noen år uten å beherske språket. Andre ansatte trakk også frem språkbarrierer når jeg spurte om de opplevde noen utfordringer med det flerkulturelle foreldresamarbeidet, men også forskjeller knyttet til kultur og religion.

Andrine: ”Språk er vel den største utfordringen, ellers går det stort sett veldig bra. Samtidig så er det jo noen kulturforskjeller. Dette med religion for eksempel – i hvilken grad man er praktiserende. Vi hadde en far her på avdelingen for noen år siden som var en slags muslimsk religiøs leder i en eller annen forstand. Jeg vet ikke helt hva det heter. Imam?”

Hun fortalte at hun husket spesielt godt en anledning da de pratet sammen i forbindelse med en hentesituasjon.

Andrine: ”Jeg er jo vant til at vi tar på hverandre i form av en klapp på skulderen. Sånn er jo det her i Norge, men da jeg klappet han på armen (hun viser på meg) skvatt han og trakk seg unna. Dette følte veldig ubehagelig. Jeg vet jo at de gjerne har et litt annet kvinnesyn. Han likte sikkert ikke at jeg tok på han – jeg vet ikke. Han sa ingenting, bare trakk seg unna.”

Utsagnet viser at det knytter seg noen spenninger til kulturforskjeller. Usikkerheten Andrine gir uttrykk for kan knyttes til uvissheten om farens reaksjoner og manglende erfaringer med lignende situasjoner. Våre reaksjoner over for fremmede kulturuttrykk er i stor grad betinget av oss selv og våre usikkerhet eller uvitenhet (Becher, 2006:107). Det vi ikke forstår gjør oss usikre. Dette gjør seg gjeldende begge veier. Når vi omtaler noen som de andre har det gjerne en sammenheng med at vårt bilde av disse fremstår som utydelig og fragmentert og dermed blir en gruppe vi ikke ønsker å identifisere oss med eller kanskje frykter (Bauman & May, 2004:43). Dette samsvarer med det den

tysk- amerikanske sosiologen Alfred Schutz har sagt om at alle mennesker, sett fra et individs synspunkt kan plottes inn på en linje – et kontinuum av sosial avstand som øker med minskende sosial omgang. Jo lengre fra oss selv, jo mer typifisert er vår forståelse og reaksjon på menneskene langs linjen (Bauman & May, 2004:42). Et fellestrekk for alle stereotypier er med andre ord at de ignorerer variasjon og essensialiserer bestemte egenskaper internt, samtidig som de forsterker antatte forskjeller eksternt.

Manglende kunnskap om ett samfunn som har andre sosiale koder og samfunnsstruktur enn det man er vant til, kan skape store utfordringer i forhold til tilpasning i et nytt land som blant annet Norge. Følelsen av å være en person som hører til en annerledes minoritetsgruppe kan vekke en følelse av ubehag og anstrengelse, særlig når man ikke behersker språket godt og mangler kjennskap til det norske systemet. Når mennesker møtes, er det ikke bare kulturforskjeller som utfordrer men begge parter i kommunikasjonen. Maktforholdet har ikke et bestemt utfall, men avhenger av forhandlingene. Utfordringen for de ansatte knytter seg til en bevissthet om hvordan egen identitet og kultur påvirker i forhold til de som en forskjellig fra dem. Det å innhente de kunnskapene man trenger i stedet for å arbeide utfra stereotypiske antagelser vil være avgjørende for en anti-diskriminerende praksis i vanskelige og komplekse situasjoner (Dominelli, 2002:183).

6.2 Oppsummering

Hensikten med kapittelet har vært å vise at det knytter seg noen spenninger til mangfold. Det er først når de ansatte må forholde seg aktivt til, og forhandle med forskjellighet at mangfold blir noe mer en beskrivelser. Det er gjennom de ansattes handlinger og fortellinger det blir tydelig hvordan en likhetslogikk gjør seg gjeldende og hvordan forskjellighet blir stående i et spenningsforhold til mangfold. Mangfold er i slike sammenhenger ikke lengre ukomplisert men utfordrende og forstyrrende. For noen kan det å ha et stort mangfold i barnehagen oppleves som forenende og skape grobunn for toleranse, men det å underkommunisere forskjellighet kan også bidra til en likhetslogikk der forskjellighet skaper avstand. Dersom man fratras mulighet til å snakke om forskjellighet får man heller ikke erfaring i å reflektere kritisk rundt ulike måter å håndtere forskjeller på, og muligheten for endring blir borte. Becher (2006:108) skriver at *flere måter å være "norsk" på defineres og redefineres stadig i en pågående kamp – både personlig, i relasjon og kollektivt*. Vi må derfor tørre å snakke om både forskjeller og likheter, det som skiller og det som forener.

Det neste kapitlet ser nærmere på kartlegging av barn i barnehagen og samarbeid med andre felt. Kapitlet har som hensikt å synliggjøre hvordan krav utenfra utfordrer de ansattes syn på mangfold og skaper noen spenninger i forhold til foreldresamarbeid.

7 NÅR KRAV UTENFRA UTFORDRER FELLESKAPET I BARNEHAGEN

Grue (2006) viser at det allerede fra 1700 tallet, sammen med fremveksten av den moderne stat og i takt med vitenskapens voksende ambisjoner om oversikt og kontroll utviklet seg moderne teknikker for å måle og klassifisere normalitet. Etter hvert som statistiske metoder ble mer raffinert, fikk ekspertene anledning til å definere gjennomsnitt, normalfordeling og avvik. Innenfor et slikt syn og tradisjon har fremveksten av utviklingspsykologiens forestilling om barn som behovsvesener i en vestlig sammenheng de senere år også hatt store konsekvenser for forståelsen av voksenrollen. Hennem (2010) viser hvordan endringer i synet på barn har gitt muligheter for indirekte statlig regulering og kontroll av familier og hvordan barns posisjon i statens nye former for maktutøvelse innebærer av de kan brukes i disiplineringen av voksne. Disiplineringen betegner en normsettende makt hvor normen blant annet formes av hvordan voksne sosialiseres innen voksenrollen ved hjelp av lover og veiledninger (Hennem, 2015:2). For å få voksne til å handle i tråd med statens ønsker anvender den ulike profesjoner som ved hjelp av regler, metoder og programmer får voksne til å leve et liv som tjener statens mål for barn. Samtidig som utviklingspsykologi utgjør en referanseramme for velferds profesjonene utfordres disse av et stadig økende mangfold av barn og foreldregrupper som av ulike grunner ikke oppfyller de kravene og kriteriene som et slikt syn fordrer.

7.1 Hjelp og makt

Amalie fortalte meg at hun nettopp hadde hatt en oppstartsamtale med en familie fra Syria. Moren og et av barna kom til landet for ett år siden, mens faren og broren bodde et år i Tyrkia før de kom til Norge for 2 uker siden. Hun viste meg et skjema på 13 sider som brukes i forbindelse med samtalene. Skjema innledes med fakta i form av navn og hvem som møtte til samtale, og innledes deretter av barnehagelovens §1 som sier at ”barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem”. Skjema inneholdt også spørsmål knyttet til barnet, familie og nettverk, hverdag og samspill i familien, språk, fysisk og psykisk helse, barnets erfaringer i familien, foreldrenes forhold til alkohol og rus, samt informasjon og samarbeid med andre tjenester som helsestasjon, ppt, psykologtjenester og annet.

