

HIF-Rapport

2009:7

Å være russisk i barnehager i Finnmark

- norske barnehager sett med russiske
mødres øyne

Rapport nr. 2 i prosjektet
"Barnehagen – et inkluderende fellesskap"

Hanne Kirsten Nilsen



Høgskolen i Finnmark

<p>PUBLIKASJON: HiF-Rapport 2009:7</p> <p>ISBN: 978-82-7938-152-5 ISSN: 0805-1062</p>	
<p>Publikasjonens tittel: Å være russisk i barnehager i Finnmark – norske barnehager sett med russiske mødres øyne. Rapport nr. 2 i prosjektet "Barnehagen – et inkluderende fellesskap"</p>	<p>Antall sider: 102</p> <p>Dato: Desember 2009</p> <p>Pris: kr 64,- ekskl. mva</p>
<p>Forfatter: Hanne Kirsten Nilsen</p>	<p>Avdeling: Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag</p>
<p>Godkjent av: Professor Sidsel Germeten, Høgskolen i Finnmark 1.lektor Anitha Eriksson, Høgskolen i Finnmark</p>	
<p>Oppdragsgiver:</p>	<p>Prosjekt:</p>
<p>Utdrag:</p>	
<p>Vi bestiller ____stk av publikasjonen:</p> <p>Navn: _____</p> <p>Adresse/postnr: _____</p>	

Å være russisk i barnehager i Finnmark

- norske barnehager sett med russiske mødres øyne

Rapport nr. 2 i prosjektet "Barnehagen – et inkluderende fellesskap"

Hanne Kirsten Nilsen

Forord

Denne rapporten er Rapport nr. 2 i en serie på flere rapporter fra forskningsprosjektet ”*Barnehagen – et inkluderende fellesskap*” ved Høgskolen i Finnmark, Arbeidet med prosjektet er ledet av professor Sidsel Germeten. Prosjektet er tilknyttet forskningsprogrammet *Praksisrettet FoU i barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning* i Norsk forskningsråd.

Alle deltakere i prosjektet er ansatt ved Høgskolen i Finnmark, Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag. Det er i tillegg til S. Germeten og undertegnede H. K. Nilsen: Leena Niiranen, Beathe Sætveit og Carola Kleeman. Vi samarbeider på forskjellige måter med lokale og regionale institusjoner som har med barnehager å gjøre i Finnmark, avhengig av innretning på de ulike delprosjektene.

Vårt overordnede fokus i prosjektet som helhet er barnehagen med forankring i det flerkulturelle og flerspråklige Finnmark. De enkelte delprosjektene vil på ulike måter tematisere barnehagen og den tradisjonelle blandingen av norsk, samisk og kvensk/finsk i fylket, samt nyere russisk innvandring. Barnehagens virksomhet i forhold til barn og familier med russisk bakgrunn er fokus i mitt delprosjekt.

Rapport nr. 1 fra dette forskningsprosjektet, med tittelen ”Innhold og omfang av arbeid med flerkulturell og flerspråklig opplæring i barnehager i Finnmark”, av professor S. Germeten, ble publisert høsten 2009. Rapporten er basert på en spørreskjemaundersøkelse blant styrere om implementeringen av den inkluderende barnehagen og omfanget av flerspråklighet og flerkulturalitet i barnehager i Finnmark.

Denne andre rapporten i prosjektet er basert på kvalitative intervju med russiske mødre som har barn i barnehage i Finnmark. Rapporten omhandler den norske barnehagen sett fra disse mødrenes perspektiver. I tillegg belyses barnas flerspråklige og flerkulturelle situasjon og barnehagens rolle i den forbindelse, basert på datamaterialet fra intervjuene.

Alta, desember 2009

Hanne Kirsten Nilsen

Innholdsoversikt

<i>Bakgrunn</i>	2
Innretning på prosjektet.....	2
Russisk innvandring i Finnmark	3
<i>Datainnsamling, metoder og utvalg</i>	8
Kvalitative forskningsintervju.....	9
Metodisk framgangsmåte og analyse av rådata.....	11
Utvalg av foreldre.....	13
Mødrenes bakgrunn og familiesituasjon	15
<i>Teoretisk utgangspunkt</i>	18
Kulturbegrepet.....	19
Identitetsbegrepet	21
Bidrag fra kulturpsykologien	25
Bidrag fra tverrkulturell psykologisk forskning.....	28
Individualisme og kollektivism – vertikale og horisontale kulturer.....	29
Akkulturasjon	30
Norsk likhetskultur – likeverd som likhet?	31
<i>Utvalgte områder; resultater og konklusjoner</i>	34
Karakteristiske trekk ved ”den norske barnehagen” – russiske mødres perspektiver.....	36
Barna trives i barnehagen	36
Demokratiske, omsorgsfulle og oppmerksomme voksne.....	38
Det gode samarbeidet	44
Misforståelser og kulturelle forskjeller i samarbeidet.....	48
Kostholdet i barnehagen og brødets sentrale posisjon	52
Mangelen på tidlig systematisk opplæring.....	54
Oppsummering	61
Barnas flerspråklige utvikling	63
Styringsdokumenter om flerspråklige kompetanse i barnehagen	63
Språksituasjonen i barnas hjem	66
Barnas språkkompetanse	67
Barnehagens bidrag til utviklingen av barnas flerspråklige kompetanse	71
Oppsummering	79
Barnas doble kulturelle tilhørighet som russisk og norsk	82
Rammeplanen om kulturell identitet	82
Norsk og norsk-russisk – å definere sin identitet	85
Stolt, positivt og naturlig	88
Å bli definert av andre, som russisk, annerledes og lik.....	89
Før, nå og i framtiden	90
Oppsummering	94
<i>Avslutning</i>	96
Epilog	97
Litteraturreferanser	98

Vedlegg: Intervjuguide

Bakgrunn

Innretning på prosjektet

Jeg arbeider med et delprosjekt som inngår i et større forskningsprosjekt med tittelen ”*Barnehagen – et inkluderende fellesskap*” ved Høgskolen i Finnmark. Prosjektet er delvis finansiert gjennom midler fra Norsk Forskningsråd, knyttet til forskningsprogrammet Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning, og delvis av Høgskolen i Finnmark.

Forskningsprosjektet om den inkluderende barnehagen har forankring i det flerkulturelle og flerspråklige Finnmark, med den tradisjonelle blandingen av mennesker med røtter i samisk, finsk/kvensk og norsk kultur og språk, samt nyere innvandring av mennesker fra ulike steder i verden. Her er det spesielt innvandringen fra Russland som er særlig merkelig. Kontakten med russere er trolig mer markert i Finnmark enn ellers i landet, på grunn av den geografiske nærheten og felles grenser. De ulike delprosjektene skal dekke aktuelle problemstillinger når det gjelder barnehagens virksomhet i forhold til ulike grupper av barn; barn med samisk-norsk tospråklighet i norskspråklige kommuner, barn med kvensk kulturell og språklig bakgrunn, og barn av foreldre med russisk bakgrunn. Den første delrapporten i hovedprosjektet er ferdigstilt. Rapporten presenterer resultater fra en spørreundersøkelse blant styrerne i barnehager i Finnmark om innhold og omfang av arbeid med flerkulturell og flerspråklig opplæring i barnehager i Finnmark (Germeten, 2009a).

Mitt delprosjekt har fokus på problemstillinger som vedrører *barnehagens virksomhet i forhold til barn og familier med russisk bakgrunn, knyttet til nyere russisk innvandring til Finnmark*. Forskningsspørsmålene mine handler om:

- Hvordan arbeider barnehagen med inkludering av barn født av russiske foreldre?
- Hvordan ivaretas barnas flerkulturelle og flerspråklige situasjon i barnehagen?
- Hvordan bidrar barnehagen til utvikling av barnas norskspråklige kompetanse?

Formålet med mitt prosjekt er å framskaffe kunnskap om hvordan russisk kultur og språk synliggjøres i barnehagen og hvordan barnehagen bidrar til å støtte barnas doble kulturtilhørighet og utvikling av flerspråklige kompetanse. Det er også viktig å skaffe kunnskap om foreldresamarbeidet og de russiske foreldrenes medvirkning i barnehagen.

Mitt empiriske felt er russiske mødre med barn i barnehager i Alta og Sør-Varanger kommune i Finnmark, samt barnehager i de to kommunene som har barn med russisk tilknytning. Datainnsamlingen foregår i Alta, den største byen i Finnmark, og i Kirkenes, som ligger nær den russiske grensen og har den største andelen innbyggere med russiske bakgrunn i Finnmark. Det er gjennomført intervju med russiske foreldre og pedagogisk personale i barnehager i disse to byene, i tillegg til kartlegging og vurdering av fysisk miljø, utstyr og materiell, samt planer for den pedagogiske virksomheten i de aktuelle barnehagene.

Arbeidet med dette prosjektet pågår ennå for fullt og skal etter planen ferdigstilles ved utgangen av 2010. Denne rapporten bygger på en del av det innsamlede materialet og fokuserer på *enkelte sider ved den norske barnehagen sett fra de russiske mødrenes perspektiv*. På grunnlag av de russiske mødrenes mange svar og innspill i intervjusamtalene, om mange forskjellige temaer vedrørende sitt og barnas forhold til ”sin norske barnehage”, forsøker jeg i rapporten å finne noen svar på og å drøfte følgende spørsmål:

Hvilke oppfatninger synes de russiske mødre å ha om den norske barnehagen?

Hvordan bidrar barnehagen til å støtte og fremme barnas flerspråklige kompetanse?

Hvilke oppfatninger har mødre om sine barns doble kulturelle tilhørighet?

Det overordnede teoretiske perspektivet for hele forskningsprosjektet ”Barnehagen – et inkluderende fellesskap” er redegjort for i Germetens (2009a) første rapport fra prosjektet.

Russisk innvandring i Finnmark

På grunn av felles grense mellom Norge og Russland i fylkene Finnmark på den ene siden og Murmansk på den andre, har det mellom befolkningen her tradisjonelt vært et tettere samkvem enn det som ellers har vært vanlig mellom russere og nordmenn. I Sovjet-tiden var kontakten begrenset, men denne har tatt seg sterkt opp igjen etter oppløsningen av Sovjetunionen. Hendelser under 2. verdenskrig har nok også gjort at mange finnmarkinger har hatt et mer positivt forhold til russere, enn den øvrige norske befolkningen. Som kjent ble befolkningen i Finnmark tvangsevakuert av tyskerne høsten 1944 og nesten all bebyggelse i fylket påtent og brent ned. Det var russerne som kom som befriere til Øst-Finnmark og

fordrev de tyske okkupantene, ikke de vestlige styrkene. Det har mange finnmarkinger ikke glemt, til tross for den kalde krigen.

Den russiske innvandringen til Norge begynte å få et visst omfang fra 1992, etter oppløsningen av Sovjetunionen i 1991. Finnmark er det fylket i landet som har hatt størst prosentvis russisk innvandring. Kanskje på grunn av geografisk nærhet og felles nasjonsgrenser. De russiske innvandrerne kommer særlig fra i nærområdene i nord: Murmansk fylke, Arkangelsk og Karelen (Nygaard, 2007). Finlendere og russere er i dag den største gruppen innvandrere i Finnmark. Trolig vil andelen russere øke, slik at de om få år vil utgjøre den største gruppen (Kvindal, Lie & Nygaard, 2008).

Det er en stor kjønnsmessig ubalanse i den russiske innvandringen til Finnmark. Det store flertallet (82 %) er kvinner. Det har sammenheng med at det dominerende innvandringsgrunnlaget er ekteskap mellom en russisk kvinne og en norsk mann, m.a.o. en finnmarking. Det antas videre at andelen russiske studenter ved høgskolene i fylket er større enn i landet for øvrig. Flertallet av de russiske studentene i Norge er også kvinner. Antallet russiske arbeidsinnvandrere er foreløpig beskjeden. Blant arbeidsinnvandrerne er flertallet menn. Noe arbeidsinnvandring til Finnmark er det likevel, og tendensen er økende, bl.a. fordi etterspørselen etter arbeidskraft i Finnmark er stor. Det er også slik at selv om grunnlaget for innvandringen til fylket i utgangspunktet ikke var søken etter arbeid, og det store flertallet er kvinner, er yrkesdeltakelsen blant de russiske innvandrerne like høy som i den øvrige befolkningen (ibid).

Sør-Varanger kommune har et stort innslag av russiske innvandrere. Kontakten med Russland har stor betydning for sysselsettingen i kommunen, både som arbeidskraft og i forbindelse med kjøp av varer og tjenester. Handel, tjenesteyting og annen næringsvirksomhet i kommunen er sterkt knyttet til den russiske fiskeflåten, russiske turister, oljevirksomhet, m.m. (ibid). Det russiske generalkonsulat ble etablert i byen allerede i 1993. Kommunen har lange og sterke vennskapsbånd til Russland som ble etablert lenge før den kalde krigen tok slutt. Det foregår et utstrakt kultursamarbeid mellom befolkningen og ulike institusjoner på begge sider av landegrensene. Barnehager i kommunen har vennskapsbarnehager i Pechenga, og det arrangeres årlige barnekunstutstillinger i kommunen med deltakelse fra barnehager i Russland. Det foregår også et utstrakt skolesamarbeid over grensene. Kommunen ble tildelt hedersbetegnelsen "Internasjonal kommune" av Fredskorpset og KS i 2005 (Fredskorpset,

2005). Etableringen av The Barents Institute (Barentsinstituttet) i Kirkenes i 2006 som en del av regjeringens nordområdestrategi, er et annet eksempel på kommunens posisjon i den grenseoverskridende virksomheten i nord. Instituttet har som formål å drive forskning, utredning og formidling av grenseregionale problemstillinger i Barentsregionen.

Kirkenes, inkludert sine nærområder, er det stedet i Norge som har den største andelen russiske innvandrere i befolkningen. Det anslås at russere utgjør omkring 10 % av byens befolkning. Byen representerer det mest sentrale møtepunktet for russisk-norsk kontakt på nær sagt alle nivåer og områder (Rogova, 2008). Det er bakgrunnen for mitt valg av Kirkenes som ett av to steder for innsamling av data i mitt delprosjekt.

Også i Alta, Finnmarks største by, er russerne den største enkeltgruppen innvandrere. Vigdis Nygaard i Norut (Northern Research Institute), Alta, anslår at det i 2007 er minst 300 personer i Alta med russisk bakgrunn (Nygaard, 2007). Høgskolen i Finnmark er lokalisert til Alta og rekrutterer en god del russiske studenter til mange ulike studier. Antallet russiske innvandrere kombinert med enkel tilgang til informanter pga. høgskolens beliggenhet, er bakgrunnen for at Alta ble valgt som det andre stedet for min datainnsamling.

På det tidspunktet da grensen mellom de to landene ble åpnet i 1991, eksisterte det trolig en positiv, eller i alle fall en nøytral, innstilling overfor russere blant finnmarkinger flest. Etter hvert ble holdningene mer negative som følge av de mange russerne som kom over grensen og forsøkte å tjene penger på salg av varer og ”tjenester” på gata. Det var salg av suvenirer, glass, serviser, duker, og lignende, men også illegalt salg av sigaretter og sprit, samt prostitusjon. I de små byene og tettstedene i fylket ble denne aktiviteten svært synlig og virket provoserende på mange utover 1990-tallet.

Media hadde en svært negativ fokusering på horetrafikk over landgrensene mellom Norge og Russland og på samfunnsforholdene i nordvest-Russland i slutten av 1990- og begynnelsen av 2000-årene (Fylkesmannen, 2006). Dette fokuset medførte at russiske kvinner i Norge generelt opplevde å bli sett på som potensielle prostituerte. Kvinner som giftet seg med norske menn ble blandet sammen med kvinner som solgte seksuelle tjenester.

Stigmatiseringen av mødrene kan også indirekte ha rammet barna, slik at denne ble en del av deres oppvekstvilkår, skriver Kramvig og Stien (2002). Stigmatiseringen som kvinnene og

barna ble utsatt for, spesielt i den første perioden etter at bedre kontakt over landegrensene ble mulig, kan ha fungert negativt i forhold til å ivareta og utvikle barnas flerkulturelle og flerspråklige kompetanse eller å synliggjøre russisk kultur og språk i barnehagen. Det kan ha bidratt til at enkelte foreldre ikke ønsker å fremheve barnas russiske bakgrunn, fordi de vurderer denne som en belastning for at barna skal lykkes og inkluderes i det norske samfunnet..

På den andre siden kan det negative fokuset fra den første tiden ha endret seg relativt raskt. Russiske innvandrere er på kort tid blitt en relativt stor og merkbar del av befolkningen i Finnmark og setter på mange måter sitt positive preg på finnmarkssamfunnet. De er nærværende i mange finnmarkingers hverdagsliv: i nærmiljøene, i offentlige virksomheter, bl.a. i skoler og barnehager, i næringsvirksomheter, i ulike kulturelle aktiviteter, m.m. Anastasia Rogova beskriver hvordan negative holdninger overfor russere i Kirkenes-området på 1990-tallet, hadde endret seg til positive da hun gjennomførte sine undersøkelser i 2006 og 2007 (Rogova, 2008). Hun mener at endringene både kan skyldes at prostitusjonen nesten er opphørt, at den økonomiske situasjonen i Russland er blitt mye bedre og den politiske situasjonen mer stabil. I tillegg kommer at den norske majoriteten i området ”har vent seg til” russerne.

Ut fra min vurdering kan følgende kjennetegn knyttes til russiske innvandrere:

- De ser ut som nordmenn flest
- Kvinneandelen er svært høy
- Flertallet av de russiske kvinnene i Norge gifter seg med norske menn
- Mange av de russiske kvinnene får barn i Norge og/eller har barn født i Russland som flytter til Norge
- De har god allmennutdanning, og mange har høyere utdanning fra hjemlandet
- De lærer seg norsk raskt
- De studerer eller er yrkesaktive i samme omfang som majoritetsbefolkningen
- Mange deltar i tillegg aktivt i aktiviteter i nærmiljøene, og utmerker seg ved sine bidrag i det lokale kulturlivet.

Dette tilsier at russere ikke ”skiller seg ut”. De ”glir inn” i miljøet. Og de har ressurser som fylket etterspør på ulike arenaer.

Det er likevel mer skjulte skillelinjer mellom russisk og norsk befolkning. Det ene er et kulturelt skille i opplærings- og utdanningssystemet. Norske barnehager og skoler preges av andre tradisjoner enn de russiske pedagogiske institusjonene. Foreldre med russisk bakgrunn i Norge møter derfor pedagogiske institusjoner som er ganske forskjellige fra det de er vant til fra hjemlandet, både med hensyn til fysiske, økonomiske og organisatoriske rammer, pedagogisk innhold og arbeidsmåter. Det anses derfor rimelig at de russiske foreldrene møter norske skoler og barnehager med andre forventninger og ønsker, enn det norske foreldre gjør.

Datainnsamling, metoder og utvalg

I delprosjektet som helhet bruker jeg en kvalitativ tilnærming og kombinerer flere metoder for å belyse forskningsspørsmålene og undersøke hvordan barnehagen, ”...i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem...” (Lov om barnehager, § 1), iverksetter og realiserer rammeplanens mål om den inkluderende barnehagen, med særskilt fokus på den flerkulturelle og flerspråklige situasjonen for barn med russisk bakgrunn. Jeg innhenter data om hvordan russisk kultur og språk synliggjøres i barnehagen, hvordan personalet arbeider for å støtte hver enkelt av barna ut fra deres kulturelle og språklige forutsetninger, samt hvilke ønsker foreldrene har til barnehagens innhold og arbeidsmåter, og for egen medvirkning i barnehagen. Kvalitativ forskning rommer flere metodiske tilnærminger; som intervju, observasjon og dokumentanalyse, m.m. (Ryen, 2002). Metodetrianguleringen i mitt prosjekt innebærer datainnsamling i noen få utvalgte barnehager: intervju med foreldre og personale, analyse av skriftlig materiale om den pedagogiske virksomheten, samt kartlegging av fysisk miljø og utstyr i de aktuelle barnehagene.

Mye er skrevet om hva som kjennetegner kvalitativ forskning. Jeg vil trekke fram noen av det her: Hovedvekten i en kvalitativ studie legges på fortolkning av kvalitative data som språklige utsagn eller hendelser (Kalleberg, 1982). I kvalitativ forskning studeres ting i naturlige settinger, der forskeren forsøker å forstå eller tolke fenomener ut fra den mening folk gir dem (Ryen, 2002). Kvalitative tilnærminger brukes gjerne når forskeren ønsker å studere sosiale fenomener ved å ta utgangspunkt i hvordan enkeltpersoner forstår og reflekterer over disse (Wilkinson, 1999). Kvalitativ forskning handler altså bl.a. om å analysere tekster (Repstad, 1998); muntlige utsagn fra intervju, observasjon av hendelser og sosial interaksjon i naturlige settinger og ulike typer skriftlige kilder.

Den flerspråklige og flerkulturelle situasjonen for barn med russisk bakgrunn i barnehager i Finnmark er det sosiale fenomenet som jeg er opptatt av å studere. Studien kan gi informasjon om situasjonen, men hensikten er ikke å generalisere til en hel populasjon ut fra mine kilder og utvalg. Når en bruker kvalitative forskningsmetoder, snakker en derfor om at informantene skal utgjøre et *informativt utvalg*, mer enn et *representativt utvalg*, som er kriterier for kvantitative forskningsmetoder (ibid).

Det blir viktig å finne ut hvilke synspunkter sentrale aktører i barnehagen har om barnehagens virksomhet på dette området. Både personalet og foreldrene er sentrale aktører her, i tillegg til barna. For å få tak i disse synspunktene, har jeg gjennomført personlige intervju med pedagogisk personale og foreldre med russisk bakgrunn i barnehagene. I denne sammenhengen *vil jeg kun omtale intervjusamtalene med de russiske mødrene* fordi det er datamateriale fra disse samtalene som danner grunnlaget for denne rapporten.

Kvalitative forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det kvalitative forskningsintervjuet har som intensjon å forstå fenomener sett fra intervjupersonens perspektiv. Å avdekke folks opplevelser av verden danner grunnlaget for og kommer forut for vitenskapelige forklaringer. I forskningsintervjuet skjer det både en interaksjon mellom intervjueren/forskeren og intervjupersonen og en kunnskapsproduksjon. Disse prosessene er gjensidig avhengig av hverandre. Intervjusamtalen består altså både av en relasjon mellom to og av kunnskapen som relasjonen produserer. Det foregår et vekselspill mellom de to personene (som vet og skaper viten) og kunnskapen som produseres i dette samspillet (det som vites og blir til mer-viten), dvs. en slags intersubjektiv kunnskap. Prosessen med å produsere kunnskapen fortsetter i forskerens arbeid med analysen og skriftliggjøringen av denne etterpå (ibid).

For meg innebærer dette at mitt primære anliggende i intervjuarbeidet er å stille spørsmål med et innhold og en form som i størst mulig grad ivaretar intensjonen om å få tak i intervjupersonens tanker og synspunkter om den tematikken som er i fokus for studien. Allerede i valg av fokus og undertema har jeg imidlertid i hovedsak definert innholdet i intervjuet og som sådan styrt intervjuet i en bestemt retning. Det forhåndsdefinerte innholdet avhenger av mine forkunnskaper, min forståelse av tematikken og hva jeg anser betydningsfullt i sammenhengen. Når det kommer til selve gjennomføringen av intervjusamtalen, vil både måten spørsmålene stilles på, rekkefølgen på undertemaene og oppfølgingsspørsmålene underveis, m.v., ha betydning for i hvor stor grad intervjupersonens perspektiver kommer fram og hvilke elementer i disse perspektivene som blir fremtredende. Intervjupersonen påvirkes av innholdet og formen på mine spørsmål. Jeg påvirkes av intervjupersonens svar. Ut fra mine analyser er det en dynamikk og en gjensidighet i denne prosessen som bidrar til både å endre og utvide begges forståelse og kunnskap om den aktuelle tematikken.

Kunnskapen fra kvalitative intervju kan i tillegg beskrives som kontekstuell og situert, skriver Kvale og Brinkmann (2009). Kunnskapen blir kontekstuell i den forstand at den har en tidsmessig dimensjon, både knyttet til nåtid, fortid og mulig framtid. Intervjupersonenes utsagn kan knyttes både til selve intervjukonteksten, og til personens nåtidige livssituasjon, erfaringer, fortid, osv. Kunnskapen blir situasjonsavhengig, og kan ikke automatisk overføres til eller sammenlignes med andre situasjoner. For eksempel vil validitet, dvs. gyldigheten til et forskningsarbeid, både handle om selve datainnsamlingsmetodens egnethet og om kvalitetssikring av hele prosessen, fra formulering av forskningsspørsmål og fram til analysearbeid og skriftlig rapportering og beskrivelser av funnene. Validitet handler altså i stor grad om håndverksmessig kvalitet på forskningsarbeidet (ibid).

Er kvalitative intervju en egnet metode for å fremskaffe kunnskap om russiske mødres oppfatninger om enkelte sider ved den norske barnehagen og om barnas flerkulturelle og flerspråklige kompetanse? I hvilken grad er metoden brukbar for å undersøke det vi ønsker å vite noe om? Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever og forstår erfaringer og begivenheter i sitt eget liv. Metoden skal gi et særlig godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2003).

Intervjuene gir innblikk i *disse* russiske mødrenes oppfatninger om sider ved barnehagen og om *deres* barns flerkulturelle og flerspråklige situasjon, slik mødrene erfarer dette i barnehager i Alta og i Kirkenes. Enkelte elementer fra mødrenes ”erfaringsmateriale” har likheter som gjør at deres synspunkter og erfaringer i stor grad fremtrer som felles eller delte, mens andre elementer representerer unikheter og mangfold i mødrenes erfaringer og deres tolkninger av disse. I så måte er generalisering av kunnskapen til andre steder, barnehager og personer ikke det primære målet med studiet, selv om Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det er mulig å foreta en begrunnet vurdering av at funn fra en intervjustudie som en analytisk generalisering basert på rikholdige og spesifikke kontekstuelle beskrivelser fra forskerens side.

Metodisk framgangsmåte og analyse av rådata

Jeg har gjennomført halvstrukturerte personlige intervju med åtte mødre med russisk bakgrunn som har barn i barnehage på to steder i Finnmark; Alta og Kirkenes. Intervju kan være mer eller mindre strukturerte. Jeg valgte en mellomløsning med en intervjuguide som ble brukt som veiledende i intervjusituasjonen. Intervjuguiden inneholdt en oversikt over hovedtemaer med aktuelle underspørsmål, som utgangspunkt for samtalen. Disse underspørsmålene var kun veiledende for samtalen, det vil si at jeg ville bruke dem som hjelp til å holde fokus og retning under samtalen, men ikke nødvendigvis stille alle spørsmålene. Slik kunne intervjuene få et preg av uformell konversasjon, samtidig som samtalene opprettholdt sin bestemte hensikt (Ryen, 2002).

Intervjuguiden (se vedlegg) inneholdt følgende temaer:

- Intervjupersonens bakgrunn og familie
- Russisk kultur og tradisjoner i barnehagen
- Utvikling av barnets flerspråklige kompetanse
- Barnets forhold til barnehagen
- Barnets opplevelse av tilhørighet og identitet
- Oppdragelse, opplæring og barnehage i Norge og i Russland
- Foreldrenes medvirkning i barnehagen

Alle hovedtemaene i intervjuguiden ble tatt opp under intervjuene, men underspørsmålene ble fulgt opp i varierende grad, avhengig av hvordan samtalen utviklet seg. I de fleste samtalene ble den oppsatte rekkefølgen i guiden for de ulike temaene, hovedsakelig fulgt. I andre tilfeller ble rekkefølgen endret i samsvar med utviklingen i samtalen underveis. I noen intervju ble enkelte temaer grundigere behandlet enn i andre, og motsatt; ett par temaer ble lite omtalt i enkelte av intervjuene. Intervjupersonene kunne også i noen grad selv komme med innspill til tema i løpet av intervjuet. Slik kunne innholdet i intervjuene bli forskjellig.

Intervjusamtalene ble gjennomført i fysiske møter mellom meg og hver enkelt av mødrene. Noen intervju ble gjennomført i barnehagen, og andre i høgskolens lokaler. Intervjupersonene hadde på forhånd fått intervjuguiden. Dette for at de skulle være kjent med innholdet i intervjuet før samtalen startet. Det ga intervjupersonene bedre muligheter til å gi et informert

samtykke. Det ga dem også anledning til å forberede seg og tenke gjennom de ulike temaene på forhånd.

Intervjusamtalene hadde varierende lengde. De fleste hadde en varighet på $\frac{3}{4}$ - 1 time. Det korteste varte i 30 minutter, da mor ikke hadde mer tid til disposisjon. Det lengste intervjuet varte i 1 time og 20 minutter. Samtalene ble gjennomført på norsk, noe jeg også hadde informert om på forhånd. Ut fra min vurdering behersket de aller fleste intervjupersonene norsk godt. I de tilfellene som det var uklart for meg hva intervjupersonen sa, spurte jeg om bekreftelse eller ba om presiseringer eller forklaringer. De ble også innledningsvis bedt om å si fra hvis og når de under intervjuet fikk spørsmål som de vurderte som uklare eller vanskelig å forstå.

Det ble tatt lydopptak fra alle intervjusamtalene. Det gjorde det mulig for meg å være fullt og helt konsentrert om innholdet i samtalen og dialogen med intervjupersonen. Gjengivelse av samtalen ved hjelp av notater gjort underveis, kan heller ikke sammenlignes med detaljrikdommen i et lydopptak. Jeg transkriberte selv opptakene mest mulig ordrett og med innlagte pauser, latter, og lignende. Intervjuene med mødrene resulterte i omkring 75 sider utskrevet tekst. Blant annet fordi intervjuene foregikk på norsk, var jeg svært nøye med å skrive ordrett ned hva intervjupersonene faktisk sa, ord for ord. Det gjorde det lettere for meg i ettertid å tolke meningsinnholdet i utsagn når intervjupersonenes setningsoppbygging og ordvalg i varierende grad bar preg av at norsk ikke er deres førstespråk. Innholdet i transkripsjonene fulgte gangen i intervjusamtalene slik disse faktisk forløp i hvert enkelt tilfelle. Allikevel går mye informasjon tapt når muntlig kommunikasjon skal transformeres til en skriftlig tekst, som i hovedsak kun bygger på verbale utsagn. Vesentlig informasjon fra kroppsspråk, tonefall, følelsesuttrykk, atmosfære, m.m., utelates.

Når Anne Ryen (2002) skriver om analyse av intervjudata, beskriver hun bl.a. faser eller trinn i prosessen fra rådata til kategorier. Jeg har i stort sett fulgt disse trinnene. Etter transkripsjonen organiserte jeg datamaterialet i noen hoved- og undertemaer, hovedsakelig med utgangspunkt i strukturen fra intervjuguiden. Det vil si at innholdet fra alle intervjuene ble samlet i et antall felles tekster, der hver tekst omhandlet ett bestemt avgrenset tema eller enheter. Det gjorde materialet mer oversiktlig, og intervjupersonenes innspill om ulike forhold framkom tydeligere. Det ble lettere å se sammenhenger og forskjeller i materialet. Etter hvert ble det stadig klarere for meg hvilke forhold som virket viktig for intervjupersonene å få sagt

noe om og hvilke oppfatninger de hadde på disse områdene. Det ble til en viss grad styrende for mitt videre arbeid med å sortere temaer eller enheter i deskriptive kategorier og underkategorier, som etter hvert fikk egne betegnelser. Denne bearbeidingen fortsetter gjerne i flere runder, slik at kategoriene endres underveis; de utvides, slås sammen eller deles opp i nye kategorier. I denne prosessen kobles dataene til teorier og begreper som kan belyse funnene. I følge Ryen (2002) vil bruk av teorier kaste lys over og bidra til å sette informantenes utsagn i en større sammenheng. De temaene som jeg har valgt å skrive om i denne rapporten, er et resultat av denne prosessen. Her blir altså ikke alle temaene fra intervjuguiden behandlet.

Kategoriseringen og tolkningen av materialet fra intervjuene er mine konstruksjoner, blant mange mulige. Ryen (2002:149) skriver: "Derfor er den konstruksjonen som denne praksisen leder fram til, bare én av mange mulige konstruksjoner av virkeligheten." Og når jeg mener at materialet viser at informantene er mer opptatt av enkelte forhold framfor andre som blir brakt på bane under intervjuene, så er også dette et resultat av mine fortolkninger av materialet. Andre vil kunne tolke materialet på en annen måte. I analysearbeidet har det vært viktig for meg å få fatt i og ivareta intervjupersonenes perspektiver eller tolkning av virkeligheten, slik denne representeres av intervjuteksten. Det innebærer å gjengi eller presentere nettopp denne representasjonen så presist som mulig i rapporten. Dette forsøker jeg å ivareta ved bl.a. å bruke mange sitater fra intervjuene når jeg i andre del av rapporten presenterer mine resultater og konklusjoner. Det gjør rapporten omfangsrik, men det gir også leserne en mer direkte tilgang til informantenes egne fortolkninger av ulike temaer som vi snakket om i våre samtaler og som blir behandlet her.

Utvalg av foreldre

Jeg intervjuet til sammen åtte russiske mødre og fem ansatte i barnehage. Materialet fra intervjuene med de ansatte behandles ikke i denne rapporten. Antallet informanter begrenses av tid og muligheter i forhold til andre oppgaver, men også av at mange informanter og stor mengde datamateriale ikke nødvendigvis gir mer kunnskap og bedre innsikt om fenomenene som studeres i kvalitative studier. Anne Ryen (2002) skriver om å nå metningspunkt i intervjuundersøkelser: "I eksplorative undersøkelser vil ikke stadig nye intervju generere ny innsikt i det uendelige. I stedet når man et slags metningspunkt der nye intervju bidrar med lite nytt." (Ryen, 2002:93) Under de siste intervjuene som jeg gjennomførte, oppdaget jeg at

metningspunktet nærmet seg. En del av det som var kommet fram i tidligere intervjuer, ble understøttet av lignende utsagn fra de siste intervjupersonene.

Jeg har i stor grad benyttet snøballmetoden for å skaffe intervjupersoner, både ved å henvende meg til styrere i barnehager som jeg kjente fra andre sammenhenger, gjennom tips fra kolleger ved høgskolen og fra enkelte informanter. Snøballmetoden går ut på å rekruttere nye informanter gjennom informanter som en allerede har kontakt med, ved å be personer med kunnskaper og kjennskap til det aktuelle miljøet anbefale hvem en bør ta kontakt med, eller ved å spørre flere i det aktuelle feltet om personer en bør snakke med (Repstad, 1998). Det gir forskere muligheter til å komme i kontakt med informanter som det i utgangspunktet kan være vanskelig å rekruttere. Problemet med snøballmetoden er at informantgruppen kan bli noe ensidig og preget av nettverk som representerer mer homogene meninger og forståelser. Ryen (2002) skriver at man må søke etter variasjon i utvalget for å dekke den heterogeniteten som kan finnes i populasjonen. Det er mulig at foreldreinformantene i min studie har en mer positiv innstilling til barnehagen, enn andre foreldre med russisk bakgrunn i barnehager i Finnmark har. Hvis så er tilfelle, vil synspunkter fra foreldre med mer negative erfaringer fra barnehagen i mindre grad komme fram.

Jeg hadde i utgangspunktet planlagt å intervju foreldre med russisk bakgrunn i noen få utvalgte barnehager i Alta og i Kirkenes, og å gjennomføre intervju med personalet og samle inn det øvrige datamaterialet i de samme barnehagene. Det viste seg å være vanskelig å få til i Alta, hovedsaklig fordi barn fra familier med russisk bakgrunn var spredt rundt i mange forskjellige barnehager. Det tok bl.a. uforholdsmessig lang tid å få tak i informasjon om hvordan kontakt med aktuelle foreldre kunne oppnås. Styrerne i én barnehage i hver av de to byene ble viktige samarbeidspartnere i arbeidet med å få innpass i barnehagen og kontakt med intervjupersonene. De ga meg mye hjelp til å finne og etablere kontakt med informanter, både blant foreldrene og personalet. Andre tok jeg selv kontakt med etter tips gjennom eget nettverk av kolleger ved høgskolen, som er lokalisert til Alta.

Jeg endte altså opp med å intervju åtte russiske mødre; fire i Alta og fire i Kirkenes. Jeg har ikke hatt noen føringer om kjønn i utvalget, men ble ikke overrasket over at alle foreldreinformantene ble kvinner. Som jeg allerede har beskrevet foran, utgjør kvinnene det store flertallet blant russiske innvandrere i Norge. Mødre er generelt ofte mer aktive i kontakt

og samarbeid med barnehagen, enn fedre er (Nilsen, 2002). De russiske mødrene representerer ikke noe unntak i så måte.

Forskjellene mellom Alta og Kirkenes, og mellom situasjonen i barnehagene der disse mødrene har barna sine, er ganske store på områder som er relevante i forhold til de problemstillingene som behandles i dette delprosjektet som helhet. De fire mødrene i Kirkenes har barna sine i én og samme barnehage. Denne barnehagen har mange barn med russisk bakgrunn (35 % av alle barna i barnehagen), dvs. at enten mor eller både mor og far er russiske. Denne barnehagen har to russiskspråklige ansatte, hvorav den ene er tospråklig assistent med mange arbeidsoppgaver knyttet til funksjonen som bindeledd mellom russisk og norsk kultur og språk i barnehagen. En stor andel russiske innvandrere i kommunen, felles landegrenser og mye kontakt mellom russere og nordmenn i dette området, gjør denne kommunen helt spesiell i nasjonal sammenheng i forholdet til det russiske.

De fire mødrene som jeg intervjuet i Alta, har barna sine på 4 forskjellige barnehager. Hver av disse barnehagene har få eller ingen andre barn med russisk bakgrunn. Ingen av disse barnehagene har russisk tospråklig assistent, men enkelte har en russisktalende ansatt som del av grunnbemanningen. De russiske innvandrerne utgjør en stor gruppe i lokalsamfunnet Alta, men har likevel ikke en så dominerende plass som i Kirkenes-samfunnet.

Mødrenes bakgrunn og familiesituasjon

De fleste intervjupersonene har bodd i Norge ganske lenge. Fem av de åtte kvinnene har bodd her i 9 år eller mer på intervjutidspunktet, dvs. at de kom til landet på slutten av 1990-tallet. Den av mødrene som har bodd lengst i Norge, flyttet hit for 12 år siden. Hun som har bodd her i kortest tid, kom for 4 år siden.

De åtte mødrene har til sammen 15 barn i alderen 2 – 12 år. Kun ett av disse barna er født i Russland. Resten av barna er født i Norge. Alle barna i førskolealder går på intervjutidspunktet i norsk barnehage. De aller fleste, kanskje alle, av disse mødrenes barn som nå er i skolealder, har gått i norsk barnehage før de begynte på skolen.

Fire av mødrene har norsk ektemann og far til barna sine. Disse familiene kaller jeg *Blandingsfamiliene*.

De fire andre familiene velger jeg å kalle for de *Russiske familiene*, enten fordi mødrene bor og lever sammen med sine russiske ektemenn, som er far til barna deres, eller er skilt fra sin norske eller russiske ektemann, slik at barna i store deler av småbarnsalderen har *russisk som hjemmespråk*.

Her følger en kort presentasjon av intervjupersonene, som jeg har gitt fiktive navn for å ivareta deres anonymitet. Mødrene er gruppert etter bosted:

Mødrene i Alta

Alena

Alena har bodd i Norge i 9 ½ år og har to barn. Hennes mann er russisk. Det eldste barnet går i 1. klasse, er født i Norge, men har gått både i russisk og i norsk barnehage. Først gikk barnet i norsk barnehage fra det var knapt 1 ½ år og senere i russisk barnehage i to år fra 4-5-årsalderen. Da bodde barnet hos bestemor i Russland. Det yngste barnet er knapt 2 ½ år og har gått i en ren norskspråklig barnehage i et ½ år. I denne barnehagen er det flere barn med russisk bakgrunn. De to søsknene har ikke gått i samme norske barnehage.

Evgeniya

Evgeniya har bodd i Norge i 12 år. Hun har ett barn som går i 2. klasse på skolen. Barnets far er også russisk. Barnet er født i Norge. Familien levde sammen fram til barnet var 4 år. Moren har bodd alene med barnet i en del år, men ble for kort tid siden samboer med en norsk mann. Barnet gikk i to forskjellige norske barnehager fra 1-årsalderen og fram til skolestart. Det var flere barn med russisk bakgrunn i barnehagen der barnet gikk i de to siste årene.

Nadya

Nadya har bodd i Norge i knapt 6 år. Hennes mann er russisk. De har ett barn på vel 3 år. Barnet begynte i barnehage før det var 2 år gammelt og har altså gått i barnehage i omkring 1 ½ år. Det er, i følge mor, ingen andre barn med russisk bakgrunn i samme barnehage.

Talya

Talya er den av mødrene som har bodd kortest tid i Norge; i kun fire år. Hennes mann er norsk og snakker ikke russisk. Barnet er ca. 2 ½ år og begynte i barnehage da det var omkring ett år. I barnehagen er det noen få barn med russisk bakgrunn, i følge Talya.

Mødrene i Kirkenes

Alle intervjupersonene her har barna sine i samme barnehage. I denne barnehagen er det, som beskrevet foran, mange barn med russisk bakgrunn (ca. 35 %).

Alisa

Alisa har bodd i Norge i elleve år og har tre barn. Hennes mann er norsk, men snakker godt russisk. To av barna er skolebarn og går i 3. og 4. klasse. Begge har tidligere gått i norsk barnehage. Det yngste barnet er fire år og begynte i barnehage da det var knapt to år gammel.

Nastasia

Nastasia har bodd i Norge i ti år. Hennes mann er norsk, men snakker også russisk. De har ett barn på fem år som begynte i barnehage da det var ett år.

Nina

Nina har bodd i Norge i åtte år og har tre barn. Hennes mann er norsk. Det eldste barnet er født i Russland og gikk i barnehage der før de flyttet til Norge. Siden gikk barnet i norsk barnehage. De to andre barna er født i Norge, hvorav ett av dem går i 1. klasse og den minste på to år går i barnehage.

Sofiya

Sofiya har bodd i Norge i 9 år og har 3 barn med sin tidligere norske ektemann. Far bor ikke lenger sammen med resten av familien, så mor bor alene sammen med barna. Ett av barna går i 1. klasse og har tidligere gått i norsk barnehage. To barn på 4 år går i barnehage. De har gått i barnehagen i omkring ett år.

Teoretisk utgangspunkt

De russiske mødrene som har latt seg intervjuet av meg i forbindelse med dette prosjektet, har i disse samtalerne latt meg ta del i deres tanker om deres eget og barna deres sitt forhold til barnehagen. Dette er voksne kvinner. De har vokst opp i det tidligere Sovjetunionen, et samfunn som på mange måter var svært forskjellig fra det norske, og ikke minst - forskjellig fra dagens nordnorske, eller ”finnmarkske” samfunn. Jeg antar at de her, blant mye annet som er forskjellig fra deres hjemland, møter omsorgs- og opplæringsstradisjoner som er helt annerledes enn de kanskje både har forventet og ønsker for barna sine.

Jeg har i denne delrapporten valgt å fokusere på forskjellige trekk ved den norske barnehagen sett fra de russiske mødrenes perspektiv. Disse forskjellige trekkene framtrer som undertema i rapportens hoveddel: *Utvalgte områder – resultater og konklusjoner*. Valget av undertemaer er basert på at dette enten er områder som virker særlig betydningsfulle for mødrene, og/eller forhold som jeg ønsker å ta med her fordi innholdet er relatert til barnehagens samfunnsmandat om å støtte utviklingen av barnas doble kulturtilhørighet og flerkulturelle kompetanse. Det dreier seg om følgende temaer: barnas forhold til barnehagen, personalets væremåter overfor barna, forholdet mellom foreldrene og personalet, kostholdet i barnehagen, tidlig formell opplæring i barnehagen, barnas flerspråklige utvikling og barnehagens rolle i denne sammenheng, og barnas kulturelle tilhørighet.

Med så mange temaer er det vanskelig å gå i dybden innenfor hvert område. Jeg velger å ta utgangspunkt i noen overordnede teoretiske perspektiver og forsøker å kombinere disse med mer temaspesifikke innfallsvinkler når de aktuelle temaene behandles, for eksempel ved å trekke inn formuleringer i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006).

Jeg finner det naturlig å ta utgangspunkt i en *kulturpsykologisk tilnærming* (Hundeide, 2006). Som deltakere i bestemte kulturelle fellesskap, er vi alle bærere av normative oppfatninger av barnet, barndommen, utvikling, oppdragelse, opplæring, osv. Disse normative oppfatningene er en del av kulturens overordnede fortolkningsrammer. De kommer blant annet til uttrykk gjennom nasjonale og lokale læreplaner for skole og barnehage, men ikke bare der. Disse fortolkningene formidles også til barn gjennom læreres, barnehagepersonales og foreldres praksis som oppdragere og veiledere, mer eller mindre ubevisst og ureflektert (ibid).

Videre er min forståelse at menneskers utvikling har felles trekk, men fordi utviklingen skjer under forskjellige sosiokulturelle og økologiske forhold, blir den også mangfoldig, både på makro-, gruppe- og individnivå. *Krysskulturell* forskning sier noe om kulturelle forskjeller mellom folkegrupper (Triandis, 2000). Denne tilnærmingen bidrar til å skape en viss distanse til og større bevissthet om egen kultur og kan gi innblikk i hvordan ”det norske” kan fortone seg fra et utenfra-perspektiv. Det å ha et analytisk blikk på egen kulturell kontekst, kan være en stor utfordring. Bidrag fra krysskulturell forskning kan også gi grunnlag for bedre å forstå noe av det kulturelle bakteppet for det de russiske mødrene forteller om sine erfaringer og ønsker som foreldre i barnehager i Finnmark.

Mitt utgangspunkt er at kulturer og samfunn ikke er statiske. De endrer seg over tid, og dermed endres de overordnede fortolkningsrammene for medlemmene i disse samfunnene, selv for folk som blir boende på samme sted hele livet. De russiske mødrene har opplevd store kulturelle endringer, først og fremst som følge av flytting fra Russland til Norge. Det gjør at deres fortolkninger og oppfatninger, blant annet om barn og barndom, opplæring og oppdragelse, trolig har endret seg over tid. Mennesker gjør individuelle valg og er forskjellige som individer, selv om de har mange ting felles. Derfor blir enkeltindividers erfaringer og fortolkninger ulike. Dette gjelder også for de russiske mødrene. Dette berører trolig også deres opplevelse av egen identitet; kanskje spesielt deres kulturelle og nasjonale identitet. Jeg vil derfor innledningsvis si noe om begrepene *kultur og identitet*.

Kulturbegrepet

Kultur er et mangetydig begrep, som dekker et stort og motstridende felt. Definisjoner av kulturbegrepet inndeles gjerne i tre hovedkategorier (Gullestad 1989; 2002): kultur i betydningen *kulturliv*, kultur i betydningen *livsform* og kultur i betydningen *fortolkningsrammer*.

Kultur som kulturliv omfatter spesielle avgrensbare kunstneriske produkter; litteratur, teater, musikk, billedkunst, osv. (Gullestad, 1989). Det såkalte ”utvidede kulturbegrepet” inkluderer i tillegg mer folkelige virksomheter som for eksempel idrett og rock (Hylland Eriksen, 2001b). I kapitlet om ”Barnas doble kulturelle tilhørighet” lengre bak i denne rapporten, vil jeg komme tilbake til denne måten å forstå kulturbegrepet på, slik det er formulert i rammeplanen for barnehagen (KD, 2006) om barnehagens oppgaver som kulturarena og kulturformidler.

Kultur som livsform og handlingsmønstre er en karakterisering av en gruppes hele levemåte, dvs. hele det sosiokulturelle systemet. Både materielle redskaper, sosiale skikker, normer og trossystemer inkluderes. Gullestad (1989) viser her til Edward Tylers definisjon fra 1871: ”Kultur er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn.” Kultur anses altså som lært. Definisjonen er historisk forankret når tradisjonsoverføring er en del av definisjonen. Hylland Eriksen (2001b) viser til Arne Martin Klausens definisjon av kultur: ”...som de skikker, verdier og væremåter som overføres, om enn i noe forandret form, fra generasjon til generasjon.” Han knytter begrepet *røtter* til denne måten å skape, videreføre og definere kultur på. Forståelsen av kultur som livsform og handlingsmønstre anvendes i analysen av mødrenes beskrivelser av den norske barnehagen og den måten opplæring, oppdragelse og omsorg praktiseres i denne. Vil deres røtter i russiske tradisjoner på ulike måter trekkes fram når de gir uttrykk for sine oppfatninger på disse områdene?

En definisjon som har et mer nåtidig perspektiv, er knyttet til fokus på muligheter til gjensidig forståelse. Kultur er det som gjør kommunikasjon mulig, dvs. de tankemønstre, vanene og erfaringene som menneskene har felles og som gjør at vi forstår hverandre. Her vil også et felles språkssystem være sentralt. Hylland Eriksen bruker begrepet *impuls* for å beskrive dette perspektivet på kultur. ”Kulturen skapes dynamisk og fortløpende, den forandrer seg og er rettet mot framtid snarere enn fortid.” (Hylland Eriksen, 2001b:141). Det finnes ikke nødvendigvis en indre sammenheng i et kulturelt univers, men i den helheten som hvert enkelt individ skaper. Dette understøttes av Gullestad, som mener at kulturer ikke nødvendigvis inneholder integrerte og konsistente strukturer. ”Kulturer kan være karakterisert ved fragmentering og splittethet. Likeså kan enkeltpersoners kulturelle kompetanser og trosforestillinger være splittede og tilhøre atskilte sfærer. Like fullt ser det alltid ut til å være i hvert fall en viss løselig sammenheng mellom elementene i en kultur.” (Gullestad, 1989:35)

Selv om alle mødrene i min studie har vokst opp i Russland og dermed har noen felles erfaringer fra det russiske sosiokulturelle systemet, jf. kultur som felles livsform, har de også mange ulike erfaringer fra sitt hjemland. I tillegg har de ulike erfaringer fra Norge og det sosiokulturelle systemet her. I ulik grad og på ulike områder vil de trolig være påvirket av en

norsk livsform. Likeledes kan ambivalens og splittethet mellom tradisjon og endring komme fram i intervjuene.

Dette bringer oss over til definisjonen av *Kultur som handlingsskjemaer eller fortolkningsrammer*, som handler om det mennesker i en kultur tenker, argumenterer og handler ut fra (Gullestad, 1989; 2002). Gullestads bruk av begrepet ”fortolkningsrammer” anser jeg å ligge nær opp til antropologen Jorun Solheims formuleringer om kultur forstått som et bestemt system av *meningssammenhenger*; et ”univers” av meninger som ordner og gir form til menneskelig erfaring og virkelighet (Solheim, 1990). Kultur betraktes som et redskap som mennesker kommuniserer og tolker verden gjennom, og som mennesker lærer ved å delta i og samspille med andre i det kulturelle fellesskapet, eller gjennom deltakelse i flere kulturelle fellesskap (Thorsen, m.fl., 2002). Kultur i betydningen fortolkningsramme eller meningssammenhenger anvendes også i analysen av mødrenes oppfatninger av, og erfaringer med den norske barnehagen og opplæringen, oppdragelsen og omsorgen som foregår her. Jeg forsøker å forstå noe av de fortolkningsrammene som ligger innebygd i mødrenes beskrivelser, både av sine egne oppfatninger, men også i deres beskrivelser av sin forståelse av norske fortolkningsrammer og livsformer.

Vi deltar alle i flere kulturelle fellesskap med fortolkningsrammer som kan være noe forskjellige, og vi tilpasser oss stort sett disse forskjellene. utfordringene er atskillig større når fortolkningsrammene og livsformene er veldig ulike, slik at våre muligheter for å forstå hverandre blir redusert. Både et historisk forankret og et mer nåtidig og dynamisk perspektiv på kultur må tas med for å få et komplett bilde av kulturelle prosesser. Kultur er knyttet til tradisjon og menneskers erfaringer. Kulturer endrer seg. Det finnes større og mindre forskjeller mellom kulturer, men også likheter.

Identitetsbegrepet

Identitetsbegrepet er, som kulturbegrepet, både mangfoldig og vanskelig å definere på en entydig måte. Jeg har her fokus på begrepet identitet i betydningen sosial og kulturell *tilhørighet*, dvs. individets selvforståelse og posisjonering i forhold til grupper av andre og samfunnet rundt seg.

Hylland Eriksen (1994; 2001a) har beskrevet hvordan identitet forstått som opplevelse av gruppetilhørighet defineres relasjonelt. Det dreier seg altså om identitet som ”vi”, som motsetning til ”de andre”. Et enkelt individ har tilhørighet til flere sosiale grupper. De ulike gruppeidentitetene aktiviseres derfor i forskjellige sosiale situasjoner, og betydningen av ordet ”vi” skifter fra situasjon til situasjon, på samme måten som betydningen av begrepet ”de andre”. ”Identifikasjon er situasjonell, relasjonell og kontekstuell”, skriver Hylland Eriksen og Sørheim (2006:102). Vi er ikke særlig opptatte av om at vi er norske når vi er i Norge, men utenfor landets grenser kan norskheten bli svært tydelig for oss. På samme måte frembringer enkelte situasjoner en opplevelse av å være finnmarking, til forskjell fra vestlending eller østlending, selv om ”de andre” både er norske, skandinaver, nordiske, europeere, osv., altså ”vi” i andre situasjoner. Vi sammenligner og avgrenser. Et identitetsfellesskap er basert på likhet innad og forskjell utad. For at noen skal være innenfor, må andre være utenfor, ellers blir begrepet identitet i denne betydningen meningsløst, skriver Hylland Eriksen (2001a).

Jeg vil knytte begrepet *kulturell identitet* opp mot kulturbegrepet, som er omtalt foran, bl.a. som felles fortolkningsrammer og felles livsform. En oppfatning eller opplevelse av kulturell likhet er grunnlaget for vi-følelsen; for gruppeidentiteten. Kulturell identitet viser til en samhörighetsfølelse knyttet til en forestilling om felles historie og kultur, som skiller seg fra andre gruppers kultur (Hylland Eriksen, 1994). Det kan nok være slik at de kulturelle forskjellene, eller grensene til andre kulturer, er mindre entydige enn de ofte framstilles. Det er ikke ”de objektive kulturforskjellene som skaper gruppeidentitet, men forestillingen om at slike forskjeller eksisterer...”, som Hylland Eriksen skriver (2001a). Kulturell identitet har ikke et endelig, statisk innhold, men er hele tiden under forandring.

Identiteter kan ses på som *sosiale konstruksjoner*. Annick Prieur (2002) skriver om ulike konstruktivistiske perspektiver på identitet, bl.a. det poststrukturalistiske, som har utgangspunkt i Michel Foucault. Sentralt i dette perspektivet er tanken om at ingen betydninger har én fast mening. Betydning og mening kan alltid endres. Verden ser forskjellig ut avhengig av hvor i historien og samfunnet man befinner seg. Dermed blir det også mulig å se på kulturelle kategorier, som for eksempel identitet, som midlertidig og foranderlig (Søndergaard, 2000).

Foucault forstår subjektet som historisk konstruert gjennom forskjellige diskurser som angir subjektposisjoner, i følge Prieur (2002). Det innebærer gjerne for én og samme person å

forholde seg til flere og motstridende diskurser og dermed å innta mange forskjellige subjektposisjoner i løpet av kort tid, for eksempel posisjonene som mor, kvinne, ektefelle, russisk, m.v. Identiteter konstrueres gjennom kulturelt bestemte forestillinger, der fenomener som for eksempel kjønn, hudfarge, alder eller nasjonalitet, tillegges en bestemt mening i en bestemt sosial eller kulturell kontekst; dvs. gjennom diskursive konstruksjoner (ibid).

Identitetskonstruksjon skjer gjennom en stadig pågående prosess der individet er i interaksjon med andre mennesker og på ulike måter forholder seg til samfunnets eller kulturens diskurser. Individet kan dermed forstås både som skapt av og skaper av sine diskursive betingelser. Det forholder seg til betingelsene i miljøet som aktivt subjekt og medkonstruktør av den sosiale virkelighet (Søndergaard, 2000). Prieur (2002) skriver at hun ikke vil sette likhetstegn mellom kulturell relativisme og individuelle valg. Mennesker har begrenset valgmulighet i forhold til hvilken kultur de er en del av, bl.a. gjennom fødsel. Både Søndergaard og Prieur tar forbehold overfor forestillingen om en nærmest ubegrenset valgfrihet og spillerom for alle individer i forhold til egen identitetskonstruksjon og sosiale og kulturelle posisjoneringer.

Enkeltindivider kan ta i bruk de ulike diskursive handlingsrommene som er tilgjengelige til enhver tid og forsterke dem. De kan også bryte med eller motarbeide dem. Men ved å utfordre grensene som kulturen setter, økes også risikoen for disintegrasjon eller utstøtelse. Prieur (2002) skriver at noen identifiseringer, tilhørigheter eller subjektiviteter av mer grunnleggende karakter, ikke så lett lar seg endre gjennom enkeltindividers valg, dels på grunn av dyptgående sosialisering og dels gjennom stemping utenfra, jf. hvordan samfunnsmessige diskurser om bestemte innvandrergupper eller religioner kan angi bestemte subjektposisjoner. Noen posisjoner er mer maktfulle og har høyere status enn andre.

I forbindelse med diskusjoner omkring minoritets- og majoritetsgrupper, inkludering, likebehandling, m.v., anvendes begreper som på ulike måter har å gjøre med identitet i betydningen tilhørighet. Det er bl.a. begrepene *nasjonal* identitet, *kulturell* identitet og *etnisk* identitet.

Nasjonal identitet er forbundet med statsborgerskap, som innebærer bestemte politiske og sivile rettigheter for den enkelte borger. Mennesker kan ikke velge fødested, men det er mulig å skifte statsborgerskap og på denne måten skifte nasjonal identitet. Blir det viktig å ha røtter til å holde seg fast, når vi opplever store endringer, enten som følge av at samfunnet rundt oss endrer seg raskere og raskere, eller som følge av at vi selv flytter til samfunn som er svært

annerledes enn det vi forlot? Blir de russiske røttene, russiske tradisjoner, tydeligere og viktigere å holde fast ved etter flytting til Norge? Kan våre markeringer av norske tradisjoner forbli uforandret? Hylland Eriksen mener at den tidligere nasjonale identitetspolitikken der halvglemte tradisjoner ble forsøkt opprettholdt, er erstattet av en ny, som handler om ”å forene en felles, nasjonal samlende identitet med ulike, avgrensede etniske identiteter – å finne en balansegang mellom likheter og forskjeller.” (Hylland Eriksen, 2001:51)

Etnisk identitet knyttes til felles opphav, historie og kultur. Bruk av begrepet opphav her assosierer jeg med genetisk slektskap, dvs. at medlemmer av samme etniske gruppe ikke bare deler en felles historie og kultur, men også har felles gener. Mennesker som definerer seg, eller blir definert, som tilhørende en bestemt etnisk gruppe, kan ha samme eller forskjellige nasjonale identiteter, og kan utgjøre en nasjonal minoritet eller majoritet. Det er vanlig å tenke sammenfall mellom etniske forskjeller og kulturforskjeller. I virkeligheten kan det finnes etniske grenser uten stor kulturell variasjon, og omvendt: kulturelle forskjeller uten etniske grenser (ibid).

Bruken av begrepet ”etnisitet” opplever jeg som problematisk. Begrepet bærer med seg mange assosiasjoner som gir begrepet en utvidet betydning, bl.a. fordi det knyttes til gruppering av mennesker med utgangspunkt i genetikk og arvemateriale. Fordi begrepet kan assosieres med fysiske likheter og forskjeller mellom mennesker med hensyn til hudfarge, utseende, blodsbånd, m.v., kan det også lett assosieres med begrepet ”rase”. Sidsel Germeten problematiserer bruken av begrepet i rammeplanen for barnehagen og i forhold til vårt forskningsprosjekt *Barnehagen – et inkluderende fellesskap*, som handler om hvordan barnehagene i Finnmark oppfatter og praktiserer inkludering knyttet til de flerspråklige og flerkulturelle forhold som finnes i dette fylket (Germeten, 2009b). Som et eksempel: Hvem er etnisk norske i Finnmark, og hvem er det ikke? Er ikke de fleste fra familier som har bodd i Finnmark i noen generasjoner, en blanding av både samisk, kvensk/finsk og ”norsk”? Hvordan kan vi da bestemme etnisiteten til hver enkelt ”finnmarking”? Det er slett ikke opplagt at det finnes visse måter å være etnisk norsk på, eller noe annet etnisk for den del, selv om mange insisterer på at ”..visse kulturelle uttrykk, visse livsstiler og visse trosformer er mer gyldig enn andre.” (Hylland Eriksen & Sørheim, 2006:107) Vi finner det vanskelig, kanskje umulig, men i alle fall ikke ønskelig, å bruke begrepet etnisitet og etnisk bakgrunn som en klassifisering av barn og familier i barnehager i Finnmark. Derfor vil jeg heller ikke bruke begrepet om barn og foreldre med russisk bakgrunn.

Når jeg bruker begrepet ”russisk” om foreldre eller mødre/fedre, så mener jeg personer som er født og oppvokst i Russland, har flyttet til Norge en eller annen gang etter oppløsningen av Sovjetunionen i 1992, som nå bor i Finnmark og har barn i barnehage her (eller nylig har hatt det). Mine intervjupersoner har altså en felles *opprinnelig nasjonal identitet* og et felles språk, dvs. russisk. Jeg går ut fra at de har en kulturell bakgrunn med mange felles elementer, altså en felles *kulturell identitet*, selv om det selvsagt er mange elementer som gjør at de også har mange ulike kulturelle tilhørigheter. I følge Hylland Eriksen (1994) betyr kulturell identitet at man oppfatter seg selv som kulturelt lik med andre som deler denne identiteten, ikke først og fremst at man rent faktisk ”har samme kultur”. Det er den subjektive opplevelsen av at man er kulturelt lik, og følgelig markerer dette på ulike måter, som er vesentlig. Det mener jeg at mødrene i stor grad gjør i intervjusamtalene.

Når det gjelder barna deres, så bruker jeg begrepet ”barn med russisk bakgrunn” som betegnelse på barnas russiske tilknytning gjennom at den ene eller begge foreldrene har flyttet til Norge fra Russland, uten referanse til hvor barnet er født.

Bidrag fra kulturpsykologien

Begrepet kulturpsykologi er en paraplybetegnelse med flere opphav og mange ulike nyere forgreininger. Felles for de ulike forgreiningene er for det første at utvikling ses på som en livslang prosess (Gudbrandsen, 2006). Mennesker lærer, endrer og utvikler seg gjennom hele livet. For det andre knyttes menneskenes utviklingsprosesser til vår deltakelse i sosiale og kulturelle kontekster, som også inngår i en historisk sammenheng.

Kulturpsykologien fokuserer også på hvordan mennesker gir mening og retning i sine liv, hvordan vi fortolker våre erfaringer og setter dem inn i en sammenheng, og hvordan overordnede diskurser eller fortolkningsrammer får betydning på personnivå (Hauge, 2005). De kollektive rammene og praksisene blir aktivt rekonstruert, og dermed overført og tilegnet som individuelle praksiser og forståelsesformer, gjennom deltakelse i de daglige virksomhetene og i samspillet med andre som foregår i den aktuelle sosiokulturelle konteksten (Hundeide, 2006). Hvordan vi handler, tenker og setter ord på det vi tenker og gjør, kan altså forståes som produkter av det sosiokulturelle.

Mødrenes beskrivelser av sine erfaringer, vurderinger og ønsker vedrørende barnehagens virksomhet, preges av deres fortolkningsutgangspunkt, ikke av mitt. Dette er vesentlig for min forståelse av deres utsagn som meningsfulle og relevante, knyttet til hvordan hver og en av dem fortolker sin situasjon, eller fenomenene, som vi snakker om under intervjuene. Det å innta en fortolkende tilnærming innebærer å innta et innenfra-perspektiv (Hundeide, 2006). Jeg forsøker å innta en mest mulig åpen posisjon overfor mødrenes egne opplevelser av barnehagen, blant annet knyttet til deres kulturelle bakgrunn og meningsunivers, men også til deres livssituasjon som foreldre i et nytt land, og i et tynt befolket og værhardt fylke langt mot nord.

I kulturpsykologien hevdes det at personer og deres sosiale omgivelser ikke kan skilles ad, men betraktes som to sider av samme sak. Person og samfunn betraktes som gjensidig konstituerende. Kulturen betraktes både som skapt av mennesker og som noe menneskene trekker veksler på og tar i bruk i utformingen av seg selv og hverandre. Dette er ikke noe hver og en gjør for seg selv, men ”det skjer i kollektiv gjennom etablerte tilhørigheter til – eller i nye fellesskap med – andre personer.” (Haavind, 2002:8) Jeg tenker at de russiske mødrene i min studie i tillegg til å inngå i en ”russisk kulturell fortolkningsramme”, også vil inngå i en ”(nord)norsk fortolkningsramme” gjennom sin etablerte tilhørighet i ett eller flere fellesskap i Norge. Ut fra min teoretiske posisjon har disse kvinnene i varierende grad vært, og vil fortsatt være, inkludert i prosesser som endrer deres meningshorisont som følge av flyttingen til Norge og etableringen av en ny tilværelse i Finnmark.

Innholdet i kulturer er skiftende og foranderlig. Det gjelder også for norsk kultur. Kulturer påvirker mennesker. Sett fra en kulturpsykologisk posisjon blir den en del av menneskets indre. Samtidig skapes og endres kulturer av mennesker. Alle deler av en kultur er likevel ikke løs og omformelig, slik at de lett kan endres eller skiftes ut. Noen kulturelle meningssystemer kan være ganske motstandsdyktig mot endring, mens andre kan være mer flytende. Ofte er det når etablerte meningssystemer kommer under press eller utfordres, at de i det hele tatt blir synlige (Thorsen, m.fl., 2002). Forskjellene mellom russisk og norsk kultur trer fram når mennesker fra kulturene møtes. I mitt tilfelle er fokuset på russiske mødres møte med den norske barnehagen. Andre deler av min studie har blant annet fokus på personalets og barnehagens møte med familiene, der minst én av foreldrene har russisk bakgrunn.

I kulturpsykologien er forskeren ofte ute etter å gripe endringer, prosesser og det motsetningsfylte (ibid). Mennesker lever i et konstituerende samspill med sine omgivelser, der vi både skaper oss selv og former våre omgivelser, og blir skapt av våre omgivelser. Dette er en kontinuerlig og livslang prosess.

Brudd og omveltninger kan prege noen menneskers livsløp mer enn andres, samtidig trenger vi en viss kontinuitet i vår selvforståelse, i livet og i forholdet til andre. Og vi kan oppleve motsetningsfylte kontraster i oss selv (Thorsen, m.fl., 2002). De russiske mødrene i min studie har opplevd store endringer som følge av oppløsningen av Sovjetunionen i 1992, bl.a. fulgt av nye muligheter for kontakt med vestlige land. De har opplevd enda en omfattende endring av livet sitt gjennom flyttingen og etableringen av et familie- og yrkesliv i Norge. Kanskje opplever mødrene i denne studien i større grad motsetningsfylte kontraster inne i seg selv, som følge av endringene de har opplevd, men dette er vanskelig å få tak i. Skapingen av et liv i en annen kultur, forstått som en annen fortolkningsramme (meningsunivers) med en annen livsform (meningsskapende virksomheter) er sammensatt og kompleks.

Amerikanske Patricia Greenfield (2009) skriver at kulturelle verdier er tilpasset og påvirket av sosiodemografiske forhold på både samfunnsnivå, gruppenivå og individnivå. Det påvirker oppdragelse, opplæring, foreldreskap, m.v., som følger bestemte retninger knyttet til de sosiokulturelle og samfunnsmessige forholdene. Dette innebærer for eksempel at både rammeplanen for barnehagen og den daglige virksomheten i barnehagen avspeiler sosiokulturelle og samfunnsmessige forhold i det norske samfunnet. Greenfield (2009) hevder også at endringer i disse forholdene fører til endringer i kulturelle verdier, sosialisering- og læringsmiljøer. Økt fokus på kulturelt mangfold og forskjellighet som ressurs i den nye rammeplanen (KD, 2006), sammenlignet med den første rammeplanen for barnehagen fra 1990-tallet (BFD, 1995), kan illustrere dette. Kulturelle endringer og endringer i sosialisering- og læringsmiljøene fører igjen til endringer av utviklingsmessige mønstre og retninger hos menneskene. Dette gjelder både mennesker som opplever sosiokulturelle endringer i omgivelsene som følge av flytting fra en type samfunn til et annet, for eksempel immigranter, men også bofaste i samfunn som gjennomgår endringer i løpet deres livsløp. Dette kan føre til motstridende sosialisering- og opplæringskulturer mellom barnehagen og hjemmet. Størrelsen på immigrantmiljøet kan imidlertid ha betydning for de opprinnelige kulturelle verdienes motstand mot endring, jf. andelen russiske innvandrere i Kirkenes. I følge Greenfield (2009) anses verken foreldre eller barn kun å reagere passivt på forhold i

omgivelsene. De konstruerer aktivt sine responser, både på begrensninger og muligheter som omgivelsene byr på.

Bidrag fra tverrkulturell psykologisk forskning

Tverrkulturell psykologi knyttes gjerne til sammenligninger av kulturer for å finne forskjeller og ulikheter mellom dem (Triandis, 2000). Kunnskapene fra denne forskningen kan bidra med forklaringer på atferdsmessige forskjeller mellom folk fra ulike kulturer. Tverrkulturell psykologi leter etter universelle trekk, så vel som det unike, i hver kultur. Sammenligninger av kulturer kan være metodisk problematiske. De kan ha et deterministisk preg, samtidig som variasjoner på individ- og gruppenivå og kulturelle endringer ikke fanges opp i tilstrekkelig grad.

Jeg har, til tross for disse innvendingene mot tverrkulturell psykologi, likevel funnet det nyttig å anvende kunnskaper ervervet gjennom denne tilnærmingen, for å få økt innsikt i hvordan kulturelle forskjeller kan påvirke våre verdier og vår forståelse av fenomener og sammenhenger. Dette først og fremst for å skape distanse til og forsøke å se den kulturen jeg selv er en del av, med andres øyne.

Den amerikanske psykologen og forskeren Harry C. Triandis (2000) har sammenlignet kulturpsykologiske og tverrkulturelle tilnærminger i forskning. Han konkluderer med at bruk av ulike typer tilnærminger beriker og utfyller kunnskapen som erverves, både anvendt hver for seg og brukt i ulike kombinasjoner i felles prosjekter.

Begrepet akkulturasjon (acculturation) er utredet og anvendt av John W. Berry og hans forskerkolleger (Berry, 2001; Berry, m.fl., 2006) i deres komparative studier av immigrantungdoms strategier for tilpasning og identitetskonstruksjon i deres "nye" samfunn. Anastasia Rogova (2008) anvender dette teoretiske begrepet i sin analyse av situasjonen for russiske innvandrere i Kirkenes-området. Hennes arbeid omtaler jeg nærmere nedenfor, men først vil jeg ta for meg begrepene individualisme og kollektivism.

Individualisme og kollektivism – vertikale og horisontale kulturer

Triandis (1999) har gitt vesentlige bidrag til forståelsen av begrepene *individualistiske og kollektivistiske kulturer*, som en ramme for å tolke kulturelle forskjeller mellom folkegrupper. Individualistiske kulturer knyttes til den vestlige verden, mens kollektivistiske kulturer knyttes særlig til østlige deler av verden.

Forskjeller i kulturer viser seg gjennom hvilke former for *informasjon* fra omgivelsene som medlemmene i den aktuelle kulturen *retter oppmerksomheten mot*, dvs. legger merke til og tillegger betydning. I individualistiske kulturer tenderer folk til å rette oppmerksomhet mot personlige, indre egenskaper ved personer, jf. individorientering. I kollektivistiske kulturer, tenderer folk til å rette oppmerksomhet mot relasjoner, roller, plikter og forpliktelser, jf. gruppeorientering (ibid).

Triandis bruker også begrepsparet ”vertikal” og ”horisontal” for å vise til forskjellige former for kollektivism og individualisme; altså til variasjoner i mellommenneskelige relasjoner *innenfor* individualistiske og kollektivistiske kulturer. Her aktualiseres dimensjonene likhet og likestilling versus ulikhet og forskjeller: I *vertikale kulturer* anses *hierarkier* som en naturlig tilstand. Forskjeller mellom folk tas som gitt. Makt og privilegier er ulikt fordelt (Fife, 2002; Triandis 1999). I *horisontale kulturer* har folk en tendens til å se seg selv som lik andre. *Likestilling* anses som selvfølgelig. Likhet i fordeling av ressurser etterstrebes. Norge og Sverige nevnes som eksempler på *individualistiske kulturer med horisontalt perspektiv*, dvs. stor vekt på frihet og likestilling. Folk forventes å være selvstendige og å handle individuelt, men samtidig råder det etter sigende en sterk og generell likhetsideologi i disse to landene (Fife, 2000).

Triandis (1999) understreker at alle slike typifiseringer er overforenklet. I utgangspunktet kan alle individer kombinere horisontale, vertikale, kollektivistiske og individualistiske tenkemåter i sin tolkning av ulike sosiale situasjoner. Hvilke som aktiveres, avhenger i stor grad av situasjonen. Han redegjør også for hvordan oppfatningen av innholdet i sentrale begreper innenfor sosialpsykologien er kulturavhengig. Det knyttes negative eller positive assosiasjoner og konnotasjoner til samme begrep i henholdsvis individualistiske og kollektive kulturer. Det gjelder for eksempel for begrepene ”disiplin”, ”avhengighet”, ”frihet”, osv.

De aktuelle fortolkningsrammene i forskjellige kulturer har stor betydning for hva individene anser som ønskelig og foretrukket, verdifullt og viktig, for eksempel i forhold til opplæring og arbeidsmåter, oppdragelse og omsorg av små barn i barnehagen. Verdien av fri lek eller voksenstyring i forhold til barns læringsaktiviteter, er ett konkret eksempel på fenomener som kan vurderes ulikt i ulike kulturer.

Akkulturasjon

Akkulturasjon (acculturation) er definert av Berry, m.fl. (2006) som en kulturell og psykologisk endringsprosess som følge av interkulturell kontakt. Begrepet anvendes for å beskrive både individuelle og kulturelle/samfunnsmessige prosesser som oppstår i møter mellom ulike kulturer. Den interkulturelle kontakten representeres ofte av innvandrere som minoritet på den ene siden og majoritetsbefolkningen på den andre. Resultatene av slike prosesser er gjensidig avhengig av begge gruppene. Innvandreres forsøk på å bevare sin opprinnelige kultur og deres grad av deltakelse i en større sammenheng i samfunnet rundt seg, vil kunne variere. Samtidig vil majoritetssamfunnets måter å forholde seg til den aktuelle minoriteten på, ha betydning for hvordan akkulturasjonen forløper og hva resultatet blir, både for majoritetssamfunnet og minoritetsgruppene. For den enkelte innvandrere og/eller minoritetsgruppe kan prosessen, i følge Berry (2001), føre til:

- assimilasjon, dersom majoritetssamfunnet rundt fungerer som en ”støpeskje”,
- integrasjon, dersom samfunnet preges av multikulturalisme,
- separasjon, dersom samfunnet preges av segregering,
- eller marginalisering, dersom samfunnet fungerer ekskluderende.

Anastasia Rogova (2008) mener at hennes undersøkelse blant russiske innvandrere i Kirkenes-samfunnet viser at de negative holdningene overfor russere på 1990-tallet førte til at assimilasjon ble den mest typiske formen for akkulturasjon i denne perioden. Det finnes ennå noen i dag som ikke fremhever sin russiske tilknytning, men heller vil fremstå mest som norsk. Denne innstillingen mener hun likevel er den minst typiske for dagens russiske befolkning i Kirkenes-samfunnet.

Integrasjon krever et samfunn som er åpen for kulturelle forskjeller. Rogova (2008) mener at slik situasjonen er i dag i Kirkenes-området, blir mulighetene for integrering stadig bedre. Hun forteller om russiske kvinner i området som er inkludert i det norske samfunnet. De har

brede sosiale nettverk, kjenner det norske sosiale systemet, har gode jobber og god levestandard. Samtidig bruker de det russiske språket og opprettholder russiske tradisjoner, i kombinasjon med enkelte norske tradisjoner og norsk livsstil.

Hun forteller også om en gruppe russiske kvinner som har valgt separasjon fra det norske majoritetssamfunnet og lever som om de fortsatt var i Russland. De deltar lite i samkvem med nordmenn, opprettholder sin russiske levemåte og omgås hovedsakelig sine russiske venner. Rogova mener dette kan skyldes skuffelse over at deres drømmer om hvordan livet i Norge skulle bli, ikke ble oppfylt.

Når det gjelder ungdommer, født i Russland og vokst opp i Kirkenes-området, finner hun både de godt integrerte, som opplever seg både som russisk og norsk, de assimilerte som opplever seg kun som norske, samt de som markerer sin russiskhet, som søker sammen og konsoliderer seg som en egen gruppe. Dette siste er en ganske ny tendens. Denne kan skyldes flere forhold; opplevelse av fellesskap og annerledeshet, et stadig økende antall russere i området, som bl.a. gir bedre muligheter til valg av venner, et stadig mer omfattende samarbeid med Russland, mer positive holdninger til det russiske, osv. (ibid.).

Norsk likhetskultur – likeverd som likhet?

Er det mulig å komme fram til noen generelle handle- og tenkemåter som preger norsk kultur? Norge er langstrakt og variert. Å begi seg ut på å forsøke å si noe gyldig og holdbart om norsk kultur, er kanskje ikke særlig fornuftig, men jeg vil likevel ta sjansen på å si noe om et enkelt påstått trekk ved norsk kultur; likhetstenkningen.

I følge Agnes Fife (2000) anses Norge for å være en individualistisk kultur med enkelte klare kollektivistiske trekk, og med såkalt lav hierarkisk distanse, som nevnt i eksemplet over. Dette innebærer liten aksept i befolkningen for elitetenkning og sosiale ulikheter. Marianne Gullestad (2002) viser til at ”egalitær individualisme” anses å være et kjennetegn ved hele den vestlige verden, men at Norge og Norden samtidig synes å ha spesielle trekk. Tendensen til å oppfatte ”likeverd som likhet” og at mennesker må føle seg like for å ”passe sammen”, mener hun er spesielt sterk i de nordiske landene. Forskjeller kan skjules både ved at de nedtones overfor dem som oppfattes som like, og ved at man unngår dem som på en eller annen måte anses å være ”for forskjellige”. Hun hevder også at forskjeller ikke bare oppfattes som

problematiske når de faktisk *er* der, men også aktivt *skapes* for å styrke likheten, tilhørigheten og fellesskapet i en gruppe, jf. gruppeidentitet. Marianne Lien (2001) stiller spørsmål ved om Gullestads tese om ”likeverd som likhet” generelt kan gjøres gjeldende overalt som ”den norske måten” å regulere samvær og sosial skillelinjer på. Gjennom sitt feltarbeid i Båtsfjord, et kystsamfunn i Finnmark, opplevde hun mekanismer for sosial seleksjon som ikke har særlig med likhet å gjøre, men som representerer et alternativt grunnlag for å tenke om sosial integrasjon i et samfunn. I Båtsfjord opplevde hun åpenhet overfor det fremmede og annerledesheten, som var utgangspunktet både for initiering av kontakt og videre inkluderingsarbeid, bl.a. gjennom matgaver som markering av anerkjennelse og verdighet for begge parter. Denne sosiale praksisen forutsetter *forskjeller* mellom partene, ikke likhet, og nyanserer forestillingen om likhet som forutsetning for etablering av nære relasjoner mellom lokalbefolkning og innflyttere, som ett eksempel. Lien skriver at båtsfjordingene ikke er uberørte av den norske likhetsideologien. Hovedbudskapet hennes er, slik jeg oppfatter det, at denne ideologien fortolkes på ulike måter inn i den lokale kulturen på ulike steder i Norge. I Båtsfjord er det helt greit at folk er ulike, men de er ikke av den grunn *bedre enn* andre. Likhet handler her om at folk blir ”like”, i betydningen ”like verdige”, gjennom måten de handler og oppfører seg på, dvs. at de besitter en form for verdighet i sine sosiale og materielle disposisjoner.

Mai Camilla Munkejords (2009) nylig publiserte dr. avhandling om innflytteres stedsopplevelser fra to steder i Finnmark, bekrefter langt på vei Liens framstilling. Kystbefolkningen presenteres i hovedsak som åpen, gjestfri og inkluderende overfor folk utenfra, særlig hvis innflytterne selv gjør en innsats for å bli inkludert. Man er vant til at folk kommer og går, og utvikler dermed kompetanse på å omgås nye folk. Selv om noen kan oppleve en relativt høy gjennomstrømning av folk som en belastning over tid, kan andre og yngre folk oppleve det som en ressurs på små steder. Om Liens beskrivelse av folks inkluderingspraksis i fiskeværet Båtsfjord, og Munkejords beskrivelse av noe lignende i Havøysund og Vadsø, også passer for andre lokalsamfunn i Finnmark, kan vi ikke være sikre på. Alta og Kirkenes er geografisk og på værkartet definert som ”indre fjordsstrøk”, med bl.a. en annen næringsstruktur enn de stedene Lien og Munkejord beskriver. Så deres beskrivelser kan ikke uten videre sies å gjelde også for disse stedene. Det kan likevel ikke utelukkes at det i noen grad finnes likhetstrekk mellom lokalkulturene her og samfunnene ytterst på kysten i fylket. Munkejord (2009) avslutter sin avhandling med å hevde at en forståelse av identitet og tilhørighet som finnmarking basert på slekt som har bodd her i generasjoner, er lite i samsvar

med den faktiske situasjonen i fylket. Hun skriver: "...befolkningen i Finnmark (har) både nå og tidligere vært mobil og preget av jevn utskifting." (Munkejord, 2009:244). Hun anbefaler at kategorien finnmarkinger brukes som betegnelse på personer som bor i Finnmark, uavhengig av slekt og tradisjon. Og jeg vil legge til: Og så kan en person også ha mange andre kulturelle identiteter i tillegg; norsk, søring, russisk, kven, finsk, samisk, osv.

Utvalgte områder; resultater og konklusjoner

Som nevnt innledningsvis vil jeg her fokusere på *enkelte trekk ved den norske barnehagen sett fra de russiske mødrenes perspektiv*. Som nevnt innledningsvis på s. 3 forsøker jeg i denne rapporten å finne noen svar på og å drøfte følgende spørsmål:

- Hvilke oppfatninger synes de russiske mødre å ha om den norske barnehagen?
- Hvordan bidrar barnehagen til å støtte og fremme barnas flerspråklige kompetanse?
- Hvilke oppfatninger har mødre om sine barns doble kulturelle tilhørighet?

Som nevnt i metodekapitlet foran, startet jeg analysearbeidet ved først å ordne de transkriberte intervjuetekstene i større felles tematiske tekster, hovedsakelig med temaene i intervjuguiden som basis. Deretter fortsatte jeg bearbeidingen av materialet ved å organisere det i større og mindre kategorier ut fra fortolkninger av meningsinnhold og utsagn om forhold som virket særlig betydningsfulle. Dette var noe som trådte stadig tydeligere fram for meg etter hvert som jeg leste tekstene flere ganger og holdt på med kategoriseringsarbeidet.

De forholdene som trådte fram som særlig betydningsfulle for mødre under mitt analysearbeid, virker betydningsfulle i den forstand at dette er forhold som mødre virker opptatt av eller synes å ha en del felles oppfatninger og meninger om. Samtidig er det enkelte temaer som jeg er spesielt opptatt av å ta med her. Disse er relatert til barnehagens samfunnsmandat om å støtte utviklingen av barnas doble kulturtilhørighet og flerspråklige kompetanse.

Jeg velger å dele inn disse utvalgte temaene i tre hovedområder:

- 1) Noen karakteristiske trekk ved ”den norske barnehagen” generelt, sett med russiske mødres øyne. Denne delen omhandler følgende undertemaer:
 - Barnas forhold til barnehagen
 - Personalets væremåter overfor barna
 - Forholdet mellom foreldrene og personalet
 - Kostholdet i barnehagen
 - Tidlig formell opplæring i barnehagen
- 2) Barnehagens bidrag til utvikling av barnas flerspråklige kompetanse
- 3) Barnas doble kulturelle tilhørighet som norsk og russisk

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver stiller noen krav til barnehagene som særlig er aktuell i denne sammenheng:

- Omsorg, oppdragelse og opplæring i barnehagen skal gjøres i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem (KD, 2006:14)
- Barnehagen skal ha en overordnet inkluderende pedagogisk praksis:
 - Det kulturelle, språklige og religiøse mangfoldet i samfunnet skal gjenspeiles i barnehagen (KD, 2006:7 &18)
 - Barnehagen skal støtte barn fra minoritetsgrupper i utviklingen av sin doble kulturelle tilhørighet (KD, 2006:30)
 - Barnehagen skal støtte barn med et annet morsmål enn norsk, i bruk av sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse (KD, 2006:29)

Karakteristiske trekk ved ”den norske barnehagen” – russiske mødres perspektiver

Innholdet her omhandler forhold ved barnehagen som mødrene virker spesielt opptatt av eller synes å ha en del felles oppfatninger og meninger om. Med utgangspunkt i det som framkommer i intervjumaterialet på disse områdene, forsøker jeg her å finne noen karakteristiske trekk ved den norske barnehagen, slik disse mødrene synes å oppleve den. Dette er basert på det de forteller om sine erfaringer som barnehagemødre i Finnmark, og særlig med den barnehagen som barnet eller barna deres går i nå.

Jeg velger her å bruke begrepet ”den norske”, heller enn ”den finnmarkske” barnehagen. Jeg har ikke grunnlag for å vurdere eventuelle lokale og regionale trekk ved barnehager i Norge, som variasjoner i forhold til forestillingen om den norske barnehagen. Jeg forsøker heller ikke å gi forestillingen om den norske barnehagen noe nærmere spesifisert innhold. Barnehagene er for meg, i denne sammenhengen, norske i den forstand at de ligger i Norge og har en nasjonal rammeplan for innhold og oppgaver, og som de russiske mødrene møter i forskjellige utgaver.

I det følgende innholdet omtales enkelte trekk ved norsk barnehage, slik noen russiske mødre i Finnmark synes å oppleve den. I sitatene fra intervjuene har jeg nøytralisert mødrenes referanser til barnas navn eller kjønn ved å erstatte disse med de kjønnsnøytrale betegnelsene ”barnet” og ”det”, i stedet for å bruke navn eller ”han/hun”. Det kan virke litt kunstig i forhold til hvordan mødrene faktisk refererer til sine barn, men bidrar samtidig til bedre å sikre familiens anonymitet. Sitatene brukes for å underbygge funn, for å illustrere typiske utsagn eller for å illustrere funn som avviker fra det generelle.

Barna trives i barnehagen

Hvordan er barnas forhold til barnehagen? Alle mødrene forteller om barn som trives i barnehagen. Følgende er eksempler på utsagn om hvordan de opplever at barna har det i barnehagen. Nadya fra Alta sier dette: ”Barnet (3 år) trives veldig godt. Vi bærer det hver dag fra barnehagen. Barnet vil ikke hjem. Det vil være i barnehagen. ...Barnet stortrives. (...) Jeg blir litt flau. Har barnet det så fælt hjemme?” Ler litt og legger til: ”Nei, da er jeg trygg.”

Essensen i Nadyas utsagn er at barnet stortrives, og mor føler seg trygg. Alena fra Alta uttrykker:

"Barnet (2 ½ år) springer, fram og tilbake (ler) (...) Barnet deltar i aktivitet med andre barn, både eldre og yngre enn seg selv, i forskjellige rom og plasser. Det er veldig bra. (...) Barnehagen i Norge er flinke å tilpasse og prøve å...de gjør alt for at barna skal trives...og bli verdsatt. Det er det viktigste. (...) Barna vil gå i barnehage i Norge. De trives i barnehagen. (...) ... vi merker at noen barn gråter når de går i russisk barnehage. Så det er stor forskjell. (...) Fordi Russland kanskje ikke satser så mye på tilpasning, at hvert enkelt barn skal trives i barnehagen, at de vil gå i barnehagen, at de skal blomstre i barnehagen. De har ikke det målet."

Her forteller mor at barnet har stor bevegelsesfrihet og deltar i aktivitet med andre barn i ulik alder. Barnas trivsel er det viktigste i norske barnehager, som er god til å tilpasse seg til og verdsette barnet. Alena sammenligner med russiske barnehager, der barna ikke trives så godt. Der er det ikke noe mål at barna skal trives og blomstre. Nina fra Kirkenes er også opptatt av dette. Hun sier det slik: "Jeg føler når jeg leverer ungene fra meg, så at de har gode dager. Og jeg føler meg trygg. Generelt så synes jeg at folk er veldig flinke." Barna har gode dager i barnehagen og mor føler seg trygg. Nina synes de ansatte er flinke.

Alle de tre mødre forteller her at de setter stor pris på at barna deres trives så godt i barnehagen. Når mødre bruker ordene *tilpasning* og *verdsetting* i denne sammenheng, oppfatter jeg at det handler om individuell tilpasning til og verdsetting av det enkelte barn. Dette oppleves som en kvalitet ved barnehagen og noe mødre mener personalet er dyktige til. Det skaper en følelse av trygghet hos mødre at barna har det så godt i barnehagen. Slik fortolker jeg deres utsagn.

I følge mødre er det ingen av barna deres som har hatt problemer med å bli sosialt inkludert i samvær og aktiviteter med andre barn i barnehagen. At samvær med andre barn og vennskap er viktig for barns trivsel i barnehagen, kan Nastasia fra Kirkenes sitt utsagn illustrere:

"Barnet (5 år) har alltid hatt lyst til å gå i barnehagen. Men akkurat nå begynner det å bli litt problemer (...) Alle vennene begynte på skole i fjor. (...) Så det er ingen store (...) i gruppa (...) Det er bare de småguttene og småjenter. Så jeg forstår det er litt kjedelig. (...) Barnet har lyst til å begynne på skolen."

Oppsummert vil jeg trekke fram følgende faktorer av betydning for barnas trivsel og som direkte eller indirekte framkommer i mødrenes beskrivelser av barnas forhold til barnehagen:

- 1) *Kvaliteter ved personalet*; holdninger overfor barn som viser seg i deres hensyn til, fokus på og engasjement i forhold til det enkelte barn.
- 2) *Rammer for barnas hverdag i barnehagen*; på den ene siden stor *frihet* til utfoldelse inne i og utenfor barnehagen, og på den andre siden trygghet og *stabilitet i voksenkontakter* over flere år som følge av aldersblandede barnegrupper.
- 3) *Deltakelse i barnefelleskapet*; at barna deltar i positivt samvær og aktiviteter sammen med andre barn i barnehagen.

Demokratiske, omsorgsfulle og oppmerksomme voksne

Hvordan er forholdet mellom personalet og barna? Mødrenes gir gjennomgående svært positive beskrivelser av personalets måte å forholde seg til barna på og måten barna blir behandlet på i sine barnehager. Under dette punktet vil jeg presentere ulike temaer knyttet til voksen-barn relasjonene i barnehagen, basert på de russiske mødrenes beskrivelser. Dette handler om:

- Å starte i barnehagen
- Kos og fysisk kontakt
- Å bli sett, hørt og samarbeidet med
- Selvbestemmelse eller tilpasning

Å starte i barnehagen

Noen av mødrene til de minste barna trekker gjerne fram barnets første tid i barnehagen og dets forhold til primærkontakten blant personalet. Dette sier Nadya fra Alta: "Barnet (3 år) har vokst og blitt tryggere. Men det var veldig viktig for meg å vite at barnet hadde en person som det stolte på..." Hun forteller at barnet var svært knyttet til sin primærkontakt i den første tiden i barnehagen.

Alena fra Alta mener at voksnes personlighet er det viktigste for barna. Hennes barn forsto ikke norsk ved oppstart i barnehagen og primærkontakten kunne ikke russisk. Alena forteller:

"Men barn har god evne til å forstå kroppsspråk og (...) personligheten til den voksne. (...) jeg tror de er ganske flinke. De har noe spesielt. En god personlighet. Det tror jeg kanskje er det viktigste for at barna skal utvikle seg godt i barnehagen. Ikke kunnskapen, men personligheten."

Nadya snakker om betydningen av at barnet hadde en voksen som det hadde *tillit* til i den første tiden i barnehagen. Alena snakker om betydningen av voksnes personlighet, altså *personlige egenskaper* hos de voksne for at barna skal utvikle seg godt, ikke bestemte faglige kunnskaper. Hun beskriver her personalet som flinke, at de har noe spesielt, knyttet til personligheten sin. Dette handler om personalets innstilthet overfor det enkelte barn, om involvering i og evne til å se og møte barnets behov.

Kos og fysisk kontakt

Nina fra Kirkenes forteller om den fysiske nærheten mellom personalet og barna. Hun sier:

"Og så får unger mye mer kos her. Jeg kan ikke huske fra russiske barnehager at de koser med ungene.(...) Altså, de kan trøste sånn at de ikke gråter...Men her kan de kose seg og ligge på matten sammen med ungene, stryke dem over håret og lese for dem. (...) Det synes jeg er veldig bra."

Denne moren sammenligner den fysiske kontakten mellom ansatte og barn i russiske og norske barnehager. Hun vurderer den fysiske nærheten mellom voksne og barn som en kvalitet ved norsk barnehage, slik jeg tolker hennes utsagn. Personalet er fysisk kjærlige overfor barna. At ansatte i en pedagogisk virksomhet legger seg på gulvet ved siden av barna, kan være et uttrykk for uformelle omgangsformer og liten avstand i posisjoner mellom voksne og barn i norske barnehager.

Å bli sett, hørt og samarbeidet med

Når jeg spør mødre direkte om hva de mener er mest positivt ved norsk barnehage, omhandler svært mange av svarene personalets måte å forholde seg til barna på. Dette sier Nadya og Evgeniya fra Alta og Nina fra Kirkenes:

- "... at hvert barn kan utfolde seg og ikke blir dirigert, men blir samarbeidet med. At (...) ingen tar barnet i hånda og drar og gjør noe mot dets vilje. Det kan være tilfelle i russiske barnehager, for der må du høre etter, og man til og med tillater seg (å bruke) litt makt. Så det er friheten og tryggheten. Og at barnet blir behandlet som et likeverdig menneske og ikke som noen (...) som ikke vet hva det vil." (Nadya)

- "Ungene kan være seg selv, på en måte. Det som er mer negativt i Russland, er det de er mer som små soldater. (...) spesielt i forhold til gutter, så ble de (personalet) for dominante: "*Gjør det! Alle skal gjøre det!*" (Nina)
- Det er ikke så strengt (her) som i Russland. (...) Både fleksibilitet og frihet til å velge hva man skal gjøre. Man ser på hva ungene liker. Selv om det er en læreplan (...) (kan man) gjøre det en annen gang eller på en annen måte. I Russland... (...) Det ble gjort sånn som det sto (i planen). Det synes jeg ikke noe om. (...) Unger har mye mindre å si, generelt. (Nina)
- (...) Så selv om jeg mener at unger liker grenser og at voksne skal bestemme, så synes jeg likevel det er kjemp fint at de også har egne meninger om saker. I Russland blir det ofte: "*Nei, du skal ikke ha din egen mening.*" "Alle har samme mening. Det synes jeg er helt feil." (Nina)
- "Barnas medvirkning. Det savnet jeg virkelig i den russiske, det at man blir hørt. At man blir lært helt fra starten av, at man blir hørt. (...) I den russiske var det ikke mye barnas medvirkning, i alle fall ikke når jeg var der. Det kan hende det har endret seg (...) at barnet får lov å uttale seg. At de voksne er pålagt å høre det barnet sier...ikke bare høre, men ta hensyn til og følge opp...og tilrettelegge aktivitetene ut fra hva barnet sier og mener. Det er sterkt. Sånn hadde ikke vi det (...) i Russland." (Evgeniya)

Mødrenes beskriver her følgende karakteristiske trekk ved personalets måte å behandle barna på i norske barnehager:

- De voksne *samarbeider* med barna, i motsetning til å dirigere eller tvinge dem
- De voksne behandler barn som *likeverdige* mennesker med egen vilje og egne meninger, dvs. at barna blir hørt og deres meninger blir tillagt vekt
- Barn gis *frihet* og trygghet til å utfolde seg, og anledning til å velge hva de vil gjøre
- Barn kan være "seg selv" (i betydningen forskjellige som enkeltindivider?)
- De voksne viser *fleksibilitet* i forhold til planlagte aktiviteter og gjøremål, for å ivareta barns *medvirkning*

Mødrenes beskrivelser av personalets væremåter overfor barna tyder på at disse samsvarer godt med rammeplanens formuleringer om personalets omsorgsforpliktelse overfor barna: "Omsorgsforpliktelsen stiller krav til personalet om oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen og i gruppen." (KD 2006:23). Et annet sted i rammeplanen er det uttrykt slik: "En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill. Omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet..." (KD 2006:25). Lignende formuleringer om standarder for kvalitet i relasjonen mellom personalet og barna finner en også i den første rammeplanen for barnehagen (BFD, 1995), der innholdet etter sigende i stor grad var i samsvar med "det beste" i allerede etablert norsk barnehagetradisjon.

Mødrene gjør også noen sammenligninger mellom russiske og norske barnehager i utsagnene ovenfor. I denne sammenhengen trekkes kvalitetene ved norske barnehager fram som positive. Dermed blir beskrivelsene av russiske barnehager indirekte tilsvarende negative. Kontrastene gjøres tydelige. I motsetning til i de norske barnehagene kan barna i russiske barnehager bli tvunget til å gjøre noe de ikke vil, forteller mødre. Der kan personalet tillate seg å bruke litt (fysisk) makt. Der må barna høre etter. Der er barna, spesielt guttene, som små soldater, og personalet gir ordre om hva alle skal gjøre. Det er strengere i Russland. Barna har generelt mye mindre å si, og barns medvirkning gjelder ikke i russiske barnehager. Der er det planene som gjelder.

Kanskje framtrer ulikhetene mellom russiske og norske barnehager i disse beskrivelsene som enda større enn de faktisk er, fordi de i denne sammenhengen settes opp mot hverandre og sammenlignes. Kontrastene kan ytterligere forsterkes av at forholdene i russiske barnehager betraktes med historiens tilbakeblikk.

Selvbestemmelse eller tilpasning?

Noen av disse mødre uttrykker også *ambivalens* i forhold til hvor mye barna skal bestemme og velge i barnehagen. Det gjelder for eksempel Nina fra Kirkenes, som omtaler fleksibiliteten og barnas frihet til å velge og til å uttrykke egne meninger, som positivt (se foran), men hun er samtidig skeptisk til dette. Nina sier:

"For (...) du ser hva barn liker best og gjør heller det, men samtidig bestemmer du hvilke regler det skal være. Og de føler seg trygge og har det bare godt med det.(...) De lærer å tilpasse seg til at det finnes regler. For hele samfunnet bygger på regler, ikke medbestemmelse. (...) Men jeg tror ikke vi behøver å få mer barnemedvirkning, ikke på barnehagestadiet. Det er mye bedre at når de blir litt eldre, at de lærer seg å ta ansvar."

Slik jeg forstår Ninas utsagn her, mener hun at barna må lære å tilpasse seg regler fordi samfunnet er regelstyrt, og ikke basert på medbestemmelse. Alisa fra Kirkenes uttrykker også stor usikkerhet om hva hun egentlig mener om barns medbestemmelse i barnehagen: "Jeg vet ikke. Både-og. Først så var jeg totalt uenig, så var jeg sånn fifty-fifty, og jeg tror jeg fortsatt står fifty-fifty, på det med barns medbestemmelse."

Først var hun helt uenig, så ble hun delvis enig, men hun er fortsatt usikker. Hennes holdninger til denne tematikken er altså inne i en endringsprosess.

Jeg assosierer begrepet medbestemmelse til deltakelse i demokratiske prosesser, jf. begrepet medvirkning i rammeplan for barnehagen (KD 2006:13). Bestemmelser om barns medvirkning i loven og rammeplanen for barnehagen er primært begrunnet i at barnehagen skal legge grunnlag for en aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn.

Oppsummerende drøfting

Det mødrene forteller om hvordan personalet i den norske barnehagen forholder seg til barna, og til dels i forgående kapittel om barnas positive forhold til barnehagen, mener jeg uttrykker noe om hvilket dominerende syn på barn personalet har. Deres syn på barn og hvordan de som personale i barnehagen bør forholde seg til barna, vises i deres praksis, som observeres og registreres av mødrene og formidles videre til meg under intervjuamtalene. I følge en kulturpsykologisk tilnærming kan det mennesker gjør, tenker og setter ord på, forstås som produkter av det sosiokulturelle. De kollektive fortolkningsrammene og praksisene blir overført og tilegnet som individuelle praksiser og forståelsesformer i den aktuelle sosiokulturelle konteksten (Hundeide, 2006). Slik jeg tolker de russiske mødrenes beskrivelser, praktiserer personalet i barnehagen en forståelse av barnet som en likeverdig, betydningsfull og aktiv aktør, som gis frihet til utfoldelse i trygge omgivelser med nære og imøtekommende voksne. Er dette et uttrykk for et dominerende syn på barn i norsk kultur, som avspeiles i barnehagen? Blir konkretiseringen av et slikt syn på barnet i personalets praksis tydeligere for de russiske foreldre fordi de har muligheter til sammenligninger med praksis i en annen sosiokulturell kontekst; den russiske barnehagen? I møtet med det som er annerledes, bevisstgjøres sider ved det kjente, som ellers framstår som selvfølgelig og ubevisst (Hylland Eriksen & Sørheim, 2006). Kontrastene framtrer som tydeligere.

Dion Sommer (2006) beskriver noen grunnleggende verdier i nyere europeisk kultur som har påvirket oppdragelsen og sosialiseringen av barn og unge, og bidratt til at relasjonene mellom barn og voksne er endret. Det handler om individualisering, humanisering og demokratisering. *Individualisering* handler om å se det enkelte barn som en unik person, med individuelle behov, med rett og plikt til å ta egne valg og med ansvar for egen utvikling og læring. *Humanisering* handler om at barn og unge har rettigheter som alle andre, skal behandles med respekt og tas spesielt hensyn til. *Demokratisering* handler om å danne

mennesker til å inngå i og påvirke det samfunnet de er en del av, både på mikro- og makronivå, og med respekt for andres synspunkter. ”Forhandling med, synliggjøring av, hensyn til og involvering av barn er tidstypiske, utbredte og normale fenomener.” (Sommer, 2006:54). Mødrenes beskrivelser av hvordan personalet i barnehagen forholder seg til barna, samsvarer godt med Sommers beskrivelse av disse oppdragsverdiene i nyere europeisk kultur.

Elena Merzliakova, universitetsutdannet førskolelærer fra Russland, med hovedfag i pedagogikk fra Universitetet i Tromsø, har i sin hovedfagsoppgave sammenlignet russisk og norsk barnehage (Merzliakova, 2000). Hun skriver at forholdet mellom barn og voksne i russiske barnehager preges av at barna er underordnet de voksnes disiplinering. Hun beskriver det russiske samfunnet som sterkt hierarkisk bygd opp, og hun skriver at dette avspeiles i barnehagen. Etter hennes syn er oppdragelsen av barna preges av krav om lydighet overfor autoriteter. Barna forventes å hjelpe til med praktiske gjøremål og ta hensyn til andre, i stedet for å fremme sine egne ønsker. De skal ha en pen framferd og holde orden rundt seg. Hun opplevde at personalet straffet barna for uønsket atferd; ved utestenging fra fellesskapet (plassert inne på et rom alene), fratakelse av bevegelsesfrihet (time-out på en stol), verbal utskjelling og trusler om straff, bl.a. ved å henvise til andre autoriteter (lederen eller eldre barn) og tilbaketrekking av goder (ingen konfekt i kveld!). I den norske barnehagen opplevde hun at personalet ofte ga barna verbale begrunnelser og forklaringer, for å oppnå ønsket atferd (ibid). Merzliakova foretar i sin oppgave en sammenligning mellom barnehager i to svært ulike land. I sammenligningen er det ulikhetene som trekkes fram. Når kontraster framheves, kan resultatet bli at negative trekk ved den ene konteksten kommer i fokus og forstørres, og omvendt; det er de positive trekkene ved den andre konteksten som kommer i forgrunnen og dermed blir tydelig.

Den ambivalensen som mødrene Nina og Alisa uttrykker foran om omfanget av selvbestemmelse, valg, muligheter for å uttrykke sin mening, osv., for barna i norsk barnehage, deler de med mange andre i befolkningen, tror jeg. Mennesker med noenlunde samme kulturelle bakgrunn, deler selvsagt ikke samme oppfatninger om alt mulig, dvs. at vårt kulturelle fellesskap ikke nødvendigvis har en sterk indre sammenheng. Noe er felles, men mangt er likevel forskjellig (Hylland Eriksen 2001b; Gullestad 1989). Det kan hende at foreldre med russisk bakgrunn finner flere fordeler med klare hierarkiske strukturer, enn vi gjør i norsk kultur med våre idealer om likhet og likeverd, jf. trekk ved vertikale og

horisontale kulturer fra tverrkulturell forskning? (Triandis, 1999) Eller er det sånn at mennesker som har opplevd så store kulturelle endringer fordi de har flyttet fra ett land til annet, slik de russiske mødrene har gjort, opplever en helt ”naturlig” ambivalens mellom tilhørigheten til den kulturen som kan sies å representere fortiden, tradisjonen og *røttene* deres, og tilhørigheten den norske kulturen, som representerer *endringene* i den kulturelle identiteten og *framtiden*? (Hylland Eriksen, 2001b). Utsagn gitt i denne undersøkelsen kan tyde på det.

Det gode samarbeidet

Barnehagens virksomhet skal i følge barnehageloven og rammeplanen for barnehagen, drives i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. I rammeplanen utdypes begrepene ”forståelse” og ”samarbeid” i lovteksten slik: ”Med forståelse menes gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar og oppgaver i forhold til barnet. Med samarbeid menes regelmessig kontakt der informasjon og begrunnelser utveksles.” (KD, 2006:14). Følgende presentasjon av mødrenes beskrivelser av samarbeidet med barnehagen handler om:

- Samarbeidet i ”min” barnehage er godt
- Å bli hørt
- Å få informasjon
- Samarbeidet er ikke like bra overalt

Samarbeidet i ”min” barnehage er godt

Mødrenes positive omtale av ”sin” barnehage og personalet der, var ett av de temaene som trådte veldig tydelig fram ved gjennomgangen av intervjumaterialet. Mødrene synes generelt å være fornøyd med sitt forhold til barnehagen og med samarbeidet med personalet. Flere utsagn illustrerer dette. Dette sa for eksempel Sofiya fra Kirkenes og Evgeniya fra Alta:

- ”Selvfølgelig... jeg synes vi har et godt samarbeid” (Sofiya).
- ”Samarbeidet fungerer kjempebra.” (Evgeniya)

Å bli hørt

Flere mødre utdyper og begrunner sin opplevelse av å bli møtt og hørt av personalet i barnehagen på denne måten:

- "Hvis vi lurer på noe, så er det bare å ringe. Jeg er aldri blitt avvist." (Nastasia fra Kirkenes)
- "Så er de voksne veldig flink å følge opp. Jeg føler at jeg blir hørt." (Nina fra Kirkenes)
- "De lytter når jeg har noe å si, (...). Da er personalet veldig mottakelige." (Nadya fra Alta)
- "Jeg tror de er flinke til å forstå. De er flink til å høre, til å stille spørsmål om hva jeg mener og hvorfor." (Alena fra Alta)
- "Jeg synes det har fungert kjempebra hele veien. Alle mine ønsker og meninger har det blitt tatt hensyn til." (Evgeniya fra Alta)

Det mødrene forteller her, er at de opplever et personale som er *imøtekommende* og *lyttende*, og som *følger opp* mødrenes innspill. Her synes jeg at det særlig er formuleringen i lov og rammeplan om nær "forståelse" med barnas hjem, som blir realisert gjennom personalets måte å forholde seg til foreldrene på, dvs. utøvelse av "gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar og oppgaver i forhold til barnet" (KD, 2006:14). Gjensidigheten i forholdet kommer også fram gjennom den anerkjennelsen av personalet som ligger implisitt i mødrenes beskrivelser, synes jeg.

Å få informasjon

Mødrene i denne undersøkelsen synes også å sette stor pris på informasjonen som de får i barnehagen om barnas gjøremål fra dag til dag. Det gjelder særlig mødre i Kirkenes, men også flere mødre i Alta forteller om god informasjon fra barnehagen. Nastasia og Nina fra Kirkenes forteller:

- "Det som er veldig positivt, er at vi alltid får tilbakemelding fra barnehagen. (...) hver gang vi kommer og henter ungen. (...) Enten at de henger på døra: "Vi har gjort det og det og det." (...) Så får vi timeplan over hva de skal gjøre. Og så kan vi alltid snakke med noen av de ansatte, som kan fortelle. (...) Eller de har observert noe som vi bør snakke litt om." (Nastasia)
- "I denne barnehagen har de veldig fine rutiner. De pleier å skrive dagsrapport på tavle eller på et ark. De som henter barna litt senere, når noen av personalet er gått, får (på den måten) likevel oppdatering. Du kan også spørre noen andre (av personalet), og som regel så vet de også det. Jeg føler at de har kontroll på ungene. (...) generelt vet de hva ungene gjør. Så jeg føler at her får vi medvirkning i den grad det burde være." (Nina)

Talya fra Alta sier det slik: "Får informasjon hver dag om hva de har gjort i dag og for eksempel hva de skal gjøre i morgen. (...) Og de sier at barnet har vært flink i dag til å danse...og det er kjempefint (ler). At de sier noe fint. Da blir jeg glad."

Mødrene forteller her om gode rutiner for skriftlig informasjon i form av oppslag i garderobeområdet. De forteller også om samtaler mellom enkeltforeldre og personalet i forbindelse med henting og bringing av barna. Slik jeg oppfatter det, er det ikke bare generell informasjon på gruppenivå som mødrene forteller om, men like mye samtaler om deres eget barn og barnets hverdag i barnehagen, der personalet muntlig forteller om dagen i barnehagen, der foreldrene kan stille spørsmål og inngå i dialoger med personalet og med barnet, som gjerne er til stede i disse situasjonene.

Her vil jeg trekke fram formuleringen i rammeplanen om virksomhet i nært "samarbeid" med barnas hjem, som synes å bli realisert gjennom personalets daglige og relativt systematiske informasjon til foreldrene, dvs. utøvelse av "regelmessig kontakt der informasjon og begrunnelser utveksles." (KD, 2006:14). I tillegg til den skriftlige informasjonen, som har karakter av enveiskommunikasjon, ivaretas gjensidigheten, utvekslingen og dialogen gjennom den muntlige kontakten mellom personalet og foreldrene. Dette samarbeidet, i form av daglig kontakt og informasjon, setter mødrene stor pris på.

Jeg går ikke nærmere inn på foreldrenes medvirkning i barnehagen i denne sammenhengen. Her er det mødrenes beskrivelse av sitt forhold til personalet som omtales. Rammeplanen sier om forholdet til foreldre med en annen språklig og kulturell bakgrunn enn norsk: "I møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for at foreldrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen. Å møte foreldre fra ulike kulturer....., krever respekt, lydhørhet og innsikt." (KD, 2006:15) Mitt inntrykk er at disse mødrene opplever seg respektert, hørt og forstått av personalet i "sin" barnehage. Det betyr ikke at møtet med den norske barnehagen ikke innebærer utfordringer for russiske foreldre, eller at andre russiske foreldre opplever møtet med disse eller andre norske barnehager på samme måte.

Samarbeidet er ikke like bra overalt

Mødrene gir også noen eksempler på at foreldresamarbeidet ikke alltid er godt i norske barnehager, men det gjelder ikke i "deres" barnehage. For eksempel forteller Nastasia fra Kirkenes om *andre* russiske foreldres negative erfaringer som hun har hørt fortalt:

"Jeg har snakket med andre russiske som har barnehage i andre byer og sånn. Der sliter man med å få vite....man er rett og slett nysgjerrig: "Hva har han gjort i barnehagen?" og liksom ikke får den tilbakemeldingen og føler seg som man kommer og maser og maser."

Dette tolker jeg handler om mangelen på informasjon fra personalet om barnets liv i barnehagen. Nina fra Kirkenes forteller om *egne* negative erfaringer fra *andre* barnehager:

"Det (foreldresamarbeidet) er avhengig av hvilken barnehage og hvilket personale. (...) I den forrige barnehagen (...); en gang jeg hentet barnet, så visste de ikke hvor det hadde slått seg, hvem barnet hadde slåss med, hvem som kledde på barnet, hva barnet hadde gjort, lekt, hvem barnet lekte med, hva det lekte med. De var lite oppdatert."

Dette utsagnet handler om at personalet ikke hadde oversikt over hva som skjedde med barnet i løpet av dagen og derfor ikke var i stand til å fortelle mor om hendelser. En annen mor, Alena fra Alta, opplevde seg ikke forstått og imøtekommet av personalet i den forrige barnehagen. Hun forteller:

"(...) på det tidspunktet ble jeg ikke forstått (...)... jeg var bekymret (...)... de prøvde å forklare...(...) Men jeg ble ikke hørt. (...) Her blir jeg hørt. (...) jeg blir mottatt på en helt annen måte.(...) De er ganske flinke (...). Så jeg tror det er forskjell på personalet."

De to første utsagnene om manglende informasjon kan illustrere at mødrene forventer at personalet i den norske barnehagen skal ha fokus på barnet; at barnet som enkeltindivid blir sett. Mens det siste utsagnet kan illustrere et ønske eller en forventning fra morens side om at hun som foreldre blir hørt, sett og forstått i barnehagen; dvs. respektert og anerkjent, slik rammeplanen definerer innholdet i begrepet "forståelse" mellom barnehagen og hjemmet. Det mødrene her forteller om, gjelder ikke deres nåværende barnehage. Det kommer klart frem under intervjuene. Det kan hende at barnehagene faktisk *er* forskjellige med hensyn til samarbeid og kontakt med foreldrene. I alle fall virker det som om omfanget av og, ikke minst, opplevelsen av kvaliteten på kommunikasjonen mellom personalet og foreldrene, har stor betydning for foreldrenes vurdering av sitt forhold til barnehagen. Forholdet til personalet som enkeltpersoner og som gruppe synes å være synonymt med forholdet til barnehagen. Personalets evne og vilje til å kommunisere med og inkludere foreldrene ved å gi dem innblikk i barnas hverdag i barnehagen, er viktig for dem, forteller mine informanter.

Misforståelser og kulturelle forskjeller i samarbeidet

Som vi har sett foran, forteller mødrene gjennomgående om et positivt forhold til personalet i sin barnehage. Noen av mødrene kan likevel gi eksempler på utfordringer i foreldresamarbeidet, som de sier skyldes kulturelle forskjeller. Nedenfor vil jeg presentere utsagn som omhandler misforståelser og problemer i kommunikasjonen som kan skyldes manglende kjennskap til hverandres kulturer. Først belyses betydningen av å ”knekke” kulturelle koder, deretter ulike praksiser vedrørende hva man kan snakke om i hvilke kontekster i barnehagen.

Å ”knekke” de kulturelle kodene

Evgeniya fra Alta har erfart følgende:

”Man må gå i dialog med barnehagen og bli enige om at sånn skal vi gjøre det. Når tingene er definert på forhånd, så er det lettere. (...) Dette er en norsk måte å jobbe på: vi blir enige, så evaluerer vi, så forandrer vi. Når man kan det der, så blir ting mye enklere. Så slipper man å snuble hele veien. Og at man tar ting opp med de personene som det gjelder (...) det forutsetter at man kan det, at man vet om det.”

Her leser jeg at hun beskriver den ”norske” måten å jobbe på som prosessorientert og dialogbasert. I barnehagen jobbes det i en slags gjentakende sirkel, der løsninger kan endres og videreutvikles gjennom felles drøftinger, som også inkluderer foreldrene. Slik jeg forstår henne, så sier hun at det blir det mye enklere for de russiske foreldrene å forholde seg til barnehagen når de har forstått disse kulturelle kodene.

Den samme moren mener at kvaliteten på samarbeidet mellom personalet og de russiske mødrene kan påvirkes negativt av kulturforskjeller, som fører til misforståelser:

”Det handler om hvorvidt mødre skjønner hva som foregår i barnehagen, hvorvidt mødrene skjønner hva som forventes av dem som mødre (...) og hvorvidt personalet forstår dem.(...) Dessverre, (...) så er det ofte en del misforståelser. Det kan jo hende fordi de er russiske. Det kan hende fordi de er utenlandske (...) De klarte ikke å kommunisere godt nok til personalet (...) Det var ofte sånn (hos personalet): ”Å, Herregud, nå får vi kjeft igjen.” (1er litt) Det var litt redsel hele tiden om at ”nå kommer de igjen og kritiserer oss for ett eller annet”. For du vet at i norske barnehager (...) prøver å tilpasse seg foreldrene sine behov...”

Evgeniya sier her at hun har opplevd at personalet i en bestemt barnehage følte seg kritisert av russiske mødre og derfor grudde seg til disse mødrene kom. De forventet kritikk. Hun forteller at denne situasjonen skyldtes kommunikasjonsproblemer, og at partene misforsto hverandres intensjoner.

Hylland Eriksen (2001b) skriver at kultur er det som gjør kommunikasjon mulig. Kultur er det som menneskene har felles og som gjør det mulig for dem å forstå hverandre. Kultur er fortolkningsrammer som menneskene tenker, argumenterer og handler ut fra, i følge Gullestad (1989; 2002). Beskrivelsen over kan illustrere at når mennesker med ulik kulturbakgrunn møtes, så kan det oppstå gjensidige problemer med å forstå og bli forstått. De russiske mødrene i dette eksemplet hadde trolig ennå mangelfull kunnskap om den norske barnehagen og egen rolle som foreldre i den denne konteksten. Og personalet, på den andre siden, hadde heller ikke tilstrekkelig innsikt og handlingsrepertoar til å håndtere situasjonen på en bedre måte.

Alena fra Alta forteller også om ulike forståelser av barnehagekonteksten hos det norske personalet og de russiske foreldrene:

"De har forskjellige forventninger til foreldresamtalen. Da den pedagogiske lederen spurte om "Hva forventer du av barnehagen?" "Hva er dine meninger?" Så skjante ikke foreldrene hva de ble spurt om, fordi det er helt annerledes i russisk barnehage. Der blir alt bestemt på forhånd. De forstår ikke at det blir spurt om maten, hva barnet liker og ikke liker, hva han kan spise og ikke. (...)...nå kan jeg forstå hva pedagogisk leder mener med disse spørsmålene, og hvorfor russere ikke forstår."

Dette handler om at en russisk forelder kan ha problemer med å forstå spørsmålene som personalet rutinemessig stiller til alle foreldre i norske barnehager. Alena sammenligner dette med russiske barnehager der foreldrene ikke blir stilt spørsmål, for eksempel om barnets matvaner. I Russland er alt bestemt på forhånd, uttrykker informanten. Slik jeg forstår det som moren her forteller, så skyldes ikke kommunikasjonsproblemene i dette eksemplet at partene mangler et felles verbalspråk. De russiske foreldrene som hun refererer til her, forstår ikke spørsmålene fordi de mangler kontekstforståelsen, dvs. de mangler innsikt i norsk barnehagekultur. Deres referanser er knyttet til den russiske barnehagen, der samarbeidet mellom foreldrene og barnehagen foregår på helt andre premisser. Moren som er fortelleren her, har ervervet innsikt i norsk barnehagekultur i forhold til den russiske, som hun kjenner fra tidligere. Hun kan innta et meta-perspektiv; hun kan forstå tenkningen som ligger bak det norske personalets spørsmål, og hun kan forstå hvorfor russere ikke forstår, fra sin egen posisjon som "erfaren" russer Norge.

Hva kan snakkes om i andres påhør?

Etter intervju samtaler med de russiske mødrene sitter jeg igjen med et inntrykk av at det kan være ulike praksiser i norske og russiske barnehager vedrørende hva enkeltforeldre og personale snakker om når det er andre til stede. Dette kan være forhold omkring enkeltbarn, forhold innad familien eller uenigheter mellom foreldre og personale. I norske barnehager drøftes fortrinnsvis denne type saker mellom foreldre og personale i enerom. Slike saker kan bl.a. aktualisere taushetspliktsbestemmelsene for personalet. Moren Evgeniya fra Alta gir eksempler på situasjoner andre russiske mødre har vært involvert i, som illustrerer mulige ulike praksiser.

Det første eksemplet handler om ulike oppfatninger om statusen til det felles foreldremøtet i barnehagen. Ett par uker etter at det var gjennomført et felles foreldremøte i barnehagen, hadde personalet et møte med en russisk mor, der de tok opp sitt ønske om en nærmere vurdering av barnets behov for ekstra oppfølging på et utviklingsområde. Morens reaksjon var uventet. Hun kunne overhodet ikke forstå hvorfor saken ikke var tatt opp på det felles foreldremøtet som var avholdt uken før. For personalet i barnehagen ville det vært helt utenkelig. Evgeniya sier det slik: (...) det er ikke lov i Norge å si offentlig: *"Du har et problem. Og du skal gjøre sånn og sånn, og alle vi andre skal hjelpe deg opp sånn og sånn."* "Ikke sant, (1er) i Norge er det hysj, hysj." Foreldremøtet har, i følge Evgeniya, en helt annen status og rolle i russiske barnehager, enn det har i norske barnehager: "Det var slett ikke problemer når det ikke var nevnt på foreldremøtet (...). Det var foreldremøtet som skulle ha status og ikke denne samtalen mellom én forelder og én av personalet." Den russiske moren som Evgeniya refererer til her, hevder at problemer av betydning burde tas opp på et felles foreldremøte, selv om saken gjaldt utviklingsvansker hos hennes eget barn. Evgeniya sier at en slik praksis ville være i samsvar med russisk barnehagetradisjon.

En beretning skrevet av en amerikansk mor (Macvean, 1999) handler om hvordan hun opplevde å være forelder i en barnehage i Moskva i to år på slutten av 1990-tallet. Hun skriver at hun opplevde den russiske barnehagen som svært forskjellig fra den amerikanske. Det var mange ting der som hun ønsket seg annerledes, selv om hun konkluderer med at barnet trivdes veldig godt, lærte mye og ble tatt godt vare på. I beretningen forteller hun bl.a. om hvordan hun opplevde foreldremøtene: "We grownups were treated as oversized children. At parents' meetings, teachers would openly criticize their pupils – this one doesn't pay attention, that one eats poorly, this one is not doing well in math -- and blame the parents.their opinions were never sought." (Macvean, 1999:2) Personalet behandlet foreldrene som forvokste barn.

Kritikk av barna foregikk åpent på foreldremøtene. Foreldrene ble klandret, og det ble ikke spurt etter deres meninger, skriver Macvean.

Det andre eksemplet fra min informant Evgeniya fra Alta, handler om ulike oppfatninger om passende arenaer for foreldrenes eventuelle kritikk av barnehagen. I følge henne har det hendt at personalet i (den norske) barnehagen har kommet med følgende anmodning til russiske foreldre:

"Har du noe som du vil snakke om, så vil du være så snill å ikke ta det opp i påhør av alle de andre; - de andre barna, foreldrene og personalet"(...) Det går kanskje på det kulturelle, at russere ikke er vant til det. (...) Det (å ta opp ting i full offentlighet) er kanskje mer akseptabelt i Russland. På (...) hvordan de tar tingene opp (...) Så det personalet prøvde å si var at "Du trenger i hvert fall ikke å la datteren eller sønnen din få vite at du er misfornøyd med oss". (...) At barna ikke skulle bli påvirket..."

Her forteller hun at personalet ba foreldrene ikke å ta opp ting med personalet i påhør av andre foreldre og barna. Personalet ville unngå at barna ble påvirket av foreldrenes misnøye. Evgeniya sier at det kanskje er mer akseptabelt å fremme kritikk i full offentlighet i Russland, enn det er i norske barnehager.

Drøfting

Disse fortellingene tolker jeg som mulige beskrivelser av forskjeller i forholdet mellom individ og fellesskap i norske og russiske barnehager, dvs. forskjeller mellom en mer individualistisk orientert kultur og en kollektivistisk kultur. I disse tilfellene handler det om relasjoner mellom voksne, og kanskje først og fremst mellom foreldrene som kollektiv. Anses foreldrekollektivet i russisk barnehage som en mulig ressurs som kan bidra med hjelp og støtte til enkeltforeldre og/eller -familier? For personalet i norsk barnehage er det viktig å beskytte enkeltindividet og familien mot at andre får informasjon om forhold som anses private eller personlige. Uansett; denne delen som omhandler misforståelser og kulturelle forskjeller i samarbeidet mellom foreldre og personale i barnehagen, inneholder beskrivelser av situasjoner som intervjupersonene enten selv har opplevd eller hørt andre fortelle om. Jeg vil ikke bruke eksemplene som representasjoner for typiske trekk ved russisk kultur, russiske barnehager eller russiske foreldre i norske barnehager. Beskrivelsene bør ses på som eksempler på utfordrende situasjoner som kan oppstå når mennesker med ulik bakgrunn møtes. I dette tilfellet på en arena der de kulturelle kodene er velkjente og selvfølgelig for noen, mens de for andre er mer eller mindre uforståelige. Andre menneskers atferd kan i slike sammenhenger fortone seg gjensidig uventet og vanskelig å håndtere enkelte ganger. De

russiske mødrene som jeg intervjuet, beskriver sitt forhold til personalet i egen barnehage utelukkende positivt, slik de også gir positive beskrivelser av personalets forhold til barna. Denne siste delen med eksempler på at det også finnes utfordringer i samarbeidet, kan gi et mer nyansert bilde av situasjonen. Resultatet av utfordringene er ikke nødvendigvis et dårlig samarbeid. Kvaliteten på samarbeidet avhenger kanskje først og fremst av hvordan de involverte forholder seg til disse utfordringene og til hverandre.

Kostholdet i barnehagen og brødets sentrale posisjon

Maten som serveres i den norske barnehagen var et stadig tilbakevendende tema i intervjusamtalene med de russiske mødrene. De sammenligner maten i barnehagene i Norge med det barna får servert i russiske barnehager. Brødets sentrale posisjon i det norske kostholdet og mangelen på varme måltider i barnehagen, virker for flere av mine informanter vanskelig å forsone seg med. Enkelte uttrykker bekymring for om barna får tilstrekkelig med ernæring. Andre ser kosthold og mattradisjoner om en del av kulturen, som også avspeiles i barnehagen.

”Brødet” er det mest typiske for den norske barnehagen, i følge enkelte av de russiske mødrene. Flere av mødrene skulle ønske at barna fikk varm mat i barnehagen, slik de får i Russland. Her er et utsagn fra Alena fra Alta:

”Det eneste som jeg kanskje ikke er fornøyd med i den norske barnehagen; at barna spiser bare brød. Det er det ingen i Russland som kan forstå. Vi er vant til at barna må spise god og sunn mat; varm mat, (...) frukt og grønnsaker, fisk og kjøtt. At alle får nok ernæring. Jeg skjønner at i Norge er det brød og melk, men vi har en annen kultur, (...) hvis barna spiser lunsj, så er det trerettens. Det er suppe. Det er kjøttkaker med poteter for eksempel, og det er juice, og det er kanskje boller og sånn...Det er mye.”

Russere reagerer på kostholdet i norske barnehager. Dette forteller Nadya fra Alta:

”Matpakke (1er). Det sjokkerer stadig mine slektninger i Russland at barn ikke får varm mat (i norske barnehager). For i russiske barnehager (...) må barn få varm mat - helst tre ganger i løpet av dagen. (...) Så alle barn spiser ordentlig mat. Sånn er det ikke her.”

Noen russiske foreldre i norske barnehager tar med mat til barna hjemmefra, forteller Evgeniya fra Alta her: ”Noen russiske foreldre vil ha suppe til barna (i barnehagen), eller varme opp egen mat.

som de tar med hjemmefra. For de syntes ikke noe om den der brødmaten, men jeg personlig har ikke hatt problemer med det."

Det er det ulike oppfatninger i de to landene av hva et sunt kosthold er, forteller Alena fra Alta. Den maten som barna i får servert i norske barnehager, gir i følge mange russere ikke god nok ernæring. Alena forteller: "Jeg har snakket med mange (russiske) foreldre som akkurat er kommet til Norge og leverer sine barn i barnehagen. Det de blir mest overrasket over, er hvorfor barna ikke får varm mat. Vi har lært at det er sunt." Moren forteller her at russerne har lært at varm mat er sunn mat.

Mødrene sammenligner kostholdet i russiske og norske barnehager. I denne sammenligningen kommer de norske barnehagene dårlig ut. I russiske barnehager får barna varm mat inntil tre ganger om dagen. Kostholdet er variert. Det er "ordentlig", "sunn" og "god" mat, i motsetning til i norske barnehager, der de bare får brød og melk. En av mødrene ler av den norske matpakka og forteller at slektninger i Russland er sjokkerte over at barna ikke får varm mat i barnehagen.

Ikke alle informantene ser det naturlig at kostholdet i den norske barnehagen bør endres fordi de er vant til en annen mat i hjemlandet. Mat er en del av kulturen. Så selv om de kunne ønske at maten i barnehagen i Norge var som den er i russiske barnehagen, så uttrykker de aksept for ulikhetene. Dette uttrykkes slik av Evgeniya og Nadya fra Alta:

- "Mat, ja, det er jo også en kulturell ting. (...) Jeg har ikke noen problemer med den norske maten. (Evgeniya)
- "Så det er forskjellige matkulturer generelt i de to samfunnene, ikke bare i barnehagene. Barnehagen er bare en liten innføring i det store samfunnet (ler litt)." (Nadya)

Disse mødrene ser altså maten i barnehagen som en avspeiling av den norske matkulturen, og at den dermed inngår som en del av barnas sosialisering til det norske samfunnet.

Drøfting

Mat er ernæring. Ernæring handler om hva kroppen trenger av næringsstoffer for å fungere godt og holde seg frisk. Vitenskapelige "sannheter" om hva som er sunt og usunt kan vise seg å være motstridende, jf. Fedon-debatten i Norge om hvor sunt brød og poteter er.

Oppfatninger om hva som er sunt endrer seg over tid og varierer også mellom folk og steder. Mat er altså også et kulturelt fenomen. For å forstå folks matvaner og deres oppfatninger om mat, må man se dette i en sosiokulturell kontekst. Mat markerer både grenser og fellesskap mellom mennesker. Mat er en grunnleggende faktor for vår identitet og noe av det aller siste vi oppgir av "oss selv", som enkeltindivider og som samfunn, i følge Hylland Eriksen og Sørheim (2006). Men endring og tilpasning skjer, jf. ris, pasta og pizza, som er blitt viktige innslag i norsk kosthold i løpet av de siste 30 årene. Likevel, brødet og melken holder fortsatt stand som lunsjmat i Norge, ser det ut til. Vi trenger ikke å gå lenger enn til våre naboland i Norden, for å konkludere med at matpakke-lunsjen er et særnorsk fenomen.

Ved flytting fra ett land til ett annet, kan maten være et viktig symbol på opprinnelig kulturell tilhørighet, samtidig som å spise maten i det landet en flytter til, kan anses nødvendig i den kulturelle tilpasningsprosessen. I dette tilfellet gjelder det en måte å bli norsk på, slik Alenas sist siterte utsagn kan være et eksempel på. Folks ønske om å spise den maten som de er vant til fra hjemlandet, kan tolkes som en kritikk av norsk mat eller av det norske generelt, eller mangelfull tilpasning til norsk kultur. I min undersøkelse vil jeg også tolke det som relevante og interessante innspill i en pågående debatt om ernæring, og, ikke minst, som eksempel på det relative og mangfoldige innholdet i forestillingene om egen og andres kultur.

Mangelen på tidlig systematisk opplæring

I tillegg til kostholdet i den norske barnehagen, er det ulikhetene i opplæringstradisjonene mellom Norge og Russland som etter hvert blir et av de mest sentrale temaene i mine samtaler med mødrene. Det gjelder opplæring generelt, men i denne sammenhengen handler det om opplæring i barnehagen. Den norske barnehagetradisjonens helhetlige syn på omsorg, oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring, jf. rammeplanen for barnehagen (KD, 2006), synes ikke å ha mødrenes tilslutning, snarere tvert i mot. Disse russiske mødrene ønsker seg en mer formalisert og strukturert opplæring i barnehagen. De er særlig opptatt av tidlig skoleforberedende opplæring, spesifisert som begynneropplæring i lesing, skriving og matematikk. Enkelte ønsker også flere andre typer voksenledede fellesaktiviteter.

Ønske om en mer formalisert og planmessig begynneropplæring i barnehagen ble brakt på bane i løpet av intervjusamtalene, i forskjellige sammenhenger. For å sette seg inn i de

russiske mødrenes oppfatninger om dette, kan det være viktig å vite noe om barnehagens rolle i opplæringen i Russland.

Den russiske barnehagens rolle i opplæringen

Flere av mødrene forteller at barna kan både lese og skrive når de begynner på skolen i Russland. Nastasia fra Kirkenes forteller dette:

"Jeg kunne ønske at de lærte mer i barnehagen, men jeg er redd neste trinn; skole, der de fortsetter å kose seg. I russiske barnehager, så kan de alt før de begynner på skolen. De kan skrive, lese (...) dele ord(...) De fleste kan allerede alfabetet. Spesielt de som går i barnehage. De er helt forberedt når de kommer til 1. klasse."

Den russiske barnehagen har en tydelig *skoleforberedende* funksjon, understreker Evgeniya fra Alta på denne måten:

"Den er første steg eller forberedende stadium til skolen. Det vil si at den har skolepreg, både i måten å organisere hverdagen og (...) opplæringen på. Opplæringen er målrettet og veldig strukturert, og det er definert hva barna skal kunne på hvert eneste trinn (...) på hvert eneste område."

Hun forteller her at barnehagen i Russland er skolepreget, både i form og innhold, og det er klart definert hva barna skal lære på ulike områder på hvert enkelt alderstrinn. Rammeplanen for den norske barnehagen (KD, 2006) har ingen eksplisitte formuleringer om barnehagens skoleforberedende funksjon.

Ønske om mer systematisk opplæring i norsk barnehage

Noen mødre forteller om sine synspunkter på opplæringen i norske barnehager. Enkelte ønsker også endringer. Dette sier Nadya fra Alta:

"Kanskje litt mer (...) formell opplæring. (...) Det er jo for så vidt greit at man leker og synger, tegner og perler, men kanskje litt mer...ja, hvis man kan si...undervisning i denne sammenhengen. Tall og bokstaver og former. For jeg ser at barnet mitt (3 år) er veldig opptatt av siffer eller tall, som det kaller for bokstaver. (...) Og så er barnet veldig opptatt av former; firkant, rektangel og linjer, og sånt. Så det er nå, (...) at det tas vare på motivasjonen og hjelpe det å lære (...) Kanskje det blir senere (i barnehagen), men jeg kunne tenke meg nå. Allerede når han blir 3 ½ år. At det kunne starte med en halv time, en time, hver dag."

Nadya ønsker en mer systematisk begynneropplæring innenfor *lesing, skriving og matematikk*, fra 3-årsalderen, slik jeg oppfatter henne. Barnets interesse for og motivasjon for å lære bør følges opp tidlig.

Evgeniya fra Alta ønsker at aktivitetene i barnehagen i mindre grad styres av det barna er opptatt av i øyeblikket og av situasjonen fra dag til dag. Hun ønsker mindre fleksibilitet i den pedagogiske virksomheten. Hun snakker først om arbeidsmåter i den norske barnehagen:

Det er veldig positivt å ta utgangspunkt i det nye, i hvordan du har det, og jeg har det, og hva vi har gjort i går. Men det kan lett skli ut, og det blir...at man ikke kommer noen vei. Man vet ikke hvor man går hen. (...) De (det norske personalet) sier at man ikke gjør det samme om igjen...at det er en slik spiral-tenkning, men jeg vet nå ikke (1er litt)."

Hun virker ikke helt overbevist om at denne måten å jobbe på faktisk fører i ønsket retning. Så går hun over til å snakke om hvordan det heller skulle vært. Evgeniya fortsetter slik:

"Kanskje mer målrettet opplæring. Det savner jeg. At det er definert fra starten til slutten av året. At man kan se sammenhenger. (...) Det handler om kontinuitet og utvikling. (...) Det kan bli sånn, så det kunne vært mer av, men det igjen – det er jo russisk. (...)...det å planlegge nøye. Det kunne man kanskje ha gjort mer av i den norske barnehagen".

Hun forteller at hun ønsker en bedre *planlagt* og mer *målrettet* opplæring, som ivaretar både utvikling og kontinuitet.

Nastasia fra Kirkenes sier at vil hun at barnet skal få *hjemmelekser* fra barnehagen, der det er etablert en egen førskolegruppe for de eldste barna:

"For jeg ser hvor engasjert barnet (5 år) er på skolegruppa (i barnehagen). (...) jeg kunne ønske (...)... enkle oppgaver. Ikke: "*Du må lære det, og du må lære det.*" (...) For barnet liker veldig godt å få små oppgaver fra barnehagen, så vi må bruke tid på kvelden å gjøre det. (...) Så det er fint hvis barnet kunne få av og til, sånn hjemmelekse. (...) Sånn det var når jeg var liten, (...) så fikk vi et lite dikt som vi måtte lære utenat. Og det er veldig viktig å utvikle hukommelsen med noe sånt. (...) Men vi får det aldri fra barnehagen. Og det er litt vanskelig å tvinge barnet til det hjemme."

Det virker som om Nastasia ønsker at barnet skal ha *en viss frihet* til å velge om det vil gjøre tildelte hjemmeoppgaver. Hun sier at barnet liker å få oppgaver fra barnehagen, men ikke fra henne.

Utsagnene fra disse mødrene signaliserer ønsker om en mer systematisk og tidlig opplæring i barnehagen, særlig læringsaktiviteter som forbereder barna til skolen, slik som begynneropplæring i skriving, lesing og matematikk. De synes også å ønske også en bedre planlagt, mer målrettet og formalisert opplæring i barnehagen.

Aldersblandede barnegrupper

Noen av mødrene er opptatt av at organiseringen av barnegruppene er svært forskjellige i norske og russiske barnehager. Nina fra Kirkenes sier det slik: "...norske barnehager (er) mer som familiebarnehager. Mens russiske barnehager er som offentlige institusjoner." Begrepet "familiebarnehage", som en motsetning til "offentlig institusjon", tolker jeg som at den norske barnehagen inngår i en fortolkningsramme knyttet til familie og hjemme; den norske barnehagen er "familie-lik" eller "hjemme-lik". Dette innebærer både noen fordeler og ulemper, forteller Alisa og Nina fra Kirkenes:

- "Dette (den norske) er familiebarnehage, og barn i ulik alder er i samme gruppe (0-6 år). (...) Det er både pluss og minus (med det). Når de er i samme alder, så kan det gjennomføres flere aktiviteter, men samtidig, slik jeg husker det (fra russisk barnehage), så hadde jeg ikke kontakt med søsteren min som var litt yngre. Eller noen som var litt eldre. Så vi lærte ikke å leke med dem, for vi hadde ikke kontakt. Vi kunne ikke kommunisere med dem i det hele tatt. Så det er både-og." (Alisa)
- "Så jeg synes det er flere fordeler. Jeg tenker på i forhold til de som ikke har søsken. Som er enebarn, så er det en veldig stor fordel at de går på blandingsavdeling og lærer seg å passe de små, og ta hensyn til andre." (Nina)

Å drive strukturert opplæring i aldersblandede grupper er ikke enkelt. Dette er Alisa fra Kirkenes inne på: "Å lære i (...) grupper er litt vanskelig, når det er masse små unger, (...) Men samtidig håper jeg at litt eldre barn kan ta vare på dem..."

Aldersblandede barnegrupper og en "familie-lik" barnehage, gjør det vanskeligere å gjennomføre en mer alderstilpasset og strukturert opplæring, enten disse foregår i alderdelte grupper eller gjennom felles læringsaktiviteter for hele barnegruppa. Flere mødre i min undersøkelse trekker fram at aldersblandingen bl.a. bidrar til utvikling av *sosial kompetanse* hos barna, og vurderer det som positivt. Det er "både-og", som Alisa uttrykker det.

Ja, takk, begge deler!

Talya fra Alta sier tydelig at hun vil ha begge deler; både flere forskjellige voksenledede fellesaktiviteter, og at barna må få valgfrihet:

"... selvfølgelig må barna få velge litt selv, men de voksne må også organisere. Selvfølgelig synes jeg norske barnehager er best. At barna lærer å bestemme selv. Det synes jeg er kjempeviktig. Det mangler i Russland. Der er det de voksne som bestemmer hva barna skal gjøre."

Hun sier også i følgende utsagn at det bør være mer organisert formell opplæring: "Det husker jegen dag lære matematikk...en dag lære bokstaver...språktrening.... Da må en voksen person sitte litt, og ha ansvar for å organisere barna litt....(slik at de) ikke bare (er) for seg selv (1er)." Jeg tror at det Talya indirekte sier her, er at barna er litt for mye overlatt til seg selv i barnehagen, og at personalet i for liten grad organiserer og leder fellesaktiviteter for barna.

Alena fra Alta uttrykker noe lignende. Hun mener at en kombinasjon av *det beste fra begge lands barnehagetradisjoner* ville vært optimalt; det vil si en balanse mellom den norske barnehagens vektlegging av barns trivsel, utfoldelse, valgfrihet og likeverd, og den russiske barnehagens fokus på tidlig opplæring. Alena sier videre:

"Jeg tror at hvis vi (...) kan blande russiske og norske barnehager, så blir det kjempefint. Fordi Russland kanskje ikke satser så mye på (individuell) tilpasning, at hvert enkelt barn skal trives i barnehagen, at de vil gå i barnehagen, at de skal blomstre i barnehagen. De har ikke det målet."

Drøfting

Mange (norske) barnehager har etablert egne grupper med alderstilpassede felles læringsaktiviteter i det siste året før skolestart, dvs. mens barna er 5-årsalderen. I Germetens spørreundersøkelse blant styrere i barnehager i Finnmark, svarer alle styrerne, unntatt én, at barnehagen har spesielle opplegg for 5-åringene. Innholdet i oppleggene er forskjellige. Germeten gjør et skille mellom "klassiske" skoleforberedende aktiviteter, som trolig er mest lik den type aktiviteter som de russiske mødrene her etterspør, og aktiviteter med større bredde knyttet til rammeplanens fagområder, der bl.a. grunnleggende sosiale og språklige ferdigheter inngår (Germeten, 2009a).

Såkalte ”undervisning” eller voksenstyrt opplæring synes mange av mødrene ikke kommer tidlig nok, eventuelt ikke er omfattende nok, i barnehagen. De kommenterer ikke en eneste gang *forskjellen i alder for skolestart* mellom de to landene, henholdsvis det året barna fyller 7 år for Russlands del, og det året de fyller 6 år i Norge. De eldste barnehagebarna i Norge er altså ett år yngre enn de eldste barna i russiske barnehager. At barna kan lese før de begynner på skolen i Russland, innebærer kanskje ikke noe annet enn at de lærer å lese omtrent samtidig som barna i Norge gjør?

Mødrene beskriver den skoleforberedende opplæringen som en veldig sentral virksomhet i den russiske barnehagen, og de bruker denne som referanseramme når de beskriver sine ønsker for opplæringen i norsk barnehage. Den russiske barnehagen framstilles som svært opplæringsorientert, der det arbeides systematisk for å nå fastsatte målsettinger innenfor forskjellige områder. Barnas ferdigheter og utvikling på forskjellige områder testes med jevne mellomrom og måles i forhold til fastsatte kriterier. Hverdagen er styrt av voksne.

Barnegruppene er aldersdelte etter årstrinn. Det er lite rom for fri lek og frihet for barna til å velge aktiviteter. Sett med mine norske øyne, synes den russiske barnehagen å ha et tradisjonelt skolepreg. Sett med disse russiske mødrenes øyne framstår virksomheten i de norske barnehagene som for lite opplæringsorientert, planmessig og målrettet. Hverdagen og aktivitetene er mer styrt av barnas ønsker, enn av personalet. Innholdet i den pedagogiske virksomheten framstår da som noe tilfeldig. Samtidig trekker mødrene fram kvaliteter ved den norske barnehagen som de gjerne vil beholde. De vil gjerne at barna skal trives og utfolde seg i barnehagen, og at barna, i alle fall i noen grad, skal ha frihet til velge hva de skal gjøre og at barna skal bli sett, hørt og bli behandlet som likeverdige. Noen trekker også fram verdien av samvær med andre barn i ulik alder, der barna bl.a. kan lære å ta hensyn til og omsorg for hverandre.

Den norske barnehagen som pedagogisk virksomhet har sine særtrekk og tradisjoner. Disse er særlig knyttet til *et helhetlig læringssyn*, der omsorg, oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring ses i sammenheng. Barn lærer i både uformelle og formelle situasjoner, dvs.

læringssituasjoner planlagt og ledet av personalet. I Germetens undersøkelse blant styrere i barnehager i Finnmark virker det som at deres dominerende syn på barns læring er at dette er en prosess som først og fremst skjer indirekte (uformelt) og er individuelt relatert, jf. å ”se” det enkelte barn og ta utgangspunkt i barns individuelle behov og mestring. Undersøkelsen

viser også styrerne rangerer barnehagens omsorgsoppgave som den viktigste av de tre oppgavene: omsorg, oppdragelse og læring (Germeten, 2009a).

Barnehagens pedagogiske virksomhet er i rammeplanen for barnehagen i liten grad satt i direkte sammenheng med skolens virksomhet, i den forstand at det er formulert hvilke kunnskaper og ferdigheter barna bør erverve i barnehagen før skolestart. I rammeplanen knyttes opplæringen i barnehagen mer til å skape *motivasjon for læring* og til begrepet *livslang læring*: ”Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring. Begrepet livslang læring viser til at læring skjer på ulike arenaer gjennom hele livet.” (KD, 2006:26). Barnehagens innhold er delt inn i syv fagområder som i stor grad er ”..de samme som barna senere møter som fag i skolen. Gode opplevelser, erfaringer og læring innenfor disse områdene i barnehagen vil kunne gi barn et positivt forhold til fagene og motivasjon for å lære mer.” (KD, 2006:21).

Barn skal ha stor *frihet til å velge* aktiviteter, og barnas egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og valg av temaer å arbeide med i barnehagen. Å finne den riktige balansen mellom barneinitierte og voksenledede aktiviteter kan imidlertid være en utfordring (ibid). Det slår også rammeplanen fast. Arbeidet med de sju fagområdene i barnehagen skal foregå i både formelle og uformelle lærings situasjoner. Målene for arbeidet med hvert fagområde retter seg både mot barnas opplevelser og deres læring. Målene er formulert som *prosessmål*, ikke som resultatmål. Det er selve fagområdet og arbeidsmåtene innenfor området som barnet skal *bli kjent med* (ibid). Målet er ikke å erverve bestemte målbare kunnskaper eller ferdigheter. Testing for kontroll av måloppnåelse blir da uaktuelt.

Jeg forstår det de russiske mødrene uttrykker om opplæringen i barnehagene, som et uttrykk for deres møte med et annet syn på læring og opplæring, barn og barndom, barnehage og skole, enn det de har erfart i sitt eget hjemland. De bruker erfaringer og kunnskaper fra begge landene som grunnlag for sine vurderinger. Deres ”gamle” livsformer og fortolkningsrammer er knyttet til røttene i Russland og deres liv og erfaringer fra denne kulturen. Etter å ha levd i Norge noen år, blitt kjent med det norske samfunnet, hatt barn i norsk barnehage og skole, osv., er deres fortolkningsrammer og deres kulturelle identitet påvirket og endret. De kan se kvaliteter ved begge kulturene, i dette tilfellet konkretisert i innholdet og arbeidsmåtene i barnehagen i de to landene. Mødrene trekker fram positive elementer fra begge tradisjonene og slik skaper de en forestilling om den ideelle barnehage for sine barn.

Oppsummering

Oppsummeringen tar for seg innholdet i dette kapitlet om enkelte typiske trekk ved den norske barnehagen, slik de russiske mødrene i min undersøkelse, beskriver den.

Mødrene forteller om barn som trives veldig godt i barnehagen. Barna har stor frihet til utfoldelse, valg av aktiviteter og oppholdssteder. De deltar aktivt i positivt samvær med andre barn i ulik alder i barnehagen. Barna opplever tilknytning og kontinuitet i forholdet til personalet i barnehagen. Organiseringen i aldersblandede barnegrupper gjør at de opplever få eller ingen overflyttinger fra en avdeling til en annen i løpet av oppholdet i barnehagen.

Mødrene beskriver et personale som er opptatt av barnas trivsel, av tilpasning til og verdsetting av det enkelte barn. Det synes å være et nært forhold mellom personalet og barna, både med hensyn til fysisk kontakt og følelsesmessig omsorg. Personalet utviser også stor fleksibilitet i forhold til planlagte aktiviteter og gjøremål, balansert opp mot samarbeidet med barna og deres medvirkning. Enkelte av mødrene uttrykker ganske stor tvil om hvor stort omfanget av barnas medvirkning i barnehagen bør være. Jeg tolker det som uttrykk for både ambivalens og ulikheter i synet på oppdragelse, læring og opplæring.

Mitt samlede inntrykk fra mødrenes fortellinger om forholdet mellom barna i barnehagen, mellom barna og personalet, og mellom seg selv som foreldre og personalet, er at dette er fortellinger som i hovedsak handler om *kvaliteter i relasjoner mellom mennesker*. De forteller om barn som er inkludert i et barnefellesskap i barnehagen. Ingen nevner noe om barn som har problemer knyttet til aktiv deltakelse i forskjellige aktiviteter og/eller samvær med andre i barnehagen. Det er heller omvendt. Barna deres er, i følge mødrene, aktive og sosialt inkluderte i barnehagens hverdagsliv.

Mødrene i denne undersøkelsen forteller om et personale som følger opp rammeplanens formuleringer om barns rett til omsorg, slik jeg tolker deres utsagn. Rammeplanen sier om dette: ”Barn har rett til omsorg og skal møtes med omsorg...Omsorgsforpliktelsen stiller krav til personalet om oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn....En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill. ” (KD, 2006:23). De samme formuleringene finner vi også i den forrige rammeplanen for

barnehagen (BFD, 1995). Den yrkesetiske forpliktelsen om å handle omsorgsfullt overfor barna må kunne sies å være en del av den norske barnehagetradisjonen.

Mødrene forteller også om sitt eget positive samarbeid med barnehagen. De føler seg sett, hørt og forstått av personalet, og de synes at de får veldig god informasjon om det som foregår i barnehagen og hvordan barna har det i hverdagen. De er i dialog med personalet daglig. Når de forteller om tilfeller der samarbeidet ikke er det beste, gjelder det ikke dem selv eller den barnehagen der de nå har barna sine. Noen av mødrene forteller om misforståelser i samarbeidet mellom russiske foreldre og barnehagen, som de selv forklarer som forårsaket av kulturelle forskjeller. Barnehagelovens og rammeplanens krav om at barnehagen skal drives i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem, synes langt på vei å være oppfylt for disse foreldrenes del. Rammeplanen definerer begrepet *forståelse* i samarbeidet som gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar og oppgaver overfor barnet. Begrepet *samarbeid* defineres i rammeplanen som regelmessig kontakt mellom partene med utveksling av informasjon og begrunnelser.

Det de fleste av mødrene er mindre fornøyd med, er kostholdet i barnehagen. Flere av dem synes at kosten er for ensidig og frykter at den ikke er næringsrik nok. Mødrene sikter her til serveringen av brødkiver og kald melk til alle måltider, og litt frukt en gang om dagen. Kostholdet i norske barnehager er svært ulikt det som serveres barna i russiske barnehager, og det virker til dels uforståelig for russere at en i et rikt land som Norge "ikke tar seg råd til" å servere barna "ordentlig" mat. Et par av mødrene trekker fram at forskjellene i kostholdet er knyttet til kulturelle forskjeller, og slik sett har sammenheng med ulike historiske og samfunnsmessige forhold i de to landene.

Mødrene ønsker også mer planmessig og målrettet opplæring i barnehagen, særlig knyttet til skoleforberedende læringsaktiviteter, men også i noen grad andre voksenledede fellesaktiviteter. Samtidig trekker de fram kvaliteter ved den norske barnehagen som de gjerne vil beholde; barnas muligheter til fri utfoldelse, fokuset på enkeltbarnet og samværet mellom barn i ulik alder.

Barnas flerspråklige utvikling

I Germetens undersøkelse blant styrere i barnehager i Finnmark om implementering av barnehagens samfunnsmandat i forhold til den flerspråklige og flerkulturelle situasjonen i fylket, svarer *nesten alle* styrerne at de har *barn i barnehagen med et annet morsmål enn norsk*. Blant de tre største språkgruppene i barnehagene bortsett fra norsk, utgjør samisk den største (selvsagt), mens barn med russiskspråklig bakgrunn var den nest største. Omkring *halvparten av barnehagene i hennes utvalg hadde russisk blant de tre største språkgruppene*. Hennes undersøkelse inngår som del av det samme overordnede prosjektet som mitt: ”Barnehagen - et inkluderende fellesskap”, jfr. Delrapport 1: Innhold og omfang av flerkulturell og flerspråklig opplæring i barnehager i Finnmark (Germeten, 2009a).

Innledningsvis (s. 3) stilte jeg spørsmålet: Hvordan bidrar barnehagen til å støtte og fremme barnas flerspråklige kompetanse? I det følgende vil jeg først vise til noen formuleringer i rammeplanen for barnehagen om barn med et annet morsmål enn norsk og barnehagens oppgaver i utviklingen av barns flerspråklige kompetanse. Departementets temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen supplerer rammeplanens formuleringer om denne tematikken. Statens tilskudd til drift av barnehager inkluderer også tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn. Dette vil jeg også si noe innledningsvis. Deretter redegjør jeg for språksituasjonen i barnas hjemmemiljø og barnas språkkompetanse, slik mødrene vurderer denne. Til slutt diskuterer jeg barnehagens bidrag til utvikling av barnas flerspråklige kompetanse.

Styringsdokumenter om flerspråklige kompetanse i barnehagen

I rammeplanen står bl.a. følgende om språk: ”Språket er personlig og identitetsdannende og nært knyttet til følelser. Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder. Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen,…” (KD 2006:29). Rammeplanen bruker her begrepet *morsmål* uten å definere begrepet nærmere. Jeg går ut fra at morsmål her brukes i betydningen: Det språket lærer barnet først. Det samsvarer med bruken av begrepet morsmål i Kunnskapsdepartementets temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen (Høigård, m.fl., 2009). Her defineres førstespråket som det språket barnet møter fra fødselen

av, altså morsmålet. Når foreldrene bruker hvert sitt språk hjemme, får barnet to førstespråk. Andrespråket er majoritetsspråket i samfunnet rundt, også i tilfeller der dette faktisk er det tredje språket barnet lærer. Temaheftet omtaler også begrepet tospråklighet: ”Dersom barn må kommunisere på to språk før treårsalderen, sier vi at de er samtidig (simultant) tospråklige...Dersom barna først møter andrespråket i treårsalderen eller seinere, sier vi at de er trinnvis (suksessivt) tospråklige...Tospråklig utvikling er en helhetlig språkutvikling der *begge* språkene blir utviklet, og der de støtter hverandre.” (Høigård, m.fl., 2009:16) I de familiene som informantene i min undersøkelse tilhører, er det kun to språk som er i aktuelle; norsk og russisk.

Jeg fant det vanskelig å bruke begrepet morsmål i samtalene med mødrene. Jeg var usikker på hvordan de forstår begrepet og om det ville virke avgrensende for deres oppfatning av hvilken informasjon om barnas språksituasjon jeg var ute etter. De russiske mødrene lever i familier der medlemmene opplever språkblanding som en del av hverdagen. Jeg valgte etter hvert ikke å anvende begrepet morsmål i det hele tatt i intervju samtalene, men stilte heller spørsmål om hvilke språk foreldrene bruker hjemme og når de snakker med barna sine, hvilket språk barnet synes å beherske best, eventuelt bruker mest hjemme og utenfor hjemmet, eventuelle endringer i barnas språksituasjon, osv. Jeg antok at barnas flerspråklige kompetanse ville variere, avhengig av språkmiljøet både hjemme og i barnehagen, i forhold til barnas alder, eventuelt også i forhold til alder for oppstart i barnehage hvis hjemmespråket er russisk, m.v.

Når jeg snakket med mødrene om barnas språksituasjon, var mitt fokus i utgangspunktet rettet mot barna i førskolealder. Siden de minste av barna var 2 til 3 år på intervjudtidspunktet, kunne det være vanskelig for mødrene å vurdere deres verbale ferdigheter i hvert enkelt språk. Mange av mødrenes erfaringer og vurderinger er imidlertid også knyttet til deres barn som er i skolealder, i de tilfellene at de har flere og eldre barn. Disse erfaringene kommer også fram under samtalene. Derfor vil deres oppfatninger og tanker om barnas kompetanse i og bruk av språkene russisk og norsk, omhandle både barn i førskole- og i skolealder.

Rammeplanen sier videre: ”En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse.” (KD, 2006:29). Slik jeg forstår disse formuleringene, understrekes betydningen av at barn får *muligheter til å kommunisere med andre* i

barnehagen, selv om barnet ikke kan norsk når det begynner i barnehagen. Barnehagen må i tillegg *støtte barnet i bruken av morsmålet* sitt. Jeg forstår dette som et krav til barnehagen. For å støtte barnet i bruken av morsmålet sitt, må det vel være noen blant barnehagens ansatte som kan snakke med barnet på barnets morsmål? Jeg tolker disse formuleringene slik. Barnehagen skal også arbeide aktivt med å *fremme den norskspråklige kompetansen* hos barna.

Staten yter et øremerket tilskudd til målrettede stimulerings tiltak for å fremme språkforståelsen hos minoritetsspråklige førskolebarn. Ordningen beskrives i eget rundskriv om statstilskudd til drift av barnehager fra Kunnskapsdepartementet (KD, 2007). Målet for språkstimulerings tiltakene er god morsmålsutvikling og grunnleggende norskkunnskaper ved skolestart. Bruken av tilskuddet kan varieres ut fra lokale forhold. Minoritetsspråklige barn defineres i denne sammenhengen som *barn* med en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, og der *begge foreldrene* har et annet morsmål enn norsk. Unntaket er barn som har samisk, svensk, dansk og engelsk som morsmål. Samiske barn omfattes av tilskudd til samiske barnehager som forvaltes av Sametinget. Barn fra de andre unntatte språkgruppene antas å kunne kommunisere med andre i barnehagen. Størrelsen på tilskuddet til hver kommune beregnes ut fra antall minoritetsspråklige barn som går i barnehage. I vårt tilfelle er det altså kun barnehagebarna fra de familiene der begge foreldrene er russiske, som ville utløse statstilskudd til spesielle stimulerings tiltak. De statlige midlene er et supplement til kommunens egne midler, og det forutsettes at kommunen fordeler tilskuddet etter en konkret vurdering av behovet i den enkelte barnehage eller i andre tjenester (ibid). Midlene kan blant annet brukes til *tospråklig assistanse* i barnehagen. Mulige effekter av tospråklig assistanse i barnehagen beskrives i nevnte rundskriv som følger: Det kan bidra til *integrering* av alle barn i fellesskapet, at alle barn kan forstå og bli forstått, *brobygging* og *kulturutveksling* mellom barn med ulik kulturell og språklig bakgrunn, samt god *kontakt* mellom barnehage og *foreldre* (ibid). Blant mine to utvalgte kommuner er det bare Sør-Varanger som har ansatt tospråklig assistent med russisk bakgrunn som ekstra personale i barnehagen. Midlene kan for eksempel også brukes til å kjøpe inn språkmateriell og bøker til språkopplæringen, til å ansette ekstra personale for å stimulere barnas norskspråklige utvikling og/eller til delfinansiering av kompetansehevingstiltak for personalet.

Mødrene ble i intervjuet spurt om sine ønsker og vurderinger av barnehagens bidrag til utviklingen av barnas tospråklige kompetanse. Det er interessant å vurdere mødrenes tanker

om dette temaet, sett i sammenheng med at barnehagene i de to kommunene som mødrene har barna sine i, er så forskjellige, både med hensyn til ansatte med russiskspråklig kompetanse, antall barn med russisk bakgrunn i barnegruppene, og oppmerksomhet rettet mot flerspråklig arbeid i det daglige. Dette er forhold av betydning for språkmiljøet for barna i barnehagen.

Språksituasjonen i barnas hjem

Som tidligere beskrevet, er det i de åtte aktuelle familiene 15 barn i alderen fra 2 til 12 år. Alle barna i førskolealder går i barnehage. De fleste barna i skolealder, kanskje alle, har gått i norsk barnehage. Ett par av barna har gått i både russisk og norsk barnehage. Mange av familiene besøker gjerne slektninger i Russland ett par ganger i året, og/eller får jevnlig besøk fra Russland. Noen av mødrene har nære russiske slektninger som bor i Norge.

Jeg har delt inn mødrenes familier i to kategorier, basert på språksituasjonen i hjemmene, dvs. graden av bruk av russisk og norsk i kommunikasjonen mellom familiemedlemmene i barnas hjem. Jeg har kalt de to grupperingene; *Blandingsfamiliene* og de *Russiske familiene*.

Blandingsfamiliene

Denne gruppen utgjør 4 familier. Her er mor russisk og far norsk. Tre av familiene bor i Kirkenes, og en familie bor i Alta. Mødrene forteller at de i disse familiene bruker *både russisk og norsk som hjemmespråk*. Mor snakker både russisk og norsk, og far snakker norsk hjemme. To av fedrene behersker russisk. Norsk blir det dominerende språket i disse familiene. Mødrene sier at de ”forsøker” å snakke mest russisk til barna sine, men de synes ikke alltid å lykkes helt. Dette sier Nina fra Kirkenes, som har tre barn i alderen 2, 6-7 og 12 år:

”Ofte er det ikke så enkelt. Den mellomste (6-7 åringen) er ikke så mottakelig, synes jeg. Men det går fint. (.....) Når barnet ikke vil skjønne, da hjelper det ikke å snakke russisk til det (1er).(...) Man skal også trives. Ikke bare tvinge dem til å snakke russisk, når de selv nekter. Barnet forstår for det meste, men svarer på norsk...”

De Russiske familiene

Denne gruppen utgjør de andre 4 familiene. Tre av disse familiene bor i Alta, og én familie bor i Kirkenes. Dette er familier som i hovedsak bruker *russisk som hjemmespråk*. Enten er

begge foreldrene russiske, eller de russiske mødrene er fraskilte, enslige foreldre. Russisk var det første, og for de fleste av disse barna, det eneste språket de hadde erfaring med før de begynte i barnehagen.

Barnas språkkompetanse

Hva forteller mødrene om barnas språkkompetanse? Hvordan behersker barna russisk og norsk? Bruker barna begge språkene? I hvilke sammenhenger? Hvilket språk behersker barna best, i følge mødrene?

Norsk er hovedspråket for barna i *Blandingsfamiliene*

I disse familiene bruker de altså både norsk og russisk som hjemmespråk, men mest norsk. Det er åtte barn i alderen 2 – 12 år i disse familiene. Med et mulig unntak for de aller minste, som er i 2-årsalderen, der det er litt usikkert hvilket språk barna bruker og behersker best, er norsk hovedspråket for alle de andre barna. Norsk er det språket som de bruker aktivt og behersker best, forteller mødrene i min undersøkelse. De fleste av barna *forstår russisk*, men de svarer på norsk når noen snakker russisk til dem, inkludert mødrene. Slik sier Nastasia, Alisa og Nina fra Kirkenes det:

- "Jeg har mistet sjansen for at barnet (5 år) skal snakke russisk til meg..." (Nastasia)
- "Da jeg sendte de eldste (8 og 9 år) til mine foreldre (i Russland), så tok det dem ett par uker før de begynte å kommunisere ordentlig. For barna forsto dem, men de forsto ikke barna. (...) ...den yngste (4 år)... begynte faktisk å snakke russisk for ikke så lenge siden. Selv om jeg selvsagt har snakket russisk til barnet hele tiden. Før barnet begynte i barnehagen, så hørte det 90 % russisk. Men det begynte å snakke norsk, ikke russisk. De første setninger var på norsk." (Alisa)
- "Barnet (6-7 åringen) forstår for det meste, men svarer på norsk (...) Men de andre to (2 og 12 år), de sier russisk. De både hører og svarer (...). Den eldste (12 år) snakker.. nesten flytende. Det barnet snakker faktisk veldig mye russisk." (Nina)

Når det gjelder *2-åringene* er det større usikkerhet med hensyn til hvilket språk som er dominerende; russisk eller norsk. Ett av barna (2 ½ år) snakker og forstår både russisk og norsk, i følge moren Talya fra Alta. Hun opplever ikke språksituasjonen som problematisk for barnet. Talya sier at barnet er: "...kun i begynnelsen av å skille språkene, men ikke mye. Barnet er litt for liten. Det er helt å starten på å forstå at det er tospråklig." Nina fra Kirkenes forteller at det minste barnet (2 år) egentlig ikke snakker noen språk, verken norsk eller russisk, men sier enkelte uttrykk og

enkelte ord. Hun sier at barnet forstår det meste av det hun sier på russisk og gjentar de russiske ordene.

Flere av mødrene sier flere ganger at de synes det er viktig at barna har *en positiv holdning til det russiske språket* og at de ikke vil tvinge barna til å lære russisk. Dette sier Nastasia fra Kirkenes:

"Jeg føler at jeg har ikke lyst til å tvinge barnet (5 år) til å lære russisk. Det må være sånn at det har lyst. (...) Men det er jo viktig at barnet ikke har det negative. (...) at barnet ikke er tvunget...at det ikke har denne motstanden mot russisk."

Å lære to språk går litt tregt i begynnelsen, men går bra etter hvert, forteller Alisa fra Kirkenes:

"Tidligere, hvis barna snakket to språk, så het det at det ble dårlig norsk. Det er jeg ikke enig i, i det hele tatt. Det er ikke sant. De tar to språk samtidig, uten noen problemer, så kanskje enda fortere etter hvert. I starten er de kanskje litt i tvil, men det gjør ingen ting."

Hun forteller også at 4-åringen hennes er litt treg til å uttrykke seg språklig, men at barnet blir forstått, uten å forklare dette utsagnet nærmere.

Norsk blir raskt hovedspråket også for barna i de *Russiske familiene*

I disse fire familiene er det til sammen 7 barn i alderen fra 2 ½ til 8-9 år. De fleste av disse barna forsto kun russisk når de begynte i barnehagen, fordi hjemmespråket var russisk. For det minste barnet i denne gruppa, 2 ½ - åringen, er det noe usikkert hvilket språk det nå behersker best, slik det også er for de minste barna i blandingsfamiliene. For de litt eldre barna varierer dette. For noen er norsk hovedspråket og for andre er det russisk, i følge mødrene.

Først til kommentarene fra Alena fra Alta, som er mor til *det minste barnet* i den gruppen. Barnet har gått i barnehagen i et ½ år, og Alena forteller at barnet ikke forsto norsk da det begynte i barnehagen. Hun sier videre:

"..., så bruker barnet (knappt 2 ½ år) det ordet som er enklest fra hvert enkelt språk. Barnet sier for eksempel "bil", i stedet for "maschina" på russisk. Barnet sier "takk". På russisk er det "spasiba". Så de ordene som blir lettere på norsk, da bruker barnet norske ord. Men barnet bruker ikke så mye språk, verken russisk eller norsk. Det skjønner mye. Barnet skjønner alt vi sier på russisk. (...)...jeg tror barnet forstår alt som de ansatte i barnehagen sier på norsk. Men barnet sier ikke så mye. (...) Barnet bruker begge språkene, men velger de enkleste ordene."

Moren forteller her at barnet blander språkene og heller ikke har så stort ordforråd ennå. I denne barnehagen er det flere barn med russiskspråklig bakgrunn, men ingen russiskspråklige ansatte. Barna får ingen russiskspråklig assistanse i barnehagen.

Her forteller to andre mødre i denne gruppa, Nadya og Evgeniya fra Alta, at barna deres *behersker norsk best* og at norsk er det foretrukne språket. Nadya sier det slik: "Det første som kommer, det er norsk. Så må jeg be barnet (3 ¼ år) gjenta det samme på russisk. I noen tilfeller gjør barnet det, og i noen tilfeller nekter det. Så det er norsken som kommer først. Det sitter veldig sterkt." Nadya sier at barnet behersker norsk mye bedre enn russisk og at barnet snakker norsk hjemme, til tross for at begge foreldrene snakker russisk. Barnet begynte i barnehage før det var fylt 2 år, og har gått i barnehagen i omkring 1 ½ år. Barnet forsto ikke norsk da det begynte i barnehagen. Til tross for dette, så er altså barnets hovedspråk blitt norsk. Det er ingen andre barn med russisk bakgrunn i barnegruppa, og barnet får ingen russiskspråklig assistanse i barnehagen. Så det russiske språket har ingen støtte i barnehagen.

Evgeniyas barn går nå i 2. klasse på skolen. Barnet begynte i barnehagen i 1-årsalderen. Tidvis har det i løpet av barnets tid i barnehagen, vært enkelte andre barn med russisk bakgrunn i samme barnehage. Det har også i perioder vært noen få russisktalende ansatte, men barnet har ikke fått noen russiskspråklig assistanse i barnehagen. Mor forteller:

"Barnets dominerende språk (...) er norsk.(...) Det var det språket barnet brukte mest (...) når det var ute av hjemmet, med lekekamerater, med alle de andre voksne, stort sett. Og russisk var kun avgrenset til hjemmet, og til mor og far. Så (ut fra) hvor mye russisk barnet har brukt i forhold til norsk, så kan man si at norsk er det dominerende språket. (...) Barnet foretrekker å snakke eller å svare på norsk, og det er ikke alle ordene det forstår på russisk."

Hun forteller videre at barnet har et lite ordforråd på russisk. Ordforrådet er knyttet til hjemmet og det som foregår der.

Det de to mødrene ovenfor forteller om barnas språk, har store likheter med det som synes å gjelde for barna i *Blandingsfamiliene*. Barna forstår russisk, men svarer på norsk, og barnas ordforråd i russisk er begrenset. I kun én av disse fire russiskspråklige familiene synes *russisk* å være det språket som barna behersker best og er deres foretrukne språk. Denne familien bor i Kirkenes, i motsetning til de tre familiene ovenfor, som bor i Alta. Det er familien til Sofiya. Hun forteller:

"Jeg synes mine barn (4, 4 og 6-7 år) nå forstår russisk bedre enn norsk. (...) Enkelte ord, som "spise, gå..." er norsk. (...) Jeg hører at de snakker norsk, men jeg snakker ikke så mye norsk hjemme. Det betyr at norske barn snakker bedre norsk enn mine barn. Så mine barn er litt spesielle barn; russisk-norske."

Sofiya forteller videre at barnas hjemmespråk påvirkes av livet i barnehagen: "Hvis de slår hverandre, så sier de *"Nei, du har ikke lov til å gjøre det."* (...) Plutselig sier de det på norsk. (...) De sier: *"Nok. Slutt."* Jeg sier det ikke slik (1er)."

Det Sofiya forteller her, er at barna av og til snakker norsk hjemme. Det dreier seg om at de bruker norske enkeltord, eller at de bruker norsk i situasjoner som er knyttet til deres barnehageerfaringer. Men hun mener at barna er mer russiskspråklige enn de er norskspråklige. Russisk kommer først. Det eldste barnet går nå på skolen, men gikk i barnehage fra det var 1 ½ år. Tvillingene begynte i barnehage da de var 3 år. I denne barnehagen er det mange andre barn med russisk bakgrunn og to russiskspråklige ansatte, hvorav en ansatt i tillegg til den ordinære bemanningen, for å gi russiskspråklig assistanse til barna med russisk bakgrunn.

Oppsummering

Det virker ikke som mødrene i *Blandingsfamiliene* opplever språksituasjonen som problematisk for barna. Barna deres er først og fremst norskspråklige. De forstår en god del russisk, men bruker ikke russisk aktivt unntatt i situasjoner der de må snakke russisk for å bli forstått, for eksempel når de er på besøk hos slektninger i Russland. Unntaket her er 2-åringene, som forstår både norsk og russisk, og som selv bruker ord fra begge språkene aktivt. Det har trolig sammenheng med at barna har tilbrakt mest tid sammen med mor før de begynte i barnehagen, og kanskje ennå gjør det mens de er så små? Mødrene opplyser at de bruker russisk når de snakker med barna.

Det virker som at mødrene i *Blandingsfamiliene* har et sterkt ønske om at barna skal beherske russisk og synes at det er leit at barnas evne og vilje til å bruke språket er begrenset. Min fortolkning er at barna yter en viss motstand mot å bruke russisk aktivt når mødrene forsøker å stimulere til det. Mødrene vil ikke at barna presses til å bruke russisk, slik at de får et negativt forhold til ”det russiske”, som jeg tolker handler om både russisk språk og kultur. Flere mødre ønsker bedre støtte fra omgivelsene, bl.a. barnehage og skole, for å fremme barnas russiskspråklige kompetanse.

Språksituasjonen for barna i *De russiske familiene* virker mer problematisk, spesielt i Alta. Mødrene forteller om situasjoner der barna begynner i barnehage uten å kunne norsk og der personalet ikke kan russisk. Overgangen mellom hjem og barnehage oppleves trolig som vanskelig for disse barna. Enkelte av mødrene beskriver også ”tilvenningsperioden” i barnehagen som problematisk. Barnas språk synes å bli raskt ”fornorsket”. Deres eneste mulighet for å kommunisere i barnehagen, er å lære seg norsk. Slik sett fungerer barnehagen for disse barna som en svært effektiv fornorskingsarena. Dette vil jeg kommentere nærmere i det følgende.

Barnehagens bidrag til utviklingen av barnas flerspråklige kompetanse

Det norske språket synes å fortrenge barnas aktive bruk av russisk etter relativt kort tid i barnehagen, også i de tilfellene familiens hjemmespråk er russisk. Jeg har ikke grunnlag for å vurdere om dette gjelder generelt, men det er tilfelle for de aktuelle familiene i Alta. Her bidrar barnehagen tilsynelatende effektivt til utvikling av barnas norskspråklige kompetanse, og tilsvarende negativt til utvikling av barnas russiskspråklige kompetanse. Kanskje har det sammenheng med manglende tiltak i barnehagene som kunne motvirket en slik tendens. Det fantes det ingen spesielle tiltak i barnehagene i denne kommunen rettet mot utvikling av flerspråklig kompetanse for denne gruppen barn, på det tidspunktet jeg gjennomførte min datainnsamling.

Forskjeller mellom Alta og Kirkenes og språksituasjonen for barna

Det er forskjeller mellom lokalsamfunnene Alta og Kirkenes i forhold til det russiske, som tidligere beskrevet på s. 4-5, og det er forskjeller mellom barnehagene på disse to stedene der

mødrene i denne studien har barna sine. Forskjellene er ganske store på områder som jeg mener er av betydning for barnas språksituasjon.

Situasjonen i Kirkenes

Alle de fire mødrene i mitt utvalg som bor i Kirkenes, har barna sine i samme barnehage. Denne barnehagen har *mange barn med russisk bakgrunn* (35 % av alle barna i barnehagen), dvs. at enten barnas mor eller både mor og far er russiske. Barnehagen har to russiskspråklige ansatte, hvorav den ene er ansatt som *ekstra tospråklig assistent* med arbeidsoppgaver knyttet spesielt til den flerspråklige og -kulturelle situasjonen i barnegruppene, dvs. blandingen av barn og familier med norsk, russisk og norsk-russisk bakgrunn. Denne ansatte kommer i tillegg til barnehagens grunnbemanning. Det norske språket er helt klart det dominerende språket også i denne barnehagen. Flertallet av barna og personalet snakker kun norsk. Barna med russisk bakgrunn får likevel ganske mye støtte i bruk av russisk i barnehagen. Russisk språk og kultur er relativt *synlig* i barnehagens hverdag på ulike måter. Barna med russisk bakgrunn har egne samlinger der kommunikasjonen foregår på russisk, russisk skriftspråk er synlig på veggene, temaer som omhandler russiske tradisjoner og historie tematiseres av og til i barnegruppa, og barnelitteratur på russisk er tilgjengelig og formidles til barna.

Innslaget av russisk kultur og språk er i tillegg tydelig i lokalsamfunnet for øvrig. En stor andel russiske innvandrere i kommunen, felles landegrensener og mye kontakt mellom russere og nordmenn i dette området, gjør denne kommunen helt spesiell i nasjonal sammenheng i forholdet til det russiske. Mange russere gjester stedet i ulike sammenhenger, og det bor mange russere i Kirkenes. Og de deltar i mange forskjellige typer virksomheter og aktiviteter her, både i arbeid og fritid.

Tre av fire av familiene til mødrene som jeg intervjuet i Kirkenes, tilhører kategorien *Blandingsfamilie*. Kun én familie herfra har russisk som dominerende hjemmespråk. Jeg har ikke grunnlag i mitt datamateriale for å si noe om hvordan den russiskspråklige kompetansen til barna i kategorien *Russiske familier* i Kirkenes utvikler seg når de begynner i barnehagen, og senere i skolen. Jeg har heller ikke grunnlag for å gjøre sammenligninger mellom barna i Kirkenes og Alta med hensyn til utviklingen av deres russiskspråklige kompetanse og eventuell omfang av ”fornorskning” som følge av opphold i barnehagen.

Situasjonen i Alta

De fire mødrene i Alta har barna sine spredt på 4 forskjellige barnehager. Hver av disse barnehagene har få eller ingen andre barn med russisk bakgrunn. I enkelte tilfeller er det tilfeldigvis flere barn med russisk bakgrunn i samme barnehage, dog ikke alltid i samme barnegruppe. Det finnes også barnehager med bare ett barn med russisk bakgrunn. Så her er det ingen planlagt gruppering av barn med felles russiskspråklig og -kulturell bakgrunn i samme barnegrupper/barnehager. Ingen av disse barnehagene har på intervju tidspunktet noen spesielle tiltak i gang for å stimulere barnas russiskspråklige utvikling, for eksempel gjennom ekstra tospråklig russisk assistent, språkgrupper, eller lignende. Ett par av de aktuelle barnehagene for disse familiene skal ha en russiskspråklig ansatt blant det faste personalet. Dette synes ikke å inngå i noen form for planlagte tiltak fra kommunens/barnehageeiers side knyttet til barnas flerspråklige utvikling.

Slik jeg kjenner til denne kommunen, er det heller gjort forsøk på å tilrettelegge barnehage tilbud etter behov eller ønsker fra familier med russisk tilknytning. Det er ikke gjort forsøk på å tilby foreldrene å søke plass i bestemte barnehager, for å kunne samle flere barn med samme språklige bakgrunn i samme barnehager. Moren Nadya, i en *Russisk familie* i Alta, sier følgende:

"Ja, jeg hadde tenkt på det hvis jeg hadde fått tilbudet. For da kunne i hvert fall barn snakket russisk seg i mellom.(...) Vi kjenner ingen russere her som har barn på samme alder som vi. Så barnet synes sikkert at det er unaturlig at barn også snakker russisk. (...) OK å snakke russisk med mamma og pappa, og bestemor når de kommer på besøk, men i alle andre situasjoner, eller i verden rundt, er det annerledes. (...) Men jeg ønsker samtidig ikke at det skal være en atskilt gruppe, som ikke hører norsk i barnehagen. Det ideelle hadde vært en russisk gruppe (...) i en norsk barnehage."

Å gi familiene tilbud om å søke plass i bestemte barnehager, kunne gi både barn og foreldre muligheter for kontakt med andre med russisk tilknytning. Det kunne gjøre det enklere å ansette tospråklige assistenter og utvikle kompetanse i personalgruppa knyttet til flerspråklighet og flerkulturalitet. Mitt datamateriale forteller meg at barnehagene ikke synes å ha særskilt kompetanse eller ressurser til å tilrettelegge for og støtte barnas flerspråklige utvikling. Det kan virke som at den enkelte barnehage er mer eller mindre overlatt til seg selv for å finne løsninger på en situasjon som jeg går ut fra er vanskelig å finne gode løsninger på hver for seg og på egen hånd.

De russiske innvandrerne utgjør en relativt stor gruppe i lokalsamfunnet Alta, som beskrevet innledningsvis, men har likevel ingen dominerende plass i bybildet, slik de har i Kirkenes. Det

russiske er ikke synlig, verken i lokalmiljøet eller i barnehagene. Tre av fire familier til mødrene som jeg intervjuet i Alta, tilhører kategorien *Russisk familie*. Det sterkeste russiske språkmiljøet finnes i den aktuelle barnehagen i Kirkenes, mens de fleste russiskspråklige familiene i mitt utvalg befinner seg i Alta, der barna fra disse familiene i hovedsak må kommunisere kun på norsk i barnehagen.

Hvordan barnehagene skal kunne oppfylle Rammeplanens pålegg om å ”støtte at barn bruker sitt morsmål” (KD 2006:9) under slike betingelser, kan jeg vanskelig forstå. Sett i forhold til at barna fra de *Russiske familiene* ikke forsto norsk da de begynte i barnehagen, gir denne situasjonen grunn til ettertanke. Noen ganger kan det være vanskelig på kort frist å få tak i tospråklige assistenter innenfor enkelte språkgrupper, men det vil ikke være veldig vanskelig å rekruttere tospråklig russisk personale til barnehager i Alta.

Forsinket språkutvikling – både i norsk og russisk for barna i *De russiske familiene*?

De mødrene som snakker om barnas problemer med språket, kommer utelukkende fra de *Russiske familiene* i Alta. Ingen av mødrene fra *Blandingsfamiliene*, og/eller fra Kirkenes, nevner spesielle problemer knyttet til barnas språkutvikling. Det kan være tilfeldig, men det kan også skyldes forskjeller med hensyn til hvilket språkmiljø barna møter i barnehagen, og forøvrig i nærmiljøet, på de to stedene.

Sofiya, som representerer den eneste familien i Kirkenes med russisk som hjemmespråk, sier følgende om barnas forhold til russisk: ”Og russisk trenger de ikke å sitte og pugge og lære.(...) Det kommer helt naturlig, og hvis de får litt hjelp i barnehagen eller på skolen, så er det kjempebra.”

Nadya fra Alta er bekymret for at barnet (3 ¼ år) kanskje ikke klarer å sette ord på sine følelser og tanker i barnehagen. Hun sier det slik:

”Det er jeg ikke sikker på, for...og jeg har sagt i fra i barnehagen ”at jeg vil sette pris på at dere hjelper barnet til å sette ord på ting...”. I og med at barnet har to forskjellige kontekster, så er det vanskelig å gjøre det....(gråtkvalt) (...) Jeg håper de tar hensyn til det også. For jeg ser at barnet kanskje ikke... (gråtkvalt – pause....) Barnet trenger litt hjelp for å sette ord på ting.(...) i og med språket (utydelig)så plages han litt.”

Dette handler altså om et barn fra en russiskspråklig familie som ikke forsto norsk ved oppstart i barnehagen, men som i løpet av sine 1 ½ år i barnehagen snakker norsk, også hjemme. Dette til tross for at begge foreldrene snakker russisk. Barnet er, på det tidspunktet intervjuet skjer, det eneste i barnehagen med russisk bakgrunn. Ingen av personalet forstår russisk. Resultatet kan være at barnet ikke utvikler tilstrekkelig språkkompetanse, verken i norsk eller russisk, til å kunne *sette ord på tanker og følelser*, slik rammeplanen for barnehagen sier om språket som kommunikasjonsmiddel (KD, 2006:29). Språket er, i følge rammeplanen, nært knyttet til følelser og viktig for opplevelse av egen identitet og mestring (ibid). Hva gjør denne språksituasjonen med dette barnets opplevelse av mestring?

Evgeniya, fra en annen russiskspråklig familie i Alta, forteller at språkutviklingen til barnet hennes ble forsinket. Hennes barn begynte i barnehage i 1-årsalderen. Moren sier: "Til å begynne med...til barnet var (...) 4 - 5 år (...) blandet det russisk og norsk." Evgeniya forteller at hun måtte forklare og oversette overfor personalet: *"Det barnet egentlig sier, er det og det, for dette ordet henter det fra russisk språk."* Sånn var barnets språk til å begynne med. (...) Så begynte barnet å skille russisk og norsk. (...) det gikk opp for barnet at det var to ulike språk." Videre sier hun om barnets behov for å bli forstått i barnehagen:

"Inntil da var det vanskelig for norsk personale å forstå hva barnet sa (...), for det var en blanding. (...) De prøvde å forstå så godt de kunne. (...) da skulle jeg absolutt ønsket at det var noen av personalet som behersket russisk også og som kunne si til barnet: *"Jeg forstår veldig godt hva du sier. Jeg forstår at du er frustrert, for at vi ikke skjønner deg."* Være der til en hver tid og hjelpe (...), si til barnet: *"Det du sier på norsk, er sånn, og på russisk blir det sånn"*. Barnet er ofte frustrert, for det snakker og snakker og ingen forstår, slik barnet ønsker å bli forstått. Det kunne vært unngått."

Kommunikasjonsproblemene førte her til frustrasjoner hos barnet, men det fikk også konsekvenser for lekemiljøet i barnehagen, i følge mor. Hun sier at opphold i en norsk barnehage ikke i seg selv er tilstrekkelig for utvikling av god norskkompetanse hos et barn med et annet morsmål enn norsk. Denne situasjonen "kunne vært unngått", slik hun ser det, dersom barnehagen hadde hatt ekstra russiskspråklig assistanse, som både kunne hjulpet til i kommunikasjonen med de andre i barnehagen og støttet barnet i bruken av morsmålet. Dette ville ha bidratt til en mer systematisk opplæring i norsk. Evgeniya forteller at det på den tiden også var to andre barn med russisk bakgrunn i samme barnehage som slet med språket. Det ble etter hvert satt inn ekstra tiltak i barnehagen for å styrke barnas norskspråklige kompetanse i den siste tiden før skolestart. Tiltakene er videreført i skolen, i alle fall for hennes barn, forteller moren.

En tredje mor fra en russiskspråklig familie i Alta, Alena, forteller at hennes eldste barn, som når går i 1. klasse på skolen, begynte i norsk barnehage i 1 ½ års-alderen. Barnet lærte norsk mye saktere enn det yngste barnet nå gjør. Hun forteller at det første barnet: "(...) kunne ikke snakke da det var tre år. Verken norsk eller russisk. Kun enkelte ord (...) begynte å snakke hele setninger ved 3-årsalderen. Så språket utviklet seg sent." I denne barnehagen var det flere andre barn med russisk bakgrunn og en russisktalende ansatt, som barnet hadde mye kontakt med. Moren mener at barnets språkutvikling, både i norsk og russisk, ble forsinket. Alena forteller videre:

"Ja, kanskje på grunn av tospråklighet. Men flere av mine venner sier det, at for barn som kan bruke to språk, utvikler språket seg senere. I norsk-russiske familier bruker de norsk i barnehage og norsk hjemme. Da utvikler språket seg fort. De har ikke så mye aksent på russisk, når det ikke blir så mye aksent på russisk hjemme."

Det Alena sier her, tolker jeg som at det viktigste er å lære barna norsk raskt og slik at de snakker norsk uten russisk aksent. Hun ønsker ikke russiskspråklige ansatte i barnehagen, men som hun selv sier: "Kanskje i begynnelsen når barnet starter, at både barnet og de voksne i noen uker trenger det, men ellers tror jeg: nei." Alena sier senere i samtalen at hun ønsker at begge språkene, både norsk og russisk, skal bli styrket i barnehagen, men i deres tilfelle vil hun prioritere norsk, fordi de snakker russisk hjemme. Videre sier hun:

"Men det blir helt motsatt i russisk-norske familier, der de snakker mest norsk hjemme. Jeg er helt sikker på at foreldrene da vil være mer opptatt av at de lærer russisk i barnehagen og i skolen.(...) Så hvis begge foreldrene er russisk, så har ikke barna noe behov for å lære russisk (i barnehage og skole).

Som utsagnene her viser, er ikke mødrene i de russiske familiene nødvendigvis enige om hva som er forklaringen på at språkutviklingen til barna etter deres utsagn blir forsinket. De er heller ikke alltid enige om hvilke tiltak som er de beste for at barna skal utvikle god kompetanse i både norsk og russisk, men *de ønsker at barna skal beherske begge språkene*. De ønsker at barna skal være tospråklige, slik jeg tolker mødrenes utsagn. Dersom formuleringene om tospråklighet i departementets eget temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen (Høigård, m.fl., 2009), legges til grunn, skulle de fleste av barna i de familiene som omfattes av min undersøkelse, være simultant tospråklige fordi "de må kommunisere på to språk før treårsalderen", jfr. s. 64 foran. Det gjelder barna i *Blandingsfamiliene*, men også barna i de *Russiske familiene*, fordi de begynte i barnehagen i

1- til 2-årsalderen. Imidlertid virker det som mange av de sistnevnte barna har en språksituasjon som ikke tilfredsstillende et annet kriterium fra samme dokument, der tospråklig utvikling defineres som *en helhetlig språkutvikling*, dvs. at begge språkene, både russisk og norsk, utvikles og gjensidig støtter hverandre. Dette kriteriet oppfylles ikke, ut fra min vurdering av det som informantene i min undersøkelse forteller.

Barna i *Blandingsfamiliene*

Tre av de aktuelle familiene som bruker både norsk og russisk som hjemmespråk, bor i Kirkenes. Kun én av disse familiene bor i Alta. Mødrene i Kirkenes snakker generelt lite om barnehagens bidrag til barnas norskspråklige utvikling. Det har trolig sammenheng med at norsk det dominerende språket hjemme, med unntak for den ene *Russiske familien*. Norsk er også det språket som barna bruker mest og behersker best. Mødrene ønsker imidlertid at barnehagen skal bidra til barnas russiskspråklige utvikling, dersom personalet har kapasitet til det og barna har lyst, men det er mor som har hovedansvaret for å lære barnet russisk. Slik sier Nastasia fra Kirkenes det: "Det må være sånn at barnet (5 år) har lyst. Jeg synes at sånn som det er i vår barnehage, så er det fint." Hun sier imidlertid at det kan være vanskelig for barnehagen å drive språkstimulering i aldersblandede barnegrupper, og fortsetter:

"Så det overlater jeg helt til barnehagen hvis de klarer å finne en måte å gjøre det. (...) Jeg vet ikke. Det er bare et ønske. Jeg forstår at de har mye å gjøre. Hvis de tar eget initiativ, så er det bare å ta i mot, men jeg ønsker ikke å tvinge eller begynne å komme med mine ønsker hver gang. Jeg vet at de gjør det dersom de har kapasitet til det."

Hun sier at det først og fremst er hennes oppgave å sørge for at barnet lærer russisk. Innsatsen må settes inn hjemme. Nastasia sier det slik:

"Jeg har lest en del litteratur om det å ha tospråklige barn, og spesielt når barna vokser opp i et annet land. (...) at barnet får litt mer det russiske hjemme. (...) Russisk på TV. At mor snakker bare russisk. (...) For jeg ser at i barnehagen...selv om bror og søster er en annen nasjonalitet, så snakker de norsk til hverandre. For de snakker det språket som de er omringet av. Det blir morsmålet uansett hvor mye jeg prøver å gi barnet russisk. Akkurat hvor godt det skal kunne russisk, er avhengig av meg, som sagt."

Selv søsken med at annet morsmål enn norsk, bruker altså majoritetsspråket norsk i barnehagen. Norsk blir etter hvert barnets dominerende språk, i følge denne moren, slik jeg forstår det hun sier her. Barnets kontakt med andre barn med russisk bakgrunn i barnehagen, bidrar ikke til utvikling av dets russiskspråklige kompetanse. Nastasia tilføyer:

"Nei, de snakker ikke russisk. De snakker norsk (...) hele tiden. Til og med de russisk-russiske barna når de kommer i barnehagen. (...) Barnet mitt kommer selvfølgelig aldri til å snakke russisk like flytende som norsk. Det er jo selvfølgelig."

En annen av mødrene i Kirkenes, Alisa, er opptatt av *endringer* som har skjedd i forhold til russisk språk og kultur i Kirkenes; Det er blitt mer fokus på det russiske i lokalsamfunnet i den senere tiden og på det russiske språket plass i barnehagen. Alisa forteller: "Ja, nå begynner de jo faktisk også å snakke om det. Det russiske miljøet blir større og større her. Utfordringene blir flere og større. (...) Mer bruk for språket." Hun forteller at det minste barnet (4 år) snakker mer russisk enn de to eldste barna (8 og 9 år) gjorde, da de gikk i barnehagen:

"De snakker ikke...de fikk heller ikke lov å snakke så mye russisk i barnehagen, så de snakket ikke. Det var bare jeg som ... så da måtte jeg reise mye mer til Russland, så de fikk høre mer (russisk). Der er de helt nødt til å snakke russisk. Men her ser jeg at barnet (4-åringen) uttrykker seg uansett. Det er jo mange her (i barnehagen) på samme alder som snakker russisk, pluss at ho...(den tospråklige ekstra assistenten) snakker russisk."

Alisa tilføyer at også gjengse holdninger til tospråklighet har endret seg: "Tidligere, hvis barna snakket to språk, så het det at det ble dårlig norsk. Det er jeg ikke enig i (...) Hvis barna begynner å snakke to språk, så utvikler det seg bedre, lettere og fortere. Og så tar de flere språk senere lettere."

Alle mødrene i Kirkenes forteller kun om fordeler ved å lære flere språk tidlig, og henviser da gjerne til støtte fra fagfolk. Flere mødre sier at de er glade for at barna i noen grad kan snakke russisk i barnehagen. En av mødrene, Nina, sier at hun ønsker: "...at barna hører mest mulig russisk. Norsk lærer de uansett..." Nina nevner at det til og med kunne være en fordel for de norske barna i Kirkenes å lære russisk. Hun sier at de norske barna i barnehagen både er interessert i og synes russisk er veldig fint. Nina sier videre:

"...litt urettferdig for de norske barna som ikke får russisk. De får kun velge russisk som valgfag i 8. klasse.(...) De har mye mindre fordeler enn de tospråklige, som får oppfølging fra de er små. Jeg mener at Sør-Varanger kommune, som har samisk og finsk fra 1. klasse og også som valgfag...Det burde vært russisk også, i tillegg. (...) Ungene blir store og begynner å jobbe. De som kan russisk i tillegg, får fordeler. Det er lettere for meg å finne jobb, enn for de norske, som kanskje bare har norsk."

Hun trekker her fram at de ungdommene som i framtiden behersker både russisk, norsk og eventuelle andre språk i tillegg, vil få fordeler på arbeidsmarkedet framfor andre norske ungdommer. Hun mener også å ha registrert en generell interesse blant mange i lokalmiljøet for tilbud til norske barn om opplæring i russisk.

Et av de resultatene jeg vil trekke ut av intervjuene med disse mødrene, er at alle er positivt innstilt til og opptatt av at barna skal lære russisk. Det synes å være viktig for dem. Ingen av mødrene nevner noen bekymringer for barnas utvikling av sin norskspråklige kompetanse. Tvert i mot: norsk som det dominerende språket, vil barna bruke og lære uansett.

Min konklusjon er at mødrene i Kirkenes signaliserer en trygg forvissning om at bruk og opplæring av barna i det russiske språket på alle måter er til fordel for barna, både barna med russisk bakgrunn og norske barn. De ønsker støtte fra barnehage og skole til russiskopplæringen av barna, men synes å sette pris på det arbeidet som allerede gjøres i barnehagen på dette området. Det virker som at de stoler på personalets vurderinger av hva som er mulig å få til, og at personalet gjør sitt beste innenfor de rammene som gjelder.

Oppsummering

Jeg har delt mine informanters familier i de to kategoriene *Blandingsfamilier* og *Russiske familier*, som bl.a. viser til språksituasjonen i hjemmene deres. I de førstnevnte familiene er norsk det dominerende språket hjemme. Barna forstår russisk ganske godt, men snakker selv norsk. I min undersøkelse er det viktig for mødrene i *Blandingsfamiliene* at barna har et positivt forhold til russisk. De sier at ansvaret for å lære barna russisk først og fremst ligger hos dem selv, som barnas mødre. De vil ikke tvinge russisk på barna, men vil gjerne ha bistand fra barnehage og skole for å utvikle barnas russiskspråklige kompetanse. Disse mødrene virker ikke bekymret for barnas språksituasjon eller barnas norskspråklige kompetanse. Flere av dem sier at barna har store fordeler av å lære flere språk tidlig. Barnas flerspråklige situasjon synes generelt å være bedre i barnehagen i Kirkenes, der de fleste av *Blandingsfamiliene* i min undersøkelse bor, enn i barnehagene i Alta. Den aktuelle barnehagen i Kirkenes har blant annet ekstra tospråklig russisk assistent og en stor andel barn og familier med russisk bakgrunn.

Når det gjelder de *Russiske familiene*, er hjemmespråket russisk. Men, barna snakker norsk etter å ha vært i barnehagen i relativt kort tid. Ut fra det disse mødrene forteller, virker det ikke som språksituasjonen i barnehagene i Alta, er den beste for å utvikle en god flerspråklig kompetanse. Barna får liten eller ingen støtte til å bruke russisk i barnehagene her, og enkelte av mødrene forteller om barn med problemer med språkforståelsen, både i norsk og i russisk.

Alle mødrene ønsker at barna skal beherske begge språkene, derfor vurderer jeg at det kan stilles spørsmål ved om kommunen i tilstrekkelig grad følger opp og legger til rette for at barna kan bli tospråklige og beherske begge språkene godt.

I Germetens undersøkelse blant styrere i barnehager i Finnmark (Germeten, 2009a) var det bare 9 av 38 styrere som svarte bekreftende på at det arbeides med morsmålsopplæring i barnehagen, og kun 8 svarte at barnehagen arbeidet med norsk som andrespråk.

Undersøkelsen sier ikke noe om hvilke språkgrupper det her refereres til. Det kan for eksempel være samisk, men også andre. Det er ikke nærmere avklart. ”Vår konklusjon er derfor at det foregår lite opplæring knyttet til morsmål og norsk som andrespråk, sett i relasjon til omfanget av barn med ulike mål i barnehagene.” (Germeten, 2009a:76). Det kan hende at Sør-Varanger kommune faktisk representerer et unntak og et eksempel til etterfølgelse i arbeidet med utvikling av flerspråklig kompetanse for barn med russisk bakgrunn i barnehagene i Finnmark.

Spredt befolkning med mange småkommuner i fylket gjør at mange av minoritetsspråkgruppene i barnehagene blir veldig små. Det skaper trolig ressursmessige utfordringer for kommunene og den enkelte barnehage. For eksempel gjelder det kostnader ved tospråklig assistanse i barnehagene. Dette, kombinert med at statstilskuddet til stimulerings tiltak for å fremme språkforståelsen hos minoritetsspråklige førskolebarn, forutsetter at begge barnas foreldre må være russiskspråklige, for å utløse tilskudd til kommunen. Vi vet at veldig mange av barna med russisk tilknytning i Finnmark, lever i blandingsfamilier med russisk mor og norsk far. Mødrene i denne undersøkelsen forteller at de i stor grad kommuniserer med barna på sitt eget morsmål i barnas første leveår, slik at de to språkene norsk og russisk lever side ved side i hjemmemiljøet i denne perioden. Videre møter barna i de fleste tilfeller et ”rent” norskspråklig miljø i barnehagen. Antall barn fra familier der begge foreldrene er russiske, vil være enda færre i små kommuner, enn i disse to bykommunene. De største kommunene vil derfor ha bedre forutsetninger for å iverksette målrettede tiltak for å stimulere barnas flerspråklige utvikling, enn kommuner med færre innbyggere.

I Germetens undersøkelse (2009a) framkommer det også at relativt få av pedagogene i de aktuelle barnehagene har kunnskaper i de største minoritetsspråkene som er representert i barnehagen. 26 av 38 styrere svarer at det heller ikke er planlagt kompetanseutviklingstiltak innenfor de språklige og kulturelle områdene som minoritetsgruppene i barnehagen

representerer. Det flerkulturelle og flerspråklige feltet nevnes heller ikke som et område som det savnes opplæring i hos styrerne (ibid). Betyr dette at barnehagene har god nok kompetanse på det flerkulturelle/flerspråklige området, eller anses ikke dette området viktig nok til å prioriteres foran andre utfordringer eller områder som krever økt innsats og/eller mer kompetanse i? Hvis det siste er tilfellet, så vil jeg tilføye at ansvaret for å ivareta minoritetsbarnas behov og rammeplanens bestemmelser på dette området, ikke kan legges på den enkelte barnehage alene. Hvilken prioritet og oppmerksomhet får dette feltet fra kommunenes, fylkesmannens og sentrale myndigheters side? Det er barnehageeier og kommunen som forvaltningsorgan og barnehagemyndighet som har dette ansvaret på lokalt nivå.

Barnas doble kulturelle tilhørighet som russisk og norsk

Dette kapitlet handler om hvordan barna opplever sin tilhørighet til den russiske og den norske kulturen. Siden jeg ikke har intervjuet barna, er det altså mødrenes oppfatning av barnas opplevelse av tilhørighet og identitet som russiske og som norske, som presenteres. Noen av barna er imidlertid så små (2-3 år) at det er vanskelig for mødre å ha noen bestemte oppfatninger om dette. De kan likevel ha oppfatninger om hvordan situasjonen på dette området er for de litt eldre barna. Først diskuterer jeg noen av formuleringene i Rammeplanen for barnehagen om denne tematikken:

Rammeplanen om kulturell identitet

Rammeplanen for barnehagen har mange formuleringer om barns identitet og kulturelle tilhørighet som er relevante i denne sammenheng. Her er noen av dem:

”Barn som tilhører den samiske urbefolkningen, de nasjonale minoritetene og barn fra etniske minoritetskulturer må få støtte i å utvikle sin doble kulturtilhørighet.” (KD, 2006:30)

”Barnehagens oppdragelse har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet.” (KD, 2006:28)

”Barnehagen skal bidra til at barn utvikler trygghet på og stolthet over egen tilhørighet og respekt for andres kulturelle verdier og ytringer.” (KD, 2006:28)

”Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet...” (KD, 2006:29)

”Barnehagen har en viktig rolle som arena for utvikling av kulturell identitet.” (KD, 2006:30)

Som vi leser av sitatene, bruker rammeplanen begrepet identitet ukritisk. Det forklares ikke hva som ligger i begrepet, eller om det innebærer en essensialistisk eller en konstruktivistisk forståelse av begrepet. Jeg går ikke videre her med denne diskusjonen, men konstaterer at begrepet gjentas flere steder i rammeplanen.

Ut disse sitatene fra rammeplanen kan jeg konkludere med:

- At barnehagen skal støtte barn fra minoritetskulturer i utviklingen av deres såkalte ”doble” kulturtilhørighet
- At oppdragelsen i barnehagen bl.a. har som mål at barn skal utvikle trygghet på sin kulturelle identitet og stolthet over sin tilhørighet

- At barnehagen er en viktig arena for utvikling av kulturell identitet

Sammenhenger mellom morsmålet og opplevelsen av egen identitet er omtalt i forrige kapittel og kommenteres derfor ikke her.

”Retten til å være forskjellige”, ”hensynet til barns kulturelle bakgrunn” og ”det er mange måter å være norsk på” er formuleringer som vi også finner i rammeplanen. Siden begrepet ”kulturell” identitet brukes i flere av disse sitatene fra rammeplanen (se over), tar jeg også for meg hva rammeplanen sier om *kulturbegrepet*. Rammeplanen omtaler både begrepet ”kultur” og begrepet ”barnekultur”. Først til hva rammeplanen sier om kulturbegrepet generelt:

”Kultur forstås her som kunst og estetikk, felles atferdsmønstre, kunnskaper, verdier, holdninger, erfaringer og uttrykksmåter. Kultur handler om arv og tradisjoner, om å skape og om å levendegjøre, fornye og aktualisere....” (KD, 2006:30) Rammeplanens definisjon av kultur slik den er formulert her, omfatter for det første kategorien *Kultur som kulturliv*, men i snever forstand, dvs. utøvelse av kunstnerisk og estetisk virksomhet, samt produkter av denne virksomheten; litteratur, teater, musikk, billedkunst, osv., jfr. s. 19 i denne rapporten. Gjennom formuleringen *kunst og estetikk* inkluderes ikke her det såkalte *utvidede kulturbegrepet*, som også omfatter mer folkelige virksomheter, som en del av kulturlivet.

Rammeplanens definisjon omfatter for det andre *Kultur som livsform og handlingsmønstre* i formuleringen: ”felles atferdsmønstre, kunnskaper, verdier, holdninger, erfaringer og uttrykksmåter”, som altså innebærer en karakterisering av en gruppes hele levemåte, dvs. hele det sosiokulturelle systemet. Kultur som livsform anses som *lært* og blir overført fra generasjon til generasjon, slik rammeplanens formulering om at ”kultur handler om arv og tradisjoner”, bekrefter. Siden tradisjoner inngår som en del av definisjonen, er denne historisk forankret. Hylland Eriksen knytter begrepet *røtter* til denne måten å skape, videreføre og definere kultur på (Gullestad, 1989;2002; Hylland Eriksen, 2001).

Men rammeplanens definisjon av kultur har i tillegg en *nåtidig* forankring og en mer *dynamisk* tilnærming til kulturbegrepet gjennom formuleringene om at kultur handler ”om å skape og om å levendegjøre, fornye og aktualisere”. Kultur skapes, endres og leves av menneskene som deltar i det kulturelle fellesskapet. Disse prosessene påvirkes av endringer og hendelser som skjer i det fjerne og nære samfunnet rundt. Er det slik kulturen *aktualiseres*? En annen formulering om kultur i rammeplanen som jeg også knytter til kategorien *Kultur*

som livsform og handlingsmønstre, understreker barnehagens rolle både som formidler og skaper av kultur: ”Barnehagen er en kulturskaper og har en viktig rolle som kulturformidler.” (KD, 2006:16). Hvilke kulturer er det barnehagen er tenkt å skulle formidle? Omfatter barnehagens rolle som kulturformidler både formidling av ”norsk” kultur og minoritetskulturer? Se også diskusjon om dette i Germetens rapport (2009a).

Etter min oppfatning knyttes ikke rammeplanens formuleringer om kulturbegrepet i tilstrekkelig grad til formuleringer om å skape et inkluderende fellesskap for alle barn i et miljø hvor ”...ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig. (...) Et møte med noe som er forskjellig fra ens eget, gir muligheter for å utvikle en positiv nysgjerrighet overfor menneskers og kulturers likheter og ulikheter” (KD, 2006:18) Her omtales kulturer i flertall, og både som like og ulike.

Det er behov for en forståelse av kultur som både kan favne likheter og forskjeller mellom kulturer, og innad i kulturer. For at mennesker skal kunne kommunisere med hverandre i det hele tatt, må vi ha noe felles, skriver Hylland Eriksen (2001b). Når Gullestad (1989) bruker betegnelsen *Kultur som fortolkningsrammer* om det som menneskene i en kultur tenker, argumenterer og handler ut fra, betyr ikke dette at disse rammene er sammenhengende og helhetlige. En kultur kan like gjerne være både oppdelt og splittet, selv om det er alltid en viss løselig sammenheng mellom elementene i en kultur, skriver Gullestad. På samme måte som det er noe felles og noe forskjellig innad i en og samme kultur, er det også forskjeller og likheter mellom kulturer. Vi har noe felles på tvers av kulturer. Det gir muligheter til gjensidig kommunikasjon.

Ut fra min undersøkelse vil jeg støtte meg til en oppfatning av kultur som et redskap som mennesker kommuniserer og tolker verden gjennom. Kultur ”læres” gjennom å delta i samvær med andre i det kulturelle fellesskapet eller gjennom deltakelse i flere kulturelle fellesskap (Thorsen, m.fl., 2002). Den kulturelle likheten innad i et fellesskap vil være grunnlaget for *Vifølelsen*, for gruppeidentiteten og samhørighetsfølelsen overfor de andre medlemmene av samme kulturelle gruppe. Barna og familiene med russisk tilknytning i barnehagen deltar i flere ganske forskjellige kulturelle fellesskap; de(t) ”norske” og de(t) ”russiske” fellesskap(et).

Så kort litt om rammeplanens formuleringer om begrepet "barnekultur": "Barnekultur forstås som kultur av, med og for barn." (KD, 2006:30). Formuleringen kultur *av* barn uttrykker en oppfatning av barn som aktive skapere av sin kultur, antar jeg. Kultur *med* barn forstås jeg som kultur, slik den leves og skapes i barnefelleskapet. Leken kan være et godt eksempel på kultur skapt *av* barn i felleskap *med* andre barn. Kultur *for* barn forstås jeg som kulturelle uttrykk knyttet til ulike former for aktiviteter eller virksomheter tilpasset for eller rettet mot barn, for eksempel barnelitteratur, dukketeater, m.v. Rammeplanen sier også: "Barns egen kulturskaping og lek fremmer kommunikasjon på tvers av kulturer." (ibid:30). Betyr dette at når barn leker og samhandler, kommuniserer de sine kulturer til hverandre, slik at de gjennom dette får innsikt i og lærer å kjenne hverandres kulturer? Jeg vil konkludere med å si at de mange kommunikasjonsformer i barnekulturen og i barns lek bygger broer over eventuelle kulturelle forskjeller. Barnekultur er noe barn har felles, fordi de er barn.

Norsk og norsk-russisk – å definere sin identitet

Hvilken oppfatning har mødrene om barnas opplevelse av sin identitet som russisk og norsk? Opplever barna seg som både norsk og russisk, eller som mest norsk, eventuelt mest russisk? Opplever barna det som positivt å ha tilknytning til både det russiske og det norske? Hvilken status har det å være russisk, i barnehagen? Dette var spørsmål som jeg prøvde å finne svar på i samtalene med mødrene i Alta og i Kirkenes.

I den grad mødrene kan si noe om barnas opplevelse av sin russiske og norske identitet, er konklusjonen fra mødrene i *Blandingsfamilien* at barna opplever seg *mest som norsk*. Her presenteres utsagn fra tre mødre i denne kategorien, som alle bor i Kirkenes. Nastasia sier det slik:

"Hvis du spør barnet (5 år), så sier barnet at det er norsk. Så kan det si at mamma er russisk. Så barnet forbinder seg mer med norsk, selvfølgelig. (...) Barnet føler seg mer norsk, enn norsk-russisk. Jeg vet ikke om barnet har tenkt på det noen ganger, (...) Men så er det jo også det at (...) pappa er den store helt. Selvfølgelig er pappa best i verden, og pappa er norsk, så selvfølgelig...mamma er litt i skyggen."

Følgende utsagn kommer fra Nina, som er mor til det eneste barnet av mine intervjupersoner som er født i Russland. De flyttet til Norge da barnet var 4-år. Nina sier:

"Barnet (12 år) føler seg mest som norsk. Det byttet til og med navn til norsk. Barnet beholdt bare det gamle (russiske) etternavnet som mellomnavn.(...) Barnet tenker som norsk og tenker på norsk. Det sugde i seg det kulturelle."

Videre sier Nina om de andre barna sine:

"Det mellomste barnet (6-7 år) er enda mer norsk, men litt russisk også: "*Jeg er litt russisk*"(...). Men jeg tror ikke barnet er så mye bevisst på akkurat det. (...) Det minste barnet (2 år) skjønner ingen ting...Det eneste er (...) hvis jeg sier noe til barnet på russisk, så sier det: "*Nei*", så snakker barnet på norsk. Da sier barnet: "*Nei, mamma, du er dum*". (...) Men det er jo bare....Barnet er jo så liten."

Nina legger til at de i hennes familie er mer opptatt av at barna skal føle tilhørighet til familien, enn til en bestemt kultur eller nasjon.

Alisa forteller om barnas deltakelse i både typisk norske og typisk russiske kulturelle aktiviteter:

"De går både på russisk klubb i lag og danser leikarring. Selv om vi er russere, så danser vi norsk leikarring. (...) Vi har en russisk forening. (...) Der lærer de en masse dikt og russiske sanger... forestillinger, russiske danser, osv. Vi har startet med å feire mange... røde dager. Kvinnedagen... Nyttårsaften...Høstdag før det. Laget russiske drakter. Festdrakt. Sydde flere. (...) Dem er med på alle aktiviteter. Mest mulig."

Nedenfor følger utsagn fra to mødre i de *Russiske familiene*, begge bosatt i Alta. Evgeniya sier dette:

"Når vi spurte barnet (7-8 år) for ikke så lenge siden, er du russisk eller norsk? "*Jeg er begge deler*". Det er det som er barnets anerkjennelse av seg selv per i dag. Men som sagt, inntil barnet var 4 eller 5 år, spurte jeg ikke. Jeg vet ikke på hvilket tidspunkt de lager seg slik (an)erkjennelse."

Det moren forteller her, er at barnet definerer sin kulturelle identitet som både russisk og norsk, slik jeg tolker det hun sier. Den andre moren i Alta, Alena, forteller om det eldste barnet, som er født i Norge, men som bodde i Russland hos bestemoren i to år før skolestart i Norge: "Fordi barnet (7 år) var to år i russisk barnehage,(...) da det var fire-fem år. (...) fikk barnet en oppfatning av å være russisk." I følge moren oppfatter barnet seg altså nå som russisk. Kan det være slik at barna som lever i de *Russiske familiene*, definerer seg selv som *mer russiske*, enn barna i

Blandingsfamiliene gjør? Det trenger ikke å bety at de ikke også identifiserer seg som norske, men at de kanskje opplever seg som både norsk og russisk, heller enn som mest norsk?

De minste barna

En del av barna er rett og slett for små til at mødrene synes at de kan ha noen oppfatning om barnas opplevelse av kulturell identitet. Dette sier Nadya og Talya fra Alta:

- "Jeg tror ikke at barnet (3 ¼ år) ennå er bevisst sin nasjonale identitet. Det er ikke kommet lenger enn at det har forstått at det finnes to språk. (Nadya)
- "Jeg tror ikke at barnet (2 ½ år) opplever seg så mye som russisk. Siden vi bor i Norge, og vi snakker norsk. Barnet vet at mamma er russisk, at bestemor er russisk - begge to... men barnet er for liten...Det er bare en ting vi prøver å lære det. Det er at mellomnavnet er russisk. Kanskje det kommer senere. Jeg tror det (...), men det er tidlig. Barnet er for liten." (Talya)

Talya kommer tilbake til tematikken omkring kultur og identitet i avslutningen av intervju samtalen, og sier at hun synes det er viktig å ha oppmerksomhet rettet mot det som er felles (det som forener), og ikke være så opptatt av forskjellene (det som skiller) mellom mennesker og kulturer. Hun sier også at hun ikke så opptatt av om barnet finner en nasjonal eller kulturell identitet som norsk eller russisk, eller begge deler, men av at barnet *blir seg selv*, noe som jeg tolker som et ønske om at barnet får muligheter til å skape sin egen unike individuelle identitet. Talya virker mindre opptatt av å markere forskjellene mellom det russiske og det norske, for dermed å kunne definere en typisk russisk eller norsk kulturell identitet. Det er vanlig å overdrive vektleggingen av forskjeller utad og likheter innad for å markere identitetsfellesskap i en gruppe. Hylland Eriksen (2001a:49) skriver: "Med andre ord er det ikke objektive kulturforskjeller som skaper gruppeidentitet, men *forestillingen* om at slike forskjeller eksisterer og er viktige. For å få til en sterk vi-følelse, er det nødvendig å se mer eller mindre bort fra interne forskjeller og likheter som krysser grenser, samtidig som man fokuserer intenst på noen utvalgte forskjeller....som skiller vi-fellesskapet fra andre." Jeg kan her være kritisk til min egen metode der enkelte av mine spørsmål i intervjuene, underbygger vektleggingen av forskjeller mellom Russland og Norge, og mellom russisk og norsk kultur. Denne moren ønsker et annet fokus; Hva vi har felles og som forener oss.

Talya er også opptatt av barnets individualitet; barnets jeg-identitet og det som gjør individet forskjellig fra alle andre og bare identisk med seg selv. Forestillingen om det unike selvet sies å være en typisk moderne vestlig forestilling, mens mange ikke-vestlige folkeslag oppfatter

mennesker kun som et produkt av sine sosiale relasjoner, jfr. det Hylland Eriksen (2001a) kaller vi-identitet. Dette perspektivet om identitet som sosialt konstruert, er også i samsvar med mer postmodernistisk filosofi (Prieur, 2002; Søndergaard, 2000). Talyas utsagn her kan tolkes som et ønske om at barnet først og fremst skal bli behandlet som et individ og ikke som representant for kulturer. Etablering av en trygg tilhørighet, kan gjøre det lettere å innta en fleksibel holdning til egne ulike kulturelle identiteter og velge hvem en vil være.

Stolt, positivt og naturlig

Jeg spurte mødrene om de kunne si noe om barnas opplevelse av å ha tilhørighet til to kulturer; det russiske og det norske. Nadya fra Alta svarte slik: "Det virker ikke som barnet (3 ¼ år) opplever det som problematisk. Jeg ser at barnet opplever det som naturlig, for det vet ikke at det finnes andre settinger." Barnet opplever situasjonen som naturlig. Det kjenner ikke til noen annet, sier hun. En annen mor fra Alta, Alena, svarte dette:

"Jeg tror ikke det spiller noen rolle nå. Barnet (7 år) tar det som det er. Ikke noe positivt eller negativt.(...) Det er naturlig. Barnet vil heller ikke skjule at det er russisk, eller vise sin tilhørighet til russisk, i motsetning til det norske. Barnet er slik det er."

Barnet opplever det verken spesielt negativt eller positivt ladet i være russisk i forhold til det å være norsk. Det er som det er. Det kommer av seg selv. Evgeniya fra Alta sier det slik:

"Vi pleier alltid å vinkle det som positivt. (...) Det er ikke farlig å være annerledes. Det er ikke farlig å snakke slik at ingen andre skjønner. Det er bare positivt. Det betyr at du kan noe som ingen andre kan. Så vi prøver bevisst å vinkle det positivt, men jeg vet jo ikke om barnet (7-8 år) selv har en positiv eller negativ opplevelse. Barnet har aldri sagt at det blir mobbet for å være russisk. Det kan jo være fordi barnet tross alt snakker norsk (...). Og barnet ser jo ikke så veldig annerledes ut heller. Men har jo et rart navn da, synes mange barn. Det er det eneste."

Hun sier at det å være annerledes vinkles positivt. Barnet er bare litt annerledes. Moren kjenner ikke til at barnet har hatt negative opplevelser på grunn av sin russiske tilknytning. Nina fra Kirkenes forteller dette:

"Men vi legger ikke skjul på det. Jeg er stolt av at jeg er russisk. Her i Kirkenes er det veldig lett å være russisk. Av og til når du er sørpå, så er det ikke bestandig at du roper at du er russisk. Der har folk flere

fordommer, enn her. Men jeg lærer ungene også at de skal være stolt av det. De skal være stolt av sine røtter."

Mor sier hun er stolt av å være russisk. Barna skal være stolt av sine røtter. Det er lett å være russisk i Kirkenes.

En av mødrene i Alta, Alena, mener at skolen til hennes eldste barn (7 år), fremhever det russiske på en positiv måte: "Jeg husker en gang. De spurte om vi kunne ta med til skolen, noe som tilhørte det russiske, prøve å samle noe som vi har hjemme. Jeg husker det var en barnebok. Barnet kan lese på russisk (...) og fikk vise at det kan lese på andre språk." Alena sier at hun opplevde det som veldig positivt at barnet fikk vise at det kunne lese på et annet språk, i dette tilfelle russisk. Så både den russiske kulturen og barnets flerspråklige kompetanse ble synliggjort på en positiv måte på skolen.

Ut fra det disse mødrene forteller, virker det som barna opplever det å ha russisk tilknytning som naturlig og lite spesielt. I den grad det fremheves som noe spesielt som gjør dem annerledes enn andre, markeres det positivt, både av mødrene og, som i dette eksemplet, av skolen.

Å bli definert av andre, som russisk, annerledes og lik

Identitet og tilhørighet defineres ikke bare av personene selv, i disse tilfellene barna selv, men også av andre. Alena, mor i en av de *Russiske familiene* i Alta forteller: "Men da barnet (7 år) var i barnehage, så ble oppfatningen at "*XX er russisk*". Denne moren forteller her at barnet etter hennes oppfatning, ble definert av personalet i sin norske barnehage som russisk, fordi begge foreldrene var russiske. Etter at barnet senere var i Russland i to år, kom tilbake til Alta og begynte på skolen her, ble hun utvilsomt definert som russisk. Evgeniya, også mor i en av de *Russiske familiene* i Alta, forteller at dette skjer også med hennes barn, som er født i Norge og har bodd her i hele sitt liv:

"Barnet (7-8 år) har russisk fornavn og etternavn, og mange tror at det er kommet til Norge for ikke så lenge siden. Barnet får ofte sånne spørsmål: "*Snakker du norsk?*" Så det er ikke uvanlig at det blir sett på som et rent russisk barn, som er kommet fra Russland i går og ikke kan noe om Norge."

Alena forteller videre om hvordan barna med en annen bakgrunn enn norsk, ble introdusert for klassen ved skolestart. Hun sier det slik:

"De blir presentert som annerledes, men også som like; har armer, ben og hode som andre. Jeg skjønner hva de mente. De prøver å vise at barna (både) er forskjellige og like. (...) for hvis det blir skjult... Men uansatt at det er åpent, og alle vet det, så er det (...) fint å vise det med én gang. At det ikke blir spurt om det, eller lurt på det. Så det var fint å forklare det med en gang. Alle vet og forstår det."

Det er bra å snakke åpent om det som er forskjellig og likt ved første møte, så slipper noen å gå lure på det, sier hun.

Jeg vil oppsummere dette temaet med å si at kulturell identitet ikke defineres kun av det enkelte individ selv. Andre deltar også i prosessen med å definere hvem du er og hvilke grupper du tilhører. Disse andre kan definere seg selv som medlem i samme gruppe, eller de kan definere seg som medlem av andre grupper (enn deg). Tilhørighet defineres altså både innenfra og utenfra (Hylland Eriksen, 2001a). Det har med relasjoner og kontekst å gjøre. Det er ikke noe folk "har" i og for seg. En identitet framstår i en bestemt sosial og kulturell sammenheng. I disse eksemplene sier mødrene at barnas russiske tilhørighet er en identitet som markeres av nordmenn i noen sosiale sammenhenger, bl.a. i barnehage og skole. Ved å gi oppmerksomhet til og gjøre det russiske synlig, fremstilles det også som "annerledes" enn det norske. Disse mødrene uttrykker ikke direkte om de opplever det som negativt eller positivt at barnas russiske tilhørighet markeres av andre som ikke selv har russisk tilknytning.

Før, nå og i framtiden

Noen av mødrene har opplevd at det var verre før å være norsk-russisk eller russisk i Norge, enn det er nå. Alena fra Alta forteller: "Jeg tror problemene for 15-20 år siden; de første russiske damene som kom hit til Norge, hadde dårlig rykte. Det første ryktet som kommer om hva russere er, var dårlig. Selvfølgelig har det forandret seg mye, men fortsatt er det sånn." Nina i Kirkenes nevner også at enkelte kan være negative til russere på bakgrunn av hendelser i fortiden. Hun forteller:

"Det finnes jo noen som fremdeles...(..) ikke hadde fine opplevelser med russere...(..) Heldigvis er det lite av det i Sør-Varanger, men noen er veldig (...) litt negative. Da går jo den samme holdningen til unger her. Og unger, når de blir litt store (...) kan være ganske onde. (...) *"De jævlige russerne"*. Nesten som å høre foreldre, (...) Men her i Kirkenes...nå kommer det mange 2. generasjons russere...så nå er det liksom teit å mobbe den

ene for at han er russer, for kanskje den andre som står der, også er russisk. Nei, jeg oppfatter ikke at barna mine blir utstøtt."

Mødrene refererer her til hendelser i den første tiden etter Sovjetunionens oppløsning. Det oppsto dårlig rykte knyttet til russiske kvinner på 1990-tallet, basert på en del tilfeller av prostitusjon og ulovlig omsetning av bl.a. brennevin og sigaretter, spesielt i Finnmark, som ga opphav til negativ omtale av russiske kvinner både lokalt og i media. Selv om dette har endret seg mye, kan de tydeligvis ennå merke rester av negative holdninger, som de kanskje frykter skal ramme barna. Situasjonen er altså bedre nå, enn i den perioden. Denne beskrivelsen av situasjonen samsvarer godt med funn som Rogova (2008) gjorde i sin studie blant russere i Kirkenes i 2006 og 2007. Hun skriver også at når medlemmer av en stigmatisert gruppe har møtt fordommer fra majoritetsgruppa, enten rettet mot dem selv som enkeltindivider eller mot gruppa de knyttes til, vil dette føre til en økt beredskap mot en potensiell trussel om at dette vil skje igjen. Det vil påvirke atferden deres. "First, there are the stereotypes that Norwegians have about Russians, but then in addition to which there are some stereotypes that Russians have about the attitudes they perceive the local population to have towards them." (Rogova, 2008:22). Negative forventninger om, og en særlig sensibilitet overfor mulige uttrykk for diskriminering, kan føre til at individer tolker andre menneskers handlinger som diskriminerende, mens utenforstående oppfatter dem som helt vanlige og relevante i den aktuelle situasjonen.

Alisa i Kirkenes mener at det nå ikke oppleves problematisk for ungene å være litt russisk og litt norsk. Hun sier det slik: "Nå begynner de faktisk å forstå hvor viktig det er (det russiske). Før var det vanskelig, men nå er...det greit." Rogova (2008) mener også å observere holdningsendringer i dette lokalsamfunnet. Hun skriver: "Though the Russians in Kirkenes are still a somewhat stigmatized group, and the stereotypes formed in the 1990s are still alive in the minds of both Norwegian and Russians, we can observe a change of attitudes that is happening at this very moment. Many of the people to whom I talked emphasized that this is a period of transition." (Rogova, 2008:23). Det foregår en positiv endringsprosess i utviklingen av forholdet mellom russere og majoritetsbefolkningen.

Enkelte mødre sier at barna kan møte problemer senere. Nina i Kirkenes sier at det kan komme: "... når de begynner å bli litt eldre. Da går det ofte på familie.", sier hun. Når hun refererer til

begrepet "familie" her, tolker jeg som deres russiske familietilhørighet. Alena fra Alta sier det slik:

"Så på en måte, når barna blir større og ikke har sterk tilhørighet til familie, når de blir mer selvstendig...(...) Jeg vet at det kommer problemer senere, kanskje fra 7. klasse, - ungdomsskolen. Da blir det store problemer. Da må du velge; enten norsk eller russisk. (...) Det er flere foreldre som sier det. Fordi det er mange russiske elever (...) på ungdomsskolen og videregående skole som (...) ikke har russiske kamerater, kun norske, og som på en måte sier at: *"Vi er ikke russiske, kun norske"*. Da må du velge.(...) At du må være sterk på en måte, eller du må ha noe spesielt. Du må være flink i noen sportsaktiviteter, eller noe...Da kan du være begge deler. Men hvis du er litt svak...(...) Det kan være at du må vise tilhørighet. At identitetsproblemer kommer senere. (...) Jeg vet at da må foreldrene støtte barna. Barn må være sterk inne i seg. (...) De må vise at uansett om de er norske eller russiske, så kan de være kamerater..."

Forteller mødrene her om at barn i ungdomstiden kan orientere seg så sterkt mot et annet fellesskap, dvs. en kameratgruppe/jevnaldergruppe, at andre fellesskap for en periode blir mindre betydningsfulle? Tilhørigheten til andre ungdommer og den kulturen som vennegruppa representerer, blir viktig å markere. Det handler om å inkludere seg selv aktivt inn i og å bli inkludert i denne bestemte gruppa, slik jeg tolker det. Da blir det for en tid kanskje mindre betydningsfullt eller kanskje til og med problematisk, å markere sine andre tilhørigheter; en russisk-norsk familie og en minoritetskultur, som defineres som "annerledes". Annerledesheten og tilhørigheten som både russisk og norsk, må eventuelt kombineres med noe som har høy status i in-gruppa, for eksempel idrettsprestasjoner. Du må ellers være "sterk inne i deg". Dette er et utsagn som jeg tolker betyr at en etablert trygg personlig identitet, kan gjøre det lettere for ungdommen ikke å føle seg tvunget til å velge bort vesentlige elementer av sin kulturelle identitet, for å oppnå medlemskap i ungdomsgruppa.

Hvordan er det å være russisk i barnehagen? Blir det vurdert som positivt? Hvilken status har det russiske i barnehagen?

Evgeniya i Alta tar utgangspunkt noen erfaringer som hun har gjort om hvordan personalet i kan oppleve russere, gjennom russiske mødres atferd i barnehagen. Hennes beskrivelse er ikke bare positiv:

"Dessverre, sånn som vi har opplevd det, så er det ofte en del misforståelser. Det kan jo hende fordi de er russiske. Det kan hende fordi de er utenlandske. (...) Det var litt redsel hele tiden (hos personalet) om at: *"Nå kommer de igjen og kritiserer oss for ett eller annet... nå får vi kjefte igjen."* (1er litt). For du vet at i norske barnehager (...) prøver de å tilpasse seg foreldrene sine behov..."

Evgeniya sier at det oppsto misforståelser, men er ikke sikker på om årsakene kan knyttes til kulturelle forskjeller og kommunikasjon med utlendinger generelt, eller om det gjelder russere spesielt. I følge henne følte i alle fall personalet seg kritisert av de russiske mødrene. Hun fortsetter:

Statuseren (for det russiske) var på en måte avhengig av (...) de russiske mødrene. (...) Det var de som satte standarden for eller definerte personalets opplevelse av russere, eller av det russiske. Ut fra det ble det enten positivt eller negativt. (...) Hvis det var noen russiske mødre som forlangte eller stilte veldig høye (ler litt) krav eller forventninger som barnehagen ikke kunne oppfylle, og det var litt misforståelser, og misforståelsene varte en stund, da ble det litt sånn: *"Ja, ja, det er de der russerne. Det er bare plage med dem."* (ler litt) Det gikk jo også på kjønn. Russiske...det er stort sett mødre...det er kvinner...som stort sett har med barn å gjøre. For personalet...det kan være derfor det opplevdes spesielt med de russiske...litt for mye (...) kritikk kanskje."

Evgeniya beskriver her videre hvordan det norske personalet kunne føle seg kritisert av enkelte russiske mødre, og oppfatte dem som kravstore og plagsomme. Mødrene blir representanter for russerne generelt i det norske personalets øyne, slik jeg forstår det moren her sier. Hun trekker også inn kjønnsdimensjonen; i russisk kultur er det mødrene som tar hånd om barna. Ansatte i norske barnehager er i hovedsak kvinner. Her møtes altså kvinner fra to kulturer i en virksomhet for små barn. Det er barna som er deres felles anliggende, men kan det være slik at personalet tolker mødrenes atferd annerledes enn den er ment fra mødrenes side? Og kanskje de russiske mødrene ikke forstår at det er viktig for personalet å imøtekomme foreldrenes ønsker så langt det er mulig?

Nina i Kirkenes kommenterer dette temaet slik: "... på barnehagenivå blir man aldri støtt ut for det russiske. (...) I barnehagen så merker du ikke det." Nina sier at hun opplever det som ubetinget positivt å være russisk i barnehagen, og forteller videre:

"Absolutt, jeg synes det er veldig positivt. Jeg ser også (russiske) unger som ikke kan norsk til å begynne med. Det blir lagt veldig mye til rette for at de skal trives. (...) De blir egentlig behandlet likt, men samtidig får de oppfølging, slik jeg føler det."

I barnehagen blir man aldri utstøtt, eller vurdert negativt, fordi man er russisk, sier Nina.

Oppsummering

Ingen av mødrene nevnte noen gang under intervjuene at barna deres hadde hatt negative opplevelser i barnehagen som var knyttet til deres russiske bakgrunn. Det som her er kommet fram om misforståelser og negative opplevelser knyttet til å være russisk i Finnmark, handler i hovedsak om vansker i relasjoner mellom voksne, eventuelt også mellom ungdommer. Det ser ut til at barna til disse mødrene opplever overveiende positive sosiale relasjoner i barnehage og skole, og i lokalmiljøet for øvrig, både i forhold til andre barn og til voksne. Det er mulig at det generelt kan oppleves vanskeligere å eksponere sin russisk-norske bakgrunn i Alta, enn i Kirkenes, der det russiske miljøet er større og sterkere.

I den grad mødrene kan si noe bestemt om barnas opplevelse av kulturell tilhørighet, forteller de at barna i *Blandingsfamiliene* opplever seg mest som norsk, selv om de fleste av dem bor i Kirkenes, som er det stedet i Norge som er mest preget av russere og russisk kultur og språk. Det kan hende at barna i de *Russiske familiene* i større grad definerer seg som både russisk og norsk, selv om de fleste av dem bor i Alta. I Alta er, som tidligere beskrevet, det russiske ikke like synlig i lokalmiljøet.

Ingen av mødrene forteller om problemer for barna knyttet til deres tilhørighet til to kulturer. Mødrene mener barna opplever situasjonen sin som naturlig. Flere av mødrene forteller om at de selv aktivt fremmer positive holdninger til det russiske hos barna. Jeg er usikker på om mødrene vurderer det positivt når andre, dvs. norske barn og voksne, gir oppmerksomhet til barnas annerledeshet ved å trekke fram deres russiske tilknytning. Det datamaterialet som er grunnlaget for denne rapporten, gir ingen klare svar på dette.

Ut fra mødrenes utsagn i denne undersøkelsen, er det ikke kommet fram noe som indikerer at barna deres har hatt negative opplevelser i barnehagen relatert til deres russiske bakgrunn. I den grad mødrene nevner forhold i barnehagen som har med barnas kulturelle identitet å gjøre, er det gjerne positivt. Jeg kan ikke i denne rapporten konkludere om barnehagens rolle i forhold til å støtte utviklingen av barnas doble kulturtilhørighet, trygghet og stolthet over sin kulturelle tilhørighet, slik rammeplanen foreskriver. Det er imidlertid ingen ting som tyder på at barnehagen bidrar til at barnet opplever sin doble kulturtilhørighet negativt. Da ser jeg bort fra språkets betydning for opplevelsen av kulturell tilhørighet og mestring, og barnehagens

rolle med hensyn til barnas flerspråklige situasjon. Dette gjelder spesielt for barna i de *Russiske familiene*, der russisk er hjemmespråket.

En av mødrene, Nina i Kirkenes, sier under intervjuet at det er veldig lett å være russisk i Kirkenes: "Av og til når du er sørpå, så er det ikke bestandig at du roper at du er russisk. Der har folk flere fordommer, enn her." Jeg vil derfor spørre: Er det slik at det er annerledes å være "utenfra" i nord, enn "sørpå"? Er dette en myte, som også denne "russiske finnmarkskvinnen" oppfatter som "reell og sann", eller gjelder de beskrivelsene som Lien (2001) og Munkejord (2009) gir av enkelte kystsamfunn i Finnmark som åpen og inkluderende overfor nye mennesker, også her? Nina uttrykker i hvert fall at hun opplever at både hun selv og barna er inkludert i lokalsamfunnet, uten å måtte skjule sin russiske tilhørighet og tilknytning.

Avslutning

I denne rapporten har jeg med utgangspunkt i materiale fra intervjuamtaler med åtte russiske mødre fra barnehager i Finnmark, forsøkt å besvare følgende spørsmål:

- Hvilke generelle oppfatninger har de russiske mødrene om den norske barnehagen?
- Hvordan bidrar barnehagen til å støtte og fremme den flerspråklige kompetansen hos barna deres?
- Hvilke oppfatninger har mødrene om deres barns doble kulturelle tilhørighet?

Mødrene, som jeg har intervjuet i denne undersøkelsen, synes å ha positive oppfatninger av kvaliteten på relasjonene mellom menneskene i barnehagen. Det gjelder relasjonene barn-barn, barn-voksen og ansatte-foreldre. De berømmer personalets vilje og evne til å etablere kontakt, vise omsorg, anerkjennelse og respekt for det enkelte individ. Mødrene gir gjennomgående positivt ladete beskrivelser av forholdene i ”sin” barnehage, og de forteller om barn som trives og blomstrer. De russiske mødrene etterlater et inntrykk av lojalitet til barnehagen og tillit til at personalet tar godt hånd om barna. Til tross for positiv opplevelse av omsorgskvaliteten i barnehagen, ønsker de seg større opplæringstrykk, dvs. en mer planmessig, formalisert og voksenstyrt opplæring. Mødrene ønsker en barnehage som både i form og innhold med mer innrettet mot ”klassisk” skoleforberedende aktiviteter.

I denne undersøkelsen virker det som de fleste barna, slik mødrene vurderer det, opplever seg som norske og/eller mest norsk og litt russisk. Mødrene fremstiller barnas situasjon med tilhørighet til både det norske og russiske som uproblematisk. Enkelte mødre tror at presset om å være bare norsk og lik ”de andre” jevnaldrende, kan oppleves større når barna kommer i ungdomsalderen.

Russisk er nå den største språkgruppa i barnehagene i Finnmark, med unntak av samisk og norsk (jfr. Germeten, 2009a). De russiske mødrenes beskrivelser av enkelte russisk-norske barns språksituasjon i barnehagen, gir grunn til å stille spørsmål om rammeplanens bestemmelser om barnehagens oppgaver i forhold til utvikling av minoritetsbarns flerspråklig kompetanse, får nok oppmerksomhet fra barnehagene, barnehageeiere og lokale, regionale og sentrale barnehagemyndigheter. Situasjonen virker særlig lite tilfredsstillende for barn der begge foreldrene er russiske, når barnehagen ikke har noen form for språklig assistanse eller ekstra ressurser til å støtte barna i bruken av hjemmespråket. Selv om disse barna etter hvert

lærer å snakke norsk, slik at det blir deres foretrukne språk, kan det også stilles spørsmål ved deres norske språkkompetanse. Språksituasjon for disse barna bør undersøkes og vurderes nærmere. Alta, for eksempel, som den største byen i Finnmark, burde ha bedre forutsetninger til gi et mer tilpasset tilbud i barnehagen for denne minoritetsspråklige gruppen, sammenlignet med mange små steder og kommuner i fylket. Et språkstimuleringstiltak i barnehagene bør inkludere barn fra familier med både norsk og russisk som hjemmespråk. Den samfunnsmessige verdien av norsk-russisk flerspråklig kompetanse og russisk kulturkompetanse i befolkningen i Finnmark, anser jeg som åpenbar. Her har barnehagen og skolen en helt sentral rolle.

Epilog

I den neste rapporten fra dette prosjektet vil jeg bl.a. ta for meg forskningsspørsmål knyttet til barnehagens arbeid med inkludering av barn med russisk bakgrunn, og arbeidet med formidling av russisk kultur i barnehagen. I denne sammenhengen vil jeg presentere mer materiale fra intervjuene med de russiske mødrene, i tillegg til materiale fra intervjuene med pedagogisk personale i to barnehager. Jeg vil også ta utgangspunkt i annet materiale fra de aktuelle barnehagene, dvs. kartlegging og vurdering av fysisk miljø, utstyr og materiell, samt skriftlig dokumentasjon av den pedagogiske virksomheten.

Litteraturreferanser

- Barne- og familiedepartementet (1995): *Rammeplan for barnehagen*, Q-0903 B, Akademika AS
- Berry, John W., Phinney, Jean S., Sam, David L. & Vedder, Paul (2006): *Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation*. *Applied Psychology: An International Review* 55 (2006) 3.
- Berry, John (2001): *A Psychology of Immigration*. *Journal of Social Issues* 57 (2001) 3.
- Eriksen, Thomas Hylland (1994): Politisk og kulturell identitet, kap. 1 i Eriksen, T. H., Græger, N. , Myhre, T. & Matlary, J. H.: *Kan EU være demokratisk? Politisk identitet og legitimering i en ny tid*. Ad Notam Gyldendal
- Eriksen, Thomas Hylland (2001a): Identitet. Kap. 3 i Eriksen, Thomas Hylland (red.): *Flerkulturell forståelse*. Universitetsforlaget, 2. utg.
- Eriksen, Thomas Hylland (2001b): Kultur, kommunikasjon og makt. Kap. 4 i Eriksen, Thomas Hylland (red.) *Flerkulturell forståelse*. 2. utgave. Universitetsforlaget
- Eriksen, Thomas Hylland & Sørheim, Torunn Arntsen (2006): *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal Norsk Forlag, 4. utgave.
- Fife, Agnes (2002): *Tverrkulturell kommunikasjon*. Yrkeslitteratur, Oslo
- Fredskorpset og Kommunenes Sentralforbund (2005): *Hedersbetegnelsen "Internasjonal kommune" til Sør-Varanger*, Brev av 17.11.2005 (<http://www.sor-varanger.kommune.no/om-soer-varanger.17876.no.html>)
- Fylkesmannen i Finnmark, v/ Oppvekst og utdanning (2006): *Strategiplan 2006-2008 Samarbeid med Nordvest-Russland* (<http://fylkesmannen.no/fagom.aspx?m=44897&amid=1920078>)
- Germeten, Sidsel (2009a): *Innhold og omfang av arbeid med flerkulturell og flerspråklig opplæring i barnehager i Finnmark*. Rapport nr. 1 i prosjektet "Barnehagen – et inkluderende fellesskap." HiF-Rapport 2009:4, Høgskolen i Finnmark
- Germeten, Sidsel (2009b): *Rammeplan med diskriminerende begreper*. Første steg, 2/2009, Utdanningsforbundet, Oslo
- Greenfield, Patricia M. (2009): *Linking Social Change and Developmental Change: Shifting Pathways of Human Development*, *Developmental Psychology*, Vol. 45, No. 2, p. 401-418
- Gulbrandsen, Liv Mette (2006): Kulturpsykologiske tilnærminger til barns utvikling. I Gulbrandsen, Liv Mette: (red.): *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*, Universitetsforlaget
- Gullestad, Marianne (1989): *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Universitetsforlaget
- Gullestad, Marianne (2002): *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- Haavind, Hanne (2002): Forord. I Thorsen, Kirsten & Toverud, Ruth (red.): *Kulturpsykologi. Bevegelser i et livsløp*, Universitetsforlaget
- Hauge, Mona-Iren (2005): *Den nye kulturpsykologien*, Impuls nr. 1 - 2005
- Hundeide, Karstein (2006): Diskurser, redskaper og kontrakter i barns utvikling: et kulturpsykologisk perspektiv. I Gulbrandsen, Liv Mette: (red.) (2006): *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*, Universitetsforlaget
- Høigård, Anne, Mjør, Ingeborg & Hoel, Trude (2009): *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet
- Kramvig, Britt & Stien, Kirsten (2002): *Grenseløs verdighet?* Rapport 2002:7, NORUT, Finnmark AS

- Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Akademika AS
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Statstilskudd til drift av barnehager*. Rundskriv F-02-2007
- Kalleberg, Ragnvald (1982): Kvalitative metoder i sosiologisk forskning. I Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvald (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk, 2. utgave
- Kvindal, T., Lie, I. & Nygaard, V. (2008): *Russisk arbeidskraft i Finnmark – utvikling, erfaringer og framtidige behov*, Notat 1001, Northern reseach Institute (norut), Alta
- Lien, Marianne (2001): Likhet og verdighet. Gavebytter og integrasjon i Båtsfjord. I Lien, M., Lidèn, H. & Vike, H. (red.): *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Universitetsforlaget.
- Macvean, Mary (1999): *Cold plunges and sport singing: Life in a Russian kindergarten*, Mothers Who Thinks, Salon.com, http://www.salon.com/mwt/feature/1999/10/11/russian_kindergarten
- Merzliakova, Elena (2000): *Barnehage i Norge og barnehage i Russland – en sammenlignede studie av pedagogiske forhold i to land*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Universitetet i Tromsø.
- Munkejord, Mai Camilla (2009): *Hjemme i nord. En analyse av stedsopplevelser med utgangspunkt i kvinnelige og mannlige innflytteres fortellinger om hverdagsliv i Havøysund og Vadsø, Finnmark*. Dr. avhandling i kultur og samfunnsfag, Universitetet i Tromsø
- Nielsen, Finn Sivert (2000): Hva er identitet? Institut for antropologi, Københavns Universitet. <http://www.fsnielsen.com/txt/art/identitet.htm> (06.10.2009)
- Nilsen, Hanne Kirsten (2002): *Familieliv og oppvekst i Norge. Om hvordan livet i familien i dag arter seg og preger barns oppvekst gjennom sine interne og eksterne relasjoner*. HiF-Rapport 2002:15, Høgskolen i Finnmark
- Nygaard, Vigdis (2007): *Russere i Alta – hvem er de?* Kronikk i Altaposten 24.09.2007
- Repstad, Pål (1998): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget
- Prieur, Annick (2002): *Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn*. KONTUR nr. 6, 2002
- Rogova, Anastasia (2008): *From rejection to re-embrace: Language and Identity of the Russian Speaking Minority in Kirkenes, Norway*. The Barents Institute, Kirkenes: www.barentsinstitute.org
- Solheim, Jorun (1990): *Kjønn, språk og selvreferanse*. I Nytt om kvinneforskning, 2, s. 38-47.
- Sommer, Dion (2006): Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver. I Johansen, Jan-Birger & Sommer, Dion (red.): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*, Universitetsforlaget
- Søndergaard, Dorte Marie (2000): Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalitstisk inspireret empirisk forskning, i Haavind, Hanne (red.): *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og Innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2 utg. Fagbokforlaget.
- Toverud, K., Thorsen, R., Gulbrandsen, L.M., m.fl. (2002): Kulturpsykologi – utgangspunkt, mål og framkomstmidler. I Thorsen, Kirsten & Toverud, Ruth (red.): *Kulturpsykologi. Bevegelser i et livsløp*, Universitetsforlaget
- Triandis, Harry C. (1999): *Cross-cultural psychology*. Asian Journal of Social Psychology, 1999, 2: 127-143

Triandis, Harry C. (2000): *Dialectics between cultural an cross-cultural psychology*. Asian Journal of Social Psychology, 2000, 3: 185-195

Wilkinson, Sue (1999): How useful are focus groups in feminist research? I Barbour, R. S & J. Kitzinger (red.): *Developing Focus Group Research*, London: Sage

”Barnehagens virksomhet for barn og foreldre med russisk bakgrunn i Finnmark”

Intervjuguide for russiske foreldre i barnehagen

Intervjupersonens bakgrunn og familie

Antall år bosatt i Norge.

Utdanning og yrke.

Barn i norsk barnehage.

Den andre forelderens nasjonalitet.

Hjemmespråk. Barnets (barnas) morsmål/førstespråk og evt. andrespråk.

Kjennskap til russiske barnehager.

Russisk kultur og tradisjoner i barnehagen

Om russisk kultur og tradisjoner som en del av innholdet i barnehagen.

Eget bidrag i kultur- og tradisjonsformidlingen i barnehagen.

Utvikling av barnets flerspråklige kompetanse

Om barnehagen bør bidra til styrking av barnets russiske språkkompetanse.

Eget bidrag til barnehagens arbeid med styrking av barnets russiske språkkompetanse.

Om barnehagen bør arbeide med styrking av barnets norskspråklige kompetanse.

Barnets forhold til barnehagen

Barnets trivsel i barnehagen.

Barnets deltakelse i lek og samvær med andre barn i barnehagen.

Barnets foretrukne lekekamerater i barnehagen.

Barnets deltakelse i voksenledede fellesaktiviteter og læringsaktiviteter i barnehagen.

Barnets foretrukne fellesaktiviteter

Barnets foretrukne læringsaktiviteter

Barnets tilknytning til personalet i barnehagen.

Barnets muligheter til å uttrykke seg og bli forstått i barnehagen.

Barnehagens støtte til barnet ut fra dets individuelle forutsetninger og behov.

Barnets muligheter til medbestemmelse i barnehagen.

Barnets læringsutbytte i barnehagen.

Barnets opplevelse av tilhørighet og identitet

Barnets opplevelse av sin egen identitet; som russisk, norsk, eller både russisk og norsk

Negative eller positive følelser hos barnet om det å være norsk eller russisk, eller det å være både norsk og russisk.

Statusen til det å være russisk, i barnehagen.

Oppdragelse, opplæring og barnehage i Norge og i Russland

Forskjeller i barneoppdragelsen mellom Norge og i Russland.

Forskjeller i opplæringen i barnehage og skole mellom Norge og i Russland.

Forskjeller mellom russiske og norske barnehager.

Om noe burde annerledes i barnehagen, for eksempel på ett eller flere av følgende områder:

Praktiske/organisatoriske forhold og rutiner i barnehagen

Det pedagogiske innholdet i barnehagen
Den måten barnehagen tilrettelegger for barns læring på
Den omsorgen barna får i barnehagen
Den oppdragelsen barna får i barnehagen
Forholdet mellom personalet og barna
Forholdet mellom barna

Foreldrenes medvirkning i barnehagen

Samarbeid og kontakt mellom deg som foreldre, og personalet i barnehagen.
Din innflytelse (som foreldre) i barnehagen.
Din kontakt med andre foreldre i barnehagen.