



Article

Rasialiserande narrativ om fleirkulturelt foreldresamarbeid i barnehagen - Normalitet forstått som kvitheit

Anne Grethe Sønsthagen

Høgskulen på Vestlandet

E-mail: anne.grethe.sonsthagen@hvl.no

Prisca Bruno Massao

Universitetet i Innlandet

E-mail: prisca.massao@inn.no

Samandrag

Denne studien undersøker kva rasialiserte narrativ som kjem til syne når tilsette i to norske barnehagar diskuterer fleirkulturelt foreldresamarbeid. Resultata kjem frå ei re-analyse av narrativ frå to fokusgruppeintervju frå ei tidlegare studie som fokuserte på personalsamtalar om deira skildringar av samarbeid med foreldre og familiar med flyktningbakgrunn. Teoretisk byggjer studien på teoriar om symbolsk makt og vald, kvite privilegium og kritisk raseteori. Resultata var dominert av to hovudnarrativ: Normalitet og språk. Normalitetsnarrativet ser ut til å framheve kvitheit og norskheit som norma alle foreldre forventast å følgje, og foreldre som ikkje innrettar seg, risikerer å bli framandgjort og generalisert som representantar for «dei andre». Språknarrativet framhevar plassen norsk spark har i vurderinga av foreldre og barn sine evner og måtar for samhandling. Gitt betydninga av at foreldre og barn meistrar det norske språket for framtidig suksess i det norske samfunnet, blir andre former for kommunikasjon og samhandling devaluert og fordømt, noko som marginaliserer foreldre og barn som strevar med å lære og forstå norsk språk og kultur. Konsekvensane av desse narrativ bidreg til å minimerer barnehagen si rolle som ein brubyggjande institusjon.



Nøkkelord: barnehage, symbolsk makt, symbolsk vald, kritisk raseteori, kvitheitsnormer

Introduksjon

Barnehagar i Noreg er ein pedagogisk institusjon for barn i alderen 0-5 år. Samfunnsmandatet er, «i samarbeid og forståing med heimen, å vareta barna sitt behov for omsorg og leik og fremje læring og danning som grunnlag for ei allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Foreldre er viktige bidragsytarar som skal få uttrykke seg, bli høyrte og delta. Barnehageleiing og personalet er gitt ei viktig rolle i å sikre eit likeverdig og inkluderande samarbeid med alle foreldre, uavhengig av sosial eller kulturell bakgrunn (Barnehageloven, 2018). Likevel er ikkje den enkelte barnehage ansvarleg for dette åleine. Myndighetene og barnehageeigar har eit særleg ansvar for å sørge for at personalet har tilstrekkeleg kompetanse og ressursar til å kunne bygge vidare på og styrke det inkluderande fellesskapet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Denne studien er basert på ei sekundæranalyse (Heaton, 2008) av eit eksisterande datamateriale der Sønsthagen (2021) undersøkte barnehagen si rolle som inkluderingsarena for foreldre med flyktningbakgrunn og leiinga sitt ansvar for dette i arbeidet med fleirkulturell kompetanseheving. Resultata frå primærstudien ligg til grunn for vår analyse av to fokusgruppeintervju med åtte tilsette. Vi undersøker følgjande forskingsspørsmål:

Kva raisialiserande narrativ kjem til syne når tilsette i barnehagen diskuterer fleirkulturelt foreldresamarbeid?

Fokusgruppeintervjua vart gjennomført av førsteforfattar eitt år etter at dei to barnehagane hadde delteke i den nasjonale satsinga *Kompetanse for Mangfald* (KfM). På bakgrunn av den gjennomførte narrative analysen (Clandinin & Rosiek, 2007), tek vi utgangspunkt i teoriar om symbolsk makt og symbolsk vald (Bourdieu, 1991; Burawoy, 2019), kritisk raseteori i utdanning (e.g., Massao & Thorjussen, 2023; Svendsen, 2022; Yosso, 2005), og kvite privilegium (Bergersen & Massao, 2022; Frankenberg, 1993; McIntosh, 2016).

Primærstudien (Sønsthagen, 2021) innehalde eit mangfaldig datamateriale¹ frå til saman fem barnehagar, der to av barnehagane deltok i KfM. Resultata synte mellom anna at symbolsk makt var synleg i

¹ Forstudie: Intervju med fem mødrer med somalisk bakgrunn og fire pedagogiske leiarar frå fire barnehagar. Hovudstudie: Intervju med foreldre med flyktningbakgrunn (n=12), styrarar (n=2), intervju, fokusgruppeintervju og dagbøker skrivne av assistentar, fagarbeidarar og pedagogiske leiarar (n=8), og observasjonar av bringe- og hentesituasjon, foreldresamtalar og foreldremøte.

3 Rasialiserande narrativ om fleirkulturelt foreldresamarbeid i barnehagen

barnehagane, også etter deltaking i KfM, og at verken leiinga eller personalet såg ut til å reflektere kring usymmetriske maktrelasjonar mellom dei sjølv og foreldre med flyktningbakgrunn. Dei såg heller ikkje ut til å reflektere over at dei sjølv kunne bidra til å reprodusere ulikskapar. Dette bidrog til at vi ville undersøke om det også kunne vere spor av rasialiserande narrativ i datamaterialet.

Tidlegare forskning i Noreg om potensielle maktforhold i fleirkulturelt foreldresamarbeid

Det er gjort fleire undersøkingar knytt til fleirkulturelt foreldresamarbeid, både nasjonalt og internasjonalt (sjå Norheim og Moser (2020) sin internasjonale litteraturoversikt som undersøker barrierar og faktorar som legg til rette for partnerskap mellom foreldre med immigrantbakgrunn og barnehagetilsette). Samtidig som vi anerkjenner at internasjonal forskning kunne vore relevant for vår studie, har vi valt å ta utgangspunkt i forskning frå Noreg som undersøker maktrelasjonar mellom barnehagetilsette og foreldre med minoritetsbakgrunn. Bergsland (2018) undersøkte korleis pedagogiske leiarar ga anerkjenning og manglande anerkjenning til foreldre med minoritetsbakgrunn og diskuterte dette i forhold til makt. Majoriteten sin kulturelle kapital og habitus² såg ut til å dominere og foreldra prøvde i ulik grad å tilpasse seg majoriteten si oppfatning av *normalitet*. *Likskap* såg ut til å bli ubevisst vektlagt, der den *norske* måten å forstå til dømes barn, barnehage, foreldresamarbeid og foreldrerolla var normaliteten. Minoriteten vart *den andre*, forstått ut i frå deira kultur og ikkje deira individualitet, medan majoriteten vart del av eit *oss* som handla i tråd med dominerande kapital og habitus. Bergsland (2018) diskuterer om dette kan bidra til systemisk rasisme. Lund (2022) undersøkte korleis kulturelt mangfald vart handtert av pedagogiske leiarar og korleis foreldre med flyktningbakgrunn opplevde møtet med barnehagen. Majoritetssamfunnet sin kulturelle kapital (norsk) knytt til foreldreskap såg ut til å påverke både dei pedagogiske praksisane i barnehagen og foreldra sine fortellingar. Resultata synleggjer maktstrukturar i barnehagen som både kan hemme og ta i vare kulturelt mangfald, samt foreldra si kjensle av tilhøyrse og anerkjenning.

Sønsthagen (2020) undersøkte korleis barnehagar fungerte som inkluderingsarena for foreldre med flyktningbakgrunn gjennom personalet si anerkjenning av foreldre som viktige bidragsytarar. Resultata illustrerte tre steg foreldra måtte oppfylle for å oppnå slik anerkjenning: (1) Dei måtte ha tilstrekkeleg norskspråkleg kompetanse, (2) dei måtte ha god kjemi med personalet, og (3) dei måtte forstå dei sosiale

² Kulturell kapital er ei oppsamling av kunnskap, ferdigheiter og oppførsel (Bourdieu, 1997). Habitus er ei kroppsleggjort form av kulturell kapital, og viser til eit sett av disposisjonar som inneheld lærte handlingar, kultur og språk som fortel oss korleis vi skal handle og reagere, eller ikkje, i bestemte situasjonar, og kva verdiar og normer vi ser på som viktige (Bourdieu, 1991).

kodane i institusjonen. Majoriteten sin diskurs og kapital såg ut til å dominere og barnehagane fungerte meir som ein integreringsarena enn ein inkluderingsarena for foreldra. Handulle og Vassenden (2021) sin studie illustrerer korleis andregenerasjons norsk-somaliske foreldre utøvde norsk middelklasseidentitet i møte med barnehagepersonalet som ein strategi for å unngå å bli rapportert til barnevernet basert på kva som kunne tolkast som omsorgssvikt av personalet. Sjølv om foreldra var oppvaksen i Noreg, var kjent med norsk kultur og struktur og var velutdanna og godt integrert, var dei bevisst på at somaliarar (og muslimar) er underlagt ei spesiell gransking i det norske samfunnet. Foreldra sine rasialiserte erfaringar stamma frå eigne opplevingar frå å vere del av eit somalisk og/eller muslimsk og norsk samfunn. Desse erfaringane danna eit viktig kunnskapsbakteppe og navigasjonsferdigheiter i møte med barnehagen. Slike erfaringar påverka foreldra si førebuing til, møte med og refleksjonar etter, møte med personalet (Handulle & Vassenden, 2021).

Dei presenterte studiane syner at majoriteten sine logikkar, normer og tilnærmingar ukritisk dominerer i samarbeidet mellom barnehage og heimen. Medan vi finn fleire studiar som diskuterer kulturelt mangfald i eit majoritet/minoritetsperspektiv eller potensielle maktforhold, finn vi, med unntak av Bergsland (2018) og Handulle og Vassenden (2021), få studiar frå det norske barnehagefeltet som problematiserer rase, rasisme og kvitheit, verken teoretisk eller analytisk. Dette syner eit behov for å nærare undersøke om dette er eit rammeverk som også er relevant i Noreg.

Symbolisk makt og vald

Symbolisk makt (Bourdieu, 1991) i barnehagen kan forståast som ei skjult form for makt som verken den dominante gruppa, til dømes barnehagepersonale med majoritetsbakgrunn, eller dei dominerte gruppene, som foreldre med minoritetsbakgrunn, reflekterer over eller prøver å stå i mot (Sønsthagen, 2021).

Symbolisk makt påverkar og formar meining gjennom symbol og kulturelle ressursar (Bourdieu, 1991). Dei som innehar symbolisk makt definerer og dominerer den symbolske orden, slik at deira normer, verdiar og perspektiv blir anerkjent og akseptert som gyldige. Dette kan i følge Gast (2018) føre til at ein feilaktig anerkjenner vilkårlege skilnadar som legitime og tek dei for gitt. Dermed kan symbolisk makt føre til symbolisk vald når både dei dominante og dei dominerte gruppene ukritisk aksepterer og internaliserer perspektiv, normer og språkbruk frå den dominerande gruppa (Gast, 2018).

Symbolisk vald kan i følge Burawoy (2019) bidra til å oppretthalde eit asymmetrisk maktforhold som anten blir naturalisert eller misforstått som noko anna enn dominans. Symbolisk vald er innbakt i vårt daglegdagse liv og i kjernen ligg ein kombinasjon av entusiastisk deltaking og systematisk feilaktig anerkjening. Det overordna *maktfeltet* i samfunnet, representert av dei dominante gruppene, styrer kva type kunnskap, ferdigheiter og disposisjonar som skal reproduserast gjennom *utdanningsfeltet* som barnehagen er ein del

av (Bourdieu, 1990; Sønsthagen, 2021). Dermed er utdanningsfeltet eit viktig døme på symbolsk vald (Burawoy, 2019). Utdanningsfeltet blir framstilt som å følgje universelle reglar og gi alle høve til å tileigne seg kvalifikasjonar for arbeidsmarknaden. Samtidig ligg det skjult ein skeivheit der utdanningsfeltet i verkelegheita favoriserer den kulturelle kapitalen til middelklassa og overklassa, som regel representert av den kvite delen av befolkninga. Ved at ein til dømes i barnehagen legg vekt på majoritetsspråket og majoriteten sine logikkar, normer og tilnærmingar, kan personalet bidra til å reprodusere ulikskapar heller enn å redusere dei (Sønsthagen, 2021).

Rasisme, kritisk raseteori og kvitheit

Rase viser i vår samanheng til interseksjonelle sosiale og kulturelle skilnadar markert gjennom til dømes hudfarge eller andre kjenneteikn som gir indikasjon for personen sitt opphav eller nasjonal/etnisk tilhøyrse (Fitzgerald, 2020). Skilnadane er knytt til ideologiar, økonomiske, kulturelle og sosiale praksisar (Acker, 2011) som ofte er i endring ifølgje politiske maktkamp. I ein norsk kontekst er rase sett som eit gammaldags tabuomgrep som ikkje skal snakkast om, og rasisme blir generelt forstått som uttrykte hathandlingar utøvd av personar på utsida (Fylkesnes, 2019). Dette blir ei forenkling av rasismeomgrepet som må forståast som eit symptom på eit større, strukturelt problem. Rasisme baserer seg på tid og stad og kjem til uttrykk på mange måtar, både direkte og indirekte og på ulike nivå i samfunnsstrukturar (sjå meir i Massao, 2016; 2022; Massao & Thorjussen, 2023). Sjølv om rasisme kan utøvast av og ramme individ, er det aldri ein isolert individuell praksis sidan den er kopla til historie, ideologiar, institusjonar og den kollektive konsensuskraft i samfunnet (Taylor, 2004). Derfor insisterer kritisk raseteori på at rasisme ikkje kan sjåast som individuelle hendingar, men heller må koplast til det store systemet som tillèt og mogleggjer dette. I vårt tilfelle er dette barnehagen som institusjon og utdanningsstruktur.

Kritisk raseteori legg vekt på å tematisere rase, rasisme og kvitheit i samfunnet (Delgado & Stefancic, 2012), for å kunne skape høve og språk for å snakke om korleis kvitheit opererer ubevisst og usynleg som styrande normer i utdanning og profesjonar. For å kunne undersøke og tematisere urett basert på rasialisering må ulikskapen namngiast (Svendsen, 2022, s. 44). Yosso (2005) stiller eit kritisk spørsmål om kven sin kultur som har kapital. Basert på Bourdieu (1997) sitt omgrep kulturell kapital meiner Yosso (2005) at majoriteten sin middelklassekultur er framstilt som den normale eller nødvendige kultur som *dei andre* må prøve å skaffe seg eller sjå opp til for å lukkast. Basert på meiningane, makta og verdiane som blir tilskrive kvitheit i vårt samfunn, er kritisk raseteori eit viktig analytisk verktøy i utdanning for å synleggjere og rette opp undertrykkande strukturar og diskursar som kan gi nokon grupper meir privilegium enn andre, og for å skape sosialt rettferdige maktforhold (Parker & Gillborn, 2020).

Kvite privilegium handlar om eit kvitt overherredømme som ser kvitheit som normalitet medan minimale, subtile, systemiske og vanlege praksisar for daglegdagse, dominerande diskursar blir manifestert (Fylkesnes, 2019, s. 41), gjennom den pågåande undertrykkinga av farga personar (Miller, 2014, s. 4). Frankenberg (1993) tok opp kvitheit som ein strukturell fordel gjennom korleis opplevingar om rase, etnisitet og rasisme berre var forbeholdt dei farga og minoritetane i eit samfunn. Ho framheva eit sterkare fokus på at kvite også høyrte til etniske grupper som i tillegg hadde ein strukturell fordel i samfunnet. Kvite privilegium er noko som ofte blir teke for gitt og kvite kan vere ubevisst dei privilegia og fordelane dei har (McIntosh, 2016) og korleis dette kan reproduserast gjennom å bagatellisere eller fornekte at rasisme og kvite privilegium eksisterer (Bergersen & Massao, 2022). Kritisk raseteori åttvarar mot eit såkalla hovudnarrativ (grand narrative) som blir framstilt som samfunnet sin normalitet, men som i realiteten baserer seg på eurosentrisme og kvitheitsnormer (Solórzano & Yosso, 2002).

Metode

I denne studien har vi gjennomført ei sekundæranalyse av eksisterande datamateriale. Heaton (2008) skil mellom formell datadeling og uformell datadeling, der førstnemnte viser til datasett som ligg tilgjengeleg i offentlege arkiv som andre forskarar kan nytte seg av i ei sekundæranalyse. Vi har nytta uformell datadeling som vil sei at førsteforfattar som gjennomførte primærstudien har delt datamaterialet med andreforfattar, og har danna eit sekundæranalyseteam. Vi har saman gjennomført sekundæranalysen, dei teoretiske koplingane og drøftinga av materialet.

Deltakarar i studien er åtte kvite tilsette med majoritetsbakgrunn frå to barnehagar lokalisert i to relativt like store kommunar; assistentar (n=1), fagarbeidarar (n=2) og pedagogiske leiarar (n=5). I framstillinga av resultat, set vi personalet på lik linje, uansett stillingskategori, men brukar stillingskategori for å skilje dei ulike utsegna i teksten. Vi skil heller ikkje stort mellom dei to barnehagane. Dei tilsette deltok i fokusgruppeintervju i 2018 i kvar sin barnehage eitt år etter at barnehagane hadde delteke i den nasjonale satsinga KfM. Det eine fokusgruppeintervjuet var på ein time og 10 minutt og det andre på ein time og 20 minutt. Førsteforfattar hadde oppretta ein relasjon med deltakarane gjennom hennar feltarbeid frå våren 2016 til våren 2018. Hovudtemaet for fokusgruppeintervjuet var korleis barnehagane hadde arbeida med kulturelt mangfald, inkludering og fleirkulturelt foreldresamarbeid året etter satsinga.

Vi har nytta narrativ analyse av fokusgruppeintervjua (Clandinin & Rosiek, 2007; Solórzano & Yosso, 2002). Med narrativ meiner vi den hovudbodskapen som kjem fram i personalet sine fortellingar om barnehage og foreldresamarbeid i ein fleirkulturell kontekst. Ei narrativ tilnærming er nyttig for å forstå utdanning sidan det gir høve til å utforske etablerte sosiale, kulturelle og institusjonelle fortellingar gjennom å utforske korleis handlingar og erfaringar blir grunnlagt, utforma, uttrykt og satt i verk (Clandinin & Rosiek, 2007). I

vår analyse kom ein dominerande kunnskapspraksis og maktrelasjon mellom ulike grupper i barnehagen til syne. Vår artikkel er tenkt som ei motforteljing til eit generaliserande normalitets- og rasialiserande narrativ om fleirkulturell diskurs i barnehagen og er ikkje meint som ei anklage mot den enkelte tilsette eller barnehage for å være rasistar.

Etiske omsyn

Primærstudien er godkjent og har følgd dei nasjonale etiske retningslinjene for forskning (NESH, 2023). Personalet fekk informasjon om studien og signerte samtykkeskjema. Lydopptak frå primærstudien er sletta, så vi tek utgangspunkt i anonymiserte transkripsjonar. Som forskarar har vi makt i form av kva data vi vel å inkludere og ekskludere, korleis vi presenterer deltakarane sine narrativ, korleis vi tolkar innhaldet i desse og korleis vi til slutt diskuterer resultatata (Sønsthagen, 2021). I den sekundære analyseprosessen har det vore viktig å vere klar over våre eigne bakgrunnar og korleis dei påverkar vår dømmekraft, fordommar og presentasjon av studiedeltakarane. Førsteforfattar har truleg vorte oppfatta både som å vere på *innsida* og *utsida* for deltakarane (Braun & Clarke, 2013). Ho hadde same bakgrunn: kvit og majoritet, i tillegg til at ho var utdanna barnehagelærer med arbeidserfaring frå barnehage. Samtidig var ho tilsett som stipendiat på barnehagelærerutdanninga og involvert i KfM som kan ha gjort at ho vart opplevd å vere på utsida. Ho hadde også arbeidserfaring frå flyktingteneste og gjennomført feltarbeid i det sørlege Afrika som kan ha gjort ho meir sympatisk med foreldra i studien enn personalet (Sønsthagen, 2021). Andreforfattar er meir på utsida både gjennom å sjølv ha innvandra til Noreg og at ho sjølv ikkje er kvit. Fagleg har ho bakgrunn frå grunnskulelærerutdanning frå utlandet og sosiologi frå Noreg og forskar innanfor kritisk raseteori. Dette kan ha påverka våre analysar.

Ofte når rasisme eller rasialisering er tema i samband med tilsette, og kanskje særleg tilsette som jobbar med barn, kan ein gå i forsvarsposisjon både på dei tilsette og sjølv institusjonen sine vegne. Ein slik berøringsangst knytt til rasismetematikk kan skape uro og frykt for å henge ut dyktige og omsorgsfulle tilsette, som til dømes personalet i vår studie. Det er viktig å framheve at målet vårt ikkje er å *henge ut* deltakarane som har delt sine fortellingar om fleirkulturelt foreldresamarbeid fordi individ, personalet og barnehagen representerer ikkje eit normaliseringsnarrativ på individnivå åleine. Dei representerer narrativ som er forma og akseptert av samfunnet rundt som *rette* normer, verdiar, haldningar og praksisar som ofte forfordelar kvite majoritetar. Synleggjering av personalet sine narrativ i vår studie viser derfor ein rasialiserande samfunnskultur og struktur som normaliserte narrativ og praksisar i barnehagen. Vi har lagt vekt på lengre sitat frå fokusgruppeintervjua i framstillinga av resultat for å nansere korleis dette er normalisert i praksis på tross av den marginaliserande effekt dei kan skape.

Resultat

I fokusgruppeintervjua vart barnehagane sitt arbeid med fleirkultur året etter satsinga KfM var ferdig, framheva. I tillegg vart spørsmål som «Kva tenkjer de er det viktigaste i barnehagen sitt arbeid med minoritetsspråklege familiar?» og «Korleis arbeidar de no med foreldresamarbeid minoritetsspråklege foreldre?» stilt. I vår analyse av personalet sine fortellingar om fleirkulturelt foreldresamarbeid kom vi fram til to hovudnarrativ: eit normalitetsnarrativ og eit språknarrativ.

Normalitetsnarrativ

I begge fokusgruppeintervjua diskuterte personalet foreldre og barn med flyktningbakgrunn sin veremåte, gjennom å mellom anna fokusere på måten dei gestikulerte på, deira lydnivå, grensesetting og måltidsituasjon. Underliggande såg personalet ut til å generalisere foreldra og vurdere deira handlingar opp i mot eit narrativ om kvitheit eller norskheit som normalitet. I ein samtale om i kva grad personalet opplevde at deira kompetanse eller erfaringar vart etterspurt av medarbeidarar, fortalde ein pedagogisk leiar og fagarbeidar på ei småbarnsavdeling at dei det siste året hadde opplevd ei auke i born med flyktningbakgrunn: «Vi har vel fire som er norske og resten er framandspråklege? (Pedagogisk leiar). Seks, ja, utanlandske (fagarbeidar)». Dette opplevde dei som utfordrande, noko dei i det vidare skildra gjennom matsituasjonen på avdelinga:

Vi opplevde jo då utfordringar i haust som vi ikkje har opplevd før i forhold til matsituasjon med så små. Det kjentes jo som om det var 'Texas'. Og etter kvart så byrja vi å tenke at, 'ja, men det er jo ikkje sikkert at dei er vant til å sitte ved sidan av eit bord å ete maten sin på same måte som oss. Dei har jo sannsynlegvis ikkje same mat som oss ein gong.' Det tok jo månadsvis før vi klarte å få dette her til å bli ein normal spisesituasjon igjen (pedagogisk leiar).
Om vi har klart det (ler) (fagarbeidar).

Her fortel personalet korleis dei *framandspråklege, utanlandske* barna skapte utfordringar eller kaos (Texas) i deira arbeid og korleis dei klarte å få barna til å tilpasse seg den *norske* måten å vere på rundt matbordet.

Og det gjeld både det å sitte på ein stol, det å ha eit fat framfor seg, det at maten skal vere oppå fatet, at vi ikkje berre kan plukke, at ikkje vi kan lage så frykteleg mange lydar. Men vi høyrer jo no når vi legg merke til korleis andre kulturar pratar saman (...), så er det jo frykteleg mykje lyd. Dei snakkar veldig fort, i munnen på kvarandre, veldig høgt. Dei et på ein anna måte en oss, dei et anna mat enn oss, dei sit ikkje ved sidan av bordet fint dekkja og er høflege, på den måten som vi opplever høflegheit. Så dette visste ikkje vi. Dette såg vi og skjønnte det ikkje med ein gong. Etter kvart så byrja det å gå opp eit lys for oss (pedagogisk leiar).

I fortsettinga av denne fortellinga, såg særleg fagarbeidaren ut til å reagere på korleis dei *framandspråklege* gestikulerte på, eller meir konkret, måten dei brukte peikefingern på:

Eg trur eg berre må få lov til å fortelje det korleis dei snakkar til kvarandre, den her, sant (viftar med peikefingern). (...) Og så har vi ein gut på ei anna avdeling der, som er veldig mykje 'æææh, æææh,' sånn sutring, sant. Og så gjekk eine jenta vår (ler), (...) Han berre gjekk der og sutra, og så trur eg berre at ho fekk

9 Rasialiserande narrativ om fleirkulturelt foreldresamarbeid i barnehagen

nok. Og så går ho bort sånn som dette her 'dododododoo' (viftar med peikefingeren, småler). Høyrest ut som eit sånt maskingevær. (...) Men denne her (viser peikefinger), det er litt korleis du blir snakka til, med fingeren (fagarbeidar).

(Dei andre ler)

Med høg stemme og ein ristande finger. (...) (pedagogisk leiar).

Knytt til dette dømet, spurte intervjuar kva ho meinte med «den kulturen»: «Nei då tenkjer eg dei som er mørkhuda.»

Ei anna utfordring som vart nemnt i begge fokusgruppeintervjua, var grensesetting og leggetid og at foreldra sa det dei trudde personalet ville høyre. Dette vart mellom anna kopla opp i mot ei frykt for eksterne instansar, som barnevernet.

Han som eg var på kurs med (tidlegare flyktning), han sa jo det at det første dei får høyre når dei skal til Noreg, det er at barnevernet i Noreg, dei tek ungane. Så på ein måte så trur eg at dei seier ofte det dei trur vi forventar av dei (...). Det trur eg ja, kva som er rett svar. (...). Så dette her med legging, du spør dei kor tid dei legg seg, så seier dei gjerne klokka åtte, så kan du sjå dei i (sentrum) klokka ti (...) (fagarbeidar).

Dei har lært at i Noreg så legg barna seg sju eller åtte (pedagogisk leiar).

Vidare vart utfordringar med foreldra si grensesetting diskutert:

Men eg tenkjer mykje på det, ein ting som i alle fall eg syns vi burde hatt meir, det er i forhold til grensesetting. For det er forferdeleg vanskeleg. (...) Og eg tenkjer mange gonger, vi veit ikkje korleis dei set grenser. (...) Men det kan hende at dei vil sei det som vi vil at dei skal sei, men likevel så er det, ja, det er jo ei utfordring (fagarbeidar).

I den andre barnehagen vart det uttrykt frustrasjon ved manglande grensesetting når foreldra henta borna i barnehagen:

Vi har jo han som ikkje vil heim då, ein einaste dag, som grin. Der faren driv og lokkar masse. 'Kom! Ja, kom, eg har snop oppi bilen, kom og, oppi bilen' (gjer til stemma) (...). For han grin kvar dag, sjølv om han er siste ungen. Og eg tenkjer at dei foreldra trur sikkert det at vi tenkjer det at han mistvist heime på grunn av grininga. (...) Eg trur dei faktisk treng litt sånn trygging på at det er heilt greit å vere bestemt med ungen din (pedagogisk leiar).

(...)

Vi set grenser og ungane hylar og skrik fordi at dei har vore vant til å hyle og skrike. Men samtidig så sit foreldra og seier at, 'ja, men vi set grenser' (...). Men det samsvarar ikkje alltid (pedagogisk leiar 2).

Samtalane mellom personalet kan tyde på at foreldre og barn med flyktningbakgrunn blir vurdert opp i mot ein norsk logikk og tilnærming om korleis ein skal oppføre seg i ulike situasjonar og korleis ein skal sette grenser i forhold til mellom anna leggetid og irettesetting. Det var usikkerheit og mindre diskusjon kring korleis personalet kunne bidra i denne prosessen for å trygge både barn og foreldre i utfordringar knytt til grensesetting. Foreldre står i ein sårbar situasjon og er truleg redd for å gjere noko «feil» framfor personalet.

Personalet i den eine barnehagen sa dei hadde jobba mykje med omgrepa dei brukte, og at ord som *framandkulturell* ikkje vart brukt lenger. «Dei er ikkje så framand for oss» (pedagogisk leiar). Dei opplevde slike ord som fiendtlege, og «det høyrer rett og slett ikkje heime nokon plass å snakke sånn

om andre, det syns ikkje eg» (pedagogisk leiar). Dette viser ei meir inkluderande haldning i foreldresamarbeidet. Likevel såg det ut til at personalet i denne barnehagen også generaliserte nokre av foreldra, særleg med *muslimsk* bakgrunn. Når personalet vart spurt om dei hadde jobba med temaet mangfald på det personlege plan sidan KfM, dreia samtalen seg etter kvart over på utfordringar med måltid knytt til restriksjonar i islam. Personalet diskuterte om barnehagen hadde tilpassa seg muslimsk kultur *for* mykje sidan dei endra på kva pålegg dei tilbydde ungane for å unngå styr rundt kva dei med muslimsk bakgrunn kunne ete og ikkje. Vidare i samtalen diskuterte dei utfordringar knytt til likestilling, som dei også kopla opp i mot muslimar:

Men hugsar de ikkje til å byrje med, då gjekk dei damene, dei gjekk inn i det der inste leikerommet og sette seg. Der hadde vi bord og det. Eg blei liksom sånn, 'kvifor sit dei der inne?' Nei, for dei skal jo ikkje sitte i same rommet som menn, sant, men det har jo ikkje vi lagt opp til i det heile, og det kjem vi aldri til å gjere heller. (...) (pedagogisk leiar)

Også hadde eg ein sånn diskusjon med (gut med syrisk bakgrunn). Han kjem og seier, 'pappaen min kan køyre bil, mammaen min har ikkje lov til det.' Og eg sa, 'Nei, for ho har ikkje sertifikat.' 'Nei, ho kan ikkje køyre bil, det er berre pappa som har lov til å køyre bil. Ikkje dame kan køyre bil.' Åhå, ikkje sei det til meg, sant, åhåhå. (Dei andre ler). (...) Og eg blir så provosert, sant. (...) Og eg tenkjer, kva er det han tenkjer rundt dette der? Eg blir ikkje klok på det (pedagogisk leiar 2).

(...) Og vi har vore gjennom veldig mykje i forhold til denne hijaben og gutar og jenter, for det kjem opp sånne diskusjonar, kva kan gutar gjere, kva kan jenter gjere. Og vi har likestillingsperspektiv, og det skal vi ha. Og det er den som eg jobbar litt med når, kva er det dei tenkjer, for akkurat der aksepterer eg faktisk ikkje at dei seier at 'jenter kan ikkje køyre bil.' Sånn tullete haldningar (veivar med handa), vekk, ferdig med det (pedagogisk leiar 2).

Det verkar som at personalet fokuserte på utfordringar ved ein spesifikk religion, islam, både når det gjaldt måltid og kva som ikkje representerer likestilling basert på eit norsk perspektiv om likestilling, utan å utdjupe kva dette inneber. Ein kan stille spørsmål ved om foreldregrupper med majoritetsbakgrunn også kan dele seg i grupper basert på kjønn eller om gutar med majoritetsbakgrunn til dømes kan sei: «Kvinner kan ikkje køyre traktor», eller om dette er noko som berre gjeld foreldre og barn med muslimsk bakgrunn. Dei ulike situasjonane personalet skildra som utfordrande, kunne ha vore gode høver for personalet å komme i dialog med desse foreldra og barna, heller enn å generalisere ei gruppe for manglande likestillingsperspektiv.

I det same intervjuet la dei særleg vekt på inkludering av barnet i leik og at dei viste ei større interesse for barna sine ulike språk når dei vart spurt korleis dei no jobba med inkludering. I forlenginga av dette fortalde dei at dei hadde opplevd omvendt rasisme frå foreldra. Dette var einaste gongen rasisme vart nemnt i intervjuet og det vart ikkje reflektert over om nokon av foreldra, eller barna, kunne ha opplevd rasisme i barnehagen.

Men vi følte jo og på litt omvendt rasisme i ein periode her, då alle mørkhuda gjekk til *tamilsk* assistent og snakka med ho (pedagogisk leiar).

Ja! (Småler) (fagarbeidar).

Då var jo eg passeleg sur og forbanna. På viktige ting som dei skulle, altså det rokka ved min (småler) (pedagogisk leiar 2).

Dei ulike fortellingane syner at det blir reflektert noko over korleis dei omtalar foreldre, samtidig som det er fleire element av mindre kritisk refleksjon over eigen praksis og språk eller over foreldra sin situasjon. Den eine barnehagen såg ut til å generalisere foreldre med flyktningbakgrunn som framandspråklege, framandkulturelle, utanlandske eller mørkhuda, medan den andre barnehagen såg ut til å særleg generalisere foreldre med muslimsk bakgrunn.

Språknarrativ

Eit godt samarbeid mellom barnehage og heim er avhengig av god kommunikasjon gjennom språket. Språk er meir enn verbal språk, det kan også vere til dømes gestar, mimikk og lyd, som vart løfta fram under normalitetsnarrativet. Personale fokuserte i begge intervjua på behovet for at både barn og foreldre hadde nok norskspråkleg kompetanse, så i denne samanheng handlar språknarrativ om verbalspråk. Ein samtale om korleis dei jobba med inkludering og kulturelt mangfald, gjekk fort over til ein samtale om utfordringar med det norske språket hjå både barn og foreldre. Det at foreldra meistra det norske språket og at dei fekk informasjon om og vart kjent med det norske systemet, var i følge den eine pedagogiske leiaren nødvendig for å lukkast vidare opp i utdanningssystemet:

For vi ser jo og at dei slit når dei kjem på skulen med det same. Foreldra forstår ikkje det dei får beskjed om der i frå og så byrjar dei å sakke akterut i forhold til dei andre fordi dei ikkje har skjønt kva ting dreiar seg om. Så det å lære seg å kommunisere på norsk og forstå det som blir sagt, det er ganske avgjerande for korleis dei får det opp igjennom systemet.

Det er viktig med norsk språkkompetanse for å sikre god kommunikasjon mellom barnehage og heim og andre instansar i samfunnet. Samtidig verkar personalet å vise mindre omsyn i ein overgangsfase der foreldre og barn ikkje meistrar språket. Til tross for at den eine pedagogiske leiaren uttrykte at ho etter arbeidet med fleirkulturell kompetanseheving hadde blitt «meir bevisst på dette her med å prate med dei framandspråklege sjølv om det i mange tilfelle hadde vore det lettaste å ikkje gjere det». Personalet såg ut til å vurdere foreldre basert på kor fort dei klarte å lære seg det norske språket. Dei som meistra norsk vart i stor grad omtala positivt og som individ som hadde lukkast. Foreldre som i mindre grad meistra det norske språket, vart ofte definert som representantar for ei kulturell gruppe som hadde mislukkast. Den eine pedagogiske leiaren uttalte:

Samtidig som vi skal anerkjenne den kulturen dei kjem i frå, den og skal synleggjerast, så er det veldig viktig dette med å bli kjent med det norske samfunnet og det norske systemet. Det å kunne prate norsk. Vi ser jo det at dei foreldra og dei barna som er flinkast til å snakke norsk, dei klarar seg best sosialt og då sannsynlegvis også fagleg etter kvart (...). Dei som kun snakkar sitt eige morsmål, (...) dei ser vi får jo andre utfordringar med dette med å forstå det rundt seg og det å ikkje kunne kommunisere med dei andre.

Ei mor i denne barnehagen, derimot, hadde lukkast meir i følgje personalet, og dette var også til hjelp for dottera hennas. Den same pedagogiske leiaren fortalte:

Og så har vi no ei der mora har bestemt seg for at, 'No er me i Noreg, vi snakkar norsk.' Både heime og andre plassar, og dei et tran og sanasol. Og ho (dottera) er jo utruleg på å snakke setningar og veldig populær blant dei andre barna på avdelinga og, berre to og eit halvt år gammal. No veit jo ikkje eg kva det vil sei at ho ikkje lærer noko særleg på sitt eige morsmål, om det har noko å sei for ho, men det som vi ser i barnehagen er at for ho så er det utruleg positivt.

Fagarbeidaren haldt fram: «Men der ser du jo mor også, ho har jo den oppfatninga at 'er vi i Noreg, så er vi i Noreg.' Ho snakkar konsekvent norsk med ho. Og ho seier at heime no så vil ikkje den ungen snakke noko anna enn norsk». Denne jenta vart vidare vurdert opp i mot ei anna jente på same småbarnsavdeling, der foreldra ikkje snakka norsk i same grad:

Så ser du forskjellen på ho og ho der den andre jenta for eksempel (...). Så ser eg at ho er godt integrert som du seier, for ho brukar språket, ho er ei blid, smilande jente. Den andre brukar meir skrik. Og då på ein måte har du stengt deg litt ute med ein gong, fordi at dei vil ikkje. Så du ser voldsam stor forskjell på det (fagarbeidar).

Ut i frå fortellingane til personalet, såg det dominante språket, norsk, ut til å ubevisst marginalisere minoriteten og forsterke kvitheit som norskheit. Dette vil ikkje sei at dette er bevisste handlingar eller haldningar frå personalet, eller at personalet ikkje har omsorg for den situasjonen barna og foreldra stod i. Dei viser ulik grad av forståing for foreldra sin situasjon og legg vekt på at dei ønskjer at både barn og foreldre skal klare seg godt i det norske samfunnet. Likevel uttrykker dei lite kritisk refleksjon over si eiga rolle og ansvar i forhold til foreldra sitt høve til å inkluderast og ikkje assimilera inn i barnehagen og det norske samfunnet. Dette kan føre til at eit press om å meistre det norske språket blir viktigare enn sjølv kommunikasjonen.

Vidare diskuterte personalet ubehaget dei kjente når foreldre snakka sitt eige morsmål i samtalar med barnet sitt i barnehagen.

Det eg tykkjer er verst i garderoben, det er når foreldra snakkar sitt språk til ungen og dei står og pratar og pratar og pratar, og vi har ikkje peiling på kva dei snakkar, den tykkjer eg er vanskeleg (assistent). Og då og kjenner eg at då er det veldig freistande å tenke at 'no går eg inn (på avdelinga) og så kan eg komme ut når dei er ferdig med sitt i garderoben.' For du har på ein måte ingenting der å gjere når du ikkje kan vere ein del av den samtalen (pedagogisk leiar).

(...)

Eg har faktisk spurt, for me har jo ei som gjer det, og så høyrer eg gjerne namnet mitt så snakkar ho. Og då har eg faktisk spurt, 'Kva sa du til ho no?' 'Åja, ja!' Og det er litt ubehageleg og det, for du veit ikkje kva som blir sagt, men du høyrer at dei nemner namnet ditt (fagarbeidar).

Men eigentleg så burde det kanskje ha vore litt sånn at når dei trer inn i ein norsk barnehage, så må dei bruke språket vårt når dei kjem inn hit. Då er det oss dei skal forhalda seg til og kommunisere med. Og så kan dei snakke sitt eige språk heime viss dei vil det. Men når dei skal vere og samarbeide med oss og formidle til oss, så må dei bruke det språket til ungen og sånn at vi får med oss heile kommunikasjonen (pedagogisk leiar).

Sjølv om personalet uttrykker at foreldra sin kultur skal anerkjennast og synleggjerast, blir det å snakke eit anna språk enn norsk i barnehagen og til ein viss grad også i heimen, framheva som negativt og uønskt. Det å ikkje forstå kva som blir sagt, særleg når eins eige namn blir nemnt, kan opplevast ubehageleg, og kanskje hadde personalet eit behov for kontroll over kva som vart snakka om. Men det verkar ikkje som at personalet sette seg inn i foreldra sin situasjon eller at dei reflekterte over at dette er eit ubehag som er konstant for fleire foreldre og barn. Det å kunne snakke morsmål med barna sine i garderoben for å kunne forstå kvarandre godt, er truleg nødvendig og ei lette for foreldra og barna.

Diskusjon

Dei to hovudnarrativ vi har presentert er prega av rasialiserande narrativ om kvitheit eller norskheit som normalitet. I det følgjande skal vi diskutere kva dette kan føre til og kva som kan vere hindringar i barnehagen si rolle som brubyggar.

Rasialisert narrativ om kvitheit som normalitet i fleirkulturelt foreldresamarbeid

Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synleggjere, verdsette og fremme mangfald og gjensidig respekt (Kunnskapsdepartementet, 2017) og barnehageeigar har eit særskild ansvar å sørge for at personalet har tilstrekkeleg kompetanse og ressursar til å oppfylle dette kravet (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dei fleste deltakarane i studien hadde formell barnehagekompetanse og alle hadde gjennomført eitt år med fleirkulturell kompetanseheving. Likevel skapar fortellingane deira eit avgrensa rom for å lære og anerkjenne andre veremåtar enn det *norske* som ein del av mangfald i praksis. Framandgjerjing av barn og foreldre med flyktningbakgrunn blir normalisert i deira forteljingar, til dømes situasjonen rundt matbordet, grensesetting, måtar ein snakkar eller uttrykker seg på og kva språk ein brukar. Dette kan sjåast i lys av Yosso (2005) sitt spørsmål om kven sin kultur som har kapital. Den dominerande majoriteten sin kulturelle kapital (Bourdieu, 1997), knytt til kvitheit og norskheit, blir reprodusert og promotert gjennom institusjonar i samfunnet, slik som barnehagen. Ein risikerer då at kulturar, ulike veremåtar, språk og religionar representert av flyktingar, blir problematisert, framandgjort og marginalisert som upassande i barnehagen og samfunnet, medan majoriteten sine veremåtar og kulturbakgrunn blir sett som ein verdifull ressurs (Yosso, 2005).

Skal foreldre eller barn med flyktningbakgrunn bli inkludert i og gjennom barnehagen, må dei truleg ukritisk tilpasse seg den norske veremåten. Personalet illustrerer dette mellom anna ved å snakke positivt om mora som «bestemte seg for å berre snakke norsk» både heime og i barnehagen og ved at dei framhevar at barna hennar drakk både «sanasol og tran», som ein metafor på ei norsk forståing av korleis ein sikrar ein

sunn oppvekst og omsorg. Samtidig uttrykte dei pedagogiske leiarane i den andre barnehagen at dei vart provosert når «mørkhuda foreldre» gjekk til assistenten med tamilsk bakgrunn heller enn dei og uttrykte dette som «omvendt rasisme». Gjennom å bruke ei slik tilnærming for å skildre sine opplevingar, risikerer ein at ein dekker over eller tonar ned den makta og dei institusjonelle fordelane majoriteten har (Massao, 2016; 2022) i og gjennom barnehagen. På den måten set personalet seg sjølv på same sårbare nivå og ekskluderte posisjon som foreldre med flyktningbakgrunn. Ei mangfaldig tilnærming kunne ha vore å sjå dei kulturelle verdiane tilsette med minoritetsbakgrunn bringer inn i personalgruppa og barnehagen, der foreldra hadde nokon å kontakte på tross av språklege eller kulturelle barrierar.

Dei ulike narrativ frå personalet viser korleis kvitheit i form av norskheit i praksis kan dominere barnehagen (Miller, 2014), til tross for vektlegginga av kulturelt mangfald i styringsdokument. Dette viser seg i personalet sine fortellingar om kva dei forventar av veremåtar hjå foreldre og barn, men også til dømes gjennom kva underordna posisjon til dømes ein ikkje-kvit/norsk-tamilsk kollega burde ha i barnehagen. Ein risikerer då at barnehagen blir ein assimilering sinstitusjon som i liten grad verdset kulturelt mangfald viss kvitheit (Frankberg, 1993; Fylkesnes, 2019) set standardnormer når det gjeld språk, barneoppseding, oppførsel, likestillingsnormer og barnehagen si rolle i eit mangfaldig samfunn. Dette blir vidare formidla gjennom det som kan omtalast som normale sosialisering- og pedagogiske praksisar i barnehagen. Personalet si vektlegging av norskheit som normalitet kan være både bevist og ei ubevisst haldning som ber med seg grunnleggande forventningar, tru og praksisar. Ved å normalisere interessene og perspektiva frå kvite norske mogleggjer majoriteten sin konsensus legitimering av marginalisering og ekskludering av andre grupper sine perspektiv og veremåtar gjennom utdanningsinstitusjonar som barnehagen. Dette er basert på dei konstruerte, manglande og framandgjerande dominerande narrativ som blir utvikla og reproduisert av majoritetar (Taylor, 2004). Våre resultat viser rasialiserte mønster (Dei, 2006; Massao, 2022) som truleg opprettheld usynlege privilegium til kvite majoritetar. Ein risikerer å ekskludere dei ikkje-kvite foreldra gjennom fargeblindstrategiar (McIntosh, 2016).

Personalet sine fortellingar synleggjer også at kvitheit og norskheit fungerer som ei form for symbolsk makt (Bourdieu, 1991), som blir sett som verdifull og noko som gir utteljing i det offentlege rom og institusjonar. Det å beherske det norske språket kan fungere som rasialisert symbolsk makt som i fleire tilfelle blir brukt til å framandgjere og ekskludere både foreldre og barn som ikkje har norsk som sitt morsmål og som ikkje snakkar det som blir vurdert som godt norsk (Gast, 2018). Foreldre og barn som lærer det norske språket fort blir vurdert som meir villige til å integrere/assimilere seg i det norske samfunnet. Personalet ser ikkje ut til å ta omsyn til ulike faktorar som kan påverke individet si læring av eit framand språk og kultur, noko som kan demonstrere diskriminering og til tider symbolsk vald (Burawoy, 2019).

Noko av det som er spesielt med symbolsk vald er at det er så internalisert i utdanningsinstitusjonar slik at det blir legitimert (Bourdieu, 1990; Gast, 2018). Dette kan vere ubevisste handlingar frå personalet, sidan dei samtidig uttrykker omsorg og forståing for barna og foreldra sin situasjon. Likevel, så kan dei når dei ubevisst rasialiserer, neglisjerer eller marginaliserer barn og foreldre med flyktningbakgrunn, «sleppe unna» dette ved å skylde på uvitenheit, at dei har gode intensjonar (som viktigheita av at foreldre og barn meistrar det norske språket), eller fargeblindargument som «vi behandlar alle likt» (Burawoy, 2019; McIntosh, 2016). Å forvente at foreldra berre skal snakke norsk med barna er truleg basert på ein tanke om at foreldra må trene seg på det norske språket og slik lukkast vidare i utdanning og andre områder i samfunnet. Samtidig verkar personalet å ta lite omsyn til kva konsekvensar dette kan få for samspelet mellom foreldre og barn og foreldra si kjensle av tilhøyrse.

Når foreldre med flyktningbakgrunn sine handlingar utfordra den norskheita som er gjennomsyra i barnehagane sin praksis, vart foreldra framstilt som utfordringar og avvik og ikkje som ein likestilt del av mangfaldet og inkluderingsfellesskapet i barnehagen. Det er med utgangspunkt i desse narrativ vi diskuterer om dette kan skape hindringar for brubygging mellom ulike kulturar.

Hindringar i barnehagen si rolle som brubyggar

Samfunnsmandatet til barnehagar i Noreg er tydeleg på viktigheita av eit nært samarbeid med heimen og foreldre som viktige bidragsytarar i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen skal vere ein pedagogisk institusjon med eit profesjonelt personale som mellom anna sikrar at mangfald, inkludering, toleranse og gjensidig respekt blir verdsett. Ein kan ut i frå dette sei at personalet skal fungere som ein brubyggar mellom foreldra sin kulturelle bakgrunn og det norske samfunnet og barnehagen sin kultur (Bergersen, 2017) og som ein inkluderingsarena der foreldra kjenner at dei høyrer til, er verdsett og anerkjent (Sønsthagen, 2021). Dei narrativ som kjem fram når personalet fortel om fleirkulturelt foreldresamarbeid, synleggjer fleire hindringar i denne brubygginga. Dette kan påverke tilliten mellom foreldra og personalet, der personalet ikkje ser ut til å stole på foreldra fordi dei meiner dei svarar det dei trur personalet vil høyre og snakkar sitt eige morsmål med sine barn. Foreldra treng å følge norske veremåtar for å få aksept i majoriteten sin diskurs i barnehagen (Handulle & Vassenden, 2021). Brubygging handlar mellom anna om å hjelpe foreldra til å få ei meistringskjensle med tanke på at dei oppdrar barna sine i ein ny kultur og på eit nytt språk der dei må balansere mellom sin eigen kultur og den kulturen barna veks opp i. I praksis er dette lite verdsett og anerkjent av personalet. I staden legg dei mellom anna vekt på at foreldra bør snakke norsk med barna sine innanfor barnehagen sitt område for å demonstrere viktigheita av norskheit og at barn og foreldre et, snakkar, og oppfører seg på ein anna måte enn det som ser ut til å vere akseptert som normalt. Det er viktig å framheve at personalet sine fortellingar om foreldra ikkje er

einsidig negative. Dei uttrykker også forståing og omsorg for både barna og foreldra sin situasjon. Likevel tyder fortellingane på at det ligg ein kvitheitsdiskurs til grunn.

Sjølv om individet sin autonomi står sterkt i det norske samfunnet (Bergersen, 2017), ser ikkje dette ut til å gjelde når personalet skildrar foreldre og barn med flyktningbakgrunn. Gjennom personalet sine narrativ, ser foreldra ut til å representere ei *gruppe* heller enn individ. Ei gruppe som tilsynelatande ikkje oppdreg barna sine på den *rette* måten i forhold til grensesetting og oppførsel ved matbordet, som karakteriserte som høglydte, gestikulerer, og et på ein meir bråkete måte enn det norske som er sett på som det normale. Viss ein då samtidig opplever at ein ikkje blir sett på som autonome og kompetente foreldre av personalet eller at personalet nøyte granskar deira handlingar og dømmer desse negativt, så er dette ein sårbar situasjon å stå i for nokon som strevar med å få aksept i samfunnet. Dette illustrerer også studien til Handulle og Vassenden (2021). Sjølv om foreldra i deira studie er andregenerasjonsinnvandrarakar med god kjennskap til norsk kultur og god norskspråkleg kompetanse, er dei klar over at dei vil bli vurdert annleis enn majoriteten med utgangspunkt i deira foreldre sitt opphav frå Somalia og Islam. På den måten risikerer personalet at deira kvite privilegium bevisst eller ubevisst blir framheva som norma foreldra skal handle ut i frå (McIntosh, 2016), som igjen kan bidra til systemisk rasisme (Taylor, 2004). Dette vil ikkje seie at personalet som individ nødvendigvis er rasistiske, men illustrerer at samfunnet rundt normaliserer kvitheit eller norskheit. Utan kunnskap eller bevisstheit om sine privilegium og symbolske makt risikerer ein å diskriminere og bidra til symbolsk vald (Bourdieu, 1991; Burawoy, 2019). Personalet sine narrativ syner eit behov for auka kompetanse og bevisstgjerung over å bruke andre sine perspektiv til å reflektere over egne verdiar og praksisar (Bergersen & Massao, 2022) og korleis rasialisering og kvitheit, eller norskheit, kjem til uttrykk i utdanningskontekstar som barnehagen (Massao & Thorjussen, 2023; Fylkesnes, 2019).

Samtidig som rammeplan og andre styringsdokument framhevar mellom anna mangfald og inkludering, vert desse omgrepa sjeldan definert (Sønsthagen, 2021). Ein risikerer dermed ulike tolkingar som kan føre til assimilering og ein likskapsideologi, der den norske forståinga blir framheva som normalen. Då risikerer ein at myndighetene sjølv, gjennom sine dokument, reproducerer ei allereie mogleg etablert forståing hjå personalet, der dikotomien mellom *dei* – minoriteten, og *oss* – majoriteten blir oppretthaldt (Sønsthagen, 2021). Dette kan sjåast i tråd med mellom anna Bergsland (2018), Sønsthagen (2020) og Lund (2022) sine studiar som påpeiker at barnehagepersonalet framhevar likskap og det *norske* som normalitet, som igjen kan føre til framandgjerung og systemisk rasisme.

Avsluttande refleksjonar

Personalet sine fortellingar om kulturelle utfordringar knytt til samarbeid mellom barnehage og foreldre med flyktningbakgrunn synleggjer rasialiserande narrativ prega av kvitheit, kvite privilegium og symbolsk

vald (Bourdieu, 1991; Burawoy, 2019; Frankenberg, 1993) som kan skape og reprodusere asymmetriske maktrelasjonar mellom personalet og foreldre med fleirkulturell bakgrunn. Dette fordi kvitheitsnormer gir personalet strukturelle fordelar. Til tross for at slike maktrelasjonar kan vere ubevisst og usynleg for personalet, kan konsekvensane av dette hindre tillitsfull brubygging mellom barnehagen og familiar. Ved å vise korleis rase og kvitheit verkar gjennom normaliserte institusjonelle praksisar, som til dømes framheving av det norske språket og veremåtar som det rette eller ønska i barnehagen, går det imot barnehagen si hensikt som er å fremme respekt for menneskeverdet ved å synleggjere, verdsette og fremme mangfald og gjensidig respekt (Barnehageloven, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjensidig tillit i barnehagen er eit viktig grunnlag for foreldre og barn sin tillit til andre instansar som barnevern og skule. Dette er ikkje berre eit individuelt ansvar for den enkelte barnehagetilsett, eller foreldre, men er både eit institusjonelt og kollektivt ansvar – alt i frå kva utdanning og kompetanseheving som blir gitt til barnehagepersonalet, kva informasjon foreldre får og kva forventningar og kunnskap som blir formidla frå barnehageeigar og styringsdokument.

Referansar

- Acker, J. (2011). Theorizing Gender, Race, and Class in Organizations. In E. Jeanes, D. Knights, P. Y. Martin, & Dawsonera (Eds.), *Handbook of gender, work & organization* (pp. 65 - 80). Wiley.
- Barnehageloven (2018). *Lov om barnehager* (LOV-2018-06-22-83). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bergersen, A. (2017). *Global forståelse: barnehagelæreren som kulturell brobygger*. Fagbokforlaget.
- Bergersen, A., & Massao, P. B. (2022). 3. En analyse av makt og kultursensitivitet blant utvekslingsstudenter til og fra det globale sør gjennom faget Global Knowledge. I J. Klein, A. Bergersen, & A. S. Larsen (red.), *Utenlandspraksis for lærerstudenter* (s. 41-63). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215056180-2022-03>
- Bergsland, M. D. (2018). *Barnehagens møte med minoritetsforeldre: en kritisk studie av anerkjennelse og miskjennelse tilblivelser og virkninger* [Doktorgradsavhandling]. NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.; J. B. Thompson, Ed.). Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, Economy and Society* (pp. 46-59). Oxford University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: a practical guide for beginners*. SAGE Publications Ltd.
- Burawoy, M. (2019). *Symbolic Violence: Conversations with Bourdieu*. Duke University Press.
- Clandinin, D., & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 35-76). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n2>
- Dei, G. J. S. (2006). Introduction: Mapping the terrain - towards a new politics of resistance. In G. J. S. Dei & A. Kempf (Eds.), *Anti-Colonialism and Education* (pp. 1-23). Sense Publishers.

- Delgado, R. & Stefancic, J. (2012). *Critical Race Theory: An Introduction*. New York University Press.
- Fitzgerald, K. J. (2020). *Recognizing Race and Ethnicity, Power, Privilege, and Inequality*. Routledge.
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. University of Minnesota Press.
- Fylkesnes, S. (2019). *Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity* [Doctoral dissertation]. Oslo Metropolitan University – OsloMet.
- Gast, M. J. (2018). "They Give Teachers a Hard Time": Symbolic Violence and Intersections of Race and Class in Interpretations of Teacher-student Relations. *Sociological Perspectives*, 61(2), 257-275. <https://doi.org/10.1177/0731121418756044>
- Handulle, A., & Vassenden, A. (2021). 'The art of kindergarten drop off': how young Norwegian-Somali parents perform ethnicity to avoid reports to Child Welfare Services. *European Journal of Social Work*, 24(3), 469-480. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1713053>
- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data: an overview. *Historical Social Research*, 33(3), 33-45. <https://doi.org/10.12759/hsr.33.2008.3.33-45>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2023). *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Lund, H. H. (2022). *Ulikhet, likhet og mangfold: Pedagogisk ledelse og foreldreskap i kulturelt mangfoldige barnehager*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskulen på Vestlandet.
- Massao, P. B. (2016). *Sport, race and gender: the experiences of black Norwegian athletes* [Doctoral dissertation]. The Norwegian School of Sport Sciences.
- Massao, P. B. (2022). Rasialisering. Et begrep for norsk samfunns- og utdanningsforskning? I C. A. Døving (red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringer* (s. 107-120). Universitetsforlaget.
- Massao, P. B., & Thorjussen, I. M. (2023). Barn, unge og rasisme – Refleksjon på utdanning og idrett. I T. Wilhelmsen, E. Berg, K. V. Evensen, G. M. Solstad, & I. M. Thorjussen (red.), *Bevegelsesfelleskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 244-262). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa230113>
- McIntosh, P. (2016). White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. In J. Dowsett (Ed.), *Gender, Race & Canadian Law: A Custom Textbook from Fernwood Publishing* (pp. 92-98). Fernwood Publishing.
- Miller, E. (2015). Discourses of whiteness and blackness: An ethnographic study of three young children learning to be white. *Ethnography and Education*, 10(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.960437>
- NESH (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Norheim, H., & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnership between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: A review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6) 1-17. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836582>
- Parker, L., & Gilborn, D. (Eds.) (2020). *Critical race theory in education*. Routledge.

Svendsen, S. H. B. (2022). Hva er kritisk raseteori - og kan det brukes til å belyse rasisme i Norge? I C. A. Døving (red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringer* (s. 42-54). Universitetsforlaget.

Solórzano, D. G. & Yosso, T. J. (2002). Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative inquiry*, 8(1), 23-44. <https://doi.org/10.1177/107780040200800103>

Sønsthagen, A. G. (2020). Early childcare as arenas of inclusion: the contribution of staff to recognising parents with refugee backgrounds as significant stakeholders. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 304 - 318. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755486>

Sønsthagen, A. G. (2021). *Leadership and responsibility : a study of early childcare institutions as inclusion arenas for parents with refugee backgrounds* [Doctoral dissertation]. University of South-Eastern Norway.

Taylor, P. C. (2004). *Race: A Philosophical Introduction*. Polity.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>