Jeg kommenterte at det var veldig detaljerte spørsmål og spurte om noen reagerte på dette? Hun svarte at de brukte litt skjønn når de hadde oppstartsamtaler. *”Det er jo ikke alle som er vant til dette, og vi vil jo at de skal forstå at vi bare ønsker å hjelpe de.”*

Utsagnet kan tolkes som at maktaspektet i yrkesutøvelsen underkommuniseres ved at de ansatte ser på det de gjør som ren hjelp. Samtidig tyder bruken av skjønn på at arbeidet foregår i et spenningsfelt mellom makt og hjelp. Oppstartsamtalene er en kilde til informasjon som kan legge et grunnlag for handling. Et uttrykk for makt ligger i det at de ansatte innhenter opplysninger om familiene. God kjennskap til familiene og barna har en betydning for det å skulle tilpasse hjelpen og veiledning i ulike situasjoner men bidrar også til karakterisering. Samtidig som de gir veiledning og hjelp, innhentes det opplysninger som brukes for å definere og kategorisere barn og foreldre. Kontroll og hjelp blir to sider av samme handling. Kunnskapen kan benyttes i familiens tjeneste men kan også brukes som et kontroll og maktmiddel. I følge Askheim (2012:180) innebærer velferdsprofesjonens doble roller og deres nøkkelposisjon mellom offentlig sektor og innbyggere at forholdet mellom bruker og tjenesteyter har elementer av både omsorg og kontroll. Rollen som barnehageansatt har både potensiale for empowerment og undertrykkelse. De ansatte i barnehagen har både makt til å definere situasjoner, og til å bestemme hvordan de skal håndteres. Utfordringen for de ansatte er å balansere forholdet mellom makt og hjelp samt en bevissthet om hvordan makt praktiseres og opprettholdes i ulike relasjoner og sammenhenger.

7.2 ”Kartlegging kan være et nyttig verktøy.”

I en travel hentesituasjon tidlig i feltarbeidet stilte jeg meg litt i bakgrunnen ute på gangen. Jeg la spesielt merke til en av foreldrene som hadde med seg en boks med pepperkaker som hun delte ut til barn og voksne. Mens alle spiste pepperkaker og pratet sammen, tok en av guttene opp en pepperkake og kom bort til meg. Han stilte seg foran meg. Uten å si noe strakk han pepperkaken, som var formet som en sko mot meg mens han bevegde på den som om den ”gikk” og pekte på munnen min. Jeg satt meg ned, tok i mot pepperkaken og sa tusen takk. Kjente at jeg ble litt rørt over dette ettersom han ble stående helt rolig å se på meg mens jeg spiste uten si noe. Jeg sa til han at pepperkaken var kjempegod og at jeg synes han var grei som tenkte på meg. Jeg så bort på moren og smilte. Hun smilte litt forsiktig tilbake. Gutten sto en stund med meg før han gikk

tilbake til moren. Jeg la merke til at hun innimellom kastet små korte blikk i min retning. Når foreldrene var gått nevnte jeg situasjonen for en av de ansatte.

Astrid: ”Åhh, det tenkte jeg ikke på. Det er mulig at hun har tenkt at du er der for å observere de, og at Sabah har tenkt at du følger med på han. Jeg skal forklare de i morgen hvem du er.”

Hun forklarte meg at dette var en familie som kom fra et flyktningmottak og at gutten var under observasjon av PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste).

I de senere årene har kartlegging og testing av barns språk kommet på dagsorden ikke bare i skolen, men også i barnehagene. Stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen*, som ble lagt frem av regjeringen i mai 2009, representerer et vendepunkt i barnehagens historie. Meldingen medfører at kartlegging i barnehagen legitimeres på en helt ny måte. Et av tiltakene som Kunnskapsdepartementet foreslår er å innføre krav om at alle barnehager skulle gi tilbud om språkkartlegging ved treårsalder (St.meld.nr. 41., 2008-2009:97). Formålet er å oppdage barn som trenger ekstra språkstimulering tidlig å og å kunne tilby disse tilrettelagte språkstimulerings tiltak. Kommunale virksomhetsplaner i Oslo, Bergen, Stavanger, Giske og Drammen pålegger barnehagene å benytte helt bestemte verktøy (Pettersvold & Østrem, 2012:15). Standardiserte tester skal sikre lik rett for alle. Samtidig er det dokumentert at foruroligende mange minoritetsbarn får spesialundervisning (Pihl, 2006) og et ekspertutvalg (2011) nedsatt av regjeringen i 2010 har fastslått at det ikke finnes gode argumenter for å språkkartlegge alle barn. Rapporten viser også til at tester som er normert for enspråklige barn, kan undervurdere tospråklige barns kompetanse (Andersen et al., 2011:72). Dette begrunnes med at testene ikke inkluderer tilstrekkelig kunnskap om andrespråklæring og minoritetsspråklige barns språklige situasjon, og ikke tar hensyn til kulturell variasjon (Andersen et al., 2011:142). Likevel er ikke myndighetenes kartleggingsiver blitt dempet. Regjeringen startet arbeidet med ny rammeplan allerede i 2013 og St.meld.nr. 19 (2015-2016) har lagt mye av grunnlaget for kunnskapsdepartementets arbeid med planen. Her fremmer regjeringen et ønske om at ny rammeplan skal sette tydeligere krav til barnehagens arbeid med å bedre minoritetsspråklige barns norskkunnskaper. Utkastet til ny rammeplan kom i oktober 2016, og ble etter en omfattende høringsrunde

avsluttet 20. Januar 2017. Kunnskapsdepartementet vedtok 24. April 2017 at ny rammeplan skal gjelde fra 1. august 2017. Her kan vi lese at:

Dokumentasjon av personalets arbeid synliggjør hvordan personalet arbeider for å oppfylle kravene i barnehageloven og rammeplanen. Dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet skal inngå i barnehagens arbeid med å planlegge, vurdere og utvikle den pedagogiske virksomheten. Dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet kan gi foreldre, lokalmiljøet og kommunen som barnehagemyndighet informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen, og om hvordan barnehagen oppfyller kravene i barnehageloven og rammeplanen. Vurderinger om barnegruppens og enkeltbarns trivsel og allsidige utvikling skal dokumenteres når det er nødvendig for å gi barnegruppen og enkeltbarn et tilrettelagt tilbud. Det kan gi grunnlag for å tilpasse og videreutvikle det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017:39).

Becher (2006) skriver at dagens press i forhold til tester og detaljerte kartlegginger av barn fra de er små skyldes en blanding av markedsmekanismer og en faglig testorientert diskurs med tro på at slike verktøy avskaffer problemer. På samme tid fortrenses et tradisjonelt godt pedagogisk arbeid i barnehagen der alle barna inkluderes i lek, læring og samspill (Becher, 2006:39). Pettersvold og Østrem (2012) hevder at kartlegging gjennom standardiserte skjema først og fremst handler om jakten på det normale barnet. De retter samtidig et kritisk søkelys på hvilket syn på barn som gjøres gjeldende. Deres gjennomgang av de mest brukte verktøyene viser at rammene for hvem som forstås som et normalt utviklet barn er så trange at et hvilket som helst barn risikerer å bli definert som avviker. De skriver også informasjonen de ansatte får gjennom å kartlegge kan være med på å farge deres syn på barnet på en stigmatiserende måte. Kartlegging handler ikke om å se barnets ressurser men om å identifisere feil og mangler og skille de som mester fra de som ikke mestrer (Pettersvold & Østrem, 2012:49). I både faglitteratur og politisk debatt er det vanlig å skille mellom begrepene integrasjon og assimilasjon, mens virkemidlene i praksis ofte vil være de samme (Gullestad, 2002:19). Gullestad (2002:65) skriver at det norske samfunnet har lange historiske tradisjoner for å drive hardhendt assimilering og normalisering av mennesker som ble betraktet som annerledes. Tankestrukturene som ligger til grunn for slike praksiser forsvinner ikke

like fort selv om ordet assimilering forsvinner fra offentlige dokumenter og språkbruk. Selv om bakteppe ser ut til å være et ønske om å bedre grunnleggende ferdigheter i skolen, kan det også tolkes som et forsøk på å gjøre dem norske. I følge Dominelli (2002) er normaliserende diskurser problematiske i et inkludering- og antidiskriminerings perspektiv fordi normalitet konstrueres som en motsetning til det som er som annerledes.

I barnehagen ble jeg vist kartleggingsverktøyet TRAS som er beregnet på kartlegging av både majoritetspråklige og minoritetspråklige barn. For majoritetsbarn baserer kartleggingen seg på en forestilling om barnets språkutvikling i forhold til barnets biologiske alder, mens barn med minoritetsbakgrunn kan kartlegges uten aldersangivelse. Skjemaet viser en sirkel delt inn i åtte ulike deler som omfatter språkforståelse, språklig bevissthet, uttale, ordproduksjon, setningsproduksjon, samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet. Hver av disse er delt inn i aldersgrupper og farger. Andrine fortalte meg at hvert felt fargelegges helt, delvis eller ikke i det hele tatt, i forhold til hvor godt barnet kan den enkelte ferdigheten. Jeg ble også forklart at det kun var personale med pedagogisk kompetanse som kartlegger. Andre ansatte på avdelingen ble også spurt i forhold til det enkelte barn, men det var avdelingsleder eller annet pedagogisk personale som utførte selve kartleggingen. Det ble også tatt opp på avdelingsmøte før man eventuelt vurderte å søke om ekstraressurser.

Kartleggingsbegrepet gir i seg selv et signal om nøytralitet, men har som formål å registrere avvik og rette opp feil. Skjema viser hva de ansatte skal se etter for å vurdere barnets ferdigheter og mangel på farger dokumenterer avvikene. Når kartleggingsmateriell skal brukes for å finne ut hva barn mangler kan kartlegging sies å fremme likhet, og på den måten utfordre de ansattes syn på mangfold og fellesskapsdannelse i barnehagen. De ansatte må velge mellom det å skulle bruke kartleggingsverktøyet med formål om å finne avvik eller det å skulle anerkjenne mangfoldet i barnehagen. Er det for mange åpne felt må de ansatte vurdere om barnet skal henvises til spesialisttjeneste. Amalie forklarte at det var mye arbeid med dette: *”Vi kan gjerne bruke store deler av et avdelingsmøte bare på et barn.”* Hun forklarte at dersom det var aktuelt å søke om ekstraressurser i form av logoped eller lignende måtte nye papirer fylles ut. *”I tillegg til søknad, må det skrives en utfyllende pedagogisk rapport som jeg gjerne kan bruke en hel helg på.”*

Når jeg spurte hva som kunne utløse bekymring, og hva de så etter forklarte Andrine at de prøvde å se det helhetlig, men at dette med språk var viktig i forhold til skolestart.

Andrine: "Vi vil jo at skolen skal se at vi i barnehagen har gjort jobben vår. Samtidig vet vi jo at skolen ikke alltid leser det vi har skrevet. De gjør jo sine egne vurderinger".

Utsagnet tyder på av at forståelser og posisjoner forhandles og konstrueres ulikt av skole og barnehage.

Hun forklarte at de også så på samspill og oppmerksomhet:

"Det kan jo ha noe med hjemmet å gjøre. Vi ser på om barnet følger sosiale spilleregler, kan holde på oppmerksomheten, vente på tur og lignende. En ting alene utløser sjelden en bekymring".

Flere av de ansatte i barnehagen ga uttrykk for at de opplevde kartleggingen som nyttig:

Ada: "Kartlegging kan være et nyttig verktøy for oss, kanskje spesielt i forhold til de som er flerspråklig".

Ada fortalte at spørsmålene hjalp de forhold til hva de skulle se etter, men sa samtidig at

"Det er helt unødvendig å kartlegge alle. Det tar masse unødvendig tid som vi heller kunne brukt på en mer positiv måte sammen med barna. Det å kartlegge barn ned i 2 årsalder er unødvendig. Barn utvikler seg veldig forskjellig, og det må vi ta hensyn til."

Amalie forklarte at det kunne være et nyttig verktøy med tanke på de ulike sjekkpunktene dersom de var usikre. "Uansett er det slik at alle har sine ressurser et sted, og det er viktig at barn får utvikle sin egne talenter". Hun la til at kartlegging var unødvendig bruk av ressurser dersom de ikke opplevde at barnet hadde et behov:

”Søknader tar tid, det er mye byråkrati, rapporter må godkjennes av sakkyndige også videre”.

De ansattes kritikk går i hovedsak ut på at verktøyet ikke tar hensyn til variasjoner i barns normalutvikling og at arbeidsformen i større grad blir formalistisk, byråkratisk og preget av tidspress.

7.3 ”Dette er det vi som avgjør og kan mest om.”

Mens jeg sto i hjørnet ved PCen i fellesrommet ringte telefonen. Jeg hørte blant annet at Amalie svarte: *”Nei, det har vi ikke.”* og *”Vi ser ikke behovet for dette enda.”* Videre sa hun: *”Da måtte vi søkt om ekstraressurser til minst 10 stykker på avdelingen.”* Hun himlet med øynene og sukket oppgitt når hun var ferdig i telefonen. Hun forklarte meg at de hadde ringt fra helsestasjonen vedrørende Boyden for å spørre om barnehagen hadde søkt om ekstraressurser på bakgrunn av at han manglet R i språket.

Amalie: ”Jeg ble rett og slett litt sur nå. Helt alvorlig...de forstår ikke at språkutviklingen er forskjellig fra barn til barn, og spesielt dersom man har en annen bakgrunn en norsk.” Hun la til at hun ikke trodde at de var kjent med flerspråklighet på den andre siden av byen. *”Det er jo stort sett bare norske barn der.”*

Jeg spurte om det innebar at barnehagen måtte søke om ekstraressurser?

”Nei, dette er det vi som avgjør og kan mest om. Skulle vi søkt om ekstraressurser på bakgrunn av språket til en 3 åring, så måtte vi søkt om ekstraressurser for over halvparten av avdelingen.” Hun begrunnet det med at problemet mest sannsynlig hadde løst seg selv innen de fikk en godkjenning. *”Vi vet når det er på tide å søke om hjelp. Dette kan vi og har lang erfaring med.”*

Hendelsen kan leses som en påminnelse om de ulike rammene som PPT og barnehagen jobber innenfor. De ansatte påpekte ved flere anledninger at det å søke om et lavterskeltilbud tar tid. Samtidig fortalte de at styrer i barnehagen har sine egne synspunkter på PPT:

Andrine: ”Dette med at alt skal noteres ned er styrer i mot. Hennes oppfatning er at læring også skjer gjennom lek og rutiner. Vi kunne lett løst disse utfordringene selv med ekstra bemanning. Vi henter hjelp uten i fra kun på grunn av mangel på kapasitet.”

Sett i lys av disse utsagnene kan eksempelet også synliggjøre hvordan posisjoner virker styrende. Bourdieu forsto felt som et nettverk av relasjoner mellom posisjoner. En posisjon kan forstås som et fagfelt i relasjon til et annet, hvor makten utspilles gjennom bestemte sosiale relasjoner knyttet til felter som opererer etter ulike logikker eller krav (Askheim, 2012:95). Når kamper oppstår mellom barnehagen og helsestasjon kan det dreie seg om å ville beskytte fagfeltets spesifikke kunnskap og praksis.

Pålegg om å kartlegge barn ut i fra standardiserte verktøy kan fort oppfattes som en mistillit til pedagogenes faglige skjønn. Som Pettersvold og Østrem (2012:19) påpeker er det å kartlegge barn med formål om å oppdage avvik og sette inn målrettede tiltak ikke forenelig med barnehagens egentlige formål: å fremme demokrati og fellesskap, møte barn med respekt og anerkjenne barndommens egenverdi. Det kan altså handle om å ville beskytte feltets grunnleggende verdier.

Jeg ble fortalt at foreldrenes samtykke må innhentes dersom det gjaldt et lavterskeltilbud. En av de ansatte uttrykte likevel bekymring rundt dette:

Andrine: ”Det som bekymrer meg mest er om de skjønner hva de faktisk svarer ja til. Det er små og viktige variasjoner i språket. Det som blir skrevet i mappen vil alltid følge barnet og familien videre.”

Utsagnet viser at barnehagen er opptatt av konsekvenser, og kan oppfattes som en bekymring for om kravene til informert samtykke opprettholdes for de av foreldrene i som har en begrenset norskspråklig kompetanse. Når foreldrene ikke har tilgang til forståelige begreper som kan forklare kartleggingspraksisen som barna skal være gjenstand for, mangler også foreldrene nødvendige forutsetninger for å kunne kritisere denne praksisen i forhold til sitt barn. Dette gjør behovet for forståelig formidling større en vanlig. I rammeplanen (2011) står det spesifisert at barnehagen har et spesielt ansvar

ovenfor minoritetsforeldre til å forstå og gjøre seg forstått. Det betyr at det er de ansattes ansvar å finne strategier og verktøy for å kunne kommunisere med foreldrene. Når jeg spurte om bruken av tolk svarte Anna at det kunne være en utfordring. ”*Alle får tilbud om tolk, men det er ikke alle som takker ja til dette*”. Når jeg spurte hvorfor svarte hun at:

”Enkelte miljø er veldig små og foreldrene er redde for at det som blir sagt i møte skal spres innad i miljøet av de som tolker. I noen tilfeller velger de heller å bruke en bekjent som kan norsk, og i andre tilfeller kommer de uten.”

Utsagnet tyder på at foreldrenes tillitt til tolken er viktig for at kommunikasjonen mellom foreldrene og de ansatte skal fungere tilfredsstillende. Dersom de ansatte ikke har kontroll på tolkens eller foreldrenes språklige kvalifikasjoner, er det vanskelig å vite hva som blir sagt og dette kan skape utfordringer for foreldresamarbeidet.

En av de etnisk norske foreldrene fortalte meg at hun hadde takket nei til kartlegging av sitt barn. Hun begrunnet det med at hun var litt i mot kartlegging, og mente at det var unødvendig bruk av personalressurser. Hun la til at det kunne være et greit hjelpemiddel, men at det ikke burde brukes ukritisk. Hun var også medlem av FAU (foreldrerådets arbeidsutvalg) ”*En av de såkalt ressurssterke*” i følge Amalie.

Utsagnene viser at makt også ligger i hvilken informasjon du klarer å ta til deg. Individuelle muligheter henger sammen med ressurser. I følge Freire (1999) er det en forutsetning for myndiggjøring at den det gjelder tilegner seg begreper og et språk som gjør det mulig å gi uttrykk for egen situasjon.

7.4 ”I følge statistikkene så skulle det sikkert vært flere tilfeller på min avdeling.”

Hegemoniske former for kunnskap gir definisjonsmakt når de vedlikeholdes på en slik måte at det gir uheldige konsekvenser for enkeltmennesker. Som vist i forrige kapittel kan det å fremheve likheter og underkommunisere forskjeller bli problematisk i møte med synlige forskjeller og dem som oppfattes som ”for forskjellig”. Forskjeller kan fort bli sett på som ”feil” eller ”mangler”. Et område der foreldre kan komme i konflikt med staten, er når det foreligger en mistanke om omsorgssvikt eller overgrep og barnehage,

skole eller andre kontakter barnevernet med hensyn til bekymring. Undersøkelser viser at barn og unge med minoritetsbakgrunn, særlig førstegenerasjonsinnvandrere, er overrepresentert i barnevernsstatistikken i Norge, både når det gjelder hjelpetiltak og omsorgsovertakelser (Kalve & Dyrhaug, 2011). Mens 6,7 prosent av innvandrerbarn og 5,1 prosent av norskfødte barn med innvandrere foreldre hadde barnevernstiltak i 2009, hadde bare 2,9 prosent av barn uten innvandringsbakgrunn tiltak (Kalve & Dyrhaug, 2011:9). I veileder til barnets beste mellom barnehage og barnevernstjenesten kan vi lese følgende:

Barnehageloven § 22 første ledd presiserer at barnehagepersonalet i sitt arbeid skal være oppmerksom på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernets side. Videre har barnehagepersonalet opplysningsplikt til barneverntjenesten når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker (Barne- og likestillingsdepartementet & Kunnskapsdepartementet, 2009:13)

De ansatte fortalte meg om flere episoder der de hadde blitt kontaktet av barnevernet i forbindelse med en bekymringsmelding enten fra skolen, helsestasjon eller andre.

Andrine: ”Hva som konkret har utløst en bekymringsmelding til barnevernet vet vi ikke. Barnevernet informerer oss ikke om sånt. De er ikke alltid så lett å samarbeide med.”

Henvendelsene kunne også gjelde et søsken eller barn de hadde hatt tidligere i barnehagen.

Amalie: ”Da blir vi også kontaktet og bedt om å skrive en vurdering og svare på spørsmål. Jeg prøver å ta meg god tid når jeg svarer, slik at jeg ikke skaper unødige vansker for de det gjelder.”

De ansatte problematiserte også det å ta avgjørelser i situasjoner de ikke kjente godt nok.

Amalie: "Jeg er forsiktig med å helt ukritisk sende en bekymringsmelding til barnevernet, da jeg vet at det kan få store konsekvenser for familien det gjelder. Er en familie først kommet under lupen til barnevernet kan det bli vanskelig for de. Selv den minste lille ting kan forfølge de resten av livet."

Utsagnene uttrykker en mistillit til barnevernstjenesten. Det at samarbeidet oppleves som vanskelig kan føre til at de ansatte kan føle seg usikker på utfallet av å inngi en bekymringsmelding. Mistilliten kan sees i sammenheng med at de er opptatt av gode relasjoner til foreldrene. En visshet om at barnevernet kan komme til å foreslå tiltak mot foreldrenes vilje kan føre til at de ansatte vegrer seg for å ta kontakt med barnevernstjenesten ved behov. Usikkerheten kan på den måten knyttes til etiske dilemma, som det å måtte ta valg mellom handlinger som kan gi negative konsekvenser. Slike dilemma krever en synliggjøring av faglige, sosiale og verdimessige perspektiver. Dilemmaer og konflikter knyttet til etikk og ulike verdier kan løses ved kritisk refleksjon ved at man blir bevisst sine egne verdier og klarer å forstå andre verdier (Ledwith & Springett, 2010:98-99).

Når jeg spurte om hva som kunne utløse alvorlig bekymring svarer Amalie:

"Personlig tror jeg at vi tar med oss egne erfaringer inn i vurderingen av andre." Hun forklarte videre at "vi må tenke på barnets beste. Personlig tror jeg at det å være med foreldrene er barnets beste, selv om vi gjerne har litt ulik oppdragerstil."

Utsagnet viser at de ansatte er bevisst på at det eksisterer ulike perspektiver på barneoppdragelse, og at det varierer hva som oppfattes som normalt. Et perspektiv som utfordrer likhetstenkning og normalisering.

Ada forklarte at man må se det helhetlig.

Ada: "Så lenge barnet har et godt samspill med foreldrene, vi ser at barnet er trygg, har foreldre som bryr seg, har varme klær... Hun stopper før hun har fullført setningen og legger til: Det er jo klart at jeg hadde meldt fra dersom jeg hadde mistanke om vold seksuelt misbruk eller alvorlige rusproblemer."

Utsagnene tolker jeg som at både teori, praksis og erfaring er med på å gi et grunnlag for handlingsvalg. De ansatte må foreta en vurdering av hva mange små og usikre tegn samlet betyr. Det kan være vanskelig å sette ord på denne tause kunnskapen, som ofte dreier seg om fortolkning, meningsskaping og evnen til å sette deler sammen til en helhet. Den ”helhetlige” vurderingen dreier seg altså ikke bare om et inntrykk av en sak, men om den enkelte saken opp mot barnehagens praksis. I tillegg til de formelle retningslinjene handler praksis like mye om en subtil kunnskap som man bare kan tilegne seg gjennom erfaring. Evnen til å håndtere usikkerhetsmomenter og vite hva man skal eller ikke skal vektlegge inngår i denne erfaringsbaserte kunnskapen. I følge Dominelli (2002:181) krever en antidiskriminerende praksis en helhetlig tilnærming til mennesker. En helhetlig tilnærming handler også om å endre perspektiv i måten vi oppfatter og forstår verden på.

Astrid: ”Jeg vet om eksempler hvor det er sendt en bekymringsmelding til barnevernet basert på at barnet har fått en klaps eller blitt tatt hardt i armen. Her ville jeg nok i første omgang tatt en prat med foreldrene. Vi kan jo ikke forvente at alle kjenner den norske kulturen. Noen kommer gjerne fra et land hvor en liten klaps er en del av vanlig barneoppdragelse. Det betyr ikke at jeg synes det er greit, men vi må gi foreldrene informasjon om hvordan det er her først, slik at de har muligheter for å tilpasse seg. Bare tenk hvordan ting har endret seg her i Norge. I min barndom var en klaps helt ok. Hun understreker at hun mener en klaps som ikke betyr det samme som å slå.”Er det vold det er snakk omså dreier det seg gjerne om andre ting enn kulturforskjeller og da må vi jo reagere.”

Utsagnene tyder på en bevissthet i forhold til minoritetsfamiliers kulturelle bakgrunn, og et ønske om å jobbe sammen (power with) for å finne løsninger i samarbeid med familiene. En annen tolkning kan være at de ansatte viser for mye respekt og på den måten svikter barna. Barnehageansatte har roller både som veiledere og hjelpere og befinner seg som Lipsky (2010) har påpekt i et spenningsfelt mellom brukerne og den øvrige forvaltningen. De skal hjelpe barnefamiliene til selvstendighet og samtidig ha en kontrollfunksjon. Rollen innebærer en balansegang hvor man lett kan falle ned både på unnlatesiden og formyndersiden. En slik balanse kan være vanskelig å finne, og som

Folkestad (2004) påpeker kan unnlatelse oppstå som et resultat av frykten for formynderi, og paradoksalt nok føre til nettopp formynderi til slutt. *For dersom omsorgen svikter, resulterer det i krise, og om krisen blir akutt kan en inngripen fort bli preget av formynderi* (Folkestad, 2004:121).

Amalie: "Vi er jo stadig vekk på kurs og lignende hvor vi blir informert om statistikker og forekomster med tanke på vold, rus og misbruk. Det er en stund siden jeg har sendt en bekymringsmelding til barnevernet, men i følge statistikkene så skulle det sikkert vært flere tilfeller på min avdeling."

Økende krav til dokumenterte og målbare resultater stiller nye krav til profesjonene om å orientere seg i forskningslitteraturen, vurdere kunnskapen kritisk og fornye praksis i henhold til forskningsresultater. Slik både Foucault, Gramsci og Bourdieu har påpekt, må statlig inngripen og kontroll kunne begrunnes med kunnskap for å være legitim. Hacking (2004) viser hvordan statistikk spiller en rolle i vurderingen og beskrivelsene av normalitet og avvik. Kvantitativ og evidensbasert kunnskap står ofte sterkt i offentlig sektor, fordi det reduserer komplekse fenomener til håndterbare størrelser (Ledwith & Springett, 2010:62). Selv om det er fordeler med en slik forenkling, kan viktige momenter bli oversett. En anti- undertrykkende praksis utfordrer tradisjonell ekspertkunnskap og bidrar til å utjevne maktbalansen mellom de medvirkende (Dominelli, 2002:84). En slik tilnærming krever en helhetlig respons som tar utgangspunkt i ulike kontekster.

7.5 Oppsummering

De ansatte står i et krysspress i møte med krav som følger av det å være ansatt i en velferdsinstitusjon. Et stort mangfold av barn og ulike foreldregrupper, utfordrende arbeidsoppgaver og krav til dokumentasjon, kostnadseffektivitet og kvalitetssikring utfordrer de ansattes profesjonsbaserte ambisjoner og forståelser. Ulike ideologiske utgangspunkt er innbakt i dette og presser fra hver sin retning. Habitus kan forklare noe av frustrasjonen som oppstår når ansatte i barnehagen opplever at barnevern og helsestasjon er vanskelig å samarbeide med. Manglende gjensidig anerkjennelse fra de ulike tjenestene kan virke truende på det enkelte fagfeltets identitet. Profesjonene innøves i en bestemt måte å tenke og handle på. Forestillingene manifesteres som doxa,

som styrer fagpersonenes praksis uten at de er bevisst styringen som skjer. Barnehagen sin vurdering av omsorgssituasjonen for barn preges av dominerende verdier knyttet til kunnskapsfeltet og doxiske forestillinger om hva som er best for barnet, og av gjeldende teorier om relasjoner mellom foreldre og barns utvikling. På samme måte har helsefagarbeidere, barnevern og hjelpetjenesten sin habitus. Dette kan altså handle om ulike forståelser av hva som representerer god barneomsorg. Makten kan likevel ikke unngås og det viktige blir å være bevisst på at den er der og på hvilke måten den utspiller seg i praksis.

Det neste kapittelet oppsummerer funn og gir noen avsluttende betraktninger knyttet til samfunnsarbeid.

8 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER¹

Et sentralt fokus i samfunnsarbeid er å utforske sosiale prosesser som bidrar til at enkeltindivider eller grupper i samfunnet blir hindret i å delta i et sosialt liv slik det er forventet eller ønsket. Målet for undersøkelsen min var blant annet å få mer kunnskaper om hvordan de ansatte håndterer foreldresamarbeidet i en flerkulturell barnehage, og hva som utfordrer et godt foreldresamarbeid. I et kvalitativt forskningslys med deltagende observasjon som metode har jeg prøvd å gi svar på problemstillingen min ved å beskrive ulike hendelser, opplevelser, samtaler og observasjoner. Ved å knytte eksemplene til ulike teorier omkring makt, teorier i samfunnsarbeid og Gullestads forståelse av ”den norske likhetstenkningen” har jeg forsøkt å gi et bilde av foreldresamarbeidet i en flerkulturell barnehage og utfordringer knyttet til et stort mangfold. Gjennom å utforske de ansattes holdninger, verdier og normer i et kritisk perspektiv har jeg samtidig ønsket å synliggjøre hvordan maktutøvelse foregår på ulike måter i barnehagen.

Samlet sett viser mine funn at et stort mangfold skaper noen spenninger, men samtidig utvides grensene for hva som er normalt og gir for noen rom for større toleranse. Forhold og egenskaper ved den ansatte i barnehagen, deres personlige erfaringer, normer og verdier, erfaring i feltet, utdanningsbakgrunn og evne til refleksjon er faktorer som påvirker. Det dreier seg også om hvilket handlingsrom den enkelte barnehage setter for den ansatte i form av ressurser, prioriteringer og styringsformer. Ikke minst dreier det seg om rådende verdier og normer som er nedfelt i lover og uttrykt gjennom politikk, eller eksisterer som en del av de kulturelle forutsetningene som omgir de som befinner seg i barnehagefeltet. I et komplekst samspill innvirker disse faktorene på samarbeidet med familiene både i form av begrensninger og handlingsrom.

Barnehagens samfunnsmandat har mange fellestrekk med samfunnsarbeid. I likhet med samfunnsarbeid har barnehagen som formål å motarbeide alle former for diskriminering. Barnehagen skal også formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg, medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellige. Verdier som også står sentralt i samfunnsarbeid. Å vurdere mangfold starter med en erkjennelse av at alle mennesker

1

har samme verdi og rettigheter selv om vi er ulike. Tilsvarende innebærer empowerment perspektivet at man tar vare på menneskers ulikheter i bakgrunn og erfaring og betrakter dette som en ressurs (Tengqvist, 2007:80). Funnene mine viser at fellesskapet i barnehagen i stor grad skapes gjennom et samarbeid basert på gjensidig tillitt og en målsetning om foreldremedvirkning. Barnehagen har også tospråklige ansatte som kan fungere som katalysatorer eller brobyggere mellom hjem og barnehage.

I den grad diskriminering kan sies å forekomme i barnehagen knytter denne seg til språkbarrierer og den enkelte ansattes subjektive vurdering hvor hun eller han legger inn sine personlige holdninger, sympatier og fordommer, heller enn barnehagens helhetlige praksis. Subjektive vurderinger er preget av internaliserte strukturer. Hegemoniske oppfatninger bidrar både bevisst og underbevisst til å skape oppfatninger om foreldreskap og forventninger knyttet til barneomsorg og påvirker på den måten maktforholdene i barnehagen. I hvilken grad foreldrene tillates å medvirke synes å være knyttet til de ansattes oppfatning av foreldrenes ressurser heller enn etniske bakgrunn. Foreldre med lite utdanning, dårlige erfaringer fra barnehagen eller liten interesse for barnehagen kan også være blant de som befinner seg i denne gruppen. Ettersom studien ikke tar høyde for alle de ulike perspektiv som ligger i begrepet sosial kapital ligger det her muligheter for videre forskning.

Funnene mine viser at en positiv vektlegging av mangfold fører til en nedtoning av forskjellighet, noe som igjen kan bidra til en likhetslogikk der forskjellighet skaper avstand. Samtidig viser mine funn viser at hva som faller innenfor normalen utvides i samhandling med et stort mangfold av foreldre og barn. De ansatte i barnehagen jobber ut fra de doxa som gjelder innenfor barnehagefeltet. Motviljen mot å stigmatisere barn og foreldre kan sees i sammenheng med ønske om et godt foreldresamarbeid, men også i forhold til fagets verdier knyttet til demokrati, fellesskap og barndommens egenverdi. Grunnleggende pedagogiske verdier som gjensidighet i relasjoner og annerkjennelse blir likevel satt på prøve av krav utenfra knyttet til kartlegging av barn og familier, samtidig som økende krav til dokumentasjon og kostnadseffektivitet gir mindre tid sammen med barna.

Norge har de senere årene utviklet seg til å bli et stadig mer heterogent og mangfoldig samfunn og mangfold er i dag et politisk nøkkelbegrep. Dersom målet er et samfunn med mangfold på ulike områder, vil ulikheter i diskurser og praksiser være velkomne.

Ved siden av intensjoner om at barnehagen skal bidra til sosial utjevning, blir barnehagen betraktet som en av velferdsstatens viktigste inkluderingsarenaer, men kartlegging og testing kan føre til rangering av barn og foreldre og på den måten komme i konflikt med idealer om mangfold og likhetsprinsipper. Når makt brukes til å rangere og skille mellom mennesker kan det få konsekvenser for ulike gruppers handlingsrom ettersom forskjeller fort kan bli sett på som ”feil” eller ”mangler”.

For de ansatte i barnehagen innebærer arbeidet bindinger og forpliktelser i forhold til myndighetene som har ansatt dem, og som Lipsky (2010) har påpekt foregår arbeidet i et spenningsfelt mellom brukerne av tjenesten og den øvrige forvaltningen. Barnehagen skal representere et miljø som bygger opp om menneskeverd og retten til å være forskjellig samtidig har de ansatte et ansvar for å gripe inn dersom de opplever at barnets omsorgssituasjon er truet. Oppgavene trenger ikke nødvendigvis være motstridene, men krever en synliggjøring faglige, sosiale og verdimeslige perspektiver.

I et stadig mer heterogent og flerkulturelt samfunn er det av avgjørende betydning at barnehagen gis betingelser for å kunne være en inkluderende fellesarena, en barndomsarena som anerkjenner et mangfold med både likheter og forskjeller mellom barn, uten at disse rangeres (Dyblie Nilsen & Korsvold, 2011:3). Becher (2006:12) skriver at foreldre som på ulike måter bryter med det som kan oppfattes som normalt eller vanlig i måter å oppdra barn på trenger profesjonelle som respekterer og inkluderer. Sentralt i anerkjennelse ligger verdien om likeverd, en overordnet verdi som innebærer respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte.

Refleksjon står sentralt i endrings og læringsprosesser (Ledwith & Springett, 2010:154). Dette innebærer å stille seg kritisk til hegemoniske oppfatninger, som reproduseres gjennom dominerende strukturer og institusjoner i samfunnet. Ved å utfordre og stille spørsmål til forhold som makt, forskjeller og motsetninger, kan en få frem at sosiale endringer starter i menneskers hverdagsliv (Askeland, 2006:127). Nye oppdagelser som oppstår gjennom barnehagens erfaringer med et stort mangfold av barn og foreldre kan være med på å gi alternative fortolkningsrammer og sette i gang en dialog om hvordan målsetninger fra politisk hold skal settes. Uansett er det først når erfaring blir til kunnskap at vi kan dra nytte av de erfaringene som oppstår gjennom de barnehageansattes praksis. Dette medfører å videreføre kunnskap. Freires (1999) problematisering av grensesituasjoner er viktig i denne sammenheng. De ansatte i

barnehagen uttrykker ambivalens i forhold til dagens krav om kartlegging. En motvilje mot å stigmatisere barn og foreldre synliggjøres gjennom barnehagens helhetlige vurdering av omsorgssituasjonen. Alt dette kan representere en grensesituasjon som kan gi ny innsikt, motmakt og skape muligheter for endring av dagens praksis.

Slik jeg forstår Foucault fungerer ikke makten bare som regulerende og disiplinerende, den er også produktiv og relasjonell. Dette perspektivet på makt gjør makten flertydig og bidrar til en forståelse av makten som bevegelig, og et produkt av samhandling. En forståelse av makt som bevegelig åpner opp for tanken om at makt også kan forhandles om. Forhandlinger om felles meningsskaping skjer mellom foreldrene og de ansatte i barnehagen og kan på den måten legge grunnlag for at makten fordeles. Makt sammen med (power with) er spesielt viktig i forhold til endringsprosesser (Ledwith, 2011:146). Makten impliserer ikke bare solidaritet mellom grupper av mennesker som identifiserer seg med hverandre, men også allianser på tvers av forskjeller basert på en felles enighet om endringer til felleskapets beste. Universelle sannheter finnes sjelden, og utfordrer en mer helhetlig tenkning. Freire (2014:82) skriver at dersom vi kan forstå historien som en mulighet, blir forutsetningene for bedring og endring større.

Ledwith og Springett (2010:151) oppfordrer til å se på verden som et økologisk system der en fokuserer på samhold og fellesskap fremfor å se verden som todelt. Som nevnt innledningsvis i kapittel 1, kan kultur forstås som ”det som gjør kommunikasjon mulig”. Dersom kommunikasjonen brister, er det sannsynlig at også kulturfellesskapet brister. Vi må derfor tørre å snakke om forskjeller og likheter, det som skiller og det som forener. Kunnskapen om verden vil alltid være i utvikling, derfor kan diskusjoner og uenigheter være en kilde til ny utvikling og den erkjennelse som trengs for å skape et mer bærekraftig fellesskap. I den forbindelse kan det også være mer behov for kunnskap om minoritetsfamiliers opplevelser av foreldresamarbeidet i barnehagen, med fokus på deres forventninger og forståelser. Gjennom å dele felles erfaringer kan man sammen legge et grunnlag for utvikling av kritisk bevissthet, og på bakgrunn av dette kan man sammen formulere alternativer, åpne opp for nye handlingsrom eller forsvare og ta vare på det som allerede fungerer og er verdifullt for den enkelte. I en slik sammenheng blir integrering en gjensidig prosess som også får konsekvenser for majoriteten.

9 LITTERATURLISTE

- Alstad, G. T. (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet - en oversikt over forskning 1985-2015. *NOA norsk som andre språk*, 12, 284-309.
- Alver, B. G., & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag: Vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Andersen, P. Ø., Björklund, E., Bleses, D., Gjervan, M., Hagtvet, B., & Valvatne, H. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Retrieved from Kunnskapsdepartementet: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Barnehage/Vurdering_av_verkt%C3%B8y_web.pdf
- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende - mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 2, 123-135.
- Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid : floskel, styringsverktøy, eller frigjøringsstrategi?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Barne- og likestillingsdepartementet & Kunnskapsdepartementet. (2009). *Til barnets beste – samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten*. Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/veiledere/veileder_til_barnets_beste_2009.pdf
- Bauman, Z., & May, T. (2004). *Å tenke sosiologisk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bleka, M. (2006). Samarbeid med foreldre. In M. Gjervan (Ed.), *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (pp. 40-49). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H., & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt* (NOVA-rapport nr. 6, 2008). Retrieved from Oslo: http://www.ungdata.no/asset/3297/1/3297_1.pdf
- Bracht, N. F. (1999). A five-Stage Community Organization Model for Health Promotion. In N. F. Bracht (Ed.), *Health Promotion at the Community Level: New Advances* (Vol. 15, pp. 83-104). California: SAGE Publications.
- Dominelli, L. (2002). *Anti-oppressive social work theory and practice*. Basingstoke, Hampshire England: Palgrave Macmillan.

- Dyblie Nilsen, R., & Korsvold, T. (2011). *Høringsuttalelse fra Norsk senter for barneforskning på NOU 2010:8 Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/contentassets/a9d6ad3b80af4feba8f25db1fe291918/norges_teknisk_naturvitenskapelige_universitet.pdf
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Folkestad, H. (2004). *Institusjonalisert hverdagsliv. En studie av samhandling mellom personale og beboere i bofellesskap for personer med utviklingshemning*. (Avhandling for dr.polit. graden), Det samfunnsvitenskapelige fakultet Universitetet i Bergen.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie, Trans. Vol. 2). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of Hope*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (Vol. 15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Giæver, K. (2006). Personalets kompetanse. In M. Gjervan (Ed.), *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (pp. 12-20). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M. (2006a). Mangfold og fellesskap i barnehagen - et ressursperspektiv. In M. Gjervan (Ed.), *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (pp. 7-11). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M. (2006b). Med flere språk i barnehagen. In M. Gjervan (Ed.), *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (pp. 30-39). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Giæver, K., Özalp, F., & Bleka, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*: Kunnskapsdepartementet.
- Glaser, V. (2013). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1963). *Stigma - Notes on the management of Spoiled Identity*. New Jersey, USA: Penguin Books.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. <http://www.jstor.org/stable/2095141>
- Goffman, E. (2014). *Vårt rollespill til daglig. En studie av hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.

- Grue, L. (2006). Normalitetens oppfinnelse. Bidrag til en forståelse. In T. H. Eriksen & J. K. Breivik (Eds.), *Normalitet* (Vol. 2, pp. 25-47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Vol. 5). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne* (Vol. 3). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hacking, I. (2004). Making Up People. *Historical Ontology* (pp. 99-114): Cambridge & London: Harvard University Press.
- Hennum, N. (2010). Mot en standardisering av voksenhet? : barn som redskap i statens disiplinering av voksne. *Sosiologi i dag*, 40, 57-75.
- Hennum, N. (2015). Makten i barnet. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(02), 125-138.
- Henriksbø, K., & Sudmann, T. T. (2011). Kollektiv handling skaper endring. *Fontene*(12), 50-56.
- Hutchinson, G. S. (2010). *Samfunnsarbeid. Mobilisering og deltakelse i sosialfaglig arbeid* (Vol. 3). Oslo.
- Hylland Eriksen, T. (2001). Kultur, kommunikasjon og makt. In T. Hylland Eriksen (Ed.), *Flerkulturell forståelse* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgskolen i Bergen. (2008). Studieplan for mastergradsstudium i samfunnsarbeid. *Avdeling for helse- og sosialfag & Avdeling for lærerutdanning*. Retrieved from https://files.itlearning.com/data/hib/30028/Studieplan_MA-SAA3_2008.pdf
- Høgskolen i Bergen. (2016). Fagplan for master i samfunnsarbeid. Retrieved from <http://www.hib.no/studietilbud/studieprogram/2016h/ma-saa/studieplan/>
- Jenkins, R. (2008). Erving Goffman: A major theorist of power? *Journal of Power*, 1(2), 157 — 168. doi:10.1080/17540290802227577
- Kalcic, M., & Holseter, A. M. R. (2016). *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn* (23/16). Retrieved from http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/273616?_ts=1562bfcd488
- Kalve, T., & Dyrhaug, T. (2011). *Barn og unge med innvandrerbakgrunn i barnevernet 2009* (39/2011). Retrieved from Oslo-Kongsvinger: https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201139/rapp_201139.pdf
- Kontini, A. C. (2001). "Skal jeg leke med deg, eller...?" Om samhandling i en barnehage, med fokus på barn med minoritetsspråklig bakgrunn. (Hovedfagsoppgave), Universitetet i Bergen.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Retrieved from http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011net.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Ledwith, M. (2011). *Community development: A critical approach*. Great Britain: Policy Press.
- Ledwith, M., & Springett, J. (2010). *Participatory practice*. Great Britain: Policy Press.
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: dilemmas of the individual in public services* (Updated ed.). New York: Russels Sage Foundation.
- Lundgren, V. G., Juritzen, T., Engebretsen, E., & Heggen, K. (2012). Makt. In E. Engebretsen & K. Heggen (Eds.), *Makt på nye måter* (pp. 19-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løken, H. K. (2007). "Lave stemmer skal også høres" Hvordan lykkes med reel brukermedvirkning på psykisk helse-feltet? In O. P. Askheim & B. Starrin (Eds.), *Empowerment. I teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Lønning Velde, K. (2016). *Foreldrenes opplevelse av hentesituasjonen i barnehagen knyttet til kvalitet*. (Master i barnehagevitenskap), Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Martinussen, W. (2001). *Samfunnsliv* (Vol. 2 - 2012). Oslo: Universitetsforlaget.
- Minkler, M., & Wallerstein, N. (2005). Improving health through community organization. *Community organizing and community building for health*, 26-51.
- Nergård, T. B. (2002). *Gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Evaluering av et forsøk*. (NOVA Rapport 3/02), Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
- Nilsen, A. C. E. N. (2015). Barneomsorg. In K. Widerberg (Ed.), *I hjertet av velferdsstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Obel, L. S. (2007). "!. å få det inn under huden, rett og slett!" *Hvordan er intensjonene og forutsetningene for flerkulturell pedagogikk i tre barnehager? En kvalitativ undersøkelse av tre barnehager med etniske norske barn og etniske minoritetsbarn*. (Masteroppgave), Høgskolen i Hedmark, Elverum.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet* (Vol. 1): Res Publica.

- Pihl, J. (2006). Problembarn –eller etnosentrisk sakkyndighet? *Norsk senter for barneforskning, Barn nr. 1*, 33-49.
- Qureshi, N. A. (2009). Sosialt arbeid og sosialarbeidernes utfordring i et mangfoldig samfunn. *Norsk Sosionomforbund (NOSO) Sosialt arbeid - tilbakeblikk, utfordringer, visjoner, jubileumsskrift*, 136-156.
- Sand, S., & Skou, T. (2003). *Prosjektbarnehagen og 4-åringene. Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 3.* (Rapport nr. 8 - 03), Høgskolen i Hedmark, Elverum.
- Sand, S., & Skoug, T. (2002). *Integrering –språk mellom intensjon og realitet? Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 1.* (Rapport nr. 1 - 02), Elverum.
- Schatzman, L., & Strauss, A. L. (1973). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology* (H. L. Costner & N. Smelser Eds.). London: Prentice-Hall, Inc.
- Skog, O.-J. (2006). *Skam og skade: noen avvikssosiologiske temaer*. Gyldendal akademisk.
- Solvang, P. (2000). The emergence of an us and them discourse in disability theory. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2(1), 3-20.
- Solvang, P. (2002). *Annerledes*. Oslo: Aschehoug.
- St.meld.nr.16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.
- St.meld.nr. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>.
- St.meld.nr. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>.
- Starrin, B. (2007). Empowerment som livsinnstilling- kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? In O. P. Askheim & B. Starrin (Eds.), *Empowerment i teori og praksis* (pp. 59-71). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2015). Befolkningens utdanningsnivå og arbeidsmarkedsstatus. Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/befolkningens-utdanningsniva-og-arbeidsmarkedsstatus>
- Statistisk Sentralbyrå. (2016). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. Retrieved from <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall>

- Sudmann, T. T., & Folkestad, H. (2015). Deltakelse som engasjement og utfordring–samfunnsarbeid med utviklingshemmede. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 18(1), 7-17.
- Söder, M. (1999a). Kan forskning skapa insikt? Exemplet tvångssteriliseringsdebatten. . In K. Christensen & L. J. Syltevik (Eds.), *Omsorgens forvitring? Antologi om velferdspolitiske utfordringer* (pp. 211-227). Bergen: Fagbokforlaget.
- Söder, M. (1999b). *Specialpedagogisk forskning mellan det kliniska och det kontextuella. - Syntesrapport till och om forskningsprogrammet "Specialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling", Norsk Forskningsråd (8/99)*. Retrieved from Bodø:
- Söder, M. (2000). Relativism, konstruktionism och praktisk nytta i handikappforskningen. In J. Froestad, P. Solvang, & M. Söder (Eds.), *Funksjonshemning, politikk og samfunn* (pp. 34-50). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tengqvist, A. (2007). Å begrense eller skape muligheter - om sentrale holdninger i empowermentarbeidet. In O. P. Askheim & B. Starrin (Eds.), *Empowerment*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vetlesen, A. J. (2009). Felleskap i individualismens tidsalder *Felleskap og individualisme* (pp. 19-55). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Özalp, F. (2005). «Når jeg snakket tyrkisk, sa alltid de voksne HÆÆ». *Oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiskspråklige barns øyne*. (Hovedoppgave), Høgskolen i Oslo.

10 VEDLEGG

10.1 Informasjonsskriv



TIL ANSATTE OG FORELDRE

Informasjon om forskningsprosjekt i barnehagen.

Mitt navn er Anette Flagtvedt, og jeg er masterstudent i samfunnsarbeid ved Høgskulen på Vestlandet, tidligere Høgskolen i Bergen. Til min avsluttende masteroppgave skal jeg undersøke de ansattes arbeid i en flerkulturell barnehage. Jeg vil tilbringe en del tid i barnehagen i løpet av januar 2017.

Jeg er interessert i hvordan barnehagen informerer og samarbeider med foreldrene. Noen ganger vil jeg spørre nærmere om det. Opplysningene jeg får og det jeg opplever i barnehagen skal danne grunnlaget for masteroppgaven jeg skriver.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den publiserte oppgaven. Jeg skal ikke oppgi navnet til barnehagen, eller til barn, foreldre eller andre jeg har snakket med her. Notatene makuleres når oppgaven er ferdig og godkjent innen utgangen av juli 2017. Det er frivillig å delta i studien, og ingen er nødt til å prate med meg eller svare på spørsmål. Det er også muligheter for å trekke seg underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Dersom du har spørsmål, eller ønsker flere opplysninger kan jeg kontaktes på mobil 40533600, eller med epost til anetteflagtvedt@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Helge Folkestad ved Høgskulen på Vestlandet, avd. for helse- og sosialfag på tlf. 55-587852, på mobil 93249523 eller med epost til hfo@hib.no.

Med vennlig hilsen
Anette Flagtvedt
Fantofneset 5
5072 Bergen

10.2 NSD Skjema



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern