

Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse

Kari Krogstad

Sammendrag

Artikkelen baserer seg på intervjuer med pedagoger i en barnehage om deres oppfatninger av barneoppdragelse til foreldre med muslimsk bakgrunn, og hvordan dette påvirker barnehagelærernes arbeid med å lære barn regler og rutiner. Den undersøker også hvordan pedagogene bruker trekantmodeller for å visualisere forskjeller i grensesetting mellom foreldre med etnisk norsk bakgrunn og muslimer. Funn viser behov for å teoretisk skille mellom muslimsk (kulturell) og islamsk (religiøs) barneoppdragelse. Empirien drøftes i lys av begrepene kulturell kapital og habitus for å diskutere hvordan foreldres barneoppdragelse kan være et utfordrende tema i barnehagen og i barnehagelærerutdanningen.

Early childhood education and care (ECEC) institution teachers' perceptions on Muslims' child rearing praxis

Abstract

This paper investigates how teachers, based on interviews, in one early childhood education and care (ECEC) institution perceive child rearing praxis amongst parents with Muslim background, and how this affects the teachers work in teaching children rules and procedures. The article also explores how the teachers use models of triangles to visualize differences between parents with an ethnic Norwegian background and Muslims' child rearing. The results display the need to use a theoretically distinction between Muslim (cultural) and Islamic (religious) child rearing praxis. The empirical results are discussed in light of the terms cultural capital and habitus to analyse how parents' child rearing can be a challenging theme in ECECs and early childhood teacher education.

Innledning

I forbindelse med forskningsprosjektet *Minoritetsreligioner i barnehagen* (MinRel) intervjuet vi pedagogiske ledere og styrere om blant annet hva de mente barnehagelærerutdanningen (BLU) burde adressere når det gjelder en flerreligiøs barnehage (Krogstad og Hidle 2015). Informantene

svarte ved å trekke inn eksempler på hva de fant utfordrende, spesielt forskjellen mellom «norsk» og «muslimsk» barneoppdragelse (Krogstad 2016). To utsagn kan illustrere dette: «Muslimer setter ikke grenser for sine barn» og «Somalisk barneoppdragelse betyr ingen grensesetting før barnet kommer i puberteten». Jeg har siden MinRel fundert over disse uttalelsene, og er

opptatt av temaet siden jeg underviser på BLU i religion, livssyn og etikk. I de nasjonale retningslinjene for BLU omtales ikke kultur og/eller religion som perspektiver med hensyn til syn på barn, barndom eller barneoppdragelse, kun at studentene skal ha «kunnskap om barndom, barnehage og familie i historiske og samtidige perspektiv» (Universitets- og høyskolerådet 2018: 13). I 2015–2016 gjorde jeg feltarbeid i en barnehage som hadde familier med muslimsk tilhørighet og hvor jeg blant annet undersøkte personalets holdninger til religion og markering av høytider (Krogstad 2017). I tillegg var jeg interessert i pedagogenes oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse med utgangspunkt i deres erfaringer. Artikkelen er et dypdykk ned i et tema som kan anses som ømtålig, men som ikke desto mindre burde diskuteres slik at praksisutøveres erfaringer ikke forblir tause eller tabueres, da det kan synes som at deres oppfatninger om muslimers barneoppdragelse kan ha innvirkning på deres utøvelse av profesjonen.

Barnehagelærere kan hevde at det er forskjell mellom «muslimske» og «norske» foreldres barneoppdragelse og grensesetting.¹ Til å forklare forskjellene, illustrerer pedagoger i denne barnehagen dette ved å vise til modeller av to pyramider eller trekkanter.² Den ordinære, med toppen opp, viser til hvordan de mener majoriteten av foreldre oppdrar sine barn: mange grenser når barnet er lite og så færre jo eldre barnet blir, spesielt fra puberteten av. Den motsatte, med spissen ned, mener de illustrerer hvordan muslimske foreldre oppdrar sine barn: få grenser når barnet er lite, og så fler og fler fra pubertetsalder. Jeg finner referansen til pyramider eller trekkanter interessant, og i artikkelen vil jeg utdype barnehagelærernes anvendelse av trekantmodellene.

Jeg har intervjuet en styrer, fire pe-

dagogiske ledere og en barnehagelærer om deres refleksjoner omkring muslimsk barneoppdragelse. Jeg valgte å bruke kategorien «muslimsk» i intervjuene og ikke «islamsk» da førstnevnte begrep er mer gjenkjennelig for informantene enn den religionsvitenskapelige termen «islamsk». Intervjuer blir analysert basert på hvilke ideer som eksisterer angående begrepet «muslimsk» barneoppdragelse, illustrert ved bruk av pyramider, og på informantenes forståelse av grensesetting. Funn om bruk av skjematiske modeller (pyramider) drøftes i lys av Gilliam (2009) sin studie om essensialisering av muslimer som gruppe. I tillegg vil jeg klargjøre hva som er muslimsk (kulturell) og islamsk (religiøs) barneoppdragelse, da med tanke på studenter på BLU. Denne distinksjonen er basert på Larsson (2007), Giladi (2014) og Berglund (2007) som beskriver kjennetegn ved islamsk religiøs barneoppdragelse, samt Scourfield, Gilliat-Ray, Khan og Otri (2013) sin studie av islamsk praksis blant muslimske foreldre og barn. Til å diskutere mine funn vil jeg trekke inn Bourdieus (1986) begreper kulturell kapital og habitus for å undersøke om dette kan bidra til forståelse.

Relevant forskning

Mitt anliggende med artikkelen er å utforske pedagogers synspunkter og erfaringer med muslimske foreldre, og av den grunn trekker jeg på forskning som hovedsakelig har fokus på islam og muslimer. Norsk forskning har hatt noe oppmerksomhet på barnehagelæreres syn på minoriteter med utgangspunkt i religion og høytidsmarkeringer, herunder islam (Krogstad og Hidle 2015) og hvordan religion generelt er underkommunisert i offentlige dokumenter vedrørende barnehage (Krogstad 2016) og blant barnehagelærere (Krogstad 2017). En dansk studie viser at

lærere i grunnskolen bruker pyramider for å illustrere forskjellene mellom majoritets- og minoritetsforeldres barneoppdragelse (Gilliam 2009). Det er gjennomført studier av minoriteter i danske (Palludan 2012) og svenske barnehager (Johansson 2012), men disse har ikke spesiell oppmerksomhet rettet mot muslimer, men allikevel kan deres funn ha gyldighet med hensyn til muslimer som minoritetsgruppe. Palludan hevder at foreldre som har en sosial og kulturell bakgrunn som ligner personalets, har flere muligheter til å samarbeide med dem. Johansson viser, at til tross for at personalet har grunnleggende respekt for foreldre og barn med minoritetsbakgrunn, er det majoritetskulturen som dominerer og blir tatt for gitt selv om majoriteten av barna i den undersøkte barnehagen har annen etnisk bakgrunn enn svensk. Hun mener at det er en mer eller mindre ureflektert holdning blant de voksne til dominansen i egen majoritetskultur (2012: 261). I en studie fra to danske barnehager viser det seg at pedagogene bruker kultur som forklaringsmodell om etniske minoriteters (muslimers) atferd (Bundgaard og Gulløv 2008). Det gjelder spesielt om minoritetenes atferd bryter med personalets forventninger til oppførsel. Å bruke kultur som forklaring tar derimot ikke hensyn til barn og foreldres individuelle forskjeller og erfaringer (s. 29). Den mest omfattende empiriske studien som er gjort angående muslimers syn på barneoppdragelse, er basert på intervjuer med foreldre og barn i Wales av Scourfield mfl. (2013).

Teoretisk rammeverk

Jeg har valgt å trekke inn Bourdieu og hans begrep habitus med hensyn til at artikkelens fokus er barneoppdragelse. Og jeg vil dermed ikke gå inn på hans praksisteori slik den anvendes hos Palludan (2012),

Gilliam (2009) samt Bundgaard og Gulløv (2008) som benytter ham til å forklare pedagogers syn på majoritet og minoritet med henblikk på samfunns- og institusjonsnivå. Bourdieu hevder at det er tre former for kapital: økonomisk, kulturell og sosial, og at sjansen for å lykkes på ulike arenaer i samfunnet er knyttet til den samlede kapitalen individet besitter og verdien denne kapitalen har på ulike arenaer (1986: 241). Jeg velger å se nærmere på en av de tre kapitalformene: kulturell kapital med hensyn til barneoppdragelse. Bourdieu deler denne formen for kapital inn i tre: legemliggjort gjennom omgivelsene som blir tilegnede og lærte disposisjoner i kropp og sinn, objektifiserte former gjennom eksempelvis bøker og kunst, og institusjonalisert kulturell kapital som individet tilegner seg gjennom samfunnets institusjoner, blant annet utdanning (s. 241). En islamsk basert oppdragelse er delvis basert på å lære barn religiøs praksis som blir kroppsliggjorte former for kunnskap (Ådna 2013: 211) som eksempelvis bønn og oppmerksomhet overfor *halal* (tillatt) og *haram* (forbudt) i tilknytning til mat (Scourfield mfl. 2013). Å tilegne seg kulturell kapital skjer gjennom en sosialiseringssprosess i den kulturen eller de kulturer som individet er i kontakt med, eksempelvis foreldre som må forholde seg til barnehagepedagogers syn på «rett» barneoppdragelse. Bourdieu mener at kulturell kapital i form av den legemliggjorte/kroppsliggjorte er den vanskeligste både å tilegne seg og å endre til andre former for kapital. Dette fordi den er tilegnet ubevisst gjennom formasjonsprosesser som tar tid og fordi kapitalformen er assosiert med kropp og sinn. Bourdieu kaller denne prosessen for kultivering (1986: 244), og når denne formen for kulturell kapital blir en del av et menneske, blir den en del av dets habitus: «The beliefs, values,

conduct, speech, dress and manners – that are inculcated by everyday experiences within the family, the peer group and the school» (s. 76). Dette innebærer at noe av foreldrenes oppdragelse av egne barn utgår fra foreldrenes egen habitus (kroppsliggjort kulturell kapital) i betydningen at noe av den ikke artikuleres eller begrunnes da den «sitter» i kropp og sinn. Personalet i barnehager må eksempelvis prøve å forstå somaliske foreldres barneoppdragelse gjennom å få dem til å forklare eller sette ord på det som kan være vanskelig å artikulere når det gjelder deres oppdragelse av egne barn.

Muslimsk og islamsk barneoppdragelse

Det er selvfølgelig ikke *en* måte muslimer oppdrar sine barn på, like lite som det er *en* måte kristne gjør det. Individuer og grupper hører til ulike religiøse tradisjoner eller livssyn som tolker normer og praksis ulikt. Dette gjør det umulig å generalisere med hensyn til hvordan barn blir oppdratt i ulike religioner (Andreassen og Olsen 2014). Allikevel er det en tendens i offentlige debatter eller blant pedagoger i barnehager til å snakke om muslimer uten å nyansere for eksempel landbakgrunn og kultur (Krogstad 2016). I sin studie av hvordan danske lærere i en grunnskole oppfatter etniske minoritetselever, hevder Gilliam (2009) at deres bilde av en muslimsk oppvekst viser tegn til en essensialistisk forståelse da lærerne snakker om muslimer som en homogen gruppe. På den måten viser de at de ikke kjenner til den brede variasjonen blant muslimer. En av lærerne, Niels, sier:

De muslimske familier har en omvendt pyramide end os, hvad angår opdragelse. Danskere opdrager massivt i starten og

opdrager så mindre og mindre, jo mere selvstændige børnene bliver. Muslimer, de behandler de små børn som konger, især drengene, og jo større de bliver, jo mere skal de opdrages, og så, når de når puberteten, så skal de overholde alle reglerne. Det har de enormt svært ved at håndtere (2009: 177).

Gilliam hevder at den pyramidemodellen som Niels omtaler her, ofte blir brukt av hennes informanter for å beskrive forskjellen på dansk og muslimsk barneoppdragelse.

Et begrep som «muslimsk barneoppdragelse» er ambivalent om det ikke blir definert i relasjon til hver enkelt forelder og hans eller hennes bakgrunn sett i lys av kultur og personlig historie. Sand (2012) bruker begrepet «kulturalisering» som innebærer at vi ser og forstår enkeltpersoner fra eksempelvis Pakistan i lys av generelle forestillinger om pakistansk kultur. Anvendt på mitt materiale vil det si at pedagoger bruker trekanter eller pyramider som på generell basis skal si noe om hvordan majoritet og minoritet oppdrar sine barn med hensyn til grenser, og at de har en oppfatning om at muslimsk barneoppdragelse derfor har noen generelle trekk. Det tas for gitt noen bestemte stereotype forestillinger, og slike generelle oppfatninger kan dermed stå i fare for å etterlates udiskutabelt og urørlig og på måter som ikke gjelder de som er født i Norge (Sand 2012). Om vi undersøker muslimsk barneoppdragelse i relasjon til islam, vil det kunne gi et annet bilde med noen generelle karakteristikker. Jeg vil derfor skille mellom «islamsk» barneoppdragelse» på vegne av reguleringer basert på Koranen og hadither³, og «muslimsk» barneoppdragelse som en kulturell variasjon blant muslimer (Andreassen og Olsen 2014: 143).

Ifølge Larsson (2007) er det relativt lite i Koranen om barn og barneoppdragelse. I de få kapitlene (*surene*) og versene som beskriver dette, er barn forventet å være vennlige overfor sine foreldre, samt adlyde og respektere dem, se sure 17: 24–25; 29: 7; 31: 13; 46: 14 (Berg 1989). Giladi (2014) refererer til en samling av hadither (*Kitab al-iyal*) hvor det er flere kapitler som beskriver hvordan Muhammed behandlet barn og hvordan foreldre skal uttrykke medfølelse, kjærlighet og nåde overfor sine barn (2014: 588). Larsson (2007) mener det er relevant å undersøke hvordan Muhammed relaterte seg til barn «eftersom han är et föredöme och ideal som muslimer förväntas efterlikna och följa» (s. 134). Berglund (2007) hevder at den klassiske islamske litteraturen som omhandler barneoppdragelse, deler barndom inn i fem perioder: «(1) spädbarnsålder, (2) småbarnsålder, (3) barndom, (4) tidigt ungdom och (5) sen ungdom» (s. 116). Hun hevder at det er de to overgangene fra barndom (7 år) til tidlig pubertet, og fra tidlig til sen pubertet (14 år) som er de viktigste. Når det gjelder den første overgangen forklarer hun det med at når barnet er 7 år kan det forstå abstrakte ideer og derfor skille mellom det gode og det onde. Videre at når de er 7 år kan de starte å be og faste under måneden *Ramadan* og være med på fredagsbønn i moskeen. «Sjuårsåldern kan därför förstås som den ålder då barn anses vara religiöst mogna [...] Detta är ett religiöst ideal, inte något som efterlevs av alla i praktiken» (s. 117).

Scourfield mfl. (2013) har studert 60 muslimske familier i Cardiff i Wales som inkluderer intervju med 99 foreldre og 120 barn (hvorav 15 av barna var 5 år eller yngre). Et funn gjelder når det blir forventet at barn lærer seg islamsk praksis. Fra barna er mellom 1 og 5 år er det en forventning hos foreldre at barnet har

en grunnleggende tro på Allah (gud), og en viss bevissthet om hva som er forbudt (*haram*) og tillatt (*halal*), spesielt i forhold til mat. Scourfield mfl. karakteriserer den islamske barneoppdragelsen som en pedagogisk prosess, og i deres studie ble ikke begrepet verdier brukt av de muslimske familiene som ble intervjuet: «There was plenty of implicit mention of values from both adults and children, usually with reference to what is appropriate behaviour for good Muslims» (2013: 95). Scourfield mfl. satte opp en liste over prioritert atferd for muslimer og presenterte den for foreldre og for barn uavhengig av hverandre (fra listen kunne informantene velge mellom respektfull, ærlig, snill, adlyde, måteholden, ren, arbeide hardt, smile). Resultatet viser at både barn og foreldre uavhengig av hverandre har en høy grad av enighet om at god muslimsk atferd er ensbetydende med å være respektfull, ærlig og snill (2013: 96). Og at det som kjennetegner islamsk (religiøs) barneoppdragelse spesifikt er knyttet til mat (spiseregler) og bønn.

Metode

Barnehagen som er gjenstand for denne undersøkelsen er kommunal og befinner seg i en kommune i Sørøst-Norge. Kommunen som eier barnehagen har i økende grad blitt flerkulturell på grunn av økende migrasjon det siste tiåret. Foruten den kvinnelige styreren, som selv er utdannet barnehagelærer, består personalet av 15 kvinner og en mann, hvorav 50 prosent av dem var barnehagelærere i 2015–2016 da jeg gjorde min undersøkelse. Det året hadde barnehagen 68 barn (fra 58 familier) som representerte 14 nasjonaliteter utenom norsk. I de to siste årene har barnehagen tilbudt plasser til barn fra nylig ankomne flyktningsfamilier i området. Personalet har hatt en raskt

økende opplevelse av å arbeide i en mangfoldig setting: i 2011 kom om lag 10 prosent av familiene fra en ikke-etnisk norsk bakgrunn, i 2015 var prosenttallet 40.

- I streng forstand kan undersøkelsen kun indikere tendenser i en barnehage som ikke kan danne basis for generaliseringer.

Dataproduksjon og analyseprosess

Kvalitative metoder bruker ulike datainnsamlingsstrategier primært basert på tolkningsteorier (hermeneutikk) og menneskelige erfaring (fenomenologi) (Malterud 2011). For å undersøke pedagogenes forståelse av og erfaring med «muslimers» barneoppdragelse og deres bruk av illustrasjoner for å forklare forskjeller mellom majoritetens og minoritetens barneoppdragelse, har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode: semi-strukturerte intervjuer. Hensikten med intervjuene er å utforske meningen med et fenomen («muslimsk» barneoppdragelse) slik det blir oppfattet av respondentene i deres kontekst (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjuguiden var semi-strukturert med fem hovedspørsmål og hvor det var mulighet for å endre rekkefølgen på spørsmålene og komme med oppfølgingsspørsmål spontant.⁴ Et av hovedspørsmålene var om informantens synspunkter om muslimske foreldre og barneoppdragelse. Valg av begrepet «muslimsk» ble gjort basert på tidligere studier hvor personalet bruker denne termen og ikke det religionsvitenskapelige «islamsk» som henviser til den religiøse barneoppdragelsen, mens muslimsk kan forstås som å favne kultur, etnisk gruppe og/eller religion.

Analysen av intervjuer ble gjennomført i tråd med Braun og Clarke (2006) sine an-

befalinger om tematisk analyse. De vektlegger betydningen av å visualisere valg i en analytisk prosess og presentere en metodologi i arbeidet med å analysere et helt datamateriale. Min analyse bestod av å lese og relese funn, så kode innholdet i enheter, identifisere og revurdere temaer, som så endte opp med to emner: modeller og grensesetting. Gjennom denne prosessen var det førende prinsippet å være nær det empiriske materialet slik at analysen ble så transparent som mulig (Braun og Clark 2006; Maxwell 2005). Analysen går fra det deskriptive, hvor data er sortert og organisert for å avdekke viktige mønstre, til tolkingen hvor mønstre blir diskutert i lys av teori og tidligere forskning. Når det gjelder analysen kan jeg ha oppfattet og tolket ut i fra min tolkningsmessige ramme (Denscombe 2007). Eksempelvis at spørsmålet om deres synspunkter på muslimsk barneoppdragelse kan ha bli oppfattet som kun å gjelde etnisk gruppe og/eller kun knyttet til landbakgrunn. Men da informantene oppfattet spørsmålet ulikt, eksempelvis at en svarte med å nyansere foreldrenes landbakgrunn mens en annen assosierte spørsmålet med mat, ble også oppfølgingsspørsmålene ulike. Målet har vært å tilegne meg en grundig forståelse av pedagogenes erfaringer med og refleksjoner omkring temaet «muslimsk» barneoppdragelse, og deres ulike erfaringer gjenspeiler seg i deres svar, noe som vil bli reflektert under presentasjon av funn og i analysen.

Utvalget av informanter kan være en begrensning for resultatet, men dataene reflekterer pedagogenes synspunkter og meninger. I streng forstand kan undersøkelsen kun indikere tendenser i en barnehage som ikke kan danne basis for generaliseringer. Allikevel er dette funn som jeg mener kan ha relevans og overføringsverdi til andre barnehager og til

BLU. Innsikt i hvordan noen pedagoger reflekterer over og forholder seg til temaet «muslimsk» barneoppdragelse kan bidra til refleksjon over egen praksis og danne grunnlag for mer bevisste valg, og dermed bidra til utvikling og refleksjon over barnehagelæreres profesjonalitet (Øvrebø og Andreassen 2017: 6).

Funn

Jeg har delt inn funn fra intervjuene i to temaer: pyramider, som modeller på barneoppdragelse, og grensesetting. Informantene er gitt fiktive navn.

Pyramidene som illustrasjon på forskjellen mellom «norsk» og «muslimsk» barneoppdragelse

På mitt spørsmål om hva de som pedagoger assosierer med muslimske foreldres barneoppdragelse, er deres første respons å snakke om mat. Informantene svarer som dette: «Det dreier seg mye om mat. At en ikke skal spise svin, at noen skal ha halal og andre ikke ha halal», og «Det som er viktig for muslimske foreldre er at vi ser etter og respekterer at deres barn ikke spiser det de ikke skal spise». Styret Maria har en annen innfallsvinkel til spørsmålet og sier at muslimske foreldre er like forskjellige som andre familier. Hun nyanserer dette ved å trekke frem de som har bakgrunn fra Somalia: «De som har vokst opp der de siste 30 årene har ikke fått gå på skole, ikke hatt noen god barndom. Oppvekst som er karakterisert av mye terror og uroligheter. Jeg tenker at mange av de mangler gode rollemodeller.» Selv om hun ikke vil sette noe i bås som muslimsk barneoppdragelse, trekker hun paralleller til trekanter:

Noen av de trekka jeg kan se, og jeg tenker her på trekantene, er den store

friheten barna skal ha, at vi ikke skal korrigere barna så mye. Det synes jeg at jeg ser i veldig mange familier som et fellestrekk. Mange kulturer har et annet syn på barn enn oss da i forhold til hva barn kan, hva barn forstår og hva barn skal snakkes med om. Og foreldre ser jeg snakker til og ikke med, så barn blir ikke forklart hva som skjer. Det har jo mye å si for hvordan barna oppfatter situasjonen.

På mitt spørsmål om hvorfor hun refererer til trekanter, svarer Maria: «Jeg synes modellen er veldig grei å bruke til foreldrene for å fortelle litt om hvordan vi tenker. Det er ikke alltid det er sånn, og det er viktig å presisere at det er forskjeller i hver familie.» Rakel, en av de pedagogiske lederne, forteller at hun for noen år siden var på et foredrag på en høgskole om «den omvendte pyramidene»:

Det føler jeg at en kanskje møter litt ute. At ungene får gjøre alt og så blir det strammere og strammere etter hvert som de blir eldre. Noen er der, så det kan bli litt krasj i forhold til hva vi tenker på i forhold til oppdragelse og verdier.

Rakel mener at dette med ulikt syn på barneoppdragelse aldri blir diskutert eller snakket om i barnehagen. Noen år tidligere, i en annen barnehage hun var ansatt i, forteller hun at hun kom i konflikt med en muslimsk familie og at hun av dem ble kalt rasist. «Det gjorde noe med meg, og etter det har jeg ikke turt å være så åpen, eller jeg prøver jo å forstå, men jeg tar ikke tak i temaet, jeg er redd for å trække noen på tærne.»

Lea, pedagogisk leder, forklarer at hun opplever at «muslimske barn ikke har grenser sånn som vi er vant til». I foreldre-

samtaler tar hun ofte opp det med grensesetting og «hvordan vi gjør det i Norge. Og så har jeg denne trekanten for å visualisere det for foreldrene, den synes jeg er veldig beskrivende». Jeg spør Lea om hva hun legger i at grensesettingen er annerledes:

Jeg opplever at de sier 'de er så små, de forstår ikke'. Vi har mer forventninger til at barn forstår ganske mye, mens de tenker at de ikke begynner å forstå før de er 3 eller 4 år. Det blir litt den trekanten at vi åpner opp og gir større og større ansvar, mens de nærmest snevrer inn.

På spørsmål til Elisabeth, pedagogisk leder, om hvilke erfaringer eller refleksjoner hun har gjort seg om temaet muslimsk barneoppdragelse, svarer hun at hun har lest en del på bakgrunn av at barnehagen har fått mange barn fra ulike land på få år, og hvordan det er å vokse opp som barn i Somalia eller Afghanistan: «Så jeg vet det er et annet syn på barn, blant annet den trekanten. Det virker mer grenseløst, og så vet vi at de får mer grenser og ansvar etter hvert som de blir større og motsatt hos oss.» Hun legger til at det er «flere etniske norske foreldre jeg villa ha putta rett inn i den der [den omvendte pyramiden]. Det er ikke bare barn fra andre kulturer som ikke hører på de voksne eller som ikke sitter rolig».

- Vi prøver å være litt tydelig på at barna må lære grenser.

Grensesetting, eller regler og rutiner

Med hensyn til nyankomne foreldre med kort botid i Norge og deres møte med barnehage, forteller Maria at de prøver å forklare barnehagens behov for struktur og regler, «men det er ikke alltid at de ser at det kan

ha overføringsverdi til hjemmet». Hun gjentar en historie fra barnehagen om et barn med minoritetsbakgrunn som var utagerende og urolig og som personalet mente trengte grenser og rammer, og hvor moren sa at det fikk det hjemme. Men barnet ville ikke sove i barnehagen eller sitte og spise med de andre barna rundt bordet. De hadde bedt mor øve hjemme på at barnet skulle sove i barnevogn og sitte ved spisebord ved måltider. Situasjonen forbedret seg ikke til tross for mors forsikringer om at hun øvde. Først da en av de pedagogiske lederne ba mor om å fortelle om deres dag hjemme, fikk hun vite at barnet ikke hadde noe fast sted å sove (manglet egen seng) eller at det ikke spiste ved et spisebord (familien manglet spisebord). Maria avslutter: «Så når vi begynte å strukturere det rundt barnet, så endret barnets atferd seg ganske mye. Vi spør ofte de feil spørsmåla.»

På spørsmål om hva Markus (barnehagelærer) assosierer med muslimsk barneoppdragelse, svarer han slik:

Sånn som jeg erfarer det er det at barna har mye mer frihet når de er små, og så blir de mye strengere jo eldre de blir i forhold til norske barn som gjerne har det stramt fra de er små og får større frihet når de blir eldre. Det er ikke alltid de [barna] hører på deg og det kan man tolke som at det er problembarn, men det er sånn de er vant med det hjemme fra, de har mye større frihet. Det er ikke så mye grenser.

Jeg spør Markus hva han mener med grenser i forhold til hva, og han svarer: «I forhold til å sitte rolig ved matbordet, høre på de voksne, ta imot beskjeder.» Jeg lurte på om han mener at dette gjelder noen etniske grupper mer enn andre, og han sier at med hensyn til hans erfaringer er det «de med

somalisk bakgrunn, Irak og Afghanistan. Det er de vi har flest av her og som jeg har mest erfaring med. Det er de det er mye å ta tak i når de kommer til barnehagen og hvor vi har de største utfordringene». Han presiserer at det ikke bare er de med en annen bakgrunn «som har problemer med grensesetting hjemme. Vi ser jo helt klart også at blant etnisk norske at veldig mange har store problemer med grenser».

Miriam, pedagogisk leder, mener at det ikke bare er muslimer, «det er i mange andre kulturer man ser litt annerledes på oppdragelse. Vi prøver å være litt tydelig på at barna må lære grenser. Der tror jeg nok det er en forskjell på norsk eller nordisk barneoppdragelse og andre kulturer». På mitt spørsmål om Miriam kan utdype hva hun legger i grenser, svarer hun: «At foreldrene skjønner viktigheten av at unger må ha regler og rutiner. Når jeg spør de 'hva tenker du, hvordan ble du oppdratt' da svarer de at de enten ble slått eller de tenker at barna er jo så små, de trenger ikke oppdragelse.» Jeg spør henne om årsaken til dette kan være synet om at barn skal være barn så lenge som mulig, og hun svarer at det gjelder «i hvert fall i det somaliske miljøet». Hun mener at familier kan gjøre som de vil hjemme, men at de må være klar over hva de krever i barnehagen: «Jeg prøver å forklare at det norske samfunnet krever at de klarer å høre på andre og leve etter regler og rutiner fra barnehagen og oppover.»

Elisabeth mener at barneoppdragelse i andre kulturer er mer grenseløs enn i den norske:

Vi ser at det er store forskjeller. I forhold til å ta imot og utføre beskjeder, enkle grunnleggende regler da. Sitte rolig ved matbordet, holde på med en aktivitet uten å vandre rundt, høre på voksne rett

og slett selv om en skulle tro at det med respekt for voksne, at det kom mer tydelig fram hos enkelte grupper da, men det ser vi ikke veldig.

Hun reflekterer videre på mitt spørsmål om dette har med barnets alder å gjøre og hun mener at foreldre kanskje blir strengere når barnet begynner på skolen, men at foreldrene mener at «barn skal få være barn til de begynner på skolen». Elisabeth sier at for disse barna så er det en veldig overgang å begynne i barnehagen hvor de får grenser og regler å forholde seg til, «og så kommer de hjem og så er det kanskje ikke sånn hjemme. Det er nesten en sånn konflikt med følelser i det barnet, at det blir litt forvirret». Jeg vil vite hva hun sier til foreldre når hun erfarer at det er lite grenser hjemme kontra barnehagen. Hun svarer at ofte forteller hun foreldrene hva hun ser i barnehagen og spør dem om de kjenner seg igjen. Eksempelvis at hun ser at barnet sitter og spiser ved matbordet i barnehagen, og at foreldre forteller at hjemme går barnet rundt med brødiskiva eller sitter på gulvet og spiser. Elisabeth utdyper: «Foreldre er veldig enig i det vi gjør i barnehagen, men de synes det er vanskelig å få til hjemme.» Hun forteller at hun med tiden har lært seg mer å spørre foreldre hvordan de har vokst opp og at hun på den måten får mer forståelse av deres barns atferd:

Jeg tror det er viktig å tenke hvem er vi som kan si at det du gjør er helt feil, det vi gjør er det du må gjøre. Det blir jo like feil for meg og sitte på gulvet å spise som det gjør for de å sitte ved et bord og spise, for det er noe med hva du er vokst opp med og hva du er vant til. Så jeg tror at en skal være litt ydmyk og trå litt varsomt, og ikke være så veldig på at vi vet det riktige. Men så er det jo noe med at

de skal jo integreres i et samfunn som har de reglene da. Det du har vokst opp med reflekterer du ikke over og tar det for god fisk, mens det som er fremmed, da er det mer «hvorfors er det sånn». For vi spør ikke etnisk norske foreldre hvordan de har vokst opp. En er nok litt redd for å tråkke på tærne der også. Men jeg tenker om jeg hadde flytta til et annet land, om noen hadde spurt meg om min oppvekst, så hadde jeg synes det hadde vært kjempeinteressant.

I presentasjonen av funn har jeg avgrenset dette til å gjelde informantenes bruk av modeller (trekanter) og deres syn på grensetting, og det vil danne utgangspunkt for min drøfting.

Diskusjon

Jeg har valgt å bruke habitusbegrepet fordi mitt anliggende med artikkelen er å utforske kategoriene muslimsk og islamsk barneoppdragelse. Av den grunn vil min analyse undersøke forholdet mellom kultur og religion, og ikke hvordan barnehagen som institusjon bidrar til å skape forskjeller gjennom sine forestillinger om kultur. Analysen vil ikke grunnleggende undersøke hvordan pedagogenes utsagn om «norsk» og «muslimsk» kultur henger sammen med institusjonelle praksiser, men heller fokusere på hvordan kategorien «islamsk» barneoppdragelse kan bevisstgjøre BLU-studenter på å differensiere mellom kultur og religion med hensyn til barneoppdragelse. I analysen av funn vil jeg bruke den religionsvitenskapelige distinksjonen muslimsk (kulturell) og islamsk (religiøs) barneoppdragelse, og drøfte i lys av essensialisering av muslimer (Gilliam 2009), muslimer forstått i lys av kultur (Bundgaard og Gulløv 2008), kjennetegn ved reli-

giøs oppdragelse (Scourfield mfl. 2013), og Bourdieus (1986) begreper kulturell kapital og habitus.

Fra funn ser vi at informantene henviser til modeller av trekanter eller pyramider når de skal forklare forskjellen mellom majoritetens (etnisk norske) og minoritetens (muslimers) barneoppdragelse. Både Maria og Lea bruker modellen i samtaler med minoritetsforeldre da de mener den visualiserer ulike syn på barneoppdragelse. Maria understreker allikevel at «det er viktig å presisere at det er forskjeller i hver familie». Også Elisabeth og Markus, som til tross for at de mener at muslimsk barneoppdragelse «virker mer grenseløs», nyanserer dette når de hevder at det er «flere etniske norske foreldre» som passer inn i forhold til den omvendte pyramiden.

Jeg forstår behovet for å forklare hovedforskjeller i syn på barneoppdragelse, men faren er at dette kan fremstilles som en generell sannhet eller et uttrykk for «kulturalisering» (Sand 2012). Og at man gjennom dette tar utgangspunkt i foreldres kulturelle og religiøse tilhørighet som gruppe og ikke ser de som enkeltindivider. I Gilliams (2009) studie brukte informantene modellen av den omvendte pyramiden til å fremstille forskjellen mellom dansk og muslimsk barneoppdragelse. Både Maria og Elisabeth i min studie nyanserer denne forståelsen, og det innebærer at majoritetskulturen, det vil si at «alle etniske norske foreldre gjør det slik», ikke blir tatt som en selvfølge av dem. Dette nyanserer også Johansson (2012) sine funn om at majoritetskulturen blir tatt for gitt av de ansatte. Når det gjelder Palludan (2012) som finner at barnehagepersonalet utilsiktet forholder seg ulikt til majoritets- og minoritetsforeldre, kan bakgrunnen for dette være Rakels erfaringer med en muslimsk familie som hun forteller om. At hun ikke diskuterer forskjell i opp-

dragelsesmetoder i frykt for å bli kalt rasist. Behovet for å forenkle virkeligheten gjør at informantene anvender figurer for å hjelpe seg med det som ofte kan være vanskelig å formulere muntlig.

Enkelte av informantenes beskrivelser av kjennetegn ved muslimers barneoppdragelse viser en skjematisk og essensialistisk forståelse, eksempelvis Markus som sier at «de har mye større frihet. Det er ikke så mye grenser». Men han nyanserer dette ved å si at også blant «etnisk norske er det mange som har problemer med grenser». For ham og Elisabeth er grenser knyttet til at barn kan sitte rolig ved matbordet, høre på de voksne, og ta imot beskjeder. Grenser er med andre knyttet til regler for atferd. Maria forklarer at begrunnelsen for dette er barnehagens «behov for struktur og regler». Både Miriam og Elisabeth mener at foreldre med muslimsk bakgrunn har en annen forståelse av betydningen av regler, og selv om foreldre uttrykker at de er enige i det de gjør i barnehagen (øve på regler og rutiner), så sier Elisabeth at foreldrene synes det er vanskelig å få til hjemme. Både hun og Miriam mener at en grunn til dette er at de muslimske foreldrene mener at barn i barnehagen er for små til å skjønne regler og rutiner. Men Elisabeth har etter hvert begynt å spørre foreldre om deres egen oppvekst og hun er opptatt av at de, som pedagoger, ikke alltid må være så overbevist at «vi vet det riktige». Her uttrykker hun en ambivalens: på den ene siden prøver hun å få vite noe om foreldrenes bakgrunn som dermed kan påvirke hvordan de oppdrar egne barn, på den andre siden at regler må læres for å kunne fungere i et miniatyrsamfunn som barnehagen er.

Det er kanskje ikke grensesetting og barneoppdragelse blant muslimer generelt informantene erfarer, men heller at spesielt nyankomne flyktninger med kort botid

i Norge ikke kjenner til hva som kreves av deres barn i barnehagen, og at det tar tid å lære seg dette og dermed også øve på noen av de samme reglene hjemme. I barnehagen er det behov for felles regler og rutiner for å være sammen som gruppe, men det er av interesse at «andre kulturer» forstås som at der lærer ikke barn regler og rutiner hjemme. Historien Maria gjenfortalte om moren som sa hun hjemme øvde på legge- og spiserutiner, men hvor det viste seg at hun manglet spisebord og seng, er et eksempel på hvordan pedagogene tar for gitt en del forutsetninger hos foreldre, og at dette ble en oppvekker for pedagogene. Dette kan sies å være uttrykk for en utilsiktet forskjellsbehandling jfr. Palludan (2012), da mine informanter ikke spør nyankomne foreldre med kort botid om ting som pedagogene er vant til å ta for gitt i majoritetskulturen.

Å skille mellom hva som er bakgrunnen for foreldres oppdragelsesmetoder, enten kultur og/eller religion, er mer eller mindre umulig. Derfor mener jeg det er nødvendig å bringe inn et teoretisk skille mellom muslimsk (kulturell) og islamsk (religiøs) barneoppdragelse da det handler om å nyansere den generelle bakgrunnsforståelsen av barneoppdragelse og pedagogenes «pyramide»-forståelse. Enkelte av mine informanter omtaler muslimer som en gruppe og mener at «muslimers» oppdragelse av egne barn skiller seg fra hvordan «norske» gjør det. Scourfield mfl. (2013) hevder eksempelvis at den religiøse oppdragelsen de fant eksempler på i sin studie, var en læremessig type:

A form of religion which is predominantly characterized by frequent repetition of low intensity ritual and teaching [...] The doctrinal mode also involves the repeti-

tion of rituals activating implicit memory, that is, what we know without being aware of it. This aspect of cognitive science theories is arguably quite close to Bourdieu's (1984) unconsciously learned (and sociological) version of *habitus* (s. 92).

Habitus-begrepet kan anvendes med hensyn til religiøs oppdragelse, men også med tanke på barneoppdragelse generelt. Habitus innebærer at noe er ikke-verbalt og ubevisst, og det vil sannsynligvis gjelde mange foreldre at de synes det kan være vanskelig å skulle forklare eller begrunne egen barneoppdragelse, da «det bare er slik», det sitter i kroppen. Barneoppdragelsen til foreldre med muslimsk bakgrunn kan være inspirert av islam like mye eller lite som den er preget av egen oppvekst, den muslimske kultur (lokalt) de er en del av og møte med barnehagens uttalte eller tause forventninger om den «rette» barneoppdragelsen eller en viss type atferd.

Vi ser fra presentasjon av funn at pedagogene refererer til situasjoner som de mener er rett innlæring, eksempelvis at alle barn skal sitte og spise maten sin ved et bord. Lea sier at «muslimske barn ikke har grenser sånn som vi er vant til», og i dette ligger det selvfølgelig en fare for å fremstille muslimer essensialistisk (Gillam 2009) eller at hun bedriver kulturalisering, har noen stereotype forestillinger som er udiskutable (Sand 2012). Leas kategorisering av «oss» og «dem» vitner om at hun kanskje har implisitte og ulike forventninger til foreldre basert på majoritets- versus minoritetsbakgrunn, noe Bundgaard og Gulløv (2008: 22) også peker på i sin studie. Og at Lea og/eller barnehagen er med på å skape forskjeller basert på forestillinger om at «de» er annerledes enn «oss». Når hun sier at muslimene ikke har grenser

sånn «som vi er vant til» eksemplifiserer hun det med å henvise til barns alder: at i denne barnehagen mener de at barn fra de er 1 til 2 år må begynne å lære seg hva som er grenser men at foreldre med muslimsk bakgrunn mener dette kan vente. Det siste er også Elisabeth inne på, som hevder at foreldre med minoritetsbakgrunn synes at «barn skal få være barn» til de begynner på skolen.

Bourdieu har studert hvordan grupper som mestrer en kultur på et område, blir dominante overfor andre grupper som ikke mestrer dette. Pedagogene i denne barnehagen er opptatt av grenser i betydning regler og rutiner som igjen har sammenheng med hvordan de mener at barnehagen skal fungere som et fellesskap. Men rutiner og regler for hvor barn sover (i barnevogn eller seng) og at de spiser sammen sittende ved et bord er kanskje ikke like godt kommunisert spesielt til foreldre med kort botid i Norge. Dette er regler som må trenes på og selvfølgelig hjelper det på deres arbeid at foreldre øver på dette hjemme. Og her er vi inne på kulturell kapital: i kraft av sin rolle som barnehagelærere kan de mer om barneoppdragelse generelt, men hvordan de evner å forklare barnehagens syn overfor foreldre med en annen kulturell og religiøs bakgrunn, er en annen sak. Flere av dem bruker pyramidemodellene i møte med foreldre, men å visualisere stiliserte forskjeller i syn på barneoppdragelse er kanskje ikke tilstrekkelig. Pedagogenes utsagn om «norsk» og «muslimsk» kultur henger sammen med institusjonelle praksiser jfr. Maria som mener at deres forventninger til foreldre er basert på «barnehagens behov for struktur og regler». Dette er et uttrykk for at denne barnehagen kanskje tar det for gitt at foreldre skal vite institusjonens krav.

Avslutning

I denne artikkelen har jeg undersøkt hva som kan ligge bak ytringer hos barnehagelærere om at muslimsk barneoppdragelse er grenseløs og helt annerledes en majoritetens (etnisk norske) foreldres barneoppdragelse. Når muslimer betraktes som en homogen gruppe og deres barneoppdragelse knyttes til religionen islam, kan dette være et uttrykk for at pedagogene generaliserer med hensyn til kategoriene «muslimsk» versus «norsk». I frykt for å omtale etniske grupper samler man dette under fellesbetegnelsen «muslimer», og på den måten blir uttalelsene egentlig mer diskriminerende i «frykt for å trække noen på tærne» som en av informantene uttrykker seg. Jeg mener at en måte å nyansere bildet på er å skille mellom muslimsk og islamsk. I det siste, den religiøse barneoppdragelse, kan det være noen fellestrekk, eksempelvis å lære barn forskjell på hvilken mat som er *halal* og *haram*. Jeg mener

ikke med dette at kategorien «islamsk» grunnleggende vil utfordre en stereotyp begrepsbruk som «muslimsk», men at BLU-studenter bør gjøres oppmerksomme på at begreper kan bidra til å utvide deres forståelse for å unngå å essensialisere foreldre basert på religion og/eller kultur. Og ved å bringe inn habitusbegrepet med hensyn til barneoppdragelse kan også det gjøre studenter i stand til å nyansere temaet barneoppdragelse. Studenter på BLU bør ha mer enn kun kunnskap om barndom i historiske og samtidige perspektiver, slik de nasjonale retningslinjene uttrykker. Temaet barneoppdragelse bør ses i lys av landbakgrunn, etnisitet, kultur og religion. På den måten kan hver enkelt families barneoppdragelsespraksis forstås slik at hjem og barnehage sammen kan ivareta barnas beste, og at barnehagens behov for felles regler og rutiner er begripelige for alle foreldre, uavhengig av bakgrunn.

Noter

¹ Generaliseringen «muslimske foreldre» er selvfølgelig problematisk fordi det ikke sier noe om etnisk bakgrunn og/eller opprinnelsesland.

² I intervjuene er det ingen av informantene som oppgir kilde når de henviser til pyramider/trekanter. Opphavet til figurene er muligens den danske sosiologen Marianne Skytte (1997: 39).

³ Hadith er fortellinger om profeten Muhammeds liv, ord og gjerninger som ble skrevet ned på 800- og 900-tallet.

⁴ Intervjuguiden hadde fem hovedtemaer: pedagogenes livssynsbakgrunn, religion som tema i barnehagen, arbeid med fagområdet «etikk, religion og filosofi», muslimske foreldre og barneoppdragelse, samt høytider.

Referanser

- Andreassen, B.-O. og Olsen, T.A. 2014. *Religion, etikk og filosofi i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, E. 1989. *Koranen*. Norsk-arabisk utgave tilrettelagt i oversettelse av Einar Berg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berglund, J. 2007. Islam för barn i vardag och fest. I: J. Berglund, J. og G. Gunner, red. *Barn i religionens värld*: 114–131. Stockholm: Liber.

- Bourdieu, P. 1986. Forms of capital. I: J. G. Richardson. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Braun, V. og Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bundgaard, H. og Gulløv, E. 2008. *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Denscombe, M. 2007. *The Good Research Guide: for Small-Scale Social Research Projects* (3. utgave). Berkshire: Open University Press.
- Fangen, K. 2010. *Deltagende observasjon* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Giladi, A. 2014. The nurture and protection of children in Islam: perspectives from Islamic sources: Islamic texts command affection, care, and education. *Child Abuse & Neglect* 38(4): 585–592.
- Gilliam, L. 2009. *De umulige børn og det ordentlige menneske: identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Johansson, E. 2012. Læringskulturer i spenningsfeltet mellom «vi og de andre». I: T. Vist og M. Alvestad, red. *Læringskulturer i barnehagen*: 261–288. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Krogstad, K. og Hidle, K.-M. W. 2015. Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 9(6): 1–17. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.1007>
- Krogstad, K. 2016. Den flerkulturelle barnehagen – idé og realitet. I: Y. Bakken og V. Solbue, red. *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?*: 27–47. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogstad, K. 2017. Religious festivals in early childhood education and care (ECEC) institutions: A Norwegian case study. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 16(3): 1–15. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.2158>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. 2009. *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2. utgave). Los Angeles: Sage.
- Larsson, G. 2007. Mohammed och barnen. I: K. Berglund og G. Gunner, red. *Barn i religionernas värld*: 132–141. Stockholm: Liber.
- Malterud, K. 2011. *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. 2005. *Qualitative Research Design: an Interactive Approach* (2. utgave). Thousand Oaks: Sage.
- Palludan, C. 2012. Utilisitet forskningsbehandling af etniske minoritetsbørn. I: K. Poulsgard og U. Liberg. *Forskning i pædagogisk praksis*: 70–93. København: Akademisk Forlag.
- Sand, A.-B. 2012. *Etnisitet, minoritet, anhörigskap. En kunskapsöversikt*. Kalmar: Nationellt kompetenscentrum Anhöriga.
- Scourfield, J., Gilliat-Ray, S., Khan, A. og Otri, S. 2013. *Muslim Childhood. Religious Nurture in a European Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Skytte, M. 1997. *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Universitets- og høyskolerådet. 2018. *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Øvrebø, E. M. og Andreassen, B.-O. 2017. Religiøse spiseforskrifter i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse om barnehagers strategier for tilpasning i møte med islamske spiseforskrifter. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 16(1): 1–15. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.1736>
- Ådna, G. M. 2013. Rollemodeller blant muslimer i Stavanger. *Kirke og kultur* 118(02): 202–214.

Kari Krogstad er utdannet cand.philol. i religionshistorie og arbeider som førstelektor i religion, livssyn og etikk ved barnehage- og grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Faglige interesseområder er religion i barnehagen, KRLE-faget på småskoletrinnet og didaktikk. Av tidligere publiseringer, se eksempelvis *Den flerkulturelle barnehagen – idé og realitet*. I: Y. Bakken og V. Solbue, red. *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (2016), og *Religious festivals in early childhood education and care (ECEC) institutions: A Norwegian case study. Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* (2017).

Kari Krogstad, Institutt for kultur, religion og samfunnsfag, Universitetet i Sørøst-Norge, Kjølnes ring 56, 3918 Porsgrunn, Norge. E-mail: Kari.Krogstad@usn.no

Fagfelleurdert artikkel.

Utgever: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbeidede teksten.