



“Holdningen man har til barn speiles i alt man gjør”

En kvalitativ undersøkelse av fire barnehagelæreres holdninger og kompetanse i arbeid med flyktningbarn i barnehagen

Christina Jensen Fedog

Veileder

Maryann Jortveit

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2016

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Forord

Da var jeg endelig i mål med oppgaven. Det har vært en spennende, krevende og ikke minst lærerik prosess. I tillegg til jobb og barn lå tvilen hele tiden i bakhodet om jeg skulle klare å levere oppgaven til normert tid. Det har krevd hardt arbeid, svette og tårer, men jeg kan nå glede meg over at punktum er satt. Målet om å ha masteroppgaven i boks våren 2016 er nådd. Dette hadde i midlertidig ikke latt seg gjøre om ikke jeg hadde hatt hjelp og støtte fra mine nærmeste.

Jeg vil begynne med å takke mine informanter, barnehagelærerne som velvillig lot seg intervju, og som har gitt meg ny innsikt og forståelse innenfor arbeid med flyktningbarn i barnehagen. Uten deres vilje til å dele deres tanker og opplevelser med meg, ville ikke denne oppgaven eksistert.

Min veileder, Maryann Jortveit skal også vies en stor takk for all støtte, trøst og hjelp gjennom denne prosessen.

En stor takk til familie og venner som hele tiden har oppmuntret meg og hatt troen meg. Takk til mine foreldre som har stilt opp som barnevakt, heiet på meg, og vist stor omtanke. Mine søstre Lene og Silje skal også vies en stor takk for all støtte, og ikke minst for korrekturlesing. Uten familien min ville det vært vanskelig å komme i mål med studiet på normert tid.

Sist men ikke minst, en stor takk til min skjønnne datter Linnea som har vist stor tålmodighet, forståelse og vært min største supporter gjennom hele mitt studieforløp.

Kristiansand, mai 2016

Christina Jensen Fedog

Sammendrag

Hvert år kommer det barn til Norge som søker beskyttelse. Den store flyktningstrømmen har ført til at det kommer flere enn noen gang, også til Norge. Felles for dem er ofte en bakgrunn preget av tap, ustabilitet og noen ganger traumatiske opplevelser. Flere av barna i førskolealder begynner i barnehagen. Her møter de en ny, og ofte annerledes kultur, ett nytt språk og ikke minst nye mennesker. Barna kommer til barnehagen med ulike erfaringer, forutsetninger og behov. Barnehagelæreres holdninger til å arbeide med flyktningbarn og deres kompetanse til å ivareta dem på en god måte er av stor betydning for barnas positive utvikling og læring.

Formålet med denne studien er å belyse fire barnehagelæreres holdninger og kompetanse til å imøtekomme flyktningbarn på en god måte, og ivareta deres ulike behov. Hensikten er å belyse hvordan holdninger og kompetanse kan bidra til økt bevissthet og kunnskap omkring ivaretakelsen av flyktningbarn i barnehagen. Studien har en kvalitativ tilnærming, med kvalitativt forskningsintervju som metode. Utvalget består av fire barnehagelærere som arbeider i forskjellige barnehager. Ettersom det var et ønske om å få informantenes egne, subjektive beskrivelser og opplevelser er studien preget av et forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming.

Analysen viser at barnehagelærerne har positive holdninger i henhold til arbeid med flyktningbarn i barnehagen. Funn tyder på at barnehagelærerne har en ressursorientert tilnærming til flerkulturelt arbeid. Det var et fellestrekk blant alle barnehagelærerne at et godt foreldresamarbeid er av stor betydning, samt kjennskap til barnets bakgrunn og livssituasjon.

Funn tyder på at barnehagelæreres holdninger må ses i sammenheng med deres kompetanse. Det var et fellestrekk blant alle barnehagelærerne at relasjonskompetanse er sentralt i arbeid med flyktningbarn. Analysen viser at barnehagelærerne har god kunnskap om hva som er sentralt i møte med barn i vanskelig livssituasjoner. Funnene fra analysen gir videre utgangspunkt for drøfting knyttet til relevant teori.

Forord	I
Sammendrag.....	II
1.0 Innledning	1
1.1 Valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaring	2
1.3.1 Flyktning og flyktningbarn	2
1.3.2 Holdninger	3
1.3.3 Kompetanse.....	3
2.0 Teoretisk rammeverk.....	4
2.1 Flerkulturell forståelse	4
2.2 Holdninger knyttet til flerkulturelt arbeid	6
2.2.1 Barnets beste i et kulturelt perspektiv	7
2.3 Flerkulturell kompetanse	8
2.3.1 Tilnærminger til mangfold.....	8
2.3.2 Språk	10
2.3.3 Foreldresamarbeid.....	12
2.4 Relasjonskompetanse.....	15
2.4.1 Syn på barn og barndom	15
2.4.2 Anerkjennelse	17
2.4.3 Intersubjektivitet	18
2.4.5 Faktorer hos den voksne som kan påvirke relasjonen med barnet.....	19
2.5 Flyktningbarn.....	20
2.5.1 Barn og traumer	21
2.5.2 Umiddelbare reaksjoner	23
2.5.3 Traumebevisst omsorg	25
2.5.4 De tre pilarene.....	26
3.0 Metode og fremgangsmåte	29
3.1 Forskningsmetode	29
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	29
3.1.2 Fenomenologisk fremgangsmåte	30
3.3 Utvalg og utvalgsriterier	30
3.4 Forskningsintervju som metode	31

3.4.1 Semistrukturert livsverdenintervju.....	31
3.5 Prosessen under og i etterkant av datainnsamlingen	32
3.5.1 Gjennomførelse av intervju.....	32
3.5.2 Transkribering.....	33
3.5.3 Analyse	33
3.5 Etske overveielser	34
3.5.1 Konfidensialitet.....	34
3.5.2 Forskerens rolle.....	35
3.6 Undersøkelsens kvalitet	35
3.6.1 Validitet.....	35
3.6.2 Reliabilitet.....	36
4.0 Presentasjon av funn og drøfting	37
4.1 Holdninger til flerkulturelt arbeid og flyktningbarn	37
4.1.1 Barnets bakgrunn	40
4.1.2 Språk	42
4.1.3 Inkludering.....	44
4.1.4 Foreldresamarbeid.....	45
4.2 Kompetanse knyttet ivaretagelsen av flyktningbarn.....	48
4.3 Barn og traumer.....	50
4.3.1 Traumebevisst omsorg i barnehagen	52
4.3 Oppsummering av funn og drøfting.....	55
5.0 Avsluttende refleksjoner	57
5.1 Begrensninger.....	58
5.2 Implikasjoner	59
Referanseliste.....	60
Vedlegg 1.....	1
Vedlegg 2.....	2
Intervjuguide.....	2

1.0 Innledning

Flyktningstrømmene har skapt en enorm uro i hele Europa. Den store tilstrømningen av flyktninger og asylsøkere fra Syria, Afghanistan og andre land er den aller største utfordringen i Europa akkurat nå. Det er åpenbart at Norge står ovenfor et større antall asylsøker, og også flyktninger enn vi har gjort noen gang før (Østby, 2015).

I 2015 kom det 31 000 asylsøkere til Norge, og etter flyktningkonvensjonen har vi plikt til å gi alle som får status som flyktning beskyttelse. Det betyr likevel ikke at alle får oppholdstillatelse i landet (Burmo, 2015). Mennesker med innvandrerbakgrunn i Norge har i ulik grad fått kjenne skepsis og undertrykkelse på kroppen. Utviklingen i samfunnet, samt medias fokus og dekning av ulike hendelser, kan ha stor påvirkning på holdninger til enkelte grupper i befolkningen (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006). Et viktig steg i riktig retning blir å integrere menneskene i det norske samfunnet. En god integrering kan bety en investering i menneskelige ressurser som landet trenger. Dette krever i midlertidig holdninger som ikke bygger opp under fremmedfrykten (Burmo, 2016).

Mange av flyktningene som kommer til Norge er barn. Et skritt på veien til integrasjon i samfunnet vil være å ta i mot flyktningbarn i barnehagen. Barnehagen skal bidra til å fremme positiv utvikling og læring for alle barn, ut ifra deres egne forutsetninger og individuelle behov. Barnehagen er en arena hvor de fleste barn under skolealder oppholder seg store deler av hverdagen. Tall fra 2015 viser at 90,4 prosent av barn mellom 1-5 år går i barnehagen, og 96,6 prosent av barn mellom 3-5 år. I 2015 var det ca. 43 400 minoritetsspråklige barn i barnehage, en økning på 5 prosent sammenlignet med 2014. Andelen minoritetsspråklige barn har i forhold til alle barn i alderen 1-5 år økt fra 6 prosent i 2005 til 15 prosent i 2015 (Statistisk sentralbyrå, 2016).

1.1 Valg av tema

Denne studien handler om barnehagelæreres holdninger og kompetanse knyttet til arbeid med flyktningbarn. Fokuset på flyktningbarn er svært samfunnsaktuelt med tanke på den store flyktningstrømmen vi nå står ovenfor. Stadig flere barn med en

bakgrunn preget av flukt vil begynne i barnehagen. Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, og ivareta barnas behov for omsorg og lek, samt fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). De aller fleste barn under skolepliktig alder tilbringer store deler av hverdagen sin i barnehagen, og barnehagelærere spiller derfor en betydningsfull rolle i barns liv. Flyktningbarn er ofte i en spesielt sårbar situasjon. De kan være preget av sorg og savn over det de har forlatt, i tillegg har flere levd under usikre forhold over lengre tid. Noen av barna kan også ha opplevd, eller vært vitne til, traumatiske opplevelser som har ført til stor frykt og redsel (Lyng, 2004). På bakgrunn av dette er det interessant å forsøke å få ett innblikk i barnehagelærernes holdninger og kompetanse for å imøtekomme og ivareta flyktningbarn på en god måte.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for denne studien er utformet slik:

Hva slags holdninger og kompetanse anser barnehagelærere som viktige i arbeid med flyktningbarn i barnehagen?

1.3 Begrepsavklaring

Problemstillingen rommer flere sentrale begreper, og det anses av den grunn som nødvendig å redegjøre kort for hva disse begrepene innebærer.

1.3.1 Flyktning og flyktningbarn

Ifølge FNs flyktningkonvensjon (1951) defineres en flyktning som en person som har flyktet fra sitt land, og med rette frykter forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk overbevisning eller medlemskap i en bestemt gruppe, og som ikke er i stand til, eller på grunn av slik frykt, ikke villig til å påberope seg sitt lands beskyttelse. Det eneste, som med sikkerhet kan sies å være felles for flyktningene er opplevelsen av en rekke, ofte voldsomme begivenheter, som har tvunget dem til å flykte fra deres hjemland (Bovbjerg & Kahler, 2007).

Begrepet flyktningbarn er valgt i forbindelse med denne studien. Når forskjellsmarkører brukes i forskning, utfordres språklig kategorisering (Otterstad, 2008). Begrepet flyktningbarn kan uttrykke en kategorisering av barn, men i lys av at studien omhandler barnehagelæreres holdninger og kompetanse knyttet til flyktningbarn er begrepet anvendt i denne sammenheng.

1.3.2 Holdninger

Med begrepet holdninger menes graden av affekt til å reagere positivt eller negativt ovenfor en hendelse, person eller handling. Holdninger kan også være basert på erfaringer og/eller kunnskap, og knyttes til våre verdier, meninger og oppfatninger (Ajzen, I. & Fishbein, M. 1980).

1.3.3 Kompetanse

Begrepet kompetanse kan forstås som dyktighet i å utføre det en sier og gjør innenfor et bestemt område. Det er først når en person klarer å anvende teoretisk kunnskap til praksis at vi kan snakke om kompetanse. Kompetanse er på en tydeligere måte enn kunnskap nært knyttet til bæreren eller brukeren av den. På denne måten konstitueres eller stadfestes kompetanse gjennom handling (Rønning, 2013).

2.0 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverk som er lagt til grunn for denne studien har utgangspunkt i problemstillingens to sentrale begreper, holdninger og kompetanse. Denne studien belyser begrepene holdninger og kompetanse i henhold til barnehagelæreres flerkulturelle forståelse og ivaretagelsen av flyktningbarn i barnehagen. Det vil også presenteres teori om traumer, og hvilke konsekvenser dette kan medføre.

Relasjonskompetanse vil også være sentralt i dette kapitlet, da denne kompetansen anses som grunnleggende i arbeid med barn (Bae, 2004).

2.1 Flerkulturell forståelse

Globaliseringsprosesser har ført til at det norske samfunnet er blitt et mer mangfoldig samfunn. Det vil si at befolkningen i Norge består av mennesker med forskjellige språk, kulturell og religiøs bakgrunn. Det norske samfunnet omtales ofte som et multikulturelt eller flerkulturelt samfunn (Gjervan m.fl., 2006). Stortingsmelding nr. 49 *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (Kommunal- og regionaldepartementet, 2003) peker i midlertidig på to ulike forståelser av begrepet *flerkulturelt samfunn*. En forståelse er at det norske samfunnet kan omtales som et flerkulturelt samfunn på det grunnlag av at befolkningen har bakgrunn i ulike språk, kulturer og religioner. Ut fra denne oppfatningen kan vi si at Norge alltid har vært flerkulturelt, men at økt innvandring har ført til et større mangfold enn tidligere (Gjervan m.fl., 2006, s.). Ser vi langt tilbake i tid har menneskene i Norge alltid vært sammensatt av forskjellige befolkningsgrupper som samer, kvener, tater og romanifolket. Disse gruppene har gjennom århundrer vært med på å bidra til et mangfold av språk, kulturer og religioner, selv om få vil hevde at disse gruppene har blitt møtt med respekt og anerkjennelse i et historisk perspektiv i det norske samfunnet. Eksempelvis ble samene fra ca. 1850-1965 frarøvet sitt eget språk ved at de ble tvunget til å snakke og skrive norsk i skolen. I dag er minoritetsgrupper i Norge mangedoblet, men det er fortsatt grunn til å spørre seg om situasjonen er så ulik for mange minoritetsgrupper i dag (Gjervan m.fl., 2006). En annen forståelse av begrepet *flerkulturelt samfunn* er en politisk forståelse, og begrepet brukes da til å beskrive et samfunn som fører til en politikk som har flerkultur som mål. I dette ligger det en grunnleggende positiv holdning til at samfunnet preges av mangfold både når det

gjelder språk, kultur og religion. Dette innebærer blant annet språklige og kulturelle rettigheter for den samiske urbefolkningsgruppen, nasjonale minoriteter, i tillegg til innvandrede minoritetsgrupper (Gjervan m.fl., 2006).

Det er møtet med andre språk, tradisjoner og skikker som danner behovet for å vite hvem man selv er, og hvem de andre er. Identiteten til en gruppe er ikke avhengig av en objektiv essens som kan identifiseres, men at en gruppe danner seg et bilde av hvem ”vi” er sammenlignet med ”dem” (Dahl, 2013, s. 47). Et slikt bilde er en konstruksjon som kan variere fra person til person, men det kan samtidig også ha visse fellestrekk med andre innenfor samme gruppe (Dahl, 2013). Vi forbereder oss på det som kan virke annerledes og ukjent på ulike måter. Noen møter annerledeshet med nysgjerrighet og åpenhet, mens andre møter dette med mistenksomhet og skepsis, eller kanskje frykt og redsel. Dette avhenger blant annet av våre holdninger, samt kunnskaper og evne til å håndtere mangfold. Ofte definerer vi hverandre inn i ulike grupper og har forskjellige grader av fordommer mot mennesker og grupper som vi opplever som annerledes enn oss selv. Eksempelvis de kristne, muslimene, flyktingene også videre. Ulike grupper i befolkningen vekker forskjellige assosiasjoner hos ulike mennesker. Det lages ofte skiller mellom *vi* og *de* andre med utgangspunkt i skillet mellom minoritets og majoritetsbefolkningen, for eksempel *våre* norske tradisjoner og *de* somalierne og *deres* tradisjoner (Gjervan m.fl., 2006, s. 77). Ofte fremstilles *de andre* i et etnosentrisk perspektiv som fremmedartet og unaturlig, mens våre egne tradisjoner og verdier blir ansett som normale og naturlige. Slike inndelinger kan ofte føre til stigmatisering av de andre, eksempelvis ”innvandrers foreldre er sånn” eller ”flyktingbarn er sånn”. Hva og hvem som opplever som annerledes og fremmed er forskjellig fra person til person, men endres også over tid (Gjervan m.fl., 2006).

Merkelappen ”etniske nordmenn” har oppstått fordi vi etter hvert har fått flere ”etniske minoriteter” innenfor Norges nasjonale grenser. Dersom minoritetene har fått norsk statsborgerskap, er de per definisjon like norske som de som har røtter her i mange generasjoner. De har derimot med seg erfaringer og relasjoner til andre samfunn, og i enkelte situasjoner vil de benytte seg av denne ekstra ressursen. Tidligere ble barn av innvandrere kalt ”andregenerasjons innvandrere”. Dette er en meningsløs definisjon, og Statistisk sentralbyrå omtaler dem i dag som *norskfødte*

med innvandrereforeldre. Nordmenn er i dag både hvite, svarte og brune med røtter fra mange forskjellige land, og slik blir også betegnelsen av barn av innvandrere mye bedre ivaretatt ved å betegne dem som *norskfødte med innvandrereforeldre* (Dahl, 2013, s. 49).

2.2 Holdninger knyttet til flerkulturelt arbeid

Med vor blotte holdning til hinanden er vi med til at give hinandes verden dens skikkelse. Hvilken vidde og farve den andens verden får for ham selv er jeg med til at bestemme med min holdning til ham. Jeg er med til at gøre den vid eller snæver, lys eller mørk, mangfoldig eller kedelig – og ikke mindst er jeg med til at gøre den truende eller tryk. Ikke ved teorier eller anskuelse, men ved min blotte holdning (Løgstrup, 2015, s. 18).

Løgstrups (2015) sitat fremhever at holdningen vi har til hverandre er med på å gi hverandres verden dens skikkelse. På denne måten kan vår egen holdning bidra til hvilken opplevelse den andre får om seg selv og sin verden. Ifølge Lindboe (i Otterstad, 2008) kommer det moralske ansvar til oss i selve møtet med den andre, og vi kan ikke flykte fra det eller velge det bort.

I barnehage og skole møter pedagoger stadig flere barnegrupper preget av mangfold hva angår religion og livssyn, tradisjoner og etnisitet. Profesjonsutøvere trenger stadig å reflektere over og arbeide med egne holdninger. Våre holdninger til andre mennesker kommuniseres særlig gjennom nonverbal kommunikasjon. Herunder gjennom blikk, ansiktsuttrykk, kroppsspråk, og også gjennom de handlingene vi foretar oss (Gjervan m.fl., 2006). Gjennom hele det yrkesaktive livet er det å jobbe med egne holdninger nødvendig. Hvis ikke, kan man risikere at de gode, ivaretagende holdningene erstattes med generaliseringer, økt distanse og manglende innlevelse og forståelse, noe som vil være ødeleggende, spesielt i et flerkulturelt samfunn. For profesjonsutdanninger som retter seg mot arbeid med mennesker med ulike kulturbakgrunn, vil det være sentralt å arbeide med å skape åpne møter mellom forskjellige tradisjoner. I slike møter vil det ligge muligheter for å se nærmere på andre verdier og normer enn dem man selv har (Lindboe, i Otterstad, 2008).

Lindboe (i Otterstad, 2008) peker på at nærhetsperspektivet er nødvendig for å forsøke å forstå det som kan virke fremmed. I samsvar med dette kan det som ofte kalles nærhetsetikk spille en sentral rolle. Dette er en etisk tilnærming som fokuserer både på menneskets eksistensielle vilkår i verden, samt også på den helt grunnleggende relasjonen mellom mennesker. Den har utgangspunkt i en forståelse av mennesket som fundamentalt avhengig av den andre. På bakgrunn av dette utvikles en tilnærming som fremhever møtet mellom to mennesker og den forpliktelse som ligger i dette. I et flerkulturelt samfunn kan nærhetsetikken gi et bidrag til å nettopp løfte frem det særpregede i forhold til tradisjoner og holdninger, både hos den enkelte, og også hos større grupper med tilnærmet like tradisjoner og røtter. Dette kan den gjøre fordi nærhetsetikken peker på det unike hos hvert enkelt individ, samtidig som den understreker både ansvar og uavhengighet (Lindboe, i Otterstad, 2008).

2.2.1 Barnets beste i et kulturelt perspektiv

Alle profesjoner hviler på noen gitte normer og verdier. De kan variere fra utdanning til utdanning, men felles for alle profesjoner som utdanner seg til nært arbeid med mennesker, små eller store, er at de opererer med en del ganske fastlagte verdier (Lindboe, i Otterstad, 2008). Ifølge Lillemyr og Søbstad (1993) så handler et pedagogisk grunnsyn om den virkelighetsoppfatning, de kunnskaper, verdier og holdninger som ligger til grunn for en pedagogisk virksomhet. Videre hevder de at det blir viktig å slå fast at pedagogisk grunnsyn ikke er en helhetlig størrelse, men en sammenveving av dype personlige og faglige oppfatninger. En sentral verdi som kan stå som et nøkkelord i hele barnehagelærerutdanningen er "barnets beste". I tillegg kan den pedagogiske virksomheten defineres på forskjellige måter. Gren (1995, s. 139) uttrykker det slik: *"Kjærlighet er kjernen i pedagogens holdning i møte med barnet"*. Det dreier seg hele tiden om handlinger som skjer i samspill med pedagogens holdninger og verdier (Lindboe, i Otterstad, 2008). Arbeidet bør alltid være bundet til barnets beste som verdi, og kjærligheten som norm. Utfordringen ligger i å bestemme hva som er kjærlighet, og hva som er til barnets beste i enhver situasjon. Det flerkulturelle perspektivet kan her tre tydelig frem, fordi handlinger kan forstås og tolkes på ulike måter, alt etter hvilken bakgrunn man selv har, og hvilken kulturell tradisjon man selv, og også barnet er en del av. Dette innebærer at man kan ha de beste intensjoner, men likevel mislykkes i å nå frem fordi handlingen oppfattes på en annen måte enn man hadde sett for seg (Lindboe, i Otterstad, 2008). I et flerkulturelt

samfunn aktualiseres dette aspektet på en særskilt måte ved at man vil møte barn og familier som har ganske ulike forventninger og ønsker, for eksempel, til det å bli ivaretatt. Fra et etisk perspektiv er det sentrale å handle ut i fra et ideal, som igjen er forankret i bestemte verdier og i et menneskesyn. Slike idealer vil oftest være knyttet til en kultur, i betydningen felles tradisjon eller felles verdisyn, men de kan også gjerne opptre innenfor flere forskjellige kulturer. Det innebærer at et etisk perspektiv på samme tid kan belyse både det ”en kulturelle” og det ”flerkulturelle” aspektet når det gjelder handlinger mellom mennesker i et samfunn. Samtidig kan kompleksiteten av dette synliggjøres med tanke på at to ganske ulike kulturtradisjoner kan begge ha kjærlighet som et pedagogisk utgangspunkt og ideal, men hva som defineres som kjærlighetsfylt handling, kan være vesentlig forskjellig (Lindboe, i Otterstad, 2008).

2.3 Flerkulturell kompetanse

Barnehagens personale trenger kunnskaper og ferdigheter som gjør at de kan håndtere mangfold på en god måte. Dette gjelder ikke bare i form av fakta kunnskaper om land, kulturer og religioner, men også personalets sensitivitet og evne til dialog og samhandling med ulike barn og foreldre. Dette er avgjørende for kvaliteten på arbeidet i barnehagen (Gjervan m.fl., 2006). Det er gjennom dialogen med det enkelte barn og den enkelte forelder man får kunnskap om barnet og familien. Det er sentralt å påpeke at det ikke finnes *ett* svar på hva som er relevant flerkulturell kompetanse, men det er avgjørende at personalet har den kunnskapen og de ferdighetene som til enhver tid er nødvendige for å kunne legge til rette for god læring, mestring og utvikling for alle barn (Gjervan mfl., 2006). Flerkulturell kompetanse kan innebære blant annet kunnskaper og ferdigheter knyttet til ulike tilnærminger og perspektiver på mangfold, migrasjon og minoritetsperspektivet i samfunnet og i barnehagen (se punkt 2.1). Videre kan det være knyttet til flerspråklig og tospråklig utvikling og læring, barns identitetsdanning i en flerkulturell virkelighet, samt kompetanse i forhold til foreldresamarbeid (Gjervan m.fl., 2006).

2.3.1 Tilnærminger til mangfold

Det er ikke gitt at en barnehage hvor barna har ulik kulturell og språklig bakgrunn har en flerkulturell pedagogisk praksis. Hva slags tilnærming barnehagen har er avhengig av personalets kompetanse, evne og vilje til å håndtere en flerkulturell situasjon. To forskjellige tilnærminger til mangfold er ressursorientert tilnærming og

problemorientert tilnærming. En ressursorientert tilnærming vil si at det kulturelle mangfoldet i barnehagen er blitt en integrert del av barnehagens pedagogikk, innhold og organisering. Personalet må se konsekvensen ved å ta hensyn til mangfold i sin utvikling av barnehagen, og her blir det flerkulturelle sett på som en ressurs både for voksne og barn. Kjennetegn for en flerkulturell praksis og pedagogisk tenkning er at barnehagen tar utgangspunkt i barnas språklige, kulturelle og religiøse mangfold (Gjervan m.fl., 2006). I ressursorienterte barnehager forstår personalet at barna vil lære seg norsk dersom det gir muligheter for god norskopplæring og til samhandling med majoritetsspråklige barn. Det oppstår her naturlige behov hos barnet selv til å lære seg norsk dersom det eksisterer et inkluderende miljø i barnegruppen, og dersom barnet opplever at de erfaringene og kunnskapene som han eller hun har med seg anerkjennes. I slike barnehager er det ikke manglene til barnet som det fokuseres på, men barnets ressurser (Hauge, 2007). I lys av en ressursorientert tilnærming vil barnas foreldre og personalets bakgrunn og ressurser synliggjøres. Det er blitt en del av barnehagens ordinære virksomhet. Med denne måten å tilnærme seg det flerkulturelle samfunnet vil barn med minoritetsbakgrunn få likeverdige muligheter til mestring, utvikling og læring. Videre kan en ressursorientert tilnærming knyttes til personalsamarbeid, ledelse og inkluderingsarbeid. Når barnehagens ledelse og personalgruppen har en ressursorientert tilnærming til mangfold kan dette bidra til inkludering, og dermed forebygge diskriminering mellom barna. Den flerkulturelle barnehagen kan bli et fellesskap der alle er inkludert (Gjervan m.fl., 2006).

I en problemorientert tilnærming til mangfold forstås mangfold som et hinder for barnehagens arbeid, og mangfoldet kan bli ignorert og/eller underkommuniseres i barnehagehverdagen (Gjervan m.fl., 2006) I denne tilnærmingen til mangfold, vil alle ansatte være etnisk norske, og hele den pedagogiske virksomheten preges av norske tradisjoner og verdier. I slike barnehager kan man snakke om integrering og inkludering i betydningen av å gjøre lik. Barnehagen signaliserer da homogenitet og likhet, og man kan snakke om assimilering og ikke integrering (Hauge, 2007). Assimilering innebærer at et opprinnelig kulturelt særpreg smelter sammen med et annet særpreg, slik at en ikke lenger kan skille mellom dem (Dahl, 2013). En barnehage som benytter betegnelsen flerkulturell på en assimilerende måte, er ofte en problemorientert barnehage. Her blir mangfoldet et problem, og språk og annerledeshet blir sett på som vanskelig å håndtere. Istedenfor å orientere seg mot

nødvendige endringer i institusjonen, fokuseres det på de problemene det skapes for institusjonen at barn og deres foreldre ikke passer inn (Hauge, 2007). En problemorientert tilnærming til mangfold kan få negative konsekvenser for barnas selvoppfatning og deres muligheter for positiv utvikling og læring i barnehagen (Gjervan m.fl., 2006).

Det er ikke nødvendigvis slik at noen barnehager kun er ressursorienterte, mens andre igjen bare har en problemorientert tilnærming til mangfold. Disse to kategoriene kan likevel fungere som analyseverktøy for å se på arbeidet i egen barnehage med et kritisk, reflekterende blikk (Gjervan m.fl., 2006).

2.3.2 Språk

Språk er et tema som hyppig kommer opp når det er snakk om barn med minoritetsbakgrunn, både innenfor barnehagene, pedagogiske fagmiljøer og i politiske debatter. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn behersker det norske språket i ulik grad når de begynner i barnehage eller skole. Dette henger naturligvis sammen med hvor lenge barnet har bodd i Norge, i hvilken grad barnet har hatt tilgang til norskspråklige miljøer og hva slags barnehagetilbud barnet har hatt tidligere. Mens noen barn har utviklet en god kompetanse i både morsmål og norsk når de begynner i barnehagen, har andre utviklet et sterkt morsmål, men har få ferdigheter i andrespråket. Det er derfor en svært lite ensartet gruppe barn det er snakk om (Gjervan m.fl., 2006). Det er ingen tvil om at barnehagen er en viktig arena for barns språkutvikling og læring. For barn med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen en særlig viktig rolle når det gjelder utvikling av tospråklighet og tilegnelse av ferdigheter på andrespråket, altså norsk (Gjervan m.fl., 2006). I barnehagen får barna mulighet til å utvikle språkene sine i møte med andre barn og voksne i ulike situasjoner. På lik linje som alle andre barn, har barn med minoritetsbakgrunn behov for et barnehagetilbud som er tilpasset deres behov. Dersom pedagogikken blir for ensidig fokusert på at barna skal lære norsk før de starter på skolen, kan dette ta oppmerksomheten vekk fra barnets individuelle forutsetninger og behov. Norskspråklige ferdigheter er likevel svært viktig i forbindelse med mestring i skolen og barnehagelærerne må i samarbeid med foreldre ha tanke om hva som er bra for barnet på lengre sikt, altså videre i livet. Det er likevel vel så viktig å se barnets her-

og-nå situasjon slik at ikke fokuset kun handler om forberedelser til skolestart i form av tilegnelsen av norskspråklige ferdigheter (Gjervan m.fl., 2006).

En holdning til tospråklighet har vært at pedagogene har fryktet at barnet ikke skal lære noen av språkene skikkelig, og at barnet heller ikke har kapasitet til å lære flere språk samtidig. I de fleste tilfeller vil de ulike språkene barnet lærer støtte hverandres utvikling. Barnehagelærere som gir råd om at barn kun skal snakke norsk i barnehagen kan få uheldige konsekvenser for det enkelte barns språkutvikling og identitetsdanning. Det viser ikke bare en manglende anerkjennelse av barnet, men er også uheldig når det gjelder barnets språkutvikling, både morsmål og andrespråk, samtidig som det er uheldig for barnets kognitive utvikling (Gjervan m.fl., 2006). Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) er menneskets identitetsfølelse sterkt knyttet til språk. Flyktningbarn lærer et fremmedspråk i norske barnehager, og det er et akseptert prinsipp at barnehagen skal tilpasse seg barnets forutsetninger, og ikke omvendt (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Morsmål kan identifiseres som det språket barnet lærer først, forstår best eller identifiserer seg med. Disse tre faktorene trenger ikke være tilstede samtidig. Et av de viktigste aspektene ved at barn behersker morsmålet er den følelsesmessige tilknytningen til foreldrene og familien (Engen & Kulbrandstad, 2004). Foreldre må kunne kommunisere med barna på et språk som de behersker godt. Det kan føre til negative konsekvenser for relasjonen mellom foreldre og barn dersom de ikke kan kommunisere godt med hverandre på et felles språk. Videre er det viktig i forhold til å opprettholde kontakten med andre familiemedlemmer, og mange barn opplever å ha familie i andre land enn Norge (Gjervan m.fl., 2006). Det blir vesentlig å poengtere at det ikke er nok at barnet har ferdigheter i begge språkene og kan bruke det i ulike sammenhenger, barnet må også kunne identifisere seg med begge språk, og andre må kunne identifisere barnet med begge språkene (Engen, 2008). Personalets holdninger til morsmål har stor betydning for hvor stor plass forskjellige morsmål får i barnehagen. Å være anerkjennende ovenfor barnets morsmål kan eksempelvis dreie seg om å etterspørre barnets språklige ressurser. *Det er forskjell på å møte et barn med interesse for at "barnet kan noe annet enn meg" enn å møte barnet med utgangspunkt i at det "ikke kan norsk"* (Gjervan m.fl., 2006, s. 130).

For å håndtere språklig, kulturelt og religiøst mangfold blant barn og foreldre, er det sentralt å se på hvordan dette fungerer innad i personalgruppen først. Dette knyttes både til inkludering og samarbeid mellom personalet på forskjellige nivåer, samt ledelsens håndtering og personalpolitikk. Det blir viktig at personalet i barnehagen er sammensatt av mennesker som kan håndtere de utfordringene som arbeidet i barnehagen byr på. Det er derfor relevant å tilsette pedagoger og assistenter med ulik språklig og kulturell bakgrunn og kompetanse i barnehagene. Da kan barnehagen lettere implementere det flerkulturelle perspektivet i hverdagen (Gjervan m.fl., 2006). For barn med minoritetsbakgrunn får de her mulighet til å møte rollemodeller i barnehagen som kan gi språklig og kulturell forståelse og gjenkjennelse. Samtidig bidrar dette til at personalet gjenspeiler at Norge er et flerkulturelt samfunn. Dette gjelder naturligvis også i de barnehager hvor det ikke er barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. Voksne er rollemodeller for barn i barnehagen og sammensetning av personalet er derfor av stor betydning. At det finnes voksne i barnehagen som har ulik språklig, kulturell og religiøs bakgrunn er en sentral faktor for å kunne ivareta barnas rett til forskjellighet i fellesskapet (Gjervan m.fl., 2006).

2.3.3 Foreldresamarbeid

Å være del av en flerkulturell barnehage, og ta i mot og samarbeide med foreldre med en annen språklig og kulturell bakgrunn kan bli en utfordring for flere i personalgruppen (Aamodt & Hauge, 2013). For å mestre dette mangfoldet innebærer det at man må orke å møte det som er ukjent, og akseptere at det finnes ulike svar, ulike forståelse og ulike livsverdener. Personalets evne og vilje til å fornye og tilpasse barnehagen til en flerkulturell hverdag er av stor betydning for hvordan barnehagen klarer å imøtekomme barn og foreldre med sine behov og forutsetninger (Gjervan m.fl., 2006).

Rammeplanen og Barnehageloven med sine forskrifter definerer konkrete oppgaver rettet mot omsorgen for barn, for deres trivsel, utvikling og læring. Det er i barnehagen foreldre får den første erfaringen med å overlate noe av sin totale omsorg og ansvar for sitt eget barn til en samfunnsinstitusjon (Bleken, 2005). Barnehagen kan ikke unngå å bevege seg inn i det Bleken (2005, s. 17) kaller for det *private rommet*, i det vel mest følelseladete av dem alle, nemlig foreldres forhold til egne småbarn.

Barn, foreldre og familier er forskjellige, de har ulike forventninger og vil derfor også sette forskjellige grenser overfor andres innsyn i deres private sfære.

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det følgende:

To begrep i loven, *forståelse* og *samarbeid*, dekker ulike sider ved kontakten mellom barnehagen og foreldrene. 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. Spørsmål knyttet til barnets trivsel og utvikling og barnehagens pedagogiske virksomhet skal drøftes. Samarbeidet skal gi mulighet til å bygge en nødvendig, gjensidig forståelse for de dilemmaer som kan oppstå når hensynet til et enkelt barn må ses i forhold til barnegruppen. Personalet må arbeide for å finne balanse mellom respekt for foreldrenes prioriteringer og å ivareta barns rettigheter og grunnleggende fellesverdier som barnehagen er forpliktet på (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18, 20).

Noen foreldre oppdrar barna sine i et land de ikke selv har vokst opp i. De bilder man har av å være familie og oppdrager er knyttet opp til den familien og det samfunnet man selv har vokst opp i. Desto mer ulikt det samfunnet man lever i som voksen er fra det samfunnet man har vokst opp i, jo høyere krav stiller det til en omstillingsevne. Å bli kjent med nye systemer, krav og forventninger i et samfunn er en prosess som tar tid. Det kan innebære krevende prosesser, særlig når man ikke har noen parallelle størrelser å relatere til. Det er slett ikke alle samfunn som har trygdekontorer eller en egen arbeidsformidlingsetat. Kommer man til Norge som voksen med barn, får man en meget fortettet introduksjon av de forskjellige instansene (Gjervan m.fl., 2006). For flyktninger som kan ha opplevd forfølgelse og undertrykkelse fra myndigheter i sine hjemland, er det ikke selvsagt å ha tillit til offentlig myndighetspersoner, om det er saksbehandler på trygdekontoret, politiet, barnehagelærere eller barnevern. Dette kan kreve både bevisst bearbeidelse av tidligere erfaringer og en rekke nye erfaringer av positiv karakter før man kan slappe av og føle seg komfortabel i møte med forskjellige instanser og systemer. For noen familier kan møte med barnehagen være en ny og ukjent type institusjon, og i mange samfunn er det ingen tradisjon for at myndighetene forholder seg til omsorg av barn under skolealder. I møte med barnehagen kan en tydeliggjøring av barnehagelærerens rolle og taushetsplikt være

viktig i denne sammenheng. Likeledes som at man bruker tid på å etablere tillit til foreldrene (Gjervan m.fl., 2006).

Når en samarbeider med foreldre som har et annet morsmål enn norsk, og ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norskspråket kan det være hensiktsmessig å bestille tolk til foreldresamtaler. Alle samtaler med tolk blir noe annerledes enn andre samtaler, men i utgangspunktet er det lurt å forsøke å gjøre samtalen så lik en vanlig samtale som mulig. Det vil si at partene henvender seg til hverandre, og ikke til tolken (Neumayer, Skreslett, Borchgrevink & Gravråkmo m.fl., 2006). For noen foreldre kan det virke betryggende å bli invitert til møte med tolk, for andre kan det oppleves mye bedre med kortere, mer uformelle, samtaler i en startfase. Man blir bedre kjent med foreldre bare ved å være vare på hvordan de tar i mot informasjon som gis, hvordan de responderer, hvilke spørsmål de stiller og hva de kommenterer. Ut ifra dette kan en legge opp progresjon i samarbeidet og videre vurdere hvilke temaer som tas opp når (Gjervan m.fl., 2006).

Barnehagens normer og verdier med tanke på syn på barn, barndom og oppdragelse er også sentralt og samtale med foreldre om. Her kan det knyttes utfordringer i forhold til at barnehagen og foreldrene kan ha ulike tanker og meninger. Dette gjelder selvsagt ikke bare familier med en annen kulturell bakgrunn. Innenfor en og samme kultur kan det også oppstå problematiske områder som kan føre til at foreldresamarbeid blir utfordrende (Lindboe, i Otterstad, 2008). Det er vesentlig å være bevisst på at det finnes kulturelle forskjeller og nyanser innen alle nasjonale grupper når man presenteres for overforenkende kategoriseringer eller fremstillinger av hvordan for eksempel somaliere tenker om et bestemt fenomen eller oppfører seg (Neumayer m.fl., 2006).

På lik linje som at det er viktig for foreldre å få informasjon om barnehagen, er barnehagens behov for informasjon om barnet og dets livssituasjonen ikke minst like viktig. Ingen kjenner barnet så godt som foreldrene, og for å få et godt samarbeid mellom barnehage og hjem er det sentralt at foreldre føler trygghet i forhold til barnehagen i den grad at de blir møtt, anerkjent og forstått av personalet (Gjervan m.fl., 2006). Barnehagen har ofte lite eller ingen kunnskap om hvem familiene er når barnet begynner i barnehagen. Dette tilsier at den første tiden i barnehagen blir en

viktig tid for personalet og foreldre i forhold til å etablere tillit og bli kjent. Personalet vil i denne tiden kunne finne ut av hvilken situasjon familiene er i, og deres behov i møte med barnehagen (Gjervan m.fl., 2006). Et symmetrisk samarbeid kjennetegnes ved at barnehagen virkelig tilkjenner at de trenger foreldrene i arbeid med barna. Foreldrene er de beste rådgiverne for barnehagen, da de kjenner sine barn best. Barnehagen er helt avhengig av foreldrenes hjelp til å møte barnet best mulig, og foreldre må gis anerkjennelse for den jobben de har gjort for barnets utvikling, og det barnet har lært i primærsosialiseringen. Det vil si hva barnet har lært primært gjennom deltakelse i hjemmets aktiviteter. På denne måten ses foreldre som en ressurs for barnehagen, og samarbeidet preges av likeverdighet og symmetri (Hauge, 2007).

2.4 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse dreier seg om å ha innsikt i hvordan man kan møte andre som kan gi dem en følelse av å bli sett, hørt, respektert og forstått. Relasjonen mellom voksne og barn i barnehager og skoler anses som en bærebjelke i det pedagogiske arbeidet, og denne relasjonen skaper forutsetning for mange typer utvikling og læring (Bae, 2005).

2.4.1 Syn på barn og barndom

Viktige faglige bidrag til endringer i synet på barn har kommet fra moderne spedbarns psykologi og relasjonspsykologi fra ulike fag- både psykologi, sosiologi, pedagogikk og antropologi. Dette har ført til at man har kunnet dokumentere at spedbarn kommer til verden som relasjonsorienterte og meningsskapende helt fra fødselen av, og ikke som primitive skapninger som må sosialiseres og tuktes før de blir mennesker (Bae, 2005). Forskningen til blant annet Stern (1985) og Smith og Ulvund (1999) viser at små barn er sosiale vesener, som gjennom kroppslige handlinger og nonverbale kommunikasjonssignaler søker og går inn i relasjonen til andre. Det kommer her frem at de er i stand til å signalisere egne intensjoner og grenser. For å komme inn i konstruktive dialoger og samhandlingsmønstre forutsettes det at barnehagelærerne er i stand til å se og tolke deres kroppslige og nonverbale kommunikasjonssignaler. Å møte barn som subjekt er derfor ikke noe som trer i kraft etter hvert som de blir eldre og får språk, utfordringen ligger der helt fra de kommer til verden (Bae, 2005).

Å se at barn trenger fysisk omsorg i form av stell, hygiene, ernæring, søvn og lignende kan være enklere å legge merke til enn den psykiske. Hvis man vil se barn som subjekt, må barna også møte omsorg i form av mentale, relasjonelle og følelsesmessige sider (Bae, 2005). Dette krever at barnehagelærerne må møte barn som individer med følelser, tanker og meninger som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn. I stedet for å fokusere på det barn mangler, på det uferdige, noe mindre utviklet også videre, så må oppmerksomheten rettes mot barn som deltakere eller aktører i sitt eget liv (James, prout & Jenks, 1998). Samtidig er vi som borgere av et gitt samfunn bærere av kulturelle og faglige tradisjoner som kan føre til at det er vanskelig å se og møte barn som subjekt. Hvis nye syn skal kunne realiseres i praktisk pedagogisk arbeid i barnehagen, er det viktig med bevisstgjøring rundt fagkunnskap, samt også personlige holdninger (Bae, 2005).

Dypest sett handler det å møte barn som subjekt om en yrkesetisk holdning. Den må komme til uttrykk i praksis på ulike måter. Enten det gjelder barns medvirkning, i fysisk og psykisk omsorg, ved å vise respekt for barns lekende væremåter, eller gjennom et læringsmiljø hvor barn engasjeres i spennende prosesser. I et samfunn påvirket av oppdragelsestradisjoner hvor ”voksne vet best” og hvor straff har vært brukt for å fremelske lydighet i barn, blir det uforsvarlig å bruke generell livserfaring eller kortere kurs i pedagogikk som kvalifikasjon for å ta ansvar for andres barn i store deler av hverdagen (Bae, 2005). En yrkesetikk som er forankret i ett nytt syn på barn og i tråd med moderne menneskerettstenking, krever kunnskap, i tillegg til at det tar tid å utvikle. Grunnet for en slik holdning legges i følge Bae (2005) i barnehagelærerutdanningen, men den må også videreutvikles.

Å ta vare på barns medvirkning krever at man kan gå i dialog med barn på deres egne premisser. I praksis betyr dette at barnehagelærere må være i stand til å tolke små barns kroppslige og non verbale kommunikasjon, og se når voksnes definisjonsmakt virker uheldig inn på barns selvfølelse, for å nevne noe. Dette er kvalifisert omsorg solid forankret i fagkunnskap om små barns behov for å bli sett, samt også bekreftet. Å kunne gi adekvat psykisk omsorg for barn fra ulike familier og kulturer, og å sørge for at barn leker konstruktivt uten utvikling av for eksempel negative samhandlingsmønstre, forutsetter observasjonsevne kombinert med faglig-pedagogisk innsikt. Barnehagen risikerer å svikte både enkeltbarn, familier, og sine forpliktelser

overfor FNs barnekonvensjon, om barna til daglig primært møter voksne uten barnehagelæreres fagkunnskap (Bae, 2005).

2.4.2 Anerkjennelse

I dialektisk relasjonstenkning så antar man at relasjoner som er preget av anerkjennelse, tar vare på behovet for både tilknytning og avgrensning.

Anerkjennende relasjoner gir rom for å uttrykke både likhet og ulikhet, og gir mulighet for å vise nærhet og innlevelse parallelt med å uttrykke avgrensning og forskjellighet.

Anerkjennelse er et stort og allsidig fenomen som ikke kan reduseres til noen enkle kommunikasjonsmåter. Det må ses som en grunnleggende holdning, eller et ideal som rommer en mengde andre væremåter. Anerkjennelse vil rent konkret komme til uttrykk på forskjellige måter i ulike typer relasjoner og kontekster (Bae, 1992).

En anerkjennende relasjon er i følge Bae (1992) ikke noe som er statisk, men en prosess som forandres over tid. Hun skriver videre at det som er sentralt i all anerkjennelse er at vi anerkjenner at den andre parten i relasjonen har rett til sine egne opplevelser, erfaringer, følelser og meninger. Shibbye (1988, s.166, i Bae, 1992) hevder at det som er sentralt i all anerkjennelse er at den andre ses som ”...*autoritet i forhold til sin egen opplevelse*”. I forlengelsen av dette blir det grunnleggende at man også henvender seg til refleksjonssiden. Det betyr å ta med i betraktningen at den andre blant annet kan forholde seg til sine egne erfaringer, følelser, tanker, intensjoner i relasjon til sine egne handlinger (Bae, 1992).

En være måte som ikke tar refleksjonssiden med i betraktning er for eksempel definering. Det vil si at den andre behandles som er objekt. Da vurderes og karakteriseres den andres opplevelser uten å ta hensyn til personens eget forhold til det som formidles. Kommunikasjonsmåter som undergraver anerkjennelse kan være fjernhet, manglende innlevelse, kontrollerende-lukkede-spørsmål, definering, omforming eller forskjellige former for avkrefte kommunikasjon. Dette kan for eksempel være ignorering eller alminneliggjøring. Disse nevnte væremåtene kan ses som generelle holdninger (Bae, 1992).

2.4.3 Intersubjektivitet

Ifølge Børstad (1992) så er Stern kanskje den som har kommet lengst med tanke på å sette intersubjektivitet i perspektiv. Stern skiller mellom intersubjektivitet som en evne eller kapasitet hos subjektet, og som et domene av tilhørighet mellom subjekter. Intersubjektivitet dreier seg om noe som deles mellom to subjekter. Opplevelsen av det som deles kan selvsagt ikke være identisk, men det handler om et opplevelsesfellesskap (Børstad, 1992).

The new organizing subjective perspective defines a qualitatively different self an other who can "hold in mind" unseen but inferable mental states, such as intentions or affects, that guide overt behavior. These mental states now become the subject matter of relating (Stern, 1985, s. 27).

Ifølge Stern (1985) så kan intersubjektivitet først oppstå når barnet er rundt syv- ni måneder gammelt. Da erfarer barnet at omsorgspersonene er noe annet enn dem selv, det vil si at barnet opplever seg selv atskilt fra for eksempel mor. De mentale tilstandene blir da primært fokus i relasjonen. Stern (1985) hevder at når barnet opplever seg selv som subjekt, og den andre som subjekt så blir intersubjektivitet en mulighet. Barn skaper indre representasjoner av mennesker ved å imitere dem. Spedbarnet tar til seg noe av den andre i imitasjonshandlingen, og gjennom dette etablerer barnet en sansning av "den andre likner meg, og jeg likner den andre" (Hart & Shwartz, 2008, s.111). Dette skjer uten at barnet trenger å ha en fornemmelse av sin egen kroppslighet. Det er gjennom den intersubjektive orientering at man utvikler selvidentitet og selvsammenheng.

Den intersubjektive relasjonen utvikler seg gjennom omsorgspersonens binding til barnet og barnets følelsesmessige tilknytning til foreldrene, og dette holder dem tett sammen. Intersubjektivitet utvikler altså psykiske tilstander som bidrar til dannelse av tilknytningssystemer. Tilknytningssystemet gir mennesket mulighet for å inngå i en relasjon der intersubjektiviteten kan utvikle seg, samt også bli dypere. Dermed skaper intersubjektivitet muligheter for å danne tilknytning og psykologisk nærhet (Hart & Shwartz, 2008). Ifølge Stern har barnet et behov for å bli sett gjennom en annens øyne for at psyken skal kunne formes og holde seg sammen (Hart & Shwartz, 2008). Det er

denne grunnleggende relasjonen til andre Stern kaller den intersubjektive matrisen, og denne er en forutsetning for menneskelig identitet (Hart & Shwartz, 2008).

2.4.5 Faktorer hos den voksne som kan påvirke relasjonen med barnet

I møte med barn i vanskelige livssituasjoner er som oftest barnet i underskuddsposisjoner. De har udekkede behov for medopplevelse, omsorg og informasjon som blir eksponert for omsorgsgivere når de får kjennskap til deres historie og sammenheng. Disse barna kan vise sine udekkede behov indirekte ved utprøvende eller unnvikende kontakt. De kan overinvolvere seg i nye kontakter, eller trekke seg unna de mest velmenende kontaktinitiativ. På denne måten kan de også komme til å vekke avvisende og negative følelser hos de voksne som irritasjon, usikkerhet og sinne, og dette kan føre til at de voksne misliker barnet (Øvreeide, 2009). Det kan av ulike årsaker være utfordrende å finne en god balanse i hvordan man ut i fra forskjellige roller skal involvere seg i barnets liv. Et sentralt punkt for å finne denne balansen er at man har en godt forståelse og avgrensning av både sin egen og andres roller og relasjoner til barnet (Øvreeide, 2009).

Ifølge Gamst (2011) har den voksne et ansvar i forhold til å være bevisst på at barnets muligheter og evner til å formidle seg påvirkes av det som skjer i samtalsituasjonen. For å få frem barnets subjektive opplevelse må man øke bevisstheten av egen presentasjon av seg selv i samtalen, samt ta kontroll over egen rolle og reaksjoner. Dette kan bidra til å redusere faren for at samtalen blir en bekreftelse av egne hypoteser som følger av at barnet tilpasser seg den voksnes reaksjoner og intensjoner. Dette vil stille krav til den voksnes samtalekompetanse og evner til å møte barnet i den opplevde situasjonen som barnet befinner seg i akkurat der og da. Buber (1978) peker på to kvaliteter som er sentrale i dialoger og relasjoner. Den ene handler om å være genuin. Her er tillit et nøkkelbegrep. Eksempelvis må barnet stole på og ha tillit til at den voksne vil det vel, er oppriktig og tilstede før barnet tør å åpne seg opp. Den andre kvaliteten dreier seg om ansvar (Buber, 1978). For å følge eksemplet videre så dreier ansvar seg om å ivareta det barnet sier på en forsvarlig måte som gir barnet en følelse av å bli tatt på alvor, hørt og respektert. Når man har tillit til at den andre vil ta en i mot på en god måte, så våger man å møte den andre (Eide, 2011).

En hensiktsmessig emosjonell distanse til barnet, tilpasset den enkeltes situasjon, kan være vanskelig ut i fra barnets forutsetninger og behov, men vel så vanskelig ut fra egne emosjonelle reaksjoner, samt stereotype og holdningsbaserte oppfatninger av barnets situasjon. Det er derfor avgjørende når man skal etablere kontakt og drive samtaleutvikling med barnet at en registrerer, aksepterer og har oversikt over egne følelsesmessige reaksjoner i forhold til barnet og dets situasjon. Man må stille spørsmål om hva som er egne automatiserte atferds tendenser når en reagerer følelsesmessig overfor de barna man møter. Eksempelvis kan disse spørsmålene være om man trekker seg unna, om man blir redd for å ødelegger ytterligere, hvordan man handler ovenfor barn man misliker også videre. Slike spørsmål kan bidra til selvrefleksjon som bør reises i forhold til en selv (Øvreeide, 2009).

Ifølge Øvreeide (2009) blir det sentralt å ikke forsøke å holde følelser unna bevisstheten, for følelsene gir viktig informasjon om både en selv og den sosiale relasjonen og sammenhengen som man står i. Hvilke atferdsmessige uttrykk følelsene får, og i hvilken sammenheng de uttrykkes, er derimot noe alle kan arbeide med. I dialogen er det ofte subtile atferdsmessige uttrykk for egne følelser som den andre registrerer og reagerer på. Derfor er bevissthet på egne følelsesmessige uttrykk avgjørende (Øvreeide, 2009).

2.5 Flyktningbarn

Mange av flyktningbarna har levd med mye usikkerhet over lang tid i hjemlandet, under flukten og på asylmottaket i Norge. Når barn begynner i barnehagen, vil noen være asylsøkere, eller fått opphold på humanitært grunnlag, og andre har status som flyktninger. Det kommer også familier der foreldrenes arbeidssituasjon har ført til at de har valgt å flytte til Norge. Noen kommer hit fordi de har søkt og fått innvilget familiejenforening med familie som allerede er bosatt her (Bleka, 2015). Hvordan den enkelte opplever etableringsfasen i et nytt land, vil i stor grad være påvirket av familiens bakgrunn, og hvorfor de har forlatt hjemlandet. I mange situasjoner har foreldrene klart å skjerme barna fra skremmende hendelser. Barnet har derfor minner om glede og moro, lek og aktivitet fra hverdagen i hjemlandet. Sorg og tap over det har forlatt, vil være noe de fleste vil erfare og ha til felles. Krig og uroligheter kan være årsaken til at familier flykter, og da kan både foreldre og barn ha opplevd traumatiske hendelser både før og under flukten. Dette innebærer en mer sårbar

situasjon enn om familien selv har valgt å flytte, og har anledning til å reise tilbake til hjemlandet. Barn som kommer fra land med krig og uroligheter, har gjerne vokst opp i omgivelser der det til tider kan ha vært utrygt, og for eksempel, leke utendørs og besøke venner og familie. Noen barn har opplevd traumatiske begivenheter, og barn kan ha opplevd vold og død, eller vært vitne til at deres nærmeste har blitt krenket, skadet eller drept (Bleka, 2015). Dette kan føre til at barna får store ettervirkninger som følge av det traumatiske som de har opplevd (Dyregrov, 2010). Nedenfor vil teori om traumer presenteres for å gi en forståelse av hvilke konsekvenser traumatiske opplevelser kan bety for barn.

2.5.1 Barn og traumer

Når vi utsettes for en sterk ytre påvirkning, en traumatisk opplevelse så kan dette medføre et traume (Lyng, 2004). Lyng (2004) forklarer ”traume” som en begivenhet eller en hendelse som oppleves livstruende, og at denne begivenheten overvelder evnene og forutsetningene for å reagere effektivt. Ordet ”traume” stammer fra gresk og betyr ”sår”, og begrepet anvendes når det er snakk om fysiske eller psykiske skader etter en slik opplevelse. Likevel kan noen sår være ganske ubetydelige og forsvinne raskt, mens andre sitter dypere og leges langsomt (Lyng, 2004).

En kvantitativ amerikansk studie, The Adverce childhood experiences (ACE) viste stor sammenheng mellom krenkende barndomserfaringer slik som fysisk og psykisk vold, seksuelle overgrep, omsorgssvikt og familievold, og senere psykiske helseplager. Utvalget bestod av 17 000 voksne mennesker, og resultatet viste at halvparten av disse hadde vært utsatt for et eller flere av disse belastningene i barndommen (Nordanger, Braarud, