

# **Hvordan blir barns identitetsutvikling ivaretatt i barnehagens flerkulturelle mangfold?**

**Ragnhild Landa**

**Masteroppgave ved MHS**

**Stavanger**

**Høsten 2015**

*Vår første oppgave  
når vi nærmer oss  
et annet menneske  
en annen kultur  
en annen religion  
er å ta av oss skoene  
for stedet vi står på  
er hellig*

Max Warren

## **Forord**

Studiet og arbeidet med masteroppgaven har vært både spennende, erkjennende, utfordrende og lærerik på mange ulike områder. Jeg har følt meg privilegert som har fått anledning til å fordype meg i et tema som jeg synes er veldig engasjerende og utviklende. Det har vært en lærerik prosess der jeg har utviklet meg både faglig og personlig. Jeg har fått innsikt i nye perspektiver, er blitt mindre skråsikker og mer spørrende og har lært at for å forstå de komplekse prosessene som utspinner seg i mangfoldet enten det er i barnehagen eller på andre arenaer i samfunnet vil jeg stadig måtte stille meg nye spørsmål, være nysgjerrig og undrende til det jeg betrakter eller blir en del av. Å utforske kompleksiteten i mangfoldet har ingen entydige svar. Det er mange nyanser i det store bildet og det er et pågående arbeid som krever nytenkning, åpenhet og nysgjerrighet, fleksibilitet og et genuint ønske om å forstå og ivareta de menneskene vi omgir oss med daglig.

Jeg vil først rette en stor takk til de to barnehagene hvor jeg har hatt mitt feltarbeid og der jeg har fått tilgang til barn og voksnes opplevelse, erfaringsverden og kunnskaper. Det har vært et spennende arbeid og uten deres hjelp og innblikk hadde ikke denne oppgaven kunnet bli til.

En stor takk ønsker jeg også å gi min veileder Øystein Lund Johannessen som har vært en god støttespiller gjennom hele prosessen. Han har vært tilgjengelig for alle mine spørsmål underveis og gitt meg grundige tilbakemeldinger på mitt arbeid. Jeg setter stor pris på alle de gode samtalene vi har hatt, for interessante refleksjoner sammen og god støtte med å komme videre når arbeidet til tider ble for utfordrende og krevende og jeg ville legge oppgaven på hyllen.

Jeg vil også takke min kjære Knut Jogeir for at han aldri mistet troen på at jeg ville komme i mål, for god støtte underveis og for god hjelp med formateringen. Takk også til mine to gutter Johne og Arnt Eirik som gav god oppbakking når arbeidet ble tungt.

Familie, venner og kollegaer har også vært gode støttespillere gjennom hele prosjektperioden og gitt meg nødvendige, flotte avbrekk.

## SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven ser jeg nærmere på hvordan barns identitetsutvikling blir ivaretatt i barnehagens flerkulturelle mangfold og hvordan de ansatte forholder seg til det flerkulturelle mangfoldet.

Problemstillingen min er: *Hvordan blir barns identitetsutvikling ivaretatt i barnehagens flerkulturelle mangfold?*

Norge har de siste ti årene blitt et større og mer komplekst og mangfoldig samfunn og bakgrunnen for valg av tema i min masteroppgave er derfor knyttet opp til noe av de samfunnsendringene som har funnet sted senere år. Barnehagene har som følge av disse endringene også blitt en samfunnsarena med et større og mer komplekst mangfold. Bakgrunn for valg av tema er også min erfaring som barnehagelærer der jeg har arbeidet med blant annet barn og voksne i et flerkulturelt mangfold.

Studier på MHS er også et viktig utgangspunkt for valg av tema til masteroppgaven.

Jeg har benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming. I forbindelse med datainnsamling til masteroppgaven er intervju med ansatte og deltagende observasjoner mine sentrale metoder. Barnehagens rammeplan og årsplan er også tatt med som viktige dokumenter for å få med rammen rundt arbeidet. Aktuell teori er også sentralt for å kunne belyse problemstillingen.

Informantbarnehagene er to kommunale barnehager som er slått sammen og som har barn og foreldre med bakgrunn i til sammen ni ulike kulturer og språk utenom den norske.

Arbeidet med denne oppgaven har tydeliggjort behovet for flerkulturell kompetanse i hele personalgruppen for å få til refleksjon og en felles forståelse for hva som blir viktig å fokusere på i arbeidet med å ivareta barns identitetsutvikling i det flerkulturelle mangfoldet i barnehagen. Det er videre tydelig at det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet må få en større plass i årsplan og felles planer.

Funnene som jeg har drøftet viser at de ansatte opplever mangfold som både lærerikt og utfordrende på ulike måter. Ulike utgangspunkt i de to barnehagene bekrefter også at personalets tilnærming til mangfoldet får noe ulikt fokus.

Noen funn bekrefter at barna på ulike områder får anerkjennelse for den de er og viser delaktighet i det som skjer og får hente frem ulike sider av seg selv i fellesskapet. Samtidig viser noen funn at når det kulturelle og språklige mangfoldet i barnehagen blir så stort og

barns behov så ulike er det vanskelig å følge opp det enkelte barn og gi en tilfredsstillende norsk språkopplæring ut fra personalets rammer. Funnene viser også tydelig at barnehagene har ulik tilnærming til det å synliggjøre ulike språk og kulturer i barnehagene.

Mine deltagende observasjoner viser også tydelig betydningen av de ansattes nærvær i arbeidet med å ivareta barns identitetsutvikling.

Arbeidet med denne oppgaven har også tydeliggjort et område det hadde vært interessant å forske videre på, nemlig hvordan ulike typer språkmiljø fungerer i forhold til barns språklæring i barnehagen. De ansatte har en oppfatning av at det er flest majoritetsspråklige og noen minoritetsspråklige i barnegruppen som gir det beste utgangspunktet, men hva sier forskning om dette og er forskningen eventuelt entydig på dette feltet?

<b>1</b>	<b>INNLEDNING.....</b>	<b>8</b>
1.1	BAKGRUNN FOR PROSJEKTET.....	8
1.2	MÅL.....	8
1.3	PROBLEMSTILLING.....	9
1.4	BEGREPSAVKLARING .....	9
1.4.1	<i>Identitet</i> .....	9
1.4.2	<i>Selvbilde</i> .....	10
1.4.3	<i>Mangfold</i> .....	11
1.4.4	<i>Kultur</i> .....	13
1.5	OPPSUMMERING .....	14
<b>2</b>	<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER.....</b>	<b>16</b>
2.1	DIALOGEN SOM MULIGHET .....	16
2.2	ANERKJENNELSESBEGREPET I ET FLERKULTURELT PERSPEKTIV .....	20
2.3	INTERKULTURELL KOMMUNIKASJON I LYS AV KULTURFILTERPERSPEKTIVET .....	26
2.4	RESSURSORIENTERT OG PROBLEMORIENTERT TILNÆRMING TIL FLERKULTURELT MANGFOLD.....	28
2.5	INTEGRERT PLURAL IDENTITET .....	33
2.6	OPPSUMMERING .....	36
<b>3</b>	<b>METODE.....</b>	<b>38</b>
3.1	INNLEDNING .....	38
3.2	FORSKNINGSFELTET MITT.....	39
3.3	VALG AV INFORMANTER .....	40
3.4	INTERVJU .....	42
3.5	DELTAKENDE OBSERVASJONER OG REFLEKSJONER RUNDT FELTARBEIDET.....	44
3.6	LOGGBOK.....	46
3.7	ETISKE REFLEKSJONER RUNDT FELTARBEIDET.....	47
3.8	PROSJEKTSØKNAD NSD .....	48
3.9	OPPSUMMERING .....	48
<b>4</b>	<b>BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATAMATERIALET .....</b>	<b>49</b>
4.1	INNLEDNING .....	49
4.2	INTERVJU MED ANSATTE – EN KONTEKSTUELL TILNÆRMING .....	51
4.2.1	<i>Samarbeidet med foreldre</i> .....	58
4.2.2	<i>Morsmålets betydning og språkopplæringen i norsk i barnehagen</i> .....	64
4.2.3	<i>Å se det enkelte barn og verdsette barns ulikheter</i> .....	68
4.2.4	<i>Oppsummering</i> .....	69
4.3	DELTAGENDE OBSERVASJONER .....	72
4.3.1	<i>Portretter av noen barn</i> .....	72

4.3.2	<i>Samlingsstund i barnehagene</i> .....	74
4.3.3	<i>Innelek / aktivitet</i> .....	77
4.3.4	<i>Utelek/aktivitet</i> .....	80
4.3.5	<i>Måltidsituasjonen</i> .....	81
4.4	TEMA FOR VIDERE ANALYSE.....	83
4.4.1	<i>Sosial kompetanse og delaktighet</i> .....	83
4.4.2	<i>Relasjonsbygging</i> .....	87
4.4.3	<i>Identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse</i> .....	90
<b>5</b>	<b>SAMMENFATTENDE DRØFTING</b> .....	<b>95</b>
5.1	HVORDAN GIR BARNEHAGEN ROM FOR BARNES ULIKE IDENTITETER?.....	95
5.1.1	<i>Å se det enkelte barn og verdsette barns ulikheter</i> .....	95
5.1.2	<i>Sosial kompetanse, delaktighet og relasjonsbygging</i> .....	97
5.1.3	<i>Synliggjøring av ulike språk, kulturer, fortellinger</i> .....	101
5.1.4	<i>Identitetsbekreftelse og styrking av barns selvbylde i barnehagens fysiske rom</i> .....	102
5.1.5	<i>Foreldreperspektivet</i> .....	103
5.2	ER BARNEHAGEN EN ARENA DER ALLE BARN FÅR STYRKET SITT SELVBILDE, INKLUDERT DE BARN SOM HAR EN ANNEN ETNISK OG SPRÅKLIG BAKGRUNN?.....	106
5.2.1	<i>Morsmål og språkopplæringen i norsk</i> .....	107
5.2.2	<i>Etnosentrisk tilnærming</i> .....	109
5.3	HVILKE KONSEKVENSER FÅR DET FOR BARNEHAGEN SOM ARENA FOR UTVIKLING OG LÆRING AT BARN OG FORELDRE HAR ULIK KULTURELL BAKGRUNN?.....	111
5.3.1	<i>Ressursorientert perspektiv på flerkulturelt mangfold</i> .....	111
5.3.2	<i>Flerkulturell kompetanse</i> .....	113
5.3.3	<i>Barnehagens rammer</i> .....	114
<b>6</b>	<b>AVSLUTTENDE OPPSUMMERING OG KONKLUSJON</b> .....	<b>116</b>
<b>7</b>	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>122</b>
<b>8</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>124</b>
8.1	INTERVJUGUIDE.....	124
8.2	BREV TIL FORELDRE.....	126
8.3	INFORMASJONSBREV TIL BARNEHAGEN.....	128
8.4	GODKJENNING NSD.....	130
8.5	GODKJENNING AV ENDRET INNLEVERINGSFRIST FRA NSD.....	131
8.6	FORSKNINGSFELTET MITT.....	132
8.7	SAMLINGSSTUNDEN I BARNEHAGENE.....	135
8.8	INNELEK/AKTIVITET.....	136
8.9	MÅLTID.....	137

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Min erfaringsbakgrunn både som barnehagelærer og studier på MHS, men også min egen oppvekst, mine verdier, holdninger, det som er blitt viktige deler av min identitet er noe av det som danner bakteppet til min masteroppgave i interkulturelt arbeid.

Arbeidet i barnehagen har utvidet mine kunnskaper. Jeg har fått bred erfaring og kompetanse i profesjonsrollen som barnehagelærer, i relasjonsarbeid med barn, foreldre og personalet i barnehagen, gjennom tverrfaglig arbeid med ulike instanser, og i flerkulturelt arbeid.

Studier på MHS de senere år har gitt meg lærerik kunnskap innenfor feltet interkulturell kompetanse og har utvidet mitt perspektiv og engasjement i forhold til en plural hverdag både i barnehage og i ulike samfunnsspørsmål.

Mitt feltarbeid har tatt utgangspunkt i to kommunale barnehager som ble slått sammen i 2008. Jeg var selv pedagogisk leder i en av disse barnehagene.

Barnehagen er et viktig flerkulturelt møtested for barn og voksne med ulik kulturell bakgrunn og er arena for komplekse meningsskapende hverdagsmøter. I en flerkulturell hverdag i barnehagen ble det interessant å rette blikket mot de voksnes tilnærming til det flerkulturelle mangfoldet for å finne svar på hvordan barns identitetsutvikling blir ivaretatt i det komplekse mangfoldet.

Jeg var nysgjerrig på det kulturelle mangfoldet i de to barnehagene og ønsket å få en større forståelse omkring de ansattes innsikt og kompetanse på dette området. Jeg ønsket å se på hva personalet hadde fokus på i sitt arbeid, hva som ble hentet frem og synliggjort i barnehagen og på identitetsutviklingen som skjer i det flerkulturelle mangfoldet.

Min interesse var også rettet mot å finne ut hvordan de voksne forholdt seg til den sammensatte barnegruppa i prosessene rundt identitetsutvikling og hvordan barns ulike være fikk lov til å virke sammen i fellesskapet. Jeg ville se på hvordan barns ulike identiteter ble synliggjort i hverdagssituasjonene og hvordan dette påvirket barnegruppen i barnehagen.

## 1.2 Mål

Målet med prosjektet var å gjennomføre en undersøkelse i barnehagen som kunne fortelle meg hvordan barns identitetsutvikling ble ivaretatt i det flerkulturelle mangfoldet. Ved hjelp av intervju med noen voksne i personalgruppen og gjennom deltagende observasjoner rundt interaksjonen mellom barn og mellom barn og voksne ønsket jeg å få en utvidet forståelse for



de voksnes tilnærming til det flerkulturelle mangfold i barnehagen og til de komplekse og dynamiske identitetsprosessene som skjer på denne arenaen.

### 1.3 Problemstilling

På bakgrunn av det jeg har sagt innledningsvis har jeg valgt følgende problemstilling for min oppgave:

*Hvordan blir barns identitetsutvikling ivaretatt i barnehagens flerkulturelle mangfold?*

For å kunne finne svar på min problemstilling valgte jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan gir barnehagen rom for at barns ulike identiteter får komme til uttrykk?
- Er barnehagen en arena der *alle* barn får styrket sitt selvbilde, inkludert de barna som har en annen etnisk og språklig bakgrunn enn den norske?
- Hvilke konsekvenser får det for barnehagen som pedagogisk arena for utvikling og læring at barn og foreldre har ulik kulturell bakgrunn?

For å tydeliggjøre min problemstilling blir det viktig å avklare noen sentrale begreper i mine forskningsspørsmål.

### 1.4 Begrepsavklaring

#### 1.4.1 Identitet

Min forståelse av identitetsbegrepet tar utgangspunkt i E. H. Eriksons klassiske definisjon av begrepet. Erikson er den personen som tydeligst skrev frem identitetsbegrepet som et moderne fenomen på 1960-70 tallet. Han var sentral i spørsmålet omkring hva gjør vi når vi skal styrke barns identitet, hva handler det om? Det blir viktig å forstå hva identitet er og Erikson løftet frem et skillet som Paul Riceur betegner som *idem* og *ipse*, som jeg vil utdype i teoridelen. Identitet har både en individuell innovergående dimensjon som handler om egenrefleksjon over hvem jeg er samtidig som det også handler om en forståelse av seg selv i møte med andre; hvem er det de andre ser meg som. Samtidig blir det viktig å ta med i dimensjonen at i møte med andre blir jeg til. Samhandlingsprosessene kan være med å åpne opp for nye måter å tenke og handle på. I disse prosessene kan det skje noe med meg selv, jeg får inn noen nye perspektiver som kan forandre min egen måte å tenke, handle og forstå meg selv på. Identiteten befinner seg altså i spenningsfeltet mellom hvem jeg er for meg selv alene og den jeg får lov til å være og utvikle meg til sammen med andre. Identitet er altså mer enn

bare personlighetskjernen, den er mer dynamisk og sammensatt. Det handler om å være seg selv på ulike måter i ulike sammenhenger og i møte med andre. Her vil både grad av anerkjennelse, likeverd og inkludering være like viktig som forhandling, omforming og endring når jeg skal både eksponere og forstå meg selv i samhandling med andre.

Vi presenterer oss selv på ulike måter og henter frem ulike sider ved oss selv alt etter hvilken arena vi er i og hvem vi er sammen med. I situasjonen vil det vise seg hvilke delidentiteter som blir fremhevet og hvilke som blir underkommunisert, hvilke som blir en ressurs for oss og hvilke som blir en hindring i den gitte situasjonen. I sosiale situasjoner blir alt dette kastet inn og så er det situasjonens egen dynamikk som bestemmer om det er det at jeg kommer fra Eritrea som blir viktig og om det blir positivt viktig eller en hemsko. Identitet handler om en selvoppfatning, en jeg-opplevelse, om å forstå seg selv når en er alene og når en er sammen med andre i en kontekst og litt forskjellig i en annen kontekst.

Identitet handler også om å forstå hverandre som like ut fra ulike sammenhenger, steder, interesser, situasjoner og tid. Det kan for eksempel innebære at vi er like i det at vi liker å danse, synge, dramatisere og vi elsker pannekaker. De felleserfaringene vi har som norske kan dermed bli felleserfaringer som forskjellige (Gullestad, 2002:78).

#### **1.4.2 Selvbilde**

Min forståelse av begrepet ”styrket selvbilde” handler om å ha en positiv selvoppfatning. Det innebærer å ha tro på meg selv, det jeg er, kan og vil. Et styrket selvbilde får jeg gjennom andres positive respons på mine innspill. Når noen ser, verdsetter og anerkjenner meg og jeg kjenner meg betydningsfull på lik linje med alle andre i fellesskapet blir selvbildet mitt styrket. Jeg får bekreftelse på at jeg tilfører fellesskapet noe viktig gjennom den jeg er, det jeg formidler/det jeg vil/ikke vil og det jeg mestrer. Jeg får respons og kjenner trygghet på å kunne utrykke mine behov, ønsker, grenser og interesser i fellesskapet. Når jeg opplever at jeg blir tatt hensyn til, respektert, får støtte, blir hørt og får bekreftelse på mine innspill blir jeg delaktig, trygg på meg selv og mine innspill. Når andre gir meg anerkjennelse for den jeg er kjenner jeg meg stolt og trygg på det jeg har med meg fra min hjemmekultur og det jeg har med meg fra den norske kulturen. Dette kan understreke noe av det Axel Honneth beskriver i begrepene *self-confidence*, *self-respect* og *self-esteem* (Honneth, 1996). Honneth understreker den betydning sosiale samhandlinger har i det å utvikle og ivareta identitet og selvoppfatning. Kjærlighet og vennskap er det som utvikler og ivaretar/opprettholder (maintain)

selvtilfredshet/tillit og troen på seg selv (*self-confidence*). Dersom selvtilliten blir ivaretatt i barnets første møter med andre blir der skapt en grunnleggende tillit til egne og andres behov. *Self-confidence* har først og fremst sammenheng med å utrykke behov og ønsker uten frykt for å bli avvist. Barnet er avhengig av den empatiske responsen viktige andre gir for å opprettholde barnets selvtillit. Behovet for kjærlighet og det å kjenne seg verdsatt er et grunnleggende behov hos alle mennesker uansett etnisk bakgrunn. *Self-respect* har mindre med om en har en god oppfatning av seg selv eller ikke, det handler mer om egen verdighet og status. Det er å se på seg selv som et moralsk, ansvarlig menneske med rett til samme status og behandling som alle andre mennesker der deltagelse og likeverdighet i fellesskapet blir sentralt. *Self-esteem* definerer det unike og særegne med personen, dette som Hegel omtaler som ”enestående”. Det som skiller en fra andre må være det at en er unik og verdifullt. Honneth knytter solidaritet til delte interesser, bekymringer og verdi. Han er opptatt av en åpen, plural og evaluerende ramme der sosial tilfredshet blir satt ord på (ascribed). Tilfredshet blir et delt prosjekt, et absolutt etisk liv der ulikheter går hånd i hånd med utviklingen av menneskets autonomi og individualitet (Honneth, 1996).

### 1.4.3 Mangfold

Mitt mangfoldsbegrep tar utgangspunkt i begrepet *forskjellighet*. Gert Biesta ( Kipperberg (red), 2015, s.140) har kritisert mangfoldsbegrepet for å være for normativt og han foretrekker heller å bruke begrepet *forskjellighet* fremfor *mangfold* når han snakker om mangfoldet. Biesta mener at i en globalisert, plural verden må en kanskje rette mer oppmerksomhet mot *difference* (individuell forskjellighet) fremfor *divercity* (kulturelt mangfold). Han tar utgangspunkt i Hannah Arendts filosofi som fokuserer på det *unike* og særegne i hvert enkelt menneske og retten til å få komme til syne i verden og få mulighet til å bli delaktige i fellesskapet. Jeg er enig med Biesta i det å ha fokus på individuelle forskjeller der det unike i hvert enkelt barn må få større plass og der delaktighet er viktig, men jeg tenker at det også blir viktig å få med det kulturelle aspektet når vi snakker om mangfold, så jeg velger et **både** (individuell forskjellighet) **og** (kulturelt mangfold) i min tilnærming til mangfoldsbegrepet.

I denne oppgave velger jeg å bruke *mangfoldsbegrepet* og tenker at det viktige blir hva jeg legger i dette begrepet og hva jeg har tenkt å bruke det til. Mitt mangfoldsbegrep tar utgangspunkt i en utvidet definisjon av begrepet som rommer *forskjellighet* både ut fra Biestas perspektiv der det blir viktig for pedagogen å se og anerkjenne det unike og særegne i

alle barn, alle barns forskjellighet. Da tenker jeg både på de mellommenneskelige egenskapene, forskjellige væremåter, måter å tenke på, interesser, ulike erfaringer og ulike måter å ta kontakt og eksponere seg selv på i fellesskapet. Samtidig tenker jeg også forskjellighet i forhold til det språklige og etniske perspektivet. Det å vokse opp i forskjellige livsverdener blir også en viktig del av innholdet i mitt begrep. Da handler det ikke bare om å være muslim, komme fra Eritrea og snakke tigrinja, men også om mange andre ting som hjemmemiljøet, lokalsamfunnet, sosioøkonomiske forhold, interesser, fritidsaktiviteter og hva man har blitt eksponert for i livet (Knudsen, 2006, Lykke, 2005).

I debatten omkring mangfold har blant annet Biesta som sagt kritisert mangfoldsbegrepet. Det er avgjørende at pedagogen ser hele barnet med alle sine forskjelligheter og langt forbi bare det etniske og språklige aspektet, men dette skal også anerkjennes og ikke underkommuniseres. Det vil variere fra situasjon til situasjon hvor naturlig det blir å fremheve disse perspektivene. Noe kommer til uttrykk mens andre aspekter underkommuniseres og som ellers i samhandlingen med barn handler det nettopp om å bygge på barns unike og sterke sider. I min oppgave har jeg valgt å ha et spesielt fokus på det flerkulturelle aspektet ved mangfold, men også mangfold generelt i betydning et utvidet mangfold. Flerkulturelt mangfold forstår jeg som et aspekt ved et utvidet mangfold. Et utvidet mangfold omhandler all den type forskjellighet som Biesta er inne på. Vi møter fellesskapet med en mer eller mindre tydelig selvoppfatning, men i det møtet kommer også barns personlige særpreg frem. I min oppgave vil jeg ha et spesielt fokus på hvordan *det flerkulturelle mangfoldet* i betydning språk og etnisitet blir ivaretatt i barnehagen og jeg har derfor fremhevet dette aspektet i min problemstilling.

Når jeg i denne oppgaven bruker begrepet *mangfold* er det den generelle situasjonen i barnehagen i et pluralt samfunn jeg tenker på og da forstått som et utvidet mangfold. Der er mange typer forskjellighet som kommer til uttrykk i ulike situasjoner. Når jeg bruker begrepet *flerkulturelt mangfold* er det i situasjoner som er mer rettet inn mot språklige og etniske forskjeller.

Jeanette Rhedding-Jones understreker at det er viktig å være kritisk til hvilke begreper vi bruker og hva vi legger i ulike begreper når vi snakker om mangfold for å unngå å skape skiller mellom oss (norske) og det "normale" og de andre (annen etnisk bakgrunn enn den norske) som er forskjellige fra den dominerende praksisen. Hun understreker at forskjellighet må bli alminnelig og normalisering må bli problematisert og ikke omvendt. (Gjervan,

Andersen, Bleka, 2007). Hun er kritisk til at noe oppfattes mer normalt enn noe annet, da er det lett at noen havner utenfor det som er normen.

#### 1.4.4 Kultur

Kultur er et mangetydig begrep som har mange ulike definisjoner og forståelser. Begrepet brukes ofte for å beskrive menneskers levemåte og livsform som ideer, normer, verdier en person bærer med seg ut fra hva han har lært og erfart og overtatt fra forrige generasjon og som personen bringer med seg videre, ofte noe forandret. Kritikken mot denne definisjonen er at den legger for lite vekt på endring og fornyelse og den blir for statisk. Gjennom sosialiseringprosesser blir mennesker gjort til passive mottakere i en slik definisjon.

I nyere samfunnsvitenskap er kulturbegrepet blitt mer nyansert. Øyvind Dahl presenterer et mer dynamisk prosessorientert perspektiv på kultur. Han understreker at kultur er omskiftelig og i stadig dynamisk vekst i samhandlingen med hverandre og kultur er forskjellig fra menneske til menneske. Dahl sier at vi har lett for å ta kulturen som "ta-for-gitt-heter" som leves ut ubevisst og vi antar at egne ideer og handlinger er allmenn sunn fornuft. Når vi så møter på kulturforskjeller kan det skape vansker og misforståelser i kommunikasjonen (Dahl, 2007).

Hylland Eriksen beskriver også kultur som dynamisk og prosessorientert og definerer begrepet slik:

*Det omskiftelige meningsfellesskap som gang på gang etableres og forandres når mennesker gjør noe sammen* (Eriksen, 2004, s.25)).

Kultur blir dermed et dynamisk felt som oppstår når mennesker kommuniserer med hverandre og er derfor ingen bås som man kan putte folk inn i og forstå dem ut i fra. Gjennom kommunikasjon blir nye faktorer relevante i konteksten og det skapes nye kulturelle referanserammer i samhandlingen. Dynamikken i kommunikasjonen bidrar til at det stadig skapes nye, ofte motsetningsfulle meninger og meningsfellesskap. Slik er *kultur det som gjør kommunikasjon mulig*, sier Hylland Eriksen (Dahl, 2007, s.61) Det innebærer at kultur hjelper oss i forståelsen av hverandre der vi justerer, korrigerer, forhandler og skaper ny mening gjennom kommunikasjonen med hverandre.

Jeg velger å forstå kulturbegrepet som *et omskiftelig meningsfellesskap* der kultur blir knyttet til noe som skjer der mennesker samhandler og løser oppgaver i fellesskap. Da kan kultur forstås som mønster i tenkning, handling, væremåter og disse mønstrene etableres og

reetableres når mennesker samhandler om oppgaver og deler tanker og opplevelser med hverandre. En slik forståelse av kultur åpner for mangfold og synliggjør samhandlingsprosessene mennesker lever i, i et flerkulturelt fellesskap.

## 1.5 Oppsummering

Hva er det jeg nå har sagt? Jo jeg har sagt at jeg forstår min egen problemstilling slik at jeg har tenkt å finne ut hvordan barns identitetsutvikling blir ivaretatt i barnehagens flerkulturelle mangfold. Jeg tenker særlig på de barna som har en annen språklig og etnisk bakgrunn enn den norske med foreldre som kommer fra ulike opprinnelsesland. Jeg tenker også på hvordan alle barns identitetsutvikling blir ivaretatt i et flerkulturelt mangfold i barnehagen og hvordan alle får mulighet til å utvide sine perspektiv i møte med det komplekse mangfoldet. Det handler nettopp om at også etnisk norske barn skal oppleve at her er det mye spennende, dette gjør meg nysgjerrig, tigrinja er kult, eritreiske pannekaker smaker noe annet enn norske og heter dessuten noe annet og du og jeg er like i det at vi er forskjellige.

Slik jeg har formulert mitt første forskningsspørsmål så sier jeg allerede nå at jeg forstår identitetsbegrepet som et sammensatt begrep. Det handler om å forstå seg selv i forhold til ulike sosiale situasjoner og i forhold til ulike grupper av viktige andre som mine foreldre, de voksne i barnehagen, lekekamerater. I denne samhandlingen utvikles identiteten.

I mitt første forskningsspørsmål skriver jeg om å ”gi rom for at barns ulike identiteter skal komme til uttrykk”. ”Å gi rom for” og ”komme til uttrykk” handler om hvor stort og åpent handlingsrommet i barnehagen er for å synliggjøre og anerkjenne ulike identiteter. Hva blir synliggjort, anerkjent og verdsatt i fellesskapet, eller hva underkommuniseres og hvordan får barns ulike ”være” lov å virke sammen i leken, i dialogen og i samhandlingen med hverandre? Hva betyr så ”barns ulike identiteter” i forhold til ”barns identitetsutvikling”? Med det mener jeg å si at barns ulike identiteter handler om hva en kjenner blir viktig å hente frem ved seg selv i ulike situasjoner og på ulike arenaer. Hva verdsettes og blir en ressurs eller hva blir underkommunisert, uviktig eller en hemske? Dynamikken i ulike sosiale situasjoner er med andre ord med å bestemme hvilke delidentiteter som blir fremhevet, om det at jeg kommer fra Eritrea blir viktig eller uviktig, verdsatt eller ikke verdsatt. Alt dette påvirker identitetsutviklingen.

Videre blir det viktig i mitt andre forskningsspørsmål å finne ut om *alle* barn, inkludert de barna som har en annen etnisk og språklig bakgrunn får styrket sitt selvilde på det de er, kan

og vil i fellesskapet. Krever det noe annet av barnehagen at også disse barna skal oppleve et positivt selvbilde enn det man gjør med andre barn?

Det handler altså ikke bare om å gi rom for ulike identiteter, men også om hvordan barns selvbilde blir ivaretatt og da tenker jeg både på barns selvfølelse, selvtillit, selvrespekt.

Det innebærer å bygge opp en trygghet og stolthet i forhold til det jeg har med meg fra hjemmekulturen og til det jeg verdsetter i den norske kulturen. Samtidig handler det om å kjenne seg trygg på å bli sett og verdsatt for det unike og særegne ved nettopp meg.

I mitt tredje forskningsspørsmål blir det viktig å finne ut hvilke konsekvenser kompleksiteten får for barnehagen som pedagogisk sted for utvikling og læring når barn og foreldre har ulike etnisk, språklig og religiøs bakgrunn og barns forskjellige personlighet og potensial skal ivaretas. Barnehagen som pedagogisk sted for utvikling og læring handler både om strukturerte (lovverk), økonomiske (ressurser, redskaper og utstyr) og fysiske rammebetingelser, men barnehagen er først og fremst sitt personale med all sin erfaring og kompetanse. Det handler om personalets pedagogisk kompetanse og i hvilken grad de har evnen til å reflektere inn det flerkulturelle aspektet i sin praksis. Dette vil jeg komme tilbake til i teorikapitlet.

Nå har jeg presisert problemstillingen min og beskrevet hva jeg vil gjøre. Jeg vil finne ut hvordan barns identitetsutvikling blir ivaretatt i barnehagens flerkulturelle mangfold og jeg vil finne ut noe om hvordan det flerkulturelle mangfoldet blir håndtert i barnehagen.

Jeg vil videre ta dere med inn i en liten gjennomgang av min teoretiske forforståelse. Her vil jeg belyse den teorien jeg mener er sentral for oppgavens tema. Jeg starter med å ta utgangspunkt i Freires pedagogikk der dialogen, kritisk refleksjon og delaktighet står sentralt når en skal ivareta barns subjektivitet. Dernest ser jeg på anerkjennelsesbegrep (Schibbyes) som jeg tenker er et nøkkelbegrep i dialogen og i det å verdsette barns opplevelse -og erfaringsverden. Videre tar jeg med kulturfilterperspektivet til Øyvind Dahl som jeg ser på som viktig for å få til kulturell refleksjon og forståelse i dialogen. Dernest vil jeg fokusere på hva som blir viktig å ta med når en skal bygge opp en flerkulturell kompetanse i personalgruppen og drøfter hvordan en ressursorientert og en problemorientert tilnærming kan være en hindring eller hjelp i arbeidet med å ivareta barns identitetsutvikling. Avslutningsvis vil jeg drøfte identitetsbegrepet der jeg tar utgangspunkt i Sissel Østbergs begrep: plural integrert identitet.

## 2 TEORETISKE PERSPEKTIVER

### 2.1 Dialogen som mulighet

I min teoretiske tilnærming velger jeg å ta utgangspunkt i Paulo Freire's "frigjørende pedagogikk", også kalt "håpets pedagogikk" der dialogen står sentralt (Freire, 1970/1999, Steinsholt, 2004).

Min begrunnelse for å bruke Freire's pedagogikk i noe av min teoretiske ramme er at hans utgangspunkt var å være på minoritetssiden der han såg på dialog, aktiv deltakelse og kritisk refleksjon som viktig for å styrke identitet og ha tiltro til egne ressurser. Selv om Freire tok utgangspunkt i en marginalisert kultur som hadde vært undertrykt og overstyrt av en koloniherre som fratok folket troen og stoltheten på seg selv og sin kultur vil det være nyttig å ta med oss perspektivet om at mange minoriteter i dag har opplevd å bli undertrykt og marginalisert i sitt eget hjemland og at det er en av mange grunner til at de er her og at de derfor er sårbare på hvordan de blir møtt og ivaretatt i møte med en ny kultur. Freires minoritetsperspektiv tenker jeg derfor kan være nyttig å ta med i min teoretiske forankring der noe av mitt fokus vil være spesielt rettet mot barn med en annen etnisk og språklig bakgrunn enn den norske. Jeg vil presisere at min oppfatning av ulike minoriteter ikke er slik at jeg tenker på disse som undertrykte, men jeg tenker at de er i en sårbar situasjon når de skal prøve å tilpasse seg ny kultur og at det i disse tilpasningsprosessene kan være lett å undergrave deler av seg selv for å kjenne seg akseptert i majoritetskulturen.

Den som ikke får realisere seg selv vil miste seg selv, sin identitet, kultur, sitt språk og de vil bli usynlig, sier Freire. Dette understreker også det James Prout og Jenkins fokuserer på i begrepene *Human becomings* og *Human beings*. De hevder at i stedet for å se på barn som hele tiden må forandres til noe annet enn det de er her og nå, altså *Human becomings* så blir utfordringen å møte barn som subjekter, *Human beings* med følelser, meninger, tanker, som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn. Barn må altså møtes som medmennesker, som subjekter, aktører og deltakerer i eget liv og ikke ut fra et mangelperspektiv som fokuserer på hva de ikke kan og ikke mestrer (James, Prout & Jenkins, 1998). Dette tenker jeg er viktig å ta med inn i det pedagogiske arbeidet.

Bevisstgjøring gjennom kritisk refleksjon og deltagelse (handling) er to sentrale begreper i Freire's pedagogikk. Gjennom kritisk refleksjon til det samfunn en er bærer av og gjennom



aktiv handling og deltagelse blir mennesket bevisst sitt eget ståsted og i stand til å handle. Handling og refleksjon hører derfor sammen og danner praksis.

Freire snakker om en ekte og en uekte praksis. Den ekte praksisen er handling med refleksjon, uekte praksis er handling uten refleksjon, ”en bla bla-praksis” som han sier.

Gjennom handling skjer der en forandring i oss, vi har evnen til å forandre og skape gjennom reflekterende handlinger, sier Freire.

Freire legger vekt på et kritisk læringsmiljø som reflekterer kritisk over dogmer og sannheter for læring og samfunnsutvikling.

Han understreker at en frigjørende undervisning må begynne med en gjensidighet i forholdet mellom elev og lærer der begge på samme tid blir lærer og elev. Eleven er som oftest passiv mottaker som bare tar imot kunnskap uten kritisk vurdering. Gjennom ”bankpedagogikken” som Freire kaller den, er målet at eleven skal tilpasse seg. Elevene blir passive objekter som blir enkle å kontrollere og manipulere. Disse elevene lærer aldri å stille kritiske spørsmål til det samfunnet de lever i og til ulike sannheter som eksisterer, sier Freire.

I Freires frigjørende pedagogikk er målet aktiv deltagelse fra eleven der elevens liv blir utgangspunkt for læringen og dialogen.

Freire er opptatt av at dialogen er forankret i kjærligheten til medmennesker og til verden.

Kjærligheten er grunnlaget for all dialog, den krever engasjement og begeistring og den tar alle mennesker på alvor. Den som ikke elsker verden, livet og menneskene kan heller ikke være i dialog, mener Freire. Med uttrykket ”I am because you are” understreker Freire likeverdigheten mellom to subjekter som påvirker og tar ansvar for hverandre.

Dialogen krever en åpenhet mot den andre, han/hun har hele tiden noe å lære meg og er et møte preget av refleksjon og handling. Freire sier at både handlinger og eget jeg blir gjenstand for refleksjon. Det innebærer at også læreren må reflektere over sin egen rolle og praksis og stille kritiske spørsmål til sin egen væremåte i forhold til andre.

Freire betegner dialog som et menneskelig, tillitsfullt møte, der begge blir lyttet til, reflekterer sammen og omformes i møte med hverandre. De menneskeliggjør verden, samfunnet og omgivelsene. Dialogen er det rommet som skapes når vi forholder oss til andre, den er fri for manipulering, den er en kjærlig handling, ingen er eier av sannheten og kunnskapen fordi alle mennesker kan skape seg et menneskeverd, sier Freire. Det er snakk om å oppdage solidariteten mellom menneskene og verden, derfor krever dialogen ydmykhet.

Freire snakker også om en problemorientert pedagogikk der det blir viktig å spørre seg selv hvordan jeg har det og om jeg er aktivt til stede i verden. Målet er at eleven skal være aktivt involvert der lærer og elev leter sammen etter problemstillinger i egen livsverden som de har grunnlag for å forstå og som de sammen finner svarene på. Det er gjennom samspill med andre at mennesker blir utdannet, sier Freire. En problemorientert pedagogikk utfordrer både lærer og elever fordi begge er aktive, bevisste, kreative skapere av noe nytt. Gjennom kritisk bevissthet utvikles noe nytt og i møte med hverandre utvikler vi oss, forandrer vi oss og ser vi verden og oss selv med nye øyner. Samarbeid og forståelse skapes gjennom dialog, sier Freire. Dialogen hjelper oss å sette ord på virkeligheten og på hvem vi er og slik får vi større kunnskap om oss selv og om andre. I dialogen ligger både kjærlighet, ydmykhet, håp og tro, sier Freire.

Freire's pedagogikk tenker jeg understreker det Gert Biesta (Biesta, 2006) betegner som *to come into the world* eller *to come into presence*. Gjennom deltakelse i interaksjon med andre som er forskjellige fra oss får vi utvikle oss sammen som mennesker, sier Biesta. Han er opptatt av det dypt menneskelige når han snakker om *to come into presence* og sier at det unike i mennesket, menneskets subjektivitet kommer frem gjennom en nysgjerrig, spørrende holdning og respons til den andres subjektivitet, til det som er annerledes i den andre.

Biesta er opptatt av at læreren må få til et læringsmiljø i skolen som skaper delaktighet for alle, som setter barns unike "væren i verden" i fokus. Han vektlegger det relasjonelle perspektivet i det å være delaktig, meg i møte med andre som er forskjellig fra meg. Å vise en genuin interesse for barns/elevs subjektivitet, for barns initiativ gir barn mulighet til å oppdage og oppleve noe nytt i møte med andre. I et læringsmiljø som henter frem mangfold og forskjellighet på en slik måte at alle kjenner seg delaktige, ivaretatt, inkludert og der ingen blir forhindret i å uttrykke sine tanker og opplevelser blir det mulig at alle får vise sin subjektivitet og erfare noe nytt sammen. Når en ikke blir opptatt av barns tanker og opplevelser og initiativ, men fokuserer på fag og det som skal læres (konsumeres) blir det vanskelig å gi rom for delaktighet og få være subjekter sammen, sier Biesta.

Dette understreker også noe av det Hanna Arendt betegner som *action in plurality*. Arendt bruker interaksjon som definisjon på *action*. Hun er opptatt av en demokratisk utdanning der en ikke setter selveksponering i fokus, men derimot deltakelse i interaksjon med mennesker som er forskjellige fra en selv. Ingen kan være isolerte subjekter for min subjektivitet kan kun komme til uttrykk i situasjoner der også andre får være subjekter. Det er der vi utvikler oss

som mennesker, gjennom andres respons på våre handlinger og utsagn, sier Arendt (Biesta, 2006:133-135). Dette krever at læreren/pedagogen tar et dobbelt ansvar, både for barnet/eleven og for “the world” som er hennes betegnelse på mangfold, kompleksitet og forskjellighet. Det er i hverdagssituasjonene der vi lever våre liv sammen at vi skal få vise vår subjektivitet, lære å forholde oss til hverandre og utvikle oss sammen. I interaksjon med andre finner barnet nye måter å eksponere seg selv på og blir delaktige ”in a wordly space”, i et komplekst mangfold. Ved å åpne opp for fundamentale, åpne spørsmål som tillater barn *to come into the world* velger vi å sette fokus på hva og hvor barn er samtidig som vi forstyrrer denne dannelsesprosessen. Det krever at læreren/pedagogen tar ansvar for barnets/elevens subjektivitet samtidig som han /hun tar ansvar for mangfoldet og ulikhetene. Arendt hjelper oss å se at hvert menneskets initiativ er som en tråd i en vev og i et samfunn eller i en gruppe der en ikke får mulighet til delaktighet, eller der bare noen får denne muligheten der kan vi heller ikke forvente at alle vil opptre demokratisk.

Å være engasjert i relasjoner er å ta ansvar for det vi ikke vet, sier Biesta (Biesta, 2006). Da tenker jeg at det blir nødvendig at pedagogen har en genuin interesse for å forstå, hente frem og ta vare på det unike i barnet og gjøre barnet synlig og delaktig i fellesskapet ut fra egne forutsetninger og ferdigheter. Det krever at pedagogen må akseptere forskjellighet. Først da er det mulig å se på barnet med nye øyne som en du ikke kan forstå fullt ut, men som du kan oppdage nye sider ved gjennom å være åpen og nysgjerrig. Samtidig blir det viktig å ta ansvar for hvilken respons både barn og voksne gir hverandre. Det handler også om å ta ansvar for å reflektere sammen om de grunnleggende spørsmål i samhandlingen med hverandre og stoppe opp i hverdagssituasjonene og reflektere om det som skjer der og da; hvordan har vi det sammen, hvordan tar vi vare på hverandre, hvordan løser vi konflikter, hvordan får vi til god lek sammen der alle er delaktige, er det noen som ikke får være med i leken, hva er rett og hva er galt, hva er vennskap, hvordan og hvorfor trøste, hvordan og hvorfor hjelpe osv.

Freire, James, Prout og Jenkins, Biesta og Arendt har mange interessante tanker som er viktige å ta med inn i en flerkulturell hverdag i barnehagen. Dialogen er grunnlaget for å bli kjent med hverandre, forhandle, påvirke, overbevise og gjøre noe sammen. Samtidig er den en forutsetning for å kunne bygge opp et felles fokus og en felles forståelse for det som skjer i hverdagen i barnehagen. Det gjelder både i forhold til kollegaer og i forhold til barn. For å få tak i hvordan barns og voksnes oppfatninger, tanker og refleksjoner er blir det nødvendig å få

til dialog. Det blir også nødvendig med en (kritisk) bevissthet og refleksjon hos de ansatte på egen historie, barnehagediskurser, profesjonsrolle, formidlingsevne, egne holdninger, væremåte og bevissthet om hva og hvordan en responderer på barns utspill. Samtidig blir det også viktig at barn får reflektere og sette ord på sine følelser og opplevelser, tanker og meninger sammen om det som skjer i barnehagehverdagen.

Det hviler et stort ansvar på den enkelte pedagog i det å få et komplekst mangfold til å fungere som en ressurs der hver enkelt blir delaktig, betydningsfull, ansvarlig overfor hverandre og utfyller hverandre i fellesskapets utviklingsrom.

Gjennom en frigjørende pedagogikk der dialogen står i fokus vil relevante spørsmål også være: Hvilke og hvem sine interesser blir ivaretatt og hvem sine stemmer blir lyttet til? En frigjørende pedagogikk vil ha som mål å få frem barns potensial og bygge på det barn har i seg (Human beings) fremfor å fokusere på barns mangler og gjøre barn til konsumenter (Human becomings). Det er viktig å bli bevisst diskursene og rammene som barnehagen arbeider innenfor og samtidig se disse i lys av nye diskurser som åpner opp for mangfoldet og øker kompetansen i personalgruppen for å ivareta barns identitetsutvikling, deltagelse og mestre mangfoldet sammen i barnehagen.

Dialogen er viktig i all menneskelig samhandling, den utfordrer oss og gjør oss ansvarlige i forhold til de menneskene vi kommer nær.

Ut fra det Freire sier om dialogens muligheter tenker jeg videre at anerkjennelsesbegrepet blir viktig å ta med som del av dialogen og i det å ta vare på et subjekt-subjekt-perspektiv mellom barn og ansatte. Jeg velger derfor å fokusere på Anne Lise Løvlie Schibbye`s anerkjennelsesbegrep som jeg vil drøfte i et flerkulturelt perspektiv.

## **2.2 Anerkjennelsesbegrepet i et flerkulturelt perspektiv**

Schibbye`s psykologiske (terapeutiske) tilnærming til anerkjennelsesbegrepet har fått en sentral plass i norsk barnehagepedagogikk, men har ikke blitt problematisert i lys av et flerkulturelt perspektiv, sier Angell. (Otterstad, Rhedding-Jones, 2011).

Selv om Schibbye har en tilnærming til psykologifaget (en dialektisk relasjonsforståelse) mener jeg noe av hennes tilnærming til anerkjennelsesbegrepet kan være nyttig å drøfte i et flerkulturelt perspektiv. Det interessante synes jeg er at begrepet, ut fra et filosofisk perspektiv tar utgangspunkt i et prinsipp om gjensidig likeverd og respekt mellom mennesker samtidig som det gir rom for likhet og forskjellighet (Schibbye, 2002). Når jeg så velger å ta

utgangspunkt i Schibbye`s psykologiske tilnærming blir utfordringen å reflektere over hva som kan være nyttig og hva som må omarbeides når begrepet skal drøftes i et flerkulturelt perspektiv.

I anerkjennelsesbegrepet ligger ideen om å gjenkjenne, erkjenne, styrke, å se noe om igjen, eller oppdage noe på nytt (*re-cognize*). Anerkjennelsesbegrepet er opprinnelig Hegel`s filosofiske begrep og hans tilnærming til begrepet var uhyre kompleks. Han mener at anerkjennelse innebærer blant annet å ta den andres perspektiv og leve seg inn i den andres subjektive opplevelse. Hegel understreker også likeverdigheten i det å være anerkjennende, en subjekt-subjekt holdning og fremhever at begge har rett til sin opplevelse (ibid, s.245-246). Likeverd innebærer en respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte. Det dreier seg om at anerkjennelse bringer noe frem i den andre.

Opplevelsessiden får en sentral plass når det gjelder likeverdighet og anerkjennelse mellom mennesker. Schibbye knytter *opplevelse* til det engelske begrepet *experience* som kan bety både erfaring og opplevelse. Når respekten for den andres opplevelse opprettholdes i et likeverdig forhold styrker dette følelsen av fellesskap og nærhet til hverandre. En dialog som gyldiggjør barns opplevelse, som lar barn være ekspert på egen erfaring tenker jeg er med på å ivareta og styrke barns verdighet og selvbevissthet/ selvrefleksjon. Samtidig vil det også styrke tilliten og relasjonen til andre. Når barn slik utvikler tillit og får bekreftelse fra den andre til egen erfaringsverden blir det også lettere å være tydelig på det selvopplevde/ erfarte og samtidig vise innlevelse i hvordan andre har det. Denne gjensidigheten i anerkjennelsen styrker relasjonen til hverandre, men det er bare mulig å forstå den andre dersom en kjenner sin egen subjektivitet, sier Schibbye (ibid, s.41,245, 247).

Schibbye understreker at i møte med den andre må en gi avkall på å vurdere den andre, en subjekt-objekt posisjon (ibid, s.248). Å kunne ta imot og gi aksept for barnets opplevelse i stedet for umiddelbart å komme med en vurdering eller godkjenning/ikke godkjenning av det barn formidler gjør barnet trygg og bevisst på egne følelser/opplevelser og hjelper barnet i det å våge å si fra om sine tanker og følelser. Dette tenker jeg understreker at det er viktig å vise forståelse for barnets følelse/opplevelse for eksempel i en konfliktsituasjon, men det betyr ikke dermed at jeg aksepterer den negative handlingen barnet har gjort: ”jeg forstår at du er sint, men det er ikke lov å slå!”

For å få tak i opplevelsen blir det viktig å henvende seg til subjekt-siden eller *refleksjonssiden*, sier Schibbye. Hun understreker også nødvendigheten av å være sensitiv for det nonverbale språket (tonefall, mimikk, gester, kroppsspråk). Dette er også viktig å være bevisst på i et flerkulturelt perspektiv. Stern kaller dette for ”følelsmessig inntoning”. Det non-verbale kan tolkes ulikt, men å være opptatt av måten noe kommuniseres på kan være en innfallsvinkel til å forstå noe om opplevelses/erfaringsaspektet i dialogen (ibid, s.12). Her blir det også viktig å ta med den andres referanse – og forståelsesramme i tolkningen, tenker jeg (kulturfilterperspektivet). Dette vil jeg si noe om i neste underpunkt.

Schibbye legger vekt på at anerkjennelse favner samværsformer. Det er noe du er, en væremåte, en grunnholdning som stadig må jobbes med (ibid, s.247,263). Schibbye`s sentrale nøkkelbegreper i en anerkjennende grunnholdning er aktiv lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse av den andre. Disse henger sammen og skaper hverandres forutsetninger og kan derfor ikke skilles. En anerkjennende grunnholdning kjennetegnes også ved en likeverdig og gjensidig tilnærming til hverandre der begge blir subjekter og viser en genuin interesse for det som blir formidlet i relasjonen. Dette understreker det likeverdige forholdet mellom lærer/pedagog og elev/barn som Freire fremhever, tenker jeg. En slik grunnholdning til hverandre blir viktig i det å ta vare på forskjelligheten hos hverandre og understreker det Biesta sier om at pedagogen må ta ansvar for det han ikke vet, tenker jeg. I et likeverdig forhold der begge skal bli delaktige og få være subjekter blir respekten for hverandres verdighet nødvendig for at relasjonen skal åpne opp for en utvidet forståelse for hverandre. Den enkelte kjenner seg da ivaretatt og betydningsfull og våger å hente frem sin subjektivitet, sine erfaringer og ressurser.

*Aktiv lytting* krever at en er mottagelig for det som blir sagt og har en genuin interesse for å få tak i den andres erfaringsverden. Det betyr å være aktivt tilstede, la seg engasjere, være fokusert og høre/se mer enn bare ordene, også det non-verbale, måten ting blir sagt på for dermed å forstå mer om meningen eller stemningen rundt opplevelsen som blir formidlet. Når vi åpner opp og lar den andre komme nær risikerer vi også å bli berørt, sier Schibbye (ibid, s.250-255). Jeg tenker at dette understreker det Freire sier om det menneskelige møte. Aktiv lytting tenker jeg er med på å skape åpenhet og interesse for den andres tanker, erfaringer og referanseramme. I et flerkulturelt perspektiv blir det viktig å tenke på hva, hvordan og hvem er det vi lytter aktivt til, hvem sine stemmer får stor plass/ liten plass/ ingen plass? Opplever alle barn at de blir lyttet til og har innflytelse på mangfoldet i barnehagen? Hva betyr aktiv lytting i et flerkulturelt perspektiv, hva er det da vi skal være sensitive overfor? Hvordan kan

bevissthet om vår forutinntatte forståelse (fordommer) være med på å klargjøre forståelse gjennom aktiv lytting, lytter en aktivt i forhold til ulike måter å tenke på, ulike oppfatninger, ulike måter å oppdra på, hvor aktivt lyttende er vi når forskjellighet utfordrer våre verdier, vår måte å tenke på, holdninger, hva velger vi å høre/ ikke høre? Hvem har definisjonsmakt i barnehagen? Er vi observante og sensitive overfor det non-verbale språket og hvordan responderer vi på dette?

*Forståelse* innebærer innlevelse i den andres opplevelse, en innlevelse som bidrar til at en får tak i den andres mening ut fra seg selv, sier Schibbye (ibid, s.255-258). En slik innlevende forståelse inkluderer også aksept og toleranse som innebærer å tåle ulike opplevelser, forskjellighet og at ulike virkeligheter kan være sanne. *Toleranse er å tåle det som er annerledes*, sier Dahl. Det er en "tålsom" holdning overfor den andre som har meninger som går på tvers av ens egne (Dahl, 2007, s.232). Da blir det viktig å være bevisst på det Gadamer sier om at vi alltid er forutinntatte i møte med nye meninger. (Gadamer, 2010). Å bli bevisst våre fordommer (forutinntatthet) og forforståelse, våre egne begrensninger blir da nødvendig for å åpne opp for den andres opplevelse eller oppfatning. Samtidig blir det viktig å reflektere rundt hvordan vi åpner opp for ulike måter å forstå verden på, for at noe kan være vanskelig å forstå, å forstå det vi tar for gitt at andre forstår. Å forstå nye referanserammer, barnehagens innhold, begreper krever tid når en ikke har den samme referanserammen, har vi innlevelse i den andres opplevelse av det?

I møte med ulike mennesker blir det nødvendig å prøve å forstå hver enkelt ut fra hans/hennes egen erfaringsverden. Det innebærer å la den enkelte selv få sette ord på sin historie, oppfatning, tro, sine interesser, verdier, erfaringer, opplevelser osv. og ha en spørrende, nysgjerrig holdning til det som er forskjellig i den andre. Målet er ikke enighet, men å skape mening sammen og få en utvidet forståelse i møte med hverandre.

*Bekreftelse* er et annet begrep som Schibbye løfter frem i en anerkjennende dialog/grunnholdning. Jeg synes det er interessant at Schibbye med dette begrepet understreker at det ikke innebærer ros eller bekreftelse av prestasjoner, men en bekreftelse av den andres rett til sin egen erfaring eller opplevelse. I et flerkulturelt perspektiv blir det derfor viktig å reflektere rundt hvilke opplevelser/erfaringer bekrefter vi/ bekrefter vi ikke, hvem sine opplevelser/erfaringer blir gjort synlige/ usynlige, er det noen som sjelden eller aldri får bekreftelse på eller synliggjort sine opplevelser/erfaringer? Hvordan får barns og voksnes ulike opplevelser/erfaringer lov å virke sammen i fellesskapet, hva blir bekreftet, hva

underkommuniseres? Når vi anerkjenner opplevelsessiden, det Biesta kaller subjektiviteten hos barnet/eleven vil barnets selvrefleksjon bli stimulert, sier Schibbye. Barnet får dermed muligheten til selv å sette ord på og tydeliggjøre følelser, opplevelser, interesser og reflektere (kritisk) rundt det de opplever som urettferdig, uakseptabelt og det de opplever som godt og flott i samspill med andre og i fellesskapet. Dette understreker det Freire sier er nødvendig for å få til kritisk refleksjon, tenker jeg. Den voksne må også få til en kritiske refleksjon på egen væremåte i møte med barn og andre voksne. Hva og hvordan responderer den voksne på barns innspill? Hvordan definerer og fortolker vi hverandre, hva bekrefter vi og hvem har definisjonsmakten? Blir barns og andre voksnes stemme viktig? Hva skaper hindringer for åpenhet, likeverdighet, anerkjennelse og deltagelse i samhandling og dialog med hverandre?

Schibbye gir altså den andres opplevelse/erfaring av det han/hun formidler stor plass, den andre eier opplevelsen. Den responsen den andre får på sin opplevelse/erfaring er avgjørende for selvbildet til den som eier opplevelsen/erfaringen, sier Schibbye. Dette er også med på å understreke det Biesta sier om det ansvaret som hviler på læreren i hvordan han/hun responderer på barnets innspill og på mangfoldet.

Schibbye understreker også en undrende holdning og væremåte som er viktig i det å anerkjenne den andre og i det å få frem den andres subjektivitet og selvrefleksjon. Gjennom åpne, undrende spørsmål som ikke krever bestemte svar eller enighet åpnes det opp for den andres tillit til egen opplevelse/erfaring og refleksjon. I undringen er ikke målet å konkludere eller finne frem til et bestemt svar, men målet er å hele tiden være spørrende og gi plass til ulike svar. Det som skaper dynamikk er hvordan vi snakker sammen og ikke hva vi snakker sammen om, sier Schibbye. Freire og Biesta sier at det også er viktig hva vi åpner opp for å snakke om og vektlegger åpne spørsmål rundt fundamentale temaer. Jeg tenker derfor at hva vi snakker sammen om blir viktig at vi åpner opp for i barnehagen både i forhold til barn, personal og foreldre for å få frem mangfold og motsetninger og det menneskelige i møtet med hverandre. Dette utvider vårt eget perspektiv, vår innlevelse og forståelsen av hverandres måter å tenke og samhandle på.

I motsetning til de åpne, undrende spørsmålene står skjemaspørsmålene som krever entydige svar. Her blir det bare plass for ett perspektiv og en mulighet for å bli verdsatt, sier Schibbye. I barnehagens mangfold blir det derfor viktig å tenke over hvilke type spørsmål som får dominere i samspill med barn, i personalgruppen og i møte med foreldre og om disse er med



på å åpne opp for eller stenge av for ulike stemmer, tanker, meninger, erfaringer, deltakelse og innflytelse.

Jeg tenker at Schibbyes forståelse av anerkjennelsesbegrepet der aktiv lytting, bekreftelse, forståelse og en åpen spørrende interesse for den andres opplevelse/erfaring blir sentralt når de voksne i barnehagen skal bygge relasjoner til og mellom barn og mellom voksne for å skape likeverdighet, respekt og forebygge utestenging og mobbing.

Der finnes også andre tilnærminger til anerkjennelsesbegrepet som kan være med å understreke det Schibbye sier og da tenker jeg at Charlotte Palludans (Palludan, 2005) perspektiv er interessant. Hun tar utgangspunkt i filosofen og politologen Nancy Frasers anerkjennelsesbegrep som understreker tildeling av sosial status og det å kjenne seg som likeverdig partner/deltaker i samhandling med andre. Anerkjennelse blir dermed en sosial relasjon av likeverdighet, mens ikke-anerkjennelse kjennetegnes av en underordnet sosial relasjon.

Hvilke begreper som er viktige og nyttige vil variere over tid, ingen begreper kan gi svar på alt. De ulike begrepene setter søkelys på ulike ting og det er viktig som Angell sier at de samtidig også kaster skygger der det blir nødvendig å få til kritisk refleksjon.

Gjennom å arbeide med fokus på anerkjennelse både i dialog og i grunnholdning, men også i forhold til det å få til likeverdighet i barnas status utvikles både relasjonskompetanse og relasjonsbygging, tenker jeg.

For å kunne få til en anerkjennende grunnholdning i dialogen med hverandre tenker jeg også at kulturell refleksjon ved hjelp av kulturfilterperspektivet til Øyvind Dahl kan være med å åpne opp for eget og andres perspektiv og en sensitiv tilnærming i møte med hverandre (Dahl, 2007). Dette perspektivet hjelper i det å bli bevisst og forstå egen og andres referanseramme (historie, tradisjoner, kultur, normer, verdier og personlighet). Selv om begge parter tror at en forstår hverandre og har den samme mening om det som blir sagt kan det likevel være slik at de har forstått den samme melding på helt ulike måter. Begge aktører er del av en historisk ramme og en bevissthet om det vi har med oss og det vi tar for gitt at andre forstår er en viktig erkjennelse i møte med hverandre og kan åpne opp for større forståelse. Samtidig er det også viktig å være klar over at denne referanserammen som vi bærer med oss er i stadig endring i møtet med ulike mennesker og kontekster. Jeg vil derfor videre drøfte dette perspektivet som del av en anerkjennende dialog.

### 2.3 Interkulturell kommunikasjon i lys av kulturfilterperspektivet

Kulturfilterperspektivet beskriver hva som skjer i kommunikasjonen mellom personer med ulik kulturbakgrunn, en interkulturell kommunikasjonsprosess<sup>1</sup> Interkulturell kommunikasjon handler om mellommenneskelig kommunikasjon der mennesker og ikke kulturer kommuniserer, sier Dahl. Det innebærer at vi må ta utgangspunkt i helheten i hvert enkelt menneske. Oftest er vi del av flere kulturer på en gang og i bestemte situasjoner og kommunikasjoner identifiserer vi oss med ulike kulturelle meningsfellesskap som for eksempel kvinner, barn, barnehagelærere, fotballspiller, norsk, eritreisk osv. (Dahl, 2007), men vi vil likevel definere oss forskjellig ut fra disse fellesskapene.

Kulturfilteret er et bilde, en metafor på den kulturelle referanseramme, virkelighetsforståelse som vi bærer med oss og tar for gitt. Den er preget av tidligere erfaringer og forventninger om den andre og påvirket av kulturelle, sosiale, personlige og psykologiske faktorer hos begge kommunikasjonspartnere. Jeg tenker at i kulturfilterperspektivet så kan det også være interessant å ta med *interseksjonalitetsperspektivet*<sup>2</sup> og *akkulturasjonsperspektivet*<sup>3</sup> (Fandrem, Haus, Johannessen, 2015, s. 144-152).

Interkulturell kommunikasjon er mulig til tross for forskjeller på grunn av menneskets enestående forståelseevne, sier Dahl. Vi har evne til å tilpasse oss alle kulturer og lære om hverandres virkelighetsforståelse (Dahl, 2007). Å utvikle evnen til å tilpasse seg flertydige situasjoner kan åpne for nytenkning og gi innsikt i hvordan en kan møte og etablere et

---

<sup>1</sup> betegnelsen intrakulturell kommunikasjon blir brukt om kommunikasjon innenfor en gitt kultur og tverrkulturell vil si en sammenligning av ulike måter å kommunisere på, på tvers av kulturer, for eksempel i forhold til hilsekikker. Mellom inter-og intrakulturell kommunikasjon er det glidende overganger for i begge tilfeller tolker og mistolker personene hverandres signaler, kroppsspråk, atferd, tegn, meninger eller oppfatninger (Dahl, 2007).

<sup>2</sup> Interseksjonalitetsperspektivet omhandler både rase, kjønn, klasse, men også etnisitet, funksjonshemning og seksualitet. I tillegg omhandler interseksjonalitetsperspektivet alle dimensjoner av forskjellighet som påvirker sosiale samspillprosesser.

<sup>3</sup> Berrys akkulturasjonsbegrep handler om mestring og tilpasning i en flytteprosess, en svært kompleks situasjon, fokus på hvor foreldre/familien er i tilpasningsprosessen, grunnen til flytting, tid i ny kultur, familiens historie, hvordan blir en møtt og tatt vare på i ny kultur, i barnehagen, skole, nærmiljø osv. Ulike akkulturasjonsstrategier /tilpasningsstrategier; Integreering; tilpasning i hjemmekultur+ ny kultur blir viktig, assimilering; kun tilpasning til ny kultur blir viktig, segregering; kun tilpasning til hjemmekultur blir viktig, marginalisering; verken fokus på ny kultur eller hjemmekultur, lite imøtekommenhet. Strategiene kan brukes både av foreldre, barn, barnehage/skole, lokalmiljø og storsamfunn.

likeverdig forhold til mennesker med ulike historier, opplevelser og kulturelle erfaringer. Kulturfilterperspektivet handler om å være i stand til å forstå at jeg med min bakgrunn tar en del for gitt. Den andre har ikke den samme bakgrunnen og vil ikke umiddelbart kunne forstå det som skjer her. Skal jeg som profesjonsutøver kunne forstå vedkommende så må jeg legge inn i min tenkning den forutsetningen at vedkommende ser det norske ut fra sitt ståsted.

Kulturfilterperspektivet hjelper oss å bli bevisst vårt eget og sensitiv for andres ståsted og forskjellighet når vi kommuniserer. Dette er en forutsetning for å få til en meningsfull interkulturell kommunikasjon. Vi må bli kjent med hverandres referanseramme og forskjellighet og det vi tar for gitt for å få en utvidet forståelse av oss selv og den andre. Denne forutsetningen er ofte ikke til stede i en intrakulturell kommunikasjon, noe som kan ha sammenheng med den etnosentriske oppfatningen alle kulturer er en del av der vi tolker andre kulturer og mennesker ut fra eget kulturelt ståsted, egne verdier og der egen kontekst blir målestokken for å vurdere andre (Dahl, 2007).

Den genuine interessen for å få tak i den andres perspektiv blir vanskelig å få til når en ikke har innlevelse og bestreber seg på å trenge bak de ytre forskjeller for å forstå den andres situasjon og erfaringsverden. En etnosentrisk tilnærming til mangfold kan dermed lett stenge for en likeverdig kommunikasjon og dialog der målet ikke er enighet, men å skape mening sammen ut fra hverandres ulike ståsted. Å møte det som er forskjellig med en etnosentrisk holdning kan gjøre det vanskelig å se positive trekk hos den andre. Det er lett å bli opptatt av at det som gjør oss forskjellige blir sett på som problematisk og krevende. Å fokusere på likhet i møtet med hverandre blir derfor målet fremfor å anerkjenne forskjellighet og være nysgjerrig på å få tak i den andres perspektiv.

Gjennom å kommunisere interkulturelt kan vi lære noe nytt om oss selv og andre og få innblikk i hvordan mennesker med ulike forutsetninger tolker og forstår hverandre. Det krever en villighet til å åpne opp for mangfoldige livshistorier og ulike måter å forstå virkeligheten på. Utfordringen er å overskride vår egen etnosentriske ramme og se situasjonen fra den andres ståsted med de forutsetninger den andre har. I slike situasjoner må vi være spørrende til og åpne for hverandres ståsted og at der finnes ulike svar. Målet i et slikt kulturmøte er ikke enighet, men å få til meningsskapende møter der begge utveksler ulike opplevelser og oppfatninger og lærer av hverandre og sammen kommer frem til løsninger som begge kan være fortrolige med. Evnen til å se, lytte og lære står ikke i motsetning til det å være seg selv og finne sitt eget ståsted i møte med den andres ståsted. Ofte er møtet med det

nye og ukjente nettopp en anledning til å bli klar over hvem en selv er og hvilke verdier en selv vil stå for.

For å få til en interkulturell kommunikasjon blir det nødvendig å fokusere på den enkeltes grunnholdning til flerkulturelt mangfold. Det forutsetter evnen til å ta den andres perspektiv (empati), åpenhet, nysgjerrighet, undring, fleksibilitet i nye situasjoner og til nye mennesker med ulik bakgrunn og at en viser respekt for den andres livshistorie.

Jeg vil videre drøfte hvordan en ressursorientert og problemorientert tilnærming kan være med å åpne opp for eller være en hindring i det flerkulturelle arbeidet i barnehagen rundt barns identitetsutvikling der anerkjennende dialog, perspektivtaking og delaktighet står sentralt.

#### **2.4 Ressursorientert og problemorientert tilnærming til flerkulturelt mangfold**

Før jeg drøfter begrepene ressursorientert og problemorientert tilnærming til flerkulturelt mangfold vil jeg innledningsvis summere opp hva jeg legger i begrepet flerkulturell kompetanse.

Flerkulturell kompetanse handler om evnen til å kunne samarbeide og kommunisere med mennesker med ulik sosial og kulturell bakgrunn og mestre flertydige situasjoner i sitt arbeid. Det omfatter innsikt i (interkulturell) kommunikasjon/atferd, kulturkunnskap/forståelse, kulturell selvinnsikt, bevissthet og refleksjon rundt holdninger og verdier og handlingskompetanse i møte med forskjellighet (Dahl, 2007, s.176, Engebriksen & Thorbjørnsrud, 1995, s.7).

(Interkulturell) kommunikatív/atferds kompetanse handler om å mestre samhandling med mennesker som har en annen kulturell bakgrunn. Det innebærer å ha evnen til å kommunisere verbalt og nonverbalt, til å skape og opprettholde kontakt på tvers av ulike kulturer, være aktiv lyttende og ha fokus på å innta sosiale roller på en akseptabel måte uten å gi slipp på egen profesjonsrolle.

Dernest blir det nødvendig med kunnskap om kulturforståelse for å overskride det etnosentriske perspektivet på andre der andre blir målt og vurdert ut fra sine egne målestokker. Det innebærer ferdigheter i å ta inn den andres forståelsesramme (kulturfilterperspektivet) og anvende denne innsikten i praksis.

Samtidig blir det også nødvendig å utvikle evnen til kulturell selvrefleksjon og forstå hvordan en selv er preget av egen kulturell og sosial bakgrunn. Bevissthet om egen referanseramme

hjelper en å bli bevisst eget ståsted, egne verdier og holdninger og hva som har vært med å forme både egen identitetsutvikling og profesjonsrollen. Usikkerhet og forvirring oppstår lett når ens egen kulturelle kompetanse blir ”forstyrret” av nye kulturelle perspektiver. Usikkerhet kan lett føre til misforståelser, avstand og konflikter som igjen kan skape stigmatisering dersom en opplever at det blir vanskelig å håndtere kompleksiteten og når en ikke er bevisst egne reaksjoner, holdninger og fordommer (forutinntatte oppfatninger). Å jobbe med holdninger og verdier som omfatter åpenhet, nysgjerrighet, evnen til undring, til å ta den andres perspektiv (empati), vise respekt for andres verdier og toleranse for ulikhet er nødvendig for å reflektere inn det flerkulturelle. Evnen til å være fleksibel i flertydige situasjoner og åpne opp for forskjellige tolkninger blir nødvendig kompetanse for å kunne mestre flertydige situasjoner.

Flerkulturell kompetanse handler altså mindre om konkret kunnskap enn om å jobbe med seg selv og det miljøet en er en del av i forhold til å forstå sosiale og kulturelle prosesser. Det innebærer også å utvikle evnen til selvinnsikt og evnen til å tåle tvetydighet og usikkerhet. Handlingskompetanse i møte med forskjellighet blir dermed også en viktig del av en flerkulturell kompetanse der evnen til å anvende ny innsikt i praktiske situasjoner blir nødvendig for å mestre og ha et ressursperspektiv på flerkulturelt mangfold og forskjellighet i barnehagen.

Å forholde seg til (det flerkulturelle) mangfoldet i barnehagen kan bli sett på som alminnelig og som en ressurs i barnehagen eller som et problem og en situasjon som ikke er ønskelig. Dette har blant annet å gjøre med personalets flerkulturelle kompetanse og i hvilken grad de har fått mulighet til å reflektere inn det flerkulturelle perspektivet i sitt arbeid. En slik gjennomreflektering er spesielt viktig i situasjoner der barnehagen opplever at det flerkulturelle mangfoldet er stort og utfordrende.

I en ressursorientert tilnærming (Hauge, 2014, Gjervan, Andersen og Bleka, 2007) blir (det flerkulturelle) mangfoldet en integrert del av barnehagens pedagogikk, innhold, planer, organisering. Det blir en naturlig del av hverdagen i barnehagen å hente frem barns forskjellighet og anerkjenne ulike språk og kulturer. De ansatte anerkjenner forskjellighet og inkluderer alle barn, foreldre og personalet i fellesskapet. Barnehagen medvirker til at alle får identitetsbekreftelse, får styrket sitt selvbylde og får reflektere og utvide sitt perspektiv i forhold til ulike kulturer, språk, fortellinger, tenkemåter, likheter og ulikheter, sant og usant,

rett og galt. Dette innebærer at der skal være noe gjenkjennelig for alle i barnehagen og barnehagen er opptatt av å hente frem barnas kompetanse og erfaring i barnehagens hverdag. En felles plattform som alle kan identifisere seg med blir utgangspunktet for det pedagogiske arbeidet.

En viktig del av å anerkjenne det flerkulturelle mangfoldet blir å inkludere og vurdere tiltak som imøtekommer ulike behov hos barnet, blant annet behovet for flerspråklig voksenstøtte. Samtidig blir det viktig å legge til rette for god språkopplæring på norsk. Å åpne opp for at barn får mulighet til å kunne bruke sitt morsmål som støtte for læring i det å kunne forstå og gjøre seg forstått hjelper barnet å bli delaktig i det som skjer. Vekten blir lagt på flerkulturelt mangfold og individuell tilrettelegging og barnas og foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn blir gitt status og verdi på en likeverdig måte.

En ressursorientert barnehage tar utgangspunkt i at alle barn har de samme grunnleggende behovene for å forstå og bli forstått, for å oppleve mestring, anerkjennelse, mening og sammenheng, tilhørighet og sosial samhandling. I en barnehage som har reflektert det flerkulturelle mangfoldet inn i sin pedagogikk vil alle være del av fellesskapet og man unngår å lage skille mellom de og oss, mellom barn, foreldre og personalet. For å få til et ressursperspektiv på (flerkulturelt) mangfold i barnehagen kreves det at personalet tilegner seg flerkulturell kompetanse for å ivareta alle barn og gi alle likeverdige utviklingsmuligheter. Personal og ledelse må få til endring og utvikling som er tilpasset en flerkulturell hverdag i barnehagen. Det innebærer også en kritisk refleksjon til egen praksis, planer, mål og organisering.

Refleksjoner rundt hvem som har definisjonsmakten og hvem som er premissleverandører i barnehagen, om der er plass til alles stemmer, alles opplevelser, erfaringer og hva blir/blir ikke synliggjort er nødvendig for å få til likeverdige utviklingsmuligheter for alle barn. Hvilken status har hvert enkelt barn i gruppen, er alle betydningsfulle og får tilføre fellesskapet noe viktig? Hvordan få barn delaktige i det som skjer og jobbe for et inkluderende fellesskap der alle blir synlige og delaktige? Hva kan flerkulturell kompetanse i personalgruppen tilføre fellesskapet og barna?

Et kritisk blikk på diskursene i barnehagen blir også nødvendig for å bli bevisst hvordan disse har vært med å forme innhold og synet på læring, synet på barndom og barn og samtidig være

opptatt av å utvide disse med nye teoretiske perspektiver som ivaretar ulike sider ved mangfoldet.

Dette er nødvendig for å få til et pedagogisk arbeid som ivaretar (det flerkulturelle) mangfoldet. Det omfatter også at en må ha fokus på å få til en anerkjennende væremåte og grunnholdning i møte med barn og voksne der alle kjenner seg likeverdige og betydningsfulle og får innflytelse i fellesskapet. De ansatte må bygge opp en anerkjennende væremåte overfor barn og voksnes innspill. Gjennom å skape likeverdighet i dialog, samspill, deltakelse og læring unngår en å marginalisere noen ut av fellesskapet.

Et pedagogisk arbeid som tar utgangspunkt i alle barns forskjellighet og ulike språklige og kulturelle forutsetninger er nødvendig for at alle barn skal kjenne trygghet og stolthet i forhold til det de har med seg og kjenne mestring og bli delaktige i det som skjer. Dette forutsetter at barnehage og ledelse også ser det som viktig å bygge opp en flerkulturell kompetanse i personalgruppen og ta i bruk foreldreressursen for å ivareta barns identitetsutvikling og skape dynamikk inn i barne- og voksengruppen gjennom nysgjerrighet til det som er forskjellig, til nye spørsmål, oppfatninger, sanger, språk og fortellinger. Foreldres delaktighet og innflytelse på det som skjer i barnehagen er avgjørende for å få til en god identitetsutvikling hos alle barn. Gjennom en ressursorientert tilnærming til flerkulturelt mangfold får alle barn identitetsbekreftelse i forhold til sin kulturelle bakgrunn og får perspektivutvidelse i forhold til ulike kulturer, språk og lærer å se og sette pris på forskjelligheten i alle

Når en ikke har fokus på forskjellighet og på barn og foreldres ulike språk og kulturelle bakgrunn i barnehagens pedagogiske arbeid kan det betraktes som en problemorientert tilnærming til flerkulturelt mangfold (Hauge, 2014, Gjervan, Andersen og Bleka, 2007). En monokulturell pedagogisk forankring med en etnosentrisk tilnærming (majoritetens språk, tradisjoner, verdier og kultur) blir da styrende på innholdet i barnehagen. De ansatte synliggjør og anerkjenner ikke barnas språklige og kulturelle bakgrunn i hverdagen og forskjellighet kan bli sett på som et problem som hindrer, forstyrrer og vanskeliggjør barnehagens arbeid. Mangel på flerkulturell kompetanse og en grunnholdning om at norsk språk og kultur skal være utgangspunktet for innholdet i barnehagen hindrer dermed synliggjøring av ulike språk, kulturer og forskjellighet i hverdagen og det kan bli vanskelig å få til en likeverdig tilpasning og utvikling for alle barn.

Personalets kommunikasjon med barn og foreldre kan lett få preg av det Palludan betegner som en belærende, monologisk *undervisningstone* der barnet/foreldre blir underordnet i forhold til de voksne i barnehagen og der de ansatte snakker til og ikke med barn og foreldre. Undervisningstonen står i motsetning til *utvekslingstonen* der dialogen står i fokus, der den /de ansatte og barnet/foreldre veksler mellom spørsmål og svar, viser interesse for hverandres utsagn og utveksler opplevelser, erfaringer og kunnskaper med hverandre (Palludan, 2005, s.21). Fokuset på barns og foreldres begrensninger og mangler blir sentralt i undervisningstonen og gjennom å redusere forskjellighet blir målet å få barna tilpasset barnehagens ordinære virksomhet uten å gjøre større endringer. Inkludering og tilpasning i betydning likhet der alle skal tilpasse seg barnehagens innhold blir målet med tilpasningen og ikke en gjensidig tilpasning der alle barn og foreldres bakgrunn blir utgangspunkt for læring og meningsskapende møter i barnehagen.

I et problemorientert perspektiv får norsk-etniske barn mye identitetsbekreftelse, men lite perspektivutvidelse i forhold til det å forholde seg til og utvide sin kompetanse om ulike språk og kulturer mens barn med flerkulturell bakgrunn får i mindre grad styrket sitt selvbilde, men får derimot en utvidet kompetanse og perspektiv i forhold til den norske kulturen og det norske språket. En problemorientert tilnærming kan også være med å gi barn en følelse av å ikke være nok verdsatt når blant annet egen kultur og eget morsmål blir underkommunisert i fellesskapet. Følelsen av utilstrekkelighet kan også forsterkes når barnet ikke får god nok voksenstøtte i det å forstå innhold i lek, samspill og aktivitet og i det å gjøre seg forstått gjennom bruk av morsmål og støtte av en flerspråklig voksen. Når barna ikke får den støtten de trenger i sin flerspråklige utvikling og i opplæringen av det norske språket kan dette være med å marginalisere barn i lek og aktivitet og stagnere deres kognitive utvikling (Gjervan, Andersen og Bleka, 2007). Dette vil også være med å påvirke barns oppfatning av seg selv i fellesskapet og påvirke barnets identitetsutvikling. I tillegg er der mye i barnehagekonteksten som en tar for gitt at barn og foreldre vet og forstår som kan være et hinder for barns og foreldres delaktighet i barnehagen (Dahl, 2007, Hundeide, 2003).

Denne fremstillingen av ressursorientert og problemorientert tilnærming kan oppfattes veldig kategorisk og det er viktig å fremheve at det ikke er slik at noen barnehager er bare ressursorienterte eller problemorienterte i sin tilnærming til flerkulturelt mangfold. En og samme barnehage kan ha ulike tilnærming på ulike områder i sitt arbeid. Situasjonen kan også være slik at en i utgangspunktet har hatt et ressursorientert perspektiv på flerkulturelt



mangfold, men når mangfoldet blir for stort og mangel på kompetanse og ressurser til å håndtere kompleksiteten er en realitet kan en lett havne i et problemorientert perspektiv. Dette er et tankekors som er viktig å ta innover seg også på barnehagens systemnivå.

Til slutt blir det viktig å drøfte identitetsbegrepet i min oppgave. Jeg vil ta utgangspunkt i Sissel Østberg sitt begrep: ”integrert plural identitet” i min drøfting av begrepet.

## 2.5 Integrert plural identitet

Sentralt i min problemstilling står begrepet identitet og identitetsutvikling. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Sissel Østberg sitt begrep *integrert plural identitet*. I boken *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge pakistanere* tar Østberg utgangspunkt i noen muslimske ”norsk-pakistanske” ungdommers oppvekst i et ikke-islamsk samfunn og hvordan de utvikler sin identitet mellom to kulturer, mellom den pakistanske som er foreldrenes hjemmekultur og den flerkulturelle norske kulturen.

Barn påvirkes av mange ulike mennesker og miljøer. Noen stiller spørsmål om mangfoldet er for stort og at det ender i kulturell fragmentering og moraloppløsning, mens andre ser mer positivt på mangfoldet og opplever nyskaping, valg og kulturell flyt.

Nyere identitetsforskning legger vekt på de flytende og dynamiske prosessene som skjer når mangfoldet får utfolde seg. Identitetsutviklingen oppfattes som en kontinuerlig dialog med seg selv og omverdenen og en bearbeiding av inntrykk. (Østberg, 2005:18).

Om begrepet *integrert plural identitet* sier Østberg:

*Med dette begrepet ønsker jeg å uttrykke en dobbelthet i de norsk-pakistanske barnas identitet. På den ene siden dens foranderlige flytende og skiftende karakter, dens pluralitet. På den annen side dens stabilitet og integrerthet. Med stabilitet menes ikke noe statisk og konstant, men en dynamisk stabilitet. Begrepet ”integrert” er valgt av to grunner. For det første for å uttrykke noe samlende som allikevel ikke er enhetlig, dvs. at begrepet ”integrert” brukes på samme måten som integrasjon til forskjell fra assimilasjon. Identiteten kan bestå av flere elementer (være plural) og disse elementene kan til og med innbyrdes stå i motsetning til hverandre. ”Integrert” er også begrepsmessig assosiert med ”integritet”. Det sier noe om helhetlige (ikke enhetlige) personligheter. Integrert plural identitet vil si en bevaring av pluralitet,*

*forskjellighet, ustabilitet, flyktighet og kontekstualitet uten at individet mister følelsen av å være et "selv" (Østberg, 2005, s.46).*

Med begrepet "integrert plural identitet" formidler Østberg at identitet kan bestå av flere elementer som hun kaller "pluralitet" og at den er helhetlig, altså integrert. Dette betyr at barna/de unge kan presentere seg selv på ulike måter ut fra den situasjonen de befinner seg i og at denne "presentasjonen" er en helhetlig del av barna/de unge. Å være del av flere språklige og kulturelle miljøer krever fleksibilitet som gjør det mulig å ta i bruk ulike sider ved seg selv i ulike miljøer og situasjoner og samtidig også ha en opplevelse av å ha tilknytning til et "selv".

Østberg skriver at de "norsk-pakistanske" barna/ unge som hun har studert fremstår som kulturelle pendlere eller nomader som har en mangfoldig kulturell kompetanse (ibid, s.103). De har en mangfoldig sosial tilhørighet og kulturell mening. Deres livsverden består av mange ulike miljøer; hjem, barnehage, skole, koranskole, fotballbanen. Hun understreker at barna/de unge er viktige aktører i sitt eget identitetsarbeid. De er ikke passive mottakere i identitets- og sosialiseringprosessen, men er selv med på å konstruere forbindelser mellom hjem, barnehage og skole og gjennom disse skaper barna/de unge mening i sine egne liv. På denne måten er identitetsutviklingen en dynamisk prosess, den er hele veien i forandring gjennom forhandling og forståelse, en sender ut signaler og mottar signaler som må tolkes. Tolkings- eller forståelsesprosessen kan knyttes til menneskets behov for å skape mening i tilværelsen. Mennesket har behov for å forstå de store sammenhengene samtidig som vi vil være med å skape sammenhenger, sier Østberg (ibid, s.19).

Denne komplekse kulturelle pluraliteten som kan synes forvirrende danner rammene for deres flerkulturelle kompetanse og *integrerte plurale identitet*. Barn "navigerer" i dette landskapet med hjemmet som base for sin primærsosialisering, sier Østberg (ibid, s.102,201). *Identitet kan sees på som en vedvarende bearbeiding av inntrykk, en vedvarende dialog med omverdenen og med en selv* (ibid, s.18). Det er ikke et mål å komme frem til et bestemt svar i identitetsarbeidet eller velge mellom flere identiteter, men å få en større bevissthet om seg selv som en forteller av mange "narrative" historier. Det som betyr mest kan variere fra øyeblikk til øyeblikk, men barna er mer opptatt av å fortelle sine historier fremfor å lage skiller mellom seg og de andre. (ibid, s.102). Som jeg har nevnt i innledningen bygger Østberg på Ricoeurs skille mellom selvet som *idem* ("det samme") og som *ipse* ("selvhet").

Begrepet "selv" som *idem* betegner hun som å "være identisk med" og "selvet" som *ipse* betegnes ikke som *en uforanderlig kjerne av personlighet*.

Å være seg selv betyr dermed ikke at identiteten er lik gjennom hele livet. Ricoeur understreker at identitetsutviklingen er en samtale mellom "selvet og andre" og med "seg selv som en annen". Ricoeur understreker dermed at selvet er utenkelig uten "den andre". Dette betegner at "den og de andre" er uunnværlige i identitetsprosessen for i samspill med den andre blir jeg til, sammen med andre får jeg respons på meg selv. Hva som blir respondert på/ikke respondert på, hva som blir løftet frem og kommentert, hva som blir forbigått i taushet, hvilke delidentiteter som blir viktige/uviktige i ulike situasjoner og på ulike arenaer blir dermed viktig å ta med i identitetsutviklingen.

Østberg sier at begrepet integrert plural identitet er beslektet med begreper som kreolisering, hybrid identitet, bindestreksidentitet, kulturpendling og situasjonell identitet, men skiller seg samtidig fra disse. De har det til felles at de alle tar et oppgjør med en statisk forståelse av kulturbegrepet og forstår begrepet mer flytende og dynamisk: "kultur er det som gjør kommunikasjon mulig". Østberg tenker at flere av disse begrepene skiller seg fra integrert plural identitet i det at disse begrepene tenker kulturer eller språk som mer eller mindre statiske før disse ble "blandet", men begrepene er ikke dekkende for den helhetlige selvfølelsen som de norsk-pakistanske unge gir uttrykk for. "Bindestreksidentitet" er et begrep som er mer dekkende, men likevel verken det ene eller det andre, sier Østberg. Hun fremhever at dette begrepet betegner både en sosial og kulturell identitet(er), men mangler noe vesentlig, nemlig det personlige i identiteten. De norsk-pakistanske unge veksler mellom å definere seg som "norske" eller "pakistanere". De presenterer seg selv på ulike måter eller henter ut ulike sider av seg selv alt etter situasjonen, eller hvilken arena de er i, men samtidig viser Østbergs studie at disse ungdommene fremstår som sammensatte personligheter. Deres identitet er situasjonsbestemt, men samtidig er de helhetlige med hver sin livshistorie. "Integrerte" innebærer at de er sammensatte og helhetlig, men ikke nødvendigvis harmoniske og enhetlige; Den enkelte er: *"seg selv i betydning av å ha en bevissthet om seg selv*, sier Østberg (ibid:104).

Haugen (Haugen, 2006) hevder at barn som vokser opp som flerkulturelle pendlere, mellom flere arenaer forvalter flere sett med identiteter som kan være motsetningsfylte. Hvordan dette oppleves og hvordan barna takler dette vil variere, sier han. For noen vil det fungere

svært bra og for andre dårligere. I følge Ôzerk (Sand, 2008) kan noen barn med flerkulturell bakgrunn utvikle en utrygg og usikker tilknytning til begge sine kulturer. Dette kaller han tokulturell ambivalens. Dette kommer til uttrykk som en skamfølelse til sin første kultur og en fiendtlig holdning til sin andre kultur. Dette kan oppstå dersom et barn opplever at deres hjemmekultur ikke blir anerkjent av majoritetskulturen, eller dersom barnet ikke får de nødvendige lærings- og utviklingsmulighetene de trenger på de språklige, sosiale, kognitive og identitetsmessige utviklingsområdene.

Berrys *akkulturasjonsstrategier* fokuserer også på hvordan den enkeltes mestringstrategier i tilpasningsprosessene til ny kultur kan påvirke opplevelsen av integrering (verdsetting/synliggjøring av ulike kulturer), assimilering (fokus på majoritetskulturen), segregering (isolering) eller marginalisering (utestenging). Her blir også samfunnets og institusjonenes tilpasning og tilnærming til mangfold (med fokus på integrering, assimilering, segregering, marginalisering) viktig å ta med (Fandrem, Haus, Johannessen, 2015, s. 144-148).

## 2.6 Oppsummering

Nå har jeg vært innom et syn på barn som åpner opp for delaktighet og refleksjon gjennom dialog med blant annet Biesta, Freire og Scibbye som snakker om et subjekt-subjekt versus subjekt-objekt forhold mellom barn og mellom barn og voksne. Jeg har også sagt noe om profesjonsutøverens ansvar for å ta barnets perspektiv og verdsette det unike i hvert enkelt barn. Å få frem barns potensiale i fellesskapet (Human being) og gjøre barn til subjekt fremfor å fokusere på mangelperspektivet, det barn ikke mestrer som gjør barn til objekter og konsumenter (Human becomings) påvirker barns delaktighet og måten voksne snakker til eller med barn på. Jeg har sagt noe om hvilken betydning det har at profesjonsutøvere har en anerkjennende dialog og grunnholdning i møte med barn. Å være aktivt lyttende, bekreftende og vise forståelse for barns innspill og anerkjenne barnets stemme har betydning for barns opplevelse av seg selv og barns delaktighet i fellesskapet.

Å skape en lærings -og sosialiseringsarena som gjør det mulig å få til likeverdige møter mellom barn og mellom barn og voksne, et subjekt-subjekt forhold der barn blir sett, hørt, ivaretatt og tatt på alvor er et stort ansvar som hviler på profesjonsutøverene. Dette er en viktig del av personalets flerkulturell kompetanse.

Videre har jeg også fokusert på fire vesentlige komponenter som kan være nødvendige at personalet tilegner seg i en flerkulturell kompetanse og jeg har drøftet hvilken betydning det har at personalet har en ressursorientert versus en problemorientert tilnærming til (flerkulturelt) mangfold. Hvilken tilnærming personalet velger vil påvirke barns identitetsutvikling og barns kompetanse i perspektivtaking når det gjelder ulike språk, kulturer og forskjellighet. En viktig del av min teoretiske ramme er også min drøfting av identitetsbegrepet i lys av Sissel Østbergs begrep integrert plural identitet som understreker at en anerkjennelse av barns forskjellighet vil tillate barn å ha flere identiteter.

I mitt neste hovedkapittel som er metodedelen fokuserer jeg innledningsvis på mitt kvalitative forskningsperspektiv. Dernest sier jeg noe om forskningsfeltet mitt, noe om valg av informanter, intervju, deltakende observasjoner og refleksjoner rundt feltarbeidet. Jeg har også med noen punkter om loggboken min, om etiske refleksjoner og noen viktige tilbakemeldinger fra NSD.

## 3 METODE

### 3.1 Innledning

I mitt feltarbeid ble det naturlig å velge en kvalitativ metode fordi det er kvalitative spørsmål jeg stiller. Jeg har valgt intervju og deltagende observasjoner for å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Begrunnelsen for valg av disse metodene var at jeg ønsket praksisnær kunnskap. Gjennom nærhet til det jeg skulle studere og det jeg skulle være en del av som forsker fikk jeg dermed mulighet til å gå i dybden på det jeg ville spørre om og ha fokus på å stille gode, reflekterende og åpne spørsmål som kunne gi meg utfyllende svar.

Jeg var i utgangspunktet opptatt av at jeg skulle lese minst mulig teori mens jeg holdt på med feltarbeidet. Jeg ville ikke bli styrt av det jeg leste, men bruke tid på å være tilstede og få med meg mest mulig.

Det jeg derimot hadde behov for å repetere og lese meg litt opp på var litteratur rundt kvalitativ feltmetodikk. Jeg var opptatt av å få til et helhetsperspektiv på mitt feltarbeid og ha fokus på prosesser i det jeg skulle fokusere på i intervju og deltagende observasjoner.

Jeg har lest og hentet god støtte i bøkene til Kvale og Brinkmann (Kvale og Brinkmann, 2009) og R. J. Pettersen (Pettersen, 2002). I tillegg har det vært interessant å lese Berit Bae (Bae, 1996) sitt perspektiv på observasjoner i artikkelen: ”Observasjon i barnehagesammenheng, en problematisering”. Her har Bae et kritisk blikk på tradisjonell observasjonsmetodologi. Hennes fenomenologiske, hermeneutiske observasjonsperspektiv syntes jeg var interessant og det favner det vitenskapelige teoretiske perspektivet som jeg tenker er viktig rundt mitt observasjonsarbeid. Denne tilnærmingen er både helhets-, relasjons- og prosessorientert og anerkjenner subjektiviteten. I fenomenologien blir det lagt vekt på at menneskets bevissthet er påvirket av strukturer, og intensjoner når vi observerer og oppfatter. På denne måten blir vår forståelse og våre begreper skapt. Fenomenologi innenfor kvalitativ forskning er et begrep som prøver å forstå sosiale fenomener ut fra menneskers livsverden, med andre ord hvordan mennesker oppfatter virkeligheten og verden (Kvale og Brinkmann, 2009). Vi må bli bevisst det vi har med oss, våre forutsetninger, begrensninger, vår egen subjektive forståelsesramme når vi skal prøve å tolke det vi ser. Samtidig blir det også viktig å prøve å sette egen forståelsesramme til side og stille seg åpen for det som kommer frem. Denne bevisstheten i forhold til egne forutsetninger er viktig å være klar over når vi skal observere barn for å ikke miste barneperspektivet og tolke barns tanker og handlinger ut fra

barnets ståsted (Bae, 1996). Hermeneutisk tenkning passer sammen med fenomenologisk tenkning. I hermeneutikken blir fortolkning vektlagt og mennesket fortolker hele tiden sine inntrykk ut fra sin egen forforståelse. Vi fortolker alt vi ser og opplever rundt oss og for å forstå helheten må en fortolke delene og slik blir helheten meningsfull for oss (Kvale, Brinkmann, 2009). For å kunne fortolke eller forstå blir det interessant synes jeg å ta med Hans-Georg Gadamer's dynamiske forståelse av forståelsesbegrepet (Gadamer, 2010). Han sier at for å forstå oss selv og andre må vi bli bevisst vår egen historie, tradisjoner og fordommer. Fordommer betegner han som en dom før dommen, en foreløpig dom. Gadamer har et positivt syn på fordommer og han var kritisk til opplysningstiden som såg på fordommer som noe negativt som en skulle kvitte seg med og slik fremstiller de en fordom mot fordommer, sier Gadamer. Gadamer mener at fordommene kan være både positive og negative og når vi blir bevisst fordommene våre, vår forutinntatte forståelse kan det hjelpe oss i å forstå på en ny måte. I det øyeblikket det går opp for oss at vi har forstått noe nytt har der skjedd en forandring, vi har forstått annerledes.

Når vi åpner opp for hva andre vil si oss ved å tilføre andres oppfatninger til egne oppfatninger må vi være klar over at vi alltid er forutinntatt i møte med nye meninger, sier Gadamer. Ved å være bevisst våre egne oppfatninger og fordommer kan vi åpne opp for vår forutinntatthet. Gadamer understreker en ydmykhet for at andre kan ha noe å lære meg, de kan ha en annen innsikt og en erkjennelse av egne begrensninger åpner opp for en større forståelse. Målet er ikke enighet, men en større innsikt og en utvidet forståelse. Dialogen er en betingelse for forståelse mellom mennesker der forståelsens kunst er åpenhet og anerkjennelse for den andres oppfatninger og samtidig spørre og reflektere videre, sier Gadamer.

### **3.2           Forskningsfeltet mitt**

Mitt forskningsfelt inkluderer to kommunale barnehager som ble slått sammen i 2008. Jeg velger å kalle disse barnehagene for Barnehage A og Barnehage B for å holde disse atskilt. Barnehage A er en fem avdelings barnehage, 2 småbarnsavdelinger-0-3 år, to avdelinger for barn i alderen 3-6 år og en smågruppe som er tilrettelagt rundt noen barn med ekstra behov. I Barnehage B er der to avdelinger med barn i alderen 2-6 år. På avdelingen der jeg skal ha mitt feltarbeid i Barnehage A er der 19 barn i alderen 3-6 år, de fleste barna er etnisk norske, to barn har norsk-eritreisk bakgrunn, begge er født i Norge. I tillegg er der noen barn der den

ene av foreldrene er norsk og den andre fra et vestlig land. I voksengruppen er der tre etnisk norske kvinner med ulik erfaringsbakgrunn, men som har jobbet sammen i barnehagen i mange år. To ekstra assistenter med en annen etnisk bakgrunn er i tillegg ansatt på avdelingen fra oktober og frem til sommeren. Disse to har vært et interessant innslag i gruppen.

På avdelingen der jeg skal ha mitt feltarbeid i Barnehage B er der 17 barn i alderen 2-6 år med åtte forskjellige nasjonaliteter representert utenom den norske. Noen barn er født i Norge, tre av barna i gruppen snakker samme etniske minoritetsspråk, to av disse tre er søsken, de seks andre snakker ulike språk og resten av barnegruppen er etnisk norske barn. Barna snakker norsk sammen i barnehagen og det er sjelden jeg hører andre språk, flere av barna snakker lite norsk på grunn av kort tid i Norge. I voksengruppen er der fire etnisk norske kvinner som har jobbet flere år sammen, men som har ulik erfaringsbakgrunn. Noen timer, en dag i uken er der flerspråklig assistent på avdelingen som har fokus på de tre barna som har samme morsmål. En dag i uken er der også en kvinne fra Polen på avdelingen (mer utfyllende informasjon om forskningsfeltet finnes under vedlegg 8.6).

### **3.3 Valg av informanter**

I valg av informanter tok jeg utgangspunkt i det Hammersley og Atkinson sier omkring utvalget. De fremhever at det ikke alltid er et krav at utvalget av informanter skal være representativt i etnografisk forskning. Dersom innhenting av ny informasjon er målet blir det viktig å velge personer som har den informasjonen forsker er ute etter og som er villig til å dele denne med forsker (Hammersley, Atkinson, 2007).

Informantene i voksengruppen er valgt ut fra forskjellig etnisk og språklig bakgrunn, ulik alder og erfaringer og erfaringstid i barnehagen. Grunnen til at mine informanter ble kvinner er at det er kun kvinner som jobber i disse barnehagene. Jeg valgte ut fem etnisk norske kvinner og tre kvinner med en annen etnisk bakgrunn enn norsk. De ansatte var fordelt på de to barnehagene. Blant informantene ble det en overvekt på assistenter, men jeg så ikke på dette som noen svakhet. Assistentene er mye i samspill med barna, har praksisnær kompetanse og formidler gjennom sin praksis mye av det som det jobbes med på avdelingen i barnehagen.



Jeg hadde i utgangspunktet tenkt at min forskningsgruppe skulle være fem barn og fem voksne, men ettersom tiden gikk og jeg ble kjent med barn og voksne ble det naturlig å ta med noen flere i barnegruppen ettersom disse var mye sammen i barnehagen. Etter hvert viste det seg at noen av disse veldig ofte ikke var i barnehagen de dagene jeg var der. Jeg valgte også å ha intervju med noen ekstra voksne fordi jeg så at disse tilførte interessante ting inn i det daglige samspillet med både barn og voksne på avdelingen. En styrerassistent er også blant mine informanter. Jeg har bare tatt med en pedagogisk leder og begrunnelsen for dette er at jeg selv er leder for forskningsgruppen i min egen barnehage. Mine betraktninger vil likevel være med som del av undersøkelsen og pendlingen mellom det å være forsker og betrakte det som skjer på innsiden med nye øyne og i neste omgang ta på mine lederbriller og gå inn i lederrollen vil tas med som betraktninger fra feltet. Denne doble rollen visste jeg ville bli utfordrende, men samtidig var det et bevisst valg for å øve meg selv i å se en situasjon fra utsiden og ut fra ulike perspektiver og åpne opp for å se mer og nye ting i hverdags situasjonene i min egen barnehage. Dette har gitt meg nye perspektiver både på mitt eget arbeid og på arbeidet i barnehagen.

Informantene i barnegruppene på de to avdelingene i barnehagene er totalt syv barn; fire gutter og tre jenter, fem av barna er seks år og to er 4.5 år. Begge foreldrene til hvert av barna har samme etniske bakgrunn. Fem av barna hører til i den ene gruppen og to barn i den andre. Disse barna har ulik erfaringstid i barnehagen og oppholdstiden har variert fra barn til barn. Noen er i barnehagen mesteparten av dagen, andre har kortere dager, noen har et mer ustabilt fremmøte i barnehagen. Ingen av disse barna, bortsett fra de to med norsk-eritreisk bakgrunn snakker samme språk utenom norsk.

For noen av disse er norsk språk, ordforråd, språkforståelse og dialog begrenset på grunn av kort tid i barnehagen. Andre, med lengre fartstid har opparbeidet seg gode norske språkferdigheter den tiden de har gått i barnehagen og behersker dialogen godt. I starten tenkte jeg å følge hvert barn gjennom dagen i en bestemt periode, men ettersom flere av disse barna var mye sammen ble det naturlig å følge disse barna mer eller mindre sammen gjennom dagen. De to barna med foreldre fra Eritrea har ikke vært så mye sammen utenom måltid og strukturerte aktiviteter så de har jeg mer fulgt hver for seg.

Min begrunnelse for å velge akkurat disse barna var at jeg ønsket å se på hvordan deres ulike måter å være forskjellige på kom til uttrykk og fikk lov til å virke sammen i fellesskapet i ulike situasjoner og jeg hadde ønske om å ha et spesielt fokus på disse barna ut fra deres ulike etniske og språklige bakgrunn. Alle barna bortsett fra to barn har forskjellig familiebakgrunn,

de snakker ulike språk, har ulik etnisk bakgrunn, har ulike interesser og personlighet og henter frem ulike sider ved seg selv i fellesskapet. Flere av disse barna var forholdsvis nye og det ville være interessant å følge barna og de voksne i tilpasningsprosessene til barnehagen, hva de hentet frem av seg selv og hva de voksne anerkjente i fellesskapet. Noen av disse barna hadde også lang fartstid i barnehagen og det ville være interessant å se hvordan disse barna hadde funnet sin plass og hvilke av deres delidentiteter som ble viktige i fellesskapet. Det har vært spennende å følge barna i det komplekse samspillet de har med hverandre og med voksne. De har hentet frem ulike sider av seg selv, har spilt på ulike ”strenger”, vist engasjement og nysgjerrighet og vært kontaktsøkende på ulike måter i sin omgangsform.

### **3.4 Intervju**

Intervju var en egnet metode i forhold til mine åpne spørsmål der informantene fikk mulighet til å gi uttrykk for egne meninger og erfaringer og i tillegg åpne opp for andre sentrale temaer. Jeg leste Kvale og Brinkmanns bok om det kvalitative forskningsintervju før jeg begynte med intervjuene. De legger vekt på at forsker må være opptatt av validitet i alle fasene og sikre kvalitet på håndverket i det kvalitative forskningsintervjuet. Samtidig må forsker ha et kritisk blikk på sin egen forståelse og fortolkning gjennom hele prosessen. Jeg som forsker må være opptatt av hva slags kunnskap jeg tilegner meg, hvorfor denne type kunnskap og hvordan jeg fortolker kunnskapen. Det var god bakgrunnskunnskap å lese om Kvale og Brinkmanns vektlegging omkring kvalifikasjoner hos intervjuer før jeg gjennomførte intervjuene mine. Jeg tok utgangspunkt i noen av deres kriterier for kvalifikasjoner som jeg ville være bevisst på i løpet av intervjuet. Jeg ville tilstrebe å være strukturert, åpen, lyttende, tydelig, sensitiv, vennlig og styrende i min rolle som intervjuer (Kvale, Brinkmann, 2009).

Under planleggingsfasen av prosjektet var jeg opptatt av om rollen min som ”pedagogisk leder” ville påvirke informantene under intervjuet og kanskje svekke påliteligheten i arbeidet mitt. Ville det bli vanskelig å dele en viss informasjon med meg eller ville det virke motsatt at jeg ville motta informasjon som de kanskje ikke ville gitt til en annen forsker. Ville påliteligheten og troverdigheten i prosjektet mitt bli svekket gjennom mitt, allerede innsyn i disse barnehagene?

Hammersley og Atkinson understreker at det ikke finnes noen ”rene” data uten skjevheter fordi forsker alltid vil påvirke innsamling av data. Asymmetrien i intervjusituasjonen vil

alltid være der, men målet må være å finne en god måte å tolke dataen på (Hammersley, Atkinson, 2007).

Kvale og Brinkmann er opptatt av objektivitetsbegrepet og stiller spørsmål om det er mulig gjennom intervju å få til objektiv kunnskap. De fremhever at begrepet kan defineres på ulike måter og legger blant annet vekt på begrepene ”dialogisk intersubjektivitet” og ”refleksiv objektivitet”. ”Dialogisk intersubjektivitet” er en samtale der det forhandles om mening og der en har tatt hensyn til det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant. ”Refleksiv objektivitet” er når forsker reflekterer over og er sensitiv overfor sin egen subjektivitet og egne fordommer (Kvale, Brinkmann, 2009, s.247-248).

Jeg opplevde at intervjuene mine fikk en samtaleform preget av gjensidighet og engasjement der vi ble påvirket av hverandres forståelser. Jeg var opptatt av å være lyttende til det informanten ville si og uttrykke ut fra eget ståsted samtidig som jeg var subjektiv. Jeg hadde en oppfatning av at mine kommentarer og åpne spørsmål åpnet opp for refleksjon der jeg fikk tilgang til informantenes kunnskap og forståelse.

Intervjuene ble tatt i den enkelte barnehagen bortsett fra ett intervju som vi valgte å ta hjemme hos meg i mangel på rom i barnehagen denne dagen. Hver av informantene valgte sammen med meg hvor intervjuet skulle gjennomføres. Hvert enkelt intervju ble på ca 1.5 timer og ble gjennomført i tidsperioden mellom mars og mai måned i 2014 og ett intervju ble tatt i september samme år. Bruk av båndopptaker fungerte greit og informantene opplevde ikke at de ble hemmet av at det ble tatt opptak. Det var en fordel å bruke tid på hvert intervju før neste ble gjennomført dermed fikk jeg tid til å tenke gjennom om der var noe jeg skulle fokusere mer på i neste intervju.

Kvale og Brinkmann legger vekt på at *det semistrukturerte intervjuet* er godt egnet for å innhente informantens beskrivelser fra dagliglivet. Denne type intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide som fokuserer på bestemte temaer eller spørsmål. Intervjuet er *semistrukturert* i den betydning at det verken er en åpen eller en streng samtale rundt et spørreskjema. ( Kvale, Brinkmann, 2009, s.47). Dette var med på å legge føringer for min intervjuguide der jeg forsøkte å styre intervjuene mine inn mot bestemte temaer. Temaene var valgt ut fra mine forskningsspørsmål. Samtidig var jeg også opptatt av å få med meg sentrale tema som informanten la frem. Alle intervjuene omhandlet de samme temaene, men

oppfølgingsspørsmålene ble noe forskjellig i forhold til den enkelte informant. Flere av mine informanter gav uttrykk for at temaene og spørsmålene var interessante og opplevde at de fikk satt ord på sitt eget ståsted og perspektiv samtidig fikk de klarhet i nyanser i forhold til tema. Etter intervjuet uttrykte en av informantene at hun kjente at når hun fikk satt ord på sine tanker så fikk hun mer klarhet i hvor viktig hennes væremåte var som voksen.

### **3.5 Deltakende observasjoner og refleksjoner rundt feltarbeidet.**

Jeg startet feltarbeidet mitt i januar-14 og prioriterte å bruke førti prosent av min stilling til dette, det vil si to hele dager i uken i de to barnehagene frem til og med juni måned. Denne tiden valgte jeg å fordele slik at jeg fikk mest tid i den barnehagen jeg kjente minst.

I forkant av min feltarbeidsperiode var jeg opptatt av å oppdatere min kunnskap i forhold til observatørrollen. Det var viktig for meg å få til pendlingen mellom pedagogrollen som jeg skulle være i mesteparten av tiden og finne meg selv i observatørrollen. Dette var ingen lett oppgave når jeg var i min egen barnehage og flere ganger måtte jeg tre ut av både den ene og den andre rollen, men etter hvert lærte jeg å være mer tydelig i min rolle som forsker.

I oppstarten på min feltarbeidsperiode ble Pettersens beskrivelse av ulike observasjonsroller nyttig bakgrunn når jeg skulle finne hvilken tilnærming jeg ville ha til observatørrollen min i barnehagen. Det finnes mange måter å gjennomføre observasjonsstudier på. Som observatør kan jeg blant annet velge å innta en deltakende eller ikke deltakende rolle i forhold til det jeg skal studere (Pettersen, 2002). Jeg valgte å være deltakende observatør, men varierte deltakelsen for å få med ulike kvaliteter i samspillet, fra å være passiv til å være aktivt med. Som deltakende kommer jeg nær det jeg vil studere og blir delaktig i prosessen, som ikke deltakende står jeg utenfor og betrakter og velger å ikke ta del i det som skjer.

I observatørrollen ble jeg opptatt av å prøve å få med meg det komplekse i samspillet mellom barna og mellom barn og voksne. Å se barns helhetlige og integrerte måte å være på og ikke bare observere deler av helheten ble viktig for meg. Det ble også viktig for meg å erkjenne det subjektive i meg selv og andre og forholde meg til det og tenke at jeg skulle prøve å være ”refleksiv objektiv” slik Kvale og Brinkmann uttrykker det (Kvale, Brinkmann, 2009). Jeg ville være bevisst på at mine beskrivelser og tolkninger ville være min subjektive forståelse, preget av mitt ståsted og av det jeg har med meg i min ”ryggsekk”. Mine betraktninger og uttrykk gir først og fremst mening til meg selv. Sett med mine øyne vil det bli forskjellig fra hvordan andre ville sett på samme situasjon. Vi betrakter alle forskjellig ut fra egne

forutsetninger, erfaringer og forståelsesrammer. Jeg tar med meg mine oppfatninger, erfaringer og meninger og dette påvirker mine valg av for eksempel det jeg fokuserer på, metoder som jeg velger, og begreper jeg bruker og ingenting av dette er objektive, men mine subjektive valg. Jeg var også opptatt av å få med mest mulig av hele prosesser i det som skjedde, hva skjedde før og etter episoden og ikke bare bruddstykker der jeg kun observerte en situasjon i for eksempel ti minutter. Jeg ville prøve å få med så mye som mulig av brikkene i de daglige hendelsene og dermed prøve å fange det komplekse og de forandringene som utspant seg etter hvert som handlingen gikk fremover.

Å være forsker i en barnehagekontekst har gitt meg mange nye, spennende oppdagelser og varierte erfaringer. Å være aktivt tilstede i de komplekse prosessene som jeg skulle studere aktiverte mye av mine egne opplevelser og følelser. Jeg ble konfrontert med måter å handle på og holdninger som jeg både likte og ikke likte og jeg måtte ta stilling til hvordan jeg skulle forholde meg til dette og øve meg på å ikke vurdere. I samspillsituasjoner med barn der motsetninger ofte oppstod ville jeg lett involvere meg, hjelpe til og være en støtte. Jeg måtte gå i meg selv og spørre hva er det som gjør at jeg så lett reagerer når motsetninger dukker opp mellom barn og hvorfor vil jeg så lett gripe inn når jeg merker motsetninger? Var det likhetsstanken som kom frem i meg? Var det riktig at jeg involverte meg, skulle jeg heller velge å betrakte situasjonen utenfra eller prøve å tilpasse meg de andre voksne?

Jeg valgte oftere å være mer perifer i ulike situasjoner for å se hvordan situasjonen utviklet seg, hvilken forhandlingskompetanse og perspektivtaking barna hadde i seg og se på hvordan de andre voksne involverte seg/ikke involverte seg i disse situasjonene. Jeg merket også at jeg veldig ofte fokuserte på de barna som ikke behersket så godt språket og dermed manglet et viktig redskap i samspill med andre. Jeg ville både være observatør og se hvordan de forhandlet, men like mye å være en støtte for disse. Jeg valgte derfor en periode å ha fokus på ett og ett barn gjennom dagen.

Forskningsarbeid med barn i gruppe er ingen lett oppgave. Der skjer forandringer hele tiden og det skjer mye på en gang. Mye av det som kommuniseres er også nonverbalt og derfor åpent for tolkning. Fantasi og virkelighet glir over i hverandre og barna pendler mellom ulike arenaer og endrer tilstedighet innhold i leken. Barna er pålogget hele dagen, går inn og ut av lek og overrasker stadig med sine uttrykk og sine handlinger. Å tre ut av pedagogrollen min som er mye fokusert på blant annet mål, vurdering og evaluering og der jeg lett blir opptatt av

det normative og fokusere på hvordan ting burde være, gjorde det utfordrende for meg å stoppe opp med et samspill og bare se på det akkurat som det er.

Å observere et samspill mellom voksne og barn uten å måle det opp mot noe og kjenne behov for å gripe inn og prøve å få til dialog og læring har noen ganger vært utfordrende i dette arbeidet. Jeg kjente også at jeg kunne bli vurderende overfor meg selv og det hindret meg igjen i å være åpen. Jeg ville derfor øve meg på å legge bort vurderingen og "lærebrillene" mine og fokusere på det jeg såg og la det få tre frem uten å putte det inn i bestemte kategorier. Det ble viktig å bruke mest tid på å involvere meg i de prosessene jeg ville studere, være tilstede, bare ta inn og kjenne på det som var der og bruke minst mulig tid på avkrysningsskjema. Jeg la også stor vekt på å få med meg mest mulig detaljer i min skriveprosess omkring kommunikasjonsprosessene, situasjonsbeskrivelser, kroppsspråk/holdninger, mimikk, gester, fysisk avstand/nærhet til hverandre, plassering i rom, engasjement, tilstedeværelse, hvem er tilstede og hvordan osv. Dette var prosesser som var tidkrevende, men viktig arbeid når en studerer og skal beskrive hvordan liv leves. Når jeg som pedagog er vant til å se ting og situasjoner ut fra bestemte perspektiver er det krevende å ta inn nye perspektiv og tilnærminger. Jeg opplevde hvor styrt jeg var av det jeg hadde tilegnet meg både i utdanning og i arbeidet mitt.

Dette såg jeg veldig tydelig da jeg begynte å gå gjennom mine intervjuer. Jeg begynte fort med forklaringer, trakk ut og konkluderte. Det var så fort og enkelt å bare forenkle. Jeg ville systematisere og det var lett å overse detaljene i handlingene når jeg ville begynne å trekke ut det generelle og skape oversikt med en gang. Mine tanker og egne kategorier overskygget samspillsituasjonen og jeg såg at det særegne forsvant i situasjonen.

### **3.6 Loggbok**

Det ble naturlig å velge loggbok som metode i mitt skrivearbeid for å få med disse prosessene. Jeg valgte å dele sidene i notatboken i to, til venstre skrev jeg mine betraktninger, til høyre mitt resonnement. Jeg fulgte og observerte så "mine" barn gjennom dagene i fri lek ute og inne, i organisert aktivitet og i måltid. Jeg gikk så ut på bakkrommet og skrev ned mine betraktninger og tanker etter hvert som det ble behov for det. Dette opplevde jeg var en god måte å jobbe på. Skrivningen krevde innimellom en god porsjon selvdisiplin. Pettersens beskrivelse av loggbokskrivning var nyttig å lese før jeg begynte skrivningen. (Pettersen, 2002, s.20). Han skriver om bevisstgjøringsprosesser som skjer med oss selv i forbindelse med

loggbokarbeidet og ellers nyttig ting om skrivearbeidet som: noter jevnt og trutt, ha en lett tilgjengelig loggbok, regelmessige refleksjoner over egne erfaringer, les gjennom loggbok jevnlig. Det jeg valgte å gjøre mer av som Pettersen sier en skal gjøre kort (korte notater) var å skrive utfyllende på detaljer rundt situasjonen i samspill (kroppsspråk, gester, mimikk, fysisk nærhet, avstand, posisjon). Dette for å få med så mye som mulig rundt de menneskene jeg studerte og for å gjenskape kompleksiteten i situasjonen. Den detaljerte skrivingen skjerpet også blikket mitt under selve observasjonsprosessen. Jeg husket bedre ting jeg hadde sett før og festet meg lettere med detaljer som syntes relevante. Denne åpenheten i forhold til situasjonen hadde vært vanskeligere å bevare hvis notatene bare besto i å notere ned det generelle i korte trekk.

### **3.7 Etiske refleksjoner rundt feltarbeidet**

Å gjøre feltarbeid i en gruppe med barn krever stor bevissthet i forhold til ansvar og etikk. Et viktig tema i dette er det maktforholdet som oppstår mellom forsker og barna som informanter. Ved å beskrive det jeg ser, ved å sette fokus på hvem jeg snakker med og hvordan jeg tolker det jeg ser og hører i feltet får jeg definisjonsmakt over de menneskene jeg skriver om. Dette er blitt kritisert av flere forskere og er blitt beskrevet som udemokratisk og koloniserende (Andersen, 2002). Et bevisst forhold til denne makten jeg innehar som forsker er derfor et viktig bevisstgjøringsarbeid. Å innta et sensitivt, lyttende og respektfullt blikk ble derfor av stor betydning å få til i mitt forskningsarbeid.

Jeg var opptatt av å se og få til å beskrive barnehagekonteksten med nye øyne og uten å degradere eller stigmatisere barn og voksne. Utrykket ”å forske på barn” (og voksne) kan lett gjøre barn (og voksne) til objekter, sier Andersen (ibid s.65). Jeg kan lett bli fraværende, ta i bruk uttrykk som nedgraderer de jeg forsker på og jeg kan vise lite innlevelse i møtet med barn og voksne når jeg trer inn i deres livsverden. Slik kan jeg lett gjøre overgrep mot dem i min iver etter å få innhentet datamateriell. I alt forskningsarbeid rundt barn og voksne som blir observert blir det viktig å la barn og voksne få være subjekter (Backe-Hansen, 1995 i Andersen, 2002). Det tenker jeg innebærer en varhet for deres egne opplevelser, uttrykk, grenser, ønsker og tanker og at jeg som forsker tar hensyn til disse signalene. Ved å innta en deltagende rolle som forsker og bli en del av barnehagegruppen vil jeg som forsker bli mindre synlig samtidig som jeg fortsatt er tilstede i mine data.

Respekten for barn og voksne er helt sentralt når forskning blir gjennomført i barnehagen (ibid s.65). Det er avgjørende at jeg som forsker viser ansvar, er ydmyk for det jeg ser og får opplysninger om og i tillegg trår varsomt og ikke misbruker min posisjon som forsker.

### **3.8 Prosjektsøknad NSD**

Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste godkjente min prosjektsøknad 11.03.14. NSD bemerket utfordringer ved dobbeltrollen med å studere på egen arbeidsplass og anbefalte at det ble tydeliggjort at man inntar en ny rolle som forsker og at det som skjer ikke er en del av ordinært arbeid. Videre ble det bemerket at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når de som blir spurt om deltakelse er i et avhengighetsforhold til forsker. Derfor var det viktig at det ble tydeliggjort at det ikke vil få konsekvenser om informanter trekker seg. Et tredje forhold som også var viktig var bruken av den kunnskapen som forsker tilegnet seg om den enkelte informant når forskeren er deres kollega. Det ble kommentert at det er viktig å skille mellom den kunnskap en allerede har som ansatt og de opplysninger man innhenter som forsker. Videre ble det presisert at det var viktig at MHS` rutiner for datasikkerhet ble fulgt.

I kommentarer til mitt informasjonsskriv til foreldre ble det fra datatilsynet sagt at det var tilfredsstillende utformet, men det ble presisert at det måtte bli sagt tydelig at det ikke fikk konsekvenser om man trekte seg fra prosjektet og at det ble tilføyd kontaktopplysninger til veileder. Dette fikk jeg vektlagt i brevet.

### **3.9 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg forsøkt å redegjøre for mitt metodiske utgangspunkt og jeg har gjort rede for noen viktige punkter både i forhold til forskningsfeltet mitt, intervju, innformatene, deltagende observasjoner, loggbok, etiske refleksjoner rundt feltarbeidet og tilbakemeldinger fra NSD.

Jeg vil i neste hovedkapittel fokusere på bearbeiding og analyse av datamaterialet som består av en intervjudel og en observasjonsdel. Mine informanter bidrar ulikt i refleksjoner over situasjoner og utfordringer de står overfor i barnehagehverdagen. I bearbeidingen av intervjuene vil jeg gi en kontekstuell fremstilling av intervjuene med de ansatte. Dernest vil jeg presentere og analysere observasjonsmaterialet mitt.



## **4 BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATAMATERIALET**

### **4.1 Innledning**

Mine data tar utgangspunkt i to ulike typer innsamlingsmaterial. Jeg har hovedsakelig brukt intervju og deltagende observasjoner i min innsamling av data, men har også sett på barnehagens årsplan og barnehagens rammeplan for å få med rammen rundt det pedagogiske planarbeidet i barnehagen. Målet med å velge ulike typer innsamling har vært å få til et best mulig konkret bilde av feltet i forhold til min problemstilling og mine forskningsspørsmål og slik forsterke validiteten i det materialet jeg har innhentet.

Bearbeiding og analyse av data har vært et omfattende og krevende arbeid. Datamengden har vært stor og til tider har jeg kjent på at jeg har holdt på å miste grepet om oppgaven og jeg har derfor brukt mye tid på å komme gjennom, få oversikt og systematisere stoffet. Jeg har vært opptatt av å prøve å få med helheten og nyansene i materialet og jeg synes derfor det har vært vanskelig å trekke ut essensen i materialet i frykt for å gi slipp på viktige detaljer. Det har samtidig vært veldig spennende å sette seg inn i informantenes mangfoldige livsverden og gjøre seg kjent med den enkeltes forståelseshorisont omkring det flerkulturelle mangfoldet og arbeidet i barnehagen. Mye levdt liv ligger i linjene av ord og preger mye av stoffet som kom frem og informantenes forståelseshorisont kjennetegnes av både erkjennelser, erfaringer og mye menneskekunnskap gjennom det arbeidet de har vært en del av i mange år.

Jeg har som sagt hatt semistrukturerte intervju med åtte ansatte i de to barnehagene. I bearbeidingen av intervjuene ble alle intervjuene transkriberte. Dette var et stort og tidkrevende arbeid, men til stor hjelp i det å skaffe meg oversikt over materialet.

Jeg hadde først tenkt at jeg bare ville trekke ut og skrive ned noe av det jeg såg var interessant i intervjuene og så videre bare høre gjennom intervjuene, men etter å ha prøvd ut dette litt og vært litt i de prosessene jeg har beskrevet ovenfor valgte jeg å transkribere alt i alle intervjuene for å få med alle detaljer skriftlig, uten å miste noe. Kanskje ville jeg senere oppdage nyanser i detaljene eller i deres forhold til helheten når jeg skulle begynne arbeidet med bearbeiding og fortolkning. Min tanke var at dette så lett kanskje kunne bli oversett når jeg bare hørte på intervjuet. En annen fordel med transkriberingen var også at det gav meg god mulighet til å reflektere over utsagnene og meningene som ble presentert.

I den første bearbeidingen av datamaterialet valgte jeg å ordne informantenes utsagn i noen grove kategorier med utgangspunkt i intervjuguiden min. Dette opplevde jeg var en god måte å starte sorteringen av materialet på.

I neste omgang valgte jeg å gå gjennom materialet på nytt for å fange opp de viktigste temaene som dukket opp i det informantene tok opp og kommenterte i intervjuene.

Observasjonsmaterialet mitt har fanget opp samspill mellom barn og voksne og mellom barn i ulike situasjoner, rundt ulike tema og på forskjellige tidspunkt i løpet av dagen i de to barnehagene. Mitt hovedfokus i observasjonsarbeidet har vært rettet mot barns innspill og de voksnes grunntone, nærvær, respons, hva de gir oppmerksomhet til og hva de setter fokus på i møte med ulike barn i ulike hverdagssituasjoner. Jeg har vært opptatt av å se på hvordan barns ulike identiteter har fått lov å virke sammen i barnehagens flerkulturelle fellesskap og hva de voksne henter frem/ikke henter frem i mangfoldet.

Det er viktig å minne om at analysen bare er et glimt inn i barnas erfaringer i barnehagen og at det er min subjektive forståelsesramme, forforståelse som danner rammen rundt denne analysen. På samme måte virker også mine verdier og holdninger inn på det jeg ser og hører, det jeg velger å skrive om og måten jeg velger å skrive mine observasjoner på. Det er også viktig å få sagt at de barna jeg har hatt hovedfokus på i mitt feltarbeid er involvert i mange andre delprosesser med voksne i tillegg til de som løftes frem her. Fremstillingen er vinklet i den hensikt å få frem variasjon som er relevant i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål beskrivelsen gir dermed et utsnitt av de respektive barnas relasjonserfaring med de voksne og med andre barn og peker på hvordan barns individualitet kommer til uttrykk og blir tatt vare på i samspillet.

Jeg har prøvd å hente frem det jeg ser mest spor av i mine data i de to barnehagene omkring samspillet mellom barn og voksne og mellom barn. Når jeg gikk gjennom observasjonsmaterialet mitt valgte jeg først å kategorisere materialet i fire grupper med utgangspunkt i fire hovedaktiviteter: samling, måltid, innelek / aktivitet og utelek / aktivitet. Dernest har jeg valgt å kategorisere materialet ut fra tre hovedtema som har gått igjen i observasjonene:

- Sosial kompetanse og delaktighet
- Relasjonsbygging
- Identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse

## 4.2 Intervju med ansatte – en kontekstuell tilnærming

Rammeplanen forplikter barnehagepersonalet til å inkludere flerkulturelle og flerspråklige perspektiver og der står blant annet:

*Befolkningen i Norge er preget av språklig, kulturelt og religiøst mangfold som vil være berikende og en styrke for fellesskapet i barnehagen. Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen og barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnehagen skal legge til rette for likeverdig dialog og samhandling mellom ulike grupper. Barns møte med ulike kulturer og tradisjoner er grunnlaget for respektfull samhandling mellom ulike etniske grupper. Bevissthet om egen kulturarv og delaktighet i andres kultur skal bidra til at barn kan sette seg inn i andres ståsted. Barnehagen skal bidra til at barn utvikler trygghet og stolthet over egen tilhørighet og respekt for andres kulturelle verdier og ytringer. Personalet må være tydelige modeller og bevisste på eget kulturelt og verdimelessig ståsted. For å ivareta barnehagens oppdragermandat må personalet erkjenne sin rolle som kulturformidlere gjennom egen væremåte. Personalet må være åpne for å reflektere over egne holdninger og handlinger. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.8,34,36).*

I barnehagens årsplan/personalplan for de to barnehagene står det:

*Personalet skal skape et varmt og inkluderende miljø hvor barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv. Barna skal lære å leve seg inn i andres situasjon og vise medfølelse.*

*Personalet i barnehagen er rollemodeller og skal gjennom egen væremåte være med å bidra til barnas læring og sosiale ferdigheter. De voksne skal være aktive og tydelige, anerkjennende og støttende, hjelpe barn til å utvikle trygghet på og stolthet over egen tilhørighet og respekt for andres kulturelle verdier og ytringer. De skal bevisstgjøre barna på å ta vare på seg selv, andre og det fysiske miljøet.*

Med dette som utgangspunkt for noe av rammen rundt barnehagens pedagogiske arbeid vil jeg prøve å ta frem noe av det som mine informanter la vekt på i intervju med meg.

Mine informanter opplever det kulturelle mangfoldet som både spennende, utfordrende og lærerikt. Det blir beskrevet som både stort og komplekst med mange ulike kulturer som både beriker og utfordrer barnehagens innhold og hverdag på ulike måter.

De ansatte i de to barnehagene jeg har hatt mitt feltarbeid har litt ulikt utgangspunkt når de setter ord på sin tilnærming til det flerkulturelle mangfoldet og har litt ulik historie i barnehagekonteksten som de bygger på i sin erfaringsramme.

### **Barnehage A**

I barnehage A er alle barna født i Norge og har tilegnet seg ”røtter” til den norske konteksten. Mesteparten av barna har etnisk norske foreldre, to av barna har begge foreldre med eritreisk bakgrunn og noen barn har foreldre der den ene er etnisk norsk og den andre er fra et vestlig land. De ansatte uttrykker at de har brukt tid på å gjøre barna godt kjent med rutinene og de sosiale rammene for lek som gjelder på avdelingen og de har opparbeidet seg trygghet og tillit til barn og voksne. De legger vekt på å bruke mye tid på samlek og samvær og til å bygge opp vennskap og gode relasjoner til hverandre på tvers av ulike kulturer. De understreker også at de har stort fokus på å utvikle barnas sosiale kompetanse og få barna i gang med å bruke språket og utvikle et aktivt hverdagsspråk gjennom dialogen sammen i ulike situasjoner som lek, aktivitet, samling, måltid, påkledning, turer.

Det flerkulturelle og flerspråklige mangfoldet på avdelingen er en integrert del av hverdagen på avdelingen og blir synliggjort gjennom blant annet sanger og begreper på ulike språk, skriftspråk, fortellinger fra ulike land og samlinger om ulike kulturer. Dette bruker de tid på blant annet i samlinger og måltider.

De ansatte sier det er spennende og lærerikt med de flerspråklige og flerkulturelle innslagene på avdelingen og de uttrykker at det er flott å møtes på tvers av kulturer, bli kjent med hverandres bakgrunn og utveksle tanker og erfaringer med hverandre.

I barnehage A sier de ansatte at også alle foreldre er godt kjent med innhold, rammer og rutiner, de har etablert et godt forhold til personalet og er en viktig ressursgruppe på avdelingen. De foreldrene som har en annen etnisk bakgrunn enn den norske er også godt etablert i det norske samfunnet og har tilegnet seg det norske språket. Når de ansatte setter ord på samarbeidet med foreldre understreker de både åpenhet, god kontakt, interesse, nysgjerrighet og delaktighet i det å bruke foreldre som ressurs. Informant 3 sier:

*Det som er viktig er at du møter foreldre med et åpent sinn, vi skal verdsette foreldre og vise interesse for de. Vi skal ta kontakt når de kommer med barna og når barna blir hentet, snakke om barnet og det vi har gjort og si alt det positive du ser som barnet er opptatt av og deltar i. Det er viktig at vi bruker foreldres kompetanse, at vi har lyst til å lære om språk, sanger, kultur og for ungene er det flott å se at vi spør*

*foreldre om hjelp. Du trenger ikke vite så mye om kulturen deres i begynnelsen, men at du er nysgjerrig på å bli kjent med de og være spørrende og at du lærer deg litt etter hvert sammen med ungene og foreldrene (Informant 3, 29.04.14).*

De ansatte understreker verdien av å bli kjent med hvordan ulike familier formidler sin kultur og tradisjon og få utvide eget perspektiv i forhold til ulike måter å leve og oppdra barn på. Informant 7 sier:

*Det er interessant synes jeg at vi tenker så forskjellig og interessant hva vi tenker forskjellig om og få en større forståelse for hvorfor familier fra andre land gjør som de gjør og hvorfor. De har også en kultur og en tradisjon som de formidler til sine (Informant 7, 21.05.14).*

På denne avdelingen kjenner ikke de voksne på de helt store utfordringene det kan være i det å jobbe i et komplekst og stort mangfold med mange ulike språk og kulturer. De ansatte har stort sett en positiv tilnærming (opplevelse) til det flerkulturelle mangfoldet ut fra sin erfaringsramme og tenker at det flerkulturelle mangfoldet beriker barnehagens hverdag. De understreker at når barn får vokse opp og utvikle seg positivt sammen på tvers av ulike kulturer og når en synliggjør ulike språk og kulturer på en positiv måte så vekker det nysgjerrighet og gir barn og voksne perspektivutvidelse og forebygger fremmedfrykt samtidig som det påvirker identitetsutviklingen. Informant 7 sier:

*Det er spennende synes jeg med ulike kulturer. Det at ungene får oppleve dette med ulikheter, andre skriftspråk, sanger på forskjellige språk, at noen snakker på et annet språk, du vekker en sånn nysgjerrighet, så barnehagen er en unik arena for det barn lærer når de er små, det har de veldig i seg! (Informant 7, 21.05.14).*

Informant 2 sier:

*Du blir jo kjent med ulike kulturer og får utvidet ditt eget perspektiv. Jeg tror vi har kjempegodt av å utvide synet vårt, det utvikler meg og jeg vokser og kanskje det der som jeg har trodd og lært...når jeg åpner opp for nye ting så ser jeg at der er mye rikt jeg ville gått glipp av hvis det bare hadde vært meg og mitt og Norge! (Informant 2, 30.04.14).*

Informant 3 sier:

*Det er så flott og viktig at unger blir vant til mangfoldet allerede fra de er små, at det begynner i barnehagen, at de lærer at det er spennende i stedet for ukjent og farlig (Informant 3,29.04.14).*

Innimellom får avdelingen inn assistenter som kan ha en annen etnisk bakgrunn enn den norske og de ansatte kan da kjenne litt på noe av det som kan være tidkrevende og utfordrende, men også lærerikt. I den perioden jeg hadde mitt feltarbeid på avdelingen er der tre ekstra assistenter der med en annen etnisk bakgrunn enn den norske. De ansatte på avdelingen opplever at assistentene tilførte noe nytt og spennende inn i gruppen. De skapte dynamikk gjennom sine innspill og i sin spørrende tilnærming til det å bli kjent med barnas og de voksnes tanker, til samspill og struktur, rutiner og innhold på avdelingen. De ansatte uttrykker at det er flott å få inn voksne i personalgruppen med en annen bakgrunn enn den norske som tenker litt annerledes og får inn nye perspektiver og som er med å tilfører nye fortellinger i gruppen. De kan lære barn og voksne noe nytt og spennende:

*Det er bra når der er flere med flerkulturell bakgrunn som jobber i barnehagen da kan de se på forskjellige måter og hjelpe barn og voksne med å forstå og lære om andre kulturer!* (Informant 8, 03.09.14)

For meg ble også disse assistentene en viktig stemme utenfra som såg barnehagen litt fra utsiden med et annet blikk og som tilførte barnehagen noe nytt. Personalet var også opptatt av å bruke disse assistentenes kunnskap om blant annet egen kultur og eget språk inn i barnegruppen og en av disse assistentene hadde stor interesse for ulike formingsaktiviteter og fikk bruke denne kompetansen sammen med barna. Dette hadde barna stor glede av. Disse assistentene har også hatt samlinger med barna og fått formidlet sin egen kultur gjennom fakta, språk, sanger og mat og barna har fått innblikk i nye kulturer, språk og tradisjoner. De faste ansatte som er en godt samkjørt gruppe på tre etnisk-norske kvinner har jobbet sammen gjennom mange år. De fikk kjenne på noen utfordringer i det å måtte ruske opp i egne tanker og refleksjoner rundt barnehagens pedagogiske innhold og på det å bruke tid på å klargjøre rutiner og planer i arbeidet. De opplever at det var veldig interessant og bevisstgjørende å reflektere sammen om slike ting, men også vanskelig å sette ord på noen av grunntankene som råder i den norske barnehagekulturen. I en travel barnehagehverdag uttrykker noen et dilemma som går ut på at de mister mye tid med barna når de må bruke mye tid på å klargjøre arbeidet sitt. Informant 3 sier:

*Når vi får inn utenlandske for å jobbe, det er jo spennende, men litt utfordrende også! Det blir litt mye snakk og det tar mye av dagen og vi kan komme opp i mange diskusjoner om det at vi har ulike syn på forskjellig. Det tar litt mye tid i forhold til det å være sammen med barna, samtidig er det veldig spennende og jeg har lært mye!* ( Informant 3, 29.04.14).

Assistenten med en annen kulturell bakgrunn opplever på sin side de samme utfordringene ut fra sitt ståsted. Hun sier:

*Jeg får ikke til å si alt slik jeg ønsker og kanskje forstår jeg ikke det du sier til meg første gang du sier det til meg. Du må si det på forskjellige måter og kanskje gjenta noen ganger. Jeg ser at dette er komplisert å leve med på jobb, men over lang tid er dette positivt. Jeg ser det er enklere å forholde seg til voksne fra den samme kulturen som de ansatte har. Jeg ser det er vanskelig å inkludere noen som ikke gjør tingene på den vanlige måten. Det er lettere at jeg tilpasser meg din form siden jeg bare er en. Det er vanskeligere for deg å tilpasse deg meg, men dette må være begge veier. Å være i disse situasjonene der livet leves det er livet! Det er der det vanskelige skal læres! Det er flott å ønske kulturer velkommen da kan det bli "a mutual change!". Barn lærer gjennom voksne som eksempler, hvis du respekterer, er åpen, lytter, vil lære av den andre og er positiv da er du en god modell. Å vise at "we are the same-we are different" er viktig! (Informant 4,30.04.14).*

Informanten setter ord på noe av den sårbarheten en kan kjenne på i dialogen når en ikke har et felles språk og en skal gjøre seg kjent og bli en del av den norske barnehagekonteksten. Hun opplever at det er viktig å få til en gjensidig tilpasning i møte med hverandre og være gode modeller for barna og hun setter ord på hva som er nødvendig for å få til "a mutual change".

Assistenten setter også ord på hvor flott det er å få bli inkludert og anerkjent i barnehagen og få dele noe av sitt. Hun uttrykker at i slike møter lærer vi noe om å lytte, akseptere og vise respekt for hverandres forskjellighet:

*Når jeg presenterer min kultur for barna med mat, sang og fortelling, jeg blir så glad og det blir en veldig fin erfaring for barna. De smaker på maten, jeg leser på et annet språk, vi synger. Du kjenner at noen forstår og du prøver å forstå. De lærer hvordan du skal respektere den andre. Vi må leve sammen i harmoni der du forteller meg hvorfor du gjør sånn og jeg forteller hvorfor jeg gjør det på en annen måte (Informant 4, 30.04.14).*

Assistenten setter også ord på hvor viktig gjensidig tilpasning er når ulike mennesker møtes og hun understreker at en må få bruke tid på å bli kjent med hverandre og komme inn i en ny kultur:

*Det er en vei til tilpasning, du må gi meg tid til å bli kjent med deg og til å komme inn i samfunnet ditt. Å tilpasse betyr ikke å ta bort all bakgrunn fra en person som har levd i andre kulturer. Det er noe jeg lærer av deg, men det er noe jeg kjenner er bedre*

*i min kultur og jeg vil ikke "bytte" det! Jeg vil forstå deg, men jeg vil også at du forstår meg. Jeg ser noen ganger at majoriteten tenker at du tilpasser deg når du er mer som jeg er, når du snakker som meg, kler deg som meg, når du går til kirke, når du er likere meg og min identitet, da er du tilpasset i samfunnet. Å tilpasse er en lang vei! (Informant 4, 30.04.14).*

I samspeilet med barna opplevde assistenten at barna viste innlevelse og forståelse for henne når hun ikke forstod det de sa til henne. Hun opplevde at flere barn utviklet kompetanse i det å gjøre seg forstått i møte med henne. Hun sier:

*I begynnelsen var det vanskelig for meg å forstå her. Jeg sa: unnskyld jeg forstår ikke og barna sa akkurat det jeg sa, men nå ser jeg at mange barn har utviklet strategier for å forklare slik at jeg forstår hva de prøver å si. Barn lærer ved å utforske og det gjør vi alle! (Informant 4, 30.04.14).*

## **Barnehage B**

I Barnehage B har det kulturelle mangfoldet i barnegruppen det siste året blitt mye større. Der er det barn fra åtte forskjellige kulturer utenom den norske og flere av barna har begynt i barnehagen det siste året. Ti av sytten barn i gruppen har en flerkulturell bakgrunn. Ett av barna kom til Norge for ett år siden og begynte i barnehagen bare noen dager etter ankomsten. Noen av de nye barna skal også begynne på skole til høsten. I denne konteksten har derfor mange av barna tilegnet seg lite norsk, det gjelder også flere av de som skal begynne på skolen. Flere av foreldrene snakker lite norsk og kjenner lite til barnehagekonteksten og det norske samfunnet. Mange av barna og foreldrene er derfor ennå i starten på det å bli kjent med det norske samfunnet, barnehagens innhold og grunnstrukturer. De møter barnehagen med andre erfarings- og forståelsesrammer og må derfor bruke tid på å komme inn i og tilegne seg alt det nye. Møtet med ny kultur og ny kontekst, nye mennesker og nye væremåter tar tid å lære og i dette komplekse læringsrommet kan ting fort stoppe opp og bli vanskelig dersom ikke alle er opptatt av å "skynde seg langsomt" og tenke at "ting tar tid".

De ansatte legger vekt på at de bruker mye tid på å gjøre barn og foreldre kjent med innhold og regler i barnehagen, på hva som er lov og ikke lov, på "riktige" klær i ulikt vær, på mat, på å klargjøre informasjon og beskjeder til foreldre og barn og hjelpe barna i gang med aktiviteter og i det å forstå innholdet i det som skjer.

De ansatte sier også noe om at de ikke har fått til å synliggjøre så mye ulike språk og kulturer på avdelingen. Det "norske" preger derfor innholdet på avdelingen.



Grunnbemanningen består av tre etnisk norske kvinner og en kvinne med filippinsk bakgrunn som har bodd i Norge i mange år. Personalgruppen har jobbet sammen i flere år. I tillegg til grunnbemanningen er der en kvinne med flerkulturell bakgrunn på avdelingen en dag i uken og en flerspråklig assistent (kvinne) noen timer i uken. Grunnbemanningen har tilegnet seg mye erfaring og kompetanse med det å jobbe i barnehage og har også hatt det flerkulturelle mangfoldet i barnehagen noen år, men de har lite erfaring med det å jobbe med et stort flerkulturelt mangfold og kjenner derfor på mange små og store utfordringer. De ansatte blir derfor stilt overfor en utfordrende oppgave i det å ivareta ulike identiteter og ulike behov og gi alle gode utviklingsvilkår ut fra ulike språklige, kulturelle og individuelle forutsetninger. De ansatte har derfor en litt blandet opplevelse i sin tilnærming til det flerkulturelle mangfoldet. De opplever at det er positivt og spennende, men kjenner også på utfordringer, utilstrekkelighet og frustrasjoner i forhold til flere ting i hverdagen når det flerkulturelle mangfoldet blir så stort. Informant 5 sier:

*Min opplevelse er litt blanda. Det blir for mye og for mange kulturer på en avdeling, det har jeg strevd mye med! Det er så mye nytt å forholde seg til. Alle kommer dumpendes inn og så skal de innrette seg etter den norske barnehagen og så skal de ha språkmodeller og så treffer de på mange andre som ikke kan morsmålet deres så de får lite å støtte seg på. Det var mye enklere når det var to og tre om gangen. Vi har kanskje litt frykt for det som er fremmed, Vi vet ikke helt hvordan vi skal oppføre oss og takle ting. Så blir du kjent med de og blir tryggere etter hvert og våger å spørre og lærer å tenke litt mer forskjellighet. Vi trenger tid på oss alle for å komme inn i de sporene der (Informant 5, 13.05.14.).*

Hun uttrykker at det er strevsomt å forholde seg til så mange nye kulturer som en skal ta hensyn til. Hun har også kjent på fremmedfrykten og usikkerhet i forhold til egen rolle. Hun sier også noe om mangler på språkmodeller og språkstøtte i forhold til ulike morsmål.

Andre ansatte i Barnehage B setter også ord på denne tosidige opplevelsen, at det er spennende og positivt med mangfoldet på den ene siden, men at det kan være utfordrende med at der blant annet blir en del misforståelser. Informant 2 sier:

*Det er jo kjempespennende og så må jeg jo si at det også er utfordrende. Det er viktig å unngå misforståelser og være tydelig. (Informant 2, 30.04.14).*

Informant 1 reflekterer over at hennes positive opplevelse er blitt gradvis styrket gjennom kjennskap, erfaring og kunnskap til ulike kulturer.

Videre vil jeg ta med noen sentrale tema som går igjen i de to barnehagene. Disse temaene kommer informantene ofte tilbake til. Temaene er: samarbeid med foreldre, morsmål og den norske språkopplæringen i barnehagen og verdsetting av å se hvert enkelt barn og barns ulikhet.

#### **4.2.1 Samarbeidet med foreldre**

Rammeplanen understreker personalets ansvar overfor foreldre og bruker ord som respekt, lydhørhet, innsikt, gjensidig informasjon og foreldremedvirkning. Foreldre skal være trygge på at barna blir sett, respektert og får delta i et fellesskap som gjør dem godt. Den understrekes også at barnehagen har et spesielt ansvar for at foreldre har mulighet for å forstå og bli forstått (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Årsplanen for de to barnehagene understreker også dette:

*Foreldre skal føle at de og barna er velkommen i barnehagen og oppleve tilbudet meningsfullt. De skal være trygge på at hvert barn blir sett og får delta i et fellesskap som gjør dem godt, får omsorg og mulighet til god utvikling. Det skal være et åpent og tillitsfullt forhold mellom foreldre og personalet.*

Andre stikkord som blir brukt er gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar og oppgaver i forhold til barnet, gjensidig informasjon og gjensidig innflytelse.

De ansatte i Barnehage A uttrykker at de bruker tid på å bli kjent med foreldre og gi hverandre viktig informasjon og om barnets behov og interesser i barnehagen og hjemme. De sier også noe om å verdsette foreldres ressurser blant annet som foreldre og i forhold til deres kulturbakgrunn og understreker den viktige rollen foreldre har for barnets utvikling:

*Det er jo viktig at vi verdsetter og bruker foreldres kompetanse, at vi tar kontakt med de når de kommer, at vi gir hverandre viktig informasjon om barnet og om det som skjer i barnehagen og hjemme, at vi synes det er spennende, at vi har lyst til å lære om språk, sanger, kultur og for ungene er det flott å se at vi spør foreldre om hjelp! Det som er viktig er at du møter alle med et "åpent sinn. Du trenger ikke vite så mye i begynnelsen om kulturen deres, men at du er nysgjerrig på å bli kjent med de og at du lærer deg litt etter hvert sammen med ungene og foreldre (Informant 3, 29.04.14).*

Informant 7 sier:

*Du får inn nye elementer og du tenker på hvorfor vi har det sånn og hvorfor ikke de har det sånn. Du lærer litt om hvordan de gjør det hjemme med sin kultur og det norske, hva de feirer og du lærer ord på et nytt språk (Informant 7, 21.05.14).*

De sier også noe om at det er viktig å snakke med foreldre om hvilken oppfatning og betydning de har av å snakke morsmålet sitt med barnet og betydningen av at de ansatte snakker med foreldre om morsmålets betydning for barnets identitet og språkutvikling. De uttrykker også at de spør og får hjelp av foreldre om morsmål og kulturen deres. Samtidig understreker de også at barnehagen må verdsette ulike morsmål og gjøre de synlig i barnegruppen. Dette motiverer barna til å bruke sitt morsmål og bli nysgjerrig på andre språk blir det sagt:

*Morsmålet er viktig! Det å kjenne sin kultur gjennom morsmålet det er jo å finne sine røtter igjen! Å snakke morsmålet er viktig for å ikke glemme det og for holde kontakten med besteforeldre. Noen foreldre er ikke bevisst sitt morsmål. Noen tenker at nå bor vi i Norge, nå vil vi lære norsk, lære om den norske kulturen, vi trenger ikke vår kultur nå! Det er personalets ansvar å snakke med foreldre om dette og gi barnet status og hente frem morsmålet! Hvis vi ikke har flerspråklig assistent må vi bruke foreldre og spørre hva de sier på sitt språk for ulike ting. Hvis vi ikke henter det frem tenker ungene at de voksne ikke bryr seg. Da blir de flau, det blir ikke naturlig å snakke det i barnehagen og de vil ikke snakke det med foreldrene heller, de tar mer og mer avstand fra det!* (Informant 8, 03.09.14).

De ansatte i Barnehage B nevner små og store utfordringer i samarbeidet med foreldre og vektlegger at de bruker mye tid på å informere og klargjøre informasjon rundt rutiner og innhold i barnehagen. De sier noe om foreldres forståelse av og respekt for barnehagens rutiner og innhold og nevner både noe om ”riktige” klær, mat, dugnad og foreldredeltagelse, fester og årstidssammenkomster og noe om foreldres forventninger til læringsmiljøet i barnehagen. Informant 5 sier:

*Vi føler at vi maser mye om klær og klær som er for dårlige. Vi må veilede de på klær og går i garderoben og ser hva de andre har* (Informant 5, 13.05.14)

Informant 6 sier:

*Noen kommer jo med to lag med klær under buksen! Det er jo kaldt, men jeg forklarer at de beveger seg mye og de svetter og det er veldig trangt under dressen. Jeg forklarer dette til foreldrene, men de synes det er kaldt. De er enige, men neste dag kommer de med like mange lag!* (Informant 6, 14.05.14)

Personalet sier noe om utfordringer i forhold til ulike behov som de må ta hensyn til i forhold til mat. De uttrykker at de er redde for å gjøre feil og sier at der er ingen toleranse hos noen foreldre for å gjøre feil. Informant 5 sier:

*Noe som har vært spesielt vanskelig i år er dette med maten. Før var det sånn at foreldre tok med mat hvis det var noe spesielt de skulle ha, men nå serverer vi maten, men det er så mye forskjellig og vi går på tå hev for å ikke gjøre feil, det er så mye å passe på! Hos noen er det null toleranse og en streng korreks på hva som ikke tillates!* (Informant 5, 13.04.14).

De ansatte synes også at de må bruke mye tid på å informere og klargjøre informasjon omkring fellesarrangement og minne foreldre på dette med påmelding og uttrykker at dette med påmelding og dugnad er vanskelig å forstå for foreldre. Informant 2 sier:

*Vi lager julefest, sommerfest og dugnad. Det med fester er kjekt, men det å forstå at vi skal melde oss på og at vi skal møte opp, å forstå hvordan dette virker det er ikke lett. Dugnad er et rart ord* (Informant 2, 30.04.14).

Informant 5 sier:

*Så er det fellesarrangementene med foreldre og det som er vanskelig er det med påmelding. De bare kommer enda vi minner de på hele veien at vi trenger påmelding. Jeg har måttet avvise i døra for jeg har ikke hatt nok mat. Vi kan jo ikke si velkommen inn når det er en fest de er invitert til! Det er litt vanskelig å forstå at vi må ha kontroll på sanne ting. Er det et åpent arrangement med kaffe og te så er det litt annerledes. Foreldre vil jo så gjerne forstå og så gjør de jo ikke det, men de spør ikke! Det er bare ja når jeg prøver å forklare ting. Ja forstår du det? Ja, ja, men så kommer det frem etterpå at de ikke har forstått. De vil så gjerne være flinke. Det er jo sånt med oss også. Noen er jo flinke, de er jo forskjellige de også!* (Informant 5, 13.05.14).

De ansatte nevner her blant annet en spesifikk utfordring som angår foreldre med en flerkulturell bakgrunn spesielt og som har å gjøre med forståelsen av hvordan det forventes at samarbeidet mellom barnehagen og foreldre skal fungere. Dette gjelder både formelle plikter man har som foreldre og mer uskrevede regler som angår å melde seg på foreldre/familiearrangement skriftlig og at det forventes at man bruker noe av egen fritid på dugnader.

Informant 1 trekker også frem noe av det som kan være utfordrende i kommunikasjonen mellom foreldre og de ansatte:

*Vi kan såre og vi tar det for gitt at våre uttalelser er de gjeldende!*

(Informant 1, 19.03.14).

Hun er inne på den ubalansen eller den asymmetrien som kan oppstå i profesjonell kommunikasjon der de ansatte har et ”overtak” med hensyn til forpliktelser i forhold til

gjeldende styringsdokumenter og i forhold til den definisjonsmakten som ligger i rollen som profesjonsutøver. De ansattes etnosentriske perspektiv kan også være med å skape asymmetri i kommunikasjonen.

Noen uttrykker at de kommuniserer mye med fingerspråk og kroppsspråk for å gjøre seg forstått og uttrykker at foreldre er positive og åpne for å forstå.

Flere informanter i begge barnehagene understreker at foreldre må få bruke tid på å komme inn i rutine og bli kjent med barnehagens innhold og personalet må vise raushet og forståelse for at dette er vanskelig for foreldre. Informant 7 sier noe om dette:

*Det kan være vanskelig å forstå hvordan barnehagen fungerer for barn og foreldre og hva som blir forventet av de. Det er viktig å prøve å forstå, forklare og spørre og møte foreldre med raushet og vise forståelse for at dette synes de er vanskelig og dette må de få bruke tid på å lære. Det er viktig å snakke med foreldre, tilpasse seg hverandre og finne løsninger som kan passe for alle (Informant 7, 21.05.14).*

Et annet tema rundt foreldresamarbeidet som de ansatte i Barnehage B sier en del om er foreldres forventninger og oppfatninger omkring barnehagens læringsmiljø. Noen foreldre legger vekt på at det er så flott at det er så mange voksne i barnehagen og de er mest opptatt av at ungene har det godt og trives mens andre foreldre forventer en mer strukturert skoleopplæring. Informant 2 sier:

*Mange arbeidsinnvandrere er vant til at ungene begynner i barnehage når de er 2-3 år og lærer bokstaver, lesing og skriving og så kommer de til de norske barnehagene og de synes at de bare tuller og leker og så skal de ut når det regner! De synes sikkert vi er litt rare. Du får litt det der: Åh har dokke bare lekt i dag! Det er litt fasinende og vi må gjerne vær litt flinkere å fortelle hva vi lærer når vi leker og hvorfor vi gjør det i norske barnehager. Noen tenker dette er jo helt fantastisk, her er det en mye tettere voksenkontakt enn de er vant til og de ser at ungene sprudler og ler og ett barn sa til pappaen sin: de voksne elsker meg, de slår meg ikke! Andre foreldre tenker mitt barn skal bli en flink ingeniør når han blir voksen så hvis han ikke snart begynner å lære bokstaver hvordan skal det da gå! De har lært at hvis du skal klare deg så må du ha en god utdanning og så kommer de hit og blir litt overrasket over hva vi holder på med i barnehagen. Vi møter et mangfold av ulike forventninger!*

(Informant 2, 30.04.14).

Informant 5 sier noe om hvordan hun har prøvd å klargjøre barnehagens innhold overfor foreldre:

*Flere foreldre er veldig opptatt av at barna skal lære noe, de er veldig opptatt av skole, særlig arbeidsinnvandrere og de synes vi har for lite av det. Vi har jo sagt at det er sånt som vi har mer av med de eldste barna, men vi har jo litt når de er mindre også. Jeg sier vi har mest fokus på det sosiale og det å lære å omgås hverandre, lære lekekodene, kunne trives og ha det kjekt sammen, men de tenker ikke at det er læring i det for det er mer oppdragelse (Informant 5, 13.05.14).*

I noen intervju kommer det også frem at de ansatte har brukt tolk når de skal snakke med foreldre om tema rundt

Et annet tema som de ansatte i Barnehage B løfter frem i forhold til foreldres forventninger er foreldres tanker omkring den norske språkoppleringen i barnehagen. De uttrykker at foreldre er mye opptatt av norskoppleringen og at barna skal lære seg norsk. Informant 6 sier:

*Foreldrene er så opptatt av at barnet deres skal lære norsk; hvor mye norsk kan de nå, kommer han noen gang til å lære norsk? Og vi sier slapp av dere har jo bare vært her noen måneder! (Informant 6, 14.05.14).*

Informant 4 sier også noe om foreldres bekymring for barnets læring av norsk når der blir for mange voksne i personalgruppen med en flerkulturell bakgrunn.

Informant 2 forteller om en mors bekymring for ikke å få god nok norskopplæring:

*Hun fortalte at hun hadde fått barnehageplass i barnehagen og hun hadde vært på besøk og så hadde hun sett at der var flere voksne med en annen etnisk bakgrunn enn norsk og så ringte hun meg ekstra for å forsikre seg om at de voksne snakket godt norsk. Hun var så redd for at gutten hennes skulle komme i barnehagen og ikke få god norskopplæring for hjemme snakket de morsmålet sitt og det kunne de godt, men de ønsket at gutten skulle lære det norske språket. Det var derfor viktig for henne at den norske oppleringen var god (Informant 2, 30.04.14).*

Flere foreldre er altså opptatt av at det norske språkmiljøet i barnehagen har voksne språkmodeller som har gode ferdigheter i norsk slik at barna tilegner seg et godt norsk språk.

Informant 5 sier også noe om foreldres tanker omkring morsmål og morsmålstøtte og læring av det norske språket:

*Noen av foreldrene har takket nei til flerspråklig assistent for de vil at barnet skal lære norsk. De ser litt annerledes på det enn det vi gjør. Vi har jo hele veien sagt at det er så viktig at de har det morsmålet i bunnen, men foreldre sier nei vi bor i Norge, vi skal snakke norsk! Så snakker de norsk hjemme også for hjemme snakker foreldrene forskjellige språk for de er fra forskjellige land. Vi har flere av de*

*foreldrene. Nå lærer de norsk i barnehagen så nå snakker vi norsk hjemme også, sier de. Det er mye for ungene å forholde seg til (Informant 5, 13.05.14).*

Informanten understreker at foreldre er opptatt av at nå skal de ha fokus på å lære å snakke norsk og flere legger vekt på å snakke norsk hjemme og er lite opptatt av morsmålet sitt. Hun understreker at de har lagt vekt på å tydeliggjøre overfor foreldre at det er viktig at foreldre snakker morsmålet med barna slik at barna utvikler et godt morsmål. I intervjuet sier informanten også at de har prøvd å hente frem sanger, rim og regler på ulike språk i barna og spurt foreldre når de har hatt den årlige internasjonale festen sin på våren, men dette har ikke latt seg gjøre:

*Barna er ikke der og foreldre er så travle, de har ikke tid så det har ikke vært så lett å få det til. Barna er enten født i Norge og har ikke sånne ting i hele tatt eller så går foreldre inn for at de skal lære norsk og bli kjent med det norske og har lagt vekk sin egen kultur, de vil være norske. Så ungene har ikke den kunnskapen om egne land som jeg hadde håpet de kunne dele med oss, verken med språk eller...*

(Informant 5, 13.05.14).

Informant 6 sier:

*I begynnelsen så er de (barna) veldig stolt av språket sitt, men etter hvert vil de ikke snakke det for de vil snakke norsk. De kommer med unnskyldninger, det er kanskje litt flaut. De har kanskje forstått at dette er en barnehage hvor vi skal lære norsk*

(Informant 6, 14.05.14).

Informanten gir uttrykk for at barna har oppfattet at det er norsk som er språket som skal snakkes i barnehagen og da blir det unaturlig for barna å snakke sitt morsmål når dette ikke er alminneliggjort i hverdagen. I denne barnehagen har ikke andre språk og kulturer blitt en naturlig del av hverdagen. Det norske språket og den norske kulturen styrer innholdet i det som formidles.

Når jeg spør de ansatte om de har spurt foreldre etter sanger, fortellinger osv. fra sitt hjemland og de svarer meg at foreldre er så travle, de har ikke tid blir jeg i stuss om dette er en oppfatning de ansatte har av foreldre eller om det er en oppfatning som foreldre har uttrykt at de har. I ettertid har jeg sett at jeg skulle spurt mer inngående om dette. Jeg har vært i stuss om dette spesielt rundt det de ansatte sier om foreldres oppfatninger omkring ulike tema. De ansatte nevner heller ikke at de har prøvd å hente frem sanger, fortellinger etc. på andre måter. Slik sett kan det se ut som at de ansatte ikke er bevisst den betydningen språklig og kulturell synliggjøring har i barnehagen for barnets identitetsutviklingen og den kompetansen dette gir alle barn.

Det andre store temaet som de ansatte ofte kommer tilbake til er utfordringene rundt det å ta vare på morsmålet i barnehagen og få til god språkopplæring i norsk.

#### **4.2.2 Morsmålets betydning og språkopplæringen i norsk i barnehagen**

Rammeplanen tydeliggjør at morsmålet er viktig for opplevelsen av egen identitet og mestring på ulike områder og understreker at personalet skal støtte at barn bruker sitt morsmål og arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse. Et godt utviklet morsmål er grunnleggende for videre språkutvikling, for skriftspråk og leseforståelse. (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I årsplanen for de to barnehagene blir det ikke sagt noe tydelig om morsmålets betydning og hvordan barnehagen skal ivareta ulike morsmål. Årsplanen fokuseres på at det skal jobbes med fagområdet: *Språk, kommunikasjon, tekst*. Det blir understreket at de ansatte skal ha fokus på språkforståelse, dialogisk lesing; gjenfortelling, (nøkkel)begreper, visualisering, dramatisering for å få frem innhold i fortellinger, sanger, rim og regler. Målet er å utvikle hverdagsspråket og dialogen med hverandre gjennom samtaler og refleksjoner. Språktiltaket(2012) ligger som et fundament i en strukturert språkopplæring i barnehagene. Dette er en del av kommunens kompetanseheving rundt opplæringen i norsk. Årsplanen sier ingenting om hvordan en flerspråklig utvikling skal ivaretas i språkopplæringen. Personalet har dermed ingen felles forståelse for hvordan de skal ivareta den flerspråklige utviklingen hos disse barna. Det blir dermed opp til den enkelte å finne sin egen vei i dette komplekse arbeidet.

Ansatte i Barnehage A sier at de jobber med det norske språket gjennom å fokusere på samtaler i ulike hverdagssituasjoner, på språkforståelse, begreper, gjenfortelling, visualisering og dramatisering av månedens tema/fortelling, sanger og månedens rim og regler. De ansatte uttrykker også at morsmålet er viktig for identiteten og at personalet har ansvar for å løfte frem morsmålet og bruke det i barnehagen.:

*Morsmålet er viktig! Det å kjenne sin kultur gjennom morsmålet det er jo å finne sine røtter igjen! Det er barnehagepersonalets ansvar å hente frem morsmålet!* (Informant 8, 03.09.14).



Informant 4 sier:

*Å fokusere på begge språk er viktig! Når hovedspråket er norsk så vil ikke barna få problemer med det norske språket, det kommer automatisk, men når fokuset på det norske blir så stort, at norsk skal læres og prioriteres i barnehagen er faren at ditt eget morsmål og din egen kulturbakgrunn forsvinner! Hvis ikke språkene tas frem så vil ikke barn heller snakke det. Du må vekke interesse for morsmålet og andre språk i barnehagen, ikke bare det norske! (Informant 4, 21.05.14).*

De ansatte uttrykker at de jobber med å synliggjøre ulike kulturer gjennom(skrift)språk, fortellinger, sanger og at de lager internasjonal mat sammen:

*Å gi barn mulighet til å utforske mangfold, det bygger identitet! Du er fleksibel og åpen for barnas ulike fortellinger, lærer ord på deres språk, synger sanger, lager mat fra forskjellige land sammen. Dette er det viktigste vi kan jobbe med i barnehagen (Informant 4, 21.05.14).*

Informant 7 sier:

*Når vi sitter rundt bordet og snakker om hva melk og smør og...heter på spansk, tigrinja, engelsk, svensk, norsk så får jo alle ungene dette med seg. Du har vekt en sånn nysgjerrighet og de lærer at det finnes mange språk! Vi har lest eventyr fra Eritrea og andre land, andre typer eventyr enn de vi er vant til å høre. Det er med og viser mangfoldet det også! (Informant 7, 21.05.14).*

Flere ansatte i Barnehage B uttrykker tydelig at det har vært vanskelig å få til språkopplæringen i norsk dette året når mangfoldet har vært så stort. De uttrykker at det var mye enklere å få dette til tidligere når det bare var en eller to barn med en flerspråklig bakgrunn. De sier det er vanskelig å ivareta disse barna på en god måte og gi de den språkstøtten de trenger for å mestre barnehagehverdagen og få til ulike oppgaver for eksempel i førskolegruppen. Det har vært utfordrende når så mange har så lite språkferdigheter i norsk og de uttrykker behovet for flere voksne for å få til en systematisk språkopplæring. Informant 5 sier:

*Det vi har sett veldig mye i år er at de nye som er fem år de kan ingenting norsk når de begynner i barnehagen og det å kunne forklare de hva de har lov til og ikke lov til og de reglene som er i barnehagen det er kjempevanskelig. De kan så lite og så er det vanskelig det med førskolegruppen, tre av seks kan nesten ikke norsk og da er det ikke så lett å lære de om for eksempel ord som rimer på hverandre, da blir de bare sittende der og det er vanskelig å snakke om blant annet skole og hva som kommer til å møte de der. Det er det norske hverdagsspråket altså, når det ikke er godt nok og de skal*

*klare å lære alt på ett år og de begynner når de er fem år, det er utfordrende!. De kommer jo ikke i mål! Jeg ser det er mange ord de lærer, men det er så mange ord de ikke vet hva betyr og vi driver ikke systematisk språkopplæring. Hadde vi hatt flere voksne så hadde vi kunnet gjøre det, men det lar seg ikke gjøre. Hadde der vært en voksen til så kunne vi gitt de en daglig dose, en økt hver dag med intensiv språkopplæring, men det lar seg ikke gjøre altså når språknivået i gruppen er så forskjellig! (Informant 5, 13.05.14)*

Innformat 6 understreker at det blir brukt bilder og konkreter for å tydeliggjøre det som skal skje i rutinesituasjonene, men det er vanskeligere å få til en felles forståelse i lekesituasjoner. Hun understreker betydningen av den voksnes nærvær i lekesituasjonene:

*Det går mye på misforståelser i lek og det å ta i mot beskjeder, det er jo viktig at vi bruker disse bildene og visualiserer og tar frem kortet for eksempel for det å vaske hender, vise vasken og såpen og dagsrytmen kan du jo lett visualisere, men i lekesituasjonene der er det vanskeligere, men da er det viktig at vi ikke er så langt borte og er med i leken (Informant 6, 14.05.14).*

Informant 2 legger også vekt på at de ansatte kommuniserer på ulike måter for å få til forståelse:

*Det blir brukt fingerspråk og kroppsspråk, de kommuniserer på alle måter for å gjøre seg forstått (Informant 2, 30.04.15).*

Noen voksne uttrykker at det som som formidles blir så lite visualisert og dette gjør det vanskelig for barn å forstå. De understreker behovet for en bedre organisering rundt språkopplæringen og en felles kompetanse for å ivareta at disse barna forstår og blir forstått:

*Det som gjør det vanskelig for barn å forstå vår verden er at vi er så verbale. Vi bruker det verbale mer enn det visuelle. Vi kan ikke bare snakke i vei og tro at dette er ok. Vi må være der barnet er! Vi må gjøre noe med organiseringen i barnehagen. Vi må tenke annerledes i forhold til opplæringen av det norske språket. Vi må tenke små grupper ut fra nivå og visualisere stoffet mye mer og gjentakelser er viktig. Jeg tror dette med språk er kjempeviktig, det er der energien til barnet ligger, energien til å forstå og bli forstått. Alle bør ha den samme plattformen i forhold til det å komme disse i møte. Disse barna må få en tilrettelagt opplæring i språk og få all den hjelp de kan få. Det som skjer nå er at mange må tilbake Johannes læringscenter fordi de ikke har godt nok språk. De som skulle vært i vanlig norsk skole blir tatt bort fra norske klassekamerater! (Informant 1, 19.03.14).*

Senere i intervjuet sier informanten at de voksne snakker for mye for barna og dette må de ansatte bli bevisst på. Hun understreker at det er viktig at personalet hjelper barna å uttrykke seg på de språkene de kan:

*Barn får snakke for lite, de voksne snakker for de! Det må voksne bli bevisst på! Vi har jo en indisk gutt, han snakker tre språk og dette må vi bruke!*

(Informant 1, 19.03.14).

I barnehage B har de også hatt flerspråklig assistent i gruppen noen timer en dag i uken i forhold til tre barn med albansk som morsmål. De ansatte sier de har brukt henne til å klargjøre regler for hva som er lov, ikke lov i barnehagen og hun har jobbet med ulike temaer som de har hatt på avdelingen. Det kommer ikke frem at personalet har brukt henne som ressurs for å synliggjøre morsmålet og den albanske kulturen i hele barnegruppen. Hvordan opplever de albanske barna at deres morsmål kun snakkes med disse barna eller sammen med dem på bakrommet? Opplever de at deres språkkompetanse og morsmål blir verdsatt i gruppen og noe det blir skapes nysgjerrighet og interesse for? Dette har jeg ikke funnet noe svar på i mine intervjuer så dette vil jeg ta med meg inn i neste del der jeg går inn og observerer. De ansatte uttrykker som sagt at de har prøvd å hente frem ulike kulturer gjennom ulike språk, sanger og fortellinger gjennom barna og foreldrene, men at de ikke har fått til å dette.

I Barnehage A uttrykker de ansatte at det er et tap å ikke lenger ha den flerspråklige assistenten som blant annet språkstøtte og kulturformidler i gruppen. Informant 7 sier:

*Før hadde vi tospråklig assistent i gruppen noen timer i uken. De var med i leken og de hadde morsmålstrening der de leste fortellinger, sang sanger, lærte begreper og hvis det var noe vi lurte på så snakket vi med de om det. De var med i samlinger, lærte oss sanger, å telle og de skrev navnene til barna på et annet skriftspråk. Det syntes ungene var veldig kjekt. Nå bruker vi foreldrene, men de kan jo ikke være der, vi mister noe av den der...du får ikke se det i gruppen! Det at ungene får se dette med ulikheter, at de skriver på en annen måte, at de snakker et annet språk, kanskje blir det lettere å akseptere mangfoldet, kanskje seinere når de treffer andre fra ulike kulturer så har de litt kunnskap om...du har vekt en sånn nysgjerrighet og at du for eksempel i det med fordommer og sånt kan minske det litt. Du lærer å akseptere andre, at de er like mye verdt som oss (Informant 7, 21.05.14).*

I temaet omkring morsmål og språkopplæringen i norsk gir mange ansatte i Barnehage B altså uttrykk for et tydelig dilemma i språkopplæringen når det språklige mangfoldet er så

stort. Usikkerhet og frustrasjon preger informantenes opplevelse av språkarbeidet og de synes det er vanskelig å finne gode løsninger i dette arbeidet.

Ut fra dette kan det stilles spørsmål om de rammene barnehagene har er gode nok for å ivareta det flerspråklige mangfoldet som er i barnehagen og få til likeverdige utviklingsmuligheter for alle barn. Dilemmaet understreker også behovet for en flerkulturell kompetanse.

#### **4.2.3 Å se det enkelte barn og verdsette barns ulikheter**

De ansatte i barnehagene understreker at det er viktig å se hvert enkelt barn og bekrefte barn på den de er, at de får lov til å være seg selv, at de er unike og verdifulle. De fremhever at det er viktig å åpne opp for å snakke om ulikheter og synliggjøre ulikhetene på en positiv måte, uten å lage skiller; sånn gjør vi og sånn gjør dere. Dette er med på å understreke barnas likeverdighet og det unike får komme mer frem i hver enkelt, sier mange informanter. At barna får se og oppleve forskjellighet gjennom fortellinger fra ulike land, ulike språk, sanger, mat fra ulike land, at vi tenker ulikt og forstår og opplever på forskjellige måter, at vi ser ulike ut, dette er med på å styrke identitet og skaper muligheter. Å synliggjøre ulikheter gjennom å vekke nysgjerrighet for hvordan vi alle er både forskjellige og like skaper aksept for mangfoldet og det spesielle med hver enkelt blir mer synlig, en tørr mer å være seg selv uten å tenke at jeg må bli som de for å bli akseptert. Identitet handler om å være trygg på og få aksept for den en er, sier flere informanter. Det er å kjenne og akseptere sin historie, sine røtter og samtidig få utvikle seg sammen med andre som er forskjellig fra en selv blir understreket av mange informanter. De understreker at de nære personene barnet har rundt seg er viktige i identitetsarbeidet. Informant 3 sier:

*Å være klar på hvem jeg er, hvor har jeg mine røtter. Identitet går ikke bare på hvor du er født, det går mye på de personene du har rundt deg. Det å få tilbakemeldinger på at jeg er god som jeg er, jeg er unik og verdifull og hvis vi ikke møter unger på at de har en annen kulturell bakgrunn enn den norske så tror jeg det kan bli sårende, jeg er ikke bra nok! (Informant 3, 29.04.14).*

Informant 7 sier:

*Det å åpne opp for ulikheter og synliggjøre ulikheter, ikke med et sånt det gjør vi og det gjør de, men at vi tenker forskjellig, gjør ting forskjellig, liker forskjellig, kler oss forskjellig. Det at ungene får se og snakke om det med ulikheter, at vi skriver og snakker på forskjellige måter, vi lærer ord og sanger på forskjellige språk, leser*

*fortellinger fra ulike land, lager mat sammen fra ulike land. Det blir lettere å akseptere mangfoldet, at vi alle er forskjellige. Du har vekket en sånn nysgjerrighet. Når du jobber med dette fra barna er små så skaper det noe godt!*

(Informant 7, 21.04.14).

Flere informanter understreker også viktigheten av å gjøre barn trygge i de kulturene barna er en del av. Informant 2 sier:

*Det å ha en trygghet på å møte verden med det påfyllet du har fått med deg hjemme samtidig som du får påfyll av den nye kulturen er viktig, vi må gi plass til begge deler. Selvbildet vil jo bli justert, men de skal jo være trygge i begge leirene. Dette er det vi må få til og de ansatte må være åpne og nysgjerrige på å hente dette frem*

(Informant 2, 30.04.14).

Dette at vi skal ta utgangspunkt i at vi alle er unike og alminneliggjøre forskjellighet blir utfordrende for noen ansatte når jeg begynner å spør hva de ansatte legger i begrepet likhet og likeverd. Da kommer kanskje noe av likhetstanken som har vært grunnleggende i samfunnet og barnehagediskursen mer frem: *at alle skal behandles likt*. Informant 5 sier:

*Alle er vi like og blir behandlet likt. Du har jo det med maten da, men jeg vil at alle skal føle at de er i en inkluderende avdeling, at vi blir behandlet likt, men vi er individuelle* (Informant 5, 13.05.14).

Jeg er ikke i tvil om at informanten mener at alle barn er likeverdige, at de er like mye verdt og at en ikke skal gjøre forskjell på barn, men jeg stiller spørsmål om hvor enkelt blir det da å ta hensyn til hvert enkelt barn og barns forutsetninger hvis alle alltid skal behandles likt? Kan diskursen om likhet skape forskjellsblindhet og gjøre det vanskelig å imøtekomme alle barn på en likeverdig måte og gi alle like utviklingsmuligheter? Kan likhetsdiskursen skape en ramme der ulikhetene bare kommer frem når de blir en hindring i det pedagogiske arbeidet?

#### **4.2.4 Oppsummering**

Informantene gir uttrykk for mye positivt i det å ha ulike kulturer i barnehagen, men de ser også klart noen store utfordringer. I Barnehage A har mest fokus på ressursene det gir å ha et flerkulturelle mangfold i barnehagen. De opplever mye positivt, spennende, interessant omkring ulike språk, kulturer og forskjellighet, ulike måter å tenke på, ulike språk og skriftspråk, sanger og nye fortellinger. Mange av de ansatte understreker at det er viktig å synliggjøre barnas ulike kulturbakgrunn for å styrke barnas tilhørigheten til sin kulturelle bakgrunn. Det gir identitetsbekreftelse samtidig som alle får perspektivutvidelse i møte med

nye kulturer og språk. De uttrykker også at når barn lærer så tidlig å forholde seg positivt til og bli nysgjerrige på ulike kulturer og språk så vil det følge de videre i voksen alder og det vil få ringvirkninger i samfunnet. De uttrykker at når barn opplever og lærer så mye positivt om det å være sammen på tvers av kulturer og det å være forskjellige på ulike måter så blir det lettere å akseptere ulikhetene hos hverandre og slik forebygge mobbing og utestenging, fremmedfrykt og stigmatiseringer. Dette er noe av det sentrale i det mange ansatte i Barnehage A setter ord på i sin tilnærming til det flerkulturelle mangfoldet i barnehagen.

Noen har mest fokus på utfordringene det gir å ha et flerkulturelt mangfold i barnehagen i sin tilnærming til det flerkulturelle mangfoldet. I Barnehage B, der det flerkulturelle mangfoldet er stort kjenner de ansatte på flere utfordringer. De uttrykker at når mangfoldet blir så stort blir det så mange individuelle hensyn å ta og så mange ulike behov som skal ivaretas. I denne barnehagen er også mange av barna nokså ”nye” både i Norge og i barnehagekonteksten og mange er helt i startfasen i det å lære seg det norske språket. Det er derfor mye nytt både for barn og foreldre og personalet å forholde seg til og mye nytt som skal læres og innarbeides. Å forstå alt det som skjer i en ny kontekst er vanskelig når en har en helt annen referanse - og forståelsesramme med seg så det tar tid å omstille seg og tilpasse seg for foreldre og barn i en helt ny kultur. Dette kjenner også de ansatte på og i en travel hverdag blir kommunikasjon og samspill med foreldre utfordrende når en ikke har et felles språk å kommunisere ut fra. Dette opplever noen informanter at det fort kan bli misforståelser av og det kan gjøre samarbeidet utfordrende mellom foreldre og ansatte. De ansatte sier de bruker mye tid på å klargjøre informasjon og veiledning om alt fra hverdagslige ting til mer komplekse begreper som rommer veldig mye i norsk kultur som for eksempel ”dugnad” ”sommerfester”.

I Barnehage A er det flerkulturelle mangfoldet mye mindre og sammensetningen i gruppen er noe annerledes. Her er majoriteten etnisk norske barn og foreldre, noen barn har en foreldre som er norsk og den andre er fra et vestlig land og to av barna har begge foreldre med samme flerkulturell bakgrunn. Både foreldre og barna er her godt integrerte i barnehagen, den norske kulturen og det norske språket. Barna har tilegnet seg et godt hverdagsspråk på norsk, har utviklet gode vennskap, har fått bruke tid på samleken sammen, er blitt delaktige og har fått utviklet den sosiale kompetansen i samspill med hverandre over lang tid. De ansatte her kjenner derfor ikke de store utfordringene på kroppen slik de gjør i Barnehage B.

Flere av de ansatte i Barnehage B uttrykker også et tydelig dilemma med at de på den ene siden skal få til et læringsmiljø som gir rom for å lære norsk og lære om viktige ting i det

norske samfunnet og på den andre siden er de forpliktet til å støtte barn i deres morsmål og foreldre i deres strev for å beholde deres morsmål. Personalet gir tydelig uttrykk for at de er usikre og frustrerte i forhold til dette med det flerspråklige miljøet og den norske språkopplæring når det flerkulturelle mangfoldet blir så stort og har behov for en felles kompetanse på dette området.

Flere foreldre har uttrykt overfor de ansatte at de vil at barna skal lære norsk. Noen er skeptiske når for mange av de voksne i personalgruppen har en annen bakgrunn enn norsk og vil forsikre seg om at det norskspråklige læringsmiljøet er godt og at de ansatte kan godt norsk før de takker ja til plass i barnehagen. Noen foreldre har også takket nei til morsmålsstøtte av flerspråklig assistent fordi de vil at barna skal lære seg norsk og flere foreldre velger å snakke norsk også hjemme. Flere foreldre uttrykker altså at de ikke vil at barnehagen skal ha fokus på morsmålet, mens de ansatte prøver å legge vekt på hvilken betydning morsmålet har for identitet og språk.

De to barnehagene har ulik praksis i det å synliggjøre det språklige og etniske mangfoldet og til det å få frem forskjelligheten i det flerkulturelle mangfoldet i barnehagen. Når det flerkulturelle mangfoldet blir så stort og behovene så forskjellige og når personalet uttrykker at de ikke har den kompetansen og de ekstra ressursene som trengs for å mestre kompleksiteten kan det bli vanskelig å ivareta rammeplanen og barnehagens målsettinger på en god måte og få til nødvendige endringer i sitt arbeid. Samtalene med de ansatte har derfor gitt meg viktig innsikt i deres tanker omkring det flerkulturelle mangfoldet.

### **4.3 Deltagende observasjoner**

Jeg vil først gi et bilde av kompleksiteten i barnegruppen ved å portrettere noen av de barna vi møter i observasjonsmaterialet mitt.

#### **4.3.1 Portretter av noen barn**

**H,g,4.5** er en glad, levende og tilfreds gutt som kommer inn i barnehagen om morgenen med et stort smil og sier: God morgen! H,g,4.5 har gått i barnehagen i 3 år, er født i Norge, har to eldre søsken og mor og far kommer fra Eritrea. Han snakker godt tigrinja, dette er bekreftet av foreldre og tidligere flerspråklige assistenter. H,g,4.5 har et godt og aktivt hverdagspråk i norsk, meddele seg mye og liker å prate med barn og voksne. H,g,4.5 smiler når noen snakker om Eritrea, synger sanger og bruker ord på tigrinja. H,g,4.5 har mange venner i barnehagen. Han leker mest med gutter og er spesielt knyttet til tre gutter i gruppen, men synes også det er kjekt å være med jentene i dans og rollelek. H,g,4.5 har mye lekelyst og viser mye lekeglede sammen med sine og tar ofte initiativ til lek sammen med andre barn.

**I,j,6** er en glad, åpen, tydelig og tillitsfull jente som ofte uttrykker hvor glad hun er i barnehagen sin både hjemme og i barnehagen. Hun er født i Norge og er tydelig på at hun er norsk. I,j,6 har gått i barnehagen i fem år. Hun har en storesøster som også er født i Norge og mor og far kommer fra Eritrea. I,j,6 har vært opptatt av den eritreiske bakgrunnen hun er en del av de siste årene i barnehagen. Hun viser stor glede hver gang vi synger sangen om ”Semira” fra Eritrea som de har lært av en flerspråklig assistent. Hun spør ofte om de voksne kan ta frem ordlisten på tigrinja når de sitter rundt bordet og spiser sammen. I,j,6 er glad i fortellinger fra Eritrea, liker å bli lest for og låner bøker med seg hjem. Hun liker å høre på musikk og få til danseshow og velger ofte musikk fra ulike Forut-prosjekter. Mor og far leverer og henter i barnehagen og er opptatt av kontakten med de voksne. I,j,6 har mange rundt seg, er hjelpsom og omtenksum, tar mye kontakt med både barn og voksne og er meddelsom og delaktig i det som skjer.

**M,g,6** er en kontaktsøkende, meddelsom gutt med et uttrykksfullt kroppsspråk som tar fort kontakt med meg når jeg kommer på avdelingen. Han er født i Albania der også mor og far kommer fra. Familien har bodd i Norge noen år og M,g,6 vært hjemme med mor frem til han begynte i barnehagen sist høst. Far er i arbeid. M,g,6 har en lillesøster og en lillebror og lillesøsteren går på samme avdeling. M,g,6 var en forsiktig gutt den første tiden i barnehagen



og meddelte seg lite. Han kunne lite norsk da han begynte. Far har sagt at han er bevisst på å snakke albansk hjemme med barna. M,g,6 er nå mer delaktig og har begynt å bruke det norske språket. Han uttrykker nå mye glede i barnehagen, tuller og tøyser og bruker mye kroppsspråk for å få kontakt. Han nevner navn på gutter og jenter som er vennene hans i barnehagen. M,g,6 er ofte sammen med A,g,4 i lek. Ute sier han at han liker å sykle, klatre i trær, disse og spenne ball. M,g,6 bruke mye tid på Supermantegningene sine og kommer ofte til meg og viser og forteller hva han har tegnet. Når han snakker med lillesøsteren sin på avdelingen snakker de norsk sammen.

**R,g,6** er en hensynsfull, kontaktsøkende gutt som har gått i barnehagen ca ett år. Han er født i Algerie, er nettopp blitt storebror til en liten gutt, mor og far kommer også fra Algerie. Familien har flyttet på seg noen ganger den tiden de har vært i Norge og skal snart flytte igjen til en by like ved. R,g,6 er ikke i barnehagen hver dag, mor er hjemme på dagtid med lillebror og far jobber. Det er som oftest mor som leverer og henter R,g,6 i barnehagen. R,g,6 har fortalt meg at han går i moskeen på ”skole” og der snakker han arabisk og ber. Dette har jeg også fått bekreftet av mor. Når jeg spør hvilke språk han snakker i barnehagen sier han norsk og hjemme sier han at han snakker arabisk. Han uttrykker at det er arabisk han liker best å snakke, men dette språket snakker han ikke i barnehagen, han sier også at han kan snakke litt spansk. Jeg opplever at han synes det er kjekt når jeg spør om han kan snakke litt og lære meg noen ord på arabisk. Da smiler han og går villig i gang. Når jeg spør hvem som er vennene hans i barnehagen svarer han: *alle leker jeg med, bare gutter, jeg har lekt med jenter en gang, men nå leker jeg bare med gutter.*

**A,j,6** er en omtenkssom jente som er tydelig på hva hun liker og ikke liker. Hun har gått i barnehagen i ca halvannet år. Hun er født i Tyrkia og har bodd flere steder i Norge. Hun bor mest sammen med mamma og lillebror på ca to år, mamma er nå hjemmeværende. A,j,6 er også noe hos pappa og kjæresten. A,j,6 har ikke vært så mye i barnehagen den tiden jeg har vært der. Når hun er i barnehagen bruker hun mest tid på spill i inneleken og hun er mye sammen med E,j,6 både ute og inne. I uteleken er hun mest i lek med E,j,6 og to etnisk norske barn på samme avdeling. A,j,6 uttrykker at hennes beste venn i barnehagen er E,j,6 og at hun liker å spille og være med henne når hun er i barnehagen. A,j,6 henvender seg mye til meg når jeg er i barnehagen. Mens jeg er i barnehagen opplever A,j,6 at mamma kommer på sykehus og hun blir mye opptatt av henne i tankene og meddeler ofte sine tanker til meg.

**E,j,6** er en tydelig, oppmerksom, tilfreds og tillitsfull jente som begynte i barnehagen for to år siden. Hun har også gått i en annen barnehage i samme by. E,j,6 er født i Norge, har ingen søsken og mor og far kommer fra Myanmar. Hun er meddelsom og delaktig i det som skjer i barnehagen og uttrykker ofte sine tanker og meninger. Hun har mye lekelyst og viser mye lekeglede sammen med andre og tar initiativ til aktivitet, lek og samvær. Hun tilfører mye innhold i leken og har en tydelig og ledende rolle i samvær med andre barn uansett etnisk bakgrunn. E,j,6 er en oppmerksom jente som henter frem mye i seg selv både når hun er i mindre grupper med barn og i det store fellesskapet i gruppen. Hun forteller meg om sine søskenbarn i Myanmar ”Dirbar” og lille ”Gelay” (E,j,6 uttaler slik) som ennå ikke kan gå. Hun uttrykker at hun kan både snakke chin, engelsk, norsk og sier at hun har lært litt tyrkisk av A,j,6.

**A,g,4.5** er en smilende, levende, meddelsom og delaktig gutt som har gått i barnehagen i halvannet år. Han er født i India, har ingen søsken og mor og far kommer også fra India. A,g,4.5 er en pratsom gutt som henvender seg mye både til barn og voksne. Han liker å fortelle om det som opptar han enten det er hockey, bussturen til hockeytreningen, turen til India eller Spania, det han liker å spise, at han liker å drikke te hjemme med melk i som pappa lager til han og mye mer. Det er mye som opptar A,g,4.5. Han uttrykker mye mestring glede når han skaper ting og han er lett å få til å le og synes det er kjekt å tulle og tøyse litt med for eksempel M,g,6. A,g,4.5 er også glad i sang og tar aktivt del i sangene som blir sunget i samlingene. Han er også aktivt med når de voksne stiller spørsmål i samlinger og han liker når han får være med å gjøre ”oppgaver” med en voksen. Han er god på å sette ord på vennskap og sier ofte til M,g,6 at: *du e så fin, du e så løyen, du e kjekke!*

Jeg vil nå gå inn i noe av det jeg har funnet som er mest sentralt i mitt observasjonsmateriale i forhold til min problemstilling.

### **4.3.2 Samlingsstund i barnehagene**

#### Samling 1: Hva vil det si å være norsk da?

Det er samling og tema for samlingen er grunnloven som er 200 år. De har snakket sammen om Eidsvollmennene som ville lage en lov for Norge for de ønsket at Norge skulle bli selvstendig. Den voksne har tatt med bilder som hun spør og samtaler rundt sammen med barna. Ett av spørsmålene de stopper opp med er:

Den voksne: ...men hva vil det si å være norsk da? Ser på barna (Undrende, spørrende i blikket).

M,j,(6 år), etnisk norsk: Då må du vær lys på kroppen! ser på den voksne (Kontant, engasjert og tydelig stemme).

Den voksne ser på M,j,6 smiler og sier: Hm (undrende).....kan du si litt mer om det? (interessert)

M,j,6: Ja da må du være sånn lys (stryker seg på armen mens hun ser på armen sin)-ikke sånn mørk som I! (ser på I,j,6 er bestemt i stemmen)

Den voksne (ser på alle barna) sier: .....og hva tenker dere andre om det? (undrende, spørrende i blikket)

I,j,6 med eritreisk bakgrunn svarer: Neiiii, for eg e norsk for eg e født i Norge! (rynker i pannen, snakker høyt, bestemt).

Da kommer det fra jenta ved siden av henne: Ja, men du har jo mørk hud! (snakker høyt, bestemt med blikket festet på I).

I,j,6 retter seg opp, ser på henne og svarer (med bestemt, like overbevisende stemme): Ja, men derfor kan eg jo vær norsk! Eg har brun hud fordi mamman` og pappan` min komme fra Eritrea! (hun ser på den voksne)

Den voksne har sittet og hørt på barna (lyttende, interessert, innlevende) sier nå: Ja det er helt sant I (ser på I,j,6, bekreftende. **Dette** var jo interessant å snakke om! (smiler)

H,g,4.5 som også har foreldre fra Eritrea sitter like ovenfor I,j,6 kaster seg nå inn i diskusjonen og sier: Du treng ikkje **bare** vær lyse!! (sier det tydelig og klart, litt streng i ansiktet)

Den voksne: helt sant H,g,4.5! ( bekreftende, ser på H,g,4.5, smiler)

I,j,6 retter seg opp i ryggen igjen, bøyer seg fremover, ser på H.,g,4.5, smiler, ser på den voksne og svarer: nei du treng ikkje **bare** vær lyse der e mange som e norske som e **mørke** i huden, det vett eg! (overbevisende)

Den voksne smiler: Jaaa det stemmer I (tydelig stemme).

Den voksne; hva tenker du da T?

T,g 6 (mor fraTyskland, far fra Norge) kommer nå på banen og kommenterer: Me e jo **forskjellige**, ingen e jo **like** ( engasjert)!

Den voksne: Jaaah...nettopp, smiler, bøyer seg fremover....og ka vil det sei å vær forskjellige då? (smiler)

I,j,6: At me **ser** forskjellige ut, (smiler) .

*Den voksne: Jaa, kan me vær forskjellige på andre måter? ser spørrende på barna)*

*T,g,6 svarer: Me kan jo **tenka** forskjellig og....(Loggbok, 12.05.14)*

Et sentralt tema her er identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse som analyseres videre i punkt 4.3.3.

### Eritreas nasjonaldag

*Vi er kommet til 24.mai og den eritreiske nasjonaldagen skal feires i barnehagen med samling og eritreisk festmåltid. I,j,6 og H,g,4.5 kommer begge smilende inn i barnehagen denne morgenen, begge har pyntet seg og holder et eritreisk flagg i hånden. Personalet har hengt opp det norske flagget ute for å markere dagen. I,j,6 og H,g,4.5 har vært med å forberedt samlingen dagen før og har bestemt hva de vil ha med i samlingen. De har valgt den eritreiske sangen om "Semira", de vil snakke om flagget, om dyr som finnes i Eritrea, de har valgt noen ord som de vil si og lære de andre på eritreisk og de vil at barna skal være med å telle på eritreisk. De ønsker også at vi skal høre eritreisk musikk og de vil vise navnene sine skrevet på tigrinja. En tospråklig assistent skrev alle barnas navn på tigrinja før hun sluttet i barnehagen. En voksen har på forhånd spurt om det er greit at de markerer dagen og snakket med foreldrene om innholdet i samlingen og hva de sammen med barna har tenkt å legge vekt på. Foreldrene til I,j,6 og H,g,4.5 har litt ulike følelser og tilknytning til Eritrea, men syntes det var kjekt at denne dagen ble markert med et slikt innhold. Den voksne spurte også om barna hadde mulighet for å ta med eritreisk flagg hjemmefra denne dagen. Mor til H,g,4.5 gav uttrykk for at hun ønsket å lage eritreisk mat å ta med til denne dagen. De to barna sitter klar til samling sammen med en voksen foran de andre barna i garderoben og mellom seg har de to barna pyntet et bord med duk, blomster og eritreiske flagg. De smiler til hverandre og den voksne sier først: Ja i dag er det en stor dag i Eritrea, det er faktisk nasjonaldagen til landet! Da kommer det fra et av barna: Ja akkurat som Norge og 17.mai! (smiler og ser på den voksne) den voksne (smiler, ser på barnet):Ja nettopp og nå sitter I,j,6 og H,g,4.5 her for de vil ha en samling om Eritrea, er ikke det flott! (smiler, engasjert) Alle barna: Jaaa ! (klapper i hendene) I,j,6 og H,g,4.5 smiler og ser på hverandre og så går de i gang med samlingen og får bestemme hver sin gang hva de skal gjøre i samlingen.*

*Når barna tilslutt vil lære de andre barna noen ord på tigrinja (injera: lefse, wot: kjøttsaus, hembesja: brød som de skal spise etterpå) kommer det spontant fra en av de etnisk norske jentene: og bestemor har lært meg hva pannekake heter på trøndersk, det heter pannkak! (jenta smiler engasjert).*

*Så er det tid for festmat og I,j,6 og H,g,4.5 har vært med å lagt duker på gulvet i "salen", satt ut tallerkener og kopper, men ingen bestikk for barna har bestemt at de skal spise med fingrene slik de ofte gjør hjemme. De har også bestemt at de vil høre musikk mens de spiser og en voksen har vært på youtube og funnet favorittmusikken til H,g,4.5. Barna setter seg på gulvet inntil duken og hver får servert injera (lefse), wot (kjøttsaus) og hembesja (brød) på tallerken. I,j,6 og H,g,4.5 viser barna hvordan de skal spise maten. Mange barn vil ha påfyll på tallerken flere ganger. Festmåltidet blir avsluttet med dans til H,g,4.5 sin eritreiske favorittsang på youtube. (Loggbok, 24.05.14).*

Et sentralt tema her er identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse som analyseres videre i punkt 4.3.3.

### **4.3.3      Innelek / aktivitet**

#### Gutter med glimt i øyet

*Barna samles som vanlig i garderoben for å velge hvilken aktivitet de vil holde på med inne og den voksne har tatt med penn og papir for å notere ned barnas valg. Barna finner sin plass, duler litt borti hverandre, smiler og prater litt sammen. Den voksne uttrykker at nå skal alle tenke på hvilken aktivitet de vil holde på med inne. Hun spør så ett og ett barn hvilken aktivitet de vil velge. Barna kan velge mellom å spille spill, tegne, pusle, leke med biler, duplo, togbanen eller være i familiekroken. Barna sier etter tur hva de vil gjøre. Den voksne noterer ned barnas valg og jeg lurer på hvorfor hun gjør det, men jeg venter med å spørre for å se om jeg får svar. Barna går inn og finner sin plass. Alle, bortsett fra tre gutter har valgt bordaktiviteter. De tre guttene, to etnisk norske og en gutt med flerkulturell bakgrunn har valgt å leke med bilene på gulvet. Ingen har valgt rollelek i familiekroken.*

*Tre av "mine" barn R,g,6, E,j,6 og A,j,6 har sammen med en etnisk norsk gutt og en gutt fra Island valgt favorittspillet sitt igjen. To av "mine" barn, M,g,6 og A,g,4.5 og to etnisk norske har valgt å tegne. En etnisk norsk jente og to jenter med flerkulturell bakgrunn vil pusle. Der er to voksne på avdelingen og en ekstra voksen er på et grupperom med to etnisk norske barn. Den siste voksne kommer snart. Den ene voksne på avdelingen setter seg på spillebordet og hjelper barna med å legge ut favorittspillet, den andre voksne setter seg på puslespillbordet og hjelper barna med puslespillene. Barna har fokus rettet mot det de skal i gang med og blikket er vent mot spill, puslespill og tegneark. På tegnebordet er M,g,6 opptatt av å tegne Spiderman, han er veldig glad i å tegne og blir fort oppslukt i denne aktiviteten.*

Etter hvert som Spiderman begynner å ta form blir han opptatt av å fortelle A,g,4.5 hva han har tegnet. A,g,4.5 har tegnet noen streker på arket sitt, men retter nå oppmerksomheten mot M,g,6 sin tegning og det han prøver å fortelle. M,g,6: Se min Spiderman! (ser på A,g,4.5, smiler engasjert) De ler sammen og begynner å tøyse litt med tegningene sine og M,g,6 begynner å lage lyder, lage morsomme ansiktsuttrykk og spreller litt med armer og føtter. A,g,4.5 gir han positiv respons på dette, de ler sammen og har det morsomt med hverandre. Så kommer den siste voksne inn, hun går bort til guttene og sier med bestemt og tydelig stemme: Hva er det dere holder på med, nå må dere slutte å tøyse og oppføre dere, sett dere opp på stolene nå og gjør det dere skal! Hun forsetter så videre bort til kjøkkenbenken. Guttene ser på hverandre smiler forsiktig til hverandre og fortsetter så litt umotivert å tegne videre på tegningene sine (Loggbok, 05.02.14).

Et sentralt tema her er relasjonsbygging som analyseres videre i punkt 4.3.2.

#### Kan vi ikke leke Brumlemann..

I,j,6, M,j,6 (etnisk norsk), T,j,6 (etnisk norsk), O,j,5 (etnisk norsk) og M,j,5 (etnisk norsk) vil være i garderoben å leke sammen. Kan me ikkje leka når de røve Brumlemann i Hakkebakkeskogen, sier I,j,6 (engasjert, smiler). Då vil eg vær` bamsemor sier M,j,6 (smiler, engasjert, ser på de andre jentene) Eg har lyst å vær` bamsefar sier T,j,6 (ser på de andre) Eg vil vær Brumlemann, sier O,j,5. Me må jo ha med ekornungene og, og stabbursmuså, då vil eg vær stabbursmusa sier I,j,6 (ser på de andre jentene) M,j,5: eg og har lyst å vær stabbursmusa! Men kanskje me kan gjør det sånn at eg får vær stabbursmuså først og så kan du vær det neste gang? sier I,j,6. Då vil eg vær Lise (den ene ekornungen), sier M,j,5. Men me må jo ha med Per og Tom og! Me kan jo spør to gutter då, sier T,j,6. Hun går inn og roper: Me trengje to gutter i teateret vårt! T,g,6 og H,g,4.5 melder seg straks og kommer smilende ut i gangen. Så henter de frem kostymer og trestubben og teateret er snart i gang. Brumlemann kan sitte her på stubben for her kan skogen vær`, sier M,j,6 og her kan stabburet vær` sier I,j,6 så her bor eg liksom. Me må henta skinkene og pølsene! sier O,j,5 og springer (engasjert) inn på rollelekerommet. Nå begynne teateret! sier, M,j,5. Så kommer det en voksen i døren og sier: Å eg vil vær med får eg lov? Ungene svarer bekræftende: Jaa du kan sitte her!. (smiler). Den voksne: Å, nå blei eg glad! (setter seg på garderobeplassene foran barna) Me må jo spør om nokken andre og vil komma på teater, sier I,j,6. Hun går inn og roper: kem` vil komma på teater, det begynne nå! Flere barn og En voksen, smiler, reiser seg fra bilkroken og sier: Å så kjekt hun henvender seg til barna og sier høyt: Kom så går vi

*på teater! Flere barn og voksne kommer nå ut i garderoben for å få med seg forestillingen (Loggboken, 22.02.14).*

Et sentralt tema her er sosial kompetanse og delaktighet som analyseres videre i punkt 4.3.1

### Rydde putene

*Fire barn har fått ansvar for å rydde putene i salen. Etter en stund kommer I,j,6 gråtende og sint ut i garderoben og sier til en av de voksne: Guttene vil ikke være med å rydde og de sier bare dumme ting om flettene mine! ( I,j,6, har eritreisk bakgrunn og mamma pleier å flette mange flotte fletter i håret hennes). Den voksne ser på I,j,6 og sier: Da må vi gå og snakke litt med de om det, hun tar hånden til I,j,6 og de går inn i salen. Guttene, T,g,6 (etnisk norsk) og H,g,4.5 (eritreisk bakgrunn) ligger og krøller seg sammen på en madrass, ler og tøyser med hverandre. Den voksne: Nå gutter må dere sette dere opp for vi må snakke sammen. Den voksne setter seg ned på madrassen sammen med I,j,6. Den voksne: I kom ut på gangen og var både sint og lei seg, hun fortalt meg at dere ikke vil rydde og at dere sier dumme ting om de fine flettene hennes! Da kjente jeg at dette må vi snakka med guttene om, så hva tenker dere nå om dette? T,g,6: Vi har jo ryddet **litt** og så begynte H,g,4.5 å tøyse med meg og så ble I,j,6 sint på oss og sa vi skulle rydde og da sa jeg: du trenger ikke mase du din flitteflette! Og hva mente du å si med det? spør den voksne, ser på T,g,6. T,g,6: Det var bare et tulleord! I,j,6: Men jeg ble lei meg! Den voksne: Du ble lei deg I,j,6,og hva kjenner vi inni oss når noen sier noe til oss som vi blir lei oss for da? I,j,6: **Jeg ble lei meg** jeg og jeg **sa** det og! Den voksne: **Det** var jo bra du gjorde, smiler og holder tommelen opp, ser på I. Men går det ann` å **se** at noen er lei seg da?( ser på ungene). T,g,6: Vi kan jo se det på fjeset, (ser på I;j,6. som ennå ser litt trist ut). Den voksne: Nikker, ja det er sant og hva skal vi **gjøre** da når vi ser at noen er lei seg og når noen til og med sier at de blir lei seg? T,g,6: Vi skal slutte! (ser på den voksne). Den voksne: Jaa, og hvordan kan vi gjøre det godt igjen da? H,g,4.5: Vi kan jo trøste ! Den voksne: Jaa, ser på H,g,4.5 og hvordan gjør vi **det da**? T,g,6: Vi kan jo gi en god klem. Den voksne: Så herlig, har du **lyst** å gi I en klem nå? T,g,6: Jeg har bare lyst å si unnskyld. Den voksne: er det greit for deg I? I,j,6: Det går fint (smiler). T,g,6 sier unnskyld til I, de smiler til hverandre og den voksne sier at nå kan guttene få rydde resten av putene før de kommer i garderoben. Guttene går i gang med ryddejobben.*

Et sentralt tema her er sosial kompetanse og delaktighet som analyseres videre i punkt 4.3.1.

#### 4.3.4 Utelek/aktivitet

##### Lek i sandkassen

*R,g,6 kler seg for å gå ut. Jeg spør han hvem han ønsker å være sammen med når han kommer ut og han svarer: Jeg vil være med B,g,6 ( etnisk norsk gutt). Jeg svarer: Kom da går vi ut og ser hvor vi finner han! Vi går sammen ut og finner B,g,6 i sandkassen sammen med J,g,6 fra den andre avdelingen, disse to guttene er ofte sammen ute. M,g,6.sitter også sammen med guttene i sandkassen. B,g,6 og J,g,6 er i gang med å grave med spade i sanden, de snakker med hverandre og har plassert hver sin lastebil ved siden av seg. M,g,6 sitter og observerer guttenes lek, men sier ingen ting. Jeg: Er det her dere sitter, så spennende hva er det dere holder på med?. B,g,6 ser på meg, smiler og sier: Vi holder på å lage en elv vi. R,g,6 setter seg i sandkassen ved siden av B,g,6 og begynner å grave i sanden med hendene. B,g,6 sier ( irritert i stemmen): Du kan ikke gjøre sånn, vi skal ikke ha noe hull der, du må finne deg en spade og en lastebil! R,g,6: okey, kom M,g,6! Guttene forsvinner rundt hjørnet der lekeskuret er og etter en liten stund er R,g,6 tilbake alene med en spade og en lastebil i hånden, akkurat maken til B,g,6 og J,g,6 sine leker. Jeg spør: Hvor ble det av M,g,6? R,g,6 svarer: Han ville sykle med A,g,4.5. R,g,6 setter seg så ved siden av B,g,6 i sandkassen og begynner å planere ut sanden foran seg. B,g,6 (ser på R,g,6 med litt strengt ansiktsuttrykk, irritert i stemmen):Du kan ikke gjøre sånn, du forstår ingenting! R,g,6 blir sittende en stund å se på hva guttene gjør og prøver så forsiktig å nærme seg guttenes lek ved å justere seg til leken deres ved å "ape" etter dem i leken. Når de planerer blir han med å planere sammen med dem og når de plasserer bilene sine på den planerte parkeringsplassen plasserer han også sin lastebil der. Ved å bruke denne strategien i leken ser det ut til at R,g,6 bli akseptert av guttene. Jeg observerer at de voksne beveger seg rundt på lekeplassen, men der er ingen voksne i nærheten av disse barnas lek utenom meg.*

Et sentralt tema her er relasjonsbygging som analyseres videre i punkt 4.3.2.

##### Alle mine barn kom hjem

*Flere barn er i gang ute med fellesleken "Alle mine barn kom hjem". De har delt ut roller, en står i midten og er "ulven", en har fått rollen som "mamma" og noen barn er "barna". Flere barn står på sidelinjen og observerer leken. En voksen fanger opp det som skjer og går bort til barna og sier: Jeg vil også være med! (smiler engasjert) og "ulven" sier: Da må du være "unge". Den voksne går bort og stiller seg opp med "ungene" og snur seg så mot de*



*som står på sidelinjen og sier: Kom bli med! (Smiler engasjert) Noen barn springer bort og stiller seg opp sammen med den voksne og alle "ungene". Noen barn står fortsatt på sidelinjen og den voksne går bort til barna og sier: Kom og bli med meg så blir vi med! (smiler engasjert). Hun får med seg barna og så er alle klar. "Mamma" roper: Alle mine barn kom hjem! Den voksne henvender seg til "ungene" og sier: Da må vi rope: Vi tørr ikke for ulven tar oss, kom igjen så roper vi! (engasjert). "Ungene" blir med den voksne og roper: Vi tørr ikke for ulven tar oss! I andre enden svarer "mamma": Kom allikevel! Den voksne henvender seg til "ungene" og sier: Nå vil "mamma" at vi skal komme da må vi lure oss forbi "ulven" så den ikke tar oss og springe bort til "mamma". Ungene springer av gårde, noen blir fanget av ulven og den voksne sier at nå må de hjelpe ulven og fange "barna". Så fortsetter leken videre og den voksne "geleider" barna videre i leken (Loggboken, 08.04.14).*

Et sentralt tema her er relasjonsbygging som analyseres videre i punkt 4.3.2.

#### **4.3.5 Måltidsituasjonen**

Du må spør; kan du sende brødet!

*Barna sitter til bords og M,g 6 blir opptatt av å hjelpe en mindre gutt som sitter ved siden av seg med bordet. M,g,6 henvender seg til gutten og sier: Du må spør: kan du sende brødet. (tydelig stemme, ser på gutten). Gutten ser på M,g,6 og sier: Kan du sende brød? (forsiktig stemme). M,g,6: Du må si det til F,j,5! (snakker tydelig, peker på jenta, ser på gutten) F,j,5 (smiler) sender brødfatet til gutten. M,g,6: Du må si hva du vil ha på skiven?(ser på gutten) Gutten: Jeg vil ha ost (ser på M,g,6). M,g,6: Du må spør kan du sende ost. Gutten: Kan du sende ost (ser på M,g,6) M,g,6: Du må spør F,j,5! (tydelig stemme, peker på jenta, ser på gutten) Gutten ser på F,j,5 og spør: Kan du sende ost? (forsiktig stemme) F,j,5 smiler til gutten og sender osten og sier: Versegod. M,g,6: Du må si takk! (bøyer seg frem ser på gutten og på den voksne som sitter ved siden av gutten) Gutten: takk!. (ser på M,g,6). Den voksne: du er god M,g,6 for en hjelpsom gutt du er, ikke sant vel P,g,3! (smiler til M,g,6 og ser på P,g,3). P,g,3: Jaa (smiler forsiktig, ser på M,g,6). M,g,6 begynner å tulle, vifte med armene og lage morsomme fjes. Barna begynner å le og den voksne med bordet sier: Nå må du ikke bare tulle da! (Loggboken, 18.03.14)*

Et sentralt tema her er sosial kompetanse og delaktighet som analyseres videre i punkt 4.3.1.

### Når har eg lyst å snakke tigrinja..

*Det er tid for formiddagsmat og barna har funnet plassen sin med bordet. Den voksne ringer med bjella og det betyr at alle skal bli stille og legge hendene sine på fanget. Barna får være med å bestemme bordvers/sang og i dag er det I,j,6 sin tur å velge bordvers. I,j,6 vil ha det eritreiske bordverset sitt som de bruker hjemme og den voksne ber henne om å komme frem å si bordverset og vise bevegelsene. I,j,6 smiler, stiller seg opp ved siden av den voksne og begynner i si bordverset. Dette har barna tydelig vært med på før så de vet at I,j,6 først sier litt og så gjentar alle etter henne med ord og bevegelser. Bordverset er på tigrinja og I,j,6 har uttrykt at det er det fineste bordverset hun vet om. Når hun er ferdig sier den voksne: Tusen takk I,j,6, og versegod alle sammen. Barna begynner å forsyne seg med mat. Barna prater sammen om det ene og det andre. Ett barn forteller om bursdagen hos bestemor i går, da spiste de lappekaker og så fikk de is forteller jenta. Så forteller en voksen om den gangen hun fikk spise så mye is hun ville fra isbilen, da var hun en liten jente. Videre forteller I,j,6 at hun har vært hos søskenbarnet sitt og der badet de i bassenget og så fikk de spise is ute i solen. Etter en stund sier I,j,6: nå har eg lyst å snakke tigrinja! (smiler og ser på den voksne). I,j,6: Eg savne veldig A (flerspråklig assistent) som lærte oss tigrinja i barnehagen! Koffor` var det nå at hu` måtte slutta? Den voksne forteller at hun måtte slutte fordi hun skulle snakke tigrinja med noen mindre barn. I,j,6 spør nå om den voksne kan hente frem ordene på tigrinja som henger på tavlen. Den voksne henter ordlisten og så er de i gang. Hva heter smør? spør den voksne (engasjert, smiler) I,j,6: "Tesmi"! (smiler engasjert) Hva heter melk da? spør den voksne. "Steva", sier et annet barn (etnisk norsk) og det heter "leche" på spansk! sier et annet etnisk norsk barn og smiler. Og hva heter brød da, sier den voksne? Bani sier I,j,6. Og hva heter vann? Mai sier flere barn (etnisk norske) i kor sammen med I,j,6 (smiler). Jammen er dere gode, sier den voksne. Eg vett at vann hette aqua på spansk sier en annen jente (etnisk norsk) med bordet og det hette vatten på svensk sier en annen jente (svensk/norsk bakgrunn) og eg vett ka` jordbær og hette på svensk, det e jordgubbar og gullerøtter hette morot! Og bestemor seie pannkak` for pannekake sier en annen jente. Den voksne: og eg seie sju og dokke seie syv! (smiler) Eg kan tella på engelsk sier enda ei jente (etnisk norsk) og begynner å telle på engelsk. Dette var kjekt sier den voksne (smiler), men nå må vi kle oss og gå ut! (Loggboken, 20,05.14).*

Et sentralt tema her er identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse som analyseres videre i punkt 4.3.3.

#### 4.4 Tema for videre analyse

I bearbeidningen av observasjonsmaterialet har jeg funnet tre sentrale tema som jeg nå vil gå videre å analysere:

- Sosial kompetanse og delaktighet
- Relasjonsbygging
- Identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse

##### 4.4.1 Sosial kompetanse og delaktighet

###### Rydde putene

Ref. 4.2.3

I,j,6 er opprørt når hun kommer ut på gangen og forteller hva som har skjedd i salen. Hun mestrer å være tydelig på det som har skjedd og uttrykke sin opplevelsen av situasjonen. Den voksne er lyttende til det jenta sier, tar jenta på alvor og tar tak i det som har skjedd ved å understreker at de må gå og snakke med guttene. De går sammen inn i salen der de finner guttene på madrassen. Den voksne ber guttene sette seg opp for nå må de snakke sammen. På denne måten fanger hun guttenes oppmerksomhet. Hun velger selv å sette seg ned på madrassen sammen med guttene og dette tenker jeg hun gjør for å være nær i dialogen med de tre barna. Den voksne setter fokus på det I,j,6 har fortalt og prøver å få guttene i tale med et åpent spørsmål. Den voksne er lyttende til guttens resonnement og følger opp med et nytt oppklarings spørsmål til gutten for å få frem guttens tanker. Gutten legger vekt på at det bare var et tulleord han brukte. I,j,6 understreker at hun ble lei seg og får støtte av den voksne. Den voksne prøver så å få tak i barnas tanker og innlevelse ved å stille et nytt åpent spørsmål: *og hva kjenner vi inni oss når noen sier noe til oss som vi blir lei oss for?* I,j,6 setter ord på den vonde følelsen igjen og er tydelig på at hun sa ifra til guttene hva hun kjente på. Den voksne bekrefter hennes innspill og ivaretar jentas opplevelse av situasjonen.

Den voksne støtter også jenta tydelig på at det å våge å si ifra det er viktig. I,j,6 er tydelig og ærlig på sine følelser og jeg opplever at hun blir møtt med forståelse, innlevelse og respekt fra både barna og den voksne. Dette tenker jeg har vært med på å styrke hennes selvbilde og at det er viktig å si ifra når en kjenner seg krenket. I den åpne dialogen med barna blir den voksne videre opptatt av å få frem barnas refleksjon omkring hvordan barna kan *se* at noen er lei seg. Med blikket festet på I,j,6 som fortsatt viser et trist ansiktsuttrykk svarer så T,g,6: *vi kan jo se det på fjeset!* T,g,6 setter her ord på en viktig sosial egenskap nemlig det å lese andres ansiktsuttrykk, en egenskap som er viktig for å ta den andres perspektiv. Gutten får støtte på sitt innspill. Den voksne blir videre opptatt av å få frem hva en gjør når en ser at

noen er lei og er verbalt tydelig på det. T,g,6 er tydelig i sitt svar: *vi skal slutte!* Den voksne bekrefter guttens innspill med et tydelig Ja og er videre opptatt av hvordan de kan få til forsoning med hverandre. H,g,4.5 svarer med at *vi kan jo trøste* og den voksne støtter guttens innspill. Hun blir videre opptatt av å få frem barnas refleksjon om hvordan vi kan trøste hverandre. Jeg tolker at den voksne på denne måten mestrer å gjøre abstrakte begreper om til mellommenneskelige handlinger der en snakker høyt om hvordan vi kan ta vare på hverandre og ansvarliggjøre barn og voksne i forhold til hverandre. T,g,6 responderer med at *vi kan jo gi en klem!* og viser på denne måten, tenker jeg at han har en tydelig oppfatning av hvordan trøst kan omsettes i handling. Dette blir bekreftet positivt av den voksne som tilslutt spør T,g,6 om han har lyst å gi I,j,6 en klem hvorpå gutten svarer at han heller vil si *unnskyld*. Den voksne spør I,j,6 om det er greit for henne noe hun bekrefter. Gjennom smil og øyekontakt mellom T,g,6 og I,j,6 bekreftes forsoning mellom barna.

I denne situasjonen opplever jeg at den voksne tar jenta på alvor og anerkjenner hennes opplevelse når hun kommer og er opprørt. Den voksne viser gjennom delaktig nærvær en anerkjennende væremåte og dialog overfor barna i situasjonen og åpner opp for barnas delaktighet gjennom innlevelse og refleksjon rundt det vanskelig ved hjelp av sine åpne spørsmål. Abstrakte ord som det å trøste, det å være lei seg får mening i situasjonen ved at den voksne gjennom sine åpne spørsmål gjør barna delaktige gjennom å prøve å gjøre ordene om til handling. Jeg tolker at den voksnes spørrende væremåte får frem barnas tanker omkring konfliktsituasjonen og hjelper barna å ta den andres perspektiv. Den voksne åpner opp for å få tak i det enkelte barns opplevelse av situasjonen og på denne måten anerkjenner hun barnas forskjellige oppfatning av det som har skjedd. Hun hjelper også barna å komme videre gjennom sine åpne spørsmål. Jeg opplever at hun på denne måten også mestrer å gjøre barna delaktige i det å ta ansvar for hvordan de skal forsones med hverandre og gjøre det godt igjen etter det som har skjedd.

### **Du må spør: kan du sende brødet..**

Ref. 4.2.5

Situasjonen bekrefter at M,g,6 har forstått hva som er passende oppførsel i måltids-situasjonen. Han har oppfattet at her er det noen regler som må følges og han har lært seg kodene for hvordan han skal opptre når han sitter med bordet og skal spise. Innholdet i rutinene som fyller barnas dag er fulle av slike kulturkoder, diskurser, væremåter, praksis for hva som er passende for hvordan man skal opptre som en ofte tar for gitt at barna har i seg.

Gutten på nabostolen holder på å lære seg ”kodene” av den voksne som sitter ved siden og instruerer han. Dette har M,g,6 fått med seg og i dag tar han ansvar for å hjelpe gutten. Gutten responderer positivt på hjelpen han får og prøver å følge M,g,6 sine instruksjoner. Han får god veiledning av M,g,6 og kommer i mål med ost på skiva. Gjennom samspillet tenker jeg at M,g,6 får erfaring i det å få være den som skal lære gutten noe som er viktig å lære seg. Han får lov å være premissleverandøren. Dette tenker jeg gir M,g,6 en god mestringsopplevelse. Han får kanskje kjenne på sin egen suverenitet, for dette er noe han har lært seg og jeg tolker at han har oppfattet at dette fokuseres det på i måltidssituasjonen. Når han fester blikket sitt på den voksne tolker jeg dette som et ønske om den voksnes bekreftelse på den hjelpen han gir. Når han så får skryt og positiv respons fra den voksne begynner han å tøyse og tulle og jeg tolker at gutten opplever dette positivt, men det er litt overveldende å ta imot og derfor blir han litt tøysete. Den voksne demper guttens tøysete kroppsspråk med en klar og tydelig melding. Guttens ønske om å hjelpe nabogutten ved siden av seg kan også tolkes som et behov for å være til hjelp og støtte for gutten, samtidig som han kanskje ønsker å få bekreftet noe av det han mestrer. Den prososiale handlingen, hans hjelpsomhet er et viktig bidrag inn i fellesskapet og dette får han støtte på av den voksne. Jeg tolker guttens kroppsspråk slik at han gjennom denne mestringsopplevelsen har fått styrket sitt selvbilde.

### **Kan vi ikke leke Brumlemann..**

Ref. 4.2.3

På avdelingen er temaet for januar og februar ”dyrene i Hakkebakkeskogen”. Barnehage A har årlig en prosjektperiode hvor de går i dybden og jobber med noen norske klassikere eller andre viktige temaer som har som mål å motivere barna til rollelek sammen. På denne avdelingen veksler de, annet hvert år mellom å ha fokus på ”Dyrene i Hakkebakkeskogen” eller ”Folk og røvere i Kardemommeby”. Disse barna har møtt disse fortellingene først på liten avdeling så jobbes det videre med fortellingene på stor avdeling. Gjentakelsene og dybdarbeidet i forhold til disse fortellingene over flere år har gjort at disse barna kjenner historiene godt og de er blitt kjærkomne fortellinger for barna. De voksne bruker tid på å synge og bli kjent med innholdet i sangene og lese, gjenfortelle og dramatisere historiene sammen med barna. De har også brukt tid på å la barna bli kjent med historiene ved å se disse historiene dramatisert blant annet på Youtube. Avdelingen er gjort om til ”Hakkebakkeskogen” med kulisser og kostymer og utstyr til leken er funnet frem for å inspirere rolleleken sammen. Barna kjenner godt innholdet i historien og felles kunnskapsbase og forestillinger rundt fortellingen ser ut til å være en sentral og viktig

lekekapsbase kan være helt sentralt for at alle barna i lekesituasjonen skal ha mulighet for å delta og få innflytelse i leken. I denne situasjonen kan kunnskapen knyttes både til en felles forståelse for innhold, roller og sentrale begreper. Gjennom prosjektet får barna utvidet sitt perspektiv og sin tilknytning til noe i den norske kulturen. Årsplanen viser også at barnehagen har satt av tid til å jobbe med eventyr/fortellinger fra andre land i en periode i løpet av barnehageåret.

Barna viser et stort engasjement sammen i denne leken og alle er delaktige og viser åpenhet for hverandres innspill. Jeg opplever at barna har klare tanker om hvordan de skal bygge opp leken sammen, hva som skal være innholdet og hvilket utstyr de trenger. Dette kommer frem i det de formidler.

De forhandler om roller, innordner seg i forhold til hverandre og viser stor raushet for hverandres innspill og sammen driver de leken fremover.

T,j,6 finner også ut at de trenger flere barn med i leken og hun klarer å innhente to gutter som er tydelig motiverte. Barna blir også engasjert med å hente frem kostymer og rekvisitter og forhandler om plassering i rommet. Når de voksne gir romslighet for barnas lek slik tenker jeg det er med på å skape gode forutsetninger for samlek gjennom rollelek. De voksne viser også tydelig interesse for det som skjer og spør om å få være tilskuere. Jeg opplever at barna synes det er kjekt at de voksne kommer og har ønske om å være tilstede og se hva de holder på med. De voksnes interesse for barnas lek tenker jeg også kan være grunnen til at I,j,6 blir motivert til å få alle de andre barna og de voksne med i forestillingen.

I denne leken opplever jeg at barna har mestret et stort samarbeidsprosjekt sammen der de har fått til likeverdig deltakelse og anerkjennelse av hverandre og fått en ny flott erfaring i en felles hverdagsopplevelse. Jeg tenker at aktiviteten viser betydningen av at de voksne bruker tid på og gir plass til samlek og rollelek sammen. Med utgangspunkt i et felles tema der en har lagt til rette for at alle skal forstå innholdet gir en barn med ulike forutsetninger lik mulighet til å delta. Dette er også med å bygge opp gode vennskap på tvers av ulike kulturer. Gjennom dette likeverdige lekefellesskapet har barna fått en opplevelse av anerkjennelse og delaktighet i fellesskapet som jeg tenker har vært med å styrke deres selvbilde.

#### **4.4.2 Relasjonsbygging**

##### **Gutter med glimt i øyet..**

Ref. 4.2.3

I denne situasjonen opplever jeg to gutter som nærmer seg hverandre med et genuint ønske om kontakt. Jeg opplever et likeverdig møte der barna speiler og anerkjenner hverandre positivt og kjenner kanskje på opplevelsen av å mestre et samspill sammen.

Barna samles i garderoben og får velge en aktivitet de ønsker å holde på med. På denne måten sier de voksne at de hjelper barna å komme i gang med noe de har lyst til og de voksne skaper oversikt over aktivitetene barna kan velge. De voksne har fortalt meg at de tidligere brukte bildekort for å klargjøre hva som skal skje, men det er ikke lenger behov for disse kortene for barna forstår nå innholdet i rutinene. Begrunnelsen de voksne gir for hvor de velger å være i aktivitetene er ulik, både det at barna trenger hjelp fra en voksen i organiseringen av spillet eller at noen barn trenger denne hjelpen for å holde fokus og komme i mål og noen barn trenger den voksne for å skape trygghet og kontakt.

I denne situasjonen blir jeg mest opptatt av guttene med tegnebordet. M,g,6 og A,g,4.5 er gutter med glimt i øyet, to levende gutter som har et stort behov for å meddele seg og få anerkjennelse for den de er. De er ulike på forskjellige måter, A,g,4.5 er veldig verbal og har alltid mye å fortelle. M,g,6 bruker mye non-verbalt språk i kommunikasjonen med andre og spiller mye på kroppsspråket for å få kontakt og klovner seg til. Han har gått i barnehagen omtrent et halvt år og har lært seg noe norsk, men lange dialoger kan ofte bli vanskelig for M,g,6, da tar han gjerne over og snakker i vei, usammenhengende og med mange uforståelige ord og da spiller han ofte mye på kroppsspråket sitt for å få respons.

Denne situasjonen bekrefter et flott samspill mellom guttene der jeg opplever både samhørighet, anerkjennelse, glede og likeverdighet. Guttene klarer å utfylle hverandre og spille på noe av kompetansen de har i seg i møte med hverandre. De mestrer å hente humoren frem og bekrefter relasjonen de har til hverandre gjennom latter og det kroppslige og verbale språket. Jeg opplever at guttene utnytter denne situasjonen med tegnebordet til først å fremst å vise at de begge er opptatt av kontakten med hverandre og de mestrer å få til denne kontakten. De blir oppslukt av hverandre og det de egentlig skal fokusere på blir uviktig her og nå. Når den voksne kommer tolker jeg at hun synes det guttene holder på med er forstyrrende, at guttene bare sitter og tøyser. Hun har ikke fått med seg hva som skjer i denne situasjonen og klarer dermed ikke å anerkjenne guttenes genuine kontakt med hverandre. Hun

vil at guttene skal konsentrere seg om det de holder på med og gjøre ferdig tegningen sin. Guttene tar den voksnes signaler, innordner seg etter det den voksne har sagt og blir opptatt av å gjøre ferdig tegningen sin, men har ikke helt motivasjonen lenger for tegneaktiviteten for de har opplevd noe sammen som var mye viktigere her og nå.

### **Lek i sandkassen**

Ref. 4.2.4

I denne leken opplever jeg at barna forhandler om roller, innhold, innpass og anerkjennelse og viser med sine ulike måter å være forskjellige på hvordan de på ulik måte håndterer situasjonen i sandkassen. R,g,6 har overfor meg sagt at han liker å være med B,g,6 og vil gjerne være med han i leken, men R,g,6 har ofte problemer med å komme inn i lek med B,g,6 og de andre guttene. Han kommer ofte ut etter at de andre allerede er i gang med lek og kan da ofte streve med å få innpass i leken. Dette gjelder også M,g,6 som viser interesse for å bli med i leken. Han velger ofte en observatørrolle til disse guttenes lek. Denne type lek (samlek) er det lite av i inneleken og barna får først og fremst erfaring med denne leken når de er ute.

R,g,6 har et tydelig ønske om å få innpass og bli akseptert i leken sammen med de to guttene og begynner med en gang å grave hull for det tenker han er lurt for å vise at han vil være med. Han får dårlig aksept for sine forsøk, men har ikke tenkt å gi seg av den grunn! Han blir ikke direkte avvist, men får tydelig beskjed om rammene for å bli med i leken. I sandkassen sitter også M,g,6 og observerer guttenes lek, men mestrer ikke å markere seg tydelig i leken. Når R,g,6 går for å hente lastebil og spade i skuret prøver han også å få med seg M,g,6. M,g,6 blir med mot skuret, men på veien velger han å hoppe av og heller bli med A,g,4.5 i sykkelleken mens R,g,6 finner tilbake til de andre for han har ikke tenkt å gi seg! Hva som er grunnen til at M,g,6 hopper av er vanskelig å si, men det kan tolkes som at det blir for vanskelig å få innpass og få til en likeverdig lek med disse guttene. M,g,6 har med sin ettertenksomme væremåte kanskje ikke fått opparbeidet seg en tett nok relasjon og fått en anerkjent status ennå blant guttene.

Det handler selvsagt også om språk og sosial kompetanse for dette er en lekesituasjon som krever at en har lært seg noen samhandlingsstrategier og det å være i dialog. Med M,g,6 sin mer ettertenksomme og observerende måte å opptre på blir det kanskje for vanskelig og kanskje endog til umulig å hevde seg og forhandle med B,g,6 som så tydelig vil legge premissene for innholdet i leken og av den grunn mister han kanskje motivasjonen for sandleken med guttene. Det ser ut som det er mer lystbetont og lettere å få innpass i



sykkelleken med A,g,6 som han allerede har fått en trygg og god relasjon til. Der ser det ut til at han allerede har fått opparbeidet seg en positiv status som kjekk lekekamerat. Sammen med A,g,6 ser det ut som han mestrer det å hevde seg og få til en mer likeverdig lek og jeg opplever at han får anerkjennelse for den han er. B,g,6 er en gutt med høy status i barnehagen og er en tydelig leder som ofte legger premissene for innholdet i leken. R,g,6 viser på sin side noe av sin forskjellighet gjennom en annen måte å opptre på enn M,g,6. De to guttene (R,g,6 og M,g,6) viser her noe mer av sin forskjellighet enn at de bare har en flerkulturell bakgrunn.

R,g,6 er mer ekspressiv i sin væremåte, han viser pågangsmot, han vil ikke gi seg så lett. Det er en gutt som ikke trenger å "dyttes". Han er en kreativ gutt som prøver ut ulike strategier for å få innpass, men han blir stadig irtettesatt i sine forsøk. R,g,6 gir likevel ikke opp, han har mot og er tilpasningsdyktig og velger å holde lav profil og tilpasse seg de rammene som er bestemt uten protester for å få innpass i leken. Det ser ut som B,g,6 opplever R,g,6 sine innspill som forstyrrende på leken og han irtettesetter R,g,6 med blant annet *du forstår ingenting!*

Dette kan være et uttrykk for lite aksept for andres innspill og et behov for å tydeliggjøre rangering av roller og sosial status gjennom å undervurdere R,g,6 `s lekeevne. R,g,6 tar signalene han får uten protest og velger tilslutt strategien med å ape etter guttene i det de foretar seg. Forsiktig kobler han seg på og justerer seg til guttenes lek uten å "forstyrre" med nye innspill, gjennom en passiv, kanskje litt resignert og stilltiende deltagelse opplever jeg at R,g,6 er kommet på innsiden av leken, men hvilken bekreftelse har han fått på seg selv og sine initiativ og hva har de alle lært om samspill og deltagelse i denne leken?

Å fange opp slike samspillsituasjoner er et viktig ansvar som hviler på de voksne i barnehagen. Å bli delaktig i barns lek er viktig for å fange opp barns status og strategier i lek og få til likeverdighet i leken. Dette er også med på å ivareta og inkludere alle i fellesskapet og forebygge utestenging og mobbing.

### **Alle mine barn kom hjem**

Ref. 4.2.4

Denne leken viser hvor viktig den voksnes rolle blir både i det å være observatør, brobygger og hjelpe barn inn i lek ved å skape sammenheng i det som skjer slik at barna forstår innholdet i leken. Den voksne er observant på de barna som har "falt utenfor" og er opptatt av å få barna med i leken og gi de en god opplevelse sammen med de andre barna. Hun blir

opptatt av barna som står på sidelinjen som ikke er med i leken. Med dette som utgangspunkt for å gå inn i leken opplever jeg at hun viser innlevelse for at det kan være vanskelig å delta når en ikke helt forstår hva som skjer. Hun tar derfor ansvar for å hjelpe barna inn i leken sammen med de andre barna. Jeg opplever at hennes engasjement og deltakelse i leken motiverer barna til å henge seg på. Hun viser stort engasjement for å få med barna i det som skjer gjennom sin veiledende måte å delta på og slik tenker jeg at hun er med på å hjelpe barna å ”navigere i ukjent landskap”. Hun bygger på denne måten broer mellom barna og får til en felleslek på tvers av ulike kulturer som favner alle og blir styrkende på fellesskapet i gruppen. Når den voksne går aktivt inn i leken og veileder på innhold tørr barna henge seg på og slik blir de delaktige i det som skjer.

Jeg tolker at den voksne anerkjenner hvor viktig det er å få barna på sidelinjen delaktige i det som skjer, men for at barna skal bli delaktige må de ha en felles forståelse for aktiviteten. Gjennom engasjement og forståelsesfull veiledning tenker jeg at den voksne mestrer å være en god støttespiller og tar ansvar for å bygge relasjoner mellom barna og gi barna en god mestrings- og fellesskapsopplevelse på tvers av ulike kulturer.

#### **4.4.3 Identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse**

##### **Hva betyr det å være norsk da?**

Ref. 4.2.2

Den voksne har stilt et åpent, undrende spørsmål til barna som barna griper, for dette har de tanker om. Diskusjonen og refleksjonen oppstår når jenta uttrykker at du må være lys på kroppen for å være norsk. Hun ser på den voksne når hun uttrykker dette og venter på den voksnes respons. Den voksnes respons blir å holde øyekontakt med jenta og hun ber henne utdype det hun har sagt. Jenta gjentar: ”*Ja sånn lys*”, hun utdyper og forsterker det hun her sier med å stryke seg selv over armen mens hun følger handlingen med blikket og videre ser hun på den mørke jenta når hun understreker: *-ikke mørk sånn som I!* På denne måten tar hun utgangspunkt i seg selv når hun prøver å definere hva det vil si å være norsk.

Den voksne velger videre å få de andre barna mer delaktige i samtalen og refleksjonen og stiller et nytt åpent spørsmål som inviterer alle til å si sin mening. Den mørke jenta blir nå delaktig og hun protesterer høylytt på det som er blitt sagt og bekrefter med like tydelig stemme at hun er norsk for hun er født i Norge! Hennes innspill engasjerer nå sidemannen, en etnisk norsk jente som også med tydelighet støtter den etnisk norske jenta på det **hun** har

sagt: *ja, men du er jo mørk!* Videre forklarer den mørke jenta dette med at mamma og pappa er fra Eritrea. Hun har blikket på jenta når hun sier det og vender så blikket mot den voksne. Den voksne responderer nå med å gi støtte til den mørke jentas innspill med: *”ja, det er helt sant I”* samtidig prøver hun å holde barna i fokus og dempe litt på stemningen ved å smile når hun understreker at *”dette er det spennende å snakke sammen om”!* Slik klarer hun å opprettholde en god stemning og en konstruktiv dialog om et vanskelig tema.

H,g,4.5 som også har en norsk-eritreisk bakgrunn blir nå delaktig og med kommentaren, som også han uttrykker med tydelig stemme : *”Du trenger ikke bare være lys!”* bekrefter han I,j,6 sin opplevelse. Den voksne gir så positiv bekreftelse på hans innspill både med blick, smil og med ordene: *”helt sant, H.”* Innspillet til gutten blir støttet og understreket av I,j,6 med ordene : *”nei du treng ikke bare være lys, det er mange som er norske som er mørke i huden, det vett eg!”* Jenta får støtte av den voksne på sitt innspill.

Den voksne får en annen gutt delaktig i samtalen ved å spørre: Hva tenker du T.g.6? Gutten viser sitt engasjement med å understreke at vi alle er forskjellige og ingen er like. Den voksne gir han positiv respons på dette og tar guttens innspill videre i et nytt åpent spørsmål om hva det så vil si å være forskjellig. I,j,6 responderer med at vi **ser** forskjellige ut. Den voksne bekrefter jentas svar og drar samtalen videre med oppfølgingsspørsmålet: *”Er der andre måter å være forskjellig på?”* hvorpå T,g,6 svarer: *Me kan jo tenka forskjellig og!* Gjennom barnas svar på den voksnes åpne spørsmål opplever jeg også at barna har en forståelse av at alle er forskjellige og at der er ulike måter å være forskjellige på.

I denne samtalen opplevde jeg et likeverdig møte som gjorde forskjellighet mellom barna mer synlig og forståelig for alle. Barna blir alle forskjellige andre i forhold til hverandre og får en felles forståelse av hverandres opplevelse av det å være norsk. Samtalen er preget av gjensidig anerkjennelse og respekt for hverandres ytringer. Samtalen bekrefter også hvor viktig den voksnes rolle er i det å få barna delaktige og i det å stille åpne spørsmål for å løfte frem barnas subjektivitet. Ved å løfte frem barnas ulike måter å tenke på får barna selv lov til å sette ord på noe av sin identitet og utvide begrepet norskhet.

## **Eritreas nasjonaldag..**

Ref. 4.2.2

Denne samlingen viser hvordan de voksne gjør noe av barnas kunnskap og erfaringer om egen bakgrunn gyldig i barnehagen og skaper med dette dynamikk inn i gruppen. Ved å løfte

frem noe av barnas kompetanse på denne måten verdsettes forskjellighet på en god måte uten at det blir fremstilt som noe annerledes med negativt fortegn.

I,j,6 og H,g,4.5 har pyntet seg, tatt med flagg og kommer smilende inn i barnehagen denne morgenen. På denne måten tenker jeg at de viser tydelig at de har store forventninger til det som skal skje i dag. På månedsplanen for avdelingen har personalet tydeliggjort at nasjonaldagen til Eritrea skal feires denne dagen med samling og festmat og i tillegg har de markert dagen i månedsplanen med et eritreisk flagg. Slik tenker jeg at de voksne prøver å involvere foreldre i det som skjer i barnehagen og gi de en oversikt over tema og innhold.

Barna viser stort engasjement og glede i det de formidler i samlingen og den voksne er opptatt av å slippe barna til. I,j,6 og H,g,4.5 har vært med på forberedelsene til samlingen dagen før og de har fått være med å velge innhold. Dette har skapt forventninger og engasjement hos barna. Barna har skapt feststemning i rommet med å pynte bordet med blomster og flagg. Smil og kroppsholdning viser at de er forventningsfulle til det som skal skje. Den voksne leder samlingen, mens barna leder innholdet. Slik tenker jeg at den voksne ønsker å verdsette barnas deltagelse og gir barna en opplevelse av at de får være med å sette ord på sin kompetanse om den eritreiske kulturen som de er en del av. Begge barna får delta på lik linje og slik skaper den voksne likeverdighet i barnas innspill.

Gjennom sang, (skrift)språk, begreper, telling, fakta om dyr og flagget mestrer barna å formidle noe av det de vet om Eritrea. Den voksne prøver gjennom spørsmål å hente frem de andre barnas deltagelse omkring det de har lært. Ett barn får også assosiasjoner til hva bestemor i Trøndelag sier når hun skal si pannekake når de snakker om ord de har lært på tigrinja. Jenta oppdager, setter ord på og lærer på denne måten de andre noe om kompleksiteten også i det norske språket, tenker jeg. I,j,6 og H,g,4.5 har videre gjort klart til festmiddag i salen og bestemt at barna skal få sitte på gulvet å spise eritreisk mat med hendene. Ved å ta barna med på forberedelsen til festmåltidet får barna være med å legge en eritreisk ramme rundt måltidet som er med på å skape et annerledes måltid sammen. Når I,j,6 og H,g,4.5 får vise barna og de voksne hvordan de skal spise denne maten henter de voksne frem barnas kunnskap også på dette området. Barna lærer både noe om at der finnes ulike måter å sitte til bords på og at der er forskjellige måter å innta ulik mat på.

I,j,6 og H,g,4.5 har fått vise noe av den kompetansen de har om den eritreiske bakgrunnen de er en del av denne dagen og barn og voksne har vært med å bekrefte barnas opplevelser av

det de har fått formidlet om seg selv. Gleden og stoltheten de viser tenker jeg er med på å forsterke tilknytningen de har til sin eritreiske bakgrunn. Dette styrker både barnas identitet og selvbilde. Når de har fått være med på å sette sine egne ord på noe av det de vet og kan om sin eritreiske bakgrunn er den kanskje også blitt mer tydelig for de begge og de er kanskje blitt mer bevisst på noe av sin egen bakgrunn.

### **Nå har jeg lyst å snakke tigrinja..**

Ref. 4.2.5

Den voksne innleder måltidet med å ringe med bjella og barnas fokus blir rettet mot den voksne som sier at i dag er det I,j,6 som skal si bordverset som de bruker hjemme sammen med barna. På denne måten verdsetter den voksne I,j,6`s ønske om å lære de andre barna noe av det hun kan og som hun har med seg hjemmefra. I,j,6 viser med smil og kroppsspråk at dette setter hun pris på og dette tenker jeg er med på å styrke hennes selvbilde og stolthet i forhold til hjemmekulturen og hennes eritreiske bakgrunn. I,j,6 har sagt at dette bordverset er det fineste bordverset hun vet om. Hun uttrykker alltid mye glede når hun skal si og vise bevegelsene til bordverset sitt sammen med de andre. Dette tenker jeg bekrefter hennes stolthet over å få lære bordverset sitt bort til de andre på avdelingen.

Hun uttrykker også at hun savner den flerspråklige assistenten som snakket tigrinja med henne og de andre barna på avdelingen og dette tenker jeg sier noe om den betydning denne personen har hatt for hennes identitet i det å skape interesse for å lære mer om den eritreiske kulturen og for å snakke tigrinja både i barnehagen og hjemme. Tidligere ville ikke I,j,6 snakke tigrinja verken hjemme eller i barnehagen så denne interessen er skapt de siste årene. Dette tenker jeg har sammenheng med at de ansatte på avdelingen har satt fokus på dette de siste årene. De har synliggjort og vekket interessen for ulike språk og kulturer i hele barnegruppen.

I,j,6 blir også opptatt av at hun har lyst å snakke tigrinja sammen med de andre rundt bordet, noe både barn og voksne ofte bruker tid på under måltid. Hun spør den voksne om hun kan hente ordlisten på tigrinja som henger på tavlen. Den voksne anerkjenner hennes ønske og henter ordlisten og går engasjert i gang med å spørre ungene hva forskjellige ord heter på tigrinja. Jeg opplever at den voksnes engasjement smitter over på barna når de går i gang med ”leken”. Gjennom å synliggjøre det eritreiske morsmålet og vekke nysgjerrigheten for dette språket i gruppen opplever jeg at den voksne mestrer å få både I,j,6 og de andre barna interessert i å snakke morsmålet. Barna blir også inspirert til å trekke inn andre språk som de også har fokus på i gruppen. Dette er med på å gi barna perspektivutvidelse omkring ulike

språk. Den voksnes anerkjennende holdning og genuine interesse for å få barna med i denne leken er en viktig motivasjon, tenker jeg for å hente frem ulike språk i barna og vekke interessen for å ville snakke språkene sammen. I denne situasjonen opplever jeg at I,j,6 får bekreftelse på noe i sin identitet både gjennom å verdsette hennes eritreiske bordvers og imøtekomme hennes ønske om å snakke tigrinja sammen med de andre rundt bordet. Når flere barn får være med i denne "leken" skapes der dynamikk inn i gruppen. Gjennom de ulike språkene og nyanser i det norske språket som barna kobler inn får de utvidet sitt perspektiv i forhold til ulike språk.

Videre vil jeg drøfte analyseresultatene opp mot mine forskningsspørsmål.

## 5 SAMMENFATTENDE DRØFTING

I dette kapittel vil jeg drøfte analyseresultatene opp mot mine tre forskningsspørsmål:

- Hvordan gir barnehagen rom for barns ulike identiteter?
- Er barnehagen en arena der *alle* barn får styrket sitt selvbilde, inkludert de barna som har en annen etnisk og språklig bakgrunn?
- Hvilke konsekvenser får det for barnehagen som pedagogiske arena for utvikling og læring at barn og foreldre har ulik kulturell bakgrunn?

### 5.1 Hvordan gir barnehagen rom for barns ulike identiteter?

Svaret på dette spørsmålet finner jeg i mye av det de ansatte sier i intervju med meg som videre bekreftes gjennom mine deltagende observasjoner.

#### 5.1.1 Å se det enkelte barn og verdsette barns ulikheter

I intervjuene blir det understreket at det er viktig å bekrefte barn på den de er og styrke barnas selvbilde og status i gruppen. De legger vekt på at barna skal få kjenne at de er betydningsfulle i gruppen, at de blir ivaretatt, lyttet til, at de får bli delaktige i det som skjer og får kjenne på mestring i samspill med hverandre og i ulike aktiviteter.

Mange ansatte nevner at det er viktig å åpne opp for å snakke om ulikhetene og synliggjøre forskjellighet på en positiv måte uten å lage skiller mellom ”de” og ”oss”. De legger vekt på at det er viktig å jobbe med å forstå hverandre både som like og forskjellige på ulike områder. De understreker at dette er med på å styrke identitet og at det er med på å få frem det unike i hver enkelt, gir perspektivutvidelse og aksept for mangfoldet. De understreker også at det er viktig at barnehagen gjør barn trygge og stolte i de kulturene de er en del av, både i hjemmekulturen(e) og i den norske kulturen.

I observasjonen: ”Hva vil det si å være norsk da?” blir mye av dette bekreftet. I samtalen rundt dette spørsmålet reflekterer barna rundt det å være norsk og gjennom samtalen med hverandre får barna utvidet sitt perspektiv på det å være norsk. Barna mestrer ut fra sin forståelse av det å være norsk å ta de andres perspektiv på det å være norsk og sammen får de en utvidet forståelse av norskhet. Samtalen er preget av en gjensidig anerkjennelse og respekt for hverandres ytringer der lytting, innlevelse og bekreftelse står i fokus. Dette understreker det Schibbye sier om anerkjennelse. Forskjelligheten mellom barna blir synlig gjennom

barnas ulike tanker omkring spørsmålet om hva det vil si å være norsk. Barna får sette ord på sin egen identitet og sin egen forståelse av det å være norsk og sammen er de med på å utvide begrepet norskhet. På barnehagearenaen opplever I,j,6 at det er viktig å få frem at hun er norsk, men på en annen arena kan hun kanskje fremheve mer sin eritreiske tilknytning. Dette understreker det Østberg sier om at når en anerkjenner forskjelligheten i hvert enkelt barn vil det åpne opp for muligheten til å ha flere identiteter. Det er dette Østberg kaller plural identitet (Østberg, 2005).

Det understreker også det Østberg sier om at det som betyr mest kan variere fra øyeblikk til øyeblikk. Jeg opplever I,j,6 som en sterk jente som må kjempe mot ”de norskes” beskrivelse av henne, men til tross for dette opplever jeg henne som en trygg og hel person (Østberg, 2005). Gjennom samtalen ser vi hvor viktig den voksnes anerkjennende rolle (Schibbye, 2002) blir i det å få frem barnas subjektivitet og refleksjon (Freire, 1970/1999, Steinsholt, 2004) og gi aksept for ulike måter å tenke på der alles innspill blir tatt på alvor og møter anerkjennelse og respekt. Dette understreker det Biesta (Biesta, 2006) sier om å få til et læringsmiljø der læreren tar ansvar for både det enkelte barns individualitet og mangfoldet. Barna har reflektert sammen og fått innsikt i noe av det som rommer både likhet og forskjellighet, at de alle er like i det å være norsk og at det å være norsk rommer forskjellighet på ulike måter.

Observasjonen understreker også det Freire (Freire 1970/1999, Steinsholt, 2004) og Biesta (Biesta, 2006) sier om å få frem barns subjektivitet gjennom en subjekt-subjekt dialog og ”to come into presence” i møte med det som er forskjellig i hverandre, alles innspill blir viktig å få frem. Alle blir på denne måten mer enn det de var i møtet med hverandre (Gadamer, 2010). Når ”læreren” åpner opp for dette skjer der noe interessant der alle får en større forståelse og får utvidet sitt perspektiv på hva det vil si å være norsk og aksept for egen opplevelse. Dette understreker det Østberg (Østberg, 2005) sier om at identitetsutviklingen er en kontinuerlig dialog med seg selv og omverdenen og en bearbeiding av inntrykk. Observasjonen understreker også betydningen av å se på barn som aktører i det å skape mening (Human beings) fremfor å fokusere på barn som konsumenter der den voksne skal lære barna noe (Human becomings) og der den voksne blir subjekt og barnet objekt (James, Prout & Jenks, 1998).

Samtalen blir meningsfull for barna ved at de selv får ta aktivt del i den gjennom å sette ord på sin forståelse av det å være norsk. For å bruke Freire sine ord så gir de verden navn og gjennom sine ord forandrer de den. Gjennom dialogen søker menneske å nå betydning som



menneske (Freire, 1970/1999, Steinsholt, 2004). Samtalen er preget av en utvekslingstone (Palludan, 2005).

### **5.1.2 Sosial kompetanse, delaktighet og relasjonsbygging**

I intervju med de ansatte understreker mange hvor viktig det er å få til gode samspill og bygge opp gode relasjoner mellom barna og mellom barn og voksne. De sier det er betydningsfullt at de voksne er brobyggere og skaper forståelse for det som skjer og får frem barnas stemme og innspill for å få barna delaktige og få til likeverdighet i samspill med hverandre. Det er viktig å bygge gode vennskap og få til gode, trygge sosiale rammer for lek og samvær. Dette er med å forebygge utestenging og mobbing, sier flere. De understreker at de bruker mye tid på leken og på å utvikle lekekompetanse, hverdagspråket, dialogen og refleksjon sammen der alle blir delaktige og kjenner seg betydningsfulle. Dette understreker det Biesta sier om å få til et læringsmiljø som hjelper barn å komme ”into the world” og få til det relasjonelle sammen (Biesta, 2006). I mine observasjoner rundt lek gjenspeiles mye av det de voksne vektlegger rundt barnas samspill.

I observasjonen: ”Kan vi ikke leke Brumlemann” har de voksne lagt til rette for og skapt en felles ramme rundt rolleleken sammen med utgangspunkt i et tema hentet fra norsk kultur. Barna blir, gjennom dette temaet kjent med en klassisk barnefortelling som har stor plass i den norske kulturen. For å skape forståelse for innhold og for å få med alle i rolleleken har de voksne formidlet fortellingene gjennom blant annet lesing, visualisering, gjenfortelling og dramatisering. Avdelingen er gjort om til Hakkebakkeskogen med kulisser, kostymer og diverse utstyr. Temaet er blitt jobbet med som prosjekt i perioder over flere år og ved å gå i dybden og gjennom gjentakelser av et tema på denne måten legges det til rette for at alle skal få en forståelse av innhold og blir delaktige i leken. Gjennom leken viser barna at de har grep på innholdet i fortellingene. De har utviklet stor evne til å forhandle om roller og innhold og de mestrer å få til likeverdighet i leken der alles innspill blir anerkjent.

Dette bekrefter Hannah Arendts (Biesta, 2006) ord om å verdsette den enkelts betydning i fellesskapet. Når de ansatte er opptatt av å hjelpe barn inn i samlek og gi barn positive erfaringer i å utvikle lek sammen på tvers av ulike kulturer er det med på å styrke vennskap og gir barna status og tilhørighet i gruppen (Palludan, 2005). Gjennom positive opplevelser sammen styrkes båndene til hverandre. Barna bekrefter hverandres initiativ, de henter frem ulike sider ved seg selv og utvikler lekekompetanse sammen, de kjenner mestring og

tilfredshet. Dette påvirker også identitetsutvikling (Østberg, 2005) og selvbildet (Honneth, 1996).

I observasjonen: ”Alle mine barn kom hjem” mestrer den voksne gjennom sin observante holdning å se barna på sidelinjen. Gjennom oppmerksomt nærvær (Arnesen, 2004) og aktiv deltagelse blir hun en brobygger og hjelper barna inn i leken gjennom å være til stede og sette ord på det som skjer og slik skape forståelse for innhold. På denne måten opplever jeg at den voksne mestrer å få barna delaktige og skape et likeverdig lekefellesskap der alle får mulighet til å delta. Den voksnes rolle i det å skape et likeverdig lekefellesskap der alle får opplevelsen av å være innenfor og kjenne på mestring kan være med på å forebygge utestenging og mobbing. Dette understreker det Biesta sier om at ”læreren” må ta ansvar for den enkelte og for mangfoldet (Biesta, 2006, Freire, 1970/1999, Steinsholt, 2004).

På samme tid er det også nødvendig å stille kritiske spørsmål (Freire, 1970/1999, Steinsholt, 2004) i forhold til lek og aktivitet i barnehagen i lys av identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Hvem får mest identitetsbekreftelse og hvem får størst perspektivutvidelse (Gjervan, Andersen, Bleka, 2007)? Hvordan kan leken og aktivitetene utvides og gi større perspektivutvidelse for alle barn der etnisk norske barn møter noe nytt og der barn med flerkulturell bakgrunn får opplevelsen av å være primærleverandør og lære de andre barna en ny lek? Å utvide disse aktivitetene med aktiviteter og lek som tar utgangspunkt i ulike kulturer gir større perspektivutvidelse for alle samtidig som alle får mer bekreftelse på sin identitet. På denne måten blir likeverdigheten i forhold til ulike kulturer i enda større grad ivaretatt på lekens arena, tenker jeg.

Observasjonen: ”Kan du sende meg brødet?” bekrefter at M,g,6 har forstått de regler (kodene) som gjelder i måltidssituasjonen på den majoritetskulturelle arenaen i barnehagen. Gjennom sosialiseringprosessen i måltidssituasjonen har han fått forståelse for hva som blir forventet av han og han har fått utvidet sitt perspektiv på hvordan han skal opptre i måltidssituasjonen i barnehagen. I denne situasjonen får han vist både sin kompetanse gjennom å veilede gutten som sitter ved siden av han på hva han skal si og spørre etter med bordet samtidig som han også får vist sin evne til å være hjelpsom. Han har dermed overfor seg selv fått bekrefte noe ved seg selv som får betydning i fellesskapet. Han er ikke passiv mottaker i identitet –og sosialiseringprosessen, men er selv med på å skape mening i sitt eget liv (James, Prout & Jenks, 1998, Freire, 1970/1999, Steinsholt, 2004). Gjennom den voksnes anerkjennelse (Schibbye, 2002) av hans hjelp og støtte får han bekreftelse på sin kompetanse

og får en positiv mestringsopplevelse som jeg tenker er med på å styrke guttens selvbilde (Honneth, 1996) og identitetsutvikling (Østberg, 2005).

Observasjonen: "Gutter med glimt i øyet" bekrefter et flott samspill mellom guttene der jeg opplever både samhørighet, genuin interesse og likeverdighet. Guttene klarer å utfylle hverandre og spille på noe av kompetansen de har i seg i møte med hverandre. Den ene er veldig verbal og den andre bruker mye det non-verbale språket (Schibbye, 2002, Dahl, 2007) i sin kommunikasjon. De mestrer å hente frem humoren i hverandre og bekrefter relasjonen de har til hverandre gjennom latter og det kroppslige og verbale språket. Guttene utnytter denne situasjonen med tegnebordet først og fremst til å vise at de er opptatt av kontakten med hverandre og de mestrer å nå inn til hverandre. Dette understreker hva som kan skje når barns subjektivitet gis plass og en subjekt-subjekt dialog opprettholdes (Freire, 1970/1999, Steinsholt, 2004, Biesta, 2006). Det styrker identitet og selvbilde, en får bekreftelse (Schibbye, 2002) på seg selv og gir bekreftelse til den andre og lærer noe om seg selv i møte med den andre (Østberg, 2005).

Når den voksne kommer inn har hun ikke fått med seg det som skjer i situasjonen og bruker ikke tid på å finne ut hva som egentlig skjer i samspillet. Jeg opplever at hun blir opptatt av uroen de skaper og at guttene ikke har fokus på det de egentlig skal gjøre, nemlig å tegne. Barnas tilfredshet i denne genuine opplevelsen av kontakt og vennskap blir dermed ikke anerkjent av den voksne. Barnas speiling og anerkjennelse av hverandre, likeverdigheten i forholdet og opplevelsen av kanskje å mestre et samspill i denne situasjonen får ingen oppmerksomhet fra den voksne, men guttene har hatt et magisk øyeblikk sammen og rukket å anerkjenne og utvikle relasjonen til hverandre.

Situasjonen bekrefter først og fremst samspillet mellom guttene, men understreker også hva som kan skje i en travel hverdag når de voksne lett havner på "utsiden" av det som foregår i barnas samspill. Da kan samtalen lett få preg av undervisningstonen der den voksne instruerer og gir svarene (Palludan, 2005) og den voksnes blick kan kjennetegnes av det Goffman betegner som "høflig uoppmerksomhet" som innebærer at en ikke mestrer å være genuint i den andre og i det som skjer (Arnesen, 2004, s.53). Da er det lett å overse slike gode øyeblikk som er viktige å anerkjenne og løfte frem i fellesskapet og slik styrke barns selvbilde og relasjon til hverandre. Faren ved et varig blick som viser "høflig uoppmerksomhet" kan være manglende interesse, avvisning og objektivisering av barn, sier Arnesen (Arnesen, 2004, s.53).

Observasjonen: ”Rydde putene” illustrerer tydelig betydningen av hvor viktig det er å ta barns opplevelser på alvor (Schibbye, 2002) og bruke tid på å få til en subjekt-subjekt dialog (Schibbye, 2002, Freire, 1970/1999, Steinsholt, 2004)) sammen også i vanskelige situasjoner. Gjennom å åpne opp for å snakke sammen om det vanskelige gjennom åpne spørsmål opplever jeg at den voksne mestrer å få til refleksjon, innlevelse og likeverdighet i dialogen (Freire, 1970/1999, Steinsholt, 2004, Schibbye, 2002)). Jeg opplever at barnas innspill blir tatt på alvor og alle blir ivaretatt i samtalen med hverandre rundt det som har skjedd. Den voksne er opptatt av å lytte til alle og få frem alles stemmer, hun bekrefter det de sier samtidig som hun er tydelig på å støtte jenta som opplever at hun ikke blir hørt og får hjelp med ryddingen og er lei seg for guttens sårende bemerkning.

Dialogen med barna bekrefter en utvekslingstone som er opptatt av en gjensidighet i samtalen med hverandre der åpne spørsmål gir rom for ulike svar (Palludan, 2005). Når den voksne tar jentas opplevelse på alvor, tar tak i det hun opplever krenkende og stiller guttene til ansvar for det som har skjedd tenker jeg at dette er viktig forebyggende arbeid både mot mobbing og utestenging. Den voksne viser gjennom sin anerkjennende holdning og væremåte (Schibbye, 2002) at hun tar ansvar for å få til en dialog rundt det som har skjedd og få til en konstruktiv løsning på situasjonen. Når den voksne tydeliggjør at ”dette er det viktig å snakke sammen om” understreker hun et alvor i situasjonen som det er viktig å tydeliggjøre og bruke tid på å snakke sammen om. Dette betegner også det Freire sier om at dialogen er refleksjon, handling og praksis (Freire, 1970/1999, Steinsholt, 2004).

Observasjonen: ”Lek i sandkassen” er en lekesituasjon som bekrefter hvor vanskelig det kan være å komme inn på lekearenaen og bli delaktig når en ikke har fått utviklet tilstrekkelig status i gruppen og forstått de lekekodene og referanserammer (Dahl, 2007) som eksisterer innenfor ulike grupper. R,g,6 prøver ulike strategier og mestrer tilslutt å komme innenfor, men har ennå ingen høy status i gruppen og blir dermed lett styrt av B,g,6 i leken. Situasjonen viser også at M,g,6 som også såg ut til å ha interesse av å bli med i leken gir opp å komme innenfor. Betydningen av den voksnes forståelse av barnas referanseramme både i forhold til hjemmekultur og den norske kulturen (Dahl, 2007) blir viktig for å kunne være observant på det å være en god brobygger i slike situasjoner. Den voksnes støtte blir viktig både i det å bygge opp status (Palludan, 2005) og gi positive mestringsopplevelser for alle i samleken.

Samtidig blir det nødvendig å hjelpe med å skape forståelse for innhold i leken og i det å bygge relasjoner gjennom gode lekeopplevelser sammen. Når de ansatte er observante på

slike sårbare situasjoner og hjelper barn i det å komme inn og få til delaktighet for alle på en likeverdig måte kan dette også være med å forebygge utestenging og mobbing. Dersom barn gjentatte ganger mislykkes i det å komme på innsiden av leken, eller gir opp, eller får jevnlig tilbakemelding på at de *forstår ingenting* kan barna oppleve at de mislykkes i samleken og kan få en oppfatning av at de ikke er gode nok, eller kjenne på at de blir utestengt i leken. De kan da lett trekke seg tilbake og miste interessen for samleken med andre. Dette vil virke negativt inn på barns selvbilde og identitetsutvikling.

### **5.1.3 Synliggjøring av ulike språk, kulturer, fortellinger**

I flere intervju med meg kommer det frem hvor viktig det er å synliggjøre barnas ”røtter” i arbeidet med å styrke barnas identitet. Mange ansatte understreker at det er viktig å gjøre barna trygge i de kulturene de er en del av, både hjemmekulturen(e) og den norske gjennom å jobbe med språk og kulturer i barnehagen. Barn må få se, oppleve og lære om mangfoldet gjennom fortellinger og eventyr fra forskjellige land, gjennom ulike språk, begreper, sanger, musikk og smake på mat fra ulike land, sier flere av de ansatte. De understreker at dette styrker identitet og at det gir perspektivutvidelse for alle barn.

Observasjon rundt samlingen om Eritreas nasjonaldag viser at de voksne har et ressursperspektiv på flerkulturelt mangfold (Hauge, 2014). Gjennom markeringen i barnehagen blir det satt fokus på både kultur, språk, mat og musikk og de to barna med eritreisk bakgrunn får være primærleverandører i markeringen. De får være med å forberede samlingen og hente frem noe av det de ønsker å fortelle til de andre barna, de får sette ord på noe av sin eritreiske bakgrunn. Dette understreker Freire og Biestas ord om det å få frem barns subjektivitet i fellesskapet (Freire, 1970/1999, Steinsholt, 2004, Biesta, 2006). Barna viser stolthet over å få presentere noe av det de er en del av og får positiv bekreftelse av barn og voksne på det de henter frem i seg selv. På denne måten får noe av deres delidentitet betydning i fellesskapet og de får styrket sin identitetsutvikling (Østberg).

Når de to barna skal lære barna noen begreper på tigrinja får et etnisk-norsk barn assosiasjoner til hva bestemor sier på trøndersk når hun skal si pannekake. På denne måten får barna også en forståelse av forskjelligheten i det norske språket. Samlingen markeres også med et eritreisk måltid der barna får sitte på gulvet å spise eritreisk mat med hendene. I denne matopplevelsen tenker jeg at barna får erfart en annerledes måte å spise mat på og dette er med på å utvide deres perspektiv i forhold til ulike matkulturer. Barnas møte med H,g,4.5 sin

eritreiske favorittmusikk skaper mye glad dans i barnegruppen og H,g.4.5 viser mye glede sammen med de andre barna. Dette tenker jeg også er med på å løfte frem noe av hans identitet samtidig som det skaper noe nytt inn i barnegruppen.

I observasjonen rundt måltidet: ”Nå vil jeg snakke tigrinja” står dialogen i fokus. Utvekslingstonen (Palludan, 2005) er sentral, barn og voksne utveksler opplevelser sammen og spiller på hverandre i det de henter frem. Jentas behov for å snakke tigrinja i barnehagen bekrefter at der er skapt åpenhet og nysgjerrighet for å hente frem ulike språk i gruppen og at der er skapt trygghet og interesse for å synliggjøre disse i hverdagen. Dette understreker at de voksne har et ressursperspektiv i sin tilnærming til det flerkulturelle mangfoldet i barnegruppen (Hauge, 2014). Den ansatte anerkjenner I,j,6`s behov for å snakke morsmålet sitt og åpner opp for ”ordleken” rundt bordet. Flere barn blir engasjerte gjennom den voksnes engasjement og sammen begynner de å koble andre språk inn i ”leken”. På denne måten kommer det noe nytt inn i ”ordleken”. I,j,6 får også anerkjennelse for noe av sin identitet ved at der blir vekt interesse for å lære hennes bordvers på tigrinja. I denne måltidssituasjonen opplever jeg at I,j,6 får bekreftelse på noe av sin identitet samtidig som hun får styrket sitt selvbilde gjennom å få lov å lære bort noe av det som er betydningsfullt for henne. Gjennom ”ordleken” og bordverset vekkes barnas engasjement for å hente frem ulike språk og lære seg et nytt bordvers og slik får de utvidet sitt perspektiv (Hauge, 2014) på ulike språk og kulturer

#### **5.1.4 Identitetsbekreftelse og styrking av barns selvbilde i barnehagens fysiske rom**

Mine funn viser også at det flerkulturelle mangfoldet og ulike identiteter blir anerkjent og synliggjort i barnehagens fysiske rom. Barna finner noe gjenkjennelig i ”Semirasangen” på veggen i Barnehage A, i ”velkommen” som er skrevet på forskjellige språk og portrettbildene på veggen i garderoben, i flaggene som står i vinduskarmen og i bøkene i bokkassen med fortellinger fra ulike kulturer og på ulike språk. I Barnehage B finner noen barn gjenkjennelse i bildet fra Ghana av mor og barn og i de indiske lekene på hyllen. På barnas plasser i begge barnehagene henger der bilder og navn på barna. Dette er med å bekrefte både identitet og gir perspektivutvidelse for alle (Hauge, 2014).

Alle barna i Barnehage A har også sine egne ”Meg-selv-bøker” i Barnehage A og en ny bok blir lagt til for hvert år. Disse inneholder opplevelser som barnet har hatt sammen med

familien. Bøkene henter barna ofte frem og prater sammen om både med andre barn og med voksne.

I Barnehage A har også barna sine minnepermer. De dokumenterer barnas opplevelser og historier fra tiden i barnehagen. I permen er der samlet forskjellige sanger på flere språk, eventyr og fortellinger fra ulike land, rim og regler, barnas tegninger, minner fra barnets fødselsdager er bekreftet med bilder og ord, barnets navn er skrevet på flere skriftspråk. Ulike opplevelser som barnet har vært delaktig i omkring lek, aktivitet, turer, vennskap og fellesskap er dokumentert med bilder og tekster. Meg-selv-bøkene og minnepermene forteller noe om barnets historie i barnehagen og bekrefter at jeg er den samme nå som jeg var da jeg begynte i barnehagen, men jeg har også utviklet meg innenfor rammen av meg selv. Alt dette tenker jeg viser at for at alle skal få styrket sitt selvilde (Honneth, 1996) og sin identitetsutvikling så må barnas historier hjemme og i barnehagen bli reflektert på ulike måter i barnehagens mangfold.

### **5.1.5 Foreldreperspektivet**

I barnehage A gir mange ansatte uttrykk for hvor viktig kontakten med foreldre er for å ivareta det enkelte barn. Det å gi hverandre gjensidig informasjon om barnet og snakke sammen om det som skjer i barnehagen og hjemme er viktig for å få foreldre delaktige i barnehagens arbeid for å ivareta barna på best mulig måte. De understreker også betydningen av å bruke foreldre som ressurs også i forhold til morsmål og i det å bli kjent med familiens bakgrunn, tradisjoner og i det å utveksle tanker med hverandre rundt oppdragelse. Det kommer også frem i intervju at det er nødvendig å få til en gjensidig tilpasning i møte med mennesker som har en annen kulturbakgrunn og at en må bruke tid på å gjøre foreldre kjent med barnehagens innhold. Dette tenker jeg er viktig å være bevisst på i møtet med foreldre. Det understreker både respekten for den andres ståsted, oppfatninger og verdier samtidig åpner det opp for at vi begge har noe å lære av hverandre i møtet med hverandre (Dahl, 2007). Flere informanter uttrykker at det er interessant når foreldre setter ord på sin kultur og hvordan de formidler sin kultur og sine tradisjoner til barna sine.

Mange ansatte vektlegger at det er viktig å få tak i foreldres oppfatning og betydning av morsmålet sitt og at de ansatte også må understreke verdien av å tar vare på og utvikle morsmålet både hjemme og i barnehagen for å kunne holde kontakten med slekten og utvikle morsmålet. For at foreldre skal oppleve at morsmålet har betydning sier flere at det er viktig

at også barnehagen støtter foreldre i deres arbeid med å ta vare på sitt morsmål og skaper nysgjerrighet for ulike språk i barnehagen. Alt dette tydeliggjør hvor viktig det er å få til foreldreperspektivet for å ivareta et godt foreldresamarbeid og understreker at personalet har et ressursperspektiv i synet på foreldre (Hauge, 2014). Personalets holdninger og verdier vil prege måter de ansatte møter foreldre på (Gjervan, Andersen, Bleka, 2007).

Når foreldre opplever at barnehagen verdsetter og respekterer de for den de er og styrker de i foreldrerollen med å bruke sitt morsmål, støtte barnet i sin utvikling og hjelpe barna å bli delaktige i det som skjer vil dette også gjøre barn og foreldre trygge i barnehagen. Det vil være med på å gi barna status (Palludan, 2005) i gruppen og gjøre barna stolt og trygge i de kulturene de er en del av. Det vil også være en viltig faktor som motiverer barna til å bruke sitt morsmål mer både i barnehagen og hjemme fordi det er skapt nysgjerrighet for dette i barnehagen. Noen av mine deltagende observasjoner viser også at avdelingen legger vekt på dette i sitt arbeid.

I intervju med flere ansatte i Barnehage B kommer det frem at de ansatte bruker mest tid i foreldresamarbeidet på å klargjøre informasjon og veilede foreldre på alt fra hverdagslige ting som klær, mat, dagsrytme, rammer, innhold og til det som rommer veldig mye i norsk kultur slik som julefest, sommerfest og dugnad og påmelding i forbindelse med ulike familiearrangement. De ansatte opplever at der blir en del misforståelser i kommunikasjonen med foreldre og uttrykker at foreldre sier de forstår, men så kommer det frem at de ikke har forstått når de ansatte har prøvd å klargjøre informasjon. Dette er sider i foreldresamarbeidet som kan være utfordrende å få til når en ikke har et felles språk og en felles referanseramme (Dahl, 2007) å snakke ut i fra. Da er det kanskje også lett at samarbeidet begrenses til å gi informasjon og at de ansatte kommuniserer med undervisningstonen (Palludan, 2005).

Når misforståelser oppstår blir det nødvendig at de ansatte reflektere over hva som er gjort for å åpne opp for foreldres perspektiv og prøve å forstå hvordan foreldre har forstått innholdet i det som er sagt. Det som er vesentlig er å skape forståelse for hva det pedagogiske arbeidet innebærer for foreldre og ikke en forståelse som alle skal slutte seg til. Så lenge en aksepterer at det finnes ulike forståelser må en stadig utdype og endre forståelsene. Slik skapes det mening (Gjervan, Andersen, Bleka, 2007). Har de ansatte forståelse for at det ikke er så lett for foreldre å sette seg inn i en ny referanseramme, en ny kulturramme som kanskje er veldig ulik den de selv har med seg fra sin egen kultur?



Når foreldre blir avvist fordi de ikke har meldt seg på et arrangement blir det igjen nødvendig å minne om hvor viktig det er å ta foreldreperspektivet for å ivareta alle foreldre.

Dersom de ansatte hadde brukt kulturfilterperspektivet (Dahl, 2007) på seg selv her ville de spurt hva er grunnen til at de ikke forstår dette og hvordan kan jeg med min innsikt tenke at de forstår det ikke fordi de ikke kjenner til hva for eksempel ”dugnad”, ”påmelding” eller foreldredeltagelse innebærer i den norske barnehagen. Ut fra deres ståsted så har de kanskje en annen forståelse av hva foreldredeltagelse og dugnad er. Hvordan kan jeg med min forståelse nå frem til foreldrene og forklare hva disse begrepene betyr? Å bruke tid på å bli kjent med foreldres situasjon og ståsted, knytte kontakt og skape et åpent og tillitsfullt gjensidig forhold er et viktig utgangspunkt for å få til foreldresamarbeidet. Å vise romslighet og være spørrende og la barn og foreldre få bruke tid på å bli kjent med innhold, rammer, og begreper er viktig i det å ta foreldreperspektivet og få foreldre delaktige i det som skjer i barnehagen. Dette er med på å understreke et ressursorientert perspektiv (Hauge, 2014) i synet på foreldre.

Det blir viktig å spørre seg om en holdning som sier at *foreldre forstår så lite* være kan med på å marginalisere foreldre? Kan en risikere at foreldre lett trekker seg bort fra barnehagen dersom de møter en holdning hos de ansatte om *at de ikke forstår*? Foreldre er viktige i identitetsarbeidet med barn og barnehagen må gi foreldre en opplevelse av at de er betydningsfulle og at barnehagen er avhengig av deres kompetanse for å ivareta barnas identitetsutvikling. De ansatte må også rette et kritisk blikk på egne holdninger og formidlingsevne når de skal informere foreldre og vurdere hvordan de kan imøtekomme foreldre på nye måter. Hvordan kan personalet være åpne med foreldre om dette og være raus med hverandre når misforståelser oppstår? Hvordan kan det skapes en gjensidighet i forholdet for å spørre og hjelpe hverandre når noe er uklart eller vanskelig å forstå? Å få til et likeverdig møte der tillit, åpenhet og respekt kjennetegner forholdet og der en viser en genuin interesse for å få tak i hverandres forståelse og oppfatning av det som skjer både i barnehagen og hjemme er et viktig utgangspunkt for at foreldre skal kjenne seg betydningsfulle som foreldre for sine barn. Det innebærer også at de må oppleve at de får innflytelse på arbeidet med å ivareta barna i barnehagen.

I svaret på mitt første forskningsspørsmålet kommer det frem at barnehagene på ulike måter henter frem og bekrefter barns ulike identiteter og intervjuene understreker hvor viktig det er

å ta foreldreperspektivet for å få foreldre med i arbeidet med å ivareta barns identitetsutvikling.

## **5.2 Er barnehagen en arena der *alle* barn får styrket sitt selvbylde, inkludert de barna som har en annen etnisk og språklig bakgrunn?**

Mine funn viser at alle barn får styrket sitt selvbylde på ulike måter både i samleken, gjennom det som synliggjøres i det fysiske rommet og i de voksnes anerkjennende væremåte overfor barna. I intervju med de ansatte understreker flere at de er opptatt av å se det enkelte barn, at alle barn er unike og verdifulle og at alle barn skal lyttes til, kjenne at de er betydningsfulle i fellesskapet og skal møtes med respekt og anerkjennelse. Dette bekreftes også gjennom flere av de deltagende observasjonene jeg har tatt med under mitt første forskningsspørsmål.

Et viktig spørsmål som jeg stilte i innledning av oppgaven rundt dette forskningsspørsmålet var om de barna som har en annen etnisk og språklig bakgrunn krever noe annet av barnehagen enn det man gjør med de etnisk norske barna?

Svaret på dette spørsmålet blir å understreke at for disse barna blir det ekstra viktig med noe gjenkjennelig på avdelingen i form av blant annet bøker med fortellinger fra ulike kulturer, bilder, navn, flagg, språk og sanger. Det gir bekræftelse på at alles individualitet er betydningsfull og alle er inkludert i fellesskapet. Minnepermer og meg-selv-bøker er også med på å styrke barns selvbylde og viser barns deltagelse på ulike områder. For disse barna blir det ekstra viktig at de ansatte bruker tid på å gi en felles forståelse av innhold i lek og aktivitet og bygger opp et felles utgangspunkt for leken gjennom for eksempel ulike fortellinger. Å skape gode sosiale, trygge rammer rundt samleken styrker barns mulighet for mestring og deltagelse.

Mine deltagende observasjoner viser også betydningen av den voksnes oppmerksomme og anerkjennende nærvær (Schibbye, 2002, Arnesen, 2004) for å få barna delaktige i det som skjer i lek og aktivitet og i det å hente frem barnas forskjellighet i fellesskapet. For disse barna blir den voksnes nærvær avgjørende i det å forstå og bli forstått og kjenne seg betydningsfull i fellesskapet. Dette er med på å styrke barns behov for å bli hørt, sett og tatt hensyn til i fellesskapet. Når barnas forutsetninger ut fra ulike kulturer og språk er så forskjellige og barns ferdigheter i norsk er så ulike krever det også at de ansatte ser

betydningen av å hente frem ulike kulturer og språk i barnehagen og legger til rette for en tilfredsstillende språkopplæring i norsk.

Noen av mine funn viser at når det flerkulturelle mangfoldet blir så stort i gruppen og mange ulike behov skal ivaretas så blir det også utfordrende å få til disse områdene i arbeidet på en tilfredsstillende måte ut i fra de rammene en har. Dette vil jeg derfor drøfte videre i dette forskningsspørsmålet.

### **5.2.1 Morsmål og språkopplæringen i norsk.**

Et av mine funn viser at når det flerspråklige mangfoldet er så stort i gruppen og barnas forutsetninger og språkferdigheter i norsk er så forskjellig så har det vært utfordrende å få til språkopplæringen i norsk. De ansatte i Barnehage B uttrykker at det er vanskelig å ivareta alle barna på en god måte og gi de den språkstøtten de trenger for å mestre barnehagehverdagen. Flere av barna skal også begynne på skolen og de ansatte sier det er vanskelig å forberede de på skolestart når de kan og forstår så lite norsk. De uttrykker også at dette var mye enklere å få til tidligere når der bare var en eller to i gruppen med flerspråklig bakgrunn. Barnehagens årsplan og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) har klare mål for den norske språkopplæringen.

Barnehage A understreker at de jobber med dette i sitt arbeid og dette kommer også frem i mine deltagende observasjoner, men i Barnehage B der mangfoldet er stort uttrykker de ansatte at de ikke har fått til en systematisk norsk språkopplæring når der er så ulike språknivå i gruppen og når de ikke har nok voksenressurser til dette arbeidet. De er frustrerte og usikre og har ingen tydelige svar på hvordan de skal få til dette på en god måte. Barnehagens årsplan har heller ikke tydeliggjort hvordan en flerspråklig opplæring skal ivaretas i språkopplæringen og hvordan en skal få til en god opplæring når språknivåene og barnas forutsetninger er så ulike. Personalet har dermed ingen felles forståelse for hvordan de skal få dette til i sitt arbeid. Dermed blir det opp til hver enkelt å finne sin egen vei i dette komplekse arbeidet. Når det flerspråklige arbeidet ikke har fått tydelige mål og en felles ramme risikerer en at noen barn ikke får den støtten de trenger for å tilegne seg det norske språket og for å forstå sammenhengen i det som skjer i rutiner, samlek, aktivitet og oppgaver. Dette kan vanskeliggjøre barns delaktighet og opplevelse av mestring i hverdagssituasjonene. Slik kan barna lett kjenne på utilstrekkelighet og falle ut i forhold til det som skjer i barnehagen.

Flere voksne er også mye opptatt av at *barna kan så lite* norsk og fokuserer mest på begrensningene barna har enn på det barna er og den kompetansen barna faktisk har og viser i ulike situasjoner. Barnehagen er en viktig arena for språklig utvikling og læring, men dersom det blir for stort fokus på språket som en forberedelse til skolestart kan dette få negative konsekvenser for barnets selvbilde. Dette har også sammenheng med de føringer rammeplanen legger. Kravet om norskspråklige ferdigheter kan bli et urimelig krav både overfor barnet, foreldre og barnehage. (Gjervan, Andersen, Bleka, 2007). Hvor mye barnet har tilegnet seg det norske språket er avhengig av hvor lenge barnet har vært i Norge, om de har og eventuelt hvor lenge/mye de har gått i barnehage og kvaliteten på barnehagetilbudet. Det er også viktig å understreke at de ansatte må ha et kritisk blikk på de metodene de bruker i den formelle språkopplæringen. I iveren etter å lære barn norsk på raskest måte må ikke de ansatte glemme at den viktigste språklæringen skjer nettopp i det uformelle samværet og samspillet mellom barn og mellom barn og voksne der den gode dialogen må stå i fokus (Gjervan, Andersen, Bleka, 2007). Når de voksne sier at barna kan så lite norsk blir det også viktig å rette et kritisk blikk på det pedagogiske arbeidet i barnehagen og mot de voksnes arbeidsmetoder og formidlingsevne for å finne ut hvordan og om de voksne mestrer å tilrettelegge ut fra barnas forutsetninger.

Det som også gjør den språklige opplæringen vanskelig er at mange av barna ikke har flerspråklig assistent som kan gi støtte gjennom morsmålet i forståelsen av det som blir formidlet. Kun ett av åtte morsmål er blitt gitt støtte i denne gruppen og i den andre barnehagen har ingen av barna språkstøtte i forhold til morsmålet. Dette har sammenheng med at de i kommunen har prioritert å gi flerspråklig støtte til de barna som er under tre år. Det kan derfor stilles kritiske spørsmål til de omgjøringene som er gjort i forhold til prioritering av flerspråklig assistenter og de omgjøringene som er gjort av de statlige økonomiske midlene som tidligere var øremerket flerspråklige assistenter. Kan dermed også begrensningene ligge i samfunnets holdning til flerspråklighet og de mulighetene som barnet blir gitt til å utvikle sine språk? Den nye statlige tilskuddsordningen som kom i 2004 (Kunnskapsdepartementet, 2006) åpnet opp for å brukes til andre språkstimulerende tiltak for barn med flerspråklig bakgrunn. Midlene kunne brukes til flerspråklig assistanse, innkjøp av språkmateriell, til kompetanseheving eller ansettelse av norskspråklig assistanse som har som mål å bedre norskspråklige ferdigheter i forhold til barn med en flerspråklig bakgrunn.

Barnehager og kommuner har fått større handlefrihet med denne ordningen, men samtidig stilles der også større krav til at pedagogiske ledere har en flerspråklig kompetanse som gjør

dem i stand til å få til en pedagogisk tilrettelegging som fremmer læring for barn med flerspråklig bakgrunn. Omleggingen kan bedre mulighetene for tilrettelegging for enkelte barn, men kan også tolkes som et mindre prioritert område av flerspråklig assistanse (Gjervan, Andersen, Bleka, 2007). Det kan derfor stilles spørsmål om tiltakene gir et likeverdig tilbud til alle barn og tilstrekkelig hjelp til de barna som har en flerspråklig bakgrunn, eller om noen barn risikerer å bli marginaliserte fordi barnehagen ikke i tilstrekkelig grad har den kompetansen som er nødvendig for å ivareta det flerspråklige arbeidet for disse barna. I intervju med de ansatte blir det som sagt understreket at der skulle vært flere voksenressurser i arbeidet med å få til den norske språkopplæringen, men det kommer ikke frem at de savner flerspråklige assistenter i dette arbeidet. Slik sett ser det ut som at de ansatte har liten bevissthet om hvor viktig den flerspråklige assistenten kan være i det å ivareta barns flerspråklighet i identitetsutviklingen eller hvilken ressurs det kan gi å ha ansatte med flerspråklig/flerkulturell bakgrunn i personalgruppen i arbeidet med å få til identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse i barnegruppen.

De ansatte uttrykker altså et dilemma i språkarbeidet som de ikke har klare svar på. Disse utfordringene jobbes det konstant med i barnehager i dag der det flerspråklige mangfoldet er stort. Utfordringen blir å få til et ressursorientert perspektiv (Hauge, 2014) i språkarbeidet og få til et tilfredsstillende arbeid ut fra de rammene en har. Rammeplanen understreker at personalet har forpliktelser på å støtte barna i deres morsmål og foreldre i deres strev for å ta vare på sitt morsmål og samtidig skal barnehagen bygge opp en norskspråklig kompetanse som hjelper barn og foreldre i det å forstå og bli forstått slik at de blir delaktige i samspill og aktiviteter, kjenner mestring og utvikler seg positivt på lik linje med andre barn. De ansatte i Barnehage B kjenner altså på at de ikke mestrer å ivareta rammeplanens og barnehagens målsetting på dette området på en tilfredsstillende måte i sitt daglige arbeid. Situasjonen viser behovet for flerkulturell kompetanse (Dahl, 2007, Engebrigtsen & Thorbjørnsrud, 1995, Hauge, 2014) i personalgruppen i dette arbeidet.

### **5.2.2 Etnosentrisk tilnærming**

I mine funn kommer det også frem at de ansatte i Barnehage B ikke har fått til å hente frem og synliggjøre det språklige og kulturelle mangfoldet som er i gruppen. De ansatte sier at de har prøvd å hente det frem i barn og foreldre, men sier at barna er ikke der og foreldrene er så travle og foreldre vil at barna skal lære norsk. Det kommer heller ikke frem at de ansatte har

prøvd å hente dette frem på andre måter. Det kan se ut som at de ansetter har lite bevissthet og kunnskap om hvilken betydning dette har for barnas identitetsutvikling og den verdien og kompetansen dette gir barnegruppen. Slik sett kan det se ut som at barnehagen ikke har fått til en ressursorientert tilnærming i dette arbeidet. Når dette ikke har fått en viktig plass i barnehagens hverdag og disse ressursene ikke blir hentet frem i barna og skapt nysgjerrighet rundt blir noe av barnas identitet underkommunisert. Når barna kanskje opplever at det er det norske språket og den norske kulturen som blir vektlagt og barnas morsmål og kulturbakgrunn bare blir etterspurt en sjelden gang blir det kanskje ikke naturlig for barna å snakke morsmålet i barnehagen for det har ingen status og blir ikke anerkjent i gruppen.

Barnets stolthet og tilknytning til hjemmekulturen får dermed lite bekreftelse i barnehagen. Det kan stilles spørsmål om barnehagen på denne måten kan være assimilerende (Fandrem, Haus, Johannessen, 2015) i sin tilpasningsstrategi til nye kulturer og språk? Kan barnehagen på denne måten etter hvert være med på å vekke negative følelser hos barnet overfor egen bakgrunn? Dersom de ansatte har en oppfatning av at barna synes det er flaut å snakke morsmålet i barnehage og heller ikke vil snakke det med foreldre kan det være grunn å spørre seg om barna har en følelse av at de ikke blir akseptert og anerkjent hvis de snakker et annet språk eller henter frem noe fra hjemmekulturen. Dersom dette blir en vedvarende følelse hos barnet kan de også etter hvert ta avstand i forhold til majoritetskulturen når de opplever at deres bakgrunn ikke blir verdsatt (Sand, 2008, Fandrem, Haus, Johannessen, 2015) Å åpne opp for å snakke om og verdsette alle barns etniske og språklige bakgrunn blir derfor et viktig arbeid i barnehagen i det å styrke barns selvbilde og identitet og gjøre barn trygge og stolte i de kulturene de er en del av.

I et etnosentrisk læringsmiljø der norsk språk, norske kulturelle uttrykksformer og tradisjoner har vært gjeldende og der likhet i betydning alle skal behandles likt har vært viktig for å skape likeverdig utvikling for alle kan det være utfordrende å åpne opp for kompleksitet og forskjellighet som krever nye måter å tenke på og et større hensyn til den enkelte for å ivareta alle på en god måte. Det blir lett tatt for gitt at barn og voksne skal tilpasse seg de regler og rammer som er gjeldende i barnehagen uten kanskje å stille spørsmål om læringsmiljøet gir plass til ulike perspektiver og identiteter og skaper likeverdig utvikling for alle ut fra den enkeltes språklige og etniske forutsetninger.

I mitt andre forskningsspørsmål blir det viktig å tydeliggjøre min oppfatning av at jeg opplever at alle barns selvbylde generelt blir anerkjent og styrket, men at der på noen områder som i språkopplæringen og i det å synliggjøre og verdsette det språklige og etniske mangfoldet har det vært vanskelig å styrke barns selvbylde ut fra de rammene og den kompetansen de ansatte har når mangfoldet har vært så stort. Dette styrker behovet for bedre rammebetingelser og en flerkulturell kompetanse i personalgruppen.

### **5.3 Hvilke konsekvenser får det for barnehagen som arena for utvikling og læring at barn og foreldre har ulik kulturell bakgrunn?**

#### **5.3.1 Ressursorientert perspektiv på flerkulturelt mangfold**

For å ivareta barns identitetsutvikling og skape perspektivutvidelse (Hauge, 2014) for alle barn blir det viktig hvordan barns ulike identiteter, ressurser og bakgrunner blir tatt i mot og synliggjort på en positiv måte i barnehagen. Barn og foreldres språklige og etniske mangfold må få en konsekvens for barnehagens pedagogiske arbeid. Mine funn viser at de ansatte på ulike områder har en ressursorientert tilnærming (Hauge, 2014) til det flerkulturelle mangfoldet i barnehagen, men når det flerkulturelle mangfoldet blir stort og utfordrende blir den problemorienterte tilnærmingen fremtredende på noen områder. Dette tenker jeg kan ha sammenheng med barnehagens rammer, mangel på flerkulturell kompetanse, refleksjon og bevisstgjøring og en tydelig felles ramme i årsplanen omkring det flerkulturelle arbeidet.

Barnehage A synliggjør gjennom sitt pedagogiske arbeid at de er godt i gang med å gjøre mangfold og ulikhet til en naturlig del av hverdagen på ulike områder og ikke bare noe som tas frem i forbindelse med internasjonale dager og festdager. Når så årsplanen ikke har en tydelig ramme på hvordan det flerspråklige/kulturelle mangfoldet skal ivaretas blir det opp til hver enkelt å finne sin egen vei i det komplekse landskapet. Når mangfoldet blir stort og komplekst og mange ulike behov skal tas hensyn til og en kjenner på at rammene og kunnskapen en har ikke er tilfredsstillende nok for å ivareta mangfoldet er det lett å velge løsninger der en blir i det vante og kjente for å mestre hverdagen. Da er det også lett å fokusere på problemene og begrensningene og ikke ressursene mangfoldet gir fellesskapet.

Å få til et meningsfullt innhold i det som skjer hver dag i møtet med hverandre er det aller viktigste for at alle barn skal utvikle seg positivt og finne seg til rette i barnehagen. Likeverdigheten i samspill, dialog, lek og læring er avgjørende for at det enkelte barn skal

kjenne seg betydningsfull og bli delaktig i det som skjer. Når de ansatte har en anerkjennende dialog og væremåte (Schibbye, 2002) i møte med barn og foreldre skapes det forståelse, åpenhet, tillit og interesse for det barn og foreldre prøver å formidle og dette kan være med å skape delaktighet i det som skjer i barnehagen. Samtidig vil det også være med å forebygge utestenging og mobbing. Gjennom å ta utgangspunkt i barnas subjektivitet og opplevelsesverden og bekrefte det unike i hver enkelt blir det som er forskjellig i alle anerkjent og barna får styrket sitt selvbilde på den de er. Der er skapt en holdning der alle er betydningsfulle og alle har noe flott i seg som skal få lov å vokse. Når barn og voksnes ulike perspektiver får lov å virke sammen gjennom samspill og dialog og når voksne legger til rette for at barn skal få utvikle ulike erfaringer sammen og være viktige aktører i det å skape mening sammen på ulike områder blir fellesskapet meningsfullt og utviklende.

Å få frem barnas stemme og hjelpe hver enkelt til å bli delaktig i det som skjer er et stort og viktig arbeid i barnehagens flerkulturelle mangfold. I et slikt fellesskap blir de voksne opptatt av å møte barn som medmennesker med tanker, følelser og meninger som fullverdige mennesker og deltakere i det livet de lever og ikke ut fra et mangelperspektiv der barna skal forandres til noe annet enn det de er (James, Prout & Jenks, 1998). De ansatte blir opptatt av å styrke barnas selvbilde og status i gruppen og gjøre de trygge og stolte i de kulturene de er en del av. Ved å synliggjøre og verdsette barns ulike språklige og etniske bakgrunn og bygge opp barnas kompetanse på tvers av kulturer i hverdagen og gjennom å stoppe opp og reflektere sammen rundt det som skjer i hverdagssituasjoner og rundt ulike tema blir alle ansvarlige overfor hverandre og utfyller og lærer noe av hverandre i fellesskapet. Da kan det bli nødvendig å snakke sammen om for eksempel hvordan alle er forskjellige på ulike måter, hvordan alle har det sammen i fellesskapet, om vennskap, glede, det vanskelige, hvordan ta hensyn til hverandre, trøste når noen blir lei seg, inkludere og ta vare på hverandre i samspill og lek. Slik kan de ansatte forebygge utestenging og mobbing og styrke fellesskapet sammen.

Ved å anerkjenne barns ulike identiteter og forskjellighet i barnehagens fysiske rom og gi gjenkjennelse for alle kan de ansatte gjøre barnehagen litt mindre fremmed og ukjent for noen barn og foreldre. Gjennom for eksempel bilder, navn, portretter, (skrift)språk, sanger, spill, leker, bøker, mat, feiring av høytider og merkedager som gjenspeiler det flerkulturelle mangfoldet kan de ansatte være en døråpner for dialog, delaktighet og gjensidig samarbeid på



tvers av ulike kulturer samtidig som de er med og styrker barnas identitetsutvikling og gir perspektivutvidelse for alle.

Når ”Velkommen” står skrevet på ulike språk i garderoben kan det være et godt utgangspunkt for et likeverdig møte med hverandre der målet er at alle skal ha innflytelse i fellesskapet.

### **5.3.2 Flerkulturell kompetanse**

I intervjuene kommer det også frem at flere av de ansatte uttrykker behovet for flerkulturell kompetanse spesielt i arbeidet med å få til språkarbeidet i barnegruppen når mangfoldet blir så stort. En konsekvens blir derfor at denne kompetansen blir nødvendig å få inn i personalgruppen. En flerkulturell kompetanse (Dahl, 2007, Engebriksen & Thorbjørnsrud, 1995, Hauge, 2014) er ikke bare viktig i forhold til språkarbeidet tenker jeg, men også i forhold til det å bevisstgjøre personalet om den verdien det gir å synliggjøre ulike kulturer, språk og barns forskjellighet og i det å gjøre barn trygge og stolte i de kulturene de er en del av. Flerkulturell kompetanse hjelper også personalet å åpne opp for kritisk refleksjon og bevisstgjøring rundt egen profesjonsrolle, grunnholdninger og perspektivtaking for å få til likeverdig samhandling og delaktighet på tvers av ulike kulturer og mennesker. Det åpner opp for å akseptere, se og oppdage mer av det som er forskjellig i alle og for ulike svar som igjen vil åpne opp for mer dynamikk i gruppen.

Flerkulturell kompetanse hjelper også de ansatte i det å ta inn, reflektere og forstå flertydige situasjoner. Dette er nødvendig for å mestre kompleksiteten og ivareta alle i fellesskapet. Flerkulturell kompetanse er også nødvendig for å få til gode opplevelser i møte med ulike kulturer. Når der skapes nysgjerrighet rundt mangfold er det også lettere å akseptere det som er forskjellig i oss alle. Denne kompetansen er derfor også viktig tenker jeg i arbeidet med å forebygge utestenging og mobbing. Barna vil bære de gode opplevelsene med seg videre for der er skapt en aksept og nysgjerrighet for mangfoldet. Samtidig uttrykker også flere av de ansatte i Barnehage A den verdien det gir fellesskapet også å få inn andre voksne i personalgruppen som har en annen bakgrunn enn den norske. Gjennom å møte et større mangfold av ulike voksne i personalgruppen kan barn få mulighet til å erfare at der kommer noe nytt inn i barnegruppen. Da kan det komme nye spørsmål å reflektere rundt: hva er hijab og hvorfor har du alltid hijab på hodet ditt, kan vi få se håret ditt? Da kan også barn og voksne få erfare at flere skriftspråk bli synlige og at de norske sangene, fortellingene og lekene kan bli utvidet med andre sanger og fortellinger og jobbes med på ulike måter.

Et større mangfold i personalgruppen kan gi barn og voksne identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse og være en ressurs i det språklige og kulturelle arbeidet både i forhold til barn og foreldre dersom de ansatte blir bevisst på å bruke de muligheten denne ressursen kan gi.

### **5.3.3 Barnehagens rammer**

Barnehagen har ulike rammer som gir føringer for arbeidet. *Lov om barnehagen* (KD, 2005) og *Rammeplan for barnehagen* (KD, 2011) er noen av de statlige dokumentene som er styrende for barnehagen som pedagogisk virksomhet. Disse sier noe om at forskjellighet skal arbeides med og at synliggjøring av barns ulikhet skal anerkjennes. De sier også noe om at barn skal få hjelp til å verdsette sin bakgrunn og sin forskjellighet fra andre barn samtidig som de skal utvikle kompetanser som er nødvendige for å kunne delta og bidra i fellesskapet.

Samtidig har også barnehagen økonomiske og fysiske rammebetingelser å forholde seg. Dette vises igjen i både antall og ressurser en har til rådighet i personalgruppen og i utstyr og hjelpemidler. Disse rammene er også med på å legge føringer for de muligheter personalet har i sitt arbeid.

Personalets kompetanse er en annen viktig rammefaktor som også spiller inn i arbeidet.

Barnehagens årsplan er også en del av de rammene som barnehagen må forholde seg til og som gir føringer for arbeidet. Spenningsforholdet mellom alle disse rammene må barnehagen forholde seg til. Konsekvensen blir hva kan personalet få til ut fra de rammene de har og er det noen rammer de kan påvirke? Mine deltagende observasjoner viser at barnehagens årsplan bekrefter mye av det rammeplanen legger vekt på både i forhold til foreldresamarbeidet og i forhold til språkopplæringen i norsk, men mine funn viser også at personalet ikke har fått tydeliggjort i årsplanen hvordan det flerkulturelle og flerspråklige arbeidet skal ivaretas i barnehagen. Dette kan ha å gjøre med mangel på flerkulturell kompetanse i personalgruppen.

Å få en felles forståelse av hva som blir viktig å ha fokus på for å få til det arbeidet som rammeplanen og barnehageloven understreker er at en konsekvens må være at de ansatte må se kritisk på innholdet i sin årsplan og lese den ut fra mangfold og flerkulturelle perspektiver. For at de ansatte skal få til dette kreves der ny kunnskap omkring språklig og kulturelt

mangfold. Hvilke holdninger, verdier og mål formidler planene til personalet og foreldre, hvem kan identifisere seg med innholdet i planene, blir alle inkludert i fellesskapet, er det noen begreper som skaper skille mellom oss og de? Blir nøkkelbegreper gitt et innhold så som "turdag", "foreldrekaffi", "lekedag", "dugnad", "sommerfest" osv. Sier personalplanene noe om hvordan personalet skal ivareta ulike språk, morsmål, kulturer, samarbeidet med personal med ulik etnisk bakgrunn, barn, foreldre og personalets deltakelse, innflytelse og medvirkning, voksnes væremåte og holdninger i lek og samspill med barn, foreldre og ansatte?

## 6 AVSLUTTENDE OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan barns identitetsutvikling blir ivaretatt i barnehagens mangfold og hvordan det flerkulturelle mangfoldet blir håndtert av de ansatte. Temaet for oppgaven har jeg valgt ut fra eget ståsted som barnehagelærer, ut fra studier på MHS og eget engasjement for dette feltet.

I oppgaven har jeg brukt en kvalitativ forskningsmetode. Jeg har derfor vært bevisst på at forskningsarbeidet mitt ville være verdiladet ved at jeg som forsker med mine erfaringer, verdier, opplevelser og teorier forsøker å skape mening i det datamaterialet som samles inn. Jeg har forsøkt å utforske, identifisere og sette ord på min forforståelse fortløpende i forbindelse med masteroppgaven ved blant annet å skrive logg gjennom hele prosessen.

Min teoretiske ramme har også vært en del av min forståelsesramme som har vært med å påvirke analysearbeidet mitt.

Å være forsker har gitt meg noen tanker omkring arbeidet i egen barnehage. Jeg har fått bekreftelse på mye flott arbeid som blir gjort og jeg har fått tatt del i mye interessant samspill. Å få bruke tid på å være nær har gitt meg ny innsikt i barnas samspill og vist meg betydningen av den voksnes anerkjennende væremåte i møte med barn. Jeg har fått bekreftet hvor viktig den voksnes rolle, nærhet, refleksjon og respons er i det som skjer. Jeg har også fått mer klarhet i informantenes refleksjon rundt det flerkulturelle mangfoldet. Samtidig har arbeidet med denne oppgaven tydeliggjort behovet for flerkulturell kompetanse i hele personalgruppen for å få til refleksjon og en felles forståelse for hva som blir viktig å fokusere på i arbeidet med å ivareta alle barns identitetsutvikling i det flerkulturelle mangfoldet i barnehagen.

Arbeidet med oppgaven har også tydeliggjort at det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet må vektlegges sterkere i årsplan og felles planer for å sikre at dette arbeidet blir ivaretatt på en god måte.

Det som kanskje har vært det mest utfordrende har vært å se på min egen barnehage med nye øyne for dermed å kunne oppdage noe nytt. Dette opplevde jeg ble lettere å få til etter hvert. Dernest har det vært viktig å være bevisst på å ikke falle for fristelsen til å sammenligne de to barnehagene, men se de hver for seg og ut fra den historien og det mangfoldet som befinner seg der.

Min oppgave vil uansett være farget av min forforståelse, mitt ståsted, mine verdier og holdninger og mitt utvalg fra forskningsfeltet og mitt teoretiske perspektiv.

Det har vært en spennende og lærerik, men også til tider utfordrende prosess å jobbe med masteroppgaven. Samtidig som jeg har fått tatt del i informantenes opplevelser, tenkning og erfaringer med dette temaet gjennom intervju har jeg også fått innsikt i hvordan de ansatte forholder seg til det flerkulturelle mangfoldet i sitt arbeid. Dette kommer frem i mine deltagende observasjoner der samhandling mellom barn og mellom barn og voksne har vært sentralt i mine beskrivelser av forskningsfeltet mitt.

Jeg har fått bekreftet at mangfoldsarbeid er en ressurskrevende og risikofylt oppgave som får konsekvenser for synet på profesjonsutøvere sin rolle og hva som kreves av kunnskap for å ivareta alle barns identitetsutvikling.

Det krever nytenkning og refleksjon rundt egen kompetanse og væremåte, engasjement og tilstedeværelse. Derfor er det viktig at de ansatte er mest mulig forberedt som profesjonsutøvere og som organisasjon for å kunne håndtere de utfordringer kompleksiteten gir.

Profesjonsutøvernes personlige kvalifikasjoner og engasjement blir kanskje like viktig som de faglige og kanskje stadig viktigere i kompleksitetens tid. Personalets evne til aktiv lytting, bekreftelse, forståelse, nysgjerrighet, åpenhet, sensitivitet og perspektivtaking, anerkjennelse av forskjellighet er en forutsetning for å skape likeverdighet og for å hente frem ulikhetene i alle og motivere til delaktighet i det som skjer. Når de voksne snakker og barna tier blir det vanskelig å få til likeverdighet og delaktighet. Personalet, barn og foreldre må bli betydningsfulle for hverandre og betrakte hverandre som komplementære, en helhet der begge får mulighet til å uttrykke seg og sette ord på sine opplevelser og der de finner løsninger sammen som begge opplever meningsfulle.

Å betrakte hverandre som brobyggere i møte med hverandre og i det å forstå og bli forstått handler om å ta ansvar for hverandre. Når barn og voksne tar ansvar for hverandre og lærer å se og bruke hverandres forskjellighet og hjelper hverandre inn i fellesskapet gir det både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse for alle. Dette er med på å styrke både identitet og selvbilde og hjelper barna å bli trygge og stolte i forhold til de kulturene de er en del av. Når personalet gjennom sitt støttende nærvær legger til rette for at alle barn ut fra egne forutsetninger skal få mulighet til å utvikle likeverdig samhandling med hverandre på tvers av ulike kulturer, gjennom varierte erfaringer i lek og aktivitet kan dette være med på å styrke

fellesskapet, tilhørighet, identitet og barnas selvbylde. Alle blir betydningsfulle for hverandre og utfyller hverandre i fellesskapet. Samtidig vil dette også være med på å forebygge utestenging og mobbing i barnegruppen. Dette er kanskje noe av det aller viktigste å få til i profesjonsarbeidet for å kunne mestre å navigere i ukjent landskap og ivareta ulike behov og identiteter.

Mitt feltarbeid i Barnehage A og Barnehage B gjenspeiler på ulike områder en norsk virkelighet. Barnehagene understreker de norske verdiene slik også rammeplanen gjør, men norske verdier omfatter også mangfold, anerkjennelse og inkludering. De to barnehagene har ulike utgangspunkt for sitt arbeid. Dette kommer til uttrykk gjennom forskjeller i måten det flerkulturelle reflekteres og synliggjøres i arbeidet.

I Barnehage A kan man i større grad kompensere for at personalet har lang erfaring og mer flerkulturell kompetanse. Her er etablerte rutiner, en godt etablert barne- og foreldregruppe og de ansatte har fått bruke tid på å bygge opp gode relasjoner, delaktighet og sosial kompetanse i gruppen. Det er en mer helhetlig og oversiktlig situasjon som gjør det lettere å hente ressurser og styrke mangfoldsarbeidet. De har derfor på flere områder kommet langt i sitt arbeid med å ivareta barns identitetsutvikling i det flerkulturelle mangfoldet.

I Barnehage B har de ansatte også lang erfaring og etablerte rutiner, men de ansatte stiller med mindre kompetanse på det flerkulturelle feltet og det store (flerkulturelle) mangfold utfordrer på mange måter det etablerte når så mange ulike behov skal ivaretas og barn og foreldre er forholdsvis nye i barnehagen. Det blir dermed større utfordringer og usikkerhet knyttet opp til ulike sider ved arbeidet, ikke minst det flerspråklige.

Poenget er ikke å stille Barnehage A opp mot Barnehage B, men de utfordringer som knytter seg til en mer plural virkelighet og en mer mangfoldig barnehagehverdag blir forsterket når mangfoldet øker og ressursituasjonen legger sine begrensninger på situasjonen. Det er enklere å forholde seg til en mer krevende ressursituasjon i Barnehage A enn i Barnehage B.

Når Barnehage B blir overrumplet av et stort mangfold og ikke har fått til å reflektere inn mangfoldet på ulike områder i sitt arbeid og i tillegg opplever ressursnedskjæringer kan de ansatte bli handlingslammet og dermed kan personalet lett fortsette i samme spor som før for å "overleve" kompleksiteten i en travel hverdag. Mine funn kan indikere at de ansatte faller litt tilbake og tar kontroll over situasjonen ved å være mer styrende i sin rolle der de blir

opptatt av å lære barn og foreldre å tilpasse seg de regler og rutiner som gjelder i den norske barnehagen. Når mangfoldet blir så stort og uoversiktlig og ”forstyrrer” den ”vanlige” hverdagen og rutinene i barnehagen er det kanskje lett å miste fotfeste og oversikt, bli frustrerte og usikre i sitt arbeid. Motivasjonen for å stoppe opp, tenke nytt og konstruktivt omkring voksenrollen, foreldresamarbeid, språkopplæring, lek og aktivitet, planer og organisering kan dermed bli svekket. I slike overveldende situasjoner kan det også være lett å bli problemfokuset i forhold til det nye og ukjente som personalet skal forholde seg til. Kan det da bli slik at en kanskje lett skyver problemet over på barn og foreldre som ”forstyrrer” det etablerte med all sin ulikhet og sine mange ulike behov? Kan det da bli slik at personalet fokuserer mest på mangelperspektivet omkring barn og foreldre; de kan så lite og de forstår ikke? Dette er en del av kompleksitetens uforutsigbare sider som krever endringsdyktighet hos personalet. Den utfordrer vår toleranse fordi den forstyrrer normaliteten og ber oss om å ta vare på det unike i alle. Det er nødvendig å forstå dette for å få til endring som kan ivareta alle barn og voksne på en mer likeverdig måte og skape like muligheter for alle i barnehagen.

Mine funn synes på mange områder å bekrefte at barna på ulike måter får hente frem og får anerkjennelse for ulike delidentiteter i barnehagen. Dette synes både gjennom lek, samling og i måltider der barna får både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse i møte med hverandre i ulike situasjoner.

Mine funn synes også å bekrefte at i en presset situasjon så kan det se ut som at ressursmangel og mangel på flerkulturell kompetanse blant de ansatte går mest utover de barna som har en flerkulturell/flerspråklig bakgrunn. Dette kommer til uttrykk både i det de ansatte sier om at de ikke har fått til å følge opp hvert enkelt barn gjennom en strukturert språkopplæring og i at de ikke har fått til å synliggjøre det språklige og etniske mangfoldet i gruppen. Morsmålet vil oftest være en viktig del av barnets identitet. Det blir broen mellom det hjemlige og barnehagen. Når morsmålet ikke er blitt hentet frem og verdsatt i barnehagen kan dette virke negativt inn på barns selvbilde og identitetsutvikling. Når barna i tillegg ikke får nok mulighet til å gjøre seg forstått og forstå og lære på det språket barnet behersker best kan deres kognitive utvikling bli forsinket (Andersen, Gjervan, Bleka, 2007).

De ansatte i Barnehage B sier også at de ikke har fått til en strukturert norske språkopplæring og begrunner dette med for få voksenressurser og mange ulike nivå i barnas norske språkferdigheter. Det kan også se ut som at det handler om en faglig usikkerhet blant

personalet eller mangel på flerkulturell kompetanse. Barna ser dermed ut til å få liten støtte i sin flerspråklige utvikling.

Slik sett kan den språklige delen av identitetsutviklingen som knytter seg til morsmål og norskopplæring se ut til å ikke ha blitt tilstrekkelig ivaretatt i Barnehage B. Dette er et vedvarende dilemma i barnehager med et stort flerspråklig mangfold. Forskning på ulike språksammensetninger i barnegruppen og den flerspråklige opplæringen i disse gruppene kunne derfor vært et interessant område å forske videre på.

Mine deltagende observasjoner viser hvilken sentral plass personalets nærvær har i å tilrettelegge for en god identitetsutvikling i samlek og daglig aktivitet. Arnesen (Arnesen, 2004) legger vekt på at når man ser barnet i gruppen så omfatter det alle sider ved barnet og alle sider ved samspillet der og da. Det handler om å se barnet i et helhetsperspektiv, ikke bare manglende norsk, men også barnets ressurser og særtrekk. Da kan språk vise seg å være viktig en gang, etnisitet andre ganger og veldig ofte er det helt andre sider ved barnet eller ved gruppen som blir viktig. Å tydeliggjøre dette og hindre at negative sider utvikler seg både hos barnet og i fellesskapet er et viktig forebyggende arbeid mot utestenging og mobbing.

Personalets profesjonelle nærvær og anerkjennende væremåte er av avgjørende betydning for en positiv identitetsutvikling. Det skjer for eksempel de gangene når de ansatte går inn og gjør eller sier noe som får i gang refleksjon og perspektivtaking hos barna, eller de gangene en voksen går inn og gir støtte når barn strever med å komme inn i leken med andre barn. De små feilene de ansatte gjør trenger ikke nødvendigvis være så alvorlige, men det er kanskje de gode tingene en lar være å gjøre som blir det mest alvorlige.

Det kommer veldig tydelig frem i mine funn at personalet er den aller viktigste ressursen i det å ivareta barns identitetsutvikling og at måten de ansatte responderer og bruker sin tid på sammen med barna i lek og strukturert aktivitet kanskje kan være noe av det aller viktigste bidraget fra de ansatte.

Konklusjonen må derfor være å satse på at hele personalet i barnehagen får anledning til å reflektere kritisk over sin egen rolle og utvikle sin flerkulturelle kompetanse i møte med barn og foreldre. Målet må være å få en felles forståelse for hva som blir viktig å få til i det pedagogiske arbeidet og i de ansattes profesjonsrolle for å tydeliggjøre hvordan barns identitetsutvikling skal ivaretas i det flerkulturelle mangfoldet i barnehagen. Dette må også tydeliggjøres i årsplan og planarbeid.



Som en avsluttende konklusjon må jeg understreke at det ikke er noen entydige svar på hvordan vi skal møte mangfoldet i barnehagen, men det aller viktigste utgangspunktet må likevel være det vanskeligste av alt nemlig at vi møter hverandre som likeverdige mennesker med retten til å bli sett, hørt og verdsatt for den vi er på lik linje med alle andre. Det er først da vi blir opptatt av å ta vare på det unike og la det få vokse i alle for alle har vi noe å lære av hverandre. Da blir ordene til Freire igjen viktige å hente frem:

*I am because you are!*

## 7 LITTERATURLISTE

- Andersen, C.E. (2002). *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori*.  
En etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling, HiO-hovedfagsrapport.
- Arnesen, A.L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo:  
Abstract Forlag AS
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige, en artikkelsamling*. Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn- en beskrivende og fortolkende studie - Avhandling til Dr. Philos. Universitetet i Oslo*.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers, United States.
- Dahl, Ø. (2007). *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksen, T.H. (2004). *Små mennesker-store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engebrigtsen, A., Thorbjørnsrud, B. (1995). *Norge som flerkulturelt samfunn. Et undervisningsopplegg*. Kommunaldepartementet. Utlendingsdirektoratet.s.7.
- Fandrem, H., Haus, S., Johannessen, Ø.L. (2015). Dette er Sevgi, hun er tyrkisk eller...? I E. Kipperberg (red), *Når verden banker på. Nye utfordringer for profesjonsutøvelse*. Bergen: Fagbokforlaget s. 135-154.
- Freire, P. (1970/1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag, s.23-25, 313-17, 341, 345, 408.
- Gjervan, M., Andersen, C.E., Bleka, M. (2007). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelens Forlag A/S.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (2007). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Honneth, A. (1996). *The STRUGGLE for RECOGNITION. The Moral Grammar of social Conflicts*. MIT Press LTD.
- Hauge, A.M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (red.), Larsen, A.K., Skogen, E., Øzerk, K. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 2 - med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Hundeide, K. (2003). *BARNES livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- James, A., Prout, A., & Jenks, C. (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Knudsen, S.V. (2006). Intersectionality -A theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. I.E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen og M. Horsley (red.), *Caught in the Web or lost in the Textbook?* Caen: IARTEM. Stef, Iufm.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet, 2006. F-02/2006. *Statstilskudd til drift av barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, 2005. *Lov av 17.juni 2005 nr.64 om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, (2011). *Forskrifter om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lykke, N. (2005). Nya perspektiv på interseksjonalitet. Problem och möjligheter. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2-3), 7-17.
- Otterstad, A.M., Rhedding-Jones, J. (2011). (red.). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget, s.200-203.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Aarhus universitetsforlag.
- Pettersen, R.J. (2002). *Den gode barnehagen. Kvalitetsutvikling i barnehagen*. SEBU Forlag. s.67,80-82.
- Sand, T. (2008). (Red.). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen: Akademisk forlag.
- Schibbye, A.L. (2002). *EN DIALEKTISK relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2004). Paulo Freire: Håpets pedagogikk. I K. Steinsholt og L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 588-601.
- Østberg, S. (2005). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

#### 8.1 Intervjuguide

##### Innledning

Min intervjuguide tok utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns beskrivelse rundt intervjuet.

Jeg spurte alle på forhånd om tillatelse til å ta opp intervjuet på bånd.

Jeg startet intervjuene med å presentere formålet med prosjektet. Dette gjorde jeg for å skape oversikt og trygghet i situasjonen. Målet med intervjuet var å få utvidet min forståelse for de voksnes tilnærming til flerkulturelt mangfold og prøve å finne ut hva de så på som viktig i arbeidet med å ivareta barnas identitetsutvikling i barnehagens flerkulturelle mangfold.

Intervjuguiden ble levert ut i god tid før intervjuet og jeg var tydelig på at tema og spørsmål skulle danne rammen rundt samtalen, men at jeg var åpen for nye innspill fra informantene. Jeg måtte dermed være bevisst på at vi holdt oss til tema i løpet av samtalen og være åpen for andre innspill.

Jeg la vekt på å stille enkle og tydelige spørsmål, vise engasjement og være anerkjennende og bekræftende overfor informantenes uttalelser. Samtidig var jeg opptatt av å stille spørsmål som kunne åpne opp for nye perspektiv. Noen ganger når dialogen ble litt uklart mellom oss brukte jeg eksempler eller egen erfaring for å klargjøre mitt eget budskap. I og med at jeg som intervjuer også var kjent med barnehagekonteksten fikk intervjuet mye preg av en samtale og jeg var bevisst på å redusere min innvirkning på det som ble sagt og gi informanten mest mulig tid til å uttrykke sin oppfatning og slik sikre meg viktig informasjon fra informantene.

## Intervjuguide

Jeg vil aller først få takke deg for at du stiller opp til intervju og ønsker å gi meg viktig kunnskap til hjelp i min masteroppgave omkring flerkulturelt arbeid i barnehagen.

Jeg gir deg her en liten oversikt over de temaene jeg ønsker vi skal ta utgangspunkt i gjennom intervjuet, men vil samtidig presisere at jeg er åpen for og veldig glad for innspill fra deg.

Dersom det dukker opp uklarheter og det blir behov for en oppklaring underveis på rammer, kommunikasjon etc. så tar vi "time-out" på det.

Jeg ber om tillatelse til båndopptak under intervjuet da dette er viktig for at meningsinnholdet i det som blir sagt kan bli gjengitt så eksakt som mulig i mine utskrifter. Det vil være mulig å høre opptak eller lese transkripsjonen i ettertid.

Jeg vil samtidig si at intervjuet vil bli anonymisert og jeg vil slette det når oppgaven er ferdig avsluttet og vurdert. Intervjuet vil bli oppbevart på et forsvarlig sikkert sted under lagring.

Når intervjuet pågår skal vi ikke bruke navn verken på oss selv eller andre.

Jeg vil også presisere at jeg har taushetsplikt på den informasjonen jeg får av deg.

### Intervjutema

- Din stilling og dine erfaringer fra arbeid i barnehage og i forhold til barn med minoritetsbakgrunn.
- Beskrivelse av det kulturelle mangfoldet i barnehagen
- Din opplevelse av det kulturelle mangfoldet i barnehagen
  - Hvilke utfordringer er det i forhold til mangfoldet?
  - Hvordan beriker det barnehagen?
- Kjennetegn på en god identitetsutvikling
- Hvordan ivareta et godt selvbilde og en god identitetsutvikling hos barn i barnehagen
  - Generelt
  - I bestemte situasjoner
  - Spesielle muligheter og utfordringer i forhold til barn med minoritetsbakgrunn/tospråklighet/ morsmål – hvilken plass skal det ha i barnehagen, ulike språk i barnehagen hva tenker du om det?
  - Spesielt viktige personer

Jeg ser frem til intervjuet sammen med deg.

Mvh Ragnhild.

## 8.2 Brev til foreldre

### Innledning

Brevet ble levert foreldre til de barna jeg ville ha med i min undersøkelsesgruppe. Jeg informerte alle foreldre om mitt prosjekt muntlig etter hvert som jeg traff foreldrene i den første tiden av mitt feltarbeid og opplevde at foreldrene var positive til prosjektet mitt. En far spurte om jeg kunne sende brevet på data, eller oversette til engelsk og jeg valgte å gjøre begge deler.

### Forespørsel om deltagelse i en studie om

#### *Flerkulturelt arbeid i barnehagen.*

Jeg er til daglig pedagogisk leder i ..... barnehage. I tillegg holder jeg på med en masteroppgave i flerkulturelt arbeid i barnehagen som jeg håper skal være ferdig innen 31.12.14. Masteroppgaven er et individuelt prosjekt med fokus på barnehagen som flerkulturell møteplass. Formålet med prosjektet er å studere hvordan barns identitetsutvikling blir ivaretatt i barnehagens kulturelle mangfold og hvilken rolle de voksne har i forhold til barns identitetsutvikling.

Jeg henvender meg til deg/dere med en forespørsel om jeg kan få observere ditt/deres barn i lek og samhandling med andre barn og med voksne i barnehagen i en periode fra 1.mars - 30.juni-2014.

I prosjektet vil hovedmetodene for innsamling av data være observasjoner av barn i samhandling med andre barn og med voksne, samt intervju av voksne.

Dataopplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt og alle opplysninger skal anonymiseres i endelig oppgave inkludert navnet på barnehagen. Data vil bli slettet når oppgaven er ferdig vurdert. Det vil være interessant å kunne oppgi alder, kjønn, og kanskje etnisitet, morsmål på barna når jeg skal beskrive en hverdagssituasjon.

Deltagelsen i undersøkelsen er frivillig.

Det vil være mulig å trekke sitt barn fra prosjektet når som helst i prosjektperioden. Det vil ikke få noen konsekvenser om du/dere ikke vil delta videre. Alle data omkring barnet vil da bli slettet.

Det innsamlede råmaterialet fra observasjoner skal ikke på noe tidspunkt utleveres til andre enn eventuelt min veileder.....som dere kan ta kontakt med på mob.....

Jeg har taushetsplikt og dataene vil bli behandlet konfidensielt.

Undersøkelsene er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg håper du/dere vil finne det interessant at ditt/deres barn deltar i prosjektet.

Vennlig hilsen Ragnhild Landa

(KLIPP)

---

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN, (Svar innen.....):

Jeg/Vi har mottatt informasjon om studien og tillater at mitt/vårt barn deltar i prosjektet:

(Signert av en eller begge foreldre+dato)

### 8.3 Informasjonsbrev til barnehagen

#### **Innledning**

I begynnelsen av mitt feltarbeid informerte jeg styrer/styrerassistent både muntlig og skriftlig om mitt prosjekt. Jeg leverte også et informasjonsbrev til styrer i forkant av prosjektet der jeg skrev litt om mål, metoder, tidslengde for prosjektet. Jeg skrev også litt om min rolle som forsker. På denne måten fikk jeg satt litt ord på prosjektet mitt og min rolle som forsker, men uten å fokusere for mye på detaljene. Jeg har prøvd å gjøre prosjektet minst mulig merkbart fordi jeg da har tenkt at jeg fikk mer data med meg. Personalet har vist stor interesse for prosjektet mitt og stilt interessante spørsmål underveis.

#### **Informasjon omkring min studie om**

##### *Flerkulturelt arbeid i barnehagen*

Først av alt vil jeg takke for at jeg får bruke barnehagene i arbeidet med min masteroppgave.

Prosjektet mitt er en individuell masterstudie tilknyttet MHS (misjonshøyskolen i Stavanger). Formålet med prosjektet er å ha fokus på barnehagen som flerkulturell møteplass og jeg ønsker å studere hvordan barns identitetsutvikling blir ivaretatt i barnehagens kulturelle mangfold. Målet er å få kunnskap om de voksnes erfaringer og kompetanse mht. kulturelt mangfold.

I arbeidet med å samle inn data vil jeg være bevisst min dobbeltrolle som student og pedagogisk leder. I rollen som student ønsker jeg å tilstrebe en mer tilbaketrukket rolle samtidig som jeg vil være deltagende i det som skjer de dagene jeg har feltarbeid .

Mitt feltarbeid i barnehagene vil være avsluttet innen 30.juni-14.

I prosjektet mitt vil hovedmetodene for innsamling av data være observasjoner av barn i samspill med andre barn og med voksne med fokus på lek og voksenstyrt aktivitet. I tillegg ønsker jeg å få til intervju med noen ansatte i barnehagen.

Intervjuene vil ha fokus på tema rundt flerkulturelt arbeid i barnehagen, erfaringer og kunnskap hos de voksne i dette arbeidet, samt hvordan barns identitetsutvikling blir ivaretatt i barnehagens kulturelle mangfold.

Intervjuene som jeg ønsker å ta opp på bånd vil bli lagret på en sikker plass (på ekstern hardisk som oppbevares i privat låsbart skap sammen med observasjoner, felt- og intervjunotater). Når intervjuene blir tatt opp på bånd blir det lettere å sikre at meningsinnholdet i det som blir sagt og spurt om blir gjengitt på en eksakt måte i referater fra intervjuene. Det er kun meg som student og min veileder som vil ha tilgang til dataene.

Deltakerne i forskningsarbeidet vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven



Prosjektet skal etter planen være avsluttet innen 31.12.14. Observasjoner og intervju vil bli anonymisert i masteroppgaven og alle data blir slettet når oppgaven er ferdig vurdert.

Det er frivillig å delta i studien og informantene kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Dersom noen trekker seg, vil alle opplysninger om vedkommende bli slettet.

Studien er meldt Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD).

Vennlig hilsen Ragnhild Landa

## 8.4 Godkjenning NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Øystein Lund Johannessen  
Senter for interkulturell kommunikasjon  
Postboks 226  
4001 STAVANGER

Vår dato: 11.03.2014

Vår ref: 37600 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37600</i>	<i>Flerkulturelt arbeid i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Misjonsbøyskolen, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øystein Lund Johannessen</i>
<i>Student</i>	<i>Ragnhild Landa</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ragnhild Landa ragnhildlanda@gmail.com

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices.*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## 8.5 Godkjenning av endret innleveringsfrist fra NSD

Prosjektnr: 37600 Flerkulturelt arbeid i barnehagen

4. aug.

### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 12.06.2015.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 31.12.2015.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Linn-Merethe Rød - Tlf: 55 58 89 11

Epost: [linn.rod@nsd.uib.no](mailto:linn.rod@nsd.uib.no)

Personvernombudet for forskning,

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Tlf. direkte: [\(+47\) 55 58 81 80](tel:+4755588180)

## 8.6 Forskningsfeltet mitt

Avdelingen i Barnehage A innbyr til stor og variert lekeaktivitet inne og ute. Hovedrom og garderode er forholdsvis store rom og alle rom har dører (garderobe, hovedrom, et felles motorisk aktivitetsrom for hele barnehagen, regntøygang og et rollelekerom, felles bibliotek). Alle rom er daglig i bruk både i frileken og i mer strukturerte aktiviteter. I garderoben henger barnas tegninger av seg selv, en stor tavle synliggjør månedens tema, sanger, rim/regle visualisert med bilder, ”velkommen” står skrevet på ulike språk, alle barnas navn er skrevet på tigrinja og henger på veggen, en sang ”Semirasangen” henger, forstørret på veggen i garderoben, ulike nasjonalflagg står i vinduskarmen. Det flerkulturelle mangfoldet vises på vegger og i hyller på avdelingen. Barnas plasser er markert med bilder og fornavn både i garderobe, rundt bordet (faste plasser under måltidet) og på barnas egen skuff på avdelingen. I boken på avdelingen finnes bøker med fortellinger fra ulike kulturer og på forskjellige språk, på tavlen inne på avdelingen henger blant annet en ordliste på tigrinja, ”Meg-selv-bøker” ligger i en hylle lett tilgjengelige som inneholder bilder og tekst av sommeropplevelser med familie, slekt og venner. Etter hver sommerferie har barna med seg nye slike bøker og barna får fortelle om sine sommerminner.

I en hylle litt høyt oppe står barnas minnepermer fra barnehagen med innslag av sanger på flere språk, rim og regler, fortellinger og eventyr fra ulike land, navnet sitt skrevet på tigrinja, fødselsdag, bilder av lek, aktivitet og opplevelser sammen gjennom flere år. Barna spør ofte om å få se i permen sin. På avdelingen synliggjøres forskjellighet gjennom språk, sanger, fortellinger og kulturer og barn og voksne snakker ofte om hva forskjellige ting heter på ulike språk. Struktur og forutsigbarhet kjennetegner rutinene. Barna samles en gang før formiddagsmat for organisert aktivitet i tilknytning til månedens tema. I min feltperiode har tema vært ”Vinter”, ”Vår” ”Hakkebakkeskogen” og i mai måned har fokuset vært på ulike kulturer. Det er flere lengre lekeperioder i løpet av dagen og de voksne har understreket overfor meg at de bruker mye tid på å utvikle lek og vennskap sammen. Avdelingen har smøremåltid til alle måltid og en dag i uken baker eller lager barn og voksne mat sammen med utgangspunkt i ulike kulturer. Avdelingen har turdag hver tirsdag.

Inneleken preges av mye uformell samlek og lekeglede der musikk, dans, oppvisning, teater, rollelek, konstruksjonslek, tegne- og klippeaktivitet, spill og motorisk aktivitet i ”salen” der barn møtes på tvers av avdelingene, men også strukturerte aktiviteter som samling, forming, språkgrupper, motorisk aktivitet. Barna finner hverandre på kryss og tvers, beveger seg

mellom rommene, observerer hverandres lek, hekter seg på, flytter litt på utstyr og viser mye glede sammen i leken. De voksne beveger seg rundt forbi og er mest å se inne på avdelingen sammen med barna der, men jevnlig beveger de seg også rundt i de andre rommene og får med seg det som skjer henger seg på i barnas lek og hjelper barn inn i leken med andre. I inneleken er rommene fullt med mye stemmer og gode lyder; latter, gledeshyl, musikk, sinte stemmer, noen ganger gråt.

Utelekeklassen er forholdsvis stor, langstrakt, noe kupert og innbyr til variert lek. Der er klatrestativ, klatretau, rutsjebaner, enkle disser og en stor disse med plass til syv barn. Der er fire store sandbasseng, en vippe, en trebil, et lekehus og små, enkle vipper rundt forbi. I ene enden er der en liten haug med store trær, en større rutsjebane og en tunnel. Rundt forbi er der grønne plener, busker og store trær. Barna finner hverandre i leken enten i sandkassen, innimellom buskene, på rutsjebanen, i klatrestativet, i sykkellek, på gressplenen eller i dissene og mye rollelek foregår også ute.

Avdelingen i Barnehage B har et stort hovedrom, en liten garderobe som blir brukt til samlinger, et rollelekerom som barna kan bruke på formiddagene frem til lunsjtid, et lite grupperom som barna kan benytte til lego på ettermiddagene. Felles yttergang, et motorisk allrom, og kjøkken deles med den andre avdelingen. Over barnas plasser i garderobe henger bilder av barna med navn, på tavla i garderoben henger trekkekalender, dagkalender og årstidssirkel. Bildekort av dagsrytmen henger også her. På døra ut til yttergang henger informasjonsbrev til foreldre skrevet på norsk. På veggene i hovedrommet henger bilder og prosjektarbeid som er blitt jobbet med som Stavangerprosjekt, den norske nasjonaldagen, skulpturer med miljø som tema. Disse temaene er jobbet med under min feltperiode. Et stort, fargerikt og håndmalt bilde henger på veggen med motiv av en mor med et barn på fanget. Bildet er en gave til avdelingen fra en mor fra Ghana, hun fikk bildet malt i sitt hjemland. Sønnen hennes går på avdelingen og har mye øyekontakt med dette bildet og sier ofte ”mamma” når han kikker på det. Flere kosedyr sitter på en hylle sammen med en indisk ”hellig ku”. I boken ved siden av en sofa finne jeg norske bøker med kjente fortellinger for de etnisk norske barna. I inneleken er barna mest opptatt av bordaktiviteter der spill, puslespill, tegning står i fokus, de velger oftest de samme aktivitetene inne og jeg opplever at de får lite variert lekeerfaring sammen. De voksne velger oftest å sitte med bordene sammen med barna. Duplo og biler på gulvet er også aktiviteter barna velger. Rollelekerommet har vært veldig lite brukt når jeg har vært der. Det er stort sett de samme barna som velger rolleken de få gangene jeg har sett rollelek på avdelingen. De største barna er sjelden å se i

denne leken. Noen av de største barna har valgt rollelek innimellom, men leken ender ofte opp som ”tullelek”, sier de voksne og da har den blitt avsluttet av de voksne. Tydelige strukturer og en forutsigbar dagsrytme er rammen rundt arbeidet på avdelingen. Samlingene er felles med en fast struktur med hovedfokus på norske sanger. Det innledes med ”kalendersangen”, barna bytter på å trekke kalenderlapp, navngir dagen, tall og årstall. Inni mellom blir det lest en norsk fortelling eller de voksne snakker litt om månedens tema. De voksne styrer innhold og det som skal sies i samlingen. De voksne har sagt til meg at de legger vekt på å visualisere det de formidler, men det har vært lite visualisering i min feltperiode. Samlingen avsluttes med ”Labbetussemann” og ordenshjelpen velger hvem som skal gå på badet å vaske hender før måltid. I samlingen har de også fokus på å ”samle diamanter” som er belønningen hvis barna har sittet fint og ikke forstyrret. Når ti diamanter er samlet i boksen skal barna ha stolleken sammen har de voksne sagt. Barna har smøremåltid til alle måltider og hver fredag lager de voksne en fiskemiddag til barna. Når barna har fødselsdag kan de velge pizza, pølser eller taco og halalkjøtt er del av ingrediensene. Hver onsdag har avdelingen turdag. I inneleken blir det lagt vekt på at barna skal holde på med rolige aktiviteter og ha en avmålte stemme.. Barnehagen har også et motorisk allrom, men dette har ikke vært i bruk til den type aktivitet når jeg har vært der.

Utelekeplassen i Barnehage B er avgrenset med mur og gjerder. Lekeapparatene som lekehytte, en stor lastebil, rysjebane, to enkle husker, noen klatretrær, en vippe, to sandbasseng, et tårn, busker, en stor klatrestein innbyr til ulike typer lek. En smal, asfaltert vei snor seg fra inngangsporten, mellom sandbassengene, forbi lastebilen og ned på baksiden av barnehagen og frem mot lekeskuret i enden på lekeplassen. Denne bruker barna til sykkellek sammen. På baksiden er der en smal gressflate som barna ofte bruker til ballek. Jeg opplever at barna mestrer å få til mye fin utelek sammen.

### **8.7 Samlingsstunden i barnehagene**

Jeg har fokusert på ulike samlinger i mine data. Begge barnehagene har en fellessamling med alle barna hver dag før formiddagsmåltidet med fokus på månedens tema gjennom sanger, rim, regler. De voksne bytter på ansvaret for samlingen som foregår i garderoben i begge barnehagene. Det er stort sett til stede to voksne under samlingen i begge barnehagene, den tredje ordner til måltidet sammen med ett eller to barn. I Barnehage A har de i tillegg en delt samling (halv gruppe) hver mandag (språk/lesegruppe) der de fokuserer på månedens tema og sanger, rim/regle, fortelling, gjenfortelling, refleksjon og språkforståelse danner utgangspunktet for samlingen. I Barnehage B er det først og fremst månedens sanger som blir vektlagt. Samlingen har et fast innhold og er knyttet opp til månedens tema. Samlingen innledes alltid med kalendersangen: ”Hvilken dag er det i dag” og avsluttes med ”Labbetussemann” som ordenshjelpen, en av de eldste barna leder og han eller hun velger da hvem som skal gå på badet og vaske hender før måltidet. De voksne har fortalt at de tidligere brukte bildekort for å vise barna hva de skulle gjøre i de forskjellige rutinesituasjonene, dette er ikke lenger nødvendig fordi barna har forstått innholdet i rutinene. En av informantene fra denne barnehagen har også sagt at målet er også å bruke bilder og visualisere både fortellinger og sanger, men dette er blitt lite vektlagt i min feltarbeidsperiode. Dersom der skal markeres fødselsdager brukes garderobesamlingen til dette i begge barnehagene.

## 8.8 Innelek/aktivitet

Inneleken/aktiviteten i de to barnehagene blir organisert noe forskjellig og vektlegger ulike aktiviteter. Begge barnehagene bruker tid på frileken, men med noe ulikt fokus og frileksperioden varierer fra dag til dag alt etter innhold for dagen. Begge barnehagene har en frileksperiode før og etter frokost, samt i uteleken. Utover ettermiddagen blir frileken noe ute og inne alt etter innhold, vær og barnas tilstand. I Barnehage A går barna i gang med lek når de kommer til barnehagen og fortsetter leken etter frokost. Barna velger fritt hva de ønsker å holde på med av aktivitet og tar i bruk alle rom til lek. Barna kan velge tegneaktivitet, lesing, konstruksjonslek, dyr, biler, barbiedukker, rollelek, musikk, sang, dans, motorisk aktivitet eller ulike bordaktiviteter som spill, puslespill, playdo, perling. Det legges stor vekt på å få barna inn i samleken med hverandre. Velger barna rollelek i garderoben eller i regntøygang henter de det de trenger til leken. Barna beveger seg på kryss og tvers, besøker hverandre, observerer andres lek og hekter seg på i hverandres lek. En trygg sosial ramme rundt lek og samspill kjennetegner det sosiale klimaet. De voksne observerer og blir med i leken når barna spør eller når de ser barn trenger litt hjelp og støtte for å hekte seg på i lek sammen med andre. De har et våkent blikk for barnas lek sammen og det som skjer, og setter ord på mye av det flotte de ser.

Barnehage B samles i gangen etter frokost og barna velger hvilken aktivitet de vil holde på med. Dette sier de voksne de gjør for å skape oversikt og hjelpe barna å begynne og avslutte en aktivitet. Barna kan velge enten spill, puslespill, perling, tegning, lek med biler, duplo, togbane, lese bok eller lek i rollekroken. Inneaktiviteten foregår mest rundt bordene, der er også de voksne. På ettermiddagen har barna også mulighet for å velge å bygge med lego. Rollekkroken stenges på ettermiddagen for å begrense ryddearbeidet. Barna samles også i garderoben etter frukten på ettermiddagen og velger hvilken aktivitet de vil holde på med. De voksne hjelper barna i gang og blir med i bordaktivitetene.



## 8.9 Måltid

Måltidene i de to barnehagene har en del fellestrekk. Samtalen med hverandre og det å bli selvstendige i måltidssituasjonen er sentrale mål i måltidssituasjonen i begge barnehagene. Begge barnehagene har ordenshjelp som er med å dekke på bordet. Barna er fordelt på småbord og langbord og har sine faste plasser i begge barnehagene. I barnehage A er plassene markert med barnas navn. Begge barnehagene har smøremåltid til alle måltid og har en dag i uken som de lager varm mat eller baker. Melk og vann serveres til maten. Til smøremåltidene er det brød og variert pålegg som leverpostei, servelat, skinke, kyllingpålegg, tomat, agurk, smøreoster, makrell i tomat, kvitost og brunost som finnes i utvalget på bordet. Dette pålegget varierer noe mellom de to barnehagene. Halal kjøttpålegg er ikke i utvalget i noen av barnehagene. I Barnehage A er der foreldre som har ytret ønske om dette og i Barnehage B har de valgt å ikke kjøpe inn halalpålegg fordi de barna som skal ha halalkjøtt foretrekker annet pålegg.

I Barnehage B ligger svin- og kyllingpålegg på hver sine tallerkener sammen med tomat og agurk. I Barnehage A blir det lagt vekt på ulike matretter når en lager varmmat, både tradisjonell norsk middag og internasjonal mat har sin plass med utgangspunkt i de ulike kulturene som er i gruppen. Baking kan også være en del av matlagingen den dagen de lager varmmat. De synger ulike bordvers: ”Å du som metter liten fugl”, ”Deilige jord” eller bordvers som barna bruker hjemme. I Barnehage B legges det vekt på ulike fiskeretter og kjøttrettene inkluderer egne halalretter og oksekjøtt erstattes med kyllingkjøtt når de skal lage middag (pizza, taco er mye brukt). I Barnehage B bruker de ulike norske rim/regler som de sier sammen før de spiser. En voksen i denne barnegruppen har i intervju uttrykt at hennes oppfatning er at mange barn ikke er vant til å sitte med bordet når de skal spise og de trenger derfor å lære seg regler rundt måltidet.