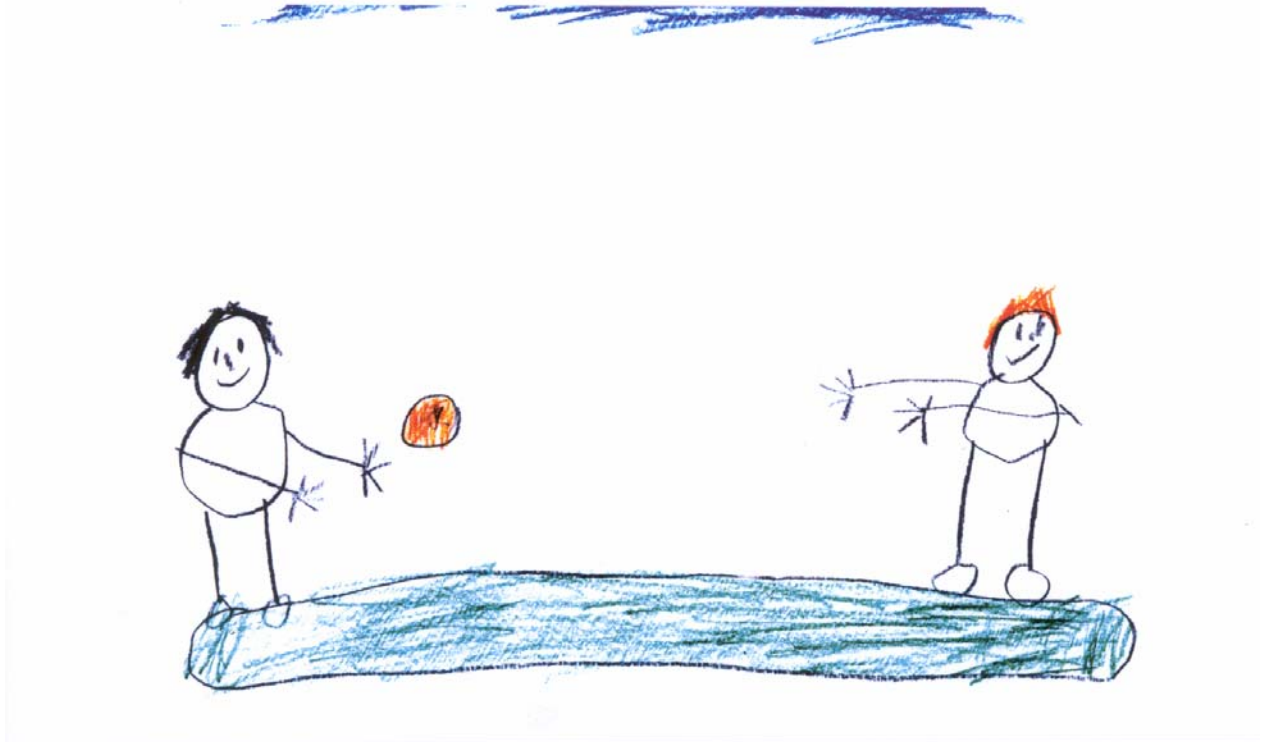


**”Skal jeg leke med deg, eller...?”**  
**Om samhandling i en barnehage, med fokus på barn med**  
**minoritetspråklig bakgrunn.**

**Hovedfagsoppgave ved Universitetet i Bergen,**  
**Institutt for sosialantropologi.**  
**Av Anne Cecilie Kontni, Høsten 2001.**



**Visare, 5 om barnehagen:**  
**”Det som er aller best er hvis det er noen å leke gøye ting sammen med.”**

Forord:

Children's interactions are not preparations for life;  
they are life itself (Barrie Thorne 1993).

Høsten 2000 hadde 40.000 av de 590.000 elevene i grunnskolen et annet språk enn norsk og samisk. Dette utgjør 7% av elevene. Halvparten av disse elevene fikk opplæring i morsmål og mer enn 70% fikk tilrettelagt norskopplæring, viser tall fra Statistisk Sentralbyrå (Bergens Tidende 07.06.01). Bortsett fra norsk og samisk er urdu det mest utbredte morsmålet (4.600), deretter kommer albansk (3.000), før vietnamesisk og engelsk (begge 2.800). 0,2% av elevene hadde samisk som morsmål (ibid.). Oppgaven som følger fokuserer på noe yngre barn, i det den handler om barn i barnehage. Alle barna i barnehagen skal en dag begynne på skolen, og mye av grunnlaget for deres videre liv legges i de tidlige barneårene. I Norge hadde ved årsskiftet 1998/99 cirka 70 % av barn mellom 3 og 6 år plass i offentlig eller privat barnehage (Ytterhus 2000). Denne oppgaven bygger på empiriske undersøkelser fra et halvt års feltarbeid i en barnehage. Jeg utførte mitt feltarbeid i en barnehage med en betydelig andel av barn som hadde foreldre med annen bakgrunn enn norsk, for å se om denne bakgrunnen spilte noen rolle i samhandlingen mellom barna. Hovedpersonene i oppgaven er barn i alderen 3-6 år. De fleste av barna hadde foreldre fra Norge, foreldrene til de nest største barnegruppene var opprinnelig fra Somalia og Kosovo.

Barnehagen utgjør et samhandlingssystem hvor både personalet og barna påvirker hverandre. Jeg vil beskrive samhandlingsprosesser med fokus på minoritetsbarnas atferd og reaksjoner i samspill med de andre barna. Jeg kaller dem *minoritetsbarn*. Jeg kunne også ha kalt dem flerspråklige barn, siden de snakker flere språk enn norsk. Fordi det er flere aspekter enn språket jeg er opptatt av velger jeg å bruke begrepet minoritetsbarn, som motsetning til de norske barna, majoriteten. Det at jeg i det hele tatt deler barna inn slik – i grupper – er et strukturerende grep som er nødvendig for å skrive oppgaven og ikke et klart skille hvor barna i ett og alt hører inn under den ene eller andre betegnelsen. Begrepet minoritetsbarn benyttes ikke av barna i barnehagen, men kun under noen av samtalene med ansatte.

Minoritetsbarna møter i barnehagen norske barn som - lik dem - har forskjellig bakgrunn og i en viss periode er fremmede for hverandre. Det er viktig for meg å gjennom oppgaven vise mangfoldet blant minoritetsbarna som jeg tar for meg. Noen av dem har flere likheter med

norske barn generelt enn med andre minoritetsbarn. Noen steder snakker jeg om barna som somaliske/somalisktalende, kosovoalbanske/albansktalende, med minoritetsspråklig bakgrunn og lignende. Jeg bruker ikke begrepene for å understreke at disse barna skiller seg fra de norske, men for at jeg ikke hver gang jeg nevner et barn eller flere skal behøve å forklare alt om barnet; hvor det er født, oppvokst, foreldrenes bakgrunn osv. Likevel ser jeg etterhvert i denne oppgaven også en del på ulikheter mellom gruppene, altså på det som jeg finner er spesielt betegnende for de barna jeg vil ta for meg, i kraft av deres unorske bakgrunn. Jeg håper at barnehageansatte, eller andre temaet har relevans for, kan dra nytte av mine beskrivelser i forhold til egne observasjoner og erfaringer. Det er naturligvis ikke slik at alle minoritetsbarn har like opplevelser, erfaringer og handlemåter. Det jeg har erfart fra mitt halvårige feltarbeid blant disse barna gir ikke noen bestemte svar eller løsninger, men er mitt bidrag – som sammen med andres forskning sier oss noe om hvordan barn har det sammen i en norsk barnehage i dag.

Jeg vil takke barna som så villig inkluderte meg i sin hverdag og delte sine tanker og meninger med meg. Barnas foreldre og personalet i barnehagen fortjener også en takk fordi de ga meg muligheten til å være i barnehagen og gjennomføre feltarbeid der. Tusen takk skal dere ha alle sammen!

Silje Kontni, Bergen, november 2001.

## Innhold:

1. PROBLEMATISERING. METODISK OG TEORETISK PLASSERING	7
1.1 Gangen i oppgaven	7
1.2 Problemstillinger	8
1.3 Bakgrunn for oppgaven	9
<i>Førskolealderen</i>	10
1.4 Teorigrunnlag	12
<i>Bronfenbrenner: barnet på flere nivåer</i>	12
<i>G .H. Mead: de signifikante andre</i>	15
<i>Ivar Frønes: de jevnaldrendes betydning</i>	16
<i>Berentzen og Corsaro: lekens strukturer</i>	18
1.5 Metodiske og etiske betraktninger	19
<i>Å studere det kjente</i>	20
<i>Hvem var jeg for mine informanter?</i>	20
<i>Deltagende observasjon som metode</i>	21
<i>Datamaterialet</i>	22
<i>Samhandling som datamateriale</i>	24
<i>Å strebe etter et "barneperspektiv"</i>	26
<i>Om samtaler med barn</i>	28
<i>Om spørreskjema og intervju av de ansatte</i>	29
Oppsummering	29
2. SETTINGEN: BARNEHAGEN SOM ARENA	30
2.1 Furusletta barnehage og dens omgivelser	30
2.2 Dagens gang i barnehagen	32
2.3 Minoritetsbarna og de tospråklige assistentene	35
<i>Mer om barna</i>	37
Oppsummering	44
3. "LEKER LIKE BARN BEST?" OM LEK OG HVILKE TYPER KATEGORISERINGER SOM ER AV BETYDNING FOR SAMHANDLING MELLOM BARNA	45
3.1 Lek som samhandlingsform	46

<i>Lek og sosial kompetanse</i>	47
<i>Strukturer i barns lek</i>	48
<i>Lek og språk</i>	49
<i>Lek og rang</i>	51
3.2. Klassifiseringer av seg og andre	51
<i>Kjønn</i>	52
<i>Alder</i>	55
<i>Språk</i>	56
<i>Utseende</i>	58
<i>Nasjonalitet</i>	61
Oppsummering	64
4. Å BLI KJENT MED KODENE: DE VIKTIGSTE KRITERIENE FOR INNPASS OG SAMHANDLING	65
4.1 Mangfold i leken	65
<i>Dyaden som lekeenhet</i>	66
<i>Lekerelasjoner blant de to største språkgruppene, somalisk og albansk</i>	67
<i>Endring i typisk lekemønster</i>	71
4.2 Språk som viktig kunnskap	73
4.3 Andre strukturerende forhold	75
<i>Likeverd i lek: subjekt/objektrelasjoner</i>	75
<i>Innpasstrategier</i>	80
<i>Å hevde seg fysisk</i>	84
4.4 Brobygging	91
<i>Barn som brobyggere</i>	91
<i>De voksne som brobyggere</i>	92
Oppsummering	94
5. ”JEG ER SOMALISK, OG SÅ ER JEG NORSK OGSÅ.” SAMTALER MED BARNA – OM LEK, VENNSKAP OG OM BAKGRUNN	97
Kontekst for samtalene	98
5.1 Om hverdag og lek i barnehagen	99
<i>Å ”ikke få være med”</i>	100

<i>Betydning av kjønn og alder</i>	102
<i>Rettferdighet i leken</i>	103
<i>Nærhet i rom</i>	105
5.2 Om barnas forhold til familiens hjemland	106
<i>De voksnes konflikt</i>	108
<i>”Jeg er albansk!”</i>	112
<i>Både somalisk og norsk</i>	114
<i>Forskjell i tilknytning til hjemland</i>	115
<i>Hjemlandet som ”noe eget”</i>	120
<i>Tanker om besøk/eventuell tilbakevending</i>	121
Oppsummering	124
6. RETNINGSLINJER OG MÅL. OM BARNEHAGENS PEDAGOGIKK	126
6.1 Lov om barnehager	126
6.2 Rammeplan for barnehager	127
6.3 Furusletta barnehages årsplan	129
6.4 Møter	130
6.5 ”De er som alle andre barn; forskjellige.” Samtaler med de ansatte	131
<i>Ansattes syn på deres viktigste oppgave i forhold til minoritetsbarna</i>	134
<i>”En felles identitet”</i>	134
<i>Norskspråklig utvikling som høyeste prioritet</i>	136
<i>Aksept for bakgrunn</i>	138
<i>Den tospråklige assistenten som formidler og trygghetsfaktor</i>	145
<i>”Oss” og ”de andre”</i>	149
<i>Om minoritetsbarnas innpass</i>	151
<i>Foreldresamarbeid</i>	154
<i>Religion og skikker</i>	155
<i>Kurs og opplæring</i>	157
6.6 Blir minoritetsbarnas bakgrunn gjort relevant?	158
Oppsummering	160
7. AVSLUTNING	165
Litteraturliste	171
Appendiks	174-176

## **Problematisering. Metodisk og teoretisk plassering**

---

Jeg valgte en barnehage som sted for mitt feltarbeid, fordi jeg anser denne arenaen som optimal for å få tilgang til data om barn i lek. Barnehagen er en naturlig innfallsport til jevnalderssosialisering utenfor hjemmet, og de samme barna tilbringer mange timer her hver dag over lang tid. I forhold til å oppholde seg på en skole, vil det i en barnehage være lettere å foreta deltakende observasjon, fordi det er naturlig at man går omkring og snakker med barn og voksne, og får muligheten til å delta i lek. Jeg valgte derfor ut barnehagen som en viktig og forholdsvis oversiktlig møteplass for barn. Det ville ha vært langt vanskeligere for meg å få innpass i og direkte kunnskap om de forskjellige andre arenaene hvert enkelt barn deltok på, og jeg antar at jeg måtte tilbrakt mye tid i de ulike barnas hjemmeområder for at min kunnskap derfra skulle kunne si noe om mine funn fra barnehagen. Barnehagen er likevel kun en av flere sosiale situasjoner som barna inngår i, og det de opplever i en sammenheng har innvirkning på opplevelser i andre.

### **1.1 Gangen i oppgaven**

I dette første kapitlet presenterer jeg tema og siktemål, samt introduserer teoretikere som utgjør bakgrunn for oppgaven. I kapittel 2 ønsker jeg å gjøre leseren kjent med stedet for datainnsamling og de forskjellige informantene som inngår i sammenhengen. I kapittel 3 starter hoveddelen som omhandler barnehagebarna i lek og samhandling med hverandre og voksne. I det kapitlet vil jeg vise hva slags kompetanse og egenskaper som er av betydning for positiv samhandling og vennskap barna i mellom, og om noen trekk eventuelt har spesiell betydning for minoritetsbarna. Kapittel 4 inneholder flere samhandlingsepisoder som videre illustrerer

påstander og funn fra kapittel 3. I kapittel 5 refererer jeg deler av både de spontane og mer strukturerte samtalene jeg hadde med barna. Disse samtalene er både ment å utdype observasjonene fra kapittel 3 og 4 gjennom barnas ord, og å vise til barnas tanker om bakgrunn og hjemland som jeg ikke nødvendigvis fanget opp gjennom å observere leken barna i mellom. I kapittel 6 går jeg inn på barnehagens pedagogikk gjennom de ansattes syn, og deres eventuelle innflytelse på minoritetsbarnas situasjon i barnehagen, før jeg i avslutningen oppsummerer hovedpoengene og foreslår en mulig endring i pedagogisk fokus.

## **1.2 Problemstillinger**

Fra 1970-tallet begynner barn av innvandrere å bli synlige i offentlige dokumenter. Barnehagen sees som en viktig ressurs i integreringsprosessen, blant annet i *Stortingsmelding nr. 74* (1979 – 80). Integreringsbegrepet har forskjellige tolkninger, og definisjonene har utviklet og endret seg over tid. I hovedtrekk kan man si at begrepet har fått mer pluralistiske konsekvenser, mens det fremdeles er ”de andre” som skal integreres. Hvis noen skal integreres må de i utgangspunktet være ”utenfor” eller segregert. Jeg forsøker å unngå å benytte integreringsbegrepet, i det jeg ser alle barna som skapere av helheten i barnehagen. Jeg har hele tiden forsøkt å ta utgangspunkt i det mine informanter sier og gjør. De ansatte snakker til tider om integrering, og det blir tydelig at det er de av barna som har en annen bakgrunn enn norsk, som i størst grad er fokus for integreringsprosessen. Litteratur om barn av språklige minoriteter i barnehage og skole (Aarre 1987, Endresen 1986), forteller blant annet om vanskeligheter med å få innpass i norsk jevnalderflokk. I mine tidligere opphold som vikar i to forskjellige barnehager opplevde jeg ikke dette så tydelig, og ønsket under feltarbeidet en mulighet til å se nærmere på samspillet mellom barna.

Barna i barnehagen har alle sin ulike bakgrunn, men noen av barnas bakgrunn kan lettere fremstå som forskjellig fra de andres fordi de ved språk eller utseende skiller seg fra flertallet av de andre barna. De aller fleste av barna kommer fra hjem hvor familiemedlemmene har felles språk og samme hudfarge, i alle fall fremstår familien som en naturlig enhet for barnet. Med overgangen fra det sånn sett homogene hjemmet til barnehagen som er mer mangfoldig i forhold til utseende, språk og nasjonal bakgrunn, vil barna oppdage forskjeller og likheter mellom seg og andre, og eventuelt gjøre disse relevante. Barn kommer fra hjemmet til barnehagen med et sett av sosiale ferdigheter. Dette er ferdigheter som frem til nå har vært



velegnede for å fungere i familien. For noen barn er denne kompetansen omsettbart til å skaffe seg venner og bli akseptert også i det sosiale miljøet i barnehagen. Disse barna vet hvordan de skal etablere positiv kontakt med andre barn og med voksne. Dette gjelder i mindre grad andre av barna. Mitt hovedmål var å observere barnas samhandling med andre barn (og voksne) i barnehagen og se hva som var viktige handlingsmåter og egenskaper for å skape god samhandling, og om minoritetsbarnas bakgrunn var relevant for dette. Hvordan fikk barna lekekamerater i barnehagen? Hva var det som var viktig ved valg av venner? Hva skyldtes eventuelle avvísninger? Var det noen markant forskjell mellom minoritetsbarnas og de norske barnas måter å få venner på?

Et delmål var å se om minoritetsbarnas bakgrunn kom til uttrykk og på hvilken måte. Var de opptatt av en bakgrunn som ”ikke norsk”? Lekte barna fra de ulike språkgruppene mye innad i gruppen? Fantes det noen klare forskjeller mellom minoritetsbarnas innpass? Snakket de om foreldrenes hjemland og eventuelle kriser? Om mulig hjemreise? Så det ut til at minoritetsbarnas bakgrunn ble en positiv ”bagasje” i barnehagen? Var barna stolte eller flau over hjemland og språk? Ble deres unorske bakgrunn i det hele tatt gjort relevant? I så fall: i hvilke situasjoner, hvordan og av hvem?

Jeg ville også undersøke hva slags erfaringer og tanker barnehagepersonalet hadde omkring minoritetsbarnas situasjon i barnehagen og om det var noen sider ved dette de var spesielt opptatt av, fordi de ansattes holdninger og handlinger nødvendigvis påvirker forhold i barnegruppen.

### **1.3 Bakgrunn for oppgaven**

Ansvar for barn i vår tid deles mellom familien og storsamfunnet, blant annet representert ved barnehagen. Som samfunnet for øvrig får mange barnehager her i landet en stadig økende andel av barn med en annen bakgrunn enn norsk. Noen av familiene er kommet for å bli, mange iallefall for lengre tid. For enkelte av barna er møtet med barnehagen kanskje det første møtet med ”det norske samfunnet”. I barnehagen skal barna utvikle sosial kompetanse, treffe jevnaldrende og forberedes til skolegang og livet videre. Barnehagen blir en stor del av deres hverdag og nåværende liv, hvor de leker og får venner som de deler mange erfaringer med. Her oppholder de seg i en tredjedel av døgnet timer, fem dager ukentlig. I tillegg til livet blant

familie, venner og miljøet rundt hjemmet, er barnehagen altså en viktig del av barnas hverdag. Hvordan barna har det i denne tiden, vil være en medvirkende faktor til deres videre utvikling.

Hovedpersonene i denne oppgaven er barna som var tilstede i de 6 månedene jeg tilbrakte i Furusletta barnehage, en kommunal barnehage i Sør-Norge. 26 av de til sammen 81 barna hadde en eller to foreldre med en annen bakgrunn enn norsk, og de resterende hadde to norskfødte foreldre. De fleste hadde hel plass; 9 timer per dag. Høsten 1998, da jeg avsluttet feltarbeidet i Furusletta barnehage, hadde 6% (35 945) av elevene i norsk grunnskole et annet førstespråk enn norsk, i Oslo gjaldt det 28% (Norsk Skoleblad, 1, 1999). Furusletta barneskole hadde høsten 1999 33% elever med annet morsmål enn norsk, og blant 6-åringene i første klasse – herunder flere av barna jeg ble kjent med i barnehagen – var dette antallet over 50%. Den tiden jeg var på feltarbeid var det, som på barneskolen, omtrent en tredjedel av barna i barnehagen som hadde foreldre med en annen bakgrunn enn norsk. Dette er en etterhvert vanlig andel på Furusletta, mens mange andre områder i byen har langt lavere tall. Enkelte av disse stedene fins barn med minoritetsspråklig bakgrunn knapt representert i barnehagen eller på skolen.

I tillegg til de andre barna i barnehagen, danner personalet en viktig ramme rundt minoritetsbarna. De er viktige personer, både for minoritetsbarna og for alle barna generelt, derfor jeg vil i oppgaven også se på personalets betydning for minoritetsbarna og relasjonene mellom barna generelt. Deres rolle som voksne ansatte vil tildels være formet av utdannelse, og dels av lover og regler for barnehager. Jeg berører såvidt disse punktene også, fordi de er med på å legge føringer for driften av barnehagen.

### **Førskolealderen**

Ifølge sosiologen Ivar Frønes (1998) er perioden frem til 5-6 års alderen av stor betydning for utviklingen av sosiale og kommunikative ferdigheter, noe som også er en utbredt oppfatning blant utviklingsteoretikere (som Freud, Piaget og Erikson). Barna jeg skriver om er hovedsakelig 4-6 år, og midt i en viktig alder for sosialisering og relasjonsskaping. Lek og vennskap utgjør en stor del av deres hverdag. Evnen til å få venner og skape gode sosiale relasjoner er ikke noe som kommer av seg selv, den krever ”læring” for å realiseres. Barnehagen utgjør en betydningsfull arena i så måte, både fordi barna tilbringer mye av sin tid

her, og fordi de har så mange barn i sin umiddelbare nærhet og dermed muligheten til gjentatte læringserfaringer. Barnehagen er altså en arena hvor barn lærer av andre barn.

Barna får mulighet til å leke med jevnaldrende og observere andre i lek. De gjør praktiske og sosiale erfaringer, og har mulighet til å lære både av hverandre og av barnehagepersonalet i fellesskap. Barnehagen gir barna muligheter til å veksle mellom voksenorganiserte aktiviteter og mer eller mindre fri lek innen barnegruppa. ”Det er hevdet at barnets selvoppfatning er sterkt influert av dets følelse av å være kompetent” (Lillemyr 1999:245). I leken kan barna få brukt og testet sin kompetanse. I barnehagen kan mange av dem også få venner fra sitt nærområde, slik at de kan fortsette vennskap og lek utover barnehagetiden. I barnehagen utvikler barna språket sitt og de lærer regler for sosial væremåte. *Rammeplanen for barnehager* (1995) (heretter kalt Rammeplanen) understreker betydningen av å oppnå sosial handlingskompetanse, eller *basiskompetanse*<sup>1</sup>, som er en hovedmålsetning for alle barn i alle barnehager.

I følge Sullivan (1953, i Frønes 1998) begynner barn å utvikle betydningsfulle forhold seg i mellom ved femårsalderen. Tiden frem til syvårsalderen ansees som en vesentlig periode for endring av barns forståelse. Den kognitive psykologen Erik H. Erikson (1968) opererer med såkalte psykososiale faser, hvor han knytter personlighetsutviklingen til motsatte begrepspar. Det vil si at erfaringer som gjøres i samhandling med mennesker og miljø kan føre til at ulike egenskaper utvikles. Begrepsparet han bruker om perioden fra seksårsalderen og årene fremover er *industry* versus *inferiority* (handlingsdyktighet vs. underlegenhet):

At no other time is the child more enthusiastic than at the end of early childhood's expansive imagination. As children move into the elementary school years, they direct their energy toward mastering knowledge and intellectual skills. The danger at this stage involves feeling incompetent and unproductive (Erikson 1968:96).

Den kompetanse som barna utvikler i denne perioden, er kalt *sosiale/kommunikative ferdigheter* (Frønes 1998). Med ferdigheter forstås evnen til å uttrykke seg, evne til sosial fortolkning, refleksjon og handling. Barnet utvikler et språk for samhandling, som så senere vokser og utdypes. I denne fasen vil det primært handle om læring ved å handle. Andre barn spiller viktige roller som *de signifikante andre*<sup>2</sup> (ibid.:195).

#### **1.4 Teorigrunnlag**

---

<sup>1</sup> Basiskompetanse defineres i Rammeplanen som utvikling av sosial handlingsdyktighet og kommunikasjonsevne i vid forstand (Rammeplan for barnehager).

<sup>2</sup> Begrepet kommer jeg tilbake til under avsnittet om Mead, punkt 1.4.

Sentralt som bakenforliggende teorigrunnlag for denne oppgaven er ulike forskere som alle fokuserer på barns utvikling eller samhandling. Psykologen Urie Bronfenbrenners økologiske tenkning (1979), sosialpsykologen George H. Meads syn på de signifikante andre (1934) og sosiologen Ivar Frønes' fokus på de jevnaldrende (1998) representerer viktige betraktninger. Antropologen Sigurd Berentzen (1983, 1990) og sosiologen William A. Corsaro (1979, 1981, 1997) er viktige navn når det gjelder forskning omkring barn, og vil bli referert til utover i oppgaven. Begge ser på hvordan barn skaper og gjenskaper strukturer for samhandling og sosialisering. De ovennevnte forskerne ser barn som selvstendige aktører, og mitt arbeide vil føye seg inn i rekken av studier som betrakter barn som aktive utformere av egne liv og således av samfunnet. Antropologene Tone Aarre (1987) og Sonja Kibsgaard (1993) samt etnologen Billy Ehn (1986), har inspirert meg gjennom sitt fokus på minoritetsbarn i møte med henholdsvis norske og svenske barn i førskolealder.

Minoritetsbarn og jevnalders sosialisering er oppgavens fokus. Jeg ser ikke sosialisering som en passiv prosess, men betrakter individet som en aktiv og kreativ medspiller i de situasjoner hvor det opptrer. Individet påvirker og blir påvirket i et kontinuerlig vekselspill med mennesker og miljø. Når det er snakk om hva som påvirker minoritetsbarnas situasjon er det flere forhold som må tas i betraktning. At barna deltar på, og blir påvirket av forhold på, mange andre arenaer enn barnehagen, er noe blant andre Bronfenbrenner (1979) gjør oppmerksom på:

### **Bronfenbrenner: barnet på flere arenaer**

Psykologen Urie Bronfenbrenner (ibid.) var opptatt av miljøets rolle i utviklingen, og formet en sosioøkologisk modell; et oversiktlig bilde som viser påvirkningsforholdet mellom individ og omgivelser. Han introduserer ”the ecology of human development”; den menneskelige utviklings sosiale økologi eller utviklingsøkologi, som beskrives som følgende:

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded (ibid.:21).

Bronfenbrenner foreslår å se barns miljø som et sett russiske dukker (ibid.:3), det ene inni det andre med barnet i sentrum. Modellen skal hjelpe oss å forstå hvilke krefter som påvirker

menneskets utvikling, og hvordan ulike personer og forhold i miljøet virker gjensidig på hverandre.

Med barnet i midten vil modellen inneholde fire sirkler som Bronfenbrenner (1979) har kalt mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. *Mikrosystemet* omhandler umiddelbare omgivelser; for eksempel samværssituasjoner i hjemmet, barnehagen og nabolaget. I barnehagen kan dette være samvær ved måltider, ved et arbeidsbord eller ved lek i sandkassen. Mikrosystemets byggesteiner er de aktiviteter som barnet deltar i eller observerer, de roller barnet møter eller prøver ut og de sosiale relasjoner som utvikles og er virksomme (ibid.: 22). Det er barnehagen som arena i mikrosystemet jeg befinner meg i, men likevel er det viktig å ta de andre systemene med i tenkningen omkring barnas liv. *Mesosystemet* omfatter forbindelseslinjene og den gjensidige påvirkningen mellom to eller flere settinger<sup>3</sup> på mikroarenaer der barnet i utvikling deltar aktivt. Barnet selv er det primære båndet mellom to slike settinger, for eksempel mellom hjem og barnehage. *Eksosystemet* består av sosiale nettverk og institusjoner, arenaer hvor barnet sjelden eller aldri selv er tilstede, men hvor det skjer noe som har konsekvenser for ulike sammenhenger der barnet er aktivt (ibid.:25). Kommunestyre, byplankontor, parkvesen, barnehagenemnd og en rekke andre offentlige organer er eksempler på steder der praktisk talt ingen barn og få foreldre er tilstede. Det som skjer der påvirker for eksempel hva slags lekeplasser barna får, trafikkforholdene der familien blir bosatt osv. *Makrosystemet* står for det mønster av verdier, tradisjoner, lover, organisering av sosiale institusjoner og annet som er typisk for vårt samfunn (ibid.:26). Dette er et ideologisk system som utstyrer sosiale nettverk, institusjoner, roller, aktører og forbindelser mellom dem med betydning og motiver (ibid.:8). Forhold på dette nivået får konsekvenser for den virkeligheten som barna møter daglig. I Norge er for eksempel en barnehage preget av å være en norsk barnehage. Økonomisk politikk, samferdsels-, sosial- og mediepolitikk er alt sider ved makronivået i barns miljø.

Som blant andre sosiologen Per Olav Tiller (1989) gjør oppmerksom på, er bruken av slike modeller ikke uproblematisk. De representerer et slags kognitivt kart for forskeren, men er neppe et tilsvarende kart for barn. Det er for eksempel ikke sikkert at det som for forskeren er et ”makrofenomen”, er det for barnet. Jeg ønsker å se på barnas hverdagsliv i barnehagen og

prøve å forstå det gjennom deres daglige praktiske handlinger, selv om jeg også ser på hvilke rammer som påvirker deres liv her. Det vesentligste bidraget som modellen gir, er nivåbegrepet og forståelsen av sammenheng og vekselvirkning. For å forstå barns situasjon og deres handlinger og uttalelser må man se barnet i en større sammenheng.

Barnet opptrer på mange arenaer, samtidig som det påvirkes av nivåer det slett ikke deltar på. Forbindelseslinjene mellom disse er i følge Bronfenbrenner (1979) minst like viktig som hva som foregår på de enkelte. Jeg har valgt ikke å inkludere foreldrene eller i stor grad å undersøke relasjoner mellom ansatte og foreldre, men har konsentrert meg om barnehagen som en arena i *mikrosystemet*. Det jeg vil vise gjennom Bronfenbrenners modell her, er at det er viktig å vite om de forskjellige nivåene som kan ha innflytelse på mikronivået, altså på hva som skjer i barnehagen, for eksempel hvilke tanker som ligger bak utarbeiding av barnehagens pedagogikk (Rammeplan, Lov om barnehager). Innflytelse vil også gå i motsatt retning, altså fra arenaer i mikrosystemet og mot andre nivåer. I samtaler med barna kom jeg også inn på andre arenaer i barnas liv - på mikronivået - enn barnehagen, for det meste venne- og hjemmemiljø.

Etterhvert som barnet blir større, utvikles dets evne til å oppfatte seg selv som deltaker i en verden utenfor. Barnet lærer konturene av et *mesosystem*. Inntil barna får kontakt med andre enn nær familie, vil kanskje ikke det at folk har ulike språk, forskjellig hudfarge og lignende være et tema for dem. Når barnet opptrer på flere arenaer enn i familien og møter storsamfunnet, som i barnehagen, vil disse aspektene ved deres selvopplevelse kunne bli gjort relevante. Kommer dette til uttrykk i barnehagen? Utarbeiding av planer for barnehagedrift forekommer i *eksosystemet* som igjen blir påvirket av *makrosystemet*. Er temaet synlig i Rammeplanen og andre skriftlige planer, under spontan lek eller gjennom samtaler med barn og voksne? Dette er sentrale spørsmål i denne oppgaven.

Et menneskes identitet er noe som dannes av mønstre av sosiale relasjoner og forhold. Ved mitt valg av barnehagen som arena har jeg kun tilgang til en begrenset del av barnas liv. Jeg kan derfor bare snakke om det jeg ser utspille seg her, samt eventuelle referanser barna selv måtte ha til sitt liv utenfor barnehagen.

---

<sup>3</sup> "A setting is a place where people can readily engage in face-to-face interaction (...)" (Bronfenbrenner 1979:22)

## George Herbert Mead og ”de signifikante andre”

Ifølge sosialpsykologen Mead (1934) oppstår og utvikles personers selbevissthet under en sosial prosess. Også med dette perspektivet vil barnet sees som en aktiv deltaker i egen sosialisering. Barnas utvikling skjer i en sosial sammenheng; gjennom sosiale relasjoner i dagliglivet, gjennom de her-og-nå situasjonene de opplever hjemme, i barnehagen og i nærmiljøet ellers, altså på Bronfenbrenners forskjellige mikroarenaer. I boken *Mind, self and society* (1934) understreker Mead forholdet mellom andres syn på et individ (”me”) og individets egne ”emerging sense of self” (”I”) og vektlegger at det er i møte med andre at barn utvikler en bevissthet om seg selv, en jeg-bevissthet. Meads begrep ”de signifikante andre” står for viktige mennesker i barnets omgivelser, mennesker som er med på å påvirke barnas utvikling av jeg-bevissthet. Disse betydningsfulle personene finnes på alle arenaer der barnet deltar direkte, også i barnehagen.

”Social action produces consciousness”, skriver Mead (ibid.:31). Min analyse begynner i samhandlingen. Gjennom samhandlingen blir barna på samme tid selvstendige individer og samfunnsmedlemmer. Ved begrepet *rolletaking* kobler Mead sammen det individuelle og det kollektive. Samfunnets normer er en del av selvet. Den sosiale utviklingen fyller altså to funksjoner samtidig; både en integrerende (sosialisering) og en differensierende (individualisering). Mead sier at barn gjennom å ta andres roller under lek, utvikler sosiale evner og kulturell forståelse. Han fokuserer på regelleker<sup>4</sup>, men rolleleken er selvsagt også viktig. Rolletaking finnes i mange dagligdagse situasjoner, men leken utgjør en viktig arena for barns læring av dette. Rolletaking er en kognitiv prosess som består i å forstå den andres rolle i den hensikt å oppføre seg passende overfor den andre innenfor grensene av sin egen rolle (Mead 1934). Synet man har på seg selv justeres av ”den andre”, og svaret på hvem det *er*, får barnet altså gjennom den reaksjonen hans/hennes handlinger utløser hos et annet menneske, det vil si hvordan barnet selv oppfatter reaksjonen. En sammenfatning av Meads påstand er at vi ikke kan se oss selv uten også å se oss selv slik andre ser oss. I barnehagen fremstår både barn og voksne som signifikante andre som utøver innflytelse på barnas utvikling av sosial identitet og selvoppfattelse.

---

<sup>4</sup> Regelleker har forhåndsdefinerte regler som deltakerene er mer eller mindre kjent med. Disse reglene er eksplisitte. Sangleker og fotball kan være eksempler på regelleker. Rolleleker utvikles underveis i forløpet, og kan ta forskjellig retning fra gang til gang. Skillet mellom regelleker og rolleleker utelukker ikke at rolleleken også har sine regler, men disse er som oftest uttalte og mer implisitte.

## Ivar Frønes og de jevnaldrendes betydning

Frønes (1998) argumenterer for de jevnaldrendes betydning som ”signifikante andre”, og hevder at forhold barn – barn er sentralt for utvikling av sosial kompetanse. Frønes (1998) hevder at de jevnaldrendes posisjon i sosialiseringprosessen ikke bare er fundert i det at barn tilbringer så mye tid sammen med barn på egen alder, men til strukturelle egenskaper ved barn - barn relasjonen. De sosiale relasjonene mellom barn er nærmest motsatt av foreldre - barn relasjonen. De er horisontale, som illustrert i den engelske betegnelsen ”peers”; aktørene er likeverdige.

Mange har gjennom tidene påpekt at denne kontakten er viktig. Barnehagen argumenterer for barns behov for lek med andre barn og ungdomsklubben for tenårings behov for likesinnede. Men de jevnaldrendes posisjon i en bredere forståelse av sosialisering er likevel relativt lite omtalt. (Frønes 1998:11)

Frønes tydeliggjør som Mead (1934) *det handlende barnet* og ser sosialiseringen som en prosess.

Sosialisering forstås som utvikling av kompetanse, dvs. kvalifisering. Evne til å møte aktuelle sosiale situasjoner, mestre språk og roller, forstå sosiale posisjoner og kulturelle signaler samt ha de grunnkvalifikasjoner arbeidet krever, vil alltid være sentrale dimensjoner i den allmenne kompetanse (Frønes 1998:61).

Denne læringsprosessen er også viktig innenfor barnehagen med sitt pedagogiske mål om sosial handlingskompetanse eller basiskompetanse.

Vennskap og lek blant barna endte opp som mitt hovedfokus. Jeg setter i oppgaven de jevnaldrende i sentrum, og ser på deres vesentlige betydning for de barna jeg skriver om; betydning når det gjelder læring, vennskap og for sosialiseringforståelsen generelt. Også Corsaro er opptatt av betydningen barns jevnalderrelasjoner har for sosialiseringen:

The discovery of friendship is a major step in the child’s acquisition of social knowledge. Before children make friends, their social bonds are primarily between the parents or other adult caretakers. This is not to say that children do not influence caretakers or actively construct concepts of social relations within the family by participating in interactive events. Within the family, however, children have relatively little opportunity for negotiation; they must recognize, accept, and adapt to their relationship with parents and siblings. Young children’s social knowledge is built around these significant others, who introduce them to cultural values and norms and to interpretive procedures that connect abstract values and norms with specific interactive demands (Cicourel 1974). When children first move outside the family unit, they discover a range of options in the selection of interactive partners. Through interaction with peers, children learn that they can negotiate social bonds



on the basis of their personal needs and social contextual demands. They also learn that their peers will not always accept them immediately; often a child must convince others of his or her merit as playmate, and sometimes he or she must anticipate and accept exclusion (Corsaro 1985, i Asher 1981:207).

Frønes lar seg blant annet inspirere av psykologen Harry Stack Sullivan (1953, i Frønes 1998) i vektleggingen av de jevnaldrendes innflytelse:

I tidlige barneår representerer de jevnaldrende en korrigering av den selvoppfattelse barnet bringer med seg fra familien. Mens familien setter barnet i sentrum på en måte som gir barnet forståelsen av å være verdens sentrum, korrigeres dette av jevnaldergruppa i tidlig barnealder. Den konkurranse mellom barn som preger denne perioden, avløses så igjen av bestevennperioden. Utviklingen av vennskap og forståelse av andres behov korrigerer den konkurrerende egosentrisme som ofte dominerer mellom barn i fem-seksårsalderen. Dette stimulerer utviklingen av evner til sosial forståelse; bestevennrelasjonen krever sosial kompetanse, og gir en ny erfaring som videre utvikler den sosiale kompetanse (Frønes 1998:27).

Som Mead (1934) hevder Frønes (1998) at evnen til empati utvikles ved at barna i samhandling møter andre perspektiv enn sitt eget. Det gjør barna i barnehagen, for eksempel gjennom tidligere nevnte rolleleker, men også gjennom daglig samvær for øvrig. Frønes (ibid.) fokuserer på rolletaking som han mener finner sted på flere nivåer; fra faktisk rolletaking i lek og samhandling, til evnen til å gripe den andre som person (sosial perspektivtaking), til endelig å kunne se seg selv fra ulike andres perspektiver (dobbel perspektivtaking):

Gjennom lek og sosialt samvær spiller barn en rekke roller og opplever ulike posisjoner, og gjennom disse utvikles deres sosiale, kulturelle og kommunikative kompetanse. I samhandlingen møtes meninger, ønsker, forståelsesformer og ideer, de opptrer som konflikter som må løses på et eller annet vis hvis ikke samhandlingen skal bryte sammen (ibid.:40).

Jeg viser i oppgaven til hvordan barnas deltakelse i samhandlingen er med på å forme deres relasjoner til andre. Hva slags relasjoner barna oppnår med andre barn og hvordan de erfarer at andre opplever dem er avgjørende for deres opplevelse av seg selv.

### **Berentzen og Corsaro: lekens strukturer**

Antropologen Sigurd Berentzen (1990) benytter i sin bok *"Kjønnskontrasten i barns lek"* et samhandlingsperspektiv på barns lek. For Berentzen er barna "sosiale aktører som foretar handlingsvalg på grunnlag av kulturelle verdier de selv skaper gjennom samhandling" (ibid.:64). Berentzen vil vise hvordan *metatrekkene* ved samhandlingskonteksten vesentlig bestemmer hvilket kognitivt fellesskap aktørene får (ibid.:6). I sine studier fant han at gutter og

jenter organiserte seg på forskjellig måte, og at dette hang sammen med noen felles antatte ideer barna hadde for samhandlingen. I hovedtrekk gikk dette ut på at guttene, i følge Berentzen, ofte lekte flere sammen av gangen, med en klar hierarkisering i gruppen. Typen lek guttene deltok i var gjerne fysisk og ofte støyende. Jentene var oftest sammen i mindre enheter, gjerne to og to. Deres lek var hovedsakelig bygget på kommunikasjon og de søkte således hverandre, mens guttene i større grad søkte tilgang til tøffe ting. Berentzen (1990) viser til trekk ved barnas samhandling som han knytter til psykologiske strukturer som i dette tilfellet sees i forhold til barnas kjønn. Kjønnaspektet var også på mitt feltarbeid en del av det totale bildet, men de fleste av strukturene eller reglene i leken fungerte imidlertid også på tvers av kjønnskategoriene. Som Berentzen ønsker jeg å se hvordan barna søker sammen og opprettholder samhandlingen, og hvordan disse valgene ser ut til å oppstå av oppfatninger barna deler.

Sosiologen Barrie Thorne (1993) er en annen forsker som har sett på barns organisering med hovedvekt på kjønn. Selv om hun finner at dette er et ledende organiseringsprinsipp, vektlegger hun, i motsetning til Berentzen (1990), også de viktige unntakene. Omkring 20 % av samhandlingsepisodene Thorne iakttok var på tvers av kjønn, og hun anser disse episodene som kvalitativt viktige og kritiserer og nyanserer det perspektivet som ser på gutters og jenters organisering som bortimot atskilte kulturer:

I have found so many exceptions and qualifications, so many incidents that spill beyond and fuzzy up the edges, and so many conceptual ambiguities, that I have come to question the models basic assumption (Thorne 1993:90).

Corsaro (1979, 1997) forsker også på vennskap og sosial deltakelse blant barnehagebarn og mener at noe av det barn i førskolealderen er mest opptatt av nettopp er sosial deltakelse, samt det å utfordre og oppnå kontroll over voksnes autoritet (1997:118). Corsaro (1979, 1997) ser på hvordan barna starter samhandling, hvordan de ber om, og gir hverandre tilgang til, fellesskap i aktivitet og lek. Dette anser han som et viktig inntak til å forstå organiseringen av barns verden på dens egne premisser (ibid.). Ved å analysere videoopptak av samhandlingsepisoder viser Corsaro hvordan barn aktivt utvikler og bruker kommunikative ferdigheter for å produsere sosialt ordnede hendelser i deres samhandling med andre barn og voksne. De kommunikative ferdighetene barna tar i bruk for å inkludere eller ekskludere andre barn i lek kan være ikkeverbale, men i førskolealderen har de også fått et høyst sofistisert verbalt uttrykk (Corsaro 1979).

Corsaro (1979, 1997) gir som Berentzen viktige bidrag til forståelsen av strukturelle trekk ved barns samhandling. Begge påviser en type regler som deltagerne må forholde seg til for å skape muligheter for meningsfull samhandling. De ”reglene” som gjennomsyret barnas virksomhet var i følge Berentzen kjønnsesifikke, og knyttet til den nevnte forskjell i organiseringen av lek. Corsaro ser mer generelt på mønstre i hvordan barnas lek skapes, opprettholdes eller brytes. Begge ser leken som et trekk ved og en måte å få tak i ”jevnalderkulturen” (*peer culture*) på.

Barna har gjennom deltakelse i barnehagen mulighet til å utvikle et meningsfellesskap og det minimum av kognitivt fellesskap som bl.a. Berentzen (1990) hevder er nødvendig for samhandling. Alle de hittil nevnte teoretikerne fokuserer på barnas aktive skaping av egen hverdag. Med dette som utgangspunkt ville jeg utforske hva dette felles viktige er og i hvilken grad minoritetsbarna i Furusletta barnehage har eller tilegner seg det. Hvilke situasjonsoppfattelser er det viktig at barna deler? Hvem definerer leken i hverdagen og styrer utviklingen av samhandlingsmønstre i barnehagen?

### **1.5 Metodiske og etiske betraktninger**

Etiske vurderinger i en feltarbeidssituasjon blir mer komplekse når de sosiale aktørene i analysen er små barn, fordi de ikke har kunnskap om forskning og bruk av denne, og derfor ikke vil kunne være kritiske på samme måte som voksne informanter. Jeg valgte å informere deres foreldre og de ansatte i barnehagen, heller enn barna selv, om det konkrete målet for oppholdet i barnehagen. Jeg snakket med fungerende styrer over telefon og per brev, og ba henne ta opp mitt ønske om tilstedeværelse i barnehagen med de andre ansatte. Da hun hadde gitt klarsignal, sendte jeg en forespørsel til alle barnas foresatte (appendiks 1). Denne ble lagt i hvert barns hylle, i garderoben, og var en samtykkeerklæring på at jeg fikk observere og snakke med barna deres. Alle var riktignok ikke underskrevet da mitt feltarbeid startet, men de kom etterhvert. Dersom noen hadde sett det som ønskelig ville jeg ha utelatt samtaler med og observasjoner av deres barn. På det første foreldremøtet som ble arrangert fortalte jeg om min rolle i barnehagen. Til barna fortalte jeg hvorfor jeg var der under samlingsstund den første dagen; jeg fortalte at jeg skulle skrive om dem og hva de gjorde i barnehagen. Fem av de ansatte i barnehagen kjente jeg litt fra før, siden jeg en tid var vikar her i korte perioder, og de andre hilste jeg på den første dagen. På personalrommet, hvor jeg ofte var sammen med de ansatte under pausene, fikk vi tid til å snakke uten at barna var til stede. Det at jeg kjente til flere av de ansatte tror jeg, i deres

oppfatning, ufarliggjorde meg overfor dem. Det var kanskje noen som var redd for å si noe ”galt” i begynnelsen, men vi fikk umiddelbart en avslappet tone og jeg følte meg godt mottatt fra første stund. Mange viste interesse og spurte underveis om ’hvordan det gikk’. De mer strukturerte samtalenene med både personalet og barna fant sted under siste del av oppholdet mitt i barnehagen. Jeg har endret navn og enkelte andre personlige opplysninger for best mulig å anonymisere både sted og personer.

### **Å studere det kjente**

Ofte har antropologen en bakgrunnskunnskap om det han/hun forsker på. Selv om det over tyve år siden, har jeg selv gått i barnehage i 4-5 år, og har mange minner derfra. Jeg kan også til dels identifisere meg med de ansatte i en norsk barnehage. Fordi jeg selv har arbeidet som vikar i to forskjellige barnehager, er jeg kjent med personalets oppgaver og hadde før feltarbeidet en oppfatning av hva det vil si å jobbe i en barnehage. Det ble derfor viktig for meg å forsøke å skille min tilstedeværelse i barnehagen fra de ansattes, både for min egen del, overfor de ansatte og spesielt overfor barna.

### **Hvem var jeg for mine informanter?**

I etterkant av feltarbeidet har jeg vært på besøk i barnehagen ved et par anledninger. En gang ble jeg fortalt at det hadde vært noen studenter der (fra førskolelærerlinja) en kort tid. Da jeg spurte ei av jentene i barnehagen hva studentene hadde gjort der, fortalte hun at de hadde lekt med barna. Jeg hadde presisert for dem at jeg skulle skrive noe om ”hvordan det er å være i en barnehage”, og at jeg derfor ville at de skulle hjelpe meg, siden dette var noe barna visste mye om. Jeg regnet med at jenta jeg snakket med ville huske dette, men da jeg spurte etter hennes oppfatning av hva jeg hadde gjort da jeg var i barnehagen, svarte hun det samme; *”Du lekte med vårs, vel!”*

Det var nødvendig for meg å forsøke å innta en ”mellomposisjon” under feltarbeidet. Jeg ville ikke fremstå som en vanlig ansatt, fordi jeg da ville risikere å påvirke barnas handlinger, for eksempel ved å komme med negative reaksjoner mot deres atferd. Jeg ønsket altså å være mest mulig nøytral. Personalet i barnehagen tok hensyn til dette, og jeg ble i liten grad spurt om å hjelpe dem i ulike situasjoner. Selv om jeg var den nærmeste voksne når voksten inngripen krevdes, tok andre ansatte ansvar. Det hendte enkelte ganger at jeg ble spurt om å passe på i korte perioder, for eksempel bak huset hvor det alltid skulle være en ansatt, men stort sett fikk

jeg den tiden og muligheten jeg trengte til å være i situasjoner med barna uten å behøve å føle ansvar for å se etter andre barn, fare av gårde hvis noen slo seg eller lignende.

Det var ikke meningen å sette barna nøyaktig inn i hva min oppgave i barnehagen var. Jeg syntes det var nok å fortelle dem at jeg gikk på en skole hvor jeg skulle skrive om noe jeg var opptatt av, nemlig barn i barnehage, og at jeg derfor skulle være hos dem i et halvt år for å se hva de holdt på med. Noen av barna syntes dette var grei informasjon, enkelte så ut til likevel å betrakte meg på linje med andre ansatte og ”lærlinger”, mens andre igjen syntes å mene at jeg var ”hverken fugl eller fisk”, noe som for så vidt var en riktig antakelse. ”*Hvor er mamma’n din?*” spurte et par av jentene innimellom, og en av dem lurte på om jeg skulle ’overraske mamma’n min’ da jeg spiste opp all maten i matpakka mi til lunsj. Georg var en av dem som flere ganger spurte meg om jeg ’egentlig’ var voksen og om jeg kunne jobbe i barnehagen ’på ordentlig’. Da barna ble bedt om å telle hvor mange barn og voksne som var til stede under en samlingsstund talte noen av dem meg blant barna, og andre lurte på hvorfor påskeharen glemte meg da han delte ut godteposer til barna. Moren til ei av jentene fortalte meg at datteren hennes hadde sagt at jeg ’ikke var voksen’, og det skjedde også at noen av barna som bodde i nærheten av der jeg bodde under feltarbeidet kom og ringte på for å spørre om jeg ville komme ut og leke. Jeg deltok ofte i lek i barnehagen, langt oftere enn de andre ansatte, men likevel ble jeg ansett som voksen i størrelse, og kunne brukes til å sitte på fanget, til trøst og hjelp og andre ”voksenting”. Det at jeg kom i en slags mellomposisjon mellom de ansatte og barna ga meg en delvis tilgang til barnas sosiale verden, men – jeg var samtidig voksen og kunne aldri gå inn i en relasjon med et eller flere barn på samme måte som et annet barn ville gjøre.

Jeg ble selvsagt ikke like godt eller like raskt kjent med alle barna i barnehagen, men det var ikke vanskelig å få kontakt. Fire av barna visste hvem jeg var fra før og var derfor de første som søkte kontakt, og kanskje gjorde dette det lettere også for andre av barna å ta kontakt med meg. Jeg forsøkte å ikke prioritere noen av barna fremfor andre (det var vel heller slik at enkelte av barna prioriterte meg), samtidig som jeg tidvis ønsket å befinne meg i bestemte sammenhenger i forhold til datainnsamlingen. Spesielt på det store uteområdet var det ofte nødvendig for meg å forflytte meg litt.

## **Deltagende observasjon som metode**

Min hovedmetode under feltarbeidet var deltagende observasjon. Gjennom å se hvordan samhandlingen utspilte seg og samtidig kunne snakke og være sammen med barn og voksne, ønsket jeg å finne ut hva som betyr mest for barnas samhandling i hverdagen. Siden det var slik informasjon jeg var ute etter, satt jeg meg fore ved starten av feltarbeidet å beskrive samhandlingsepisoder, tid, sted, aktører og roller.

Corsaro (1981) viser til noen vanskeligheter i forbindelse med deltagende observasjon av barn:

- Han mener at en kan risikere å virke påtrengende i forhold til dem som tar vare på barna (ansatte og foreldre). Jeg tror at når man viser en genuin interesse for barna og for de ansattes arbeid er dette problemet langt på vei løst. Samtidig vil en i en barnehage kunne gjøre gjengjeld til de ansatte ved å ta på seg enkelte oppgaver som hjelper dem i arbeidet.

- Corsaro hevder at forskeren vil kunne bli iøynefallende for barna, for eksempel i forhold til fysisk størrelse, noe de vil kunne knytte til antagelser om makt. Corsaro skriver at denne betydningen minsker etter hvert i feltarbeidet. Jeg føler selv at jeg oppnådde den midt-i-mellom-posisjonen jeg ønsket etter hvert, men at barna først brukte litt tid på å definere meg.

- Et tredje punkt Corsaro vektlegger, er betydningen av at forskeren er klar over faren for eventuelle voksne oppfatninger av barns aktiviteter og evner. At vi som voksne bortforklarer ting vi ikke forstår, som ”dumt” og uviktig. Her er det viktig å snu fokuset på barnas aktiviteter fra å se disse som en ”øvelse til å bli voksen” til å betrakte dem som viktige i seg selv. Målet er å fri seg fra voksne forutantagelser og gå inn i barnets verden som både observatør og deltager. Dette er et mål som ikke fullt ut er mulig å oppnå, men som bør etterstrebtes dersom man skal forstå barnas livsverden best mulig. For å analysere funn må forskeren selvsagt også inneha en mer distansert forskerrolle.

Det tar tid å bli godt kjent, også med barn, men det var ikke vanskelig å bli inkludert i barnas lek. Jeg hadde presentert meg selv under en samlingsstund, og enkelte av barna var umiddelbart interessert i kontakt. De ville straks ha meg med på akebrettet, og satt tydelig pris på en ny voksen som var glad i å leke. Som regel var det barna som inviterte meg med på aktiviteter, men det hendte også at jeg foreslo at vi skulle spille fotball, ake osv. Jeg tenkte i utgangspunktet at min innpasstrategi skulle være forholdsvis passiv, men jeg ble nok mer aktiv enn antatt. Til tross for dette var mitt overordnede mål å bli en del av aktiviteten uten å forstyrre innholdet i leken, noe jeg til dels oppnådde. Det var likevel episoder hvor jeg følte at mitt nærvær gjorde

noe med aktiviteten. Det var de gangene jeg nærmet meg en allerede pågående samhandlingsepisode som jeg i utgangspunktet bare ønsket å observere. Da hendte det at et eller flere av barna henvendte seg til meg og forsøkte å inkludere meg i leken. Denne leken fortsatte da med meg som ny deltaker, det vil si at jeg passivt deltok uten å forme leken videre, men likevel kunne jeg ikke disse gangene være sikker på om ikke noe av innholdet ble forandret. Det er sannsynlig at min tilstedeværelse sånn sett påvirket barnas atferd, men deres inkludering av meg er likevel noe jeg anser som mest positivt, fordi jeg tror jeg nøt godt av det i forhold til deres nærhet og åpenhet under de fleste samtaler og i hverdagen for øvrig. Naturlig nok kommer man ikke like nært inn på alle informantene sine, noen av barna tilbrakte jeg langt mer tid sammen med enn andre. Jeg forsøkte derfor utover i feltarbeidet å følge et barn av gangen, hver dag, i alle fall de av minoritetsbarna jeg var minst sammen med og derved hadde minst observasjoner av.

### **Datamaterialet**

Mitt forhold til studiets tema og til mine informanter er avgjørende for feltarbeidets datainnsamling. Jeg vil ofte være en av aktørene i en samtale eller samhandlingssituasjon, og vil alltid være den som foretar fortolkningene, og derved avgjør hva som er relevant. For å unngå feiltolkninger eller å trekke konklusjoner ut fra få observasjoner, kombinerte jeg deltagende observasjon med samtaler.

Research on how children react to and deal with others who are members of racial or gender outgroups could reasonably be conducted in a wide variety of ways. One strategy is to combine extensive observation of peer relations over a relatively long period of time with repeated interviews with the children themselves. This strategy is an excellent way to become aware of the children's assumptions, of subtle nuances in relationships, and of differences between stated ideals and actual behavior (Schofield:54, i Asher 1981).

Mine data er på den ene siden samhandlingsepisoder og observasjoner av handlingsforløp i barnehagens hverdag. Disse handler blant annet om kontaktforsøk, lek og samhandlingsbrudd mellom barna. På den andre siden har også de mer eller mindre strukturerte samtalene jeg har hatt med både barn og voksne en viktig plass i denne oppgaven. Jeg ønsker gjennom samtalene å få fatt i hva personalet synes er viktig ved "minoritetsbarnas" tilstedeværelse i barnehagen, og omvendt prøver jeg å få tak i disse barnas opplevelser av hverdagen i Furusetta barnehage, med vekt på erfaringer i lek og annen samhandling. Hvordan kan disse opplevelsene eller

oppfatningene av dem eventuelt knyttes til det at barna har en ”minoritetsbakgrunn”? Med minoritetsbarna som utgangspunkt fulgte jeg barna gjennom dagens aktiviteter og i de forskjellige situasjoner. Feltnotatene skrev jeg åpenlyst og fortløpende utover dagen. Notatene inkluderte samtaler og hendelsesforløp. Barna lurte noen ganger på hva jeg skrev, særlig i begynnelsen, og da fortalte jeg litt om det. De barna som spurte om å få tegne i notatboka fikk lov til det. De mer strukturerte samtalene foregikk en god stund ut i feltarbeidet mitt. Disse tok jeg opp på bånd, og skrev dem senere ut.

### **Samhandling som datamateriale.**

Jeg benytter hovedsakelig samhandlingsepisoder som analyseenhet. Ofte fremstår ikke samhandlingssituasjonene som avgrensede episoder, men mer som en kontinuerlig flyt. Corsaro tar utgangspunkt i Goffmans begrep “self engagement” når han definerer en samhandlingsepisode (*interactive period*) i en barnehage som:

(...) those sequences of behavior which begin with the acknowledged presence of two or more interactants in an ecological area and the overt attempt(s) to arrive at a shared meaning of ongoing or emerging activity. Episodes end with physical movement of interactants from the area which results in the termination of the originally initiated activity (Corsaro 1979:318).

Når den opprinnelig pågående samhandlingsepisoden var over fulgte jeg ofte enkelte av barna videre inn i andre aktiviteter. Det er ikke alltid jeg var tilstede ved begynnelsen av en aktivitet, noen ganger startet min observasjon etter at samhandlingsepisoden hadde pågått en stund. Lekeepisodene var av forskjellig lengde. Noen ganger varte den samme aktiviteten en hel uteperiode, samt at den fortsatte etter avbrudd som matpause eller lignende. Andre ganger kunne samhandlingen ha vart bare et minutt før en eller flere av deltakerene gikk fra aktiviteten, uten nødvendigvis å avslutte leken verbalt, for eksempel for å leke med noe annet eller noen andre.

Bruk av samhandlingsepisoder som analyseenhet har den viktige fordel at forskeren får kontekstualisert informasjon for all atferd som finner sted under episoden. På den andre siden kan kortere samhandlingssekvenser tatt ut fra lengre episoder hindre riktig tolkning av bestemt atferds betydning, fordi denne ofte er avhengig av foregående og etterfølgende aktiviteter og hendelser (Corsaro 1979). I studier som benytter seg av samhandlingsdata for å analysere barns egen livsverden og sosiale kompetanse, er det også viktig å ta utgangspunkt i at barns atferd



ikke bare foregår innenfor en setting med spesifiserbare fysiske og sosiale trekk, men at atferd også organiseres som påfølgende handlinger over tid (Berentzen 1983). I og med at sosiale møter utvikles som en hendelse over tid vil tidligere atferd påvirke senere atferd. Det ble derfor viktig for meg å følge situasjoner lengst mulig. Samtidig har feltarbeidets lengde den fordel at man får mulighet til å gjenkjenne mønstre; man kan få med seg utvikling over tid, slik at ikke en enkelt episode blir tolket utenfor den større sammenhengen. Antropologen Jean Briggs (1991) argumenterer for fordelen ved å følge enkeltindivider over tid. Hun forteller fra en jaktleir på Baffin Island om hvordan de voksne ofte stiller små barn emosjonelt sterke spørsmål for å tvinge dem til å reflektere. Denne interaksjonen tar form som en lek, men alltid på de voksnes initiativ. Briggs beskriver denne viktige delen av inuittbarns sosialisering gjennom eksempler fra 3 år gamle Chubby Maatas erfaringer med nær familie og deres stadige forsøk på å påvirke hennes selvstendighet og tilknytning. "Bringing individuals clearly into focus can contribute to our understanding of how culture operates in persons and how persons operate with culture, each creating the other" (ibid.:1).

For å teste ut mine tidlige oppfatninger av hvem som lekte med hverandre, forsøkte jeg å følge ett barn av gangen over tid, og se hvem barnet søkte mot, hvem som kontaktet ham/henne, hyppighet i deltakelse, hva slags lek barnet deltok i og hvilken rolle barnet tok eller fikk i leken. Dette refererer Corsaro til som *quasi-statistics*:

Quasi-statistics are the enumeration and analysis of frequency distributions for a given phenomenon that help researchers determine whether initial findings hold for the group and environment under study. The quasi-statistical method also allows ethnographers to estimate the consistency of patterns in field data over time (Corsaro i Asher 1981:213).

Således skapes det større grunnlag for hypoteser, og jeg så kontinuitet og ble mer trygg på at mine observasjoner ikke var en tilfeldighet som fant sted bare den dagen.

### **Å strebe etter et "barneperspektiv"**

Forskningen omkring barn var på 1970-tallet stort sett opptatt av sosialisering eller utvikling, hvor barnas egen rolle og egne oppfatninger langt på vei ble oversett. Barn ble således ofte sett som "... people in the process of becoming, rather than being" (James 1993:30). Det har lenge pågått forskning omkring barn og barndom, men det er i de siste tiårene at fokuset er blitt rettet mot å se barnas eget perspektiv (for eksempel Åm 1989, Hundeide 1989, Tiller 1989, Corsaro 1979, 1981, 1997, James 1993, Briggs 1991). Et slikt barneperspektiv blir relevant for min oppgave, i og med at jeg blant annet ønsker å få tak i de enkelte barnas opplevelser. Det er

forøvrig ikke slik at det bare finnes ett barneperspektiv; flere kan eksistere side om side. Barn er forskjellige og aspekter som klasse, kjønn, helse, etnisitet osv. kan spille en differensierende rolle.

Før en gir seg i kast med å fortolke barns atferd i hvilken som helst situasjon, bør en først forsøke å forstå barnets oppfatning eller fortolkning av situasjonen og hva det selv oppfatter som passende atferd i tråd med denne oppfatningen (Hundeide 1989:110).

For å si noe om en handlings mening for aktøren, må en tilstrebe å oppnå samme fortolkningsramme som aktøren. Dette vil man aldri fullt ut kunne klare, men ved over tid å gjennomføre observasjoner og samtaler kan man komme noe nærmere.

Enten vårt mål er å forstå barn, å forutsi deres reaksjoner og atferd eller å regulere og kontrollere reaksjonene og atferden, må vi ta utgangspunkt i at barn handler ut fra hvordan de opplever verden, og ikke ut fra hvordan den "egentlig" er (Tiller 1989).

Jeg har derfor i min oppgave tatt utgangspunkt i hvordan barna er sammen med hverandre i hverdagen, og forsøkt å "sette meg ned" blant dem og se hva deres handlinger og samhandling kan bety for dem. Selv om forskeren ikke helt kan innta samme perspektiv som barna, må det være et mål å unngå reduksjonisme, og forsøke å oppnå et "barneperspektiv". Reduksjonisme vil altså si at vi som voksne oppfatter barns handlinger som uvesentlige og dermed overser betydningen disse handlingene har for barnet.

Studiet av sosial organisasjon blant barnehagebarn illustrerer hvordan barns atferd kan studeres på dens egne premisser, dvs. det viser hvilken "logikk" deltakerene selv benytter under organisering av handlingsforløp og gir følgelig et bidrag til hvordan en kan unngå å anlegge en reduksjonistisk holdning i studiet av barn. Reduksjonisme, altså at barns atferd ikke blir analysert ut fra dens videre atferdsmessige sammenhenger, men ut fra uavklarte vitenskapelige eller common-sense antakelser, har altfor ofte preget studier av barns sosiale deltakelse og sosialisering (Berentzen 1990:iv).

Selve begrepet sosialisering kan være et problem, fordi det lett kan forstås som noe en passivt formes av. Her er det på sin plass å referere til to typer sosialiseringsteorier, nemlig de deterministiske og de konstruktivistiske, hvor sistnevnte gruppe skaper langt større plass for individets deltakelse. De teoretikerene jeg tidligere har nevnt (pkt. 1.2.) søker å få fram barnas aktive deltakelse i egen sosialisering. Corsaro (1997) innfører begrepet *fortolkende reproduksjon* (interpretive reproduction) som et alternativ til sosialiseringsbegrepet. Dette begrepet er dynamisk, og ikke lineært som sosialiseringsbegrepet ofte kan fremstå:

The term *interpretive* captures innovative and creative aspects of children's participation in society. Children produce and participate in their own unique peer cultures by creatively appropriating information from the adult world to address their own peer concerns.

The term *reproductive* captures the idea that children are not simply internalizing society and culture, but are also actively contributing to cultural production and change. The term also implies that children are, by their very participation in society, constrained by the existing social structure and by social reproduction.

(Fra Corsaros forelesning 23.11.98, i  
i anledning barneforskningsuke, UiB.)

Jeg har vektlagt hvordan barna samhandler, men det er underforstått at barn gjennom dette sosialiseres – og sosialiserer seg. Sosialisering henger nøye sammen med samhandling. Barna produserer rutiner kollektivt. Det aspektet ved sosialisering som jeg har vært mest opptatt av, er utviklingen av vennskap og samhandling i barnehagen. Barn oppnår kunnskap og ferdigheter gjennom en aktiv sosialisering, likevel er barnas egne aktive rolle hele tiden i forhandlingsprosess med visse kulturelt konstruerte grenser. Dette vekselspillet illustreres blant annet gjennom den nevnte modellen til Bronfenbrenner (fig. 1.1). I min oppgave kan dette forholdet konkretiseres ved å vise til at barnas mulighet til aktivt å bidra til egen sosialisering og utvikling reguleres av forholdet de har til de andre barna i barnehagen og av praksisen i barnehagen, som igjen utgjøres av ansattes handlinger og de regler osv. som de må forholde seg til.

Selv om jeg ønsker å forstå barnas handlinger og uttalelser mest mulig fra deres eget synspunkt, kan jeg ikke være som en av dem, eller påstå at jeg kan tenke som dem eller forstå barnas opplevelser fra deres eget synspunkt. Jeg vil alltid foreta egne fortolkninger. For å oppnå mer innsikt i hvordan barna selv opplevde deler av sin hverdag, gjennomførte jeg ofte samtaler med dem. Både samhandlingsepisoder og samtaleutdrag gjengir jeg så nøyaktig som mulig, slik at leseren kan se dette separat fra mine fortolkninger. Det er likevel mine representasjoner, og jeg som har valgt ut hvilke barn og hvilke episoder som fremstilles, slik at det til syvende og sist er jeg som har den etnografiske autoriteten.

### **Om samtaler med barn**

Jeg hadde fra første dag samtaler med barna, dette var ”naturlige samtaler” som gjerne foregikk samtidig som vi holdt på med andre aktiviteter. Jeg ventet lenge med å foreta de mer

strukturerte samtaler med barna, som jeg tok opp på bånd. Siden dette ble gjort i siste halvdel av feltarbeidet, fikk jeg ikke inkludert de av barna som hadde begynt på skolen eller sluttet av andre årsaker. Under disse samtalerne satt jeg sammen med ett barn om gangen inne på leserommet. Jeg hadde fortalt litt om intervjusituasjonen på forhånd, og repeterte noe umiddelbart før jeg startet båndopptaket. Jeg begynte ofte samtalen med å spørre barnet om hva han/hun hadde gjort den dagen, før vi gikk over til å snakke om barnehagen generelt, som for eksempel hva barnet likte å gjøre, hvem det lekte med osv. (se appendiks 2). Jeg ønsket også å snakke om barnets forhold til hjemlandet. I hvilken grad vi gikk inn på temaet, var avhengig av det enkelte barns snakkesalighet, interesse og kjennskap til dette. Selvsagt ble ingen samtaler like, og også samtalenes varighet varierte. Gjennomsnittlig holdt vi på med disse strukturerte samtalerne omkring tjuvfem minutter. Jeg skriver mer om intervjusituasjonen innledningsvis i kapittel 5, der jeg refererer barnas uttalelser fra blant annet disse samtalsituasjonene.

Jeg forsøkte også under samtalerne delvis å bygge på det Asher og Renshaw (1981) omtaler som sosiometrisk metodologi (*sociometric methodology*). Dette er en ofte benyttet metode for å kartlegge vennskap, og mangelen på dette, blant barn. Man kan enten be barna ”gi poeng” til alle de andre barna i for eksempel klassen etter forskjellige egenskaper, eller man kan be dem nevne navn i forhold til bestemte kategorier. Brukt samtidig kan man se hvem som blir oversett, i motsetning til aktivt utestengt. Den sistnevnte teknikken, *peer-nomination technique* (etter Moreno 1934, *ibid.*), er oftest benyttet og kan deles i to grupper, positiv og negativ. Den mest brukte varianten er den positive, hvor barna blir spurt om å fortelle hvilke barn (for eksempel klassekamerater) som fyller bestemte kriterier (for eksempel *venn, lekekamerat*). Et barns popularitet bestemmes ut fra hvor mange andre barn som nevner hans/hennes navn. Negativ nominering blir også benyttet. Da blir barna bedt om å fortelle hvem de ikke vil leke med eller ha som venn. Jeg baserte noen av mine spørsmål under de strukturerte samtalerne på en *positive peer-nomination technique*, og spurte barna blant annet om hvem de pleide å leke med, likte å leke med eller skulle ønske de kunne leke med, og også hvem de trodde at gjerne ville leke med dem selv. Jeg brukte dette mest for å få en viss oversikt over samsvar mellom barnas ønsker, deres uttalelser og faktiske handlinger. Siden barnas uttalelser gjerne vil variere avhengig av dagsform eller situasjon, brukte jeg ikke hovedsakelig denne teknikken som faktisk mål på barnas popularitet, men sammenliknet opplysningene herfra med andre deler av datamaterialet.

## **Om spørreskjema og intervju av de ansatte**

Noen uker etter min ankomst i barnehagen, la jeg et tosidig spørreskjema til hver av de ansatte inn på personalrommet og oppfordret dem til å ta det med seg og bruke den tid de ønsket på dette før de ga det tilbake til meg (se appendiks 3). Spørreskjemaet ville jeg bruke for å kartlegge noe av det personalet syntes var viktig vedrørende minoritetsbarna. Senere skulle jeg intervju dem, og da ville jeg ta utgangspunkt i noe av det jeg kunne trekke ut fra spørreskjemaene. Jeg valgte å ikke ha intervjuer med alle de ansatte, men med ni av tolv, fordi en ble sykemeldt og det var to som jobbet halv stilling og som derfor aldri var på samme avdeling som jeg. De ansatte snakket ut fra egen erfaring, og i tillegg refererte de gjerne til hva de hadde lest eller hørt og lært på kurs. Uttalelsene diskuteres i kapittel 6, mens jeg også vil referere til deres meninger underveis.

## **Oppsummering**

Jeg har i disse innledende sidene vektlagt at alle deler av hverdagen, og hvordan disse fungerer i forhold til hverandre, er viktig for barns utvikling av kompetanse og syn på seg selv. Deretter har jeg argumentert for barnehagen som én betydningsfull arena for sosiale møter, hvor de jevnaldrendes betydning understrekes. Jeg har vist til forskjellige teoretikers fokus som ligger til grunn for oppgaven, samt beskrevet de perspektiv jeg har valgt og det metodiske redskap som ble brukt under feltarbeidet. I neste kapittel ønsker jeg å gjøre leseren bedre kjent med arenaen for feltarbeidet.

## **2**

## **Settingen: Barnehagen som arena**

---

Furusletta barnehage er en av fire barnehager på et forsted som ligger fem kilometer utenfor en middels stor by på østlandet. Området ble begynt utbygget på slutten av 1960-tallet, og hadde i 1999 i overkant av ti tusen innbyggere. Av disse har forholdsvis mange minoritetsbakgrunn, blant annet fra Somalia, Vietnam, Chile, Thailand, Kurdistan, Polen og det tidligere Jugoslavia. Som på mange andre steder, er det visse områder hvor mange av innvandrerfamiliene bor, mens det også finnes gater og kvartal hvor de knapt er representert. Samtidig som de første innvandrerene kom til stedet, begynte også barna deres i Furusletta barnehage, som da var den eneste barnehagen i området. Dette var i 1975, og barna kom da hovedsakelig fra Chile. Det var cirka 200 kosovoalbanere i byen da jeg i 1998 startet mitt feltarbeid, og 60-100 kom til etter NATOs angrep (våren 1999). Sammen med somalierne utgjorde kosovoalbanerne den største gruppen av innvandrere i byen da jeg gjorde feltarbeidet.

## **2.1. Furusletta barnehage og dens omgivelser**

Barnehagens beliggenhet er sentral, med gangveier til alle boligområdene den er omkranset av. Det er 100 meter til barneskolen og omtrent 200 meter til ungdomsskolen, som ligger like ved et handlesenter, et sykehjem, tannlege, lege, bibliotek, sosialkontor med mer. Bussene går til sentrum hver halvtime, og turen tar et kvarter. Det er store skogområder med flere vann i nærheten. Skogen blir flittig brukt til korte og lange turer året rundt. Gangveisystemet gjør at barna aldri behøver å gå i trafikkerte gater for å komme ut på tur.

Selve uteområdet til barnehagen er stort og fint. Innenfor porten går det en slak, asfaltert oppoverbakke til inngangspartiet, og en liten asfaltvei velegnet for sykkel og sparkesykkel går rundt hele huset. Fra asfaltveien og til gjerdet er det god tumleplass. Området er variert, med bakker til å ake ned om vinteren, flere trær å klatre i, et lite fjellparti og en liten slette som er flott til fotballspill og annen lek som krever plass. Det er en sandkasse foran huset og en bak, to huskestativ, en dumpe, to rutsjebaner og to skur med sykler samt en mange andre uteleker. I skuret bak huset er den ene halvparten tatt i bruk til dukkestue.

Barnehagebygningen er avlang, og inne ligger avdelingene Blå, Rød og Gul på rekke, men med ganger som skiller dem fra hverandre. Mellom avdeling Blå og Rød er det også kjøkken, personalrom og garderobe for de ansatte. Alle avdelingene har et hovedrom med bord og stoler og lesestol, et ekstra lekerom, kjøkkenkrok med komfyr, toaletter med vask og knagger til alle

håndklærne og egen inngangsdør med gang og garderobe hvor alle barna har faste plasser til å henge av seg klærne sine (se fig. 2.1.).

### **Personaloversikt:**

Det var ansatt fire førskolelærere, seks assistenter og to tospråklige assistenter ved barnehagen. Da jeg søkte om å få gjøre feltarbeidet mitt i Furusletta barnehage, var det to av førskolelærerne som delte styrerrollen der. Den tidligere styreren hadde gått over i skolen, og ingen ønsket å overta styrerrollen fordi styreren hadde administrativt ansvar og samtidig skulle være annenhver uke på avdelingene. I løpet av sommeren ble stillingen omgjort til kun administrativ, og det ble ansatt ny styrer. Han hadde tidligere vært styrer ved en annen barnehage, og ble den eneste mannlige ansatte ved Furusletta. Førskolelæreren fra Blå avdeling gikk også over i skolen som lærer for seksåringene sommeren 1998, og det ble ansatt en nyutdannet førskolelærer i stedet for henne. Innimellom var det studenter som hadde praksisuker i barnehagen, og flere faste vikarer stilte opp ved behov. Ellers var det stabilitet i personalet, og de fleste hadde arbeidet i barnehagen i mange år.

## **2.2. Dagens gang i barnehagen**

”God morgen, god morgen – her er vi igjen, vi kommer så glade til barnehagen frem.  
Vi synger og leker og har det så godt. Vi vil ikke bytte med kongens eget slott...”

Denne eller andre ”god morgen-sanger ” innledet ofte samlingsstunden i barnehagen. Mange av de andre sangene inkluderte alle barnas navn, og ønsker om en god dag.

Barna kunne være i barnehagen opp til ni timer hver dag, og alle måtte årlig ta fire ukers ferie. Barnehagens åpningstider var fra syv om morgenen til halv fem om ettermiddagen. De ansatte hadde enten tidligvakt fra syv til halv tre, mellomvakt fra åtte til halv fire eller seinvakt fra ni til halv fem. Fra klokken syv om morgenen begynte barna å komme til barnehagen, men det var få som kom så tidlig. En av de ansatte møtte barna, og den som fulgte dem, i garderoben. Her

hadde alle barna egen hylle og knagg, begge merket med det samme symbolet (hund, fisk, blomst og lignende) som knaggen den enkeltes håndkle hang på. Morgenstunden var en rolig periode. De som kom aller først spiste gjerne medbrakt frokost og fikk melk til, mens de ansatte noen ganger tente stearinlys, tok en kopp kaffe, pratet med barna og eventuelt tok seg av praktiske forberedelser for dagen eller andre gjøremål. Hvis barna skulle komme etter klokka ti, måtte foreldrene gi beskjed om dette i tilfelle det var planlagt en tur eller lignende, men det var sjelden noen som kom så sent.

Avhengig av vær og årstid kunne barna velge om de ville være inne eller ute fra morgenen av. Som oftest var de inne, i alle fall en stund. Da var det som regel valgfritt hva de ville gjøre, men det var gjerne lagt frem tegneark, spill eller annet, dersom det ikke var en obligatorisk aktivitet. Denne aktiviteten var da ofte en formingsoppgave og hørte tematisk sammen med barnehagens årsplan. I begynnelsen av året, når alle skulle bli kjent, gikk dette for eksempel ut på at alle barna skulle tegne seg selv og dem de bodde sammen med eller huset de bodde i. Senere fortsatte temaet ved at både de voksne og barna fra avdelingen gikk på tur til hvert av barnas bosteder. Barna lærte navn på boområdene i nærmiljøet og litt om adresser, og alle fikk se hvor de andre bodde. Hvert barn ble avfotografert, eksempelvis på trappa utenfor huset der de bodde. Som regel var denne turen kun til utsiden av huset, fordi dette var i foreldrenes arbeidstid. Det hendte likevel et par ganger at en av foreldrene var hjemme og at barna fikk komme inn på besøk.

Et vesentlig mål i barnehagens årsplan (se kap. 6) var at barna skulle bli kjent med hverandre. For å konkretisere målene ble det ut fra denne årsplanen igjen laget månedsplaner, ukeplaner og dagsplaner. Ukeplanene ble hengt opp i garderoben, og viste hva barna holdt på med og om det eventuelt skulle være noen turer eller andre arrangement i løpet av uken. Som et annet eksempel på hvordan disse planene fikk sitt uttrykk i fellesaktiviteter, var ett av temaene under mitt opphold ”farger”. Dette temaet gikk over et år, og var inndelt i månedsplanen som for eksempel ”høst” i oktober. Da kunne det hende at barna om morgenen skulle tegne et eller annet med de såkalte høstfargene. I samlingsstunden ville temaet tas opp igjen på forskjellig vis. Barna kunne lære å blande farger, kanskje ble det sunget om høstmånedene, lest en bok om årstiden høst med fine bilder med høstfarger eller snakket om ”høsttegn”. Eventuelt gikk man en tur i nærområdet for å se etter høsttegn og høstens farger der. Året før hadde temaet vann blitt tatt opp på forskjellige måter, et annet år hadde temaet vært miljø.



Et annet eksempel på obligatoriske aktiviteter i morgenperioden, kunne være å tegne en tegning til bursdagsbarnet dersom et av barna hadde fødselsdag. Tegningene ble samlet inn og bundet sammen til en fin gave. Bursdagsbarnet fikk gaven i løpet av samlingsstunden og tegningene ble vist rundt så alle fikk se.

Ellers ble morgenperioden hovedsakelig benyttet til frilek, lek som barna selv organiserte. Hvis det var noen av barna som ikke visste hva de ville leke med kom de ansatte iblant med ideer og forslag. Da tok de kanskje frem noe spesielt, som lego, klosser, perler til bildelaging, eller de foreslo å spille et spill eller lese en bok, eventuelt forsøkte å få barnet med i en allerede pågående aktivitet eller lek.

Litt før klokken elleve samlet en av de ansatte barna i garderoben, mens de andre dekket på og gjorde i stand til måltidet, eventuelt sammen med et par av barna. I denne samlingen fikk barna tildelt oppgaver. Oppgavene besto for eksempel i å rydde "fellesrot" på avdelingen, alene eller flere sammen, avhengig av mengde rot. Den ene avdelingen hadde ryddekort som man trakk etter tur. Disse kortene var det bilde av leker på. Trakk man for eksempel lego, ryddet man lego, trakk man dyr, ryddet man dyr. Var det bilde av bøker, skulle man rydde i lesekroken. Ellers besto ryddesamlingen av sanger, vask av hender og eventuelt dobesøk. Det kunne også være aktuelt å lese en bok, leke en lek, fortelle en historie eller ta opp et eller annet som hadde skjedd; barna hadde kanskje noe på hjertet som de ønsket å snakke om. Denne samlingen varte bare omtrent et kvarter, og var hovedsakelig for å få ryddet og gjort i stand til måltidet.

Ved ellevetiden var det matpakketid. Barna hadde som oftest faste plasser ved bordene, og den som dekket bordet plasserte også matboksene der barna skulle sitte. Det hendte likevel at man fikk bytte plasser. For eksempel var det noen av 'de store' som innimellom fikk sitte ved eget bord uten voksne, noe barna satt stor pris på. Før maten ble det sunget bordvers, som for eksempel "Kua mi, jeg takker deg...". Alle fikk melk til maten, og etterpå var det frukt eller grønnsaker som barna delte ut etter tur. Når matpakken var spist opp, spurte barna ofte om å få sitte på fanget til de voksne, et ønske som normalt ble innfridd. Om sommeren hendte det at dette måltidet ble inntatt på en av langbenkene ute.

Etter mat og dagens frukt satte alle tallerken og kopp på kjøkkentralla, la matboksene i en kasse og gikk til samlingsstund, som varte omtrent fra halv tolv til tolv. Da satt barna i hesteko rundt den voksne som ledet samlingen den dagen, enten på stoler eller på madrasser på gulvet. Først

ville den voksne se hvem som var der den dagen. Det ble enten sunget eller foretatt opprop hvor barna skulle svare med alt fra ”ja!”, til adressen sin eller et dyr, eller hun som hadde samlingsstund viste rundt en lapp med hvert enkelt barns navn på, og så skulle barna selv si fra når de så sitt eget navn. Dette måtte de fleste ha hjelp til i begynnelsen. Disse stundene inneholdt ellers blant annet sang, høytlesning og samtaler. Var det noe spesielt som hadde skjedd eller skulle skje, ble dette tatt opp her. Selv om det var opp til den som ledet samlingen å bestemme programmet, var det ofte i denne samlingsstunden at temaer fra ukeplanen, og derigjennom måneds- og årsplanen ble tatt opp.

Etter samlingen gikk barna en etter en ut i garderoben for å kle på seg eller bli påkledd og gå ut. Om vinteren trengte flere av dem litt hjelp. Noen av barna kunne også hjelpe hverandre. Fra klokka tolv til klokka to var barna ute, og i denne perioden avviklet personalet sine halvtimes pauser på personalrommet. Barna lekte da overalt på uteområdet. En sjelden gang var det voksenstyrte aktiviteter som sangleker sommerstid, ellers var denne perioden helt og holdent viet til fri lek. Dersom det ble arrangert turer var dette vanligvis fra klokka ti, og hvis det ikke var en spesielt lang utflukt, kom gruppen som oftest hjem i løpet av utetiden.

Noen ganger fikk barna være med i butikken eller på biblioteket, og en gang i måneden fikk et par barn være med i svømmehallen. De eldste barna hadde en egen ”klubb” en gang i uka hvor de holdt på med skoleforberedende aktiviteter. I tillegg til turer i nærmiljøet, hendte det også at man dro på større ekskursjoner, blant annet på togtur. Dessuten var det årlige begivenheter som forskjellige fester, skidag, loppemarked, karneval og diverse tema- og aktivitetsdager.

På vanlige dager spiste barna medbrakt yoghurt eller frukt klokka to. Om sommeren skjedde dette som oftest ute, ellers på året gikk det litt tid med til felles rydding av uteleker, avkledning og eventuelt skift av klær før ”2-maten”. Etter dette måltidet var det lov å spørre om å få gå fra bordet så snart man var ferdig, for eventuelt å gå tilbake til leken man var i gang med. Det foregikk altså igjen frilek, ute eller inne, til barna ble hentet den dagen. Det hendte også at det ble arrangert et eller annet felles, som fotball eller ”slå-på-ring”, men da helt frivillig. Siden noen barn ble hentet allerede klokka halv tre, kunne ikke obligatoriske aktiviteter foregå så sent. Under leken ute fulgte de voksne med på hva som foregikk både foran og bak huset, men blandet seg ikke så mye inn dersom alt gikk greit for seg. Noen ganger var de med på leken, men det var mest hvis det var særlig behov for voksen hjelp.

Når klokken nærmet seg stengetid og mellomvaktene var gått hjem, passet personalet ”hverandres barn”, oftest ute eller på fellesrommet, mens seinvaktene etter tur fikk tatt den siste oppryddingen på avdelingene.

### **2.3 Minoritetsbarna og de tospråklige assistentene**

Furusletta barnehage var altså den første barnehagen som ble bygget på stedet, i 1975, og den er senere bygget ut. Dette er en kommunal barnehage med plass til førtifem barn i alderen null til seks år. Omtrent en tredjedel av barna hadde annen bakgrunn enn norsk; de to største språkgruppene mens jeg var der, var somalisk og albansk. Disse var fordelt på to avdelinger (3-6 år); de somaliskspråklige på en (bortsett fra ham som gikk over på Rød avdeling etter sommeren fordi han fikk halv plass der) og de albankspråklige på en annen. En årsak til at barna var delt avdelingsvis etter språk, var at det var ansatt tospråklige assistenter i begge disse språkene, en på hver av de to avdelingene for de eldste barna. Assistentene var fast ansatte i kommunen og arbeidet som det øvrige personalet, men hadde som oppgave å ta seg spesielt av barna fra sin språkgruppe. Målsetningen var å hjelpe dem hvis de trengte ekstra oppfølging og i tillegg utvikle barnas morsmål samt deres kunnskap om hjemlandet gjennom samtale, sanger, bøker og lignende. Morsmålsinnlæring ble i denne perioden kun gitt til de barna som hadde somalisk eller albansk som førstespråk. Det fantes heller ikke tospråklig assistent på Gul avdeling, hvor barnas alder var fra 0 til 3 år. I begynnelsen av feltarbeidet tilbrakte jeg enkelte dager innetiden på avdelingen for de yngste. Tre av de ti barna som gikk på denne avdelingen hadde foreldre med annen bakgrunn enn norsk; to hadde somaliske foreldre mens en hadde tyrkiske. Den somaliske tospråklige assistenten fra Blå avdeling tok innimellom med seg den somaliske to-åringen i sine grupper, oftest for en noe kortere periode enn de eldre barna. Hun tok ham med fordi han var litt stille av seg og fordi han viste et ønske om å bli med når han så de eldre somaliske guttene gå ut av barnehageporten. Det var ingen albankspråklige blant barna på avdelingen for de yngste under mitt opphold, så den albanske tospråklige assistenten hadde kun de albankspråklige barna på Rød avdeling i sin gruppe. På grunn av alderen var det også mange av de norske barna på Gul avdeling som hadde et lite utviklet språk. Det å selv benytte - og lære barna å benytte - tegn i tillegg til ord, var noe de ansatte brukte for å styrke barnas kommunikasjon. De mente at metoden kunne ha en god innvirkning på norskspråklig tilegnelse også hos minoritetsbarna.

Jeg så ofte de yngste barna i utetiden, men bestemte meg raskt for å konsentrere meg om de to avdelingene for barn mellom 3 og 6 år. Dette var fordi det var flere barn med annen bakgrunn enn norsk der og på grunn av barnas alder. Både leken og språket er mer utviklet blant fem- og seksåringer, og jeg ønsket å gjennomføre strukturerte samtaler i tillegg til å ha daglige samtaler med barna. På Rød og Blå avdeling oppholdt jeg meg omtrent daglig i et halvt år i 1998. Før sommeren i mars, april og mai, og etter sommeren fra begynnelsen av august til midten av november.

Under tiden for feltarbeidet benyttet kommunen en integreringsform som samlet barn fra samme språkgruppe i samme barnehage. En viktig årsak til dette - i tillegg til at barna kunne samtale på eget språk og oppnå en trygghet ved det - var at man da kunne sette inn flere ressurser til hver enkelt språkgruppe i barnehagen, for eksempel ved å ansette tospråklige assistenter på heltid. Dersom språkgruppen var sterkt representert på området, gikk riktignok ikke alle barna nødvendigvis i samme barnehage. Det var for eksempel tilfelle med de somaliskspråklige barna mens jeg var på Furusletta. En av de andre barnehagene hadde også mange somaliskspråklige barn, og en av de somaliskspråklige mødrene fra Furusletta arbeidet som tospråklig assistent der. Tidligere har det vært barn fra ti ulike språkgrupper i Furusletta barnehage. De av barna som eventuelt er alene med sitt språk, begynner i den barnehagen som ligger nærmest hjemmet, men de har ikke automatisk krav på en tospråklig assistent, heller ikke på deltid. Skolene i området sluttet med den ovennevnte integreringsformen høsten 1998; nå begynner barna på den skolen de sokner til etter bosted, men foreldrene kan søke om annet<sup>5</sup>. Enkelte foreldre har søkt barna over i den skolen som ligger nærmere hjemmet, men de fleste lar barna fortsette der de allerede går. Blant de barna som er nye skoleelever er det få som er søkt over i andre skoler enn den de tilhører etter bosetning. Alle skolene på området har opplæring i førstespråk på timeplanen, men timeantallet er mindre ved denne nye ordningen.

### **Mer om barna**

Fra tidlig i juni til midten av august var jeg ikke til stede i barnehagen, og forskjøv derfor den siste halvdel av feltarbeidet utover høsten. I sommerukene var det for øvrig ofte få barn i barnehagen, og for få til at jeg kunne få gjort ferdig mine observasjoner. Avbruddet i feltarbeidet var ikke planlagt, og fordi det kom nettopp om sommeren var ikke alle de samme barna tilstede ved første og siste del av oppholdet mitt. Flere av dem jeg var blitt kjent med

begynte på skolen i august, og det kom samtidig mange nye ansikter til. Slik var fordelingen på de to avdelingene før og etter sommeren:

#### Vår 1998:

Avdeling Blå: Blant avdelingens 20 barn (fordelt på 18 plasser; 4 har halv plass) er det 12 som har norske foreldre, 5 som har somaliske foreldre, 1 som har mor fra Engelsk Guyana, 1 som har far fra Jamaica og 1 som har far fra Kroatia.

Dahe 4	Maren 5
Paul 6	Emilie 4
Erik 5	Une 6
Magdi 6	Hilde 6
Lars 6	Hege 4
Anders 6	Hanne 4
Gulled 5	Gry 5
Mokhtar 5	Leah 6
Ove 6	Jeanine 6
Dalmar 5	Oda 5

Avdeling Rød: Blant avdelingens 20 barn (fordelt på 18 plasser) er det 12 som har norske foreldre, 5 som har albanske foreldre, 1 som har marokkanske foreldre, 1 som har mor fra Engelsk Guyana og 1 som har mor fra Polen.

Knut 5	Visare 5
Georg 6	Susana 5
Thomas 4	Sunniva 4
Benjamin 4	Christine 6
David 6	Stine 6
Erdem 6	Anne 4
Henrik 4	Ina 4
Stian 6	Mari 4
Lasse 5	Maria 5
Stig 4	Kosovare 6

#### Høst 1998:

Avdeling Blå: Av avdelingens 19 barn er det 12 som har norske foreldre, 4 som har somaliske foreldre, 1 som har tyrkiske foreldre, 1 som har palestinske foreldre og 1 som har thailandsk mor.

Dahe 4	Mokhtar 5	Emilie 4
--------	-----------	----------

---

<sup>5</sup> Et departementskriv denne høsten gir minoritetsbarna samme rett som norske barn til å gå på nærmeste skole.

Abdulleh 3	Børre 4	Hanne 4
Ibrahim 3	Brede 4	Hege 4
Gunnar 3		Oda 5
Rikard 3		Gry 5
Niklas 5		Anita 3
Sharmake 3		Kine 3
Jonas 5		Aisha 4

Avdeling Rød: Av avdelingens 22 barn (fordelt på 18 plasser) er det 11 som har norske foreldre, 5 som har albanske foreldre, 1 som har bosniske foreldre, 1 som har somaliske foreldre, 1 som har chilenske foreldre, 1 som har mor fra Polen, 1 som har mor fra Engelsk Guyana og 1 som har mor fra Den Dominikanske Republikk.

Knut 5	Tuva 3	Susana 5
Lasse 5	Trude 4	Visare 5
Benjamin 4		Maria 5
Skender 5		Sunniva 4
Thomas 4		Anne 4
Gulled 5		Raymonda 3
Peter 3		Tone 3
Fredrik 4		Idun 3
Milan 5		Mari 4
Gabriel 5		Rakel 4

Barnegruppene er naturlig nok yngre etter sommeren enn før; blant annet har mange gått over i skolen, som denne høsten begynte å ta inn 6-åringer. Jeg har for øvrig ikke tatt med eventuelle halve år ved barnas alder.

Nesten alle barna med minoritetsspråklig bakgrunn er født i Norge, men noen av dem har eldre søsken som er født i foreldrenes hjemland. Enkelte av de albanskspråklige barna har bodd en liten stund i Sverige og flere steder i Norge på forskjellige asylmottak. Selv om deres foreldre har flyttet langt, har likevel de fleste av de somalispåklige barna ikke flyttet mer enn et gjennomsnittlig norsk barn. Det varierte hvor lenge barna hadde gått i barnehagen. Enkelte hadde vært her siden to-årsalderen, mens andre nettopp var begynt ved min ankomst eller de begynte mens jeg var i barnehagen, etter sommeren. For noen var dette et første møte med en barnehage, mens flere av de albanskspråklige barna tidligere hadde gått i "Flyktningebarnehagen" som ligger i sentrum og tar i mot nyankomne flyktnings barn. Her kan barna være i ett år, og oppholdet skal fungere som forberedelse til "vanlig" barnehage. Ved å gi barna en del norskkunnskap og muligheter til å få gode lekeerfaringer, er tanken at de lettere vil kunne komme inn i et norsk jevnaldersmiljø. Samtidig er denne ordningen gunstig for

foreldre som enten er i jobb, søker jobb eller går på norskkurs. Det er ikke ledige plasser til alle barn som søker plass i de andre kommunale barnehagene.

Som vist i oversikten over barna på hver avdeling, har flere av barna foreldre med annen bakgrunn enn norsk. De to største gruppene er imidlertid somaliskspråklige barn og albanskspråklige fra Kosovo. Familiene til alle barna hadde fått innvilget oppholdstillatelse i Norge. Mens flere av de kosovoalbanske barna altså hadde bodd på asylmottak, var alle de somaliske barna født etter at foreldrene hadde fått oppholdstillatelse. Selv om jeg vil inkludere noen av de andre barna videre i oppgaven, vil jeg beskrive de to største språkgruppene nærmere. De fleste av mine empiriske eksempler inkluderer disse barna, og deler av oppgaven tar for seg forskjeller og likheter mellom de to barnegruppene.

### **De somaliskspråklige barna:**

Det var bare gutter blant de barna som hadde foreldre fra Somalia dette halvåret, bortsett fra ei ett år gammel jente som begynte på Gul avdeling mot slutten av oppholdet mitt i barnehagen. Guttene var fra 3 til 6 år, og alle var født i Norge. De fleste foreldrene hadde vært lenge i Norge, og kom fra forskjellige deler av Somalia. Et par av de eldste guttene hadde gått i denne barnehagen fra de var ganske små. Bortsett fra den yngste gutten, som var på avdeling Gul de første månedene, gikk alle på Blå avdeling. En av dem gikk som nevnt over til avdeling Rød etter sommeren fordi han kunne få halv plass der. To av guttene var brødre og de hadde også fetteren sin i barnehagen. To av de andre guttene var også fettere. Den somaliske tospråklige assistenten var mor til en av dem. De eldste guttene hadde god norskspråklig kompetanse, mens de yngre, som også hadde vært mest hjemme, ikke var like sterke i norsk. De henvendte seg også oftere enn de eldre på somalisk, både til hverandre og til den tospråklige assistenten.

**Dalmar** (6) var den av de somaliskspråklige guttene som lekte minst med de jevnaldrende norske guttene. Han var mye sammen med Mokhtar og Dahe. Mey, den tospråklige assistenten, fortalte at hans foreldre lærte ham mange sanger fra Somalia, og var blant dem som var opptatt av å videreføre kunnskap fra hjemlandet. Dalmar var fra Nord-Somalia. Han flyttet med familien til en annen by mens jeg var i barnehagen.

**Gulled** (5) var sterk i norsk. Før sommeren gikk han på Blå avdeling sammen med de andre somaliske guttene. Da var han mye sammen med broren Magdi og Mokhtar, Anders og et par av de norske jentene. Da han fikk halv plass på Rød avdeling etter sommeren, begynte han å

leke mer med Lasse og Knut, men fortsatte å leke med Mokhtar og noen av de norske guttene fra ”sin gamle avdeling”.

**Magdi** (6) var broren til Gulled, og begynte på skolen denne høsten. Han lekte mye med Paul, men også de andre somaliske og norske guttene, samt periodevis med de jevnaldrende jentene Une og Hilde.

**Mokhtar** (5) lekte med Dalmar, Gulled og Anders og også de fleste andre guttene. Han var alvorlig syk om sommeren, og brukte litt tid på tilpasse seg etter langt fravær. Da var det også kommet nye barn, blant annet begynte han å være mye sammen med Niklas og Jonas. Mokhtar snakket bra norsk og var flink til å finne på, og fortelle, historier.

**Ibrahim** (3) gikk først på avdelingen for de yngste, men begynte på avdelingen med de andre somaliskspråklige guttene etter sommeren, noe han så ut til å ”vokse” på. Han syntes det var stas å være sammen med dem, og hadde også før sommeren deltatt på grupper og småturer sammen med dem og den tospråklige assistenten Mey. Han var blid og stille før sommeren, og ble mer aktiv etter sommeren.

**Dahe** (4) var sønnen til Mey, den tospråklige assistenten. I begynnelsen av mitt opphold var han av de yngste somaliske guttene, og hang mer ”i skjortene” på moren sin enn etter sommeren da hans yngre fetter begynte på samme avdeling. Disse to var mye sammen. Før sommeren lekte Gulled mest med Hege, Hanne og Emilie, pluss de somaliske guttene som var nærmest ham i alder. Mens Ibrahim og Sharmake snakket lite, og de andre somaliske guttene snakket godt norsk fra før, utviklet Dahes norskspråk seg positivt mens jeg var i Furusletta barnehage.

**Sharmake** (3), fetteren til Dahe, begynte i barnehagen etter sommeren. Han var full av energi og hadde nesten ikke tid til å sitte stille. Han var ikke så flink i norsk som Gulled.

**Hawo** (1) var søsteren til Sharmake og begynte på avdelingen for de minste etter sommeren, og jeg hadde ikke mye kontakt med henne, selv om jeg selvsagt så henne i utetiden.

### **De albanskspråklige barna:**

Selv om det var utskiftninger av barn mens jeg var i barnehagen, var det hele tiden både gutter og jenter blant de albanskspråklige barna, som var fra forskjellige deler av Kosovo. Alderen var



fra 3-6, og det var to søskenpar blant dem. Den norskspråklige kompetansen varierte fra barn til barn, og ikke alle barna var født i Norge. Barna snakket nesten alltid albansk med den tospråklige assistenten og også veldig ofte med hverandre. Foreldrene hadde i hovedsak vært kortere i Norge enn de somaliskspråklige foreldrene. Noen av dem var likevel blant de første kosovoalbanere som kom til Norge, på samme tid som den tospråklige assistenten Sanije som kom i 1985, etter et par år i Sverige. Enkelte hadde bare bodd noen få år i Norge, og flere av de kosovoalbanske barna hadde gått i flyktningbarnehagen før de kom til Furusletta barnehage.

**Kosovare (6)** sluttet omtrent en måned etter at jeg ankom Furusletta, for å ha litt tid hjemme før skolestart. Hun og Visare var bestevenninner og naboer, inntil Kosovares familie flyttet et kvarters gange lenger unna.

**Visare (5)** ble jeg kanskje aller best kjent med under oppholdet mitt i barnehagen. Spesielt etter at Kosovare sluttet søkte Visare ofte kontakt med meg. Vi snakket mye sammen. Jeg måtte enkelte ganger si til henne at jeg også måtte være litt med de andre barna. Visare var en av de sterkeste i norsk blant de albanskspråklige barna, og ifølge den tospråklige assistenten var hun også en av dem som hadde høyest albanskspråklig kompetanse. I tillegg til å leke med broren og de andre albanskspråklige barna, hendte det at hun lekte med Trude eller Maria.

**Susana (5)** og Visare bodde ikke så langt fra hverandre. Likevel tok det litt tid etter at Kosovare sluttet før Susana og Visare begynte å leke sammen. Deretter lekte de sammen nesten hver dag, ofte i ”skuret” bak som var innredet som en dukkestue. Susana virket litt sjenert eller avvisende. Jeg kom ikke så nært inn på henne, selv om jeg deltok i aktiviteter hvor hun var med. Susana lekte ofte med Skender, som bodde i nærheten av henne.

**Skender (5)** lekte ofte med de albansktalende jentene, og særlig var han mye sammen med Susana. De var også naboer hjemme. Flere av de ansatte mente at han en periode tvang henne til å leke med ham. Skender begynte i barnehagen midt under feltarbeidet, og hadde tidligere gått i Flyktningbarnehagen. Han hevdet at det var lov å slå der, og kom litt skjevt ut da han tydde til slik utagering de første dagene han var i barnehagen. Han hadde vansker med å få leke med de norske jevnaldrende guttene, noe som bedret seg mot slutten av oppholdet mitt.

**Raymonda (3)** var Skenders lillesøster. Hun begynte i barnehagen samtidig med broren og lekte mye med ham og de andre kosovoalbanske jentene.

**Benjamin** (4) var broren til Visare, og var også endel sammen med Skender og de albanskspråklige jentene. Han hadde en talefeil, som gjorde at det ikke alltid var like lett å forstå hva han sa. Benjamin var – i alle fall ute – sammen med noen jevnaldrende norske jenter, og var ellers opptatt av biler og andre ”tøffe” ting.

**David** (6) begynte på skolen i midten av feltarbeidet. Han var en stille og rolig gutt, og lekte nesten bare med bestevennen Stian som var like gammel. Innimellom lekte han litt med Visare også, og da vekslet de mellom å snakke norsk og albansk, i motsetning til de andre albanskspråklige som nesten uten unntak snakket albansk sammen.

#### **Barna som ikke tilhørte hovedspråkgruppene:**

**Erdem** (6) hadde marokkanske foreldre, som snakket berber. Faren prøvde å lære ham litt arabisk, men da jeg kjente Erdem kunne han lite. Faren snakket mye norsk etter mange år i landet, mens moren som kom til Norge for syv år siden snakket lite norsk. Erdem var den eneste berbertainende i barnehagen, et språk som han ikke behersket så godt. I tillegg var han svak i norsk, noe de ansatte jobbet med å bedre siden han snart skulle begynne på skolen. Det fantes ikke tospråklig assistent i berber, men Erdem uttrykket seg fysisk, ved mimikk og gestikulering, og gjorde det på den måten lettere for omgivelsene å forstå ham. Han kunne også være fort ute med å slå, sparke eller ødelegge, noe som irriterte de andre barna og i noen tilfeller gjorde dem redde for ham. Han ødela ofte andres lek, men ville selv gjøre og ha alt som de andre barna gjorde eller hadde. Personalet håpet at atferden ville bedre seg i takt med at han forsto og kunne bruke norsk bedre.

**Abdulleh** (3) begynte i barnehagen i august, sammen med lillebroren som begynte på Gul avdeling. Deres foreldre var fra Tyrkia, men det fantes ingen tyrkisk tospråklig assistent. Abdulleh snakket ikke norsk, og gråt den første uken hver gang faren dro fra barnehagen. Han lærte noen enkle ord, men kunne vanskelig kommunisere med de andre barna. Derfor lekte han sjelden med dem, og vandret mye for seg selv hvis han ikke lekte med lillebroren.

**Aisha** (4) var palestinsk og hadde heller ingen tospråklig assistent. Hennes norskspråklige kompetanse bedret seg svært under tiden for mitt opphold, men siden Aisha var en stille og rolig jente, tok det litt tid før jeg forsto det. Jeg ble ikke så godt kjent med henne som med de fleste andre barna.

**Jonas** (5) hadde thailandsk mor, men snakket godt norsk. Han begynte i barnehagen mens jeg var der. Han lekte en del med Niclas og Mokhtar, to jevnaldrende gutter på samme avdeling.

**Paul** (6) sin mamma var fra Engelsk Guyana. Paul ble skolegutt i løpet av feltarbeidet, han snakket norsk som andre norske barn, men kunne en del engelsk som han fortalte at han ofte snakket med moren. Paul var bestevenn med Magdi, de lekte mye sammen, men også med andre jevnaldrende gutter og innimellom med Une og Hilde (begge 6) fra samme avdeling.

**Maria** (5) var lillesøsteren til Paul, og gikk på den andre avdelingen (Rød). Før sommeren var hun mye sammen med Stine og Christine, men så begynte de begge på skolen. Etter ferien begynte Fredrik på samme avdeling. Han og Maria kjente hverandre hjemmefra og lekte mye sammen i barnehagen. Personalet forsøkte å få Maria og Visare til å leke sammen, noe som lyktes innimellom. Noen ganger lekte Maria med Trude, Mari eller Sunniva. Maria var veldig glad i å bli lest for.

**Jeanines** (6) far var fra Jamaica. Hun lekte som regel med Leah, men var ikke så glad i å leke i dukkekroken som Leah var, derfor gikk de også ofte hver sin vei.

**Leah** (6) hadde far fra Bosnia. Jeg rakk ikke å bli så godt kjent med henne før hun begynte på skolen, men hun var glad i å leke i dukkekroken i ”skuret” ute, noen ganger sammen med de albanskspråklige jentene. Ellers var hun en del sammen med Jeanine.

**Gabriel** (5) hadde spansk mor. Han begynte i halv plass etter sommeren, og var en stille og forsiktig gutt som ikke lekte mye med de andre barna. Norskspråket hans var forholdsvis greit, men det var vanskelig for meg å bli kjent med ham, fordi han var såpass stille og fordi jeg var på motsatt avdeling på innetiden den uken han var i barnehagen.

**Milan** (6) begynte også i halv plass på Rød avdeling etter sommeren. Han var bosnisk, men snakket godt norsk. Han lekte ganske snart med mange forskjellige barn, stort sett gutter.

**Tones** (3) mor var fra den Dominikanske republikk. Tone kom over fra avdelingen for de minste etter sommeren, men jeg ble ikke så godt kjent med henne.

### **Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert Furusletta barnehage og gitt en oversikt over hvilke barn og voksne som befant seg der, samt fortalt om omgivelsene rundt og hvordan dagen ofte ser ut i denne konteksten. Jeg har gitt nærmere beskrivelser av hvor stor andel av barna som hadde en annen bakgrunn enn norsk og fortalt at det var fast ansatt tospråklige assistenter i de to største språkgruppene, somalisk og albansk. I neste kapittel går jeg videre inn i denne hverdagen, med fokus på lek som barnas samhandlingsform og deretter over på barnas kategoriseringer av seg selv og hverandre. I kapittel 4 tar jeg for meg i hvilken grad disse kategoriseringene påvirker samhandlingen mellom barna.

## **3**

### **”Leker like barn best”?**

#### **Om lek og om hvilke typer kategoriseringer som er av betydning for samhandling mellom barna**

---

**M**ine observasjoner inkluderer lek og andre samhandlingssituasjoner barna inngikk i i løpet av dagen i barnehagen. Som vist under avsnittet om dagens gang i forrige kapittel deltok barna i en del obligatoriske aktiviteter som forming, samlingsstund, måltider og eventuelle andre voksenstyrte gjøremål. Store deler av dagen brukte barna imidlertid til fri lek. Dette er lek som ikke styres av de voksne, altså lek som barna selv definerer, setter i gang og opprettholder.

Mine samhandlingsdata utgjøres hovedsakelig av samhandlingsepisoder under fri lek, men også av episoder under samlingsstunden, ved matbordet osv.

Jeg vil først i dette kapittelet se litt på lekens betydning og dens sammenheng med språklig og sosial kompetanse. Deretter vil jeg drøfte egne data om barnas klassifiseringer av seg og andre, og om deres lek og samhandling i barnehagen. Fokuset er rettet mot deltakelse og hvordan minoritetsbarnas spesielle bakgrunn eventuelt er et aspekt som kommer til uttrykk i samhandlingen. For å nærme meg dette ser jeg på generelle trekk ved barnas lek og samhandling i barnehagen. Det er gjerne leken blant barna som er det mest iøynefallende når man kommer innenfor barnehageporten; over hele området leker barn i større eller mindre grupper, noen også alene. Leken er mer eller mindre fysisk og lydnivået varierer gjerne i takt med dette.

### **3.1. Lek som samhandlingsform**

Det er gjort mange antropologiske studier av lek, basert på observasjoner fra ulike deler av verden (se f.eks. Schwartzman 1978). Antropologen Gregory Bateson skriver at “play does not name actions but the *“frame”* for actions” (Bateson 1972, i Schwartzman 1978:218). Dette kan eksemplifiseres ved lekeslåsning, hvor noe som ser ut som en slåsskamp kan være en lek. Samtidig kan lek gå over til ”alvor” og omvendt. Jeg er i oppgaven ikke hovedsakelig opptatt av motsetningen som kan oppfattes mellom ”lek” og ”alvor”, men kaller heretter barnas sosiale praksis for lek. Jeg går heller ikke, som mange andre forskere (ibid.), i dybden på alle lekens ulike indre regler, men tar utgangspunkt i leken som barnas samhandlingsform, for å få et innblikk i hvordan de organiserer sitt samvær. Bortsett fra situasjoner hvor to eller flere av barna satt sammen og ”bare pratet” er det lekeepisoder som utgjorde størstedelen av barnas samhandling. Som nevnt tidligere konsentrerer jeg meg om frileken blant barna. Frilek er et begrep de ansatte i barnehagen benyttet, og står som motsetning til de aktivitetene som de ansatte arrangerte. Frileken foregikk i visse perioder på dagen, da barna selv valgte hva de ville gjøre. Barna kunne få alternativer å velge mellom, men stort sett organiserte de leken selv. Da foregikk en mengde forsøk på å etablere, opprettholde og også på å avvikle kontakt blant barna, og denne samhandlingen utgjør hoveddelen av mitt empiriske materiale. Innenfor frileken

foregår også selvvalgte aktiviteter som tegning, maling og liknende. Frilek foregår både ute og inne. Selv om denne type lek står i forhold til mer strukturert lek igangsatt av de voksne, betyr ikke dette at den såkalte frie leken er uten regler, noe jeg vil vise i neste kapittel.

Mange forskere har beskrevet og analysert barns lek (Åm 1989, Corsaro 1979, 1981, 1997, Berentzen 1983, 1990 m.fl.). Også i fagbøker for voksne som arbeider med barn gis leken en sentral rolle:

Leken er en aktivitet der selve prosessen er målet og ikke et bestemt resultat eller produkt. Det er frihet og frivillighet som karakteriserer den. Gjennom leken bearbeider barna sine opplevelser, positive som negative, og de gjør erfaringer som øker deres forståelse for den virkeligheten de lever i. Leken er nødvendig i utviklingen av hele personligheten, og den følger barnas generelle utvikling. Leken har blitt sammenliknet med de voksnes kunstneriske uttrykk. Barn må bruke sine skapende evner og fantasi for å kunne fungere i sansemotorisk lek, symbollek, late-som-lek, konstruksjons-, rolle- og regellek med andre barn. Det samarbeidet barn har i lek ligger på et høyt nivå (fra lærerveiledning til Felix Fabula 1).

Førskolelærer og antropolog Eli Åm (1989) sier at leken som sosial samhandlingsform er barns hoveduttryksform og deres hovedmåte å tilegne seg ferdigheter og kunnskap på. I leken stimuleres både språkutviklingen og barnas identitetsmessige og moralske utvikling (ibid.). Leken anses med andre ord som viktig for utvikling av en rekke ferdigheter, blant annet av barns sosiale kompetanse (se for eksempel Lamer 1997). At barna oppnår sosial kompetanse eller handlingskompetanse er et av hovedmålene både i barnehagens Rammeplan og i det faktiske pedagogiske opplegget.

## **Lek og sosial kompetanse**

Barnehagen fokuserer på leken som en viktig arena for å nå målet om barns utvikling av sosial kompetanse. I leken må barna "lese" den sosiale situasjonen og innrette sin egen atferd etter utviklingen i det samspillet som pågår. Sosialt kompetente barn deltar aktivt i samspill. Dette kan bety at de er flinke til å ta sosialt initiativ og at de har evne til å gi positiv reaksjon når andre tar kontakt; besvare andres sosiale initiativ. Den amerikanske sosiologen Asher (1983) snakker om sentrale områder der en møter utfordringer som krever sosial kompetanse:

- 1) Initiativ i samspill og sosiale relasjoner.
- 2) Hevde egne rettigheter og gi uttrykk for misnøye.
- 3) Åpne seg for andre.
- 4) Gi andre emosjonell støtte.

5) Håndtere mellommenneskelige konflikter som oppstår i nære relasjoner (ibid.).

Mine observasjoner inneholder spesielt situasjoner under pkt. 1), selv om de andre punktene også kommer til uttrykk under leken barna i mellom.

Det er en utbredt oppfatning blant barneforskere at barnets selvoppfatning utvikles gjennom lek og rolletaking, og at utviklingen av en positiv selvoppfatning blir grunnlaget for barnets sosiale kompetanse. Gjennom deltakelse i lek utvikles barnets symbolspråk og dets kommunikasjonsferdigheter, hevder Mead (1934), og barnet lærer at en handling får mening gjennom den respons den utløser hos andre. Således utvikles barnets evne til å forstå andre ut fra deres eget perspektiv og dets evne til å se seg selv med andres øyne og vurdere seg selv ut fra de signalene andre gir (ibid.).

For god deltakelse må barnet ”lese” den sosiale situasjonen, altså er det nødvendig med et visst kognitivt fellesskap (f.eks. Berentzen 1990). Dette fellesskapet kan, i følge Berentzen (ibid.), sies å bestå av en felles situasjonsdefinisjon og et minimum av felles språk. Hvis dette fellesskapet ikke allerede er til stede, vil det i følge barnehagepedagogikken kunne dannes gjennom at barna har daglige opplevelser og erfaringer sammen, og slik utvikler en mer eller mindre lik referanseramme. Tanken er at personer som har tilnærmet like erfaringer lettere kan sette seg inn i hverandres tenkning, følelser og handlinger, og således vil være bedre samhandlingspartnere. I barnehagen anses alle barna å ha mulighet til å få en positiv oppfatning av samvær med andre, samtidig som de kan bringe disse positive erfaringene med seg til andre arenaer og erfaringsområder.

Jeg ønsket å se nærmere på barnas kompetanse i lek og deres håndtering av sosiale relasjoner på denne arenaen, med fokus på hva slags erfaringer de gjorde og hvordan det ovennevnte fellesskapet kom til uttrykk.

### **Strukturer i barns lek**

Jeg viste innledningsvis til antropologen Sigurd Berentzen (1990) og sosiologen William A. Corsaro (1979, 1981) som begge beskriver strukturer ved barns lek. Jeg vil omtale disse såkalte strukturene som kompetanse eller kunnskap som barna mer eller mindre deler. Denne kunnskapen kan i stor grad synes å være implisitt, og er viktige regler for leken:

Jeg snakker med Jonas om å leke med biler. Han forteller meg at han leker mest med Niklas, og om hva de leker sammen:

*”Vet du hva - Niklas, Niklas leker ikke med meg enkli’, han bare... når jeg leker ikke med han, han bare si at jeg skal komme til han. Også han bestemmer hva jeg skal gjøre og sånn...”*

Jonas sier at Niklas ’egentlig’ ikke leker med ham; på denne måten uttrykker Jonas at det er visse forutsetninger for ”ordentlig” lek. Han nevner her noe som synes å være vesentlig for god lek mellom barn, det at ikke en av partene alltid bestemmer over leken og lekepartneren. Man kan kanskje godta å være nest best eller underlegen en stund, men det å være likeverdige ser ofte ut til å kjennetegne de lekende, noe både Jonas’ og andre barns utsagn samt mange av mine observasjoner viser. Selv om enkelte barn leder leken mer enn andre og dette i flere tilfeller blir godtatt, var det i hvert fall i mindre grupper vanlig at barna tok avgjørelser etter tur og sammen avgjorde innholdet i leken. I motsatt fall ble leken oftere brutt.

*Jeg: ”Hva gjør du da, da? Når du synes Niklas bestemmer for mye?”*

*Jonas: ”Noen ganger så... da bare går jeg.”*

Samtlige av barna fortalte mye om lek under våre samtaler; hvem de lekte med, hva de lekte osv. Jeg spurte for eksempel om hva som er det morsomste i barnehagen:

*”Eeeh...det moroaste er jo å leke da, når vi leker ute... og inne óg... Jeg liker å leke hele tida, jeg bare...” (Maria, 5)*

Leken er viktig for alle barn og på mange plan, og det er derfor av betydning å ha noen å leke med. Det var få av barna som sjelden lekte med andre barn. Selv om noen gikk mer for seg selv så også disse ut til å søke en lekekamerat. Barnas lek varierte også avhengig av alder. Små barns lek karakteriseres av parallelllek; barna leker ved siden av hverandre, med det samme, men det foregår ikke noen direkte samhandling. Ved såkalte regelleker er det eksplisitte regler for hvordan forløpet skal være. Etterhvert som barna har fått mer erfaring med leken, utvikles rolleleken. Barna inntar selv roller, organiserer og gir hverandre roller som passer inn i leken. De bruker sine erfaringer fra det livet de kjenner. I denne type lek er reglene skjulte og den språklige kommunikasjonen vesentlig. I all lek, både rollelek og regellek, er det viktig å ha lært gjennom erfaring hvordan man skal handle riktig. Senere i oppgaven kommer jeg inn på mine observasjoner vedrørende innhold og struktur i lek som ser ut til å være betydningsfull kunnskap; under følger ett av elementene, nemlig språk.



## Lek og språk

Niklas og Mokhtar leker med småbiler på en plastduk som forestiller gater og hus i en by:

*Niklas: "Øøørn, øøørn...iiiij...nå bråbremsa lissom jeg foran huset ditt, for det atte jeg så noen tjuver der. Du va 'kke hjemme og det var natta..."*

*Mokhtar: "Jeg bodde ikke der jeg, da – jeg var jo han brannmannen; da bodde jeg i brannstasjonen, vel!"*

Dette er et eksempel på noe som fremkommer under deler av mitt datamateriale omkring barns lek, nemlig at samhandlingens betydning i høy grad struktureres gjennom verbal diskusjon når barna er i førskolealder. Hvor stor betydning språket har varierer etter hva slags type lek barna deltar i, men språk viser seg å være viktig for mye av samhandlingen.

Sosial handlingsdyktighet og kommunikasjonsevne henger uløselig sammen. Å uttrykke seg krever trening. Språket er forbundet med intellektuell, sosial og følelsesmessig utvikling og språklig tilhørighet og tilknytning betyr mye for identitetsutviklinga (NOU:56).

Mange forskere (Åm 1989, Aarre 1987, Kibsgaard 1993 m.fl.) finner at det er en klar sammenheng mellom barns lekeferdigheter og deres kommunikasjonsevne. De mener at gode lekeferdigheter øker kommunikasjonsevnen og at forbedret kommunikasjonsevne igjen vil gi økte lekeferdigheter (Åm 1989). Mead (1934) ser som nevnt utviklingen av selvet som en pågående syntese av selvdefinering og andres definering av en selv. Han sier også at språket forenkler muligheten til å være refleksiv, ved at man gjennom andres respons på egne ytringer kan høre seg selv mer objektivt.

Barnas lek er for en stor del språklige forhandlinger om innholdet. Samtalene under leken er ofte rolleinstruksjoner eller rolediskusjoner (se utdrag over), noe som utvikler både den gjeldende leken og deltakernes lekekompetanse for øvrig. Det virket som om barna med svakest norskkompetanse hadde vanskeligere for å inkluderes i slik lek blant norskspråklige barn. Ved typer av lek som er nokså grundig definert i forkant; leker hvor deltakerne ikke trenger definere roller og forløp kontinuerlig underveis i leken, var ikke felles språk like viktig. For eksempel så de kosovoalbanske jentene - som jeg vil vise lekte mye sammen - ut til å delta i rolleleker stort sett med hverandre, mens deres deltagelse i lek med norskspråklige barn var noe hyppigere ved regelleker og lekeformer som opptrer mer som parallelllek, samt aktiviteter som for eksempel tegning, hvor det verbale ikke alltid er viktig. Dette så også ut til å være tilfelle med andre av de minoritetsspråklige barna, for eksempel Aisha:

*Gry sitter ved tegnebordet sammen med et par gutter. Aisha nærmer seg bordet og setter seg ved siden av Gry, som kikker fort opp og deretter konsentrert ned igjen på tegningen hun nettopp har begynt på. Hun holder på å tegne en sol. Aisha tar en gul fargeblyant, kikker på Gry og smiler, før hun begynner å tegne sol hun også. Gry tegner en sky, det gjør Aisha også. Gry legger merke til dette, at Aisha "hermetegner", og kikker på Aishas tegning. Nå tegner Aisha et tre. Gry smiler og begynner å tegne samme slags tre som Aisha. De to jentene ser på hverandre og fniser.*

Selv om jeg observerte og var sammen med barna i samlingsstunder og ved aktiviteter som personalet la opp til, er eksemplene jeg benytter hovedsakelig om barna i fri lek fordi dette var hovedvirksomheten deres. Det Berentzen (1990) kaller strukturer i barns lek mener jeg handler om hva slags felles regler barna ser ut til å følge når de skaper og opprettholder leken. Bjørkvold (1985) hevder at reglene i leken også er med på å strukturere barns hverdagsliv, gjennom organiseringen, lyttingen og regelfølgingen de lærer her.

Språket, samt hvordan dette ble brukt, viste seg å være viktig for å kunne følge disse såkalte reglene ved flere typer lek. Med norsk som språk i det meste av leken var det, som jeg vil vise, en del av barna med språklig minoritetsbakgrunn som lettere falt utenfor.

## **Lek og rang**

Samhandlingsmønsteret i barnehagen kjennetegnes delvis av at barna i sin lek også deltar i et spill om rang og ressurser. Det er alltid noen som er mer populære som lekepartnere enn andre, noen som har flere å være sammen med enn andre, også i Furusletta barnehage. "Rang kommer til uttrykk gjennom og er evnen til å starte lek" (Berentsen 1990:92). Flere forskere (bl.a. Lamer 1985) viser til at barn som ikke får være med i leken, får færre muligheter til å konfronteres med ulikheter mellom egne og andres synspunkter. Læring og erfaring av disse ulikhetene har jeg tidligere vist er viktig for å utvikle selvbevisstheten (jfr. Mead 1934). Det foregår således et kontinuerlig spill om status, hvor enkelte barn deltar mer aktivt enn andre. Noen trekker seg mye vekk fra dette spillet, andre har mer stabile posisjoner og behøver derved ikke kjempe så hardt, men som oftest foregår det en stadig forhandling. Jeg vil videre i kapitlet vise hvilke elementer som er betydningsfulle i denne forhandlingen.

## **3.2. Klassifiseringer av seg og andre**

Vi har som mennesker en tendens til å klassifisere oss selv og andre, noe vi gjerne oppfatter som hjelp både til å kunne "se oss selv utenfra" og til å kunne kartlegge kriterier for samhandling. Å være klar over hvordan andre oppfatter en selv er viktig for samhandling, men det er forskjellige kriterier som er av betydning i ulike kontekster. Både likheter og forskjeller mellom grupper og individer tillegges variert relevans. Jeg har for eksempel presentert barna som barn med ulike kjønn og i en viss alder, men dette er mine oppfatninger av hva barn har felles og ulikt. For ikke å på forhånd anta hvilke klassifiseringer som er avgjørende for valg av lekekamerater, vil jeg nå ta for meg enkelte av barnas klassifiseringer av seg selv og de andre barna, for så å trekke ut hvilke typer som eventuelt blir mer eller mindre relevante for barnas lek og annen samhandling i barnehagen.

## **Kjønn**

Mange forskere; antropologer, sosiologer, psykologer og ikke minst pedagoger har observert barnehagebarn under lek og samhandling. Et av temaene det er blitt fokusert på er kjønn som viktig faktor i slikt samspill. Blant andre, som tidligere nevnt, Berentzen (1980) tar opp forskjellene han finner i jenters og gutters måte å leke og organisere samhandlingen på. Forskere som ser på dette (f.eks. Berentzen 1990, Åm 1989), mener at jentenes lek foregår i mindre enheter og krever mer av likhet og kommunikasjon, mens guttene leker i større grupper hvor reglene for hva som skal skje er mer generelle, som ved fotball.

Betydningen av kjønn for samhandlingen mellom barna, vil endre seg over tid og variere fra barnehage til barnehage. Jeg fant ikke den forskjellsfokuseringen som jeg selv husker fra barnehagetiden, da det ofte ble skreket opp om "guttelus og jentelus". Likevel hendte det flere ganger at et barn ikke ville leie, eller sitte ved siden av en av motsatt kjønn i samlingsstunden. I Furusletta barnehage var det flere jenter og gutter som lekte med hverandre, men likevel var kjønn en av klassifiseringene som barna var opptatt av. Tendensen var at barna hovedsakelig valgte lekepartner av samme kjønn. Noen av barna lekte nesten utelukkende med barn av samme kjønn, mens de av barna som lekte med motsatt kjønn ofte lekte med de samme over tid. Når det gjaldt å få innpass i lek var det oftere ekskludering av jenter fra gutters lek og omvendt, enn om den som søkte innpass var av samme kjønn som deltakerene. Leken mellom barna var generelt mer kjønnsdelt blant de eldste enn blant de yngste barna. Når Paul og Magdi (begge 6)

over tid leker med de jevnaldrende jentene Une og Hilde utvikles denne leken til en type lek hvor kjønn likevel er sentralt; de forsøker å fange hverandre og kysser hverandre før de fnisende og hylende løper fra hverandre igjen.

På bakgrunn av hva jeg hadde lest (bl.a. Berentzen 1990) om gutters og jenters ulike organisering av og i leken, stilte jeg meg underveis spørsmålet om såkalt ”kjønnet” lek var tydelig i Furusletta barnehage, og om det eventuelt kunne bidra til forskjeller vedrørende gruppering blant barna. Jeg så versjoner av de nevnte interne lekene hvor to barn over lang tid oppholdt seg på et noenlunde avgrenset område og den verbale kommunikasjonen var stor, og jeg så større grupper barn som lekte mer som et lag, engasjert i en felles, ofte fysisk, aktivitet, hvor den praktiske utføringen var viktig og språklig kommunikasjon var enklere og av noe mindre betydning. I endel tilfeller deltok flere av de største guttene i felles lek, ellers var disse lekeformene ikke nødvendigvis knyttet til kjønn, men hadde først og fremst med størrelse på lekegruppen å gjøre. Et poeng i denne forbindelse kan være at når bare Lasse og Knut lekte sammen ble dette internt og krevde mer verbal diskusjon og rolleutforming, slik at det var lettere for Skender å vinne innpass når gjengen var større og konsentrert omkring en fysisk aktivitet, hvor det er mindre behov for språklig videreføring av leken.

Jeg finner altså ikke like store skiller mellom gutters og jenters måte å organisere seg i leken på som det Berentzen (1990) viser til, selv om tendensen var der. Når barna lekte butikk var både guttene og jentene representert, og det var ofte mange deltakere. I denne leken kreves det likevel en viss kommunikativ kompetanse for full deltagelse. ”Mor-og-barn-leken”, hvor jentene var overrepresentert, så ut til å kreve mer kommunikasjon og forståelse for lekens utvikling. Jenter og gutter i den type lek kunne synes mer opptatt av å avgrense gruppa, slik at de ikke ble for mange. Flere av jentene var med på ballspill og sandgraving og de likte å leke i ”hytta” i treet bak barnehagen om sommeren og bygge ting av snø om vinteren. Ved enkelte aktiviteter som ”trille hjul opp og ned bakken” samt lekeslåssing og endel annen fysisk aktivitet, var det flest gutter som deltok. I fysisk lek, som gjentas, kan det ofte være slik at når man først har definert lekens aktivitet vil det ikke kreves så mye definering underveis. Det at noen av guttene oftere lekte i gjenger, selv om disse ikke alltid var like store, bidro også til at det ikke ble samme interne diskusjoner av forløpet som under mye av jentenes lek.

Det fantes altså jenter som spilte fotball, og gutter som lekte to og to i intime rolleleker. Ingen av barna lekte utelukkende med en av motsatt kjønn, men Fredrik og Maria var mye sammen,

Benjamin lekte med tre forskjellige jenter og Niklas sa han likte å leke med Emilie, selv om jeg oftere så ham leke med gutter. Jeg finner altså at lekens form og innhold og derved språkets betydning henger sammen med størrelse på lekegruppen, men ikke så sterkt sammen med kjønn som enkelte andre forskere (f.eks. Berentzen 1990) hevder.

### **Betydning av kjønn for de kosovoalbanske barnas lek**

Blant de albanskspråklige barna var det hovedsakelig jenter. Benjamin (4) var den eneste gutten som var tilstede under hele oppholdet mitt, i tillegg var det David (6) før sommeren og Skender (5) etter sommeren. David var bestevenn med Stian, og disse lekte stort sett sammen. Det var bare hvis Stian var borte at David så ut til å trenge noen andre å leke med. Da gikk han ofte litt alene, eller lekte med Susana og Visare.

Benjamin lekte en del med søsteren og de andre albanske jentene, samtidig var han en del sammen med et par av de jevnaldrende jentene på avdelingen i dukkekroken, sandkassa osv. Etterhvert lekte han også litt med noen av guttene, med det var forholdsvis sjelden. Da Milan (bosniske foreldre) begynte over sommeren hadde Visare planer for broren sin:

*”Han (Milan) kan leke med Benjamin, for Benjamin har ikke noen å leke med. Han leker bare med jenter og mange ganger må han være med vårs.”*

Det ble ikke noen bestevenner av de to, kanskje særlig fordi Milan var eldre enn Benjamin. Dessuten var han sterk i norsk og gled lett inn i leken blant de andre guttene på hans alder.

Da Skender (5) og søsteren Raymonda (3) begynte, hadde Skender vanskeligheter med å finne seg til rette og få innpass blant guttene på hans alder. Han kjente Susana fra før, og la enkelte ganger beslag på henne, eller han lekte med henne, søsteren sin og Visare. Benjamin ville også gjerne leke med Skender og fikk ofte være med. Da jeg spurte Skender hvem han lekte med svarte han:

*Med Benjamin.*

*jeg: Bare med Benjamin? Han tenker litt.*

*S: ...Jo, med Lasse og da...*

*jeg: Bare med Lasse og Benjamin?*

*S: Nei, med Knut og, da.*

Jeg visste at han på denne tiden nesten ikke lekte med andre enn Benjamin og de albanske jentene, og spør derfor videre om det er noen flere. Til slutt har han ramset opp nesten alle

guttene på avdelingen, til og med en han garantert ikke har lekt med. Spørsmålene mine får ham til å ramse opp alle disse, men han nevner altså ingen av de jentene han faktisk leker med hver eneste dag.

*jeg: Har du ikke glemt noen?*

*S: Ja, Mokhtar.*

*jeg: Men noen jenter?*

*S: Nei.*

*jeg: Leker du ikke med noen jenter?*

*S: Nei.*

*jeg: Aldri? Han rister på hodet.*

Skender har tidligere gitt uttrykk for at det ikke er særlig 'kult' å leke med jenter, men selv om han ikke ønsker å innrømme det gjør han det hver dag. Han vil gjerne leke med de andre 5-6 år gamle guttene, men har ikke riktig fått det til ennå. For Skenders del ser det ut til å være av betydning at det ikke går noen gutter med samme alder og språk som ham i barnehagen. Benjamin er 'for liten' og Skender vil helst ikke leke med jenter. De albanskspråklige jentene holder mye sammen. De kjenner hverandre litt fra før og liker å gjøre de samme tingene, og spesielt for Raymonda og Susana er det nok fint å kunne snakke albansk i leken. De har derfor ikke den samme utfordringen som Skender, de trenger ikke å prøve å komme inn i en allerede etablert vennegjeng. Bortsett fra Skender, Benjamin og en sjelden gang David, lekte ikke disse jentene med gutter.

### **De somaliske barna**

Når det gjelder de somaliskspråklige barna så var det ingen jenter blant disse, bortsett fra ett år gamle Hawo som begynte etter sommeren. Jeg kunne derfor ikke fange opp kjønnsaspektet i leken deres i tilsvarende grad som blant de albanskspråklige. Jeg har allerede nevnt at de somaliskspråklige lekte en del med hverandre, men også mye med andre barn. Særlig de yngste lekte mest med andre somaliskspråklige. De kjente hverandre fra før, og to av dem var fettere. Flere av disse guttene lekte også med jenter, variasjonene var de samme her som blant de andre guttene i barnehagen.

### **Alder**

Som nevnt synes Skender at Benjamin egentlig er for liten å leke med. Barna foretrekker som regel lekekamerater på omtrent samme alder, men mine observasjoner viser også noen få tilfeller av lek på tvers av alderskategorier. Når det gjelder søsken blir dette vanligere, særlig

hvis disse er av samme kjønn, som for eksempel Une (6) og Emilie (4) på avdeling Blå, men stort sett er alderen noenlunde lik mellom de lekende.

Det er selvsagt ikke nødvendig at to barn er gode lekepartnere selv om de har samme kjønn, alder og nasjonalitet. Personalet hadde et år forsøkt å 'spleise' to somaliskspråklige jenter<sup>6</sup>, men disse to jentene ble til tross for de ansattes anstrengelser likevel ikke venner; de hadde andre ønsker og var ifølge de ansatte rett og slett så forskjellige personligheter at de ikke gikk godt sammen som lekekamerater.

Det ser i hovedsak ut til at felles alder og kjønn er viktigere for lek mellom barna enn at de lekende har samme etnisk bakgrunn. Dette illustreres for eksempel ved Skenders sterke ønske om å leke med de jevnaldrende norske guttene selv om forsøkene går dårlig lenge, og selv om han har tre jenter å leke med.

### **Språk**

Som nevnt under avsnittet om lek, er kompetanse i språk og lek nøye sammenknyttet. I førskolebarns lek er språket en viktig faktor; barna forhandler muntlig om hva som skal skje i leken, de forteller hva de gjør mens de leker og bruker som generelt språket aktivt i leken. Særlig gjelder dette rolleleker, men også i typer lek som fotball hvor reglene ofte er forhåndsdefinert og i lek i sandkasse hvor mye kan foregå som parallelllek, er språket en faktor som driver leken videre og holder den i gang.

De tospråklige assistentene i barnehagen hadde fast ansettelse i 100% stilling i Furusletta barnehage. Mange tospråklige assistenter i andre barnehager får ofte kun deltidsstillinger, noe som gjør at det blir mindre attraktivt å søke på disse stillingene. Sanije hadde albansk som morsmål og Mey var fra Somalia. De var som nevnt ansatt på hver sin avdeling, der barna med samme førstespråk som dem var samlet.

Gruppene somalisk- og albankspråklige barn hadde barnehagen hatt en god stund. Sammen med størrelsen på gruppene var dette årsaken til at det var ansatt tospråklige assistenter i disse språkene. De somaliskspråklige barna som var i barnehagen ved min ankomst så ut til å beherske norsk godt. De snakket nesten utelukkende norsk, også i samhandling hvor alle behersket somalisk. De henvendte seg tidvis til den tospråklige assistenten på somalisk, men

---

<sup>6</sup> Det har også tidligere år vært langt flere somaliskspråklige gutter enn jenter i Furusletta barnehage.

langt oftere på norsk. Hun svarte som regel på somalisk, og henvendte seg også oftest til dem på somalisk, men ikke alltid. Dersom det hun snakket om også dreidde seg om de norske barna, snakket hun alltid norsk. De yngste somaliske barna var mindre kompetente i norsk språk, noe som mest sannsynlig hadde med alderen å gjøre. De hadde inntil nylig vært mest hjemme, i et somaliskspråklig miljø, med foreldrene. Den gutten som kom over til Blå avdeling fra avdelingen for de yngste ble raskt mer deltakende og utviklet norskspråket fortere. Han ville gjerne være sammen med de eldre somaliske guttene, og siden de behersket begge språk, begynte han å bruke norskspråket mer og mer.

Noen av de kosovoalbanske barna snakket også godt norsk, men det var større forskjell på deres norskspråklige kompetanse enn blant de somaliskspråklige. Visare og David var de sterkeste i norsk, mens Skender, Raymonda og Benjamin ikke var fullt så kompetente. Susana snakket mest albansk til tross for at hennes norskspråk var forholdsvis godt. De albanskspråklige barna lekte ofte sammen, og snakket da nesten alltid albansk seg i mellom, selv om de fleste av dem slo over på norsk dersom det var deltakere i leken som ikke forsto albansk. De henvendte seg stort sett til den tospråklige assistenten på albansk, og hun til dem.

Det begynte også nye norske barn i barnehagen, som snakket en annen norsk dialekt:

*Niklas sitter ved siden av en gutt med Arendalsdialekt som nettopp har begynt i barnehagen, og hører ham prate. Han ser ettertenksomt på "den nye" og sier: "Har du sånn stemme på ordentlig, eller gjør du deg til?"*

Arendalsdialekt syntes å virke rarere og mer annerledes for ham, enn albansk eller somalisk språk, noe han er vant til.

*Ei ny jente med Stavangerdialekt peker på Trude og sier: "Hu med strikket forstår ikkje ka eg seie."*

Det er klart at det i begynnelsen kunne være vanskelig for barna å forstå alt som ble sagt på en ukjent dialekt. Samtidig forsto de jo det meste, i alle fall etter hvert, av hva de nye sa. De fleste minoritetsspråklige barna i Furusletta barnehage snakket en del norsk, selv om Erdem, Aisha, Gabriel og et par av de albanskspråklige barna strevde litt. Enda vanskeligere ble det for de barna som ikke snakket norsk i det hele tatt eller forsto lite. Siden språket står sentralt i barnas lek, vil de som ikke bidrar muntlig i utvikling av lek oftere oversees. Jeg vil senere vise dette, blant annet med eksemplet Abdulleh.



Flere språkforskere og minoritetspedagoger bekrefter betydningen av intrakulturelt samspill for utviklingen av språkgrunnet på morsmålet. Ladberg (1993) og Øzerk (1992) hevder det er viktig at barna får kontinuitet i språkutviklingen på morsmålet, slik at de ikke går glipp av vesentlig grunnlag for utbygging av morsmålet og andrespråket. De barna som var alene med sitt språk, fikk kun denne kontinuiteten i hjemmet. De albanske jentene får kontinuitet i morsmålet gjennom å leke med hverandre, men mindre øvelse i norsk språk fordi de er lite sammen med de jevnaldrende norske jentene. De ansatte snakker selvsagt norsk med dem, mens Sanije alltid snakker albansk. Det ser ut til at disse jentene ønsker å kunne snakke albansk i leken, noe som bidrar til deres valg av hverandre som lekekamerater.

Jeg kommer i neste kapittel med empiriske eksempler i forhold til språk. Jeg vil vise til at liten felles språklig kompetanse i mange tilfeller skaper samhandlingsvansker, men samtidig at samhandlingsvanskene varierer med type lek, og at de delvis kan overbygges. Det er selvsagt også andre kommunikative former som virker inn på struktureringen av atferd, noe som vil fremgå underveis i oppgaven.

### **Utseende**

Språk og kommunikasjon handler om hva man gjør. Innimellom kunne barna også klassifisere hverandre etter hvordan de så ut. Den følgende episoden viser til klassifisering på bakgrunn av utseende, nærmere bestemt hår og hudfarge. Dette er en av måtene å kategorisere på som kunne gjøre seg gjeldende, men jeg så den ikke hyppig i bruk. De gangene noen av barna viste til forskjeller i utseende, handlet det som oftest om nøytrale henvisninger.

Jeg sitter på trappa foran barnehagen og ser på en gjeng med gutter som spiller fotball. Mokhtar kommer rundt hjørnet på sparkesykkel og sier at han må hvile seg. Han slenger fra seg sykkelen og setter seg ned ved siden av meg. Det er sommer og vi har t-skjorter på. Etter litt prating om motorsykler, bemerker Mokhtar at jeg har mørkt hår på armene, men at Trude (4) som har lyst hår ikke har det. Så går han over til å snakke om hårfarge:

*M: Du har mørkt hår... Du har brunt hår, det har jeg også... men ikke Trude, men Paul har det.*

*jeg: Mmja...og du har brunt.*

*M: Jeg har brunt, ikke svart. Også du. Hvorfor er du hvit da?*

*jeg: Eeh... det vet jeg ikke, det er bare sånn jeg er, det. Foreldrene mine er det.*

*M: Hvorfor kan Guro snakke somalisk når hu har lyst hår og du har brunt?*

*jeg: Fordi hun har lært av deg, kanskje?*

*M: Neei.*

*jeg: Av Mey, da? Dessuten kan jeg noen ord, og du kan jo lære meg flere.  
Han setter i gang med det...*

Mokhtar foretar her klassifiseringer etter utseende. Det er tydeligvis noen ting han synes hører sammen, som at det er mer sannsynlig at en med mørkt, krøllete hår kan snakke somalisk, enn en med lyst hår. Han har tidligere spurt meg om faren min er 'brun' siden jeg har mørkt hår. Dette kan kanskje være fordi Jeanine, ei jente på samme avdeling som Mokhtar, og jeg er litt like i hår og hudfarge. Hennes far er fra Jamaica, men hun er lys i huden. Mokhtar var en av dem som la merke til faren hennes da mange foreldre var på besøk i barnehagen på påskefrokost. Mokhtar er en av dem som jeg oftest registrerer er opptatt av andres og eget utseende. Selv er han mørk i huden og har sorte krøller. Mokhtar ville ikke ha krøller. Han skjønnte ikke at jeg gadd å ha svarte krøller heller. *"Du må si til mora di at hu skal klippe deg på håret. Det æ 'kke no' fint med krøller asså!"* Han var som regel kortklippet, og når krøllene begynte å vokse frem, var han raskt nyklippet igjen. Hårsveiser var faktisk et aldri så lite tema blant enkelte av guttene i barnehagen, jeg hørte flere av dem gi hverandre komplimenter for 'kuuul hårsveis!'.

Det var andre tilfeller hvor barna refererte til forskjeller vedrørende utseende som jeg oppfattet som mer verdiladet, i disse tilfellene handlet det som oftest om det å ha mørk hud. Den ene førskolelæreren fortalte om en episode hvor Maria (som selv noen ganger sier hun 'er lysebrun') gikk rundt med ei dokke til barna på avdelingen og holdt den opp mot ansiktet deres. Da hun kom til en av de somaliske guttene, sa hun *"Dokka liker ikke de som er brune!"* Førskolelæreren fortalte meg at hun, etter denne hendelsen, hadde tenkt over om det at barna med minoritetsspråklig bakgrunn deles inn avdelingsvis etter språkgruppe kan virke segregerende. Maria gikk på avdelingen sammen med de albanske barna, og så de somaliske kun under utetiden. Denne oppdelingen eksisterer hovedsakelig for at barna gjennom den tospråklige assistenten skal kunne kommunisere med en voksen på sitt eget språk, og førskolelæreren hadde ikke tidligere sett noe negativt ved dette.

Mokhtar kom løpende rundt huset en dag og utbrøt; *"Jeg kalte Trude for neger, men hu kalte meg for det i går!"* Denne hendelsen viser også til barnas forståelse av begrepet neger. Mange av barna har en oppfatning av at ordet er noe negativt, men ikke alle forstår helt hva det viser til. Ei av de somaliske jentene som gikk i barnehagen tidligere hadde ved en anledning opplevd at faren var blitt kalt neger av noen av de andre barna, hvorpå hun lo og spurte førskolelæreren: *"De sa at pappa var neger, ikke sant han er ikke neger, han!?"*

Hva som er personalets reaksjoner på slike utspill kommer jeg mer inn på i kapittel 6. Som regel så jeg ikke disse reaksjonene, fordi det ofte ikke var voksne tilstede så nær leken. Noen ganger forsøkte den voksne imidlertid å nøytralisere begrepet, ved å si at det ikke var negativt å 'være neger'. Jeg hørte i én slik sammenheng at en av de ansatte sa til barnet at "du er jo det, men det skal du være stolt av..." Andre ganger sa de at barnet kunne kalle barnet som ertet ting, som "du da, din bleiking" eller lignende. Jeg så ikke at noen av de ansatte tok opp slike konflikter som tema i samlingsstund eller annet, men jeg antar at reaksjonene ville blitt annerledes og sterkere dersom episodene hadde vært gjentatte og ertingen foregått over tid, noe som bekreftes av de ansattes fortellinger om tidligere hendelser i kapittel 6.

Selv om det fant sted enkelte negative henvisninger til forskjeller i utseende, var som regel henvisningene til hudfarge nøytrale, som for eksempel da barna på Blå avdeling en dag lekte teppeleken i samlingsstund:

En av de somaliske guttene skal gjette hvem som ligger under teppet, den ene er Jonas (norsk far, mor fra Thailand).

*Alle: Nå kan du gjette, hvem er under teppet?*

*Mokhtar: Er'n norsk?*

*Førskolelærer: Nja... Han ene er ikke norsk.*

*M: Er'n brun?*

*F: Ikke så brun som deg.*

*M: Jonas!*

Den samme nøytrale omtalen av hudfarge ble også brukt som ledetråd av både norske og somaliske barn da en av de somaliske guttene lå under teppet: "Han har svart hår og brunt fjes, somalsk." Hårfarge, alder, kjønn og farge på klærne var ofte elementer som hjalp barna til å forstå hvem som var under teppet.

De ansatte fortalte at negative kommentarer om utseende innimellom fant sted, og at det som regel handlet om somaliske barns hudfarge. Det hadde vært tilfeller hvor ett barn hadde 'slenget med leppa' over tid, og noen ganger fått med seg flere. Barnas omtale og klassifisering av hverandre med hensyn til utseende så ikke ut til å være styrende for samhandling. Det kunne ha innvirkning på lek i øyeblikket, ved at de fokuserte på forskjellene som negativt, men i neste øyeblikk var barna som oftest sammen i leken igjen. I konfliktsituasjoner kunne barna finne noe annerledes ved den andre og fokusere på det som negativt, mens det ikke var tema en halvtime etterpå. De forskjellene som ble gjort relevante kunne også handle om hva barna hadde sett på

tv eller noe de hadde gjort på fritiden, men synlige forskjeller virket lettere å gripe til. Barnehagelivet er fullt av avgjørelser om hvem som skal leke med hverandre. De gangene hudfarge ble gjort relevant i konfliktsituasjoner, så det ut til at den egentlige årsaken til konflikt ikke hadde med forskjellen i utseende å gjøre. Denne forskjellen ble påpekt og vektlagt i etterkant av at uvennskapet var brutt ut, oftest forårsaket av en uoverensstemmelse i leken. Et eksempel på dette er når Mokhtar og Fredrik leker i den store rutsjebanen og Mokhtar ramler oppå Fredrik, så han får vondt og blir sint. Når en assistent spør hva som har skjedd, svarer Fredrik bare: *"Jeg gidder ikke leke med den brune dritten."* Slike kommentarer kan selvsagt likevel ha negativ innflytelse på selvoppfattelsen. De ulikhetene som barna uttalte gjaldt like gjerne farge på buksa som hudfarge, men de to eksemplene kan lett oppfattes forskjellig i og med at det ene er et permanent trekk. Jeg har nå nevnt flere negative henvisninger til barns utseende, men vil understreke at dette er unntakene. Disse unntakene er antagelig likevel med på å påvirke minoritetsbarnas opplevelse av seg selv.

Generelt uttrykte ikke barna i denne barnehagen en oppfatning av utseendemessige forskjeller på noen verdiladet måte. Men, flere av barna med minoritetsspråklig bakgrunn hadde eldre søsken som hadde opplevd negative hendelser på bakgrunn av utseende/hudfarge. Dette gjorde inntrykk på barna. Mokhtar hadde flere eldre søsken, og fortalte blant annet at broren hans hadde blitt 'erta for at han var neger':

*"De andre barna var ikke snille, de... guttene sa dra hjem med deg din neger, atte reis der du kommer fra, sa de."*

Selv om det ikke er egne erfaringer kan altså slike episoder, fortalt av eldre søsken, venner eller andre, ha noe å si for disse barnas selvopplevelse og eventuelle oppfattelse av seg selv som annerledes. Dette eksemplet og liknende historier jeg ble fortalt tilsier at barnas alder kan være en viktig faktor. De vil mer sannsynlig kunne møte ekskludering med henvisning til bakgrunn eller utseende senere i livet, og det må derfor være viktig å legge godt grunnlag for utvikling av selvtillit i barneårene. Å gjøre minoritetsbarna trygge på og stolte av sin bakgrunn er en del av å skape trygghet og fellesskap med grunnlag i barnas ulike erfaringsbakgrunn (Rammeplanen 1995) og er en viktig oppgave for personalet i barnehagen.

## **Nasjonalitet**

Jeg vet ikke hvor mange av barna med minoritetsspråklig bakgrunn som hadde norsk statsborgerskap, så uttalelsene under om nasjonalitet kan således sies å vise til tilskrivning av

etnisk tilhørighet.<sup>7</sup> Barna og de voksne i barnehagen refererte til land, og det syntes å være en enighet om nasjonalitet når begge barnas foreldre var fra et annet land, mens nasjonalitet sjelden ble referert til i andre tilfeller. Som i Jonas' tilfelle (norsk far, thailandsk mor) var det litt vanskeligere. Flere av barna omtalte ham som 'ikke norsk', men brukte ikke nasjonaliteten thailandsk (jfr. eksemplet med teppeleken). Heller ikke Aishas nasjonalitet ble omtalt, og da jeg spurte, var flere av de ansatte usikre på hvor familien kom fra, noe som også var tilfelle vedrørende Abdulleh og broren da de begynte i barnehagen. Barna i de to største språkgruppene, somalisk og albansk, ble ofte kategorisert som 'de somaliske' eller 'de albanske'. Både personalet og barn av forskjellige nasjonaliteter brukte disse samlebetegnelse. Under lekeforløp hørte jeg ikke at betegnelse ble brukt, men jeg opplevde én gang at de gjordes relevante i forkant, ved diskusjon av innledende lek:

*"Nei, de albanske få 'kke være med! Da gidder ikke jeg."*

De færreste barnehagebarn vil ha noen formening om hva som ligger i nasjonalitet eller etnisk identitet, for eksempel det å være albansk. Når de ved et par anledninger brukte nettopp nasjonalitet som grunnlag for å ekskludere, så det ut til å være fordi dette var noe ved personen som var annerledes; noe som man kunne ta avstand fra. I tilfellet over fikk jeg inntrykk av at det allerede var fler enn nok deltakere i leken i dukkekroken da Susana og Raymonda kom til. Samtidig kan barn lære holdninger av eldre søsken eller andre de omgås mye, som fører til at nasjonalitet blir brukt som ekskluderingsgrunnlag. Hvor slike holdninger kommer fra er imidlertid ikke et tema jeg skal gå nærmere inn på, både fordi det var sjelden jeg møtte slik atferd, og fordi det vil være vanskelig for meg å uttale meg om, siden jeg kun fulgte barna innenfor barnehagen.

Selv om jeg ikke hørte så mye snakk om barnas nasjonalitet til daglig, var mange av barna interesserte i temaet. Som jeg kommer tilbake til i kapittel 5 var spesielt noen av de barna som selv hadde annen bakgrunn enn norsk opptatt av å snakke om dette, men også enkelte av de norske barna. Da en chilensk jente kom på utplassering fra skolen til Blå avdeling, spurte Niklas henne under måltidet hvor hun var fra, og deretter måtte hun gjette på flere av barnas nasjonalitet. Først måtte hun gjette hvor flere av de somaliske barna var fra, siden prøvde Niklas å lure henne til å tro at han var fra Chile; han hadde en bestekamerat derfra som han ofte snakket om.

---

<sup>7</sup> Nasjonalitet handler om rettigheter i forhold til en stat, mens etnisk tilhørighet bl.a. er forbundet med kulturelt fellesskap.

Graden av interesse for egen bakgrunn varierte blant barna, i hvert fall når det gjaldt hva de uttalte. Noen få nevnte ikke noe om landet til meg i det hele tatt, og jeg oppfattet det heller ikke som et tema under deres samvær med andre. Dette kan bety at det for de fleste ikke har noe relevans i barnehagehverdagen, at det er andre ting som er viktigere. Noen snakket likevel ofte om hjemlandet. Visare var en av dem som snakket mest til meg om dette temaet. Hun konstaterte i mange situasjoner at hun var albansk, og en gang kommenterte hun Skenders uttalelse om det samme slik:

*Skender: Jeg er også albansk.*

*Visare: Du er ikke albansk når du alltid sier at du er ikke fra en annen land!*

Denne meningsutvekslingen sier også noe om de to barnas forskjellige måte å håndtere sin bakgrunn på. Visare fremsto mer som stolt av eller bevisst sine foreldres hjemland, mens Skender oftere så ut til å ønske å være ”som de andre” (norske) og i samvær med norskpråklige barn vektla han det. I tråd med Goffmans rolleteori (1992) vil jeg si at han i sine forsøk på å oppnå ønsket samhandling med de norske guttene *underkommuniserte* sin kosovoalbanske tilhørighet, mens denne oftere kom til syne i hans samtaler med Visare. Skender forsøkte å gjøre det de andre jevnaldrende (norske) guttene gjorde, men jeg hørte aldri at de uttalte negative kommentarer om at han var albansk<sup>8</sup>. En av de få gangene jeg opplevde at det ble negativt å ”være albansk” var i en samtale under et måltid:

*Vi sitter rundt bordene inne på avdelingen og spiser. Knut sitter ved siden av Visare. Han sier til meg at han og Maria har vært kjærester, men at hun ikke ville det mer, så han må kanskje få en ny. Jeg foreslår noen, men de er visst for unge. Knut: ”Nei, du må hvert fall være fem!” Jeg foreslår en av jentene rundt bordet. Knut: ”Nei, du (hans nye kjæreste) kan i hvert fall ikke være albansk!”*

Ellers opplevde jeg ingen negative referanser til nasjonalitet, men jeg ble fortalt om en episode hvor ei jente ikke ville leke med de albanske jentene, og stengte dem ute fra ”familieleken” i dukkekroken. Hun forklarte dette med at de albanske jentene var dumme. Denne ekskluderingen hadde pågått en god stund. De ansatte jeg pratet med visste ikke hva som var foranledningen til dette, men det hadde gått over. Likevel, det hadde den gangen vært noe de måtte ta tak i, og i dette tilfellet ble nasjonaliteten (annerledesheten) direkte brukt mot disse barna. Det er vanskelig å si hvor avgjørende denne episoden var. Selv om jeg ikke selv observerte noen direkte utestengning på bakgrunn av nasjonalitet, kan det likevel hende at dette

---

<sup>8</sup> De kosovoalbanske barna pratet albansk. De var selv opptatt av at de var fra Kosovo, men de andre barna og voksne vektla ikke dette, men kalte dem ’albanske’.

var en episode som førte til at de albanske jentene holdt seg mer for seg selv; at de ikke hadde så lyst til å søke mot de norske. Siden de hadde hverandre var dette heller ikke så nødvendig.

Det er ikke bare i barnehagen at barna gjør sine oppdagelser. Mokhtar var som vist tidligere blitt en erfaring rikere gjennom brorens opplevelser og Visare fortalte meg etter en helg om en episode som tydelig hadde skremt henne:

*V: I går... en annen gang, det var en mann som skulle ta vårs.*

*jeg: Hæ? Var det en mann som skulle ta dere?*

*V: Ja...*

*j: Hvem skulle han ta? Hva gjorde han for noe?*

*V: Han... vi var ute og lekte, og så han... han løpte etter vårs, for han sa at han skulle drepe alle albanske!*

*j: Hvorfor sa han det... var det en voksen mann som sa det?*

*V: Ja, en voksen.. jeg vet ikke, vi løpte og gjemte vårs.*

*j: Å, da var dere vel redde! Klarte dere å løpe fra han, da?*

*V: Mmmm, vi løpte under verandaen.*

*j: Sa dere ikke fra til mamma eller noen andre voksne?*

*V: Jo, vi... de ringte til polti.*

*j: Så politiet kom?*

*V: Jeg vet ikke, jeg så ikke de.*

*j: Har du sett den mannen etterpå, da?*

*V: Nei.*

*j: Håper ikke du ser han heller, han mannen tror jeg må være helt gær'n i hue sitt, når han gjør noe sånt.*

Jeg vil gå mer inn på barnas tanker omkring egen bakgrunn i neste kapittel, men jeg ville her nevne at det er variasjoner blant barna i deres fokus på bakgrunn, og at nasjonalitet, som utseende, sjelden ble uttalt som eller så ut til å være førende for samhandlingen mellom barna. Jeg observerte stort sett at bruk av klassifisering ved nasjonalitet, hudfarge osv. ble brukt av barna i situasjoner hvor de skulle beskrive hverandre. Selv om bemerkningene ikke opprinnelig var ment negative og som oftest ikke førte til samhandlingsbrudd mellom barna, kan jeg likevel ikke utelukke at de få tilfellene av negative referanser til utseende, nasjonalitet eller andre ulikhetstrekk som minoritetsbarna opplevde i barnehagen kan oppfattes alvorlig negativt av dem.

## **Oppsummering**

Jeg har i dette kapitlet innledningsvis fortalt om lek som barnas samværsform, og så vist hvilke hovedklassifiseringer barna benytter seg av ved omtale av og samhandling med hverandre. Synlige identitetsmarkører som blant annet kjønn og hudfarge blir benyttet for å omtale seg og

andre, men ikke alle er like viktige for lekens betydning. Barnas handlinger synes å være viktigere for deltakelse enn hvordan de ser ut. Bruk av språk skilte seg ut som betydningsfullt for samhandlingen mellom de barna jeg ble kjent med, og et felles språk ser ut til å være et kriterium for at barn i denne aldersgruppen skal ønske å leke sammen. Jeg vil senere vise at det er vanskelig for de 4-6 åringene i barnehagen som hadde et svakt norskspråk å få full tilgang til de norske barnas lek, og hvordan de som hadde muligheten gjerne søkte sammen med andre med samme førstespråk som dem. Noe annet er det på avdelingen for de yngste. Her er det flere barn som snakker lite, og med liten kompetanse i felles språk er lettere å delta i parallelllek, som er vanlig for denne aldersgruppen. Barnas kjønn og alder, samt deres språklige kompetanse, viste seg å være langt viktigere for samhandlingen mellom barna enn utseende og nasjonalitet. I de fleste lekesammenhenger var det språkkompetanse i norsk som var etterspurt. Jeg vil videre vise hvordan bruk av språket samt andre deler av barnas lekeevne, deres kjennskap til utforming av leken og bruk av denne kompetansen, påvirker samhandlingen i barnegruppen jeg ble kjent med.

## 4

### **Å bli kjent med kodene:**

#### **De viktigste kriteriene for innpass og samhandling**

---

Jeg har nå vist til noen kriterier som er av betydning for hvem som leker sammen blant barna i barnehagen. Førrige kapittel viser at aspekter ved barnas bakgrunn som nasjonalitet og utseende i liten grad tillegges relevans for deltakelse i lek. Jeg vil i dette kapitlet beskrive hvilke faktorer som viser seg å være viktigere. Jeg har vist til at kjønn og alder ofte er av betydning, og hevdet at språk er viktig innhold i lek. Når jeg nå går videre i mine observasjoner vil jeg igjen fremheve språket, og i tillegg vise til barnas kompetanse og kjennskap til samhandlingsregler som viktig kunnskap for deltagelse i lek. Jeg vil drøfte i hvilken grad barna med annen bakgrunn enn norsk ser ut til å være med på å utforme regler eller holdepunkter for



samhandlingen i barnehagen. I hvilken grad tilpasser de seg andre og omvendt? Hvordan ser deres deltakelse ut?

#### **4.1. Mangfold i leken**

Spennvidden i alle barnas samhandlingsmønster var stor. Enkelte av minoritetsbarna hadde en norsk bestevenn, noen hadde mange lekekamerater, andre få. Noen var nye og fant seg ikke så fort til rette som andre, enkelte strevde lenge med å få innpass i ønsket vennegjeng, mens noen så ut til å prioritere venner med ”samme” bakgrunn som dem (her barn med foreldre fra Kosovo). Barna som møtes i barnehagen bringer alle med seg sine erfaringer, forventninger og holdninger som samhandlingen dem i mellom baseres på. Jeg vil i dette kapitlet forsøke å få frem dette mangfoldet, gjennom eksempler fra hverdagen i barnehagen. Samtidig er det nødvendig å forsøke å konkretisere mangfoldet i et par håndterlige områder som gis mer oppmerksomhet.

I presentasjonen av barna i kapittel 2, fortalte jeg kort om hvem de var mest sammen med. Jeg har sagt noe generelt om lek og samhandling, og går nå videre inn på faktisk samhandling i Furusletta barnehage. Det tok litt tid før jeg så noe mønster i barnas samhandling. Alle vennskapskonstellasjonene var naturlig nok ikke like rigide; noen så jeg fort var bestevenner, mens andre så ut til å sjonglere mellom forskjellige lekekamerater, samt at lekegruppenes størrelse varierte. Etterhvert, når jeg gjentatte dager, uker og måneder hadde observert de samme barna i lek og annen samhandling både ute og inne, var det likevel forholdsvis oversiktlig. Utover i kapitlet kommer jeg inn på hva som kan være forutsetningene for lek og eksempler på hvordan ”gode” lekesituasjoner utformes, men først vil jeg vise hvilke former for vennskap som fantes blant barna i barnehagen.

#### **Dyaden som lekeenhet. ”David og Stian”**

David's familie var fra Kosovo. Han gikk i barnehagen første del av mitt feltarbeid. I august begynte han i første klasse på skolen i nærheten. Fra første dag la jeg merke til at David og Stian lekte veldig mye sammen. Dersom bare en av dem var kommet hendte det at han lekte med andre, men stort sett ventet den ene på at den andre skulle komme. Da dette skjedde løp den av dem som allerede var kommet ut i garderoben for å ta imot den nyankomne. Deretter var de

stort sett uatskillelige resten av dagen. De var bestekamerater i barnehagen og satt ofte med armen rundt skulderen på hverandre. De fortalte meg at de var bestevenner også hjemme, men jeg har ingen kjennskap til hvor ofte de var sammen utenfor barnehagen. De bodde ikke i umiddelbar nærhet av hverandre. I barnehagen lekte David og Stian mye med lego inne, og da kunne de holde på med sammenhengende lek i timevis. Davids norskspråklige kompetanse var relativt god.

*Dyaden*<sup>9</sup> var en type vennskap jeg observerte i barnehagen; her to jevnaldrende gutter, en norsk og en kosovoalbansk, som var bestevenner og nesten alltid lekte bare med hverandre. Det fantes flere slike dyader, men dette var likevel ikke den mest vanlige vennsksrelasjonen. Dyadene fant jeg hovedsakelig mellom de eldste barna. På følgende sider følger en oversikt over barnas lekerelasjoner på begge avdelinger, før og etter sommeren, og disse relasjonenes styrke.

### **Lekerelasjoner blant de to største språkgruppene, somalisk og albansk**

Selv om jeg i forrige kapittel konkluderte med at barnas bakgrunn i hovedsak har liten påvirkning på hvem de leker med, er det noen forskjeller vedrørende dette mellom de to største gruppene barn med språklig minoritetsbakgrunn. De ansatte snakket allerede en av de første dagene om at 'de albanske barna' på Rød avdeling søkte sammen, mens de mente at de somaliske på avdeling Blå var mer fleksible i valg av lekekamerater. Etter den første uka syntes jeg selv at også de somaliske ofte lekte sammen, men etterhvert innså jeg at de så ut til å være langt mer fleksible. Eventuelle årsaker til dette kommer jeg inn på i løpet av kapitlet.

### **De albanske "holder seg til hverandre"**

Som nevnt hadde flere av de ansatte fokusert på at de albanske barna søkte sammen, mens de mente at de somaliske var mer fleksible i valg av lekekamerater. Jeg ble raskt oppmerksom på hvor mye de kosovoalbanske jentene på avdeling Rød lekte sammen. Før sommeren var Kosovare og Visare "som erteris" og Susana var også noen ganger sammen med dem. Så sluttet Kosovare i barnehagen, og etter sommeren begynte Skender og lillesøsteren Raymonda. Særlig disse tre jentene (Susana, Visare og Raymonda) holdt etterhvert sammen. Skender var i lang tid som regel også med, og ofte Visares lillebror Benjamin. Når disse barna lekte sammen pratet de nesten alltid albansk seg i mellom. De gangene jeg så at det kom norske barn med i leken, skiftet de som regel til norsk, mens de fremdeles utvekslet noen ord på albansk seg i mellom.

---

<sup>9</sup> En *dyade* betegner, i følge Bronfenbrenner (1979), et forhold hvor samspillet mellom to kommer til uttrykk. Kontakten er preget av varighet og gjensidig avhengighet.

Denne overgangen mellom språkene så ikke ut til å være veldig problematisk for dem, selv om ikke alle behersket norsk like godt.

Det er ikke lett å si om de kosovoalbanske barna har full tilgang til lek med de norske barna. Jeg så ikke selv noen direkte avvisning av de albanskspråklige jentene fra de norske barnas side. Samtidig så jeg heller ikke andre enn Visare forsøke å få i gang lek med de norske jentene. De gangene hun forsøkte, oppnådde hun som regel innpass, men de albanskspråklige jentene innleder mye oftere lek med hverandre. Jeg antar at dette, i hvert fall for Susana og Raymondas del, hang sammen med muligheten til å snakke albansk, samtidig var disse jentene i noenlunde lik alder og så ut til å trives godt i lek med hverandre. En annen forklaring på at de søkte sammen, kan være nærhet i bosted og at foreldrene kjente hverandre. De så hverandre ofte på fritiden, og det er jo ganske vanlig at barn som leker sammen på fritiden også søker sammen i barnehagen.

Årsaken til at de stort sett søkte hverandres selskap kan også ligge i tidligere problemer med å få delta i den norske gruppen. Den tospråklige assistenten Sanije fortalte meg at slike problemer hadde kommet til uttrykk like før jeg kom til barnehagen. En av de jevnaldrende jentene hadde sagt at de albanske jentene var dumme og ingen av dem fikk lov til å leke i dukkekroken. Denne utestengningen hadde vedvart en stund. Jeg var ikke tilstede, og kan derfor ikke si noe om foranledningen til, eller forløpet i, dette. Den tospråklige assistenten fortalte at det var ei enkelt jente som hadde startet dette, men at det etterhvert var flere som 'støttet' henne. Personalet hadde ifølge Sanije tatt opp atferden med denne jenta og utestengningen hadde etterhvert sluttet, men det var en lei periode for Kosovare, Visare og Susana. Denne og eventuelle liknende hendelser kan ha medvirket til at de albanskspråklige jentene gjorde få forsøk på å leke med de norske jentene og heller søkte sammen. Uansett vil slike hendelser kunne påvirke disse jentenes selvopplevelse og deres videre samhandling med de andre jentene i barnehagen.

Når jeg spurte Visare om hun likte å leke i dukkekroken, fortalte hun meg at hun ikke lekte noe særlig der og begrunnet dette med at da måtte hun bare rydde, fordi de andre rotet sånn. Da jeg spurte hvem, refererte hun til tre gutter og en jente hun lekte med i dukkekroken tidligere samme dag. Jeg så likevel henne og de to andre albanskspråklige jentene leke der sammen enkelte ganger, men oftere lekte de tilsvarende type lek, "mor-og-barn", i skuret ute, som var en slags dukkestue.

Denne ”segregeringen” ble av de ansatte beskrevet som delvis problematisk. Selv om de anså det som positivt at de albanske jentene hadde hverandre å leke med, ønsket de ansatte at de også skulle leke med norske barn for å bruke norskspråket mer, og de forsøkte derfor å påvirke dette forholdet. På den annen side så de betydningen av at jentene lekte seg i mellom og utviklet morsmålet sitt. Det strider mot ideen om de jevnaldrendes betydning å skulle forsøke å skape nye vennskap der det eksisterer gode forhold. En førskolelærer uttalte i den forbindelse: *”Vi kan jo ikke si at de ikke skal leke sammen fordi de leker så mye med hverandre ellers, man ville jo ikke tenke sånn med norske.”*

Norskspråket kommer selvsagt raskere om barna samhandler med norskspråklige barn og derved bruker norsk, og det så ut til at dette målet om styrking av norskspråklig kompetanse ble et viktigere pedagogisk mål for de ansatte, i og med at jentene allerede hadde hverandre, samt tospråklig assistent, og slik fikk styrket førstespråket sitt.

De kosovoalbanske jentene søkte mye sammen, mens Skender, som jeg kommer tilbake til, strevde med innpass blant norske jevnaldrende gutter. Flere forskere (f.eks. Aarre 1987, Kibsgaard 1993) refererer til sammensetningene av barnegrupper og finner at de som har muligheten til å være sammen med barn på samme alder, med samme språk og kjønn, sjeldnere ender opp uten lekekamerater. Dette kan sies å stemme overens med mine funn vedrørende de albansktalende jentene, og når det gjelder guttene med minoritetsspråklig bakgrunn hadde verken Skender eller berbertalende Erdem noen jevnaldrende med samme kjønn innenfor sin språkgruppe. De strevde begge med å oppnå innpass i ønsket lek. Selv om Skender ønsket å leke med de jevnaldrende guttene, endte han oftest opp med å leke med Benjamin eller de albanskspråklige jentene. Da snakket de som regel albansk sammen.

### **De somaliske ”leker med alle”**

De somaliske guttene lekte en del med hverandre, men også med andre. Dessuten snakket de stort sett norsk, også når de lekte seg i mellom. Det var nesten bare med Mey, den tospråklige assistenten, at de snakket somalisk, og til og med til henne henvendte de seg ofte på norsk. De somaliske barna er uten unntak født og oppvokst i Norge. De fleste har eldre søsken og omtrent alle de somaliske guttene, bortsett fra de yngste, snakket tilsynelatende perfekt norsk. Disse yngste var da også de av de somaliske barna som oftest så ut til å foretrekke lek med andre somaliskspråklige. De øvrige hadde uten unntak innpass hos norsk barn.

Jeg har vist til at kjønn og alder tildels styrer valg av lekekamerater. På begge avdelingene var det slik at mange av de største guttene lekte mye sammen. Det var som vist (fig. 4.1) et par dyader blant dem, men det var også variasjoner i hvem som lekte med hverandre, og under lek ute dannet de noen ganger en større guttegjeng på tvers av avdelingene. Bortsett fra de to yngste var de somaliske guttene på avdeling Blå ofte en del av denne guttegjeng, som ellers besto av mange av de norske guttene. To av de yngste somaliskspråklige guttene var fettere og lekte mest med hverandre.

Som nevnt ønsket de ansatte at de albanskspråklige barna skulle leke mer med norske barn. Som motsetning snakket personalet sjelden om integreringsproblemer blant de somaliske barna, de fremhevet snarere hvordan de var fleksible og hadde mange å leke med. Et unntak var Mokhtars vansker med å begynne i barnehagen igjen etter sommeren. Han hadde vært alvorlig syk og lenge borte. I mellomtiden hadde det begynt en del nye barn, og noen av hans tidligere lekekamerater var sluttet, så han brukte litt tid på å venne seg til den nye situasjonen. Ellers trakk de ansatte fram enkelte av de somaliske guttene som eksempler på at de var 'som norske'. Blant annet viste de til at Gulled, som tidligere gikk på Blå avdeling sammen med de andre somaliskspråklige guttene, ikke hadde noen problemer med overgang til Rød avdeling da han fikk tildelt halv plass der.

De somaliske barna så ut til å ha større valgmuligheter enn de kosovoalbanske med hensyn til mulige lekekamerater, og de lekte i langt større grad med norskspråklige barn. Denne forskjellen mellom de albansk- og somaliskspråklige barnas samhandlingsmønster kan ikke sammenliknes uten å ta visse faktorer i betraktning. Kosovoalbanerne er en nyere flyktninggruppe i Norge og i perioden for feltarbeidet mitt var det mye oppmerksomhet rundt konflikten i hjemlandet deres. De kosovoalbanske barna var også til en viss grad nyere i barnehagen, flere av de somaliske hadde gått der i mange år. Kanskje ville de albanske ha hatt like mange norske venner dersom de hadde hatt lengre tid i barnehagen? Noe som kan tyde på dette er observasjoner av flere vellykkede samhandlingsepisoder mellom Skender og de jevnaldrende guttene senere i mitt feltarbeid.

Jeg har så langt trukket frem enkelte faktorer som tilsynelatende avgjørende komponenter i innpassvariasjonene blant barna med albansk- og somaliskspråklig bakgrunn:

**Språk:** De albanske er jevnt over svakere i norsk språk enn de somaliske barna.

**Tid:** De somaliske hadde stort sett - både som gruppe og i stor grad som individer - gått lenger i barnehagen enn de albanske barna. Disse to faktorene kan ha gjort de somaliske mer kompetente i samhandling med de norske barna i barnehagen, fordi det er norskspråket som er dominerende i barnehagen og fordi barna naturlig nok ble bedre kjent med hverandre over tid. Jeg vil videre i dette kapitlet vise hvordan noen av minoritetsbarna kunne inneha mer av riktig kompetanse for samhandling innenfor rammen av en norsk barnehage.

**Vennskap:** Som de somaliske guttene, lekte mange av de albanske barna sammen også på fritiden. Barn som kjente hverandre fra settinger utenfor barnehagen ville oftest fortsette samhandlingen med hverandre også innenfor barnehagens område.

**Kjønn og alder:** De albanske jentene ”passet sammen” med hensyn til kjønn og alder, og så ut til å trives i hverandres selskap. Det gjorde for øvrig også de somaliske guttene, men deres gode norskspråk og tid i barnehagen styrket nok deres mulighet til også å leke med norske barn. Noen av de albanskspråklige jentene så ut til å beherske kommunikasjon i leken på norsk i for liten grad til å delta fullt i leken med de norske jentene, men den omtalte utestengningen kan også ha påvirket dem til ikke å forsøke så sterkt å få innpass. Såkalt kjønnet lek kan også trekkes inn her. Som jeg har vist til tidligere i kapitlet, kan det være vanskeligere for de kosovoalbanske jentene å komme inn i norske jenters lek fordi denne ofte foregikk i små grupper på to eller tre. Leken blant jentene kunne derved iblant kreve mer enn guttenes når det gjaldt språk og definering av regler under leken, selv om disse skillene i større grad hang sammen med størrelse på gruppen og type lek, enn om det var gutter eller jenter som lekte. Det syntes i alle fall lettere for Skender, Erdem og Benjamin å bli inkludert i andre gutters lek når denne besto av flere deltakere og mer fysiske handlinger enn språklig kommunikasjon. For enkelte barn så det på den annen side ut til å være enklere å delta dersom det var få barn i leken, for eksempel ble Abdulleh ofte sittende igjen dersom guttene han lekte med forflyttet seg på uteområdet. Når han lekte med Niklas alene deltok han derimot mer aktivt. Ved innpass i lek med færre barn er det av større betydning hvorvidt den som ønsker å bli med inkluderes aktivt av den eller de andre. De albanske jentene observerte jeg oftere i lek med norske jenter dersom aktiviteten var en slags parallellek eller regellek enn en rollelek, som de oftest lekte seg i mellom.

### **”Endring” i typisk lekemønster**

Jeg hadde som nevnt et avbrudd i feltarbeidet deler av sommeren, og derfor var det i løpet av mitt opphold i barnehagen endel barn som sluttet for å begynne på skolen. Samtidig begynte flere nye barn, og det var også forflytninger internt mellom avdelingene. Slike omrokkinger

kan bety en del for samhandlingen mellom barna, fordi de blir tryggest i forhold til barn og voksne på "sin" avdeling og de aller fleste barna leker med andre barn på samme avdeling. På grunn av barnehagens rutiner gis det liten anledning til å leke på tvers av avdelingene. Dette foregikk som regel kun ved utetiden, som er lengre om sommeren enn om vinteren.

Hva som fantes å leke med ute hadde også en del å si for om de albanske jentene bare lekte med hverandre. Rollelek, som alle jentene lekte mye både inne og ute, vår og sommer, krever språklig definering underveis, og at de kan snakke albansk med hverandre kan som nevnt være en viktig årsak til at de albanske jentene velger hverandre. Om vinteren derimot, lekte ingen noe særlig med dukker ute. Da så jeg dem oftere i lek med andre, spesielt ved fellesprosjekter som for eksempel snømannbygging. Mange barn, ofte både gutter og jenter i alle aldre, var med på å bygge hytter og borger. Under slik lek vil det i større grad være aktiviteten enn kommunikasjonen som holder barna og leken i gang. Det var kun når byggingen utartet seg til konkurranse om hvem som kunne bygge størst at det så ut til å få betydning hvem man bygget sammen med. I et av disse tilfellene ble det litt kniving om hvem som skulle få være med. Dette løste seg da en av de ansatte la seg ned i snøen og "laget engel", noe alle jentene og også etterhvert mange av guttene ble med på.

Da våren kom merket jeg meg at det var mer lek på tvers av avdelingene ute, spesielt blant noen av de største guttene. De aller fleste av disse guttene var 5-6 år. Kjernen i gjengen besto av somaliske og norske gutter, men bortsett fra David, Gabriel og et par av de yngste norske og somaliske var de fleste guttene i barnehagen til tider deltakere i gjengens lek. Ofte delte gruppen seg etter hvert i andre, mindre enheter eller de nevnte dyadene.

Med tanke på andre som ønsker innpass, er dette for de aller fleste enklere å oppnå når guttene opererer som stor gruppe. Det kan oppstå mer personlige eller strenge koder ved mindre enheter, dessuten vil det være flere roller eller "plasser" i leken når de leker mange sammen. Større grupper kan slik fremstå som mer inkluderende, det er også sannsynlig at trusselen mot andres posisjoner når en ny kommer til ikke er så stor i en større gruppe, i motsetning til en lek hvor kun to er involvert. Når det gjaldt de av barna i Furusletta barnehage som ifølge mine observasjoner ikke hadde full tilgang til lek med de andre, hendte det oftere at disse fikk innpass hos én eller en større gruppe, enn blant to eller tre. Barna tilbrakte mye mer tid ute om sommeren, og det gjorde det nok lettere for dem å bli kjent med barn fra en annen avdeling. Særlig når det var sent på dagen og barnas vanlige lekekamerater var gått hjem lekte de med

barn de sjelden hadde vært sammen med før. Det var likevel ofte slik at en som hadde en 'ordentlig bestevenn' ble gående en stund alene når denne hadde reist hjem for dagen, eller var fraværende.

*En dag kommer Visare strålende bort og forteller meg at hun har lekt mye med Christine denne dagen. Susana har ikke vært her i dag, og jeg har sett at Visare har gått mye alene, i tillegg har hun kommet ofte bort til meg i dag. Jeg har sett at hun og Christine har nærmet seg hverandre og begynt å leke sammen. Christines bestevenninne Stine er 'i Syden', og Maria som hun også pleier å være en del sammen med er syk.*

Når både Visare og Christines vanlige venninner er fraværende, så hender det altså at de to søker sammen. De har tilsynelatende hatt det moro med hverandre denne dagen. Denne observasjonen, og at Visare også enkelte ganger leker med Trude eller Maria, forteller meg at det ikke er noen generell konflikt mellom de norske og albanske jentene på bakgrunn av den tidligere episoden med utestengning, men sannsynligvis er andre årsaker til at de som oftest leker hver for seg. For eksempel at de har nok venninner å leke med fra før; Christine har gått lenge i barnehagen sammen med både Stine og Maria, og Visare leker mye med Susana og Raymonda. Dessuten prater ofte Visare og de andre albansktalende albansk i lek med hverandre, noe som muligens gjør at de norske jentene ikke så ofte søker sammen med dem.

Lekesituasjoner, blant annet hvem som ønsker å leke med hverandre, kan som vist endre seg over tid. For eksempel blir man bedre kjent med flere etterhvert. I tillegg vil preferansene kunne variere noe fra dag til dag av forskjellige andre årsaker, blant annet hva slags aktiviteter barna er engasjert i og hvilke barn som er til stede. Ikke alle barna var så mye sammen med en eller flere andre, som bestevennene David og Stian. Mange av barna vekslet mellom flere lekekamerater.

#### **4.2. Språk som viktig kunnskap**

Det fantes enkelte barn som var mye alene og strevde med å oppnå gode lekerelasjoner. Spesielt de få barna som var alene med sitt språk, eller ikke så ut til å ha "attraktive nok" lekekamerater i sin språkgruppe, ble gående alene. Jeg har tidligere hevdet at det å ha et minimum av felles språk synes viktig for å utvikle god samhandling. De barna i barnehagen som hadde et annet språk enn norsk, somalisk eller albansk som sitt morsmål, hadde ikke tospråklig assistent eller noen form for opplæring i førstespråket. Gruppen barn måtte være fire eller flere i antall, og barna måtte være over tre år for å ha krav på dette. At de yngste ikke får opplæring i



førstespråket synes å være i uoverensstemmelse med målet om å styrke alle barns forhold til egen bakgrunn, og står også i kontrast til hva mange pedagoger og språkforskere sier om språkinnlæring. Om barn under treårsalderen sier pedagogen Gunilla Ladberg: ”Små barn er i en følsom periode når det gjelder språkutviklingen. De er akkurat i ferd med å lære seg å bruke språket aktivt. Morsmålstreningen er nok aller viktigst for de yngste barna” (Ladberg 1993:83). Hun sier videre at: ”I denne perioden er det derfor viktig at det finnes noen i barnets omgivelser som forstår hva barnet mener” (ibid.:84). Da jeg snakket med en av førskolelærerne om dette ble jeg fortalt at det også var enkelte muligheter for å få morsmålsstøtte til barn som var alene om sitt språk, men da måtte først foreldrene ønske det. Enkelte av minoritetsbarnas foreldre, som jeg stiftet bekjentskap med, var mer opptatt av at barnet skulle lære norsk, og mente det var best for dem å snakke mest mulig norsk i barnehagen. I andre tilfeller var det ikke mulig å få fatt i en som snakket det aktuelle språk, som for eksempel berber i Erdems situasjon. Når det gjaldt barna mellom 0 og 3 så det ut til at alle, med norsk eller annen bakgrunn, etterhvert dro nytte av det felles tegnspråket personalet på Gul avdeling vektla i kommunikasjonen.

Jeg observerte og skrev ned et stort antall lekeepisoder hvor den språklige kommunikasjonen deltagerne i mellom så ut til å være det mest sentrale i samhandlingen. Barna diskuterte hvordan leken skulle utformes, for eksempel hvordan de forskjellige personene kunne tenkes å oppføre seg:

*Sunniva: Hvor bodde du henne? Jeg bodde lissom inni her også kom du på besøk til meg hele tida, for du bodde i en annen by.*

*Trude: Nei, hvorfor kunne ikke jeg bo her også, da – at jeg kunne være mora di! Og så var jeg sinna på deg for du ville ikke legge deg.*

*Sunniva: Nei, det var dagen, så mora måtte gå på jobben, og så skulle jeg være med. Mamma, mamma, jeg vil være med deg!*

I denne episoden diskuterte Trude og Sunniva rollene i leken en god stund før de begge virket fornøyde. Vanligvis kom barna raskt til enighet, selv om endringer og diskusjoner også fant sted underveis i leken. Disse endringene og diskusjonene skaper og utvikler leken.

Ved kommunikasjonsproblemer eller enkelte barns vansker med å kommunisere sin rolle, ville dette noen ganger ordnes spontant, fordi andre av barna hjalp til ved å komme med forslag. Andre ganger ble barnet litt overkjørt eller automatisk tildelt en underordnet rolle i leken, ofte en som da igjen ikke krever mye språklig definerings av leken videre. I så tilfelle er barna fremdeles med i leken, og som mer passiv deltager har de likevel anledning til å lære av hvordan de andre leker sine roller. Noen av barna med minoritetsspråklig bakgrunn ser ut til å

aktivt unngå lek hvor norsk språk har en sentral rolle, og kan slik bli gående mye alene, siden denne typen lek tilsynelatende har en stor utbredelse i barnehagens hverdag.

Når jeg nå har snakket om språk har jeg referert til det norske språket, samt hvordan et felles språk kan knytte barn sammen. Det er også andre typer språk enn det muntlige som gjør seg gjeldende i leken. Jeg viser senere til Erdems rike kroppsspråk og hvordan han økte sine kommunikasjonsmuligheter betraktelig gjennom mimikk og gestikulering. En side ved det muntlige språket som er viktig å få med, er lekespråket. Når barna med minoritetsspråklig bakgrunn får mer kjennskap til norsk, er det også lettere for dem å samhandle med norske barn. Når de får så god kjennskap til lek og språk at lekespråket deres utvikles, har de oppnådd viktig kompetanse. "Lekespråklig kompetanse" handler om den språklige delen av barnas innebygde kunnskap ved lek; hvordan man snakker mens man leker. En lett gjenkjennelig struktur er den automatiske vekslingen fra presens i leken, til preteritum når man regisserer lek og utvikler roller. Et eksempel på dette er det på forrige side hvor Sunniva sier:

*"Nei, det **var** dagen, så mora **måtte** gå på jobben, også **skulle** jeg være med. Mamma, mamma, jeg **vil** være med deg!"*

I den første setningen er det fremdeles definering av leken, og Sunniva snakker i fortid (preteritum). I neste setning er hun over i selve leken, og snakker i nåtid (presens). Denne delen av språket behersket de somaliske guttene, mens jeg ikke hørte dette blant de albanske barna. De få gangene de albanske jentene lekte med norske jenter, klarte Visare likevel i stor grad å delta i lekens muntlige utvikling, mens de andre forholdt seg mer tause og innrettet seg etter hvordan de andre planla forløpet. I lek med hverandre gikk praten livlig på albansk.

### **4.3. Andre strukturerende forhold**

Over viser jeg til at språk er en viktig faktor i lek, og hvordan det kan være vanskeligere å delta i god lek med norske barn dersom man har svak norskspråklig kompetanse. Beskrivelsen av Aishas deltakelse, på neste side, kan illustrere dette.

### **Likeverd i lek (subjekt/objektrelasjoner)**

Det engelske ordet for jevnaldrende er *peers*, som kommer av *pares*, det greske ordet for likemann. Det synes stort sett å være viktig at lekepartnere er jevnbyrdige. I leken må man gi og

ta. Noen ganger uttalte barna denne regelen, for eksempel i et tilfelle hvor Lasse, Knut og Gulled har bestemt seg for å leke 'pol'ti og tjuv' når de skal ut.

*Gulled sier: "Du kan være sjef, Knut!". Lasse ser lettere forskrekket ut, og parerer kjapt: "Å, hallo – ingen bør være noe sjef mer enn andre, alle kan være like mye sjef!"*

Dersom leken var spesielt spennende kunne barna innimellom godta at enkelte bestemte mye av lekens innhold og retning, særlig den opprinnelige initiativtakeren til leken. For øvrig virket det som om barna fort ble lei av å være den som ble bestemt over, dersom de aldri fikk være med på å definere leken selv. Aisha, den fire år gamle jente fra Palestina, så ut til å streve litt med nettopp dette:

*Jeg sitter inne på klosserommet på Blå avdeling og ser på barna som leker der. Aisha nærmer seg og blir trukket inn i leken av fire andre jenter på samme alder som leker frisør. Ei av jentene har en mor som er frisør, derfor vet hun hvordan alt skal gjøres og leder leken ivrig. De andre følger litt med på hva hun foretar seg, og setter så selv raskt i gang. Når en av jentene er "blitt klippet", byttes rollene fortløpende så denne får bli frisøren. Jeg legger merke til at Aisha hele tiden er den som blir klippet; først av den ene og siden av de andre. Hun prøver å reise seg for å bytte bort sin passive rolle med den som aktiv frisør, men blir skubbet på plass av en iherdig frisør som vil klippe henne. Hun ser etterhvert ut som om hun kjeder seg, og gjør flere ganger forsøk på å trekke seg ut av leken, men hver gang sier en av "frisørene" at hun skal sette seg ned igjen. Hun smiler svakt og blir sittende. I løpet av leken sier hun ikke et ord.*

Aisha er foreløpig ikke så sterk i norsk, samtidig som hun av personalet ansees for å være en 'snill og stillferdig' jente. Det gjentar seg ved mange lekeepisoder at Aisha blir objekt i leken. Det kan være fordi det kreves godt språk for å være en aktiv deltaker. Siden hun ikke selv er dominerende har andre barn kanskje lett for å definere leken for henne? Hennes forsøk på å bytte roller i leken blir overkjørt av de norske jentene, men hun protesterer ikke verbalt mot å bli sittende i frisørstolen. Det ville sannsynligvis være lettere for henne å kunne være mer aktiv i leken om hun kjente norskspråket bedre eller om hun hadde noen å leke med som kunne hennes språk (arabisk).

Jeg fulgte Aisha spesielt en periode, for å se om hun også ellers var så rolig og passiv som i ovennevnte episode, og om det derved ikke var situasjonen men hennes generelle væremåte som bidro til passiviteten. Noe som tilsa at det ikke bare var personligheten hennes som gjorde henne til objekt i leken, var at hun så ut til å ha en litt annen lekeform når hun lekte med en av gangen, for eksempel med Mari; ei jevnaldrende jente på Rød avdeling som Aisha fortalte meg

at hun lekte med hjemme. Siden de gikk på forskjellige avdelinger lekte de ikke så ofte sammen i barnehagen, men når de gjorde det kunne jeg se at Aishas rolle i leken var en annen. Hun var i langt større grad med på å bestemme innholdet. Dette kan være knyttet til at de kjenner hverandre fra før og har lekt sammen så ofte at de kjenner hverandres språk og reaksjoner, eller det kan ha med antall deltakere å gjøre. Det er nok lettere for Aisha å ta del i utformingen ved en-til-en lek, enn ved lek hvor mange er med og samtalene kan bli for vanskelige for henne. Aisha virker mye mer tilfreds i leken med Mari enn i lek hvor hun må innrette seg etter det de andre bestemmer.

Antropologen Helen B. Schwartzmann (1978, i Kibsgaard 1993) gjør det til et poeng i sitt syn på lek at barna som deltar både må oppfattes som subjekt og objekt for at leken skal være positiv for dem. Å være subjekt i leken betyr at man er med på å utforme handlingen. Jeg så selv lekeepisoder hvor barn deltok med glede selv om deres rolle kun var som objekt, men dette var enkeltepisoder og ikke gjennomgående i barnas samhandling med andre. De av barna som nesten aldri fikk noen aktiv rolle i lek reagerte på ulike måter. En tilsynelatende passivitet er en av Aishas reaksjoner på at hun ikke får "være subjekt i leken". Dette er en reaksjon som skapes av forholdet barna imellom under leken, og ikke en egenskap ved Aishas person, selv om andre barn kanskje hadde gitt sterkere uttrykk for misnøye med sin objektiviserte rolle. Det er godt mulig at dette var en grei form for deltakelse fra Aishas synspunkt da hun begynte i barnehagen, men over tid oppfattet jeg forsøk fra henne på å endre rollen. Disse forsøkene ble ofte feid vekk og Aisha forble en forholdsvis passiv deltaker. Også andre av barna som var alene med sitt språk reagerte med passivitet og lot seg lede i leken. I disse situasjonene var det de norske barna som definerte leken. Lian Flem (1984) skiller mellom åpne brudd som betegner at barna kommer i åpen konfrontasjon med hverandre, og skjulte brudd som kjennetegnes ved at den ene parten trekker seg unna, mens den andre parten fortsetter å definere situasjonen. Jeg har tidligere nevnt at jeg ikke så mange åpne brudd mellom barna, men jeg så flere eksempler på såkalte skjulte brudd, hvor - som i eksempelet over - de norske barna definerte leken og inkluderte minoritetsbarna som passive deltakere (se også Jonas' uttalelse i kap. 3). Det var oftest de barna som hadde liten norskspråklig kompetanse som forble passive. Ved deltakelse, om enn passiv, vil barna imidlertid lære hvordan de andre utformer leken.

De barna som deltar aktivt i leken vil få bekreftelse og styrking av sin kompetanse. Disse barna vil gjerne fortsette å være eller gradvis bli mer aktive, fordi de blir forsterket i sin aktive atferd, mens de barna som av forskjellige grunner er lite aktive i leken vil kunne bli enda mer passive i omgang med jevnaldrende. Frønes (1998) mener at det tidlig kan utvikles et gjensidig

påvirkningsmønster mellom barn hvor sosialt uttrykksfulle barn langt oftere får positiv tilbakemelding på sin sosiale atferd enn mindre uttrykksfulle barn, og at reaksjoner eller mangel på reaksjoner fra jevnaldrende kan bidra til at disse forskjellene fortsetter å eksistere (ibid.). Selv om jeg så at enkelte av barna ble sikrere i sin omgang med andre barn over tid, satt noen mer fast i et negativt mønster, som for eksempel Aisha og Gabriel som sjelden hadde aktive roller i lek. For de av barna som var vant til å leke med andre og virket trygge på sin kompetanse, gikk leken ofte automatisk. Hadde barnet derimot sjelden god lek med andre barn, og ofte opplevde at leken gikk i stå eller at han/hun ikke fikk være med, kunne det virke vanskeligere å spørre om å få være med i leken neste gang. Barnas erfaringer av lek med andre barn akkumuleres. Jo færre positive opplevelser barna har av sine samhandlings- og lekeerfaringer, dess mindre kan altså motivasjonen for deltakelse i samhandling risikere å bli.

Hvis man ikke selv vet hvordan man skal få innpass i leken er det fint å ha noen som kan hjelpe med det. Initiativ til samspill kan være vanskelig når man er ny i barnehagen, og særlig problematisk når man ikke kan uttrykke seg på et norsk som er lett forståelig for de andre barna. Abdulleh, en tre år gammel gutt fra Tyrkia, begynte i barnehagen etter sommeren. Lillebroren hans begynte samtidig, og faren var med dem de første fire dagene. Abdulleh gråt da faren gikk fra ham den femte dagen. Han gråt i det hele tatt mye den første tiden han var i barnehagen, men lyste litt opp når han kunne være sammen med broren ute. Personalet visste ikke helt hvor mye Abdulleh forsto av det de sa, og førskolelæreren tok seg ekstra av ham for å forsøke å gjøre ham trygg. Han var stort sett sammen med henne i denne første tiden, og tillegg var det en av guttene på avdelingen som prøvde å hjelpe Abdulleh i begynnelsen:

*Niklas prøver å gi Abdulleh leker for å få ham til å bli glad. Han snakker til ham og sier forundret til meg: "Hvorfor skjønner'n ikke?"*

*Niklas prøver igjen dagen etter. Da går det bedre, Abdulleh smiler forsiktig til Niklas og slutter å gråte. Førskolelæreren ber senere Niklas bli med til et roligere rom, når Abdulleh gråter ved matbordet. Etter at vi andre har spist ferdig kommer de tilbake og går inn til samlingsstund. Det går bra, selv om Abdulleh er litt urolig. Dette er visst ikke så nøye i dag, når personalet ser at Abdulleh begynner å "tø opp". Han peker på ting som ligger i nærheten og nikker når Niklas spør om han vil ha det. Noen ganger ler Niklas. De holder på hverandre. Niklas snakker langsomt og med korte setninger, mens han bruker ansikt og hender for å få Abdulleh til å forstå. Når samlingen er over går de sammen ut. Abdulleh prøver å si navnet til Niklas, som ler. Abdulleh smiler.*

*I etterkant får Niklas ros av personalet fordi han tok seg av Abdulleh, og han virker stolt over at han har fått Abdulleh til å smile og leke litt. Når han gråter neste dag får Niklas ta ham med seg inn i lekerommet, men den neste uken er de ikke så mye*

*sammen likevel. Niklas sier det er kulere å være med de jevnaldrende guttene. Abdulleh er nesten tre år yngre og snakker ikke. Niklas' tålmodighet er over, og det som var nytt har mistet litt av spenningen.*

Abdulleh går etter dette mest rundt for seg selv, men virker fornøyd og gråter sjeldnere. Det er ikke så skummelt og nytt i barnehagen lenger. Han prater og leker endel med lillebroren ute og noen ganger får de besøke hverandre inne. Han deltar i parallell lek, hvor han hermer etter de andre, men leker også mye alene. De gangene noen av guttene viser at de vil leke med ham, trekker han seg ofte unna.

*En dag han har med seg et fotballklistremerke når han kommer om morgenen, kommer Niklas og Mokhtar bort og spør om de skal leke med han. Han svarer ikke, men er mer opptatt av å gå rundt og vise frem merket sitt. Guttene er opptatt av fotballkortene hans, og spør om å få låne, holde, se nærmere på det osv. Abdulleh bare viser frem kortet og smiler, men går så videre med det. Da gidder ikke guttene mer; de mister interessen.*

Abdulleh vet at han har noe de andre synes er tøft, men ikke hvordan han skal beholde denne oppmerksomheten. Når de andre guttene så på fotballkort, pratet de gjerne om hvilket lag og eventuelt hvilken spiller som var best. Abdulleh har ikke kunnskap til å bruke det populære objektet slik han må for at det skal ha verdi.

*Ute spør Mokhtar og Niklas om Abdulleh vil huske, men han svarer ikke. Da spør Mokhtar hvor mange år han er. Han svarer ikke. "Er du ett?" ler Mokhtar. Guttene er opptatt av at Abdulleh bare er tre år, men like stor (fysisk) som dem, som er fem. Han svarer ikke, og de to guttene husker videre...*

Eksemplene over viser at Abdulleh ikke tar initiativ og ofte heller ikke responderer på andres samhandlingsforsøk. I dette tilfellet forstår han kanskje ikke hva guttene spør om. Han går mye alene, og trekker seg gjerne tilbake ved andres kontaktforsøk. Det blir vanskelig for ham å opprettholde leken og samhandlingsrelasjonen dersom han i det hele tatt går inn i den.

Abdulleh og enkelte av de andre barna så jeg altså svært sjelden leke med andre. De så ikke ut til å bli tatt i betraktning når lek skulle startes. De ble etterhvert oversett, fordi de ikke hadde den selvfølgelige kunnskapen de andre hadde. De andre barna vet hvordan de pleier å ta kontakt med hverandre, og går automatisk inn i leken. De benytter seg av kjente, automatiske former for lekepraksis, som noen av minoritetsbarna har mindre kjennskap til.

Språket er ikke alt. To barn med samme morsmål og like god norskspråklig kompetanse vil kunne få forskjellig posisjon i fellesskapet, ekskluderes eller inkluderes, alt etter om barnet innehar andre kunnskaper og ferdigheter som er relevante for samhandlingen. Dette betyr at språket ikke nødvendigvis er avgjørende, selv om disse forskjellige typer kompetanse ofte ser ut til å henge sammen.

### **Innpasstrategier**

Jeg har nevnt at i tillegg til språklig kompetanse er det viktig å ha kjennskap til hvordan man deltar i og utvikler lek. Allerede fra det første forsøket på å bli innlemmet i leken er det viktig å kunne handle på en måte som muliggjør adgang og gjør en til en attraktiv lekekamerat. Dette er en viktig del av det som i Rammeplanen omtales som basiskompetanse eller sosial handlingskompetanse. Det er ikke bare det å få bli med i lek som er av betydning, men også å kunne holde leken i gang videre. Mye av den kompetansen som skal til for å få innpass er imidlertid også med på å opprettholde leken.

Hvis man ikke blir invitert med i leken må man selv gjøre et fremstøt, i motsetning til å trekke seg unna slik mange av de barna jeg har fortalt om ofte gjorde. Neste avsnitt vil vise eksempler på forsøk som ofte ble oppfattet som for "voldsomme" av de andre barna. Det er ikke bare fremgangsmåten som avgjør om et barn blir inkludert i en lekeepisode, men også tidligere historier og erfaringer barna har hatt med den som ønsker innpass. Selv om jeg snakker om regler, er det ikke ett enkelt regelsett som virker blant barna. Noen ganger virket det som om fremgangsmåtene som gjorde at et barn fikk være med i lek den ene dagen ikke virket innlemmende neste dag. Forståelsen av riktige handlinger er ikke alltid gitt på forhånd, men bestemmes av aktørene. Jeg vil likevel vise til visse former for innpassforsøk som kan synes mer virkningsfulle enn de reaksjonene jeg viste til over.

Det er for det første nødvendig å gjøre seg tilgjengelig. Man må være til stede der det foregår en aktivitet man ønsker å delta i. Det å gjøre seg tilgjengelig uten aktivt å forsøke å få være med er én mulighet:

*Erdem har fått tak i en av sparkesyklene. Han kommer i full fart rundt hjørnet, mot baksiden av huset hvor Georg og Knut har parkert sine sparkesykler ved trappa for å "fylle bensin". Erdem nærmer seg "bensinstasjonen" men stopper litt på avstand, før han sakte kommer helt borttil, og parkerer ved siden av de andre guttenes sparkesykler. Akkurat da ser de to andre ut til å ha fått "full tank", og de raser videre. Erdem følger etter en stund, men fortsetter så å kjøre det forteste han kan*

*ned bakken, igjen og omigjen. I stedet for å følge dem videre starter han altså sin egen lek.*

Akkurat i dette tilfellet ble ikke Erdem innlemmet i leken selv om han gjorde seg tilgjengelig, noe som sannsynligvis har med guttenes tidligere erfaringer med ham å gjøre. Andre ganger kan det være nok å sirkle rundt målet for ens oppmerksomhet, kanskje komme med en løsrevet kommentar som gjør deltakerene oppmerksom på ens tilstedeværelse, så er man med. Dette kommer likevel an på, som nevnt ovenfor, ens relasjoner til og tidligere opplevelser med de aktuelle lekepartnere.

*Tone og Emilie leker butikk i sandkassa. Tone kjøper og Emilie selger, så bytter de rolle, og Tone står bak disken som er en av lekekassene. Maria har akkurat kommet ut etter samlingsstund, og er som vanlig blant de siste som er ferdig påkledd. Hun stopper rett utenfor inngangsdøra og ser seg rundt, som for å finne ut hva hun skal gjøre. Hun får øye på de to jentene som leker butikk, og går sakte i den retningen før hun stanser på et par meters avstand. Hun står der i omtrent et minutt uten å si noe før hun spør: "Tone, leker dere butikk, eller?"  
Emilie sier: "Vil du kjøpe lørdagsgodt sammen med meg?" Maria går inn i butikken til henne. Like etter sitter de tre jentene på en av utebenkene og 'spiser godteri og ser på tv'.*

Maria hadde lekt med disse jentene før. Strategien å gjøre seg tilgjengelig syntes å virke best dersom de lekende var noen man pleide å leke med. Å bidra med anerkjente ressurser kan være en annen måte å starte samhandling eller få innpass i en allerede pågående lek på. Hva som er populært kan i dette henseende vise til materielle ressurser, som det å ha en lekegjenstand som er attraktiv. Dette kan være noe man har med seg hjemmefra, som i eksemplet under, eller det kan være en av de populære gjenstandene som finnes i barnehagen, som for eksempel husker og sparkesykler under utetiden. "Kapitalen" behøver ikke å være av materiell art, men kan også ha form av ideer og kreativitet som er attraktivt for leken. Under måltidet klokka elleve kunne jeg ofte overheøre barna avtale seg i mellom hva de skulle gjøre når de kom ut. Dette innebar gjerne, især for guttene, at de ble enige om å forsøke å få tak i sparkesyklene. Huskene var populære hos både gutter og jenter. I så fall holdt de gjerne av en til den andre. Det var imidlertid også vanlig at barna forhandlet i løpet av en lekeepisode, med hensyn til hvem som fikk delta og hva slags type kapital som ble ansett som relevant:

*Noen av de største guttene holdt på å bygge sandslott. Først bygget de én og én eller to sammen, men etter kort tid ble de enige om å slå seg sammen, for å bygge 'verdens største sandborg'. Det var nå i alt seks gutter som sammen kjempet om 'å komme i Guinness' rekordbok'. Under byggingen var det flere som ønsket å være med, men guttene syntes de var nok deltakere og avviste forsøkene med argumenter som at det ikke var plass rundt borgen og lignende. Det ble mye fokus på denne borgen fra barn som ikke deltok selv, og mange lange blikk, men ingen tok*



*opp kampen i form av å begynne på en egen borg. Til sist fikk imidlertid Stian være med: "Kan jeg være med hvis vi bruker de her?" Han hadde satt seg på sandkassekanten med en pose han hadde med hjemmefra. Jeg hadde ikke tidligere sett hva som befant seg inni den, men det var det tydeligvis noen av borgbyggerne som visste. Posen var full av fine steiner, som Stian hadde funnet selv. På kort tid var borgen utsmykket og Stian ivrig deltaker i leken.*

Andre ganger er man ikke like heldig med de andres vurdering av det man selv anser som verdifullt bidrag til leken og dermed verd innpass:

*Maria og Sunniva leker med en dokke hver på et teppe ute, når Susana kommer bort til dem. Hun er vanligvis ikke så aktiv i forsøk på å bli med i de norske jentenes lek, men nå er det tydelig at hun har lyst til å slå seg ned. Hun sier ikke noe først, men spør etter en stund hva de gjør. Sunniva: "Leker med dokker, ser du vel." Susana blir stående og kikke litt, før hun viser frem en masse "perler" som hun har i hånden, og som barna egentlig bare får lov til å bruke inne. Disse perlene er veldig attraktive blant jentene, så Susana blir kanskje overrasket da Maria avviser forsøket hennes på å få leke med dem, ved raskt å si: "Vi bruker ikke sånna, det æ'kke no' vits i når vi er ute."*

Kanskje var Maria og Sunniva så godt i gang med leken sin at ingen ville fått være med på dette tidspunktet, eller det kan ha vært feil type ressurser Susana viste frem. Det var ikke nødvendigvis lett for de to andre jentene å umiddelbart se hva slags nytte perlene kunne gjøre i deres pågående lek, mens det kanskje ville vært lettere å innlemme Susana dersom hun for eksempel hadde kommet med en dukke under armen og "ringt på".

Å være i besittelse av noe som kan brukes i leken, eller på andre måter skape seg en egnet rolle, kunne vise seg å være en lur måte å få "være med" på. Barn som nærmet seg en allerede pågående lek kunne utbryte "Jeg var broren!" eller lignende, for så å gå direkte inn i leken. Dette kunne også foregå på en ennå mer integrerende måte ved at barnet "lekte rollen sin direkte inn i leken", som Benjamin etterhvert lyktes med i eksempelet under:

*Idun, Mari og Sunniva leker i dokkekroken; de lager mat og kler på dokkene, mens de prater til dem og hverandre. Benjamin nærmer seg interessert. Han kikker inn vinduet i skilleveggen og sier: "Jeg er pappa!" Mari: "Nei. Vi ha'kke med pappa'n!" Benjamin sier "jo!" men snur seg og går litt fram og tilbake foran dokkekroken. Han prøver seg et par ganger til, men får blankt avslag. Så går han bort til tegnebordet der det sitter noen barn og tegner. Han setter seg ned og blir sittende litt før han rabler litt fort på et ark. Så går han og putter det inn gjennom vinduet til jentene. Idun kommer med et sint "Åååh!". "Det post!" sier Benjamin, og Sunniva er med på leken: "Oi, oi – vi har fått post! Takk postmann!" sier hun til Benjamin, som smiler.*

Benjamins deltakelse i leken varte ikke lenge. Han kunne kanskje ha valgt en rolle som var mer permanent, eller han kunne ha forsøkt å skape mer innpass for postmannen videre i leken. Han viste uansett oppfinnsomhet, og virket fornøyd med den vesle responsen han fikk; han ble sett som postmann. I noen tilfeller kunne barnas første rolleforsøk bli mottatt med én gang, i andre tilfeller hjalp det ikke hvor mye de enn prøvde. Eksemplet over viser at et mislykket innpassforsøk kan forhandles videre, man kan kanskje lykkes ved neste forsøk. Som nevnt innledningsvis i dette avsnittet er det ikke bare det enkelte barns innpassforsøk som er avgjørende for utfallet, alle tidligere erfaringer deltakerene har med hverandre vil også være av betydning.

Corsaro (1979) observerte at barna ofte refererte til vennskap for å få delta i lekesituasjoner. Debbie ønsker for eksempel å leke med Betty, som hun pleier, mens Betty er i lek med Jenny. Debbie spør om å få være med, og bruker uttalelsen *"We're friends, right?"* som argument for at Betty bør innlemme henne. Jeg så sjelden at barna eksplisitt viste til et vennskap for å få bli med, men de refererte gjerne til hendelser og felles opplevelser; *"...husker du i går, da vi bygde hytte hjemme hos deg?"* for å bli godkjent, eller de kunne true et barn som for eksempel skulle være med hjem etter barnehagen, ved utsagn som: *"da få'kke du være med meg hjem etterpå"*, *"da vil ikke jeg leke med deg en annen gang"* og lignende. Noen av barna, som fremsto som bestevenner, kunne referere til dette forholdet hvis de oppfattet at de ble urettferdig behandlet eller ekskludert av bestevennen:

*Knut og Thomas sitter ved samme spisebord, men ikke ved siden av hverandre. Knut sitter ved siden av Fredrik som spør om de skal huske sammen etterpå. Knut sier ja til dette, noe Thomas oppfatter og ser ganske overrasket ut når han sier: "Jammen, skulle ikke vi klatre bak, da? Sånn som i går? Jeg er jo bestevennen din, da!" Denne gangen hjelper ikke dette argumentet, da Knut svarer: "Jeg kan jo ikke leke med deg hver dag for det..."*

De virkemidlene barna bruker for å få innpass i lek er ofte de samme som de benytter seg av for å legitimere ekskludering av nye deltakere. Man overser den som forsøker å gjøre seg tilgjengelig, påpeker ulikheter - som alder, kjønn, utseende osv. - for å umuliggjøre deltakelse: *"Nei, det er bare jentene som kan"*, påpeker manglende materielle ressurser: *"De som ikke har sykkel kan 'ke være med"* eller hevder at det ikke er plass til flere: *"Nei, da blir det for mange!"*, samt at det ikke er flere roller i leken: *"Vi skal bare ha én søster"*. Innimellom benektes også et eksisterende vennskap, selv om dette ikke er en varig avgjørelse: *"Jeg er ikke venner med deg i dag"*. En sjelden gang hørte jeg noen utelukke enkelte barns deltagelse ved å

si at vedkommende ikke 'klarte å leke', som for eksempel Fredriks kommentar til Erdem da han stakk av med fotballen, dytta Knut og ødela leken for de andre: *"Herregud, du klarer aldri å leke ordentlig du, Erdem!"*

### **Å hevde seg fysisk**

Noen ganger er det viktig kompetanse å kunne hevde seg fysisk. Det å mestre denne typen aktiviteter kan spesielt være viktig kompetanse for gutter, men også denne kompetansen må benyttes på riktig måte og er ikke like relevant i alle situasjoner eller kontekster.

Skender (5) har jeg presentert tidligere i oppgaven. Han var ikke alene om å snakke albansk og han hadde sjelden problemer med å gjøre seg forstått på norsk, men han hadde problemer med å få innpass i ønsket venneflokk. Skender skulle begynne på skolen året etter, og hadde det siste året gått i "Flyktningebarnehagen". Han og lillesøsteren begynte i Furusletta barnehage om sommeren. Hver dag så jeg ham leke sammen med de andre albanskspråklige barna; mye med Susana, men også med lillesøsteren Raymonda, Visare og hennes lillebror Benjamin. Innimellom forsøkte han å få bli med i lek med de norske guttene på hans egen alder, men dette fungerte heller dårlig. Jeg ble av de voksne fortalt at han hadde vært uheldig i starten, og av flere av barna at han hadde slått. Han slo til Knut en av de første dagene, og etter det ville ikke de andre guttene leke med ham. Dette så ut til å være både barnas og de ansattes oppfatning.

Skender var ikke pågående i sine forsøk på å inkluderes; han ga seg når han skjønnte at han ikke var ønsket i leken. Da trakk han seg tilbake til Benjamin eller de albanskspråklige jentene i stedet, men virket ofte misfornøyd. Han ville heller leke med gutter enn med jenter og Benjamin var 'for liten'; nesten to år yngre enn ham. Skender hadde som oftest noen å være sammen med, det var bare ikke dem han helst ville leke med. Dette viser seg både gjennom mine observasjoner og i samtaler med ham.

Skender hadde visstnok overfor en voksen hevdet at de fikk lov til å slå i den forrige barnehagen han var i. Selv om han i ettertid ga klart uttrykk for at han forsto at det ikke er lov i Furusletta, ser det likevel ut til at det er dette guttene viser til som årsak til at de ikke vil leke med ham. At dette er hele årsaken er usikkert; han kan kanskje virke som en trussel for Knut, som nå er blitt bestekamerat med Lasse. Lasse er en ettertraktet lekekamerat, og de gangene han lar Skender være med i leken er det greit for de andre. Lasse er i barnehagen bare annenhver uke. Når han er

borte leker Knut med Thomas. En gang jeg så Lasse og Knut avvise Skenders forsøk på å nærme seg deres lek, spurte jeg dem om han hadde spurt om å få leke med dem, noe de svarte bekreftende på. "Ville ikke dere?" spurte jeg så, hvorpå de svarte "Du, han slo Knut altså!" .

Om morgenen er Skender en av dem som kommer tidlig. Da hender det iblant at han leker med Lasse, men så fort en av de andre kameratene til Lasse kommer er Skender utestengt fra leken. Spesielt er Lasse og Knut blitt gode kompiser som leker godt sammen, derfor er de nok ikke de det er enklest å få innpass hos.

*En morgen leker Skender og Lasse med plastikkdyra på lekerommet. Når Knut kommer blir Skender gradvis tvunget ut. Han får ikke ha de dyra, eller bo nettopp der de bor, sammen med dem. Han forsøker å "kjøpe seg inn" ved å gi en tøff øgle til Knut, som slår den ut av hånden hans og ikke vil ta den i mot. Han prøver med flere dyr og gjør andre tilsynelatende gode forsøk på å få leken til å fortsette, men gir til slutt opp og setter seg bort til Benjamin som leker med lego.*

Her tilbyr Skender leker som synes attraktive i denne situasjonen. Om lekene er attraktive for Lasse og Knut ser i tillegg ut til å være avhengig av den posisjonen Skender har i gruppen. Hans tidligere handlinger og de andre guttenes erfaringer med Skender er altså også relevant for utfallet.

Ved matbordet klokka elleve vet barna at de skal ut etter samlingsstund. Noen vil fortsette på aktiviteter de gikk fra før maten, andre planlegger iherdig hva som skal skje.

*Barna har nettopp kommet ut etter mat og samlingsstund, og Skender har løpt direkte til huskestativet og kapret en av huskene. Knut og Lasse har pratet om å huske når de kom ut, men jeg er ikke sikker på om Skender har hørt dette. Nå står han i alle fall der, på huska, og gynger litt frem og tilbake mens han ser de andre komme ut. Susana og Raymonda tar husken ved siden av Skender, og når Knut og Lasse kommer bort, er det ingen ledig. Skender sier at han har holdt av til Knut, som klatrer opp på huska til Skender. Lasse forsvinner bort til Niklas og Mokhtar. Skender og Knut husker. Skender lager stor fart, men etter ganske kort tid sier Knut han skal stoppe og går av. Skender går også av og følger etter Knut som nærmer seg Lasse, Niklas og Mokhtar. Guttene prater litt og går rundt uten å se ut til å holde på med noen bestemt aktivitet. Jeg hører at de snakker om hva som er tøft og ikke så tøft, men får ikke helt tak i innholdet. Ingen av de andre guttene henvender seg til Skender, han sier heller ikke så mye selv. Guttenes vandring ender borte ved huskestativet igjen. Niklas sier at Lasse er tøff på håret. De fire guttene går to og to på hver huske, mens Skender blir stående og se på. Han ser litt trist ut. Så går han bort til Susana, Visare og Raymonda som leker i nærheten. De løper ganske snart alle sammen til baksiden av barnehagen for å leke.*

Dette er en typisk beskrivelse av Skenders forsøk på å starte lek med de andre guttene. Han ser ut til å velge rett framgangsmåte ved at han får tak i noe attraktivt, en huske, og når han etterpå følger etter guttene er han verken masete eller fysisk pågående. Likevel blir han tilsynelatende oversett, og etter å ha prøvd en stund gir han opp forsøket og returnerer til samhandling med Benjamin eller de albanskspråklige jentene.

Ifølge mine observasjoner var det spesielt ute at barna søkte mot ønsket lekekamerat heller enn type aktivitet. Inne kunne det også være slik, men avstandene blir da naturlig nok mindre, og det er lettere å få tak i hverandre selv om man ikke holder på med nøyaktig det samme. På uteområdet kan man være så langt unna at man ikke kan se eller høre hverandre.

Noen ganger er Skender riktignok mer inkludert enn i beskrivelsen over. Dette er ofte i lek som enten er definert allerede eller der språklig definering ikke er nødvendig på samme måte. I dette eksempelet er det også flere enn to som deltar.

*Det er mild vinter. Lasse, Knut, Mokhtar og Niklas holder på bak huset. Det er en dam der, med is og vann. De har hoppet litt i den og spruta på hverandre, når Lasse kommer på at de skal fylle den med snø. Han blir ved dammen og har kommando, mens de andre guttene fyker hver sin vei for å finne spader og grave snø nedi dammen. Skender kommer til. Han går bort ved sandkassa og henter en svær snøklump som han kommer til dammen med. Han lemper den nedi. Knut blir illsint og roper "Neeeeei!", og Skender ser seg forskrekket rundt. Lasse sier: "Jo, det er kjempekult, da går det mye fortere!" Knut gir seg straks. Deretter løper alle guttene rundt for å finne store snøklumper, de også. Skender er inkludert.*

Her gikk Skender inn i leken som de andre allerede hadde startet, han fant til og med på noe som de andre syntes var bra og etterlignet. Han fikk være med på å definere leken, da han viste at han innehadde attraktiv kompetanse. Dette var det ikke alltid han fikk frem, fordi han ikke fikk slippe til. Det var imidlertid lettere å gjøre ved denne typen lek, hvor han ikke behøvde å ha altfor stor kjennskap til leken på forhånd.

Knut er i eksemplet over den som først reagerer negativt på Skenders forsøk på å innlemmes i leken, mens Lasse ser at Skenders snøklump gjør at dammen fylles raskere, og lar ham være med. Lasse gjør også de andre guttene oppmerksomme på at det Skender gjør er lurt. Lasse er som tidligere nevnt en populær lekekamerat, både Knut og flere av guttene setter pris på det morsomme han finner på. Knut opplever kanskje at Skender kan true hans posisjon overfor

Lasse, siden det er disse guttene Skender hovedsakelig søker mot. Knut sier selv at han ikke vil leke med Skender fordi Skender slo ham den ene gangen, men ser noen ganger ut til å frykte tap av sin plass ved Lasses høyre hånd.

I eksemplet over deltar Skender aktivt i lek med de norske guttene. Handling gir bekreftelse på at en er deltaker i lek, og hvis handlingen har status i denne leken, vil mestring kunne føre til andres oppvurdering, noe som ifølge bl.a. Mead (1934) og Frønes (1998) også virker positivt på selvoppfatningen. Det er likevel ikke slik at Skender automatisk er ”med i gjengen” etter at han har lyktes i en situasjon. Han klarte å mobilisere legitim kapital og anerkjennelse i dette tilfellet, men hans videre posisjon er avhengig av fremtidige forsøk. Utviklingen av barnas status går over tid, og de må alltid være klar for nye utfordringer for å kunne delta i leken og eventuelt bidra til å videreutvikle dens innhold.

Skender leker som sagt i lang tid med de andre albanskspråklige barna siden han sjelden får være med de jevnaldrende guttene. Etter en stund virker han usikker på om de sistnevnte vil leke med ham, og kontaktforsøkene blir kortere og sjeldnere. Han søker mot dem han vet han får være med, nemlig de andre albanskspråklige. Her virker han sikrere i leken, og har også mer myndighet, mer ”å si”, siden han er eldre enn Benjamin og leker en del med Susana hjemme.

Over lengre tid går det imidlertid bedre; Skender blir mer og mer godtatt blant de norske jevnaldrende guttene. Han har forlenget sluttet å slå og etterhvert fått flere muligheter til å vise frem sine ressurser og ferdigheter. Han har fått ekstra mulighet til dette fordi personalet har satt sammen en gruppe av disse eldste guttene. Førskolelærerne satte barna på avdelingen sammen i små grupper, som sammen skulle jobbe med en felles aktivitet. Både denne guttegruppa og de andre gruppene hadde fast fellestid en gang i uka med en av de ansatte.

Min beskrivelse av Skender viser blant annet hvordan det at han slo ble mislikt av de han ønsket å leke med, og dermed gjorde ham til en mindre attraktiv lekekamerat. Det å utvise fysisk mot og styrke kan være viktig, men brukt feil kan det oppleves som truende av de andre barna. Skender oppfattet raskt at det ikke forsterket hans posisjon å holde frem med dette, noe som sannsynligvis var med på å forbedre hans stilling etterhvert.

Erdem derimot, fortsatte med slik atferd. Han fylte 6 år tidlig i perioden for mitt feltarbeid, og begynte altså på skolen i løpet av oppholdet mitt i barnehagen. Han hadde gått i barnehagen

trekvarter år da jeg kom dit. Erdem var ikke sterk i verken norsk eller berber, det fantes ingen andre som snakket berber i barnehagen, og han fikk ikke morsmålstrening. I løpet av min første uke i barnehagen, var det tre barn som uavhengig av hverandre uttalte seg til meg om ham; at han var dum, at han slo og at de ikke ville leke med ham. Erdem var fysisk sterk, og han var ofte utagerende. Fordi barna visste dette, ble han gjerne avvist i lek.

Erdem ble flinkere i norsk med tiden, men i den perioden han var svakest i norsk, var han til gjengjeld flink til å vise hva han ønsket å si gjennom kroppsspråk og mimikk. Han ville veldig sterkt og utviklet etterhvert et spekter av oppnåelsesstrategier. Ofte dro han en av de voksne med i armen for å vise henne hva han ville, dersom det viktige var et annet sted. Han gjentok de ordene han kunne, og brukte en masse lydmalende ord og gester, noe som forenklet kommunikasjonen.

I tillegg til å ha lite norskspråklig kompetanse, var han ikke særlig villig til å innrette seg etter reglene for leken når barna innimellom forsøkte å sette ham inn i disse. Dette gjorde det ikke lettere for Erdem å oppnå vennskap. Leken gikk oftest i stå når Erdem hele tiden ville at de andre barna skulle innrette seg og ta hensyn til ham, og særlig når Erdems handlinger gikk på tvers av de reglene barna vanligvis automatisk forholdt seg til:

*Under utetiden første dag i barnehagen ble jeg dratt med på en lek som besto i å trille noen bildekk ned en bakke, for så å bære dem opp igjen og gjenta dette. En av de fem guttene som holdt på med dette spurte om jeg kunne bære opp dekket hans en gang. Det gjorde jeg. Etterpå fikk jeg tak i et eget og ble med. Det var om å gjøre å få dekket til å trille lengst mulig.*

*Erdem, som ikke holdt på med noe spesielt, ville gjerne være med. Han forsøkte derfor å ta dekket som Mokhtar brukte, da dette trillet langt av gårde og endte nesten helt nede ved gjerdet. Det var ikke populært, og Erdem ble satt på plass av de andre guttene som ropte "nei!" og "det æ'kke ditt!", hvorpå han ble skikkelig misfornøyd og dyttet til Mokhtar som ville ha igjen dekket sitt.*

*Jeg følte det var på sin plass at han fikk overta mitt hjul, og da var alt greit igjen. Han trillet og hentet, trillet og hentet, som de andre guttene, helt til en av de voksne sa det var ryddetid.*

*To dager etter spilte jeg basket med Dahe og Magdi. Erdem kom bort og tok ballen og lo. Dette viste seg å være nok et upopulært forsøk på å få være med. De to guttene løp sinte etter Erdem og han fikk absolutt ikke lov til å være med å spille basket med dem videre.*

Eksemplene over viser til forsøksstrategier for å få bli med i lek, som vanligvis ikke godtas av barn. Erdem var for de andre barna en som alltid ødela leken. Han var verken kjent med - eller fulgte i hvert fall ikke - reglene for leken eller særlig sterk i norsk. Han brukte kroppen mye for å formidle meninger, og dette falt ikke alltid like heldig ut. De ansatte uttalte bekymring for hvordan dette skulle gå videre:

*”Jeg lurer på hvordan det kommer til å gå med han i skolen, med hans utagerende væremåte og dårlige norskspråk.”*

Hvis Erdem fikk være med i lek endte den som regel fort; enten ble det krangel eller han ble ekskludert. De typer lek hvor barna lekte ved siden av hverandre, uten direkte samhandling, gikk bedre for ham. Leken med å trille hjul (beskrevet over) endte opp som en slik parallelllek for Erdem. Et annet eksempel var at han en dag bygget et sandslott ved siden av to andre grupper av barn som holdt på med det samme. Han fikk ikke bygge sammen med noen av de andre, og siden det gikk sakte alene fikk han meg til å hjelpe. Jeg hadde hjulpet de andre litt allerede. Erdem ville gjerne gjøre som de andre gjorde, ha det de andre hadde, rett og slett ”være med”. Dette å herme, forsøke å være lik ved å gjøre det samme som, er en typisk innpasstrategi for barn som ønsker deltakelse i lek, samtidig som det er mindre fare for utestenging når man ikke er direkte med i leken, men leker med det samme, på siden.

Andre ganger jeg så ham delta i lek var han ”mot” de andre, forsøkte for eksempel å fange dem, som i leker som ’sisten’ eller ’pol’ti og tjuv’. Det så ut til å gå greit, men endte ofte brått fordi han ikke helt kjente reglene for leken, eller ikke klarte å ta hensyn til dem; det ble lett alvor. Andre gutter kunne lekesloss, men Erdem så ikke ut til å kjenne de vedtatte grensene mellom lek og alvor, han fulgte i hvert fall ikke de reglene for atferd som knytter seg til dette skillet, og lekeslossingen endte ofte alvorlig når Erdem var deltager. Han var ikke en ettertraktet lekekamerat heller i slike leker, selv om guttene visste at han var sterk og rask, noe som er betydningsfullt ved leker der man skal løpe etter eller fra andre, eventuelt fange hverandre.

I løpet av den første uken så jeg Erdem gjentatte ganger ødelegge andres lek og prestasjoner, og samtidig bli illsint og lei seg hvis noen tok igjen. Det ble en ond sirkel for Erdem. Han var utagerende og veldig opptatt av at han var sterk, noe som var hovedårsaken til at barna ikke inkluderte ham i sin lek. Det var mye han ikke forsto, språklig, og han ble ofte sint når han ble avvist. Det at han var så utagerende gjorde også at en del av barna ble litt redde og forsøkte å unngå ham, samtidig som han også ble tillagt negative egenskaper ved feiltagelser:



*Une og noen andre jenter leker i sandkassa foran huset. De holder på å grave et stort og dypt hull. Erdem kommer til, og som vanlig vil han gjøre det de andre gjør. Jentene vil absolutt ikke ha ham med, så Erdem tar en spade og graver ved siden av. Han står med ryggen til, og graver så spruten står. Sanden ender opp i hullet jentene graver, og i noen av jentenes øyne. De blir sinte og hylar opp, Erdem snur seg og skjønner ikke hva som foregår, snur seg tilbake og graver videre. Mer sandsprut. Jentene blir sinte og roper at han 'er teit' og 'alltid skal ødelegg'e. Så virker det som om de er ferdige med leken sin, eller gir opp, og løper for å gjøre noe annet. Erdem ble ikke sint denne gangen, som han ofte gjør, men får noen av de yngre barna til å grave sand over ham.*

Erdem ville helst leke med de guttene som var på hans egen alder, med det var altså sjelden han fikk være med. Som sagt var han ofte "mot" de andre i leken. Som bl.a. Mead fokuserer på er det en forskjell mellom *role-* og *gameplay* (Mead 1934) at førstnevnte er preget av fellesskap mens det siste i langt større grad er preget av konkurranse. Noen få ganger var Erdem med på å bygge snømann eller sandlott med andre, men som regel ble lekeepisoden avsluttet med krangel. Det hendte også at han ble tilkalt i fysiske leker der noen ønsket å ha ham på laget sitt eller de ville at han skulle 'ta' noen som hadde vært dumme. Eksempelvis hørte jeg Mokhtar be Erdem 'ta' Magdi. Erdem hadde styrke og fysisk mot som gjorde ham attraktiv i visse situasjoner. Som regel var dette ikke prissatt, fordi han nettopp ikke holdt seg til reglene. De andre guttene ble oftere redde eller sinte:

*Georg prøver å forhindre at Erdem går inn i - og derved, etter Georgs syn, - ødelegger leken: "Å, jeg blir så forbanna altså, jeg er så lei av han! Kan jeg få slå han?" Han henvender seg til en voksen, som griper inn.*

*Voksen: Hva er det som skjer her?*

*G: Han får ikke være med, han bare ødelegger!*

*V: Kanskje han bare vil leke med dere?*

*G: Ja men, det får'n ikke lov til, han kan ikke leke, han – han bare ødelegger!*

*V: Kom her, så kan vi finne på noe, Erdem...*

*Den ansatte skjønner at det ikke er gode forutsetninger for å få Erdem med i leken, og prøver så å avlede ham med annen lek.*

Georg viser her til noe vesentlig, nemlig barns kunnskap om lek. Man må kjenne til visse trekk som er viktig ved leken for å kunne være en kompetent deltaker. Når man ikke holder seg til spillereglene, 'kan' man ikke leke. Det er viktig for barns popularitet at de innordner seg etter de regler for samhandling som gruppa aksepterer. Blant annet det å kunne dele og samarbeide er viktige forutsetninger for deltakelse som Erdem sjelden viste overfor de andre barna. Den viktige kompetansen i lek er imidlertid kunnskap man etter hvert vil få mer av gjennom deltakelse. Med andre ord vil de av barna som over tid har deltatt i felles samhandling ha lært

hva som er viktige ressurser og riktige handlingsmåter i leken, og benytte seg av disse nærmest automatisk.

#### **4.4. Brobygging**

Barn som ikke har lekekamerater, eller som ofte opplever at lekeepisoder går i stå, kan få god hjelp ved at andre hjelper dem inn i leken. Dette fenomenet kalles brobygging (Lamer 1990, Aarre 1987, Kibsgaard 1993).

#### **Barna som brobyggere**

Jeg fortalte tidligere om Abdulleh som var ny i barnehagen og var mye alene. Denne beskrivelsen av Abdulleh kan på den ene side illustrere at han ikke var noen populær lekekamerat fordi han ikke snakket norsk og heller ikke var flink til å bruke kropp og mimikk for å kommunisere eller gi positive reaksjoner når andre tok kontakt. På den annen side er Niklas' rolle viktig her. Han fikk, eller påtok seg, en rolle som brobygger. Det at han var litt sammen med Abdulleh fikk også andre av guttene til å ta kontakt med ham. Selv om Abdulleh ikke aktivt fulgte opp denne kontakten, gikk hans møte med barnehagen noe lettere på grunn av Niklas' hjelp.

*jeg: Leker du noe med Abdulleh, da?*

*Niklas: Han lekte jeg litt med i begynnelsen. Da prøvde jeg å lære han, liksom. Bare lekte det han lekte. Bare var sammen me'n.*

På grunn av Niklas, var også Mokhtar litt sammen med Abdulleh i denne perioden:

*M: Jeg kjenner Abdulleh også.*

*jeg: Har du lekt noe med han, da?*

*M: Ja, han er tre år, da. Abdulleh er stor, større enn meg, så er han bare tre år.*

*jeg: Hva leker dere sammen, da?*

*M: Han bare...vi leker bare dytting, vi.*

*jeg: Leker dere dytting? Synes han det er moro, da?*

*M: Ja, Abdulleh syns det. Han snakker ikke, han ler! Han vil leke dytting med meg, alltid.*

Som utdraget viser, kunne barna også leke sammen uten språklig kommunikasjon, noe som tidligere nevnt var tilfelle i ulike regelleker, samt under parallell lek.

Visare fungerte også som brobygger, når det gjaldt å formidle forståelse i forhold til lillebroren Benjamin. Han var ikke så sterk i norsk, men Visare oversatte fra albansk og hjalp Benjamin å forstå og bli forstått. Dette var også til hjelp for de ansatte. Benjamin var heller ikke så flink til

å vise ved hjelp av gester og mimikk hva han mente, og kunne noen ganger gjenta flere ganger på albansk det han ønsket å formidle. Med Sanije i nærheten var ikke dette noe problem, men i situasjoner hvor hun ikke var til stede kunne Visare forklare og oversette:

*En dag kom Benjamin løpende rundt hushjørnet og ropte noe jeg hørte som "lotsji, lotsji". En assistent forsøkte å spørre hva han mente, men han fortsatte med dette ene ordet, og innimellom sa han navnet på en av guttene. Visare kom til og fortalte at lotsji betydde søle. Hun kunne videre ha spurt ham hva han ville si, men da ordet søle ble nevnt gikk assistenten mot baksiden av huset hvor det for tiden var veldig sølete. På veien møtte hun Fredrik som var full av søle, fra topp til tå, fordi han visstnok hadde ramla ned fra nederste grein i treet ved porten.*

*En annen gang kom Benjamin til meg og sa "kravat", og pekte på halsen sin. Jeg burde kanskje ha forstått hva han ville si ved denne pekingen, men gjorde ikke det. "Han sier slips", sa Visare. Hun hentet skjerfet hans, og han gikk fornøyd ut.*

Visare viste ofte ansvar overfor lillebroren sin, og det å oversette språklig ble en konkret form for hjelp. Det finnes også mindre eksplisitte måter å være brobygger på, blant annet slik Lasse fungerte noen ganger i forhold til Skender. Fordi Lasses posisjon i gutteflokket var såpass sterk, kunne han tillate seg å være selvstendig og ta egne avgjørelser, som i det tidligere nevnte eksemplet hvor han på tross av andres negative reaksjoner sier at Skender skal få være med i leken.

### **De voksne som brobyggere**

Som tidligere vist ønsket Skender tydelig å være sammen med de andre guttene på hans alder. Et par ganger ble altså Lasse en naturlig brobygger, og de voksne prøvde stadig å hjelpe ham inn i leken. Den albanske tospråklige assistenten og det øvrige personalet på avdelingen syntes også det var dumt at han la beslag på Susana, når han ikke fikk være med de andre guttene. De forsøkte å hjelpe ham med å få innpass hos dem. Når han fikk avslag, hendte det at de spurte direkte om ikke han kunne få leke med dem. Dette gjorde noen ganger at han fikk være med, men samtidig var det tydelig at de andre guttene følte det som tvang:

*Jeg spør Lasse og Knut om hvorfor de ikke ville leke med Skender.  
Lasse: "Vi har jo gjort det mange ganger!"*

Det er ikke kjekt å leke med noen som opplever dette som tvang. Hvis Skender holdt på med noe morsomt, for eksempel en gang jeg hadde laget et papirfly til ham, hendte det at noen av barna søkte mot ham. Når noen av de voksne fant på noe spennende med Skender, var det tilsynelatende aktiviteten som lokket, men resultatet ble noen ganger at han ble inkludert i leken deres.

En av assistentene foreslo for eksempel for noen av de eldste guttene at de skulle gå inn på leserommet, hvor det er populært, men sjelden tillat, å få leke. De andre ilte av gårde, mens Skender måtte 'overtales'. Der inne tenkte assistenten at de ville leke sammen, men det ble mest til at han lekte ved siden av de andre. Hun satt der inne og fulgte med hele tiden for eventuelt å kunne hjelpe Skender inn i leken, dessuten mente hun det kunne være nødvendig for at det ikke skulle bli bråk mellom dem.

Det som kanskje i Skenders tilfelle bidro sterkest til at han fikk større innpass hos dem han ønsket å leke med, var som nevnt at han og de andre store guttene ble plassert på samme gruppe. Barna på avdelingen ble delt opp i mindre grupper som annenhver uke tilbrakte noen timer sammen med hverandre og med en voksen som gruppeleder. Det var forskjellige aktiviteter som foregikk i disse gruppene, en av dem øvde for eksempel inn eventyret om "Gullhår og de tre bjørnene" som de viste for de andre. Gruppen med de store guttene var ofte sammen på tur. De gikk gjerne i skogen like ved, hvor de hadde noen faste ruter. En gang lagde de pil og bue, noe som var veldig populært. Guttene, Skender inkludert, snakket mye om dette i etterkant. Førskolelæreren som var ansvarlig for nettopp denne gruppa fortalte:

*"Annahver uke er denne guttegruppa stor, mens den ikke er så synlig de ukene hvor tre av guttene er borte (Gulled, Lasse og Gabriel har halv plass). Vi skjønnte tidlig at vi måtte gjøre noe med den store guttegruppa, hvor Skender tydelig hadde falt ut, så derfor – etter å ha hatt de inne etter maten noen dager - bestemte vi oss for å dele inn i grupper, og at vi måtte ha en guttegruppe av de."*

Hun forteller videre om hva slags forskjellige aktiviteter de har hatt på gruppen, og fortsetter:

*"Og – så nå tror jeg at de gutta kan leke sammen i større grad enn de gjorde. Ikke bare på grunn av guttegruppa, men det at de faktisk har blitt bedre kjent. Jeg tror mye av det løste seg ved at han forsto at han ikke kunne slå, da ble det lettere for de andre å være sammen med ham, når de ikke fikk seg en lusing..."*

Det er viktig at de voksne er bevisste på de relasjonene som utvikler seg mellom barna, fordi de som i dette eksemplet kan være med på å tilrettelegge for samhandlingen dem i mellom, ved å skape et felles grunnlag for samspill og samhandling. En mindre gruppe som dette kan være med på å forsterke intimiteten mellom barna.

Det er ikke bare minoritetsbarna som kan oppleve vanskeligheter med å bli inkludert i lek. Barn som allerede deltar i lek, kan virke opptatt av å ekskludere nye deltakere, som Corsaro (1979) også viser til. Han sier imidlertid at dette ikke er fordi de nekter å samarbeide eller tar avstand

fra ideen om å dele, men tvert i mot fordi de nettopp ”*want to keep sharing what they are already sharing and see others as a threat to the community they have already established*” (ibid.:324). Dersom det er en intern lek mellom to eller flere av barna, som har pågått over tid og som er vellykket samt krever litt forkunnskap av nye deltakere, vil deltakerne som tidligere nevnt kunne være opptatt av å avvise forsøk fra andre barn som ønsker å delta. Leken kan bli avbrutt eller sterkt endret ved inkludering av nye deltakere, og dette er lite ønskelig under en godt fungerende lek. Det er derfor lettere å få være med under starten av en lekeepisode, eller i en lekesituasjon som av ulike grunner trenger nye deltakere for å fungere bedre. Barn som er kjent for ikke å beherske kodene i leken vil sannsynligvis ha størst vansker for å bli inkludert, noe mine data om Erdem samt andre barn viser. Avvisning skjer sjeldent ved henvisning til at de lekende eksplisitt ønsker å avvise. I Skenders tilfelle viser guttene direkte til det at han slår som årsak, men ellers vises det ofte til regler for leken; det kan ikke være flere i antall, barnet har ikke riktig kjønn eller eventuelle andre kvaliteter som de lekende anser som nødvendig for deltakelse. En annen årsak til ønsket om å ekskludere kan være enkelte deltakers redsel for å miste rollen i leken, enten det er Knut som er redd for å miste vennskapet med Lasse, eller andre barn som ikke er så sikre på egen status. Det kan være Lasses stabile posisjon i guttegruppen som tillater ham å være den som inkluderer Skender.

## **Oppsummering**

Jeg har vist at vennskap og deltakelse i lek er av stor betydning for barna, og teoretisk hvordan dette også har betydning for barnas utvikling videre. Hva gjelder deltakelse i utforming og opprettholdelse av regler for samhandling, har jeg vist at norskspråklig kompetanse og kjennskap til lekens ofte uuttalte normer og regler, herunder også andre tidligere nevnte egenskaper som henger sammen med god sosial kompetanse, er viktig for samhandlingen og i høy grad er det som gir et barn styrket posisjon i gruppen. De fleste norske barna og mange av minoritetsbarna besitter tilstrekkelig av denne kompetansen. Gjennom å se hvordan håndtering av språk har innflytelse på barnas deltakelse i lek, ser jeg at barnas minoritetsspråklige bakgrunn kan ha innvirkning på samhandlingen. De av minoritetsbarna som har vanskelig for å oppnå tilgang til ønsket samhandling, har ofte et svakere norskspråk og mindre lekekompetanse enn de andre barna. Jeg ser at situasjonen for disse barna endrer seg over tid, og finner at dette i stor grad er fordi de oppnår norskspråklig kompetanse og kunnskap om riktig handlingsvalg under innpassforsøk og pågående lek. Det er altså hovedsakelig i lek hvor norskspråket er sentralt for deltakelsen at enkelte barn med minoritetsspråklig bakgrunn gjerne kommer til kort.

De somaliske guttene har få eller ingen problemer med den språklige deltakelsen. De albanske jentene er et annet unntak, fordi de unngår språklige problemer ved at de i hovedsak leker med hverandre, på samme måte som de tre yngste somaliske guttene.

I tillegg til felles språk er det av betydning å ha noe å tilby, enten det dreier seg om å finne på spennende ting i leken eller ha tilgang til materielle verdier som fotballkort. Man må også kunne bruke disse personlige eller materielle verdiene riktig. Dette kan være å velge riktig innpassforsøk, for eksempel knyttet til det å skape en egnet rolle eller til bruk av materielle verdier, som når Skender løper raskt ut etter samlingsstund for så å stå klar med to sparkesykler og så tilby Lasse den ene av dem. Noen sider av atferd under lek kan for mange barn foregå noenlunde automatisk, men selv om enkelte barn spontant benytter seg av rette innpassforsøk, kan andre barn lære det samme, både gjennom egen erfaring og gjennom observasjon av andre barn. Et eksempel på en bevisst handling er samhandlingsepisoden hvor Skender ønsker deltakelse i lek med Knut og Lasse, og derfor gir dem øgler og andre tøffe plastikkdyr.

De barna som har god kjennskap til betydningsfulle regler og håndterer det gjeldende språket, vil ofte ha definisjonsmakten ved lek og samhandling mellom barna. Fordi det er norskspråket som regjerer, er det i stor grad de norske som sitter inne med denne legitime språkkompetansen, men også de av minoritetsbarna som er kompetente i lek og norsk språk vil kunne dominere over de i gruppa som mangler eller er svakere i dette. Det ser ut til at minoritetsbarna tilegner seg denne kunnskapen over tid, men at enkelte av dem blir definert ut eller trekker seg tilbake fra lek med majoritetsbarna. De som da har noen å leke med som snakker samme språk og som ellers er attraktive lekepartnere (samme kjønn og alder), vil sjelden bli gående alene, noe som ser ut til å skje oftere dersom et barn er alene om sitt språk. De albanske jentene leker stort sett sammen, mens blant andre Erdem, Gabriel og Aisha er alene om sitt språk og også har færre lekerelasjoner. De albanske jentene liker og prioriterer å leke sammen, men for Skender blir det et "andrevalg" å søke innad i den albanskspråklige gruppen på grunn av den tidligere nevnte kjønns- og alderspreferansen.

De barna som har noen å leke med kan selv aktivt forsøke å få forskjellige deler av sin kompetanse bekreftet "*Hvem klarer sånn som meg?*". Hvis man får lite bekreftelse av denne kompetansen og kunnskapen kan selvopplevelsen og motivasjonen rammes. Den som ikke kjenner koder eller språk får ikke være med og får således ikke innsikt i viktige koder, og språkutviklingen går da gjerne senere. Det å være i en barnehage gjør at man uansett tilegner

seg en del viktig kunnskap, men den styrkes lettere dersom man har tilgang på full deltagelse. Noen av barna med minoritetsspråklig bakgrunn får bekreftet sin kompetanse i leken blant barn med samme språk som dem, men kommer til kort i lek med norske barn.

Som jeg har vist kan det for enkelte av minoritetsbarna være vanskelig å delta i lek, å få venner og være en populær lekekamerat; en situasjon også andre forskere beskriver (Kibsgaard 1993, Aarre 1987). Det kan også være individuelle årsaker til dette, men jeg fant gjennom observasjoner at det som ofte gikk igjen var mangel på et felles språk med potensielle venner, samt manglende praktisk evne til å innlemme seg selv i leken. Utseende (for eksempel hudfarge) ser ikke ut til å være av betydning for om et barn ble ønsket som lekekamerat. Selv om jeg har vist noen negative kommentarer knyttet til dette, synes likevel språk og lekeevne å være klart viktigere for deltakelse i lek enn utseende. Det å være mørk i huden synes ikke å være rart eller annerledes for de andre barna, kanskje fordi det bor mange somaliere i området og det lenge har vært mange barn med somalisk bakgrunn i barnehagen. Ytre forhold som tid i landet, familiesituasjon, bosituasjon og fritid er med på å avgjøre både minoritetsbarnas norskkunnskap og kjennskap til lekeregler.

Om minoritetsbarna leker med hverandre eller med norske barn, er de alle deltagere på den sosiale arenaen som barnehagen utgjør. Seg i mellom utvikler barna leken og samhandlingsmønstrene i barnehagen. Jeg ser ikke at minoritetsbarna som gruppe aktivt er med på å utvikle eller endre de ulike samhandlingsreglene jeg viser til. Som deltakere i en faktisk lekeepisode bidrar alle barna, om enn i ulik grad, men fordi jeg ikke oppfatter forskjeller mellom barnegruppene i måte å leke og samhandle på, kan jeg ikke si at de minoritetsspråklige barna har en annerledes kompetanse som de gjør relevant, bortsett fra språket som flere av dem snakker med hverandre. Det er imidlertid barna med annen bakgrunn enn norsk som i stor grad må innrette seg og lære det de fleste norske barna kan. Det jeg ser av norske barns eksplisitte tilpasning til minoritetsbarna er de episodene jeg har vist til hvor de fungerer som brobyggere. Disse rollene innehar de norskspråklige barna sjelden lenge. Det ser mer ut til at minoritetsbarna forsøker å gjøre det de ser fungerer for andre for å få innpass i leken, altså at de i stor grad lærer riktig fremgangsmåte eller tilpasser seg det eksisterende fellesskapet, dersom de ikke allerede er en naturlig del av dette. Noen av minoritetsbarna forholder seg passive eller leker utelukkende med hverandre. Hvordan minoritetsbarnas ”manglende bidrag til mangfold” delvis kan henge sammen med barnehagens pedagogikk, belyser jeg i kapittel 6.

## 5

**”Jeg er somalisk, og så er jeg norsk også.”**

## **Samtaler med barna – om lek, vennskap og om bakgrunn**

---

Førrige kapittel omhandlet samspillet mellom barna i Furusletta barnehage. Kjennskap til barnas preferanser er viktig for å kartlegge samspill. Hvilke oppfatninger barna deler og som særlig har innvirkning på hvordan de utvikler samhandling og vurderer hverandres handlinger, viste jeg til gjennom barnas faktiske samhandling i kapittel 4, hvor blant annet lekens innebygde regler understrekes. I dette kapitlet forfølges temaet gjennom barnas verbale ytringer. Jeg har hatt mange samtaler med barna i løpet av dagen, noen var spontane og andre mer strukturerte og planlagte. Vi snakket om å være i barnehagen, om lek og hverdag, men også om hjemland og krig. Her fikk jeg kjennskap til barnas tanker som jeg vanskelig kunne observere gjennom deres handlinger i hverdagen. Jeg ønsket ved hjelp av samtalene med dem også å få bekreftet eller avkreftet oppfatninger jeg fikk underveis, av barnas samhandling og lek i barnehagen, og få mer innsikt i denne. Første del av dette kapitlet fokuserer altså på barnas uttalelser om lek og det å ha noen å leke med, noe som syntes å være det barna var mest opptatt av.

Siden mitt feltarbeid var begrenset til kun å gjelde barnehageområdet, fikk jeg som nevnt lite førstehåndskjennskap til barnas liv utenfor dette. Det er likevel andre arenaer enn barnehagen som er viktige i barnas hverdagsliv, og erfaringer her vil virke inn på barnas erfaringer i barnehagen (f.eks. Bronfenbrenner 1979). I førskolealderen er hjemmet og hjemmeområdet en vesentlig arena av denne typen. Jeg møtte foreldre og søsken i hente- og bringesituasjoner, men refererer sjelden til dem som mine informanter. For likevel å få et innblikk i barnas tanker om hverdagen utenom barnehagen, forsøkte jeg å gripe fatt i temaet under de mer strukturerte samtalene jeg hadde med barna. Hva barna gjorde hjemme eller med venner tok de selvsagt også opp i andre situasjoner i løpet av barnehagedagen.



Kapitlets andre del tar opp barnas tanker omkring foreldrenes hjemland og egen bakgrunn. Siden få av barna har førstehånds kjennskap til foreldrenes hjemland, kommer kunnskapen deres i stor grad fra foreldre og annen familie, og eventuelt venner. Rammeplanen sier at en av de store utfordringene for dagens barnehage er at de språklige minoritetsbarna får utviklet et positivt syn på seg selv, en mulighet til å være aktive bidragsyttere i egen læringsprosess og at de oppnår et optimistisk syn på egen læringsevne og evne til samspill. Hvilket syn barna har på egen kulturbakgrunn vil være av betydning for deres identitetshåndtering i hverdagen og også i det enkelte barns fremtid. Trygghet er noe av det viktigste å få med seg fra oppveksten, og deler av denne tryggheten oppnås gjennom en opplevelse av stolthet, eller at vi i det minste føler at folk godtar bakgrunnen vår og hvem vi er.

Under samtalen snakket vi også om alt mulig annet, og det hendte ofte at jeg var totalt uten innflytelse på samtalenes retning. Da pratet vi som oftest om det barnet ”hadde på hjertet”, og så forsøkte jeg å snakke mer om ”mine ting” ved en senere anledning.

### **Kontekst for samtalen**

Jeg vil i dette kapitlet referere til samtaler jeg hadde med barna; både de samtalen som fant sted i dagligdagse situasjoner, som ute eller inne i lek, under måltider, i samlingsstund eller ved andre aktiviteter, og de jeg selv arrangerte med det enkelte barn. Disse mer strukturerte samtalen foregikk på leserommet som var tilknyttet Rød avdeling, hvor vi kunne snakke uforstyrret. Her var det hyller med bøker, endel materiale til diverse formingsaktiviteter og noen ganger fikk en gruppe barn lov til å leke for seg selv her inne. Rommet ble også benyttet av spesialpedagog og tospråklig assistent ved situasjoner som krevde fred og ro. Det sto et bord og noen stoler på dette lille rommet, og her satt det enkelte barn og jeg – enten på hver vår side av bordet, eller ved siden av hverandre. Ofte tok vi med tegneark og farger inn hit, og noen ganger et spill, avhengig av hva barnet holdt på med i forkant av samtalen og også avhengig av hva barnet selv ønsket. Samtalen varte omtrent en halvtime, avhengig av det enkelte barn. Ved én av samtalen var det to barn til stede, fordi de to guttene ønsket det.

Under samtalen benyttet jeg meg av en kassettspiller, med en ekstra mikrofon for å få bedre lyd. Denne er mer synlig enn en diktafon, og for de av barna som ikke hadde erfaring med båndopptak, måtte det litt tilvenningstid til. De fikk synge inn på kassetts hvis de ville, dette gjorde vi også inne på avdelingen i etterkant av et par av samtalen.

*Mokhtar løper foran meg inn på leserommet, der kassettpilleren står klar. Når vi har satt oss, tar han mikrofonen fra bordet og sier: "Få høre, få høre!" Jeg forteller ham at man ikke kan høre noe i mikrofonen, og videre hvordan opptaket fungerer. "Ha det, hallo!" roper han inn i mikrofonen. Jeg sier at vi må trykke på "record" først. "Kan vi høre på Kaptein Sabeltann, nå? For jeg...fordi jeg elsker Kaptein Sabeltann. Han er aller, aller beste! Han kjører båt, alltid, fram til huset sitt. Gjennom ild og vann...!" Han synger Kaptein Sabeltannsangen.*

Mikrofonen i seg selv gjorde nok sitt til at vi brukte noe av tiden på sang. Mange av barna tok umiddelbart mikrofonen i hånden og sang, alt fra Backstreet Boys' "Everybody" til "Bæ, bæ lille lam", men med et par sangglade unntak ble dette gjort unna i for- eller etterkant av den enkelte samtale.

Forholdet mellom en verden slik den erfares og det som språkliggjøres er viktig å ta i betraktning, kanskje særlig under samtaler med barn. Det de er opptatt av én dag kan være glemt neste dag, mens det plutselig kan bli viktig for dem dagen deretter igjen. Jeg måtte derfor se det barna snakket om i forhold til hendelser den samme dagen og tidligere kjennskap jeg hadde til barna. Jeg tok også enkelte temaer opp igjen ved senere anledninger for å sammenlikne med tidligere uttalelser.

### **5.1. Om hverdag og lek i barnehagen**

Som kjent er leken den aktiviteten barna bruker mest tid på, ikke minst i barnehagen. Barna snakket mye om hva de lekte, hva de likte å leke, og ikke minst hvem de lekte med eller ønsket å leke med. Når barna skulle fortelle om noe de syntes var dumt, refererte de ofte til episoder hvor noen ikke ville leke med dem. Jeg ville gjerne utdype mine observasjoner, for eksempel av slike hendelser, ved å snakke med barna.

Jeg spurte blant annet om hvordan de gikk frem hvis det var noen de ønsket å leke med. Svarene jeg fikk, illustrerer hvordan barn får innpass i lek på forskjellige måter. Disse fremgangsmåtene kan variere fra barn til barn, men varierer også i forhold til hvor godt barnet kjenner den de ønsker å leke med. Utsagn fra barna bekrefter det jeg observerte; at de som er ofte og mye sammen ikke alltid behøver spørre om å leke med hverandre.

Jeg spurte Lasse, en periode hvor han og Knut lekte ofte sammen:

*"Hva gjør du hvis du vil leke med noen, med Knut for eksempel?"  
Lasse: "...eeh....Jeg bare leker, jeg. Vi lissom – vi bare leker..."*

Gulled svarer på samme spørsmål:

*Da sier jeg bare: "Mokhtar, skal jeg leke med deg, eller?"*

Han sier også at aktiviteten noen ganger er viktigere enn hvem man leker med, når han sier at:

*"Hvis jeg leker med en ting, og han (Mokhtar) ikke vil det, så leker vi ikke sammen."*

Svarene forteller også, som jeg har vist tidligere, at forsøk på å starte lek og samhandling kan gjøres verbalt, men at dette ikke alltid er nødvendig.

### **Å "ikke få være med"**

Skender og jeg sitter på leserommet. Vi har tatt med et Memoryspill, og selv om spillet foregår sakte og sporadisk mens vi prater, snur vi kortene annenhver gang. Skender har fortalt at noen var slemme med ham da han lekte ute, hjemme.

*jeg: Sa du det ikke til noen?*

*S: Nei.*

*j: Hvis noe er dumt her i barnehagen, sier du det til de voksne da? (han nikker)*

*j: Er det noe som er dumt i barnehagen, da?*

*S: Alle er greie. En gang så var Benjamin dum - og Knut.*

*j: Hvorfor det, da?*

*S: For det, vel.*

*j: Hva gjorde Knut da han var slem mot deg, da?*

*S: Han bare slår meg.*

*j: Gjør han? Hvorfor det 'a?*

*S: Og så leker han aldri med meg.*

*j: Hvorfor tror du han ikke vil det?*

*S: For det. For han er slem.*

*j: Har du prøvd mange ganger, og spurt?*

*S: Ja.*

*j: Og så sier han nei?*

*S: En gang lekte jeg med han og så spurte han om Maria ville leke med han!*

Han er - som vist i kapittel 4 - kommet skjevt ut med hensyn til å bli inkludert i jevnaldrende gutteflokk, som han ønsker og forsøker på. Knut er kanskje den mest ekskluderende, muligens fordi han er redd for at Skender skal slå ham? Dette skjedde en gang, men jeg har ikke selv observert at det senere har vært noen fare for det. Tvert i mot ser det ut til at Skender ganske

raskt forsto at dette var uakseptabel atferd, og i ettertid har altså hans forsøk på å bli inkludert i guttenes lek vært tilsynelatende gode forsøk.

Det var Skender jeg oftest observerte i mislykkete samhandlingsforsøk. At jeg så det forholdsvis ofte, hang sammen med at han virkelig prøvde gang på gang. Noen av de andre barna i barnehagen som strevde med innpass eller trakk seg tilbake, fikk jeg ikke like god kontakt med. Et par av dem snakket også veldig lite norsk, så jeg har færre uttalelser fra dem om deres oppfatninger av lek og vennskap. Mange av de andre barna karakteriserte for øvrig disse barna på forskjellige måter som litt 'treige' eller 'rare':

*jeg: Pleier du å leke med Aisha, da?*

*Gry: Neei... noen ganger så gjør jeg det. Hun er litt rar, hun sier ikke noe nesten, bare smiler litt. Men jeg tror hun er grei.*

*Etter at jeg har spurt Thomas om hvem han liker å leke med, spør jeg om det er noen han ikke pleier å leke med. Han nevner noen jenter, og Gabriel.*

*Thomas: "Han kjenner jeg lissom ikke, han tror jeg ikke liker å leke noe særlig enkli'. Han har sånn derre rar stemme og så ler han aldri til meg."*

*Knut sier også at Gabriel er litt annerledes:*

*Han treige der! Det æ'kke noe kult å finne på med han.*

De barna som omtales i sitatene over er noen av de samme som jeg viser til som passive i samspillet mellom barna, og som ofte går alene. De blir tildels oversett av de andre barna, i motsetning til Skender og spesielt Erdem som barna gjerne tok avstand fra fordi han var voldsom.

Anne, ei av de mer tilbaketrukne jentene som nettopp var flyttet til stedet fra en annen kant av landet, ville gjerne være sammen med meg. Personalet refererte til henne som veslevoksen, og hennes verbale kommunikasjon i lek med andre barn så tidvis ut til å ødelegge flyten i samhandlingen. En gang hun ville prate mens jeg var litt opptatt av å observere noen barn i lek, spurte jeg om hun ikke hadde lyst til å gå å leke med noen av de andre barna:

*"Du skjønner det Silje, at mange av barna skjønne ikkje ka eg seie, og då e det ikkje så lett. Eg ville egentlig flytte tebage te huset vårt, men det går ikkje fordi nå bor det nogen andre der."*

For enkelte av barna kunne altså deres væremåte gjøre det vanskelig å få noen å leke med, mens det for andre handlet mer om muligheten til å få leke med dem man hadde mest lyst til å være sammen med.

## Betydning av kjønn og alder

Skender forteller om hvem han pleier å leke med hjemme; han sier at han leker mest med storebroren og Susanas fetter, men noen ganger 'må' han leke med lillesøsteren også. På spørsmål om hvem han leker med i barnehagen, svarer han, som vist på side 54, etterhvert alle guttene. Vi har avklart at jeg lurer på hvem han pleier å leke med, ikke hvem han ønsker å leke med. Jeg forsøkte å unngå slike små språklige misforståelser, som jeg noen ganger oppfattet i mine samtaler med barna. Både Benjamin og Raymonda svarte på hva de *hadde lyst til* å gjøre, når jeg spurte hva de *likte* å gjøre. Enkelte andre misforståelser kunne også gjelde denne aldersgruppen generelt, som for eksempel vår ulike forståelse av begrepet "å lære" (se fotnote 9).

Når jeg spør om han leker med noen jenter, rister han på hodet og ser ned på en spillebrikke han holder i hånden, som om han er klar over at det ikke er helt riktig. Han lekte, som jeg viste i forrige kapittel, stort sett med de tre albanske jentene på denne tiden, og litt med Benjamin. Likevel nevner han ikke jentene. Han hevder at han aldri leker med jenter i det hele tatt, og på mitt spørsmål om hvem han leker med, nevner han først og fremst de han tydeligvis skulle ønske han lekte med, men som sjelden gir ham innpass. Andre dager hender det at han forteller meg om hva han og Susana har gjort sammen, og jeg ser jo at han leker med jentene hver dag. Han forteller meg videre hvorfor det er kjedeligere å leke med jenter enn med gutter og hvorfor han derfor aldri leker med jenter. Jeg påpeker ikke at jeg ser ham leke med jenter hver dag, men kommenterer og stiller oppfølgingsspørsmål uten å vise at jeg betviler det han sier. Samtalen sier mye om hvor viktig det er for ham å få leke med de jevnaldrende guttene.

Jeg observerte over tid at også andre barn fantaserte om hvem de var sammen med slik Skender som nevnt gjorde i denne sammenhengen. Det var blant annet en av guttene som fortalte meg en masse historier, som jeg etterhvert forsto ikke stemte helt med virkeligheten. Det gutten gjorde, var å plukke litt fra livet til søsken, venner og andre, innimellom også fra filmer, og plassere seg selv i sentrum av hendelsene. Han snakket om ting som andre hadde opplevd, men som han selv ønsket skulle hende seg. Da jeg forsto dette, opptok historiene hans meg på en ny måte, blant annet var denne gutten spesielt opptatt av å "være som de andre". På samme måte forteller Skenders ord om venner meg mye mer når jeg kjenner til hvem han faktisk leker med og har sett hans forsøk på å bli akseptert av de jevnaldrende guttene. Mange av de største guttene leker mest med hverandre, som for eksempel Paul:

*Det er samlingsstund på Blå avdeling. Gry holder på stolen ved siden av seg, og når Paul kommer inn i rommet roper hun at hun holder av til ham. Paul blir tydelig flau, ser ned i bakken og setter seg et annet sted, og mumler: "Jeg leker ikke med jenter". Gry smiler litt skjevt og svarer: "Jammen du lekte med meg hos faren din i går." Paul blir flau, og reddet av at førskolelæreren hysjer på barna. Samlingen skal begynne.*

Selv om Paul åpenbart har lekt med Gry, vil han ikke at de andre barna skal vite at han leker med jenter. Jeg har i tidligere kapitler vist at kjønn og alder kan være viktige forutsetninger for lek og samhandling, samtidig som barna i mange tilfeller går på tvers av begge disse kategoriene. I samtale med Niklas forteller han at han leker med Emilie og at han liker å leke med henne. Selv om jeg oftere ser ham leke med guttene er dette en indikasjon på at det ikke alltid er tabu å krysse alder og kjønns kategorier. Et annet unntak fra regelen om å velge lekekamerat innenfor samme kjønn er Fredrik og Maria som også lekte endel sammen:

*jeg: Hvem leker du mest med i barnehagen?*

*Maria: Før bestevenninna mi begynte på skolen så gikk hu her.*

*jeg: Men nå når hun går på skolen, hvem er du mest sammen med i barnehagen, da?*

*M: Det er Fredrik, det. For han kjente jeg føre, han lekte jeg med noen ganger hjemme, og nå har han begynt her.*

Også Benjamin leker med jenter, både med noen norske, jevnaldrende jenter og med de tre albanskspråklige. To av de eldste norske jentene ved Blå avdeling hadde en lang periode hvor de lekte mye med Paul og Magdi. Det at barna har nødvendig lekekompetanse ser ut til å være viktigere enn deres kjønn og alder, samtidig som kjønn og alder ser ut til å bety mer for valg av venner enn utseende og nasjonalitet. De albanske jentene, som i barnehagen stort sett leker med hverandre, uttrykte for øvrig under samtalene at de også hjemme omtrent utelukkende lekte med albanskspråklige barn. Dette kom frem både når de fortalte om lekeepisoder, om hvem de hadde vært inne hos og om hvem de inviterte i bursdagsselskap.

## **Rettferdighet i leken**

En periode hvor Visare ikke hadde noen faste lekekamerater, ble hun ofte gående alene. Etter at bestevenninnen Kosovare sluttet i barnehagen, tok det litt tid før Visare ble kjent med Susana og de albanske barna som begynte etter sommeren:

*Visare: Jeg liker å leke med Susana. Og så sier Susana og Skender atte... det er en klatrestativ her også klatrer de på den, og jeg må bare høre på de, jeg.*

*jeg: Hva sier de da?*

*V: De sier at jeg må være nede og så må de være u...inn, oppe!*

*j: Leker du noen ganger med de hjemme, da?*

*V: Nei, hjemme som vi bor på... Jeg går nesten aldri på Sørli der som de bor.*

*j: Å nei, for du bor på Østli og de på Sørli. Så de leker kanskje mye sammen hjemme og, de?*

*V: Ja.*

*j: Men er det Susana du har mest lyst til å leke med?*

*V: Ja, men da sier Skender at Susana ikke skal leke med meg og så hører Susana på Skender og så... og så kan jeg gå og leke alene, da... Skender sier mange ganger at Susana ikke skal leke med meg og det er hele veien. Bare noen ganger leker vi sammen. Og så får ikke en gang Skender leke med oss fra Sanije. Han må gå og leke med gutter og så kan vi to leke sammen.*

*j: Hvem leker Skender med da, da?*

*V: Han leker bare med Benjamin, for han har jo bare...*

Visare klager først over at Susana og Skender bestemmer over henne i leken, og så over at Skender bestemmer at Susana ikke skal leke med henne. Det er Susana hun ønsker å leke med. På denne tiden la Skender ofte beslag på Susana fordi han ikke fikk innpass der han ønsket, men etterhvert leker de to jentene sammen daglig. De ansatte er glade for dette, men ser det også som ønskelig at de to ville leke med de norske jentene, og forsøker blant annet å få Visare og Maria til å leke sammen. De ansatte mener at jentene passer sammen, blant annet fordi kjønn og alder er lik. De fokuserer på at de albanske jentene slik får mer trening i det norske språket, og at det er viktig for disse jentene å ha flere enn hverandre å leke med. Det legges mye vekt på at de skal lære norsk og leke med norske barn, men de ansatte uttaler også det positive i de albanske jentenes vennskap og at de slik utvikler førstespråket sitt.

Visare lekte enkelte ganger med Trude eller Sunniva, foruten David, før sommeren. Jeg så imidlertid langt oftere at hun innledet lek med Susana og Raymonda enn med de norske jevnaldrende jentene. Noen ganger lekte Visare med Trude, hvis Susana ikke var til stede. Det gjorde hun tydeligvis også noen ganger hjemme:

*jeg: Hvem bor du sammen med på Østli?*

*V: Trude.*

*j: Ja, men ikke i samme hus?*

*V: Også utaforiksempel, så bor Trude denna veien og Tone denna veien, og noen ganger leker jeg med Trude, og henne fikk jeg godteri av i går; mummikjeks.*

Jeg snakket også med Jonas om vennskap og lek. Som vist på side 48 snakket også han om rettferdighet i leken, det å leke 'ordentlig'. Han sier at han leker en del med Niklas og at han gjerne vil leke med Niklas, men at Niklas ikke egentlig leker med ham; han bare 'bestemmer hva Jonas skal gjøre'. Som Visare kommenterer Jonas en måte å leke på som han ikke liker.

Barna har formeninger om hva som er god lek og hvem som er passende lekekamerater. Disse oppfatningene varierer noe, men ofte inkluderer de som sagt tanken om at man bør ha noenlunde lik alder og samme kjønn. Enda viktigere ser det ut til å være at relasjonen er likeverdig, noe både Visare og Jonas viser til; en av partene skal ikke bestemme over den andre hele tiden. En forutsetning for likeverdighet i relasjonen, er at de lekende kommuniserer bra. I mange typer lek er kommunikasjonen i stor grad språklig. Siden de aller fleste av barna snakker norsk, får norskspråket stor betydning.

*Georg: ...og så skjønner'n (Erdem) ikke noen ting! For det første er han så... han dytter og slår hele tida, og når han ikke skjønner hva jeg sier så ... Det bli'ke ånkli når han leker med vårs.*

### **Nærhet i rom**

Mokhtar bekrefter antagelsen om at alder betyr noe og også at man oftest får eller velger lekekamerater innen avdelingen:

*jeg: Hva synes du er det morsomste å gjøre i barnehagen?*

*M: Leke med biler.*

*j: Inne da, eller ute...? Eller både inne og ute?*

*M: Både inne og ute.*

*j: Mm...hvem liker du å leke med da, da?*

*M: Niklas og Jonas.*

*j: De er nye i barnehagen, de?*

*M: Ææ.*

*j: Var det noen andre du likte å leke med før, da?*

*M: Når Niklas og Jonas ikke gikk her, da lekte jeg med Bendik.*

*j: Det er lenge siden han gikk her...?*

*M: Jeg lekte med han når han gikk her, så begynte Magdi på skolen, så begynte Dalmar på skolen.*

*j: Så nå leker du mest med Niklas og Jonas, er dere de største på avdelingen?*

*M: Jeg og Niklas, Jonas, Oda, Gry. Vi er de største. Av barna her.*

*j: Men så er det noen store gutter inne på Rød avdeling; leker du med de, da?*

*M: Nei – de er ikke vennene mine, da.*

*j: Ikke ute heller?*

*M: Nei.*

Dette stemmer i stor grad overens med mine observasjoner; barna leker som oftest med barna på samme avdeling. Det at de somalisk- og albanskspråklige barna går på hver sin avdeling, kan således bidra til å forsterke inntrykket av at de holder sammen som gruppe. For meg ser det imidlertid ut til at dette forandrer seg i halvåret barna er mer ute og får større muligheter til å leke sammen på tvers av avdelingene.



I denne første delen av kapitlet ønsket jeg å underbygge deler av forrige kapittel ved å trekke inn barnas utsagn. De barna jeg omtalte i forrige kapittel har her med sine uttalelser bidratt til å vise at lek og venner er en vesentlig del av deres hverdag, og underbygget mine funn om hva som er de viktigste egenskapene for deltakelse i lek. Kapitlets neste del omhandler barnas uttalelser om hjemlandet, samt tanker omkring bakgrunn og familie. Siden mange av barna sjelden tok opp sin minoritetsspråklige bakgrunn i samværet med andre barn i hverdagen, håpet jeg å få bedre innblikk gjennom de strukturerte samtalene. Psykologen og antropologen Poole (1994) fremhever, som Mead (1934), språkets betydning for selvforståelsen i det han sier at:

as the mastery of speech proceeds, the child develops the ability to construct narratives of increasing complexity and much that can be glimpsed of self-understanding is cast in narrative constructions about the self – stories about self and others both in everyday events and contexts and in salient life experiences (Poole 1994:849-850).

Blant de ansatte (kap. 6) ble minoritetsbarnas bakgrunn og hvordan de skilte seg fra de norske barna stort sett diskutert i forhold til pedagogiske utfordringer og barnas praktiske fungering i hverdagen. Jeg ønsker her å understreke at denne bakgrunnen er av betydning også for selvforståelsen til de av barna som snakker godt norsk og leker med norske barn. Jeg vil videre vise til forskjellene mellom noen av barna i deres tilknytning til hjemlandet.

## **5.2 Om barnas forhold til familiens hjemland**

Jeg har hevdet at det er sjelden barnas forskjellige bakgrunn uttrykkes og gjøres eksplisitt i barnehagen, men leken kan i blant fungere som innfallspport til forståelse av andre sider av barnas liv enn den som normalt spilles ut:

Visare leker med lego. Hun bygger et hus. David blir med, og huset blir et tårn. Så blir tårnet et fly:

*V: "Svisj, svusj...vi skal reise til Kosovoalbania". De to leker at de flyr over landet og ser hytter som brenner i skogen, men leken varer kun en kort stund, før Visare spør meg: "Kan du lese for vårs?" Vi leser en bok om å få søsken. Visare forteller at lillesøstra hennes er født i nabobyen. "Også jeg er født på Sverige, og Benjamin er født i et land som heter Vadsø." Hun spør om jeg kjenner x og y, noe jeg ikke*

*gjør. "De gikk i min barnehage før." Sanije som sitter i nærheten forteller at det var i flyktningbarnehagen.*

David og Stian sitter ved et bord og leker med playmo. David har en mann som sitter på en hest. Han fikler med hjelm og annet ridderutstyr, og tar fram skjoldet:

*D: Sånn har soldatene. Søsknebarnet vår var soldat. I krigen i Kosova.*

*jeg: Men ikke nå lenger?*

*David: Nei. Kjenner du han? Han bor på Foss.*

*jeg: Nei, jeg kjenner ikke noen på Foss, jeg.*

Stian vil ha David tilbake i leken, og vi avbrytes i samtalen.

De albanske jentene leker familie i skuret bak barnehagen, og fordi jeg er en tante på besøk snakker de norsk. Under leken klatrer Erdem opp på taket, noe som lager bråkete lyder innvendig.

*V: Hoooo...hjelp, det er noen på taket!*

*R: Hva er det for noe?*

*S: Er det en spøkelse?*

*V: Det er en soldater, som skal brenne opp hytta vår!*

Selv om ikke krigen er selvopplevd kan barna under lekeepisoder som disse se ut til å "leke inn" og "leve ut" fantasier om denne krigen som har tvunget familiene deres på flukt. Siden de kosovoalbanske barna oftest snakket albansk seg i mellom når de lekte sammen kan jeg ikke vite hva de pratet om til enhver tid, og jeg kan ikke utelukke at de snakket om Kosovo eller hendelser de hadde hørt om derfra. I andre sammenhenger kom sjeldent det faktum at barna hadde annen bakgrunn enn norsk, eksplisitt fram under lek og samhandling i barnehagen. Selv om "kulturforskjeller" ikke preget barnas samhandling og lek i de fleste tilfellene, og selv om det ikke var et vanlig samtaletema, er det ikke det samme som at barnas bakgrunn er uviktig. Dette vil jeg komme tilbake til i den følgende delen av kapitlet.

Som vist i forrige kapittel var ikke bakgrunn og nasjonalitet et tema som ofte dukket opp i barnas lek, og det var heller ikke så mange av barna som snakket om dette under spontane samtaler. I neste kapittel antyder jeg at dette delvis kan være fordi personalet fokuserte mer på likhet og det barna har felles, fremfor forskjellene. Denne "likhetsdiskursen" som jeg oppfattet blant de ansatte vil jeg komme tilbake til i kapittel 6. Barna selv er som vist opptatt av leken og den samhandlingen som pågår, og i leken er det ofte en felles oppfatning og definering av situasjonen som er viktig. Under strukturerte samtaler har de fleste av barna noe å fortelle om,

men det er også her store forskjeller i hvordan og hvor mye barna prater. Selv om jeg forsøker å unngå styring stiller jeg oftere direkte spørsmål under de strukturerte samtale.

Aleksandra Ålund (1991) snakker om betydningen av “etnisk hukommelse” (ethnic memory) for utviklingen av identitet. Hun hevder at forskere som har sett på innvandring til Sverige i stor grad har vektlagt betydningen av innvandrernes bakgrunn for deres hverdagsliv og selvpålevelse, mens forskere som har fokusert på ungdom som er barn av innvandrere, i mindre grad tar opp slike forskjeller. Dette siste, mener Ålund, er blant annet for å unngå en stereotypisering av kulturbegrepet ved å legge for mye vekt på betydningen foreldrenes hjemland og bakgrunn har for barna som er født i Norge. Ålund sier imidlertid at en undervurdering er like feil som overfokuseringen, og at også denne bakgrunnen viser seg å være viktig for deres identitet, for eksempel gjennom at det fortelles historier om hjemlandet (ibid.). Ålund innfører begrepet *bricolage* som refererer til hvordan ungdommene kombinerer elementer fra sin ulike bakgrunn med erfaringer fra Sverige. Ålund skriver om ungdom og identitet. Utviklingen av sosial identitet er imidlertid en livslang prosess, som starter i barneårene. Jeg finner at minoritetsbarna er opptatt av bakgrunn på forskjellige vis. På den ene siden kan barna ha et personlig forhold til hjemlandet. De refererer til det foreldre og andre har fortalt om landet, eventuelt til egne opplevelser hvis de har vært på besøk. På den andre siden fikk de kosovoalbanske barna også stadig inntrykk av hjemlandet gjennom media, siden konflikten i høy grad var i medias fokus på denne tiden. Det vil selvsagt være individuelt hva barna fikk med seg og hvordan de opplevde det, men mye var likevel negative hendelser som de kosovoalbanske barna og foreldrene deres delte kunnskap om. Barna fortalte at de lyttet til samtaler mellom voksne. Mye av det barna lærer om hjemlandet i slike situasjoner vil ikke alltid være ment for deres ører, og i alle fall kunne være av en annen karakter enn det barna blir fortalt med tanke på å utvide deres kunnskap om hjemlandet.

### **Om de voksnes konflikt**

Jeg ble godt kjent med Visare under mitt opphold i barnehagen. Hun var en av dem som pratet mest med meg om foreldrenes hjemland, også uten at jeg hadde oppfordret henne til det. Visare fylte fem år i mai. Omtrent samtidig sluttet bestevenninnen hennes i barnehagen. De to hadde vært sammen hver eneste dag og snakket albansk seg i mellom. Jeg hadde snakket med jentene ved flere anledninger tidligere, men fra nå av søkte Visare oftere til meg enn før. Jeg tror nok hun følte et tomrom etter venninnen, samtidig som det tok tid å utvikle andre vennskap. Hun

lekte litt med Susana og noen ganger med broren sin, Benjamin. En dag hun og Susana husket, ropte Sanije, den tospråklige assistenten, noe til dem på albansk. Jeg sto nede ved huskene og fikk tak i et av ordene som jeg gjentok. Det syntes de to jentene var gøy, og så fortsatte de å lære meg albanske ord. Noen av ordene liknet ord jeg kjente fra andre språk, så da lærte jeg dem disse. Etter denne hendelsen hendte det ofte at de forsøkte å lære meg albanske ord, og hadde selvsagt stor moro av at jeg uttalte dem feil.

Visare ville ofte at jeg skulle gi henne fart på huska. Mens hun husket pratet hun i vei om alt mulig. Det var her hun første gang snakket til meg om krigen i Kosovo. Tidligere hadde hun uten oppfordring fortalt meg at hun var albansk, at foreldrene hennes var født i Kosovo og hun i Sverige. Hun hadde også fortalt litt om tiden på asylmottak, blant annet om hvordan brannalarmen hadde gått om natten:

*”Også alle måtte gå ut i pyjamasen midt på kvelden; pappa også. Det var litt skummelt, men Benjamin var ikke født.”*

Visare var altså ikke født i Kosovo, men jeg ble senere fortalt at hun ved en anledning hadde vært på besøk der. Hun hadde ikke snakket om krig og konflikt tidligere, før dagen da følgende samtale fant sted:

*V: Vet du? I Kosova der skjærer de, de dreper og skyter med sånne, sånne gevær... jeg har sett på tv til og med barna dør de, politiene, nei soldatene. Vi kan ikke være der, da blir vi død broren min og søstra vår som er baby.*

*jeg: Kjenner du noen i Kosovo?*

*V: Ja...mamma'n og pappa'n til mamma bor i Kosovo. Og mamma'n og pappa'n til pappa bor i Sverige. Nei, i Kosovo. Broren til pappa bor i Sverige. Har kone og noen barn. Der var vi - og sov...tusen dager sov vi der. Eller fire.*

*j: Har du vært i Kosovo før?*

*V: Ja, mamma med baby i magen og vi to, men ikke pappa, han var hjemme.*

*j: Her?*

*V: Ja. Og vi kjenner mange der og bestevennen min bor der og broren mins og søstra mi sin...*

*j: Kanskje dere kan reise dit en annen gang?*

*V: Ja og så først skal vi til Furusletta og til Sverige og til...*

Her tenker hun seg om, men kommer ikke på det hun vil si og vi blir avbrutt fordi vi skal inn for å spise.

Et par dager senere kommer hun bort til huskestativet mens jeg gir Gulled fart. Hun stiller seg i kø og etterhvert blir det hennes tur. De andre barna fortsetter med andre aktiviteter. I farten begynner Visare å prate om Kosovo igjen:

*V: I Kosova - pappa har sett på tv - åtte menn ble drept. Det er mye farlig der.*

*jeg: Pleier du å se det på tv?*

*V: Ja.*

*j: Får du lov til det?*

*V: Ja, noen ganger.*

*j: Synes du ikke det er skummelt da?*

*V: Jo, men noen ganger de ikke dreper helt, de bare skjære her littegrann. (drar pekefingeren over halsen.) Poletiene sa til... de derre...ååå ... soldatene at hvis dere gjør det så banker vi dere. Da blir mamma og pappa glade, da. Noen vi kjenner, det er en dame som døde, hu bor i Kosovo. Det er mora til mannen. Vi kjenner en mann og han har dame og barn.*

*j: Ble hun drept sånn som du hører om på tv?*

*V: Ja, mora til han. De bor nesten hos vårs, vi kan gå en, to, en, to – nei, bare en...to ned trappa. De har en sånn derre rund...åå...vi kan se...*

*j: Globus?*

*V: Ja, vi kan se Kosovo-Albania.*

Gulled som er i nærheten sier:

*”Neste gang kan du se hvor Somalia er. Det er krig i Somalia - og Norge også.”*

Jeg sier at det var krig i Norge en gang før, men ikke nå. Vi snakker om hvor dumt det er med krig, og at det er bra når det blir slutt på det.

*Visare: Da kan vi reise dit, nå er det farlig.*

*jeg: Skal dere bo der når krigen er over?*

*V: Nei, bare reise dit på besøk, og sove der åtte natter.*

Jeg hadde mange slike samtaler med Visare. Hun fortalte meg om soldater som plyndret og brente ned hus, og om slektninger som måtte flykte ut i skogen. Hun satt inne med mye kunnskap om det som foregikk, og hun ga også inntrykk av at hun hadde et behov for å dele dette.

En dag Visare ikke har hatt så mange å leke med, fordi Susana har vært borte, roper hun på meg og kommer bort:

*”Kom skal du dytte meg på huska så skal jeg si deg noe!”*

Jeg går med på dette. Når vi kommer bort til stativet, smiler hun, setter seg på huska og sier:

*V: Kosovo-Albania vet du?*

*jeg: Ja? (stillhet) Har du noe å fortelle? (Jeg skjønner hun forbinder husking med å snakke om dette.)*

*V: Ja, en mann, sånn derre soldat blei død på gresset...gå'kke an, på gresset... og de andre menneskene i Kosova blei glad.*

*jeg: Hvorfor blei de glad? Var det bra at han blei død?*

*V: Ja.*

*jeg: Har du sett dette på tv?*

*V: Pappa sagt det - og mamma. Den dama som bor nabo, hun passer søstra mi, sa det til de og de sa det til meg.*

Så kom moren for å hente henne. Etter dette lurte jeg veldig på om Visare fortalte dette fordi hun hadde behov for å prate om det, eller fordi hun har skjønt at jeg synes det er spennende, og at hun derfor holder meg ”fast” og får meg litt for seg selv. Disse tankene kom fordi hun var litt anstrengt og hadde et rart smil, men det kan jo også være fordi det hun fortalte ikke nødvendigvis var helt enkelt å snakke om. Jeg hadde tidligere ikke tenkt så mye over dette, nettopp fordi jeg aldri før de strukturerte samtalene oppfordret barna til å prate om bakgrunn og hjemland, annet enn ved å forsøke å holde samtalen ved like når noen innimellom tok opp temaet.

Jeg var borte fra barnehagen i over to måneder, omtrent midt i feltarbeidet. I denne perioden var jeg bare innom et par ganger. Allerede den første dagen jeg er tilbake forteller Visare igjen om Kosovo:

*V: Nå er det slutt i Kosovo.*

*jeg: Å?*

*V: I hvert fall nesten, men vi kan ikke dra dit ennå. Mamma'n til mamma kan ikke gå til huset sitt. Mange må bo på treet... skogen, for husene er ødelagt. Det er litt dumt, da. Det er litt trist, da. De kan ikke komme hit heller, for de må kjøre traktor og så kan de ikke snakke norsk.*

*jeg: Det går an å lære, vel? (hun fniser)*

*V: Men det er litt dumt, en gang var det en gutt som bare slo meg.*

*jeg: Hæ, hvorfor det?*

*V: Vet ikke. Men mamma'n til mamma'n min, mamma har snakket med henne på telefonen, hun sier at hvis hun blir død så kommer hun til oss. Mamma er litt lei seg, da. Det er litt synd på Kosovo-Albania. Farmora til Kosovare er drept. Vi var hos de bare for farmora er død. Det var trist, de voksne gråtet også.*

Visare snakket ofte og på eget initiativ om Kosovo og krig med meg. Når jeg derimot forsøkte å gå inn på dette under en mer strukturert samtale, ble hun mer forknytt og ønsket tydeligvis ikke å snakke om det (se neste eksempel). Plutselig snakket hun lavt og usammenhengende; kanskje ble hun litt sjenert på grunn av selve situasjonen, som jo var annerledes enn våre uformelle samtaler ellers, hvor det var hun som tok styringen og avgjorde tema. Denne gangen var det jeg som spurte, mer direkte. Noen av barna hadde vært mer tause under de strukturerte samtalene, og etter denne samtalen med Visare tok jeg opp temaet med flere av barna mer tilfeldig inne på avdelingen eller på uteområdet, noe som sannsynligvis var mer ufarlig for dem. De fortalte også endel, men det var Visare og tildels Skender som hadde mest å fortelle om Kosovo, kanskje fordi de var blant de eldste av de albanskspråklige barna. Visare fortalte meg altså mye om

hjemlandet sitt allerede tidlig i mitt opphold i barnehagen. Hennes utsagn ble for meg et inntak til å forstå andre deler av hverdagen; ikke bare hennes, men også de andre albanskspråklige barnas. De hadde mange liknende tanker om og historier fra hjemlandet.

## **”Jeg er albansk!”**

Her er et utdrag fra den strukturerte samtalen med Visare, som akkurat har sunget en sang på albansk:

*jeg: Åssen har du lært å snakke albansk, da?*

*V: Åssen fra Sanije bare.<sup>10</sup> For Sanije har sånne lureriksempel, sånne bøker som lærer alle sangene.*

*jeg: Men du kunne snakke albansk før du kjente Sanije også?*

*V: Ja.*

*jeg: Hvem snakker du albansk med hjemme, da?*

*V: Med mamma og Benjamin og pappa, men Benjamin snakker norsk til de, hele tiden han vil snakke norsk. Til mamma snakker han norsk, for han vil sikkert lære mamma. (Vi har nettopp lest ”Jason flytter” hvor Jason lærer moren sin svensk)*

*jeg: Men i barnehagen, da – hvilket språk snakker du, da?*

*V: Bare norsk, og til Sanije snakker jeg albansk. Og Milan han kommer fra Albania, men han snakker ikke albansk.*

*jeg: Han kommer fra Bosnia, vel?*

*V: Ja, fra Bosnia, men han er en bare bosk...*

*jeg: Men da snakker han bosnisk og det er noe annet enn albansk.*

*V: Men de kommer fra Albania for det. (Moren hans kan snakke noe albansk)*

*jeg: Men snakker du ikke albansk med noen av barna i barnehagen, da? Når du leker med Susana og sånn?*

*V: Jo, da snakker jeg – og noen ganger snakker vi eventyr. Og vi lærer fra Sanije.*

*jeg: Kjenner du noen andre som snakker albansk?*

*V: Ja, mange! Ti hundre!*

*jeg: Kjenner du noen som bor i Kosovo, da?*

*V: Ja, masse. Det er ingen av norske der, bare de soldatene.*

*jeg: De er vel ikke norske? (jeg tenker på hennes historier om de slemme soldatene som dreper i Kosovo.)*

*V: Joo, de er bare norske. Og så er det to albanske, men de gidder ikke ha...bare driter i de!*

*jeg: Har du vært i Kosovo?*

*V: En gang når jeg var stor, men når jeg var liten alltid, for da bodde vi nesten ved siden av de, da. Da var vi alltid, bare de som vi hadde ved siden av oss også... var vi alltid hos de.*

*jeg: Vil du reise dit en gang, da?*

*V: Jaa...ja, ja, ja, ja, ...kanskje krig kommer... jeg går dit en gang når jeg blir større... Jeg er albansk! Mora mi og faren min er albansk og jeg er albansk.*

---

<sup>10</sup> Det å lære syntes være et vanskelig begrep for barna. Mange av dem snakket om dette som om læring foregår eksplisitt, helst av en lærer, i motsetning til hvordan jeg i dette tilfellet tenker at Visare har lært språket automatisk, hovedsakelig gjennom foreldre.

Akkurat i dette øyeblikket hadde Visare kanskje ikke noe behov for å prate med meg om Kosovo. Hele tiden virker hun litt usikker, som nevnt er vel kanskje selve situasjonen rar og uvant; det at vi sitter på et rom vi sjelden er i og at jeg har med båndopptaker. Ellers snakker Visare altså ofte om krig og triste hendelser. Hun bearbeider kanskje disse vanskelige tankene gjennom å snakke om dem. Hennes historier er et eksempel på en 6-årings tanker og forståelse av hendelser som berører mange andre familier med barn i vårt land, men som personalet i en barnehage kan ha vanskelig for å fange opp. I hvert fall har de ofte liten tid og mulighet til å hjelpe barna med å bearbeide slike opplevelser.

Tankene om krigen i Kosovo og det fæle som hendte der - som Visare ofte og uoppfordret delte med meg - kunne jeg sjelden se uttrykt i leken hennes. Likevel vil tankene om det hun hørte foreldre og andre snakke om, eller så på tv, ha innvirkning på hennes hverdag. Det synes jeg samtalene med henne viser. Selv om hun var den mest verbale av barna, vil flere av dem sitte inne med liknende type kunnskap og tanker. Noen fikk jeg innblikk i, men ikke alle barna var like snakkesalige som Visare, verken generelt eller vedrørende dette temaet. Fordi jeg ikke gjorde feltarbeid i barnas hjem eller blant familiene, kjenner jeg ikke direkte til hvor mye og hvordan foreldrene snakket med barna om hjemlandet. Jeg vet bare det barna fortalte meg, og ut fra dette så det ut til at barnas kunnskap kom gjennom foreldre og tospråklige assistenter. I tillegg fortalte Visare og andre av de albansktalende barna flere ganger at de hadde sett nyheter fra Kosovo på tv. En hendelse som gjorde meg ekstra oppmerksom på hvordan barn oppfatter hva voksne snakker om, var den gangen Visare kom løpende og fortalte meg at hun var sint:

*Visare: ...like sinna som faren til Emil!*

*jeg: Hvorfor er du det, da?*

*Visare: Fordi noen har brent hytta vår. På skogen.*

Først tror jeg hun snakker om en hytte hun og noen andre barna har bygd i skogen der de bor, men etterhvert forstår jeg at det handler om et hus i Kosovo.

*V: Så nå må bestemora vår bo på skogen. Har'ke noen hus.*

*jeg: Hvem er det som har gjort det da?*

*Visare: Det er de derre kulturmenneskene!*

*jeg: Hæ?*

*Visare: De voksne sier det er kultur og dét er kultur...*

*jeg: Men hva mener de med det da, tror du?*

*Visare: Skjønner ingen...*



Så sier hun at hun skal inn og løper av gårde. Jeg står igjen og lurer på om det er foreldrene som har snakket om kultur, eller om det er noen norske voksne som har snakket om kulturforskjeller og konflikt i hjemlandet hennes. Siden hun brukte norske ord antar jeg at det er norske hun har det fra. Uansett viser denne episoden nettopp det at barna henter mye av kunnskapen sin fra de voksne.

Den albansktalende tospråklige assistenten leste bøker og eventyr for barna og var opptatt av å lære dem språket. Litt lærte hun også barna om hjemlandet, men i barnas samtaler med meg var det krigen som opptok dem mest.

Som nevnt var det store variasjoner i hvor opptatt barna var av språk og hjemland, det varierte i hvert fall hvor mye de snakket om det i barnehagen. Visare fortalte mye og var som vist opptatt av at hun var albansk. Skender viste utad en opptatthet av å være som de andre norske guttene, selv om han i visse sammenhenger – oftest der Visare eller andre albansktalende var til stede – understreket at han var fra Kosovo, og flere ganger delte med meg sine tanker om hjemlandet.

### **Både somalisk og norsk**

Selv om de fleste av barna med minoritetsspråklig bakgrunn er født i Norge, uttrykker mange av dem tilknytning til et hjemland de kanskje stort sett har opplevd gjennom å høre andres fortellinger. Mange av barna syntes imidlertid, som Gulled, å legge like stor vekt på foreldrenes hjemland og Norge når de snakket om tilhørighet.

*Gulled og jeg sitter ute på trappa og slapper av etter en fotballkamp. Vi har snakket om det å kunne forskjellige språk og hvem som snakker hva, og han har forsøkt å lære meg et par somaliske ord. Jeg spør hvem som har lært ham snakke somalisk.*

*Gulled: ”Jeg er somalisk, vet du ikke det? Og... men jeg bor i Norge, så er jeg jo norsk, da. Jeg er somalisk, og så er jeg norsk også.”*

Det var selvsagt ulik grad av kunnskap om og tilknytning til hjemlandet blant de somaliskspråklige som blant de albansktalende, men de største ulikhetene oppfattet jeg, som vist under, mellom de to barnegruppene.

### **Forskjell i tilknytning til hjemland**

Det fremsto visse forskjeller i hvordan de albanske og de somaliske barna snakket om hjemlandet sitt. Begge grupper visste om konflikten i hjemlandet deres og mange av dem nevnte at dette var årsaken til at de bodde i Norge. Likevel virker det på meg som om barna med bakgrunn i Somalia visste mindre om, eller i alle fall var mindre opptatt av, krigen i hjemlandet enn de albanske barna. Når de somaliske barna snakket om hjemlandet sitt fortalte de mer om dyr, klima, mat og andre faktaopplysninger de hadde lært gjennom foreldre, den tospråklige assistenten i barnehagen eller eventuelle andre. De fleste av minoritetsbarna i Furusletta barnehage var født i Norge, og nesten all kunnskap overført fra foreldrene. Det at Kosovokonflikten var så aktuell under feltarbeidet, gjorde nok at de albanskspråklige barna hadde et mer traumatisk forhold til foreldrenes hjemland. De kjente alle noen som hadde det vondt, og det var kortere tid siden familiene hadde kommet til Norge. De somaliske barna var stort sett født og oppvokst på Furusletta, mens en av de kosovoalbanske var født i hjemlandet og en i Sverige. Fire av barna hadde bodd i Sverige før de kom til Norge, og så bodd på forskjellige asylmottak omkring i landet. En annen forskjell mellom konfliktene i de to landene er nærhet i tid. De somaliske foreldrene har muligens fått noe mer avstand til hendelsene, og forteller mer om andre sider ved landet.

Ved flere anledninger snakket jeg med de somaliske guttene på lekerommet mens de var engasjert i lek med hverandre. Stort sett lekte de det sammen med de norske guttene, men ved et par anledninger lekte Gulled, Magdi og Dalmar med plastikkdyra alene. Ved en anledning heller Dalmar alle dyra ut av kurven, og spør om de to andre vil leke med dem:

*Gulled: Fus å velge!*

*Magdi: Jeg òg blir med.*

De samler seg rundt haugen med dyr, og begynner å velge. Som vanlig kaster Dalmar vekk grisen, den vil han aldri ha med i leken.

*Dalmar: Æsj. Den æ'kke med.*

*Magdi: Liker du grisen, Silje?*

*jeg: Ja...men den er ikke akkurat så tøff, da – som løvene og sånn...*

*Magdi: I Somalia liker de ikke gris. Det gjør ikke jeg heller. Vi gidder ikke å leke med den.*

*Gulled: Vi skal bare ha de tøffe dyra. I Somalia er det sånna farlige dyr. Slanger og løver og...*

*Dalmar: Ja, bare de somaliske dyra er med.*

Så velger de ut de dyra som finnes i Somalia. Det er ikke alle de er helt sikre på. Noen ganger spør de meg, eller de diskuterer hva Mey har sagt. Før selve leken kommer i gang er det ryddesamling, så guttene må rydde sammen dyra igjen.

Under en samtale jeg har med Mokhtar på leserommet, forteller han også om farlige dyr:

*jeg: Du kan snakke et annet språk også, du?*

*Mokhtar: Hello! Engelsk. Bye-bye!*

*jeg: Kan du enda et språk også? (han sier noe på somalisk).*

*M: Jeg sa: hei, jeg heter Mokhtar.*

*jeg: På somalisk?*

*M: Ja.*

*jeg: Hvorfor kan du snakke somalisk?*

*M: Jeg klarer det, for jeg er født i Norge. Jeg er flink, da. Jeg snakker masse somalisk hjemme. Jeg bråker på somalisk.*

*jeg: Har du vært i Somalia før?*

*M: Jepp! (Jeg vet han ikke har det, men fortsetter å spørre)*

*jeg: Når da?*

*M: Eeh...det var i sommer'n.*

*jeg: Hmm... besøkte du noen der?*

*M: Det var bestemora mi. Henne bor i 2.etasje – med kjær'sten sin.*

*jeg: Måtte du snakke somalisk med henne, eller kunne hun snakke norsk?*

*M: Henne kunne snakke norsk og somalisk og engelsk og albanisk.*

*jeg: Hm...hun var flink! Har noen av søsknene dine bodd i Somalia før, eller er alle født i Norge?*

*M: Søstra mi – henner er 8-åring – henne er født i Norge. 3-åring, født i Norge. 1-åring, Norge. Alle de største i huset vårt, de er født i Somalia.*

*jeg: Har de fortalt deg noe om åssen det er i Somalia?*

*M: Jeg vet åssen det er! Det er sånna løver der, også er det slanger, og så er det hunder, og så er det krokodiller. Alle. Og så er det hundevalp i Somalia. Og så er det – alle dyra – de flyr på deg rundt.*

*jeg: Hvorfor gjør de det?*

*M: Jo, de – for de vil ikke at de skal bli forstyrret når de sover.*

*jeg: Nei, det vil de vel ikke.*

*M: De alle fløy på pappa.*

*jeg: Dyra?*

*M: Ja! (han ler)*

*jeg: Gikk det bra?*

*M: Ja, han bare boksa alle dyra. Øøø...og så kom de i fengsel.*

*jeg: Kom dyra i fengsel?*

*M: Ja, dyrefengsel.*

Mokhtar forteller ivrig, med glimt i øyet og smil om munnen. Mye av dette er produkt av fri fantasi, likevel henger noe sammen. Det han forteller om søsken er riktig, og jeg vet at de somaliske guttene har lært av Mey hvilke dyr som finnes i Somalia. Han har ikke besøkt bestemoren sin, men noen av de andre somaliske guttene har nettopp besøkt besteforeldre i USA, noe Mokhtar tidligere samme dag også hevdet han hadde gjort. Gullet er en av dem som har gjort dette. Han forteller om bestemoren som hadde 'tåa på sofaen' og den lange flyturen dit.

*jeg: Var det moro å være på ferie der, da?*

*Gulled: Ikke så moro der, bedre i Norge for pappa har jobb og sånn.*

Jeg spør Gulled om han kan snakke noen andre språk enn norsk:

*Gulled: Ja.*

*jeg: Hvilket da?*

*G: Somalisk og så litt sånn der engelsk.*

*jeg: Hvem har du lært det av, da?*

*G: Ikke sant, jeg er somalisk – så lærer jeg meg somalisk sjøl.*

*jeg: Av deg sjøl?*

*G: Ja.*

*jeg: Hvem er det du snakker somalisk med, da?*

*G: Med mamma og pappa og de. Og Edrees og sånn.*

*jeg: I barnehagen, da?*

*G: I barnehagen så snakker jeg norsk. Med Mey så snakker jeg somalisk.*

*jeg: Vet du noe om Somalia?*

*G: Eeh... Jeg vet ikke hva de gjør. Jeg bare – jeg vet at de spiser, jeg vet hva de drikker på. Først så tar de det fra kua.*

*jeg: Melk fra kua?*

*G: Ja, melk fra kua. Og så tar de det oppi der det blir varmt, og så gir de det, men det liker ikke jeg. Skal jeg si deg no'? Jeg har sett noen som har hive noe den derre greia på Somalia. Og så etter det så bæsja'n oppi søpla.*

*jeg: Hæ?*

*G: Bæsja oppi søpla.*

*jeg: Hvor så du det da?*

*G: På Somalia.*

*jeg: Har du vært der?*

*G: Jeg blei født fra Somalia!!!*

*jeg: Ja, men har du vært der og sett når du blei stor, da?*

*G: Ja, men jeg har vært liten og sett der – bebis.*

*jeg: Blei ikke du født her i Norge, da?*

*G: Jeg blei født her, men jeg kom fra Somalia. Skal jeg si hva jeg gjorde når jeg var bebis på Somalia?*

Så forteller han meg, ivrig og innlevende, lange og fantastiske historier om hendelser som skal ha funnet sted i Somalia da han var der som liten. Jeg vet etter samtale med moren at han ikke har vært der, men selv om han uttaler at han er født i Norge gjør han det klart at han 'er fra Somalia'. Både Gulled og Mokhtar forteller ting fra hjemlandet som oppleves rart for dem og er annerledes enn i Norge. De forteller om dyr og mat som ikke finnes her, men fokuserer i mindre grad på konflikter selv om de vet om dem. Mey fortalte meg at barna i skolealder gjerne visste mer om klanene, kjente til de ulike flaggene og lignende.

De somaliske barna i Furusletta barnehage uttrykte et forhold til Somalia som noe annerledes og eksotisk, mens de albanskspråklige barna visste mest om krigens grusomheter i Kosovo. Det

er nærliggende å anta at denne forskjellen samt at de somaliske barna uten unntak var født og oppvokst i Norge bidro til forskjeller i tilknytning til hjemlandet. Det kan også hende at denne forskjellen i tilknytning påvirket den tidligere nevnte segregeringen og de noe ulike samhandlingsmønstrene mellom barna, ved at de albanskspråklige barna, særlig jentene, søkte samvær med hverandre.

Det var også andre barn enn de somalisk- og albanskspråklige som hadde en eller to foreldre med annen bakgrunn enn norsk. Jeg skriver ikke så mye i oppgaven om de barna som har enten mor eller far fra Norge, men også mange av dem kom med generelle uttalelser om hjemland; særlig de som selv hadde vært der på besøk ved en eller flere anledninger. Jonas, som har mor fra Thailand, har fått vite at jeg har et annet navn enn det jeg bruker til vanlig, og kommer til meg for å fortelle noe:

*Jonas: Jeg heter enkli' Chakkawan.*

*jeg: Chakkawan?*

*J: Mm, Jeg heter Jonas Chakkawan Aas.*

*jeg: Men så blir det litt langt å si begge navna?*

*J: Ja.*

*jeg: Akkurat som med meg, det.*

*Han har med seg en blokk med thailandske bokstaver i. Jeg spør hvem han har fått den av:*

*J: Av mamma, henne har kjøpt den i Thailand til meg.*

*jeg: Har hun vært der?*

*J: Hunne er fra Thailand. Jeg også har vært der!*

*jeg: Jeg har vært der en gang jeg også. Jeg lærte noen ord, men vet ikke om jeg husker... (Jeg sier takk på thai, han fniser) Kan du også noe?*

*J: Jaaa...*

*jeg: Snakker du thai med noen?*

*J: Ja, med broren min når vi er i Thailand, også med en annen bror som bor der.*

*jeg: Bor han i Thailand?*

*J: Ja. Det er mange store sandkasser der og sånne til å henge i.*

Maria (5) hadde også vært i morens hjemland. Under måltidet en dag snakkes det om hva slags frukt som er deilig, og Maria forteller: "I Guyana så vi bananer på trærne." Hun nevner innimellom ting som har med Guyana å gjøre. Blant annet forteller hun under dugnaden mens vi raker i samme område. Det er midt i mai og deilig vær, og barn, ansatte og foreldre ordner opp og rydder på barnehagens uteområde. Jeg tørker svetten og kommenterer det fine været:

*Maria: I Guyana er det varmt.*

*jeg: Har du vært der?*

*M: Ja, mamma er derfra.*

*En far som er flyver spør om hun måtte fly langt for å komme dit.*

*M: Ja, vi måtte sove på flyet til og med. Paul sov og sov. Han fikk ikke mat for han sov, da.*

*jeg: Kjenner dere noen i Guyana?*

*M: Ja, mange barn og en voksen for det er mamma'n til mamma.*

*jeg: Kunne du skjønne hva de barna sa, da?*

*M: Mmmjj... vi lekte i gynga.*

*jeg: Så dere trengte ikke snakke så mye, da?*

*M: Nei. Men jeg kan snakke engelsk<sup>11</sup>, jeg! Og så var det en spring der til å vaske oss i.*

*jeg: Deilig, når det er varmt...*

*M: Mm. Men huset var litt gammalt.*

Ved en annen anledning sitter Maria i sandkassa.

*M: Vet du hva? Mora mi er fra et annet land. Hu kan snakke engelsk, for hu lærte det av mora si.*

*jeg: Kan du, da?*

*M: Neei, litt. Men Paul kan mer. Vi sitter med mamma, så sier hu det (på engelsk) og så skal vi gjette på norsk.*

Både Jonas og Maria har vært med moren sin til hjemlandet på ferie, blant annet for å møte familie. Disse barnas situasjon skiller seg fra de somaliske og spesielt de kosovoalbanske barnas, ved at en av foreldrene deres er fra Norge og at det ikke er krig som har gjort at moren deres har flyttet til Norge. Barna har, mange ved flere anledninger, vært på besøk i et land som ikke er ødelagt av krig, de innehar ikke kunnskap om kollektiv smerte for foreldre og deres familie, men har et fredeligere forhold til sin mors hjemland og forteller meg kun om gode minner derfra. De forteller om besøkene i morens hjemland på samme måte som de øvrige barna forteller meg om sine feriereiser, med den forskjellen at Maria og Jonas gjennom å fortelle om familiemedlemmer de treffer på disse feriene gir et sterkere inntrykk av en tilhørighetsfølelse.

### **Hjemlandet som noe "eget"**

Ofte får forholdet til familiens hjemland en spesiell betydning for barnet som noe "eget"; noe bare de kjenner til. Dette observerte jeg både blant de to hovedgruppene; somalisk- og albanskspråklige, og blant de av barna hvor en av foreldrene var norske.

*En av de voksne sier til Mokhtar at han ikke må spise snø fordi han kan få mark i magen.*

*M: Jeg er somalsk!*

*V: Hva så?*

*M: Det er bare norske som får mark i magen av snø.*

---

<sup>11</sup> Engelsk er språket i Engelsk Guyana, og moren snakker litt engelsk med Maria hjemme.

*Paul og noen gutter diskuterer hvem som har best spill, og tydeligvis blir Paul overgått.*

*P: Det er bare i Guyana at Supermario er helt ekte! Han kommer ut helt på ordentlig.*

De andre guttene ga uttrykk for at de ikke var riktig sikre på om dette kunne stemme, men Paul var veldig overbevisende, samtidig visste de andre at han hadde vært i Guyana og at det var ting som var forskjellig mellom Norge og Guyana. Ingen kunne motbevise hans påstand.

Jeg sitter på Rød avdeling med noen barn og ser i et atlas. Maria kommer og setter seg ned ved bordet, og jeg forteller henne at vi så på kartet dagen før også, og at vi hadde sett Guyana. Først ser hun litt overrasket ut, men så blir hun morsk og roper: *"Dere ska'kke se på Guyana, det er våres!"* Maria kom bort til oss rett etter å ha krangla med Fredrik, så det kan godt hende det var derfor hun reagerte sånn. På den andre siden kan det vel være greit å ha noe for seg selv også i blant, og hun syntes nok hun burde være til stede da vi så på 'landet hennes'.

Det betyr noe for barna at de har en relasjon også til et annet land enn det de bor i. For alle barna, også dem som ikke har besøkt landet, synes denne betydningen å være knyttet til det faktum at dette stedet langt borte er noe de og familien "har sammen", og i samtaler med meg trekker de fleste frem positive hendelser og fakta. De kosovoalbanske barna viser som sagt også til flere triste hendelser i hjemlandet.

Selv om alle barna med minoritetsspråklig bakgrunn har et slags forhold til foreldrenes hjemland, er det de færreste av dem som uttrykte tanker omkring muligheten å bosette seg der. De som gjorde det hadde foreldre fra Somalia eller Kosovo.

### **Tanker om besøk/eventuell tilbakevending**

Det var ikke så ofte barna snakket om det å flytte tilbake til hjemlandet. Flere av dem snakket om besøk, men det syntes å være de færreste som hadde snakket med foreldrene om det å eventuelt flytte tilbake. Våren 2000 ble det vedtatt det som ønskelig at flest mulig kosovoalbanere skulle være repatriert innen et år.

Jeg snakket ikke med barnas foreldre om deres planer, men under en samtale jeg hadde med den tospråklige assistenten, Sanije, delte hun sine tanker om tilbakevending. Hun kjenner mange som ønsker å reise tilbake så fort det lar seg gjøre, men selv er hun usikker. De eldste barna hennes, guttene som går på videregående skole, har vært på besøk i Kosovo og likte seg godt. De bodde der noen år før familien dro til Sverige, og er gamle nok til å klare seg selv dersom det

blir aktuelt å flytte. De yngste, jentene på tre, er derimot født i Norge. Sanije frykter at det ville bli vanskelig for dem å flytte tilbake, og hun tenker at de bør få bo her hvor de har vokst opp. Sanije snakker om at skoletilbudet er dårligere der enn her, og hun nevner også at hun har vendt seg til den norske formen for likestilling. Sist, men ikke minst, er hun slett ikke sikker på om freden holder.

Det er naturlig nok de tospråklige assistentene som har mest tanker omkring det å flytte tilbake, men også barna har tenkt på det. Gulled forteller:

*Gulled: Men vi må flytte til Somalia.*

*jeg: Må dere flytte til Somalia?*

*G: Ja, mamma...*

*jeg: Vil mamma det?*

*G: Ja, og henne vil ha meg med.*

*jeg: Når dere blir store, da?*

*G: Nei, når jeg er så liten og jeg ikke liker...*

*jeg: Du vil være her?*

*G: Og være på barnehagen.*

*jeg: Sier du det, da?*

*G: Ja, men mamma vet at jeg vil være her sånn på Norge. Mamma vet at jeg ikke liker det der som de i Somalia lager.*

*jeg: Du kan spise noe annet, vel?*

*G: Du får lov å kjøre bil på Somalia.*

*jeg: Det er ikke bare en ting du kan spise der heller, vel?*

*G: De pleier å spise ris og skabetti og ...ris.*

*jeg: Vil brødrene dine til Somalia, eller vil de også bo i Norge?*

*G: De vil også bo på Norge.*

*jeg: Pappa, da?*

*G: Pappa? Han vil bo på Somalia... Norge! Med vårs. Han synes vi er greie.*

Så forteller han videre om faren og hva han gjør på jobben. På side 117 sier Gulled i en samtale om besøk til familie i USA, at det er ”bedre her, for pappa har jobb.” Foreldrene til Dahe har tydeligvis snakket med ham om muligheten for å flytte til USA, og også til Somalia, et land han aldri har besøkt, men som foreldrene har vokst opp i og bodd i størsteparten av sitt liv.

Dahe (4) forteller at han og Sharmake (3) kan snakke somalisk, Sharmake er tilstede men sier lite:

*jeg: Har dere lært det av noen?*

*D: Han lært av broren sin og jeg av broren min.*

*jeg: Snakker du somalisk eller norsk med mamma og pappa?*

*D: Somalisk.*

*jeg: Med søstra og broren din, da?*

*D: Norsk mest.*

*jeg: Vet du noe om Somalia, da?*



*D: Løve! En diger!*

*jeg: Oi, ja det er spennende med dyr... Mamma'n din har vært der, ikke sant?*

*D: Nehehei...hun er redd!*

*jeg: For løver, eller?*

*D: Når henne kjører fly, hun blir redd.*

*jeg: Å ja, men hun har vært der før?*

*D: Før så har henne vært der...*

Moren er en av dem som har vært tilbake i Somalia, og hun har fortalt en del om dette. Hun har også sagt at Dahe ikke har lyst til å være med dit, i hvert fall ikke hvis han må være alene hos slektninger mens hun besøker andre.

Som det går frem av samtalene med Gulled og med moren til Dahe prater også somaliske foreldre med barna sine om hjemlandet og eventuelt om ønsket om å reise tilbake. De fleste av de somaliske foreldrene i Fursletta barnehage har vært lenger i Norge enn de fleste albanske foreldrene. Barna er født her og de fleste av foreldrene har jobb og venner, men man kan selvsagt ha like store drømmer om å flytte tilbake til hjemlandet likevel.

Det er kortere tid siden de albanskspråklige barnas foreldre var bosatt i hjemlandet, og enkelte av barna har også selv vært der. Torunn Fladstad (1994) skriver i sin rapport om barn i asylmottak om hvordan også de små barna husker opplevelser fra hjemlandet (ibid.:202). Barna hun intervjuer forteller blant annet om besteforeldre, venner og annet de har reist fra. Barna med kosovo-albansk bakgrunn som jeg ble kjent med forteller om steder og personer i hjemlandet. Hvor mye barna husker selv og hvor mye de er blitt fortalt, klarer jeg ikke alltid å skille under samtalene vi har, men dette er uansett minner de eldste albanskspråklige barna forteller om at de har. Visare fortalte meg at hun ved en anledning hadde vært på besøk i hjemlandet, og i samtalen på side 111 sier hun at ” (...) *vi kan ikke dra dit ennå*”, noe som kan bety at tilbakevending ikke er uaktuelt. I en samtale med Skender forteller han at faren har lovt ham en hest:

*jeg: Å, så heldig, da!*

*S: Kanskje jeg skal gå på Kosova og få hest.*

*jeg: Nå snart eller senere en gang?*

*S: Nei, seinere. For det er krig der først. Når krigen stopper...*

*jeg: Når du får hesten, tror du du skal flytte til Kosovo og bo der, da? Eller bare ta med hesten hit...?*

*S: Kanskje flytte.*

*jeg: Du har jo en hund der også, du?*

*S: Jeg bor der og, da! Har hus der.*

*jeg: Kjenner du noen som bor i Kosovo nå?*  
*S: Ja, bestemor. Men barn også, da.*  
*jeg: Så da har du noen der å leke med?*  
*S: Har noen venner. I går jeg så på tv, det var veldig dumt krig. Men jeg skal få hest der, og der er det ingen...på her må vi, på her jeg...jeg vil ikke kjøpe liten hest her.*  
*jeg: Hvorfor ikke?*  
*S: For det er masse penger, hele verden, ja! Pappa'n min må kjøpe det vil ikke... på Kosova.*  
*jeg: Er det billigere i Kosova?*  
*S: Kanskje, jeg vet ikke. Jeg har ikke vært, bare en gang.*  
*jeg: Har du? Hvor mange år var du da? (han viser fire fingre, men jeg tror han var 2, etter hva personalet har fortalt.)*  
*S: Og broren min var så (han viser seks fingre). Og så greide jeg å slå han. Jeg kan karate, vel. Ikke så farlig, da. Og så så jeg en mann med dyr, der.*  
*jeg: Men når du...(vi spiller spill samtidig, og jeg kommer ut av en tankerekke)*  
*Nei, hva var det jeg skulle si? (han ler litt)*  
*S: Når du går på Kosova, skal du krige, der? (han sier det som om det var dette som skulle være mitt neste spørsmål.)*  
*jeg: Jeg? Nei det skal jeg ikke.*  
*S: Jeg skal krige der. Gå hjem og ta bukse mi for pappa har kjøpt. (en type grønn kamuflasjebukse som flere barn har.)*  
*jeg: Jamen, du bør ikke krige selv om du har sånn bukse.*  
*S: Jo for det har mmm...*  
*jeg: Men, da må du bli stor, vel?*  
*S: Nei, når jeg er liten og. Når jeg var så år, da (viser fem fingre) militærbuksene. Når jeg får pistol ordentlig, jeg skal gå og krige.*  
*jeg: Men jeg tror krigen skal bli slutt snart.*  
*S: Nei, det er krig. (pause) For de må ikke ta bestefaren min!*  
*jeg: Nei, det må de ikke. Bor bestefaren din i Kosovo?*  
*S: Ja.*

Her blir vi avbrutt av at ei jente kommer inn, og Skender begynner å slå hjul og spør om jeg kan. Deretter viser han andre ting som han har lært av broren, og snakker litt om karate og om hvem som er sterk. Gjennom Skenders uttalelser over kan det synes som om familien har planer om å vende tilbake til hjemlandet. Det er det flere familier som ønsker, men mange er skeptiske - ikke minst med tanke på barnas situasjon. Som en kosovoalbansk mor uttalte:

*"Jeg savner min familie, mitt land og mine venner. Og jeg vil at mine barn skal kjenne det landet. Men jeg vil enda mer at de skal ha det trygt og bra."*

## **Oppsummering**

Jeg har nå fremstilt noen av barnas tanker omkring deres hjemland og på hvilke måter de er opptatt av dette. Tidligere har jeg stilt spørsmålet om jeg kan se hvordan barna uttrykker denne

bakgrunnen gjennom sin lek og samhandling med de andre barna. Det kan jeg sjelden, selv om jeg har vist til enkelte episoder. Jeg har forsøkt å være lite styrende i samtalene med barna, og latt dem snakke om det de er opptatt av. Dette er ofte lek og det å holde på med forskjellige aktiviteter sammen med andre barn. Barnas utsagn viser i første del tilbake til mine observasjoner i tidligere kapitler som omhandlet betydning av, og viktig innhold i, leken.

Kapitlets andre del viser til noe som ikke kommer frem under samhandlingsbeskrivelsene, nemlig barnas tanker om deres hjemland. De kosovoalbanske barna har hjemlandet tilsynelatende mer i tankene, og på en annen måte, enn de somaliske. Forskjellen i oppfattelse av bakgrunn kan, i tillegg til de andre faktorene jeg har vist til (språk, kjennskap til lekeregler med mer), bidra til at de kosovoalbanske barna søkte mer sammen enn de somaliske. De albanskspråklige barna, ihvertfall de på fire år og mer, syntes å ha en kollektiv oppfattelse av det å være kosovoalbansk og fra Kosovo. De refererte langt oftere til generelle hendelser i hjemlandet og andre personers erfaringer, mens de somalskspråklige ofte hadde mer eksotifiserte historier å fortelle. Som nevnt antar jeg at denne forskjellen i stor grad hang sammen med aktualiteten av konflikten i Kosovo.

I lek med hverandre kan jeg ikke sikkert si at de albansktalende barna snakket om eller lekte noe som hadde med foreldrenes hjemland å gjøre, fordi de oftest snakket albansk seg i mellom. De somaliske guttene brukte som vist noe av sin kunnskap under leken med plastikkdyra, men ellers så jeg ikke denne kunnskapen gjøres relevant under samspill mellom barna. Dette henger delvis sammen med at det - som vist i kapittel 3 og 4 - er andre ting som er viktige under leken. Samtidig kan det at barnas ulike bakgrunn vektlegges lite av de ansatte, bidra til at det heller ikke er rom for disse ulikhetene og erfaringene i samhandlingen mellom barna. Pedagogikken i barnehagen og personalets uttalelser er tema for neste kapittel.

## **Retningslinjer og mål. Om barnehagens pedagogikk**

---

Før jeg gikk i gang med feltarbeidet, kartla jeg lovverk, omtaler av og retningslinjer vedrørende barna med annen bakgrunn enn norsk. Jeg vil her vise hva slags mål som settes på vegne av minoritetsbarna på de forskjellige nivåer, fra lover på nasjonalt nivå til faktiske møter i barnehagen. I stortingsmelding nr. 40, 1992-93 "...vi smaa, en Alen lange." påpekes behovet

de språklige minoritetsbarna har for å ”utvikle en positiv identitetsoppfatning i forhold til sin kulturelle bakgrunn” (NOU 1985), og jeg lette blant annet etter hvordan dette målet var nedfelt i andre planer og forskrifter.

### **6.1 Lov om barnehager**

Jeg gikk først til *Lov om barnehager* (1995), som all barnehagevirksomhet er underlagt. Loven inneholder ingen spesielle bestemmelser i forhold til språklige minoritetsbarn. Jeg viser derfor til barnehagens formålsparagraf § 1, som i første avsnitt sier: ”Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem” (Q-0902 B). Forskriftene i den nye barnehageloven sier ikke noe om hva ”gode utviklingsmuligheter” er, men henviser i § 2 til at det er rammeplanen for barnehagen som skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. § 2 viser også til at barnehagens eier kan tilpasse Rammeplanen til lokale forhold, og at samarbeidsutvalget for hver barnehage skal fastsette en årsplan for den pedagogiske virksomheten.

### **6.2 Rammeplan for barnehager**

Rammeplanen kom ut 01.12.95, gjeldende fra 01.01.96, og er en forskrift til Loven om barnehager. Målet med Rammeplanen er å gi barnehagens personale og samarbeidsutvalg en forpliktende ramme å arbeide etter i planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens innhold (Q-0903 B:7). I denne planen er det angitt forpliktende mål som barnehagen skal arbeide i retning av og fem fagområder som alle barnehager skal ha erfaring med i løpet av barnehageåret:

- samfunn, religion og etikk
- estetiske fag
- språk, tekst og kommunikasjon
- natur, miljø og teknikk
- fysisk aktivitet og helse

Det finnes ingen kapitteloverskrifter som viser at barn fra språklige minoritetsgrupper blir omtalt, bortsett fra kapittel 6 om samene.

Rammeplanen gir få retningslinjer for integrering av minoritetsbarn, men kapittel 5, ”Kultur og fag”, har et punkt om ”barn med et annet morsmål enn norsk” som omhandler barnehagens bidrag til tospråklighet blant barna. Kapittel 5 har også et avsnitt som omhandler ”et flerkulturelt samfunn”, hvor det blant annet står at ”de voksne i barnehagen har et stort ansvar for at møtet mellom barn med forskjellig kulturell bakgrunn utvikler seg til positiv samhandling for alle.” Videre står det at:

de voksne i barnehagen er kulturelle forbilder for barn i en alder hvor de er særlig påvirkelige. Dette er en ansvarsfull oppgave i et stadig mer flerkulturelt samfunn, hvor det kan være store kulturforskjeller mellom barnas hjem, og også mellom det enkelte hjem og barnehagen (Rammeplanen 1995:58).

Barnehagen må verne om en positiv identitetsutvikling i tilknytning til egen kulturbakgrunn for hvert enkelt barn. Samtidig skal den også være brobygger mellom de kulturene som er representert i barnehagen. Dette krever både grunnleggende innsikt i den fremmede kulturen og et klart og bevisst forhold til den norske kulturens verdier og tradisjoner (ibid.: 59).

Barnehagen skal gi alle barn, uansett kulturell bakgrunn, tilhørighet til lokalsamfunnet og livet som leves der. Barnas familie, foreldre, søsken og andre voksne er den viktigste ressursen barnehagen har i det bevisste arbeidet med kulturformidling i tilknytning til alle barnehagens innholdsområder. Vårt hjemlige flerkulturelle samfunn kan gi alle barna verdifulle erfaringer for utfordringene de vil møte i fremtidens internasjonale samfunn (ibid.).

Under punkt 5.1.1. (kultur – tradisjon – identitet) står det blant annet at:

mange barn møter systematisk kulturell formidling første gang i barnehagen. Det er derfor et sterkt ønske om å stimulere utviklingsarbeid på dette området som kan knytte skole og skolefritidsordning, barnehage og kulturliv sammen i et mer forpliktende arbeid(...).

og det sies videre at:

(...) det må legges vekt på arbeid som kan øke forståelsen for andre kulturer og tradisjoner som kan fremme direkte kontakt.

Mer konkret gis dette uttrykk i at:

De voksne må gi barna et nyansert bilde av og innblikk i ulike kulturer, deres skikker og livsformer. Barnehagen må ta opp seder og tradisjoner både i den norske kulturen og i andre kulturer som finnes representert blant barna (ibid.).

Selv om Rammeplanen gir barnehagene en nødvendig lokal frihet, tilpasning og variasjon er målene forpliktende og noe alle barnehager skal jobbe etter. Jeg ville undersøke hvordan disse retningslinjene kom til uttrykk i årsplaner og på møter og spesielt hvordan jeg eventuelt kunne se dem i barnehagens hverdag. Hvordan omsatte de ansatte dette til praksis?

Den praktiske utøvelsen av målene i Rammeplanen er formet av den enkelte barnehage. De språklige minoritetsbarnas situasjon vil være farget av opplegget i den kommunen de er bosatt, og mye vil avhenge av den enkelte administrasjon, barnehagestyrers og andre ansattes interesse for og kjennskap til dette feltet.

Erfaring fra undervisning med to-språklige elever er blitt gjenstand for nytenkning i skolen (Hauge 1989). Forskning og utredninger har imidlertid først og fremst pekt på hvordan skoletilbudet for disse elevgruppene skal tilrettelegges pedagogisk og organisatorisk (NOU 1985; Mønsterplanen, Hauge op.cit.). Jeg savner en lignende debatt om hvordan tilrettelegge sosial integrering. Dette kan nok en gang tyde på at sosial integrering er et tvetydig mål med uklare virkemidler (Lian Flem 1989:4).

Utdraget over omhandler skolebarn, og mange av barna jeg skriver om er nå begynt på skolen. Sosial integrering finner også sted i barnehagen, og jeg ønsket å se hvordan integreringsprosesser kunne foregå her, og hvordan de ansattes syn og pedagogiske mål kan spille inn på samhandlingsmønstre mellom barna.

I følge Rammeplanen er pluralisme et pedagogisk ideal, og ideer som likeverd, fellesskap og samarbeid råder. Kulturutvekslingen skal være gjensidig, og det er ikke bare barn med en annen bakgrunn enn norsk som skal tilpasse seg og lære å fungere i barnegruppen.

Selv om det ikke settes så mange mål konkret på vegne av minoritetsbarna, inngår selvsagt disse barna i barnegruppa som helhet, og tilskrives derfor de samme målsettingene. I Rammeplanen benyttes begrepet basiskompetanse (se definisjon side 11) som uttrykk for det barna skal erverve seg av grunnleggende kompetanse for sitt fremtidige liv.

Barnet skal:

- kunne ta og opprettholde kontakt med andre
- utvikle positivt selvbilde og positiv holdning til egen læreevne
- utvikle selvstendighet, kreativitet og fleksibilitet
- kunne ta andres rolle og se en sak fra flere synsvinkler
- kunne samarbeide, ta hensyn til og vise omsorg for andre
- lære seg og selv bidra til å utforme positive former for samhandling

- utvikle et godt muntlig språk
- kunne kommunisere effektivt på ulike plan

Sentralt i småbarnsalderen står utviklingen av kommunikasjonsevne og av sosial kompetanse, det vil si evne til å kunne gå inn i lek og samspill med andre på en positiv måte. Det dreier seg altså om utvikling av identitet og kompetanse som er nødvendig i det daglige liv sammen med andre barn og voksne både i barnehagen og hjemme. Dette er derfor mål som det må arbeides utfra både på kort og lang sikt (Rammeplanen: 36).

Punkt 2 over, som handler om det å utvikle et positivt selvbilde, er i seg selv en viktig komponent for å oppnå det de andre punktene omtaler, samtidig som man kan anta et gjensidig avhengighetsforhold mellom disse faktorene. Oppnår minoritetsbarna denne basiskompetansen?

### **6.3 Furusletta barnehages årsplan**

Fra Lov om barnehager og Rammeplan for barnehager, som gjelder alle barnehager i landet, går jeg nå over til Furusletta barnehages årsplan som er spesiell for nettopp denne barnehagen. Endringer i Lov om barnehager ga i mars 1984 alle barnehager pålegg om å utarbeide egen årsplan med oversikt over aktiviteter i barnehagen og den pedagogiske virksomheten året rundt. ”Barnehagens årsplan utarbeides med Rammeplanen til grunn”, leste jeg i Furusletta barnehages årsplan. Hovedmålet var å skape trygge barn som trives med hverandre. Samtidig sto det en del om basiskompetanse i forhold til alder og utviklingsnivå, de fem fagområdene og bruk av nærområdet for å skape fellesskap. Det ble ikke nevnt noe eksplisitt om barn med en annen bakgrunn enn norsk, at barna skulle oppnå kunnskap om de ulike land representert ved barna i barnehagen eller hvordan samarbeid mellom hjem og barnehage skulle bidra til dette. Bortsett fra at man kunne lese også de tospråklige assistentenes navn og stilling under listen over de ansatte, var det ellers ingenting som synliggjorde at en tredjedel av barna i barnehagen har en annen bakgrunn enn norsk. Målene i årsplanen er generelle mål og barna sees i den forbindelse tilsynelatende som én gruppe. For å vise hvordan målene skulle nås, ble det såkalte årshjulet brukt. Her var det beskrevet hvilke temaer som skulle tas opp ved forskjellige årstider. For høsten var dette ”Jeg, Familien min, Bli kjent, Nærmiljøet, Høsten, Vennskap/omsorg, Barn i andre land, Jul.” Fra 1999 skulle barnehagen innføre treårsplan, inkludert halvårsplaner, noe enkelte av de ansatte håpet skulle gi mer kontinuitet og helhetlig tenkning i forhold til det



enkelte barns utvikling. Det var altså med årsplanen som med de før nevnte lovparagrafer og planer, ikke direkte nevnt særskilte mål på vegne av minoritetsbarna, men lagt vekt på individuell utvikling og den enkeltes behov.

#### **6.4 Møter**

Personalet på hver av de tre avdelingene hadde møter en time ukentlig på dagtid, mens barna på den gjeldende avdelingen var ute sammen med de andre. På avdelingsmøtene tok personalet opp ting som berørte barna eller de ansatte på denne avdelingen, og de la planer for kommende uke i grove trekk. I tillegg ble det månedlig arrangert to timers personalmøter for alle ansatte på kveldstid, hvor saker som berørte hele barnehagen ble diskutert. Blant annet vedtok fylket å starte med et prosjekt (basert på pedagogen Kari Lamer) rettet mot barnas samhandlingskompetanse, og en annen personalsak var at de ble enige om å gå over fra årsplan til treårsplan.

Det ble arrangert foreldremøter hvert halvår, i januar og august. Samtaler med foreldrene til hvert enkelt barn fant sted en gang i året. For tiden var dette lagt til desember, altså etter endt feltarbeid for min del. Foreldrene ble også bedt til påskefrokost, Luciafeiring, loppemarked, grilling, dugnad og annet. Hvis det var noe foreldrene ønsket å snakke om, som det ikke ble tid til ved henting eller bringing av barn, kunne man avtale et møte når det passet.

Jeg deltok på tre av avdelings- og personalmøtene i tillegg til det foreldremøtet som fant sted mens jeg var i barnehagen. Samtalene på disse møtene var på et konkret nivå, hvor det som ble tatt opp gjaldt faktiske forhold vedrørende barna. Det ble ikke tatt opp noe som omhandlet minoritetsbarna generelt eller fortalt om hvordan man vektla at barnehagen hadde mange barn med annen bakgrunn enn norsk.

Som vist på disse sidene er det i lover og planer et visst fokus på ”integrering av minoritetsbarna”. Rammeplassen setter som et mål at de – som andre barn – skal oppnå basiskompetanse og integreres i barnegruppen, men det finnes få retningslinjer om hvordan disse målene skal oppnås i praksis. Det blir personalets oppgave å forme en pedagogikk omkring dette, men i årsplanen er denne lite synlig. Jeg vil videre vise hvordan det øvrige personalet fremhever de tospråklige assistentenes rolle i dette henseende. Det er stort sett de tospråklige assistentene som har ansvar for å snakke med minoritetsbarna om bakgrunn,

hjemland og språk. I Rammeplanen fremheves også det viktige i å få aksept fra andre som ikke har kjennskap til ens bakgrunn fra før. Nettopp overgangen fra familien til storsamfunnet, her representert ved barnehagen, kan være en utfordring. Målet at de norske barna skal få innsikt i "andre kulturer" er vanskelig å gjennomføre dersom denne kunnskapen kun overføres fra foreldre eller tospråklige assistenter til minoritetsbarna.

## **6.5 "De er som alle andre barn, forskjellige..." Samtaler med de ansatte**

*"Hva gjør de voksne i barnehagen, da?", spurte jeg noen av barna.*

*Maria: Det æ'kke så lett å vite!*

*Jeg: Nei, kanskje ikke, men kan du ikke se noen ganger hva de gjør for no', da? Hva de pleier å gjøre?*

*M: Ja, noen ganger...går på pause... og så går de inn på kjøkkenet. Det æ'kke så lett å vite.*

*Jeg: Når de er ute eller på avdelinga, da? Hva gjør de da?*

*M: Da kikker de etter barn, hvis noe skjer, og så... det æ'kke så lett å vite alt!*

*Gulled: Vet ikke du hvorfor de voksne er i barnehagen? Det vet jeg;... det er fordi de skal passe på at ikke barna går uten tøflene sine!*

Dette var noen av barnas tanker omkring de ansattes oppgaver. Jeg går ikke detaljert inn på de ansattes daglige gjøremål, men i grove trekk la de det praktiske til rette for barnas handlinger, de hjalp dem når de trengte hjelp, og grep ellers stort sett inn i barnas aktiviteter når barna ba om det, eller når de ansatte selv oppfattet et behov for voksen deltakelse. Jeg vil nå komme inn på mine samtaler med de ansatte i Furusletta barnehage. I tillegg til samtaler og observasjon i løpet av dagen, har jeg foretatt strukturerte samtaler med nesten alle de ansatte om deres syn på minoritetsbarnas situasjon i barnehagen. Jeg ba tidlig de ansatte om å fylle ut et kort spørreskjema (appendiks 2), som hjalp for meg til å utforme noen hovedtemaer til de senere samtale. Under disse samtale ønsket jeg å få kjennskap til deres oppfatninger og erfaringer vedrørende disse barna. Jeg spurte for eksempel hva de oppfattet som barnehagens viktigste oppgaver i arbeidet med barn med innvandrerbakgrunn. Flere blant personalet hadde jobbet med minoritetsbarn i flere år. Var det noe de oppfattet som forskjellig nå enn tidligere år? Fantes det eventuelt endringer i deres eget syn på hva som er viktig for barn i en minoritetssituasjon, for eksempel i form av ny eller økt kunnskap om minoritetsbarn? Jeg har spurt om det i det hele tatt er noe de vektlegger mer i samspill med disse barna enn med de norske, og har ønsket å få tak i hva de ansatte selv synes er betydningsfullt; basert på personlige erfaringer eller opplæring.

Jeg vil her ta tak i personalets uttalelser omkring det ovennevnte og hva de sa om mulighetene for å gjennomføre dette i praksis. Jeg har snakket om rammebetingelser og muligheter for å påvirke sammensetningen av barn. En annen avgjørende faktor for hvordan minoritetsbarnas erfaringsbakgrunn gjøres relevant er nettopp barnehagens pedagogikk og personalets rådende syn. Barnehagepersonalet har en reell innflytelse på samhandlingsmønstrene mellom barna ved måten de legger opp barnehagedagen på, og de målene de setter for gruppen og det enkelte barn. De kan påvirke ved handling, eller mangel på dette, og ved måten de gir barna respons. Fordi barn lærer om seg selv og andre i samspill med andre mennesker, er den responsen de får viktig. Personalet i barnehagen har også ansvar for å lære barna å være sammen.

I Rammeplanen snakkes det både generelt om det praktiske barna skal lære, og noe mindre konkret om betydningen samhold, respekt og forståelse ”på tvers av kulturer” og at det er viktig for alle parter. Forholdet mellom praktisk pedagogisk opplæring av barna og det å skulle gi dem holdninger og selvtillit vises også i mine samtaler med de ansatte. Det kan virke som om det er lettere å fokusere på, og prøve å oppfylle målene om, barnas utvikling av basiskompetanse enn det er å praktisk sett gi dem trygghet *i egen bakgrunn*, og spesielt å gi uttrykk for hvordan man gjør dette. Å utvikle barnas basiskompetanse er et mål som pedagogisk personale har jobbet med lenge, det har vært en del av utdannelsen og er et generelt mål som omfatter alle barna. Å gi barna basiskompetanse handler også om å gi dem evne til positiv integrering, men det står ikke i Rammeplanen noe eksplisitt om at man ved utvikling av basiskompetanse skal ta barnas ulike kulturbakgrunn i betraktning.

Minoritetsbarnas situasjon ble lite tematisert i barnehagen. Jeg oppfattet ingen faglige diskusjoner om minoritetsbarna som gruppe blant personalet, verken på møter eller i planer. I tillegg til observasjoner ble derfor mine mer strukturerte samtaler med de ansatte et vesentlig inntak for å få fatt i deres oppfatninger. De mente i all hovedsak at minoritetsbarna ikke trengte noen spesiell behandling med hensyn til deres bakgrunn. Ved individuelle samtaler sa de fleste ansatte at barna med minoritetsspråklig bakgrunn trengte det samme som andre barn; ’trygghet og vennskap’, i tillegg til at de ofte trengte ekstra hjelp med språk.

Selv om de i mange uttalelser sier at barna ikke trenger særbehandling i barnehagen, hevder de samtidig at det er visse aspekter ved deres liv som skiller seg fra de norske barna, og at de faktisk kanskje har andre behov eller trenger noe mer/annet enn de norske barna:

*Førskolelærer: Nei, jeg synes det blir veldig individuelt... Det vi kanskje ikke klarer, da – det er å ivareta det som kanskje er det helt spesielle for de (minoritetsbarna); den helt spesielle kulturen; de helt spesielle sangene, eventyra. Og det er det kanskje dumt at vi ikke gjør mer ut av i og med at vi har tospråklig assistent som kan noe om dette her. Og det føler jeg kommer av mangel på kunnskap fra min side også; jeg har jo aldri fått opplæring eller undervisning i dette her. Det er vanskelig å si hva som må til for at jeg skulle føle meg litt mer på bølgelengde med dem når det gjelder deres kultur.*

Førskolelæreren snakker her om en forsømmelse på grunn av manglende opplæring, mens mange ansatte mener at det egentlig ikke er behov for noen spesiell kunnskap. Disse delte oppfatningene viser kanskje de ansattes usikkerhet omkring temaet? Det var altså enkelte som mente at de kunne gjøre mer, for eksempel ved å følge med i medier på hva som skjedde i barnas hjemland og snakke om dette, og sette seg bedre inn i deres religion, høytidsdager og lignende og markere dette på en naturlig måte. Selv om de ansatte hovedsakelig vektla at barna 'var like', viste noen til bakgrunnsforskjeller de mente var av betydning. Hovedfokuset her var på språk, "normer", religion, og også et visst fokus på kjønnsforskjeller som de ofte knyttet til religion, her islam.

### **Ansattes syn på deres viktigste oppgave i forhold til minoritetsbarna**

De ansatte uttalte at alle barna skulle 'behandles likt' og at det ikke var 'noe spesielt' med de minoritetsspråklige barna. Jeg forsto dette som utsagn de så i motsetning til et problemfokus på denne gruppen. De ønsket å få frem at de på en positiv måte så på alle barna som like, og uttalte samtidig at de så barna som individer med forskjellige behov. Dette synet kan henge sammen med ulike forståelser av integreringsbegrepet. Rammeplanen betrakter integrering av minoritetsbarna som en av barnehagens oppgaver. I Rammeplanen sees integrering som motsetning til assimilering, ved at det fokuseres på hvordan barna skal videreutvikle språk og kultur fra foreldrenes hjemland. Utsagnene til de ansatte viser at begrepet av dem heller tolkes som motsetning til segregering. For å unngå segregering anser personalet det som viktig å fremheve det barna har felles. Forskjellene som omtales blir ansett som individuelle, for å unngå stigmatisering, og den særbehandlingen de i praksis gir disse barna forklares som individbasert; det synes som om de ansatte forsøker å unngå all generalisering med utgangspunkt i bakgrunn. Uttalelser fra dem tyder på en antagelse av at det er lettere for barna å komme overens dersom forskjeller nedtones. En assistent sier i den forbindelse om Gulled: "Han er jo liksom helt norsk, du ser jo at han er somalisk selvfølgelig, men i væremåten og språket, og... han er liksom helt norsk omtrent." Dette kan virke som et pedagogisk mål, selv om de ansatte også snakker om betydningen av at barna får ros for det de kan i kraft av sin

bakgrunn. Et eksempel på slik ros forekom en dag under spisestunden på Rød avdeling. Aisha ble oppfordret til å oversette noe til sitt eget språk og assistenten roste henne og vektla hvor flink hun var som kunne to språk.

Når jeg hevder at temaet ”minoritetsbarn” ble lite diskutert blant de ansatte, betyr dette ikke at de manglet tanker omkring temaet når jeg tok det opp; det viser de etterfølgende utdragene fra samtaler med de ansatte.

### **”En felles identitet”**

I årsplanen til Furusletta barnehage står det at personalet er opptatt av nærmiljøet, og at barnas tilknytning til dette kan bidra til å styrke fellesskapet: ”Dette har vi felles – det er her vi bor!” Et eksempel på anvendelse av nærmiljøet var ”Nøtteskogen”, et område i en skog i nærheten som barnehagen ofte besøkte på sine turer. Nøtteskogen ble brukt for å gjøre barna kjent i nærmiljøet og lære dem navn på flere steder og områder. Samtidig lærte barna om busker, blomster, trær og bær; om naturen året rundt på deres felles hjemsted. Det ble også foretatt andre turer i nærmiljøet, hvor barna fikk kjennskap til boområder, hustyper, dyr med mer. Å presentere seg selv for å lære hverandre å kjenne var noe som ble spesielt vektlagt etter sommeren da det kom nye barn til barnehagen. Dette skjedde ved tegning og fortelling samt besøk til de forskjellige boområdene.

Et stykke ut i mitt feltarbeid lærte alle barna å synge ”Fader Jakob” på de sterkest representerte språkene i barnehagen; norsk, somalisk, albansk og engelsk. Sangen ble videre sunget forholdsvis ofte. De fleste syntes dette var gøy, og norske barn var stolte over å lære sanger på andre av barnas språk. Syngingen på flere språk er et eksempel hvor de ansatte tar utgangspunkt i flere av barnas særlige kompetanse og bakgrunn. Det å gi dem noen felles opplevelser og referansepunkter, var i følge barnehagens ansatte noe av det viktigste bidraget for å utvikle vennskap blant norske og minoritetsbarn.

*Førskolelærer 1: ”De må ha en felles plattform. Jeg tror det er kjempeviktig at de får mange gode opplevelser sammen, at vi fokuserer på at de bor på samme område, Furusletta, og at de gjør ting sammen generelt”.*

Det å bli kjent der man bor handler mye om trygghet, og det å bli sikre på dem man skal tilbringe så mye tid sammen med er viktig. Alle de ansatte tar dette opp under samtalene:

*FI: "Minoritetsbarna skal ha det samme som resten av barna, men i tillegg morsmålsundervisning. Trygghet og omsorg er det viktigste for alle barna. Minoritetsbarna må oppleve at de er akkurat like spesielle som alle de andre. At barn blir tatt hensyn til dersom de ikke forstår språket er akkurat like selvfølgelig som at en som hører dårlig blir tatt hensyn til."*

*Assistent 3: "Trygghet og at de kan stole på de voksne er viktigst; å gi de en følelse av betydning og at de blir likestilt med de norske barna. Og å hjelpe de med det norske språket".*

I den første tiden barnet er i barnehagen fokuserer de ansatte spesielt på å skape trygghet hos barnet. Denne tryggheten handler om å gjøre barnet kjent med de andre barna og de ansatte, som for eksempel når Abdulleh gråt de første dagene som ny i barnehagen. At minoritetsbarna skal oppleve at de er 'like spesielle som de norske barna', kan kanskje oppnås på ulike måter. I Furusletta barnehage foregår dette i stor grad ved forsøk på å skape et felleskap mellom barna, men uten at de ulike barnas minoritetsspråklige bakgrunn vektlegges i særlig grad. Språkutviklingen derimot, både barnas første- og andrespråk, er noe som arbeides med under hele oppholdet i barnehagen.

### **Norskspråklig utvikling som høyeste prioritet**

De ansatte understreker alle sammen språkets betydning for integrering av minoritetsbarna, og snakker i den forbindelse om norsk språk:

*Assistent 1: Jeg har etterhvert blitt veldig opptatt av språket, jeg - at de lærer seg det skikkelig. Men det er klart at det er vanskelig å klare det, fordi at man har dårlig tid. Vi burde kanskje - ikke morsmålstrenerne, men vi andre - ha satt oss mye mer ned med de og lært de skikkelig norsk. Men så tenker jeg at det er jo veldig viktig at de har hverdagen i en barnehage sammen med de norske barna og at de lærer jo selvfølgelig språket da, og. Men vi burde nok ha satt av tid hver dag for å lære de å bruke skikkelig norsk. For jeg legger merke til nå som vi ikke har Sanije her (tospråklig assistent, for tiden sykemeldt) at det er klart at de blir tvunget til å snakke mye mer norsk. Det var først da at jeg merket hvor god Susana er til å snakke norsk for eksempel. Ikke det at vi ikke skal ha morsmålstrener, det må vi ha! Men det er kanskje fint å ikke ha det innimellom. Men forskjellen nå er at vi har så stor gruppe med albanske barn at de snakker mye albansk sammen.*

*jeg: Ja, med Susana betyr det kanskje også litt at hun kjenner Sanije så godt, så hun henvender seg mye til henne.*

*A1: Ja, mens de andre går endel til oss også, og da vet de at de må bruke norsk.*

*jeg: Så det er språket som er det viktige?*

*A1: Og dette at du prøver å bli kjent med foreldrene også, da. Og prøver å sette deg inn i bakgrunnen deres, det har jo mye å si det...men etterhvert som årene er gått, så er jeg blitt fryktelig opptatt av det språket, for lærer de det så tror jeg også at de kan lære... og så er jeg litt opptatt av at de tross alt bor i Norge, og da må de jo få de normene også... de er jo veldig aggressive mange av de og vant til å sloss og veldig opptatt av våpen - også disse små...*

*jeg: Er det spesielt for dem? Det er ikke en gutteting?*

*AI: Greit at norske gutter også slåss, men de er ikke så opptatt av våpen. Spesielt kosovoalbanske gutter... Så når du sier det med hverdagen; det er så mange spesielle ting med disse, mer enn det er med en norsk unge.*

Senere i samtalen, når jeg spør om det trengs bestemt type kompetanse i forhold til minoritetsbarna:

*AI: "Jeg synes egentlig ikke det trengs noen spesiell kompetanse, det er ikke noe spesielt med minoritetsbarna. Jeg synes de skal behandles helt på nivå med de andre, ser ikke noen grunn til å ta dem inn og holde på som med barn med spesielle behov."*

Etter at hun har snakket om hvor betydningsfullt et aktivt fokus på språket er, kommer hun mot slutten av samtalen med et utsagn som er ganske representativt for personalet: "...men ellers forsøke å behandle likt, men individuelt." Assistentens uttalelser kan virke paradoksale, men det er jo slik at det mellom barna både er likheter og ulikheter, også innad i en bestemt språkgruppe. Man må behandle barna individuelt for å kunne behandle dem likt, i betydningen likeverdig. Det er sagt at "det er intet i verden som er så ulikt som lik behandling av ulike mennesker". Personalet snakker om ulik behandling i forhold til individers behov, men sier ikke noe entydig om behov minoritetsbarna som gruppe har; som alle barn trenger de trygghet, men i tillegg trenger de språklig trening, spesielt i norsk men også i morsmålet. Andre uttalelser som omhandler det som er spesielt med disse barna, blir mer diffuse.

*jeg: Har du ellers noen tanker omkring hva barnehagen skal tilby disse barna spesielt?*

*AI: Tja, det kan godt være at jeg har hengt meg opp i det (språk), men jeg tenker litt fremover. Når barna skal begynne på skolen tror jeg det er viktig å kunne best mulig norsk - for ikke å bli tapere. For man blir ikke det i en barnehage. I skolen, - det er jo ikke så lett for foreldrene å hjelpe med leksene alltid. Jeg vet ikke hvor mye hjelp de får på SFO<sup>12</sup> fra de er små.*

*jeg: Så sånn i hverdagen så blir det dét å snakke tydelig, gjenta og så videre. For det er ikke noe organisert, bortsett fra tiden alene med tospråklig assistent?*

*AI: Nei, og det burde det kanskje være. Men vi sitter jo ofte og leser for de og spiller med dem. For det er jo det igjen da, at hvis de skulle tas ut, da blir det jo spesielt igjen.*

*jeg: Så det blir mye opp til hver enkelt?*

*AI: Ja... og forsøke å forklare begreper de ikke forstår. Men - du må jo tenke på alderen. Det er jo mange norske som ikke forstår alt.*

---

<sup>12</sup> SFO står for skolefritidsordningen. Barna oppholder seg her (på skolens område) før og etter skoledagen.

Personalet kom med flere utsagn om språk enn om noe annet tema. De var ikke bare opptatt av at minoritetsbarna skulle utvikle sin norskspråklige kompetanse, men ønsket også at barna skulle styrkes i morsmålet, som alle barna brukte i samtale med sine foreldre. De tospråklige assistentene hadde kommet med ytringer om at mange av barnas morsmål ble utvannet, fordi mange av dem kun brukte det når de snakket med foreldrene sine eller andre voksne familiemedlemmer. Dette gjaldt forøvrig i størst grad de somalisktalende barna, som nesten alltid snakket norsk med hverandre.

*Assistent 5: "Faren til de tyrkiske guttene kom en dag og fortalte stolt at nå skulle de snakke norsk hjemme. De to små sønnene skjønner ikke mye tyrkisk og de største, som er i skolen, snakker nå norsk. Ikke moren noe særlig, men. Og da sier jeg "fint, men du må lære ungene dine morsmålet også." Foreldrene snakker også tyrkisk med hverandre."*

I barnehagepedagogikken ansees det som viktig at barna utvikler sitt førstespråk (Ladberg 1993, Øzerk 1992) med hensyn til kontakt med foreldre og eventuell annen familie, og også i forbindelse med innlæring av et andrespråk, som norsk. Noen av foreldrene til de barna jeg ble kjent med hadde samme oppfatning, mens andre var langt mer opptatt av at barna skulle snakke mye norsk i barnehagen og slik lære dette raskere. Blant annet kom det en vietnamesisk far til Furusletta barnehage for å søke plass til sitt barn, fordi eldstemann hadde gått i en barnehage der det var mange vietnamesisktalende barn, og etter farens sigende derfor ikke hadde lært norsk.

Personalet fokuserer altså mye på likhet og det at det ikke 'er noe spesielt' med minoritetsbarna. Under samtalene får jeg inntrykk av at de ansatte ønsker å unngå en overfokusering på 'hvordan innvandrergupper skiller seg fra oss norske'. I denne likhetsdiskursen ligger en oppfatning av at samhandling og utvikling av vennskap går lettere når man forstår hverandre og at denne forståelsen skapes best gjennom å få frem 'hvor like vi egentlig er'. De ansatte vektlegger betydningen av trygghet, noe de igjen understreker gjelder alle barn. Et annet morsmål og deres behov for norskopplæring fremheves som ekstra viktig for barna med minoritetsspråklig bakgrunn. Når de i tillegg til språk går inn på hva som skiller minoritetsbarna fra de norske, refererer de blant annet til holdninger og verdier, som de knytter til bakgrunn.



## **Aksept for bakgrunn**

Mange ansatte nevner at det er viktig for minoritetsbarna å være i et norsk miljø, særlig språklig sett, siden de er mye i egne miljøer ellers, men også at det viktig for de norske barna å 'lære å fungere med disse ungene fra tidlig av'. Denne uttalelsen kom i forbindelse med et utsagn om at barnehagen speiler samfunnet, hvor assistenten påpekte at det er viktig å bli venner med dem man skal leve sammen med. De ansatte 'håper at innsikt og toleranse også øker hos resten av barna.'

De snakker om gjensidig integrering og utveksling av forståelse, men når jeg spør om konkrete eksempler vektlegges det å tilføre minoritetsbarna kunnskap og ferdigheter. Det kan synes som om personalet antar at de norske barnas innsikt og toleranse vokser ved det faktum at barna er i samme barnehage, men de viser sjelden til hvordan dette konkret oppnås. Personalet sier at de prøver å gi alle barna 'oppdragelse', lære dem rett og galt, og slik skape respekt og toleranse. De håper at det at barna blir vant til å være sammen og blir venner med både voksne og barn med forskjellig nasjonalitet, språk og hudfarge, vil 'hindre mobbing og rasistiske tendenser'. I Furusletta barnehage er det som nevnt et godt miljø på denne måten, men det at mobbing knapt eksisterer er ikke ensbetydende med at det finner sted en "gjensidig kulturpåvirkning".

Rammeplanen sier at for at barna skal utvikle positiv forståelse for forskjeller dem i mellom, er de ansattes kunnskap om og holdninger til dette av betydning. Jeg snakker med styrer om dette. Han mener at barnehagen har nådd et tak nå som en tredjedel av barna i barnehagen er minoritetsbarn. Det blir mange forskjellige språk og ikke nok ressurser å sette inn, sier han.

*jeg: Tror du det trengs noen spesiell kompetanse i en slik barnegruppe?*

*Styrer: Generelt kunnskap om bakgrunn. Det vil gjøre det lettere å takle eventuelle kulturforskjeller og konflikter som kan oppstå. Dessuten kan man slik forstå endel ting som man ellers legger til språket. Hvor denne kunnskapen skal komme fra er jo et annet spørsmål, da. Vi har jo de tospråklige assistentene.*

Mange av de ansatte refererer til de tospråklige assistentene ved dette temaet, og dette er nettopp ett av kriteriene for ansettelse også; at personen har kjennskap til barnas språk og bakgrunn.

*jeg: Hva skal personalet gi minoritetsbarna? Skal dere gi dem noe annet eller mer enn de norske?*

*Assistent 6: Jeg tror de setter pris på når Mey tar dem med og leser bøker for dem på somalsk...*

*jeg: Dét kan jo bare tospråklig assistent gjøre, men de andre ansatte...?*

*A6: Du kan ta et måltid, da. Da blir det jo norske manerer. FN-dagen<sup>13</sup> ble det jo ikke noe av, men hverdagen mener du? Jeg vet nok for lite om det - om deres bakgrunn.*

*jeg: Snakker du noe med Mey om det?*

*A6: Ja, litt... Det er forskjell på de, det hender vi får noen som aldri har vært utafør døra omtrent, noen er ikke vant til å gå...*

Det er ikke bare de tospråklige assistentene som tilbringer hverdagen med disse barna, men de blir i stor grad pålagt ansvaret for opplæring i språk og om hjemland. Hvis man skal oppnå det positive selvbildet hos minoritetsbarna som det refereres til i Rammeplanen ”med tilknytning til egen bakgrunn” (Rammeplanen:58), er det viktig at denne bakgrunnen kjennes og anerkjennes også blant de andre ansatte og barna i barnehagen, noe som blir vanskeligere å sikre når denne kunnskapsformidlingen pågår internt i de minoritetsspråklige gruppene. Selv om jeg enkelte ganger hører personalet spørre barna hvordan de gjør ting hjemme eller i hjemlandet, nevner de fleste ansatte at de skulle visst mer om barnas bakgrunn, men refererer til at de har tospråklige assistenter i personalgruppen.

Jeg spør en førskolelærerne om hun ser et behov for mer kunnskap knyttet til det å ha barn med minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagen:

*Førskolelærer 2: Det blir mye det samme som med de norske, men... at man skal respektere ungene for deres bakgrunn i tillegg, og ha dette i bakhodet. Men det blir vel mer innarbeida når du har lest en del om det på skolen og sånn. Tror ikke man har vondt av dét, det kunne vært greit med et lite kurs i alle fall for de som har mange (flerspråklige barn)...*

Hun mener altså at pensum om migrasjonspedagogikk, og hva man ellers har lært under utdannelsen om å ha barn med en annen bakgrunn enn norsk i barnehagen, er en god ballast. Hun synes å anta at denne kunnskapen er noe som blir ’innarbeida’ etter at man har lært om det teoretisk, men sier også at det kunne vært greit med mer opplæring. Selv om de ansatte sier det kunne vært nyttig med et kurs og at de satte pris på det ene som blir referert til, er det ingen som sier at de virkelig har savnet det. Det er som regel først når jeg spør om det, at de sier det kunne være fint med et kurs igjen. De opplever oftest ikke i hverdagen et behov for å kunne noe mer. De viser til at de bruker sin erfaring når det kommer barn uten norskspråk, som når det begynner barn med tilpasningsproblemer. Det blir igjen det praktiske, håndteringen av hverdagen, som settes i fokus. Det som ansees som viktig for barna er hovedsakelig at de lærer norsk og har noen å leke med.

---

<sup>13</sup> Denne dagen var det planlagt å fortelle om de ulike landene som var representert gjennom barna i barnehagen.

Jeg snakker med førskolelærer 3 som ble ansatt mens jeg var på feltarbeid:

*jeg: Tenker du - på noen som helst måte - over at det er mange barn med annen bakgrunn enn norsk her?*

*F3: Da jeg fikk oversikt over barnegruppa tenkte jeg "uæ" så mange fra Somalia og sånn, nå må jeg lære meg somalsk, omtrent. Men nå tenker jeg ikke på noen særlig forskjell lenger. Det blir som de norske, liksom.*

*jeg: Det er ingen spesielle hensyn å ta - i hverdagen?*

*F3: Det er klart, språk for eksempel, nå har vi en som nesten ikke skjønner norsk og ikke snakker noe særlig. Så da må man bruke tegn og snakke veldig langsomt osv. Og han har jo ikke tospråklig assistent heller, som for eksempel Ibrahim (yngre og dårligere i kommunikasjon enn de andre somaliske guttene) som har Mey. Det er veldig ålreit at hun er her, tar de med ut og finner på ting med de.*

*jeg: De som er alene med sitt språk; må dere finne ut av ting selv eller er det noen retningslinjer for hvordan ting kan legges best til rette for dem?*

*F3: Jeg har ikke fått noen retningslinjer i hvert fall. Jeg spurte om han ikke hadde krav på tospråklig assistent, men det måtte være i hvert fall to eller tre. Så da er det opp til oss selv.*

*jeg: Du er jo nyutdannet. Jeg vet det var lite migrasjonspedagogikk inkludert i førskolelærerutdanningen tidligere, hvordan er det nå?*

*F3: Vi hadde en del av det, både i religion og samfunn og norsk og ped, pluss bøker som spesielt gikk på det. Noe var obligatorisk og noe valgfritt.*

*jeg: Får du bruk for det?*

*F3: Det meste gikk ut på at du skulle respektere og holde deg opplyst, blant annet om det er noe de ikke kan gjøre eller spise, så du ikke tråkka foreldrene på tærne. At en prøver å vite litt om deres kultur. Og så gikk det mye på samarbeid med morsmåslærere og deres oppgave. Ikke så mye praktiske framgangsmåter. Viktigheten av å beholde eget språk og ha rollemodeller med egen bakgrunn.*

*jeg: Det å beholde eget språk blir da vanskelig for de to tyrkiske guttene?*

*F3: Ja, nå har ikke foreldrene ønsket dette ennå, men vi regner med å søke for neste år. Da er broren blitt tre år og har krav på det. Men disse foreldrene ønsket ungene i barnehagen for å lære norsk, noe som hadde vært problematisk for eldre søsken i skolen.*

Førskolelæreren viser til utdanning og hvordan det var lite fokus på praktiske framgangsmåter. Holdninger gjenspeiles i handling, slik at det førskolelæreren her nevner om å ha respekt og toleranse for forskjeller selvsagt er viktig i seg selv. Det synes imidlertid vanskelig for de ansatte å reflektere over hvordan de formidler disse holdningene og lar dem komme frem i praktisk pedagogikk. Det er ved episoder som oppleves som problematiske, for eksempel ved misforståelse mellom tospråklig assistent og andre ansatte eller konflikter mellom barna, at de ansatte eksplisitt viser til holdninger til bakgrunn. I perioder uten slike problemer synes det ikke som om spørsmålet om bakgrunn er til stede. Uttalelsene deres om hvor viktig denne bakgrunnen er for identitetsutvikling, tilsier at barnas bakgrunn burde være mer i fokus.

*jeg: Snakker dere noe om Somalia, vet du hvor mye de vet?*

*Assistent 6: Der får du nok et annet svar på Rød avdeling, for der er det litt spesielt. Av de som har fortalt noe her inne, de har ikke vært der, men heller besøkt familiemedlemmer i andre land. Egentlig bruker vi nok for lite tid til å sette oss inn i deres bakgrunn. Men hva de gjør hjemme - det varierer. For eksempel er jo noen mer religiøse enn andre. Eksempelvis lagde vi adventstaker til jul,- vi ser jo reaksjon.*

*jeg: Så det er mest sånn til høytider?*

*A6: Ja, det er jo da vi bruker det. Da kan det være noen som ikke får lov til å gå i kirken, da får de beskjed på forhånd. Det kan skje, men det må vi jo respektere.*

Jeg opplevde at de ansatte refererte til forskjeller i livssyn og religion når de snakket om ulikheter mellom norske og minoritetsbarn. De trakk oftest frem islam, og viste stort sett til praktiske handlinger som hovedsakelig kom til uttrykk under høytider. Noen av de muslimske barna er for eksempel ikke med i kirken. Ei som var vikar over lang tid, fortalte om en somalisk gutt som gikk i barnehagen tidligere. Han ville så gjerne bake pepperkakegris med de andre, og fikk lov til dette av foreldrene. Men da alle skulle ta dem med hjem, fikk han ikke lov av faren verken å ha den med hjem eller spise den. De ansatte forteller at de muslimske barna ikke feirer bursdag, og om daglige hendelser. De snakker om Sharmarke som 'aldri vil ha med grisen i leken' når guttene leker med plastdyra, og om Abhdi som 'var så grådig og forsynte seg av pålegget; han kastet seg over leverposteien og så ut som om han hadde sett et spøkelse' da en av de ansatte fortalte ham at leverpostei inneholder gris. Disse historiene tar utgangspunkt i barna og hva som skjer i barnehagen, samtidig er det slike forskjeller de andre barna legger merke til og som kan være nødvendige for de voksne å ta opp og forklare.

De ansatte sier gjennom samtalene at de har respekt for folk med ulik nasjonal bakgrunn, og de forsøker å vise dette ved at de refererer til eksempler, som at det er naturlig og helt greit at noen barn ikke skal være med i kirken til jul. De andre ovennevnte episodene viser at mye av de ansattes forståelse er kommet etter erfaringer med forskjellige barn og deres foreldre. At noen av barna ikke fikk ta med adventsstaker eller pepperkakegriser hjem hadde personalet kanskje ikke tenkt på i forkant. Disse fortellingene er i følge en av førskolelærerne typiske eksempler på 'daglige kulturforskjeller'. Hun spør seg følgelig under samtalen om hvorfor de (personalet) ikke snakker med foreldre om disse tingene under foreldresamtaler eller ellers, og svarer på sitt eget spørsmål:

*"Det er vel sånne ting vi lærer etter hvert. Vi er blitt flinkere til å ta opp ting enn tidligere, men det blir vel ofte sånn litt i etterkant de første gangene. At vi ikke tenker på at de kan oppfatte enkelte ting annerledes før... før det er gjort lissom. Vi har ikke skjönt spørsmålet før vi får svaret, kan du si. Men det har blitt bedre og bedre ettersom vi har lært å benytte oss av de tospråklige assistentenes kunnskaper. For da kan ofte hun forutsi eventuelle reaksjoner på forhånd, og så kan vi kanskje*

*forandre litt på det vi opprinnelig hadde tenkt. Men dette gjelder jo ikke ungene da, men foreldrene kan reagere på enkelte ting akkurat i forbindelse med jul og sånn.”*

De ansatte stiller visse krav til foreldrene innenfor barnehagen, men forsøker å strekke seg og forstå og imøtekomme ønsker dersom det er mulig. De må bare ”vite om det”.

En av dem setter ord på noe jeg oppfatter blant flere av personalet:

*F1: ”Det er liksom litt unaturlig også, å jobbe med å få fram åssen ungene er forskjellige, når ikke ungene spiller ut disse ulikhetene sjøl. At vi sier at ”nei, du er vel vant til å gjøre alt annerledes” liksom, ofte er de jo ikke det. Eller kanskje hjemme, men – det blir ikke så viktig for de her...”*

Det føles med andre ord unaturlig for personalet å skulle vektlegge for eksempel de somaliske barnas kulturbakgrunn fordi de for personalet ikke fremstår som annet enn norske i de aller fleste av deres handlinger. De leker ikke andre typer lek enn resten av barna, og de snakker i de fleste sammenhenger ikke mye om Somalia. En av førskolelærerne uttrykte det på denne måten:

*”Hvordan skulle vi gjort det, da? Da må vi sendes på kurs... og lære om alle mulige andre land; etter hvor mange språkgrupper vi har representert. Dessuten har jo alle barna så forskjellig bakgrunn, og de somalske for eksempel har jo aldri vært i Somalia, men bare bodd på Furusetta hele sitt liv. Vi skal jo ta hensyn til alle barnas forutsetninger, vi måtte nesten ha snakka med alle de forskjellige familiene, da – og det er ikke lett å tilfredsstille alle. Hvilke ting er det som bør trekkes frem, liksom?”*

Her er det ikke bare dilemmaet med hva ved barnas bakgrunn som bør vektlegges og hvordan, som kommer frem. Førskolelæreren uttrykker også en følelse av at det er så mange mål på vegne av barna at de ansatte ikke har tid til å vektlegge alle målene i stor nok grad. Siden de somaliske barna, som brukes som eksempel over, klarer seg så fint i hverdagen, blir kanskje ikke målet om positiv identitetsutvikling med tilknytning til egen bakgrunn det fokuset som blir mest vektlagt av personalet i hverdagen.

De ansatte fokuserer likevel under samtalene på betydningen av å vise respekt for minoritetsbarnas bakgrunn og at barna skal oppleve den som verdifull. Noen viser også til konkrete eksempler, for eksempel det å lære noen ord av språket og å vise interesse for språk og bakgrunn.

*Assistent 5: ”Jeg vil påstå at det er en kjemperessurs altså, at vi lærer mye om dem. Og at vi lærer noen småord og bruker dem. Og det har vi prata mye om; vi hadde jo polske her, og spanske, og vi hadde noen ord på hvert språk som vi brukte. Det er jo noen ord på somalsk som jeg sier hjemme, som bare kommer.”*

Assistenten mener at det på den måten skapes noe felles, også med minoritetsbarnas språk som utgangspunkt. Selv om ikke alle barn og voksne i barnehagen kan lære seg alle barnas ulike førstespråk, kan man lære enkelte ord og uttrykk. Dette nevner assistenten som spesielt viktig i forhold til barn som kan lite norsk.

Det finnes også andre sider ved minoritetsbarnas bakgrunn som ansees for å være viktig for deres sosiale utvikling, selv om uttalelsene er litt vagere her, enn om språket.

*Assistent 6: Men det jeg skulle si om minoritetsbarn og som vi snakka mye om på det kurset vi var, mener jeg - nå er det en stund siden - det var at vi måtte ikke glemme deres bakgrunn selv om... Jeg vet ikke om du skiller mellom dem som er født og oppvokst her, det gjelder vel mange, de er - hva heter det - annen generasjons - det blir jo andre ledd i hvert fall. Og at vi som norske er opptatt av at de skal lære alt med norsk, men vi må i alle fall ikke glemme deres bakgrunn og deres kultur, da - det er jo veldig viktig, for tenk hjemme hos de, da - så beholder jo de sikkert mye av sin kultur. Det er jo helt klart, det har kanskje Mey (tospråklig assistent) sagt noe om... å føle at du blir godtatt som et individ så mener jeg at det er veldig viktig at - jeg synes vi bør jobbe med - at vi er opptatt av deres kultur også. Se for eksempel når vi hadde den sangøvelsen, da vi sang inn på kassett, se hvor stas det var, bare at vi sang en sang (på deres språk). Vi gjør alt for lite av det, trur jeg.*

*jeg: Hvordan kunne man gjøre mer av det i hverdagen?*

*A6: Altså, nå er jo Mey flink til å ta med seg gruppa si, så de får det jo av henne, da. Men jeg mener at det også er like viktig - at vi som jobber her får litt info av henne, så vi kan møte ungene - kanskje vi forstår dem bedre, da?*

*jeg: Hvis dere vet litt mer...?*

*A6: Hvis vi har litt mer av deres bakgrunn. Også trur jeg ungene føler seg mye mere akseptert. Som igjen går på selvsikkerhet. At du føler deg mere som et godtatt individ, selv om du har en annen bakgrunn.*

Denne uttalelsen berører at de hun tenker på som annen generasjons innvandrere (i alle fall har de bodd her nesten hele livet) også har en annen bakgrunn enn den norske, noe Rammeplanen også understreker. Selv om de har lite språkproblemer og ikke mangler venner kan de ha behov for anerkjennelse av sin eller familiens spesifikke bakgrunn. Kari sier over at de kanskje kunne vektlegge denne bakgrunnen mer, samtidig som det kommer frem at det ikke eksisterer nok kunnskap om de ulike barnas bakgrunn blant det norske personalet. Kari antyder at et enda nærere samarbeid med den tospråklige assistenten kunne virke fremmende.

Alle de ansatte ønsker at ungene skal føle seg trygge og sikre, med sin egen kulturbakgrunn 'i ryggen'. Personalet fremstiller sin egen respekt for denne bakgrunnen som viktig, og at det å besitte kunnskap i seg selv er med på å gi rom til dette - også i barnehagen - men hvordan denne eventuelle kunnskapen omgjøres til praktiske handlinger refereres det ikke så ofte til, og jeg kan

som nevnt heller ikke se dette gjort eksplisitt i hverdagen. Bortsett fra det å synge på barnas eget språk, sier noen at det er fint å lære noen ord på barnas språk selv også, men det er få som aktivt gjør det. Mange av de ansatte påpeker at å styrke minoritetsbarnas tilhørighet til og kunnskap om bakgrunn er den tospråklige assistentens ansvar, men for at integreringen og kunnskapsutvekslingen skal kunne kalles gjensidig må de norske barna og voksne også delta. Mye av det personalet i barnehagen gjør kan være ”automatisk” eller ubevisst og vanskelig å sette ord på. Det er lettere å snakke om holdninger enn å si, og se, hvordan det gir seg uttrykk i praksis, særlig når det ikke er noe tema i planer eller ved møter. Mye drukner i dagens praktiske gjøremål og håndtering av situasjoner der og da. Det blir således gjort til den enkelte ansattes ansvar, og knyttet til det enkelte barn, og derved blir det også vanskeligere for meg å få øye på hvordan dette foregår. Respekt og aksept for barnas ulike kulturbakgrunn refereres til som viktig. Flere blant personalet snakker om det, men jeg synes jeg ser forholdsvis lite av kulturformidling i praksis. Det kan se ut til at de ansatte tildels mener at aksept formidles ved at man ikke snakker om barnas unorske bakgrunn eller gjør denne relevant. I stedet vektlegger man det barna har felles, fordi et fokus på forskjeller også antas å kunne være negativt. Når personalet ikke aktivt setter seg inn i barnas bakgrunn og spiller på ulikhetene som grunnlag for en felles plattform, vil norskpresset i stor grad fortsette å dominere. Det er hovedsakelig i samvær med den tospråklige assistenten at minoritetsbarnas bakgrunn, og annen kunnskap knyttet til dette, tas frem.

## **Den tospråklige assistenten som formidler og trygghetsfaktor**

Alle ansatte nevner under samtalen betydningen av å ha en tospråklig assistent:

*jeg: Hva er den tospråklige assistentens oppgave?*

*Assistent2: Nei, hennes oppgave er jo å lære dem eget språk. Og det har jo noe med kommunikasjonen med foreldrene å gjøre, den ville de jo nesten miste om de bare skulle snakke norsk. Og så er det en trygghet for ungene at noen kan språket, tenk på de som ikke kan norsk i det hele tatt. Foreldrene er også fornøyd med dette.*

*jeg: Du sier at dere har vært på ett kurs som tok opp minoritetsbarn som eget tema. Men ellers, blir disse barna noe tema ved personal- og avdelingsmøter eller lignende?*

*A2: Nei, og jeg vet nesten ikke hvem som skulle hatt det...*

*jeg: Nei, jeg tenkte bare når dere snakker, sånn avdelingsvis...*

*A2: Ja, det er klart. For eksempel så er jo morsmålstrener alltid tilstede og vi legger opp så hun får ha dem en periode om dagen. Vi jobber jo mye sammen. Det heter tospråklig assistent. Før satt vi og oversatte, morsmålstrener og jeg - med ungen. Nå er det mer integrert. Noen ganger leser hun dét på albansk for dem før samling, som jeg skal lese på norsk. Veldig bra når de er svake i norsk. Dette burde vi kanskje gjøre ennå mer, for de faller jo veldig lett ut. Jeg har tenkt litt på årsaken*

*til dette - og de blir nok lest lite for hjemme, for de har vel ikke så mange bøker. De sitter veldig mye foran tv og video. Det kan du sikkert si blant norske barn også, altså.*

*jeg: Ja, det er vel vanskeligere å få tak i bøker, for dem...*

*A2: Ja, det vet jeg, og de er ikke så flinke til å lese norsk.*

Hun nevnte tidligere at de ikke skal ha særbehandling, men sier her blant annet at den tospråklige assistenten iblant først leser det på albansk for de albanskspråklige barna, som etterpå skal leses for alle barna på norsk i samlingsstunden. Det er kanskje slik at hun ikke ser dette som særbehandling fordi det er blitt så vanlig for de ansatte å gjøre det, eller fordi handlingen utføres av tospråklig assistent. Det er dessuten ikke alle minoritetsbarn som har behov for dette, og derved kan det muligens sees som et tilbud om hjelp til enkelte individuelle barn. Individuell behandling er noe personalet anser at alle barna bør få, mens hvis det oppleves som særbehandling av en språkgruppe synes de å mene at det kan oppfattes som segregerende. Dette synet kan bidra til at fokuset på minoritetsbarnas felles bakgrunn forblir lite uttalt i barnehagen.

Det er av stor betydning for personalet å ha en fast ansatt tospråklig assistent, som blant annet forenkler det å tørre å stille spørsmål:

*F1: "Personalet kan overfor de tospråklige assistentene tørre å spørre alle de "dumme" spørsmålene som angår kultur og skikker uten å være redd for å støte noen (foreldrene)."*

*F2: "Noen ganger er kommunikasjonen vanskelig, men da er det fint å ha tospråklig assistent."*

De ansatte fremhever uten unntak den positive betydningen de tospråklige assistentene har. En effekt av dette er at en stor del av ansvaret derfor blir lagt på de tospråklige assistentene, og at mye av det som dreier seg om minoritetsbarna holdes mellom dem, den tospråklige assistenten og barnas foreldre. Dette kan føre til at endel av disse barnas erfaringer og kompetanse forblir ukjent og ubrukt i konteksten av en norsk barnehage.

En annen oppgave for den tospråklige assistenten, som riktignok fremheves mindre enn formidlingsrollen mellom foreldre og ansatte, er rollen som voksenmodell:

*F1: "Hennes rolle vil også være som forbilde; det er fint for ungene å ha noen voksne å identifisere seg med fra eget land i barnehagen, og for barnas morsmål..."*



En av de ansatte nevner at det er viktig også for de norske barna å ha voksne utlendinger som rollemodeller. Morsmålsinnlæringen er en selvsagt oppgave for den tospråklige assistenten, og spesielt når barnet nylig er begynt i barnehagen kan en voksen som snakker barnets språk være en stor trygghetsfaktor dersom barnets norskkompetanse er liten.

Jeg foretok intervjuer og hadde flere samtaler også med de to tospråklige assistentene, både når det gjaldt barnegruppa og deres egen rolle. Det som fremkom under disse samtalene var mye av det samme som ved samtalene med de andre ansatte. De tospråklige assistentene var også opptatt av barnas språk og det at de skulle leke med norske barn. De tospråklige assistentene hadde bortsett fra kommunale kurs ikke spesialisert seg i minoritetsspørsmål, men fått informasjon og erfaring i forbindelse med arbeidet i barnehagen. Det er styrer og avdelingsleders ansvar å hjelpe de tospråklige assistentene med opplegg og organisering av dagen. De tospråklige assistentene hadde ulik pedagogisk bakgrunn, den ene fra skole. En av førskolelærerne fortalte at hun i begynnelsen bidro hjelp til å finne frem til godt stoff og gode rutiner. Ofte finnes det lite barnebøker, eventyr, sanger m.m. på andre språk, og de tospråklige assistentene kan heller ikke alltid selv alt det som det norske personalet forventer de kan mye om. Da tas det noen ganger i bruk oversettelser av norsk stoff. Foreldres hjelp til å finne frem noe på barnas eget språk ble tatt lite i bruk mens jeg var i barnehagen.

Begge de tospråklige assistentene er kvinner i 30-årene, og har jobbet med barn i noen år før de kom til Norge, den ene i skolen. Den somaliske tospråklige assistenten har bodd i Norge i 10 år og jobbet i Furusletta barnehage i 3 av dem, mens den albansktalende har jobbet her i 6 av de 15 årene hun har vært i Norge. De er som nevnt fast ansatt i 100% stilling i Furusletta barnehage.

Det største skillet i deres oppfatning av egne arbeidsoppgaver, var hvorvidt de kun hadde ansvaret for barna i deres egen språkgruppe. Der en av dem mente at det egentlig kun var nettopp disse barna som var hennes ansvarsområde, var den andre opptatt av å likestille ansvaret hennes for alle barna, i tillegg til at hun selvsagt var der ekstra for minoritetsbarnas skyld. I praksis så det likevel ut til at de to gjorde omtrent de samme oppgavene og hadde et delt ansvar for alle barna. En annen forskjell hang sammen med de somaliske barnas norskspråklige kompetanse som i stor grad var veldig god, faktisk så god at den somaliskspråklige assistenten var bekymret for at de glemte mye av førstespråket sitt. Hun trengte omtrent aldri å oversette til somalisk for barna, mens det oftere var aktuelt for den albanskspråklige assistenten å forklare norske ord og uttrykk for de albansktalende barna. Begge hadde mye kontakt med

minoritetsbarnas foreldre i hente- og bringesituasjoner. I tillegg til å være ekstra støtte for disse barna i de hverdagslige situasjonene, hadde de tospråklige assistentene som nevnt ansvar for morsmålsopplæring og å gi barna kunnskap om hjemlandet, ofte i form av bøker, fortellinger og sanger. Dette sto de fritt til å organisere som de ville, og utformet det litt forskjellig. Den ene hadde en fast tid hver dag, mens den andre tok barna med seg litt ettersom det passet i forhold til dagen.

Under de strukturerte samtaleene jeg hadde med de tospråklige assistentene snakket vi endel om deres egen og barnas bakgrunn, før vi gikk over til å snakke om barnehagen. Hva gjaldt minoritetsbarnas behov nevnte de som sagt mye av det samme som det øvrige personalet.

Sanije nevner for eksempel at hun forsøker å få de albanske barna til også å leke med andre:

*”Jeg tenker kanskje det er bra for dem å kunne være med norske venner når de begynner på skolen, så de ikke tenker ”Uff, de albanske er ikke her i dag. Hvem skal jeg leke med da?” og sånn. Jeg vil ikke at de skal komme i den situasjonen.”*

Hun sier at språket skiller dem fra de norske barna:

*”Og så er det noen ganger et barn som ikke kan gå inn i leken. Mye fordi de ikke kan språket. Vet ikke hvilken metode de skal bruke og hvordan de skal forklare de andre barna at de vil leke med dem. Jeg har sett mange som har hatt dette problemet. ”Jeg kan ikke si”, ”de skjønner ikke hva jeg sier” og så videre. De trekker seg. Prøver, men trekker seg. Noen leker alene og...”*

Sanije synes barnas erfaringer, blant annet i forbindelse med krig, burde kunne tas tak i i barnehagen:

*”Jeg synes de kan gi mer plass til de barna som har hatt og har masse problemer. Noen har sett masse følt under krigen, andre har flyttet masse eller sett foreldrene sinte ofte, på grunn av alt som har skjedd. Siden jeg har litt mer tid kan jeg se mer hva som er barnas problem. Jeg har god kontakt med foreldrene også, og vi har jo samme problemer. Mange av barnas familier har mistet alt de eier og mange slektninger, andre vet de ikke hvor er. Noen ganger ser et barn lei seg ut. Jeg prøver å prate med dem om det og fortelle om egne opplevelser.”*

Det er ikke noe samarbeid mellom henne og det øvrige personalet vedrørende hvordan man skal håndtere barnas triste tanker eller opplevelser. Sanije opplever at hun på grunn av sin nærhet og kjennskap til konflikten har et godt utgangspunkt for å prate med barna dersom de ser lei seg ut. Noen av de ansatte uttrykker en usikkerhet over hvordan man skal takle utsagn som omhandler krig og død. En albansk far hadde en gang sagt til en assistent at *”ingen i familien min er drept. Ennå.”* Assistenten fortalte meg at hun hadde blitt stum, at det hadde vært umulig å finne ord,

og at hun videre hadde tenkt mer på hva barna hadde kunnskap om. Sanije vet mye om de enkelte barnas familier. Hun forteller at kontakten med foreldrene generelt er god og at de ofte henvender seg til henne når de kommer til barnehagen for å hente eller bringe barna. Imidlertid hadde hun hatt en negativ opplevelse i forhold til en gutts far, som mente at hennes oppgave ikke var å passe de norske barna, men å være 100% tilstede for hans sønn hele tiden og *'passe på at han ikke fikk et skrubbsår på kneet'*. Den daværende styreren måtte til slutt si fra til guttens far om at dette slett ikke var Sanijes arbeidsoppgave.

Den somaliske tospråklige assistenten hadde også god kontakt med de somaliske barnas foreldre, og også de snakket innimellom om forholdene i hjemlandet. Hva gjaldt barna, sa Mey at enkelte av dem hadde kunnskap om ulike klaners flagg og lærte oppfatninger om konflikten hjemmefra, men at forhold vedrørende borgerkrigen stort sett ble fortalt barna når de ble eldre. Når det gjaldt hennes rolle som tospråklig assistent, fortalte Mey at hun spesielt i den første tiden hadde fått mye støtte gjennom det månedlige møtet skolekontoret arrangerte for tospråklige assistenter. Her kunne de diskutere situasjoner de var usikre på både av personlig og faglig karakter. En av de viktige sakene var nettopp det å formidle forståelse mellom foreldre og ansatte og lære hvordan man best kunne fungere som en slik brobygger:

*"Særlig etter en litt vanskelig situasjon i begynnelsen, var det greit å få litt veiledning i hva man skal si. Vi tospråklige assistenter har jo to forskjellige kulturer her og der, og vi lærte litt om hvordan vi skal snakke med personalet om dette. Det er helt greit at folk spør om for eksempel hvorfor vi ikke spiser svin og sånt."*

Hun forteller om tidligere kommunikasjonsvansker med det norske personalet og hvordan mange diskusjonsrunder førte til mer forståelse begge veier.

### **"Oss" og "de andre"**

Også de norske ansatte beskriver en positiv utvikling av gjensidig forståelse ved hjelp av samtaler, spørsmål og svar:

*Assistent 4: Ja, gjennom vår tospråklige assistent har vi lært veldig mye om dem. Det er jo så stor kræsje mellom oss og dem - og med en gang hun begynte så kastet jeg og avdelingsleder oss over henne med alle spørsmål vi kunne tenke. Og vi diskuterte - høylydt. Det kom folk fra andre avdelinger, og vi diskuterte, vet du. For det blei litt kræsje, da. Mange ting vi ikke forsto. Vi kunne ikke skjønne at de gjorde sånn.  
jeg: Fikk dere forståelse da, da?*

*A4: Ja, vi fikk forståelse da. Og det er jo det som ligger stort sett til grunn for fremmedfrykt, hvis en skal kalle det dét... At jo mindre du vet om det, jo mer frykt har du. Jo mer du vet jo bedre er det, det er jo klart det.*

*jeg: Så det har vært bra med tospråklige assistenter for personalet her også?*

*A4: Selvfølgelig. At vi har kunnet få forståelse for deres kultur har vært det viktigste vi har hatt i hvert fall. Spesielt når det er så stor kulturforskjell (Somalia). Det er jo der det ligger alt sammen. Hadde det vært en svensk en så spiller det ingen rolle, liksom. Jeg tror at den kompetansen hun har - hun har jo vært her i mange år - det hun har tilføyd oss; det er klart at vi bruker det. Ubevisst også.*

Hun snakker her mye om fortid, at det var flere vanskeligheter før, og at kunnskap de tilegnet seg gjennom tospråklige assistenten gjorde at situasjonen bedret seg for de ansatte og gjennom dette også for barna. Hun viser imidlertid ikke til at dette har ført til noe hun konkret, men hovedsakelig til mer forståelse og andre holdninger blant det norske personalet.

En assistent nevner endringer hun synes å se i forhold til holdninger og meninger blant personalet:

*”Det er etterhvert mindre fordommer, på grunn av åpenhet og informasjon både i media og blant personalet. Viktig og nyttig informasjon fra morsmålstrenerne har bidratt sterkt her.”*

Denne endringen over tid er noe flere av de ansatte nevner, særlig da dem som har vært ansatt ved barnehagen over lang tid. De forteller om tidligere skepsis blant personalet overfor nye ting, spesielt dersom det har inkludert skikker som personalet har oppfattet som rare og annerledes. Denne skepsisen, som noen av dem kaller fremmedfrykt, er noe de ser på som et tidligere problem, som eksisterte fordi de ikke ’var vant til forskjellige kulturer’. Etterhvert er de ansatte blitt vant til de forskjellige gruppene, særlig nevnes den tospråklige assistenten som en brobygger i så henseende. *”Kanskje ville det vært annerledes dersom det begynte en stor gruppe barn fra et sted personalet ikke tidligere hadde hatt befatning med?”* sier en av assistentene. Hun snakker om hvordan forholdene var i begynnelsen, det vil si da de første flyktningene, fra Chile, kom. Hun forteller at ingen kunne snakke spansk med dem. Det tok også litt tid før de fikk ansatt morsmålstrener og måtte i det hele tatt finne ut av det meste på egen hånd. Situasjonen i dag anser de som langt bedre tilrettelagt, både for barna og de ansatte.

Flere av de ansatte mente altså at det å daglig være sammen med barn, foreldre og ansatte fra forskjellige land gjorde at man ble kjent. De ansatte ga uttrykk for at de, når de ble ’kjent med det ukjente’, ikke syntes at det å ha barn fra ulike deler av verden var så annerledes enn å omgås norske barn, foreldre og ansatte. En av førskolelærerne sa blant annet at hun merket dette ekstra

godt når hun snakket med ansatte i andre barnehager, som trodde det var mye mer konflikter og kommunikasjonsproblemer enn det hun opplevde.

*F1: "Jeg ser det blant de ansatte her... vi har hatt så mange hverdagslige samtaler med voksne innvandrere, at det som vi syntes var annerledes, det blir kjent."*

Hun sa også at hun merket det på barna:

*"Ungene her leker med hverandre uavhengig av hudfarge og synes ikke det er noe rart at folk ser annerledes ut. I en barnehage på Nordset for eksempel (på andre siden av byen) får jo ungene bakoversveis når de ser en med mørk hudfarge."*

Det førskolelæreren sier om at det ofte er i møte med andre hun blir oppmerksom på at hun har tilegnet seg særlig kompetanse gjennom års arbeid med barn med minoritetsspråklig bakgrunn og tospråklige assistenter, henger sammen med det assistenten sier over, nemlig at en slik type kompetanse tas i bruk ubevisst også. Det er tydelig at personalet har opparbeidet seg en type taus kunnskap som er mer eller mindre fordelt blant de ansatte, avhengig av tidligere kunnskap og oppfatninger. Det at jeg ikke kan se hvordan de eksplisitt bidrar til å styrke den ikke-norske delen av barnas identitet, kan delvis henge sammen med at mye av personalets formidling ligger innbakt i deres måte å forholde seg til barna på.

*"Det å ta med mat og vise fram nasjonaldrakter og sånn. Jeg vet ikke, det blir liksom som om vi i utlandet skulle vise frem geitost eller no'. Vi snakker jo ofte om det å ta hensyn, alle er like mye verdt og sånt, og leser bøker for eksempel. Men - jeg trur vi formidler gode holdninger til barna i det daglige samværet med dem også. Selv om vi kanskje ikke snakker masse om åssen det er i Somalia eller Kosovo."*

## **Om minoritetsbarnas innpass**

Mye av det de ansatte snakker om i dette kapitlet er imidlertid "teori"; de snakker om hva de oppfatter som viktig for barn i en minoritetssituasjon, men baserer ofte uttalelsene på generelle antakelser og hva de har lært. Jeg ville gjerne også få tak i deres tanker vedrørende de faktiske barna som gikk i barnehagen under mitt opphold, blant annet for å sammenligne med mine egne observasjoner.

*jeg: Når det gjelder å komme inn i jevnaldersmiljøet for nye barn; virker det som om dette er vanskeligere for dem enn for de norske?*

*Assistent 1: Det er nok det, og spesielt tror jeg det er vanskelig når gruppen barn fra samme språkgruppe er stor. Sånn som vi har nå. Dette har vi ikke merket sånn tidligere, for da har de ikke vært så mange. Kommer de en eller to, faller de nok lettere inn i miljøet. Nå har de gruppert seg litt.*

*jeg: Så du tror det er pga. antallet?*

*A1: Jeg innbiller meg det.*

*jeg: For det ser ikke helt likt ut med de somaliske?*

*AI: Nei...*

*Jeg: Kan det være pga. språket, mange av dem er veldig flinke i norsk?*

*AI: Ja, sånn som Dahe, han har vi nesten ikke merket...han snakker sjelden somalisk ute og. Han er glidd veldig fint inn. Men du ser den albanskspråklige gruppa hos oss i år, de leker lite med andre. Vi har jo jobba med det og, prøvd å trekke inn f.eks. Maria som vi synes passer godt med Visare. Og de hadde en fin dag sammen da Susana var borte, men når hun er her...*

*jeg: Hva med Skender? Knut og Lasse vil ofte ikke leke med ham.*

*AI: Nei, i begynnelsen så slo han... Jeg tror det har noe med han å gjøre. Vi prøvde med Milan - ikke at de har samme språk, men... det går jo ikke det, heller.*

*jeg: Han vil jo være sammen med akkurat de to spesielt...?*

*AI: Klart det, de har jo størrelsen.*

*jeg: Men - synes du at du ser noen bedring?*

*AI: Da må du gjøre noe sjøl, sånn som i går, da tok jeg med meg gutta inn på leserommet. De andre stormer inn, men Skender måtte jeg ta med. Så gikk det bra. Men jeg må være der altså. Det er vanskelig å få dem til å leke sammen allikevel. Han leker mest parallelt med dem. Han - tror jeg - føler seg tryggere der han kan bruke sitt språk... altså at det har noe med det å gjøre og... Det blir ikke naturlig lek altså - fra noens side. Han er liksom ved siden. Men så har nok Lasse og Knut et spesielt venneforhold. Men Knut er nok kanskje litt engstelig for Skender, for han er jo litt pysete, da.*

Assistenten har jobbet mange år i barnehagen og synes barna leker mer for seg selv når det er en større gruppe med samme språk. Barna har naturlig nok større valgmuligheter da, mens barna som er alene om sitt språk ikke har noe alternativ. Samtidig ser hun at det er forskjeller mellom de to største språkgruppene. Selv om hun tydelig er opptatt av at barna med minoritetsspråklig bakgrunn skal leke med de norske barna, sier hun også at Skender nok er tryggere i lek med albansk som språk. Samtalebitene (over og under) ble foretatt senere i feltarbeidet, hvor Skenders forhold til de jevnaldrende norske guttene begynte å løsne litt:

*Assistent 4: "I begynnelsen så ville han bestemme over de andre guttene, da ville de ikke leke med ham. Nå som han klarer å tilpasse seg litt bedre, bli litt styrt han også, tror jeg de andre guttene synes det er lettere å leke med ham."*

Når vi snakket sammen om minoritetsbarna i barnehagen, var de ansatte opptatt av Skenders forsøk på å bli akseptert hos de jevnaldrende guttene. De var også opptatt av barna som hadde liten norskspråklig kompetanse, samt de som gikk mye alene uten å leke med andre. I tillegg opptok det dem at de albanske jentene holdt seg veldig mye for seg selv.

En assistent på Rød avdeling snakker om at de albanske jentene leker veldig isolert:

*"Vi prøver å få Visare til å leke med de norske jentene, Trude og de. Vi har spesielt tenkt at hun og Maria burde leke sammen, de har jo alderen og. Noen ganger går det, men du må liksom hjelpe til, da..."*

Førskolelæreren snakker om det samme, og jeg nevner at de albanske jentene jo ser ut til å leke veldig godt sammen:

*”De leker jo en del sammen hjemme også, og det går jo ikke an å si at derfor kan dere ikke leke så mye sammen i barnehagen...nei altså, en ville jo ikke sagt sånn til de andre. Men det er det med språket, da...”*

Uttalelsen over viser igjen tilbake til språk. De ansattes pedagogiske mål er å bidra til at den norskspråklige utviklingen går fremover og er så god som mulig ved skolestart. Når de ansatte viser bekymring over at de albansktalende jentene nesten bare leker med hverandre, er dette nettopp fordi jentene derved ikke får den grad av øvelse i norsk språk som de ville fått om de lekte mer med de norsktalende. Det å leke med norske barn er selvsagt viktig for barnas språkutvikling, men det er også viktig for barnas selvopplevelse at de får innpass i ønsket venneflokk og ikke holdes utenfor. Dette behovet får de albanske jentene trolig dekket ved lek med hverandre, men ofte kan det se ut til at en av dem blir gående alene dersom de andre ikke er tilstede.

*Assistent 4: Det er viktig av at man blir godtatt som et individ, selv om man har en annen bakgrunn.*

*Jeg: Har du noen ganger sett det motsatte?*

*A4: Det har vi også hatt her, ja. I hvert fall det her med hudfarge. ”Jeg gidder ikke leke med de svarte” – eller brune eller hva de kalte det. Det skjedde gjentatte ganger og personen var selv halvt norsk.*

*Jeg: Men det har vært en person?*

*A4: Men noen henger seg på – ikke hver dag, men... Sånt kommer an på gruppa. Det kan variere fra år til år.*

Assistenten snakker her også ut fra tidligere hendelser; hun har vært ansatt i flere år i denne barnehagen. Som jeg har nevnt i tidligere kapitler, viser hun også til at slike kommentarer ofte handler om hudfarge eller andre synlige trekk; om at enkelte barn sier noe negativt om dette eller ikke ønsker å leke med disse barna. De ble sjelden negativt referert til nasjonalitet. Det virker som om det som er synlig og som skiller det barnet man ikke vil leke med fra en selv, blir lett å ta fatt i og kritisere. Avvisningene med henvisning til for eksempel en somalisk gutts hudfarge forekom ikke ofte, og var ikke vedvarende. Selv om jeg ser at barna ofte leker sammen like etter eller i hvert fall samme dag, kan slike kommentarer (”Jeg gidder ikke leke med en brun neger”) helt klart virke sårende likevel.

De ansatte som hadde jobbet i barnehagen i mange år, refererte også til tidligere erfaringer og hadde langt flere henvisninger til erting og utestengingsepisoder enn det jeg opplevde under

mitt opphold. Førskolelæreren som begynte i barnehagen mens jeg var der, hadde lite opplevelser av erting blant barna:

*”Nei, det er det ikke mye av. Et eksempel var ei jente som på tur ikke ville leie ”en brun en”, men det gikk nok ikke egentlig på hudfarge, trur jeg. Heller det at hun ikke ville leie ham. Ellers trur jeg at de (barna) er mer vant til det enn jeg var første gangen. Det er bra å ha forskjellige kulturer i barnehagen, for det møter de jo i skolen.”*

## **Foreldresamarbeid**

Flere i personalet nevnte at det kunne være bra å vite mer om barnas bakgrunn, men de snakket oftest om dette i forhold til samarbeid med foreldrene. Barna ansees som ’nesten norske’, og de ansatte opplever ’kulturforskjeller’ tydeligere i kontakten med foreldrene. Det var i forhold til minoritetsbarnas foreldre at ordet problem ble nevnt - de få gangene det i det hele tatt ble snakket om problemer.

*jeg: Men hva er det som er den største utfordringen der, da? (i forhold til foreldresamarbeid)*

*Førskolelærer 1: Det å være overtydelig og likevel ikke føle seg sikker på at budskapet er nådd fram... Men da er det jo veldig godt at vi har Sanije.*

Flere av de ansatte som har vært lenge i Furusletta barnehage refererer til et kurs som ble holdt om minoritetsbarn, og hvor det blant annet ble tatt opp temaer som foreldresamarbeid. De fortalte også at enkelte tidligere imøtekommende forsøk de hadde gjort var blitt negativt mottatt.

*jeg: Du sa at dere hadde vært på et kurs for en to-tre år siden...?*

*Assistent 3: Ja, det handla om å komme som innvandrere eller andre generasjon, som hu var sjøl, da. Og det som skulle være så viktig, det var nettopp at vi skulle være opptatt av deres bakgrunn også, ikke bare snakke om det norske, men møte dem på deres ståsted. Vi prøvde blant annet ved lapper om møter å få vår tospråklige assistent til å skrive beskjeden på somalisk, ved siden av at det sto på norsk. Det ble negativt mottatt (av foreldrene).*

*jeg: Hvorfor?*

*A3: De kunne norsk, det var liksom litt fornærmende. Ellers...? Vi har et godt samarbeid, vi. Vi har da hatt mye rart, men i det seinere har det gått greit. Det er mye bedre enn før, selv om det jo kan oppstå misforståelser om man ikke kjenner hverandres språk. De fleste her kan nå en del norsk. Og jeg må jo nesten si - de har jo veldig mange unger de fleste, da - og når det gjelder klær, merking av klær... de har så masse å holde styr på og mange er hos hverandre og har like klær.*



Det er store forskjeller på de somaliske familiene som er representert i barnehagen, både hva gjelder antall barn, bosted og foreldrenes utdanning og norskkompetanse, så det er nok ulike behov blant dem både med hensyn til merking av klær og beskjeder på somalisk. Når det man lærer på kurs ikke er til hjelp, må man imidlertid selv prøve seg fram.

*jeg: Sanije fortalte at der inne (Rød avdeling) så brukte foreldrene henne mye.*

*Assistent 5: Ja, det gjør de nok.*

*jeg: Men her er kanskje foreldrene flinkere i norsk?*

*A5: Mm. Men nå har vi kanskje - ikke noe negativt eller no' altså - men vi har kanskje vært mer utpå og prata med de og. Vi har tatt litt sjansen og prata med de. For jeg har prata mye med alle sammen, og forstår de meg ikke så henter jeg Mey, selvfølgelig. Så prater jeg videre med de, mens hu hjelper meg. For det må vi jo. Er nødt til å ha en som kan oversette altså.*

Hun gjentar at en tospråklig assistent er uunnværlig, men at det er det øvrige personalets oppgave å få et godt forhold også til minoritetsbarnas foreldre; man må tørre å prøve, ikke overlate alt til den tospråklige assistenten.

## **Religion og skikker**

Det er mens vi snakker om foreldresamarbeid at mange av de ansatte tar opp det de anser som forskjeller. Mange kommer da inn på religion:

*A1: Minoriteter er like forskjellige, de som vi. Språket har de jo felles, da - og delvis religion.*

*jeg: Ja, merker dere noe til det i barnehagen, da?*

*A1: Ikke blant kosovoalbanerne.*

*jeg: Er de muslimer alle sammen?*

*A1: Ja, men de bryr seg ikke så mye. Sånn som vi. De fleste spiser svinekjøtt og... Men innimellom er det noen som ikke skal være med i kirken og sånn. Sånn som David plutselig i fjor... Og det sier Sanije også; de er jo påtvunget muslimer de, - var kristen langt tilbake.*

Barnehagen er ikke proppet med kristne skikker, selv om den har kristen formålsparagraf, men før jul går man for eksempel i kirken. At noen av barna da ikke kan være med er en grei sak for personalet. Likeledes at noen av barna ikke spiser pølser eller leverpostei. Til spesielle anledninger har de også kalkunpølser i fryseren, så alle barna kan spise pølser. Dette er enkle eksempler på ”kulturforskjeller” som de ansatte har lært seg å håndtere. De snakker ellers ikke mye om kulturelle forskjeller i form av verdier og skikker. Skjer det, er det da helst i forhold til foreldrene. De forteller om foreldre som ikke kler ungene i varme nok klær, men sier også at det er fordi disse foreldrene ikke er vant til kalde vintre og at det nettopp er personalets oppgave å formidle slik kunnskap. De snakker om kommunikasjonsproblemer på grunn av språk, ved

foreldremøter og beskjeder, men viser til tospråklige assistenters betydning her, og at dette blir bedre og bedre. Noen ansatte snakker også om egne, tidligere fordommer som de har lagt av seg gjennom bekjenskaper de har fått i barnehagen.

Personalet opplever altså sjelden konflikter vedrørende religion eller ”unorske” skikker, og sier at en grunn til dette kan være at de ikke legger så stor vekt på den kristne formålsparagrafen. Ved en anledning, under et foreldremøte, var det en ”ny mor” som lurte på om det ble mye kunnskapsformidling til barna om kristendom. Hennes datter hadde tidligere gått i en barnehage hvor de blant annet dramatiserte bibelske hendelser. Den førskolelæreren som holdt møtet, forklarte da at dette nok ikke ble aktuelt, siden barnehagen hadde barn med bakgrunn i så forskjellige trosretninger som Jehovas vitner, Islam, Kristendom og Humanetisk Forbund.

Ved et par uttalelser nevner de ansatte at deres oppgave er å lære barna å leve i ’det norske samfunnet’. De sier at barna må ’kjenne til våre normer’. Et eksempel på dette er når en assistent nevner at et par av guttene er litt voldsomme, og knytter dette til bakgrunn:

*Assistent 2: ...og så er jeg litt opptatt av at de bor jo tross alt i Norge, og da må de jo få normene også...de er jo veldig aggressive mange av dem, og vant til å sloss og veldig opptatt av våpen - også disse små.*

*jeg: Er det spesielt for dem, det er ikke en gutteting?*

*A2: Greit at norske gutter også sloss, men de er ikke så opptatt av våpen. Spesielt kosovoalbanske gutter...*

Personalet sier at barna er ’like’, men viser i noen tilfeller til kulturbakgrunn for å forklare minoritetsbarnas atferd, blant annet at spesielt Erdem, men også Skender og til dels Benjamin er så opptatt av slåssing og det å være sterk.

Førskolelæreren ved Rød avdeling snakker om det å gå på turer som noe som er typisk for det norske samfunnet. Å være ute i naturen er noe hun legger vekt på. Hun sier at minoritetsbarna har liten erfaring med dette fra før:

*”Skender for eksempel, i begynnelsen måtte vi nær sagt dra han av gårde på tur; han ville ikke, men Sanije og jeg sto på vårt, og etterhvert synes han det er kjempegøy. Det å spise niste ute, leke i skogen og... Han visste jo ikke hva det var!”*

Mey, den tospråklige assistenten i somalisk, sier at dette var noe også hun måtte venne seg til, og at det er store variasjoner i hvorvidt de somaliske barna er vant til å være i naturen:

*”Jeg kommer jo fra Mogadishu, og mange av de andre foreldrene er fra store byer også. Vi har ikke så mye skog... i skogen utenfor Mogadishu gikk jeg aldri, for det er farlige slanger der. Ikke som her... Vi gikk mer på sånn spasertur.”*

På den ene siden anser personalet det som viktig å gi minoritetsbarna kjennskap til det de anser som norske skikker. Dette henger sammen med synet på felles erfaring og opplevelser som betydningsfullt for samhandling og vennskap mellom barna, og det faktum at minoritetsbarna vokser opp i Norge. På den andre siden snakker de om å gi de norske barna kjennskap til minoritetsbarnas hjemland:

*”Det er viktig at de norske ungene ser at ting kan gjøres annerledes enn det de er vant til hjemmefra, og at de ser at vi er like gode selv om vi er forskjellige, liksom...”*

Jeg kan imidlertid ikke se at de vektlegger formidling av kunnskap til de norske barna om minoritetsbarnas hjemland i hverdagen, og det norske personalet trekker igjen frem de tospråklige assistentenes rolle:

*”Den perioden vi kanskje hadde mest den veien, var da vi hadde en stor gruppe chilenske barn for mange år siden. Morsmålstreneren var kjempeflink til å trekke inn forskjellige chilenske leker, bare det å si ”sisten” på spansk liksom. Hun tok med mange sanger som barna lærte og ...ja, var veldig aktiv sånn. Sånn kan vi ikke vente at alle tospråklige assistenter skal være.”*

Rammeplanen sier at for at barnehagen skal kunne være brobygger må personalet ha en ”grunnleggende innsikt i den fremmede kulturen og et klart og bevisst forhold til den norske kulturens verdier og tradisjoner” (ibid.). De ansatte sier selv at de vet lite om barnas hjemland og anser seg ikke som kompetente til å gjennomføre det samme som ovennevnte morsmålstrener.

*F2: ”Vi skulle kanskje vært flinkere til å sette oss ned med de tospråklige assistentene og snakke om sånne ting, motivere henne og lære sjøl også. Jeg har jo tenkt på det, men så går tida. I times avdelingsmøte i uka, det er jo ikke akkurat mye...”*

Tiden og de mange oppgavene trekkes igjen frem, og i følge personalets uttalelser er foreldrenes deltakelse og innspill ved slike anledninger også betydningsfulle. Det er selvsagt mange foreldre som ikke har tid eller anledning, men det er barnehagens oppgave å motivere foreldre eller andre til å dele kunnskap med den tospråklige assistenten og det øvrige personalet, så muligheten blir større for at barnas erfaringer fra livet utenfor barnehagen kan trekkes inn.

## **Kurs og opplæring**

Mange av de ansatte refererer til det tidligere nevnte kurset de deltok på for en god stund siden:

*jeg: Bortsett fra det ene kurset - har dere vært på mer? Har dere nok kunnskap, eller trengs det...*

*A6: Jeg tror nok vi kunne trenge mer kunnskap eller i alle fall friske opp litt, for du får kanskje litt nye impulser? Så du ikke bare kjører deg inn i et spor på en måte. Du jobber samme sted med samme mennesker - det er ok det, men. Det kurset var veldig bra, veldig morsomt. Hun hadde jo også egne erfaringer. Blant annet ble hun av sine foreldre fortalt om et hjemland som senere, da hun besøkte det, hadde endret seg. Sånn som Mey og jeg snakker om samboerskap, forhold mann - kvinne etc. At ting har jo endret seg her også.*

*jeg: Seminaret som ble nevnt... Har det vært noen annen form for kursing, eller er det et tema på møter e.l.?*

*A5: Det er nok litt dårlig tatt opp og snakka om, ja. Det er det synes jeg...*

*Nytt i år, da, er at avdelingsledere fra flere barnehager har gått sammen og laga et hefte for minoritetsgrupper. Små hefter til foreldrene med lettere forklaring. Jeg husker det ene kurset. Det var jo litt rart da, for da sa hu at vi bl.a. skulle skrive lapper på somalsk. Det gjorde vi (etterpå), men fikk negative reaksjoner på det. Tror dere ikke vi klarer å lese norsk liksom. Og det var jo synd, for det var ikke vår hensikt i det hele tatt. Og det prøvde vi å si også. Vi slutta med det... Ellers har det ikke vært noen kurs som jeg kan huske. Det er lite av det, altså. Men de tospråklige assistentene er forholdsvis ofte på veiledning.*

Det er altså ikke først og fremst gjennom opplæring de ansatte hevder å ha fått sin kunnskap. Mange av førskolelærerne tok sin utdanning i en tid da migrasjonspedagogikken var et forholdsvis nytt felt i Norge, og noen av assistentene er ufaglærte. Personalet fremhever snarere at erfaringene de har fått gjennom det daglige arbeidet med mange forskjellige barn teller mest. De ansattes erfaring skal ikke undervurderes og gir verdifull læring. Det vil imidlertid være langt mer tidkrevende og vanskeligere å gjennom daglig praksis skulle finne ut hva som praktisk bør gjøres for å oppnå målene Rammeplanen beskriver. Når barna med minoritetspråklig bakgrunn ikke selv aktivt trekker inn sin kunnskap om hjemlandet, vil de ansatte kunne få inntrykk av at det ikke er et tema de selv trenger å ta i betraktning ved samvær med disse barna. Ved å innhente kunnskap utenfra kan man lære hvordan man "verne(r) om en positiv identitetsutvikling i tilknytning til egen kulturbakgrunn for hvert enkelt barn" (Rammeplanen:59).

## **6.6 Blir barnas minoritetsbakgrunn gjort relevant?**

Mye av det de ansatte snakker om over, anser de som gjeldende for alle barna. Antagelser av at barnas atferd henger sammen med kulturell bakgrunn hevdes sjelden blant de ansatte, selv om de enkelte ganger snakker om hvordan barneoppdragelse varierer i ulike land. Selvsagt har alle barns nasjonale og kulturelle bakgrunn noe å si for deres atferd, men de ansatte søker oftere en

sosial eller psykologisk forklaring på barnas handlinger og uttrykksmåter. Akkurat når det gjelder enkelte gutters noe utagerende væremåte, nevnes tidligere opplevelser eller erfaringer knyttet til hjemlandet: *"Det er ikke rart han er litt voldsom, da – hvis du tenker på hva han har opplevd."* Assistenten snakker her om opplevelser knyttet til en bakgrunn fra et krigsherjet land. Ellers ser de barna som representanter for utviklingsstadium heller enn for en fremmed kultur: *"Du må tenke litt på alderen da, de sier jo mye feil norske barn også, i den alderen."*

Jeg så aldri noen direkte avvisning fra personalets side av noe som hadde med barnas 'fremmede' bakgrunn å gjøre - hvis det for eksempel var noen av barna som fortalte fra hjemlandet hørte de interesserte på, og når foreldre tok opp spørsmål var de glade for det - men disse barnas spesielle kunnskap og erfaringer etterspørres heller ikke. Kanskje fordi de ansatte ikke kjenner til eller anser at barna har noen spesiell kunnskap eller erfaringer som skiller seg i noen særlig grad fra de norske barnas? Mange av minoritetsbarna er født i Norge, og de har alle vokst opp her. I hverdagen i barnehagen fokuserer de ansatte på barna som enkeltindivider og på barnegruppen som helhet. De forsøker å gjennomføre planer og oppgaver og hjelpe enkelte barn med ekstra behov. Barnehagen fremstår således som en nøytral arena. Det kulturelle mangfoldet avvæpnes på et vis gjennom praktiske gjøremål, og det synes ikke å være forskjellene i seg selv som trekkes frem som verdifulle, snarere erfaringene av at disse forskjellene kan overbygges.

Jeg vet at mange barnehager arrangerer såkalte kulturdager, dager hvor de skal lære om og snakke om barnas hjemland osv. Noe slikt ble ikke arrangert under mitt opphold. Det var planlagt å få i gang noe på FN-dagen, men det ble ikke noe av. Slike dager hadde visstnok vært arrangert tidligere, blant annet hadde de hatt med mat fra Somalia for at alle skulle få smake. Slike begivenheter kan også ha to sider. Mey fortalte at mange av de norske barna sa *"æsj!"* og ikke ville smake på den somaliske maten. Tidligere år hadde Furusletta barnehage hatt arrangementer også i forhold til Chile, Polen, Pakistan og Kosovo. På disse dagene hadde musikk, dans eller sang, mat og nasjonaldrakt blitt presentert. Det ble av enkelte uttrykt at denne slags feiring kanskje ble litt 'utstillingsaktig', selv om det hadde virket veldig moro for barna. Førskolelæreren som fortalte meg om de tidligere årenes arrangementer, understreket den tospråklige assistentens rolle i gjennomføringen av slike arrangementer, og trakk frem enkelt personer som hadde vært aktive. Hun sa at det i tillegg var sterkt avhengig av responsen fra minoritetsbarnas foreldre, hvorvidt de fikk til disse dagene. Denne fremstillingen av de ulike

landene vil kunne omtales som det Tove Skoug (1999) kaller festbruk<sup>14</sup> av barnas minoritetsspråklige bakgrunn, i motsetning til den integrerte hverdagsbruken av kunnskap om barnas bakgrunn i praksis, som Rammeplanen har som mål.

Før 17. mai var det ikke så mye prat om denne dagen. Jeg var i etterkant opptatt av hva barna hadde gjort og hvorvidt minoritetsbarna hadde deltatt i feiringen. Det virket som om alle hadde vært i byen eller i nærområdet og feiret. Flere av de somaliske og albanske barnas eldre søsken så jeg i toget. Ifølge Mey er det mange av de somaliske som anser innholdet i denne dagen som 'viktigere' enn mange norske gjør, fordi de gjerne skulle vært med på å feire et fellesskap i sitt eget land på en slik måte.

En av de ansatte refererte i de foregående samtaleene til at barna hadde sunget på de forskjellige språkene som var representert i barnehagen, og hvordan det virket som barna satte pris på dette. I løpet av våren øvde alle barna i barnehagen på en rekke sanger som skulle spilles inn på kassett. I tillegg til "Kaptein Sabeltann" og andre norske sanger, skulle alle barna synges "Fader Jakob" på norsk, somalisk, albansk og engelsk. Det syntes de fleste var ganske morsomt å lære, og også de norske barna var ivrige og stolte over å kunne synges på andre språk. Jeg opplevde en gang, i ryddesamling, at noen av de somaliske guttene syntes det var flaut å synges på somalisk fordi noen av de norske barna, ei jente og en gutt, fniste litt og ikke sang, men ellers syntes barna at dette var moro. Flere av barna sang stadig denne sangen på ulike språk, og de somaliske, albanske og engelsktalende barna kunne hjelpe resten, de fikk vist en del av sin spesielle kompetanse og fikk positiv tilbakemelding på denne kunnskapen fra de andre barna i barnehagen. Denne fellessangen på flere språk ble sånn sett et eksplisitt uttrykk for barnas felles kulturkompetanse.

## **Oppsummering**

Det er visse elementer ved barnas særtrekk de ansatte lettere kan ta i bruk for å oppfylle målet om gjensidig påvirkning, blant annet, som nettopp vist, sang på barnas eget språk. Ellers er det

---

<sup>14</sup> Tove Skoug (1999) har gjort undersøkelser av hvordan blant annet vietnamesisk kultur kom til syne i pedagogisk arbeid i barnehager. "Festbrukerne" fremhevet det vietnamesiske kun ved spesielle anledninger, gjerne på en eksotisk måte, mens den norske kulturen dominerte barnehagens innhold på et ubevisst plan. "Hverdagsbrukerne", som det var få av, la vekt på både kulturforskjeller og –likheter mellom barna og

altså lite fokus på barnas ”spesielle” bakgrunn i de daglige rutiner og hendelser i barnehagen. Forskjellene som omtales blir forstått som individuelle, sannsynligvis med ønske om å unngå stigmatisering. Den integrerte gjensidige kulturformidlingen er lite representert. Ifølge samtaleutdragene med de ansatte, kan dette være fordi forskjellene synes mindre enn tidligere, og at det derfor er vanskelig å se hva som bør trekkes frem. Mange av barna snakker godt norsk og skiller seg lite fra norske barn, foreldrene snakker bedre norsk enn før og barnehagen har tospråklige assistenter tilgjengelig. De ansatte uttaler at det er mindre problematisk og færre utfordringer enn tidligere knyttet til å ha barn med annen bakgrunn enn norsk i barnehagen.

Jeg ser under mitt feltarbeid heller ikke at det oppstår eksplisitte problemer, men finner det vanskelig å oppfatte hvordan personalet fokuserer på barnas bakgrunn i hverdagen. Fordi det er lite synlig blir samtalene med de ansatte viktig for mitt innpass til deres tanker omkring minoritetsbarnas situasjon i barnehagen. I all hovedsak sier personalet at det å ha barn med ulik minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagen ikke er noe annerledes enn å ha norske barn. Når jeg konfronterer dem med spørsmålet om hvordan minoritetsbarnas bakgrunn blir en ressurs, svarer imidlertid flere av dem at de føler manglende kompetanse og kjennskap til barnas bakgrunn og jeg oppfatter at mye av arbeidet med dette overlates til de tospråklige assistentene.

Språket trekkes frem som noe som skiller minoritetsbarna fra de norske. Dette kan være fordi det ansees som det mest problematiske, et pedagogisk problem som kan jobbes med konkret. Det er lettere å være oppmerksom på språket enn på andre elementer ved barnas bakgrunn, som ikke er så synlige utad.

De ansatte sier ofte at de oppfatter de norske barna og minoritetsbarna som like. Jeg oppfatter dette likhetsfokusert som en slags yrkesstolthet, og det er denne ideen som kommer frem når en av de ansatte uttaler at *”her gjør vi ikke forskjell på barna.”* Dette likhetsfokusert kan også være en pedagogisk strategi mot forstyrrende forskjeller. De sier at de oppfatter det som delvis negativt å fokusere på forskjeller mellom barna i hverdagen og at de ikke vil gjøre minoritetsbarna mer annerledes enn de er. Den svenske etnologen Billy Ehn (1989) bruker begrepet ”negativ toleranse” om liknende type holdninger han finner i sin undersøkelse, gjort i en svensk barnehage med mange innvandrerbarn. Begrepet refererer til at mange ansatte er lite interessert i kulturforskjeller – så lenge de ikke kommer i veien for det pedagogiske arbeidet.

---

fremhevet bevisst variasjonene som *kulturvariasjoner*, både norske variasjoner og vietnamesiske, i barnehagens hverdagsliv og festliv.

Forskjeller tas altså oftest kun tak i dersom personalet opplever dem som hindringer av deres arbeid. Intensjonen er en forenkling, heller enn en forsterking av kompleksitet og ulikhet. Ehn (ibid.) snakker om det utydelige kulturmøtet, hvor forskjellene mellom barna viskes bort til fordel for likhetene. Også Endresen (1986) som har gjort en undersøkelse blant vietnamesiske barn i norsk skole, snakker om en fortielse, i form av at det ikke skapes rom for at forskjellige handlingsskjema blir tydeligere avgrenset. Endresen mener at en slik avgrensing er viktig hvis man skal skape forståelse og gjensidig påvirkning mellom de vietnamesiske og norske elevene hun skriver om. Det er ikke slik at det særegne ved barnas ulike kulturbakgrunn forsvinner fordi det underkommuniseres i barnehagen, men det at barna ikke opplever at det er relevant her gjør at de heller ikke vektlegger det i denne settingen. At barna har kunnskap og kompetanse som de gjør bruk av i for eksempel hjemmesituasjonen er sannsynlig, men det har jeg ingen direkte empirisk kunnskap om. Det vil i hvertfall være et mål ifølge Rammeplanen at denne kunnskapen blir gjort anvendbar også i barnehagen. Tor Ola Engen (1994) bruker begrepet *dobbelkvalifisering* i tilknytning til en pedagogikk han ønsker å fremme i og med en utvikling av samfunnet som flerkulturelt. Modellen han beskriver skal resultere i en nødvendig dobbeltkvalifisering; alle barn skal vokse seg inn i et samfunn preget av kulturelt mangfold og hvor pluralistisk integrering er målsetningen. Jeg tror at flere av barna i Furusletta barnehage i en viss grad har eller tilegner seg en slik dobbel kompetanse, på tross av at jeg understreker at den gjensidige kulturpåvirkningen er lite tilstede i barnehagens planer og praksis.

Dette vektlegges i langt mindre grad enn hva Rammeplanens retningslinjer setter som mål. De tingene barna har felles (nærmiljø, like interesser) får størst oppmerksomhet, både fordi det er et mål å gi barna et felles ståsted, og fordi personalet vet mest om sitt eget samfunn. De felles målene for barna som uttrykkes gjennom mål om basiskompetanse gis langt større oppmerksomhet enn målet om å utvikle barnas selvtilitt i tilknytning til deres ulike bakgrunn. I samtaler snakker de ansatte om at de tospråklige assistentene bidrar sterkt til det øvrige personalets kunnskap om barn med minoritetsbakgrunn, mens det i praksis kan virke som om mye av ansvaret overlates til dem.

Under mine samtaler med de ansatte i barnehagen kommer det fram en forståelse for at folk gjør ting på forskjellige måter, men ulikhetene som har med barnas bakgrunn å gjøre blir i liten grad gjort til gjenstand for eksplisitt kommunikasjon. De ansatte møter minoritetsbarna og deres foreldre vennlig og interessert, men vet ikke så mye om dem og deres bakgrunn. En slik kunnskap må antas å være viktig hvis man skal kunne gi barna en ”positiv identitetsutvikling



med tilknytning til egen kulturbakgrunn” (jfr. Rammeplanen). Holdninger blir ikke alltid uten videre overført til handlinger, og barnehagens pedagogiske praksis tar i stor grad utgangspunkt i de norske barnas språk, bakgrunn og erfaringer. Dette kan føre til at barnas minoritetsbakgrunn ikke oppleves som relevant.

Gjennom medier og lignende kan man få inntrykk av at språklige og kulturelle minoriteters spesielle kunnskap og erfaring sjelden trekkes frem som en ressurs i det offentlige liv. Dette kan resultere i at de forskjellige innvandrer-kulturer privatiseres, mens man på offentlige arenaer forsøker å være mest mulig norsk. Barnehagen gjenspeiler til en viss grad samfunnet i så måte. I barnehagen fokuserer personalet lite på barnas forskjeller og det som er spesielt for minoritetsbarna, og de er også forsiktige med å ta dem ut av barnegruppa. Dette er med på å bidra til at minoritetsbarnas hjemland og bakgrunn omtales lite i plenum, og disse barna får i mindre grad styrket sin opplevelse av at den bakgrunnen de eller foreldrene har også er verdifull. Siden de ansatte ikke har felles retningslinjer på hvordan man konkret kan håndtere slike utfordringer, blir enkeltpersoners holdninger og handlinger viktige. Hverdagen i barnehagen er travel, og det er mange oppgaver og utfordringer i en slik arbeidssituasjon. Mange av de ansatte uttrykker tanker om at de ville gjort *slik*, eller kanskje burde ha gjort *sånn* – hvis de hadde hatt tid nok. De synes å mene at å ta hånd om barna ikke krever at man har inngående kjennskap til deres historie.

Som pedagog kan man arbeide mer bevisst med sikte på barnas kommunikasjonsevne og basiskompetanse. ”Kulturelle forskjeller” er mer diffust og uberegnelig enn utvikling av språk og andre ferdigheter og oppleves derfor av personalet i Furusetta barnehage som vanskeligere å jobbe målrettet med. Denne delen av det pedagogiske arbeidet beskrives lite systematisk, kanskje fordi det er vanskeligere å sette ord på. Som en av de ansatte sa: ”*Det er nok mye av det en gjør som en... bare gjør liksom... En er vel vant til å følge med på ungene, hva de trenger og sånn, uten at det allikevel er så lett å si hva en gjør.*” En slik type taus kunnskap synes å utgjøre det personlige grunnlaget for personalets praktiske handlinger (se også Lamer 1990 og Skoug 1999). Når uttalelsene er såpass generelle og hva som gjøres blir så abstrakt, blir det vanskelig å se om det nevnte målet i Rammeplanen oppnås.

Når barn uten norsk språk begynner i barnehagen har personalet en mer konkret pedagogisk plan å forholde seg til, gjennom å ha lært hvordan man kan hjelpe til å utvide ordforråd osv. Personalet hevder å ha forståelse for betydning av morsmåslæring, men viser oftere bekymring

for barnas norskspråklige kompetanse, spesielt hvis barna ikke har noen å leke med på eget språk. De norskspråklige ansatte vet mer om utvikling av norsk språk, mens den tospråklige assistenten tar seg av førstespråksopplæringen. Fordi de ansatte anser de tospråklige assistentene som kompetente i forhold til barnas språk og bakgrunn, overlater de mye til dem. Det øvrige personalet i barnehagen fokuserer mer på barna som individer og deres sosiale situasjon enn på kulturell tilhørighet, og forsøker å oppnå de pedagogiske mål som settes på vegne av barnegruppen generelt. Innvandrerbarnas spesielle bakgrunn skyves i bakgrunnen. Slik unngår man muligens å gjøre små barn til ambassadører for et land eller en ”kultur” de knapt kjenner, men man får også vanskeligere oppfylt målet om ”brobygging mellom de kulturene som er representert i barnehagen” (Rammeplanen:59). De ansattes understreking av likheten mellom barna kommer delvis av at deres kunnskaper om barnas ulike bakgrunn ikke er store nok, men sannsynligvis også av et ønske om å forenkle kompleksiteten i barnehagen, og ikke forsterke den.

## AVSLUTNING

---

Barnehagen innehar en viktig rolle, både i storsamfunnet, for den enkelte familie og i det enkelte barns liv. Alle barnas erfaringer her er med på å danne grunnlag for hvordan de vil definere senere samhandlingssituasjoner de inngår i. Hva barna opplever i barnehagen er viktig både i deres nåværende liv og med tanke på tiden fremover. Samtidig spiller barnehagen en rolle som samfunnspåvirkende; barna tar med seg alle erfaringene fra tiden i barnehagen videre ut i tid og i rom.

Jeg vil hevde at det er viktig for mange minoritetsbarn å ha barnehageplass. Barnehagen er en viktig arena for utvikling av kommunikasjon og samhandling, og i barnehagen vil alle barna kunne få felles erfaringer og interesser uavhengig av kulturbakgrunn. Når det gjelder å få venner, synes felles språk og opplevelser å være viktigere enn nasjonalitet og utseendemessige ulikheter. Vennskap vil være et godt utgangspunkt for å forstå og utvikle varig respekt for andre. Jeg synes at Furusletta barnehage har et godt sosialt miljø og ser ut til å være et fint sted for barna å tilbringe en så stor del av hverdagen sin som de gjør. Mitt første hovedinntrykk av livet i Furusletta barnehage ble i stor grad det jeg satt igjen med etter endt feltarbeid. Et godt personalsamarbeid ble gjenspeilet i en ganske harmonisk barnegruppe. Forholdet mellom de norske og minoritetsbarna så ut til å være godt og jeg så få åpne konfrontasjoner jeg kunne knytte til barnas forskjellige bakgrunn. Det ble ikke av personalet sett på som vanskelig å integrere minoritetsbarna, bortsett fra dem som ikke snakket et forståelig norsk. Jeg syntes imidlertid at den integreringen som fant sted i stor grad var en ensidig tilpasning fra

minoritetsbarnas side. Deres ulike erfaringsbakgrunn og språk ble i liten grad trukket frem som ressurs.

Barnehagen har hatt barn med annen bakgrunn og språk enn norsk i over 20 år, altså er personalet 'vant til et flerkulturelt miljø'. De aller fleste av barna i barnehagen er oppvokst på et tettsted hvor alle har mer eller mindre kontakt med folk fra andre land og med annet utseende og språk, så dette synes ikke å være spesielt rart eller ukjent for dem. Flere studier viser dessuten det jeg finner i Furusletta barnehage, at barn i denne aldersgruppen fortsatt er tolerante i forhold til avvik (bl.a. Frønes 1998 og Ytterhus 2000). Ett eksempel på dette er Niklas som synes å reagere mer på Arendalsdialekt enn mørk hudfarge og somalisk språk. De norske barna blir, gjennom daglig samvær med minoritetsbarna, allerede i barnehagen vant til at man ser forskjellige ut og snakker forskjellige språk. I barnehagen får også de voksne (personalet og foreldrene) kontakt og lærer hverandre å kjenne. Selv om minoritetsbarnas tilstedeværelse i barnehagen i seg selv utøver innflytelse på majoriteten, har imidlertid studier (Lian Flem 1991) vist at kontakt og felles erfaringer ikke automatisk fremmer integreringen. Jeg ville derfor se hva som syntes å være av betydning for positiv integrering. Jeg viser i oppgaven at samhandlingen mellom barna stort sett er av positiv karakter, men at enkelte av minoritetsbarna har vansker med innpass, og også at barnas ulike minoritetsbakgrunn i liten grad gjøres til en ressurs.

Barnehagens rammebetingelser (beliggenhet, areal ute og inne, antall barn og voksne osv.) er av betydning for minoritetsbarnas deltakelse på denne arenaen. Blant andre Aarre (1987) og Kibsgaard (1990) mener at sammensetningen av barn med hensyn til kjønn, alder og språk er avgjørende for om enkelte barn blir gående alene. Aarre refererer til flere undersøkelser (Sætersdal 1978, Skutnabb-Kangas 1981) som viser at barn som plasseres alene, eller få sammen i majoritetsgrupper, ofte blir isolert blant majoritetsbarna. Hun sier videre at hennes undersøkelse viser at "det bør være flere minoritetsbarn av samme kjønn i en gruppe for at de skal ha en mulighet til å oppleve fellesskap med andre barn" (Aarre 1987:109). Å ha mulighet til å velge samhandlingspartnere med samme språk og bakgrunn synes viktig også i mine funn, men barnas valg er flertydige. De som behersket norsk språk lekte i langt større grad med norske barn, mens de av minoritetsbarna som var alene med sitt språk så ut til å streve mest med å oppnå innpass i lek med andre barn. Noen få av minoritetsbarna i Furusletta barnehage, som David, så ut til å oppleve nært vennskap først og fremst i samspill med norske barn. Andre, som de fleste somaliske guttene, hadde hyppig samhandling både med norske og somaliske gutter,

mens blant andre de albanskspråklige jentene i stor grad lekte med hverandre. Enkelte av barna med minoritetsspråklig bakgrunn ble gående mye alene. Jeg observerte i likhet med Aarre (1987) og Kibsgaard (1993) at det synes viktig for minoritetsbarna å ha potensielle lekekamerater med samme alder, kjønn og språk. En annen side ved større muligheter for å velge lekekamerater med samme språk, kan også være at minoritetsbarna ikke så ofte søker innpass hos de norske barna. De søker mer etter å oppnå innpass blant norske barn dersom de ikke har noen med samme språk å leke med. Det ser ut som personalet i sin pedagogikk anser det som viktigere at de minoritetsspråklige barna får norske venner og lærer å bruke norsk språk, enn at de utvikler en trygghet i egen bakgrunn og at de norske får innblikk i denne.

Barns selvfølelse utvikles i samhandling med andre. Jeg har sett på de jevnaldrende som betydningsfulle andre, samt vist hvordan barns mulige handlingsrepertoar i lek påvirkes av hvor stor verdi deres kunnskap og ferdigheter tillegges av potensielle lekepartnere. Jeg viser til noen forskjeller mellom de to minoritetsspråklige gruppene som er sterkest representert i Furusletta barnehage. De kosovoalbanske barna ser ut til å nesten utelukkende søke sammen med hverandre, mens de somaliske leker mye med norske barn. Noen av årsakene til denne ulikheten, finner jeg, er norskspråklig kompetanse, tid i barnehagen og i landet generelt. En annen forskjell mellom disse to barnegruppene er at de kosovoalbanske barna i langt større grad vektlegger krig og konflikt i sin relasjon til hjemlandet.

Minoritetsbarna lekte både med hverandre og med norske barn. De fleste barna har muligheter for å prate førstespråket sitt i leken. De barna som ikke har denne muligheten ser ofte ut til å ha større problemer med å få innpass i lek. Dette er de samme barna som ikke får tilbud om førstespråksopplæring, fordi de er alene om å snakke sitt språk og det må være et visst antall barn før de har krav på dette. Jeg har observert leken mellom barna og lagt merke til at de norske barna ser ut til å ha definisjonsmakten i leken, sammen med de av minoritetsbarna som innehar norskspråklig kompetanse og kjennskap til de viktige reglene for lek og samhandling. Selv om jeg har sett på barnas nåværende liv i barnehagen, understreket de ansatte ofte at barnehagen har en viktig skoleforberedende betydning. Minoritetsbarn som går i barnehage sammen med norske barn vil bli kjent med mange av kodene de må lære seg for å forstå skolekonteksten. Engen (1994) og andre som har forsket på ”den flerkulturelle skolen” finner at dagens skole, nok på samme måte som jeg hevder er tilfelle med barnehagen, i stor grad domineres av norsk språk og kultur. Slik kan det synes nødvendig for barnehagepersonalet å lære minoritetsbarna det de norske barna skal kunne, fordi de ansatte vet hva som kreves på

skolen og gjenkjenner kommende 'skoletapere'. Dette er selvsagt, og som vist, ikke hele bildet, men kan bidra til personalets fokus på å styrke minoritetsbarnas generelle norskkunnskap i stedet for å bygge på bakgrunn og livsverdener som finnes blant alle barna som er representert.

Mine hovedproblemstillinger var:

1: Får minoritetsbarna innpass i lek og samhandling? Her har jeg vist at det er variasjoner. De fleste får innpass blant norske barn, enkelte har vansker med innpass i det hele tatt, mens noen leker mest med barn med samme bakgrunn. I Furusletta barnehage er sistnevnte stort sett de kosovoalbanske jentene, og fordi de har samme kjønn og er noenlunde like i alder er det ikke innlysende at språk- og bakgrunnsfaktoren er avgjørende for deres samhold. I situasjoner hvor barn har vansker med innpass i lek er mitt inntrykk at det stort sett henger sammen med mangel på potensielle venner med samme språk og kjønn og noenlunde lik alder, samt liten lekekompetanse. Jeg finner at det ikke er bakgrunn eller utseende som ser ut til å være avgjørende for hvem barna ønsker å leke med, men heller faktorer som alder, kjønn, kommunikasjon og fellesinteresser. Likevel er noen av de viktige lekeegenskapene i barnehagens norske kontekst knyttet til det å ha kjennskap til majoritetens normer, lekeregler, og ikke minst til det anvendte språket, noe minoritetsbarna ofte kan ha hatt mindre tid eller færre muligheter til å lære seg. Dette blir en viktig årsak til manglende innpass når innpassforsøkene i så stor grad rettes mot de norske barna.

2: Gjøres barnas forskjellige bakgrunn relevant? Barnehagen har ansvar for å utvikle barnas selvoppfatning og gi barna en følelse av stolthet over sin bakgrunn. For at barna skal utvikle positiv forståelse for forskjeller dem i mellom, er de ansattes kunnskap om og holdninger til dette av betydning. De tospråklige assistentene har ansvar for barna fra sin språkgruppe, men jeg hevder at det blir gjort lite generelt i barnegruppa for å styrke barnas kunnskap om hverandres forskjeller. Det ser ut til å være to hovedårsaker til dette. Den ene er at de ansatte ikke føler tilstrekkelig kompetanse for å gjennomføre slik kunnskapsformidling, mens den andre er en "redsel" for å behandle barna forskjellig, og at det fokuset på ulikhet skal bli et negativt bidrag. Det er dessuten slik at barna selv i liten grad trekker frem sin spesielle bakgrunn i barnehagens hverdag, derfor ser ikke de ansatte noe stort behov for å kunne mer om barnas hjemland. Jeg vil imidlertid anta at det vil være lettere for barna selv å trekke det frem dersom det allerede er et tema. Mange av barna fokuserte en del på hjemlandet under samtaler med meg og enkelte av de ansatte. De barna som var kompetente i norsk språk og også hadde mange å leke med, synliggjorde sjelden sin bakgrunn i barnehagen. De kunne være opptatt av

det, og snakke mye om det, men når de etterpå gikk ut for å leke var andre ting viktigere. Disse barna hadde den kompetansen som var viktig for samhandlingen. De barna som hadde vansker både med språk og innpass, snakket ikke så mye til meg eller de ansatte om hjemland og lignende. Det kan være grunnet manglende språkkompetanse, og ikke nødvendigvis bety at de ikke hadde mange tanker om temaet. Det var i forhold til disse barna at de ansatte stort sett fokuserte på forskjeller, fordi de som vist var mer opptatt av barnas sosiale handlingskompetanse. Disse forskjellene ble da i større grad problem som kunne løses enn positive ulikheter. Den sosiale handlingskompetansen, eller basiskompetansen, bør forøvrig innebære utvikling av et positivt selvbilde i tilknytning til kulturbakgrunn, samt at alle barna i tråd med dette lærer å ta andres roller og se en sak fra flere sider.

Samhandlingen mellom barna foregår fint uten fokuset på deres forskjellige bakgrunn og ulike erfaringer. Likevel er det slik at historier og litteratur tilsier at slike ulikheter i større grad gjøres til noe negativt blant eldre barn. Jeg stiller derved spørsmålstegn ved om det ikke derfor bør fokuseres i større grad på å styrke barnas forståelse av hverandres forskjellighet allerede i barnehagen, selv om samhandlingen her ikke nødvendigvis forstyrres av slike forskjeller. Skal målet om at de norske barna skal utvikle respekt for og kjennskap til mennesker fra andre land ("med annen kulturbakgrunn", jfr. Rammeplanen) må de også bli kjent med forskjellene. Jeg har vist til Rammeplan for barnehager som sier at barnehagen skal gi barna gode utviklingsmuligheter i samsvar med det enkelte barns hjem og konkludert med at barnehagen i liten grad gjør bruk av de ressursene det enkelte barns familie kan være når det gjelder å trekke frem hverdagsselementer som eventyr, lek og sang fra land som er representert ved barna i barnehagen. Således oppfylles kanskje ikke Rammeplanens mål om å gjøre minoritetsbarna stolte over sin bakgrunn eller å lære norske barn om "andre kulturer". Barnas "hjemmekultur" vil aldri være nøyaktig lik den såkalte "hjemlandskulturen". Enkelte forskere, for eksempel Øzerk (1992), er kritiske til at mye morsmålsundervisning i skolene knytter seg til "opphavslandet", noe han mener har liten relevans for innvandrerbarnas identitetsutvikling og utviklingsmuligheter i det norske samfunn. Rammeplanen gir nødvendig rom til fortolkning for den enkelte barnehage, og de aller fleste av barna i Furusletta barnehage har ingen egenerfart kjennskap til foreldrenes hjemland, selv om de snakker språket og har noe familie der. Likevel vil hjemmet som regel være preget av ulike elementer fra derfra, i alle fall var det mange av foreldrene jeg pratet med som hørte musikk og spiste mat fra sine respektive hjemland, samtidig fortalte de meg at temaer fra hjemlandet var et vanlig samtaleemne.

Når det gjelder barnehagens ansvar for å bygge en felles plattform for alle barna, ser det ut til at personalet generelt har mer å bidra med. Her føler de at de har mer kunnskap, og de gjør mye ut av dette, både praktisk og teoretisk. Denne plattformen bygger imidlertid på erfaringer i nærmiljøet og det norske samfunnet. Selvsagt er alle barna en del av dette, men utgangspunktet fanger ikke nødvendigvis opp de ulikhetene som skal danne grunnlaget i en ”flerkulturell barnehage”? Barna selv har lite motstand mot et fornorskingspress, og selv om de ansatte ikke i hverdagen oppfatter noen eksplisitte forskjeller mellom barna i tilknytning til deres bakgrunn, er det deres oppgave å styrke barnas forhold også til denne bakgrunnen.

Et spørsmål som personalet selvsagt er opptatt av, er om minoritetsbarna utvikler basiskompetanse. Det kan jeg langt på vei kan hevde at alle barna oppnår gjennom barnehagen, i hvert fall de barna som går der i lengre tid. Det synes å være lettere for de ansatte å gi oppmerksomhet til konkrete problemområder som språk osv. mens det er vanskeligere å lage felles retningslinjer for barnets ”utvikling av selvbevissthet med tilknytning til egen bakgrunn” (Rammeplanen:59). Sannsynligvis er dette delvis vanskelig fordi målene også i Rammeplanen er vagere her. En viktig del av alle barns basiskompetanse vil imidlertid være ”den flerkulturelle kompetansen”, trass i at det er nødvendig å gi de ulike barnehagene i landet lokale tilpasningsmuligheter i forhold til målene som settes i Rammeplanen. Fordi det ikke er gitt at alt personale har kunnskap om sammenhenger mellom barns kulturbakgrunn og utvikling av selvforståelse, vil det være av betydning at utformingen av Rammeplanen er mer eksplisitt vedrørende fremgangsmåter for faktisk måloppnåelse, i alle fall bør den kunne henvise videre til annen litteratur som kan være til hjelp i planleggingen. Ansvaret gis i stedet til personalet i hver barnehage og den enkelte ansatte. Jeg har vist til hvordan dette delvis overlates til de tospråklige assistentene de er så heldige å ha i Furusletta barnehage, men at det forøvrig skapes lite rom for. Jeg finner et noe ensidig fokus hos de ansatte på hva minoritetsbarna skal lære, i motsetning til hva personalet skal legge vekt på av minoritetsbarnas kulturbakgrunn for å danne utgangspunkt for en felles plattform for alle barna. Dette kan delvis komme av at barnehagen og de ansatte i stor grad fokuserer på likhet og på barna som individer, mens barnas ulike kulturbakgrunn muligens må understrekes tydeligere under pedagogisk planlegging, for å nå målet om gjensidig kulturpåvirkning.



## Litteraturreferanser:

- Asher, Steven R. & Peter D. Renshaw (1981): Children without friends: social knowledge and social skill training. I Asher, Steven R. & John M. Gottman: *The development of children's friendship*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Berentzen, Sigurd (1983): Atferdsomtaling og kontekstualisering: Et bidrag til studie av barns samhandling og oppvekstmiljø. I *Tidsskrift for Pedagogisk Forskning* 1983, nr 3-4.
- Berentzen, Sigurd (1990): *Kjønnskontrasten i barns lek. En analyse av forholdet mellom begrepsdannelse og samhandling i en barnehage*. Bergen studies in Social Anthropology No.46, Sosialantropologisk Institutt, Universitetet i Bergen.
- Bergens Tidende, 07.06.01.
- Briggs, Jean (1991): Mazes of meaning: an exploration of individuality in culture and of culture through the individual constructs of one Inuit child. I *The Psychoanalytic Study of Society*, Werner Munsterberger, L. Bryce Bower, Simon A. Grolnick (red.). Hillsdale, NJ: The analytic Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bø, Inge (1989): *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Tano.
- Cohen, Anthony P. (1994): Boundaries of consciousness, consciousness of boundaries. Critical questions for anthropology. I *The anthropology of ethnicity. Beyond ethnic groups and boundaries*, Hans Vermeulen og Cora Govers (eds).1994, Het Spinhuis, Amsterdam.
- Corsaro, W. A. (1979): "We're friends right?" Children's use of access rituals in a nursery school peer group. *Language in society*, 8, 1979, s. 315-336.
- Corsaro, William A. (1981): Entering the child's world: research strategies for field entry and data collection in a pre-school setting. I *Ethnography and Language in Educational Settings*, Judith L. Green, Cynthia Wallat (red.), 117 – 146. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.
- Corsaro, William A. (1997): *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Ehn, Billy (1986): *Det otydliga kulturmötet. Om invandrare och svenskar på ett daghem*. Liber Förlag, Malmö.
- Endresen, May (1986): *Kulturbakgrunn og læringsmuligheter*. Hovedfagsoppgave, Migrasjonsprosjektet, Institutt for sosialantropologi, Universitetet i Bergen.

- Engen, Thor Ola (1994): Oppdragelse for det flerkulturelle samfunnet. Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning. I *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*, Joar Aasen og Thor Ola Engen (red.), Opplandske bokforlag, 1994.
- Erikson, E. H. (1968): *Identity: Youth and crisis*. New York. W. W. Norton.
- Fladstad, Torunn (1994): *Hvis jeg hadde vært en fugl: asylsøker- og flyktningebarn i statlige mottak*. IMER-programmet UIB.
- Frønes, Ivar (1998): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Flem, Aina Lian (1991): *Den vanskelige integreringen. Søkelys på uformelle relasjonelle barrierer i en to-kulturell skoleklasse*. Hovedoppgave ved Institutt for sosialt arbeid. Universitetet i Trondheim.
- Goffmann, Erving (1992): *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Hundeide, Karsten (1989): *Barns livsverden. En fortolkende tilnærming i studiet av barn*. Cappelen.
- Kibsgaard, Sonja (1993): *Ei bru til vennskap. Gjensidighet i samspill mellom barn fra to kulturer*. DMMH's publikasjonsserie nr. 4 1993.
- Ladberg, Gunilla (1993): *Barn med flere språk – om flerspråklighet i førskolealderen*. Ad Notam Gyldendal.
- Lamer, Kari (1990): *En, to, tre – ingen flere med! Om verdiformidling i oppdragelsen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Lillemyr, Ole F. (1999): Hvorfor er barns lek så viktig ved overgangen barnehage – skole? I Kibsgaard, S. og Wostryck, A. (red): *Mens leken er god*. Tano Aschehoug.
- Lov om barnehager, rundskriv Q-0902 B, Barne- og familiedepartementet, 1995.
- Lunde, Unni (1992): *Tilpasset opplæring i barnehagen: i lys av barns selvoppfatning*. hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, UiO.
- Lærerveiledning til *Felix Fabula I* (1996), lærebok for 6-åringene. Universitetsforlaget.
- Mead, George H. (1934): *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Phoenix Books. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Norsk Skoleblad 1, 1999.
- NOU 1995:12, *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Statens forvaltningstjeneste, Seksjon Statens Trykning.

- Poole, F.J.P. (1994): Socialisation, enculturation and the development of personal identity. I Tim Ingold (ed.) *Companion Encyclopedia of Anthropology 94*, London, Routledge.
- Rammeplan for barnehagen (1995) Q-0903 B, Barne- og familiedepartementet.
- Schofield, J.W: Complementary and conflicting identities. I Asher & Gottman (1981): *The development of children's friendship*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schwartzmann, H (1978): *Transformations. The anthropology of childrens play*. Plenum Press, New York.
- Skoug, Tove (1999): *Minoritetsbarna og innføring av Rammeplan for barnehagen*. Rapport nr.22 1999, Høgskolen i Hedmark.
- Stortingsmelding 74 (1979-80): *Om innvandrere i Norge*. Kommunal- og arbeidsdepartementet.
- Thorne, Barrie (1993): *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Tiller, P.O.(1989): *Hverandre. En bok om barneforskning*. Gyldendal Forlag.
- Ytterhus, Borgunn (2000): *De minste vil, og får det kanskje til*. Doktoravhandling, Institutt for sosialt arbeid, Universitetet i Trondheim.
- Øzerk, Kamil Z (1992): *Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Oris Forlag.
- Ålund, Aleksandra (1991): Modern youth and transethnic identities. I *European Journal of Intercultural Studies, Volume 2, nr.2*.
- Åm, Eli (1989): *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget.
- Aarre, Tone (1987): *Minoritetsbarn i en barnehage og en førskolegruppe i Norge*. Studier fra migrasjonsprosjektet. Bergen studies in Social Anthropology, Sosialantropologisk Institutt, Universitetet i Bergen.

## Appendiks 1: Samtykkeerklæring til foreldrene

Til foreldre/foresatte til barna i *Furusletta* barnehage

Bergen, 07.01.98

Jeg heter Silje Kontni og er hovedfagsstudent i sosialantropologi ved universitetet i Bergen. Mitt fagområde er studiet av mellommenneskelige relasjoner, og innenfor dette feltet skal jeg nå skrive en oppgave som avslutning på utdanningen min. Oppgavens foreløpige tittel er: ”Samhandling og identitetsforhandling i en barnehage. En sosialantropologisk analyse av minoritetsbarnas situasjon.”

I denne forbindelse ønsker jeg i perioden fra mars til august 1998 å tilbringe tid i *Furusletta* barnehage for å få kjennskap til hverdagen i en barnehage, og håper på samtykke fra foreldre/foresatte til alle barna.

Mitt hovedfokus vil være rettet mot lek og samhandling mellom barna, og jeg ønsker gjennom deltagelse, observasjon og samtaler å få tak i barnas opplevelser av sin hverdag samt personalets beskrivelser av sin situasjon.

Datamaterialet vil anonymiseres, slik at opplysninger i undersøkelsen ikke skal kunne føres tilbake til personer. Foreldre/foresatte og ansatte vil få anledning til å kommentere de deler av oppgaven som vedrører dem eller barna deres. Dere har også rett til når som helst i løpet av perioden å kreve at deres barn holdes utenfor undersøkelsen.

Jeg håper med dette at dere vil la meg ta del i barnas liv i barnehagen, og takker på forhånd for positiv respons.

Med vennlig hilsen  
Silje Kontni

Jeg/vi tillater at Silje Kontni samtaler med, observerer og deltar i barnehagen med vårt/våre eller mitt/mine barn på de ovennevnte premisser.

---

## Appendiks 2: Intervjuguide til semistrukturerte samtaler med barna

### 1. SAMTALER MED BARNNA

#### A: I BARNEHAGEN

Hva er det du liker best med å være i barnehagen?

Hva liker du best å gjøre? (inne/ute)

Hvem leker du mest med? Hva? Hvor leker dere?

Hvem har du mest lyst til å leke med? Hvem liker best å leke med deg?

Hva liker du minst å gjøre i barnehagen?

Er det noe som er dumt i barnehagen? Hva?

Hva gjør du hvis du er lei deg? Hvem går du til?

Hva trenger du hjelp til i barnehagen? Hvem kan hjelpe deg? Hva kan du hjelpe andre med?

#### B: FRITID/HJEMME

Hvor bor du? Hvem bor du sammen med?

Hva pleier du å gjøre når du er hjemme? Før du går i barnehagen? Etter? I helger/ferier?

Hva liker du best å gjøre? Hva liker mamma/pappa/søsken å gjøre?

Hvem leker du med? Hva leker dere? Hvor?

Hvem er du mest sammen med? Hvem snakker du mest med? Hvem trøster deg hvis du er lei deg eller har slått deg?

Hvordan ser rommet ditt ut?

Liker du å se TV? Hva liker du best å se på? Hva liker du ikke å se på?

Hva trenger du hjelp til hjemme? Hvem hjelper deg?

Hva kan du hjelpe til med hjemme?

#### C: SPRÅK/KULTURBAKGRUNN

Du kan snakke et annet språk enn norsk; hvilket språk er det? Hvilket språk snakker du hjemme/ i barnehagen/ med vennene dine?

Hvordan har du "lært" det? Kjenner du noen andre som snakker samme språk?

Kjenner du noen som bor i det landet (hvor de snakker det språket) nå?

Har du vært der? Vil du reise dit en gang? Vil mamma/pappa reise dit?

Hva ville du gjøre hvis det kom en ny i barnehagen som snakket ...? (ikke kunne norsk)

Samtalens retning er selvsagt veldig avhengig av det enkelte barn, og svarene vil variere etter tid og sted. Det er mange spørsmål, og jeg regner ikke med å få snakket om alt, i alle fall ikke i løpet av en samtale. Kanskje snakker vi om et av spørsmålene hele tiden. Jeg regner heller ikke med så stor utholdenhet, men vil avslutte samtalen når barnet begynner å bli uinteressert.

### Appendiks 3: Spørsmålsark til personalet

(det var mer plass til å svare på det opprinnelige arket).

Her er noen spørsmål jeg håper dere alle kan svare på før jeg går i gang med de strukturerte samtalene. Det er kanskje vanskelig å være kort, så skriv gjerne utfyllende, legg evt. ved ekstra ark. Still for øvrig gjerne spørsmål, eller skriv om andre ting i tillegg, hvis det er noe dere synes er viktig/vanskelig/spennende. På forhånd takk. – Silje

- Hva slags stilling har du, og hvor lenge har du arbeidet i denne barnehagen?
- Hvor lenge har du arbeidet med barn totalt?
- Det er mange barn i barnehagen som har (foreldre med) en annen bakgrunn enn norsk, er det noe du tenker over i hverdagen? Evt. på hvilken måte?
- Tror du det trengs noen spesiell kompetanse når det er så mange barn fra kulturelle/språklige minoriteter i barnehagen? Hvorfor (ikke)? Hvis ja, hva er det som er viktig å vektlegge?
- Hvis ja på forrige spørsmål; synes du at du har fått tilstrekkelig slik kunnskap – gjennom utdanning/praksis/kursing? (Hva har du evt. selv gjort for å tilegne deg kunnskapen på andre måter?)
- Hva mener du evt. at barnehagen skal gi minoritetsbarna spesielt?
- Til deg som har arbeidet med barn noen år: Med hensyn til ”minoritetsbarna”; synes du det over tid har vært noen endringer i deres situasjon i barnehagen, eller endringer for dere som personale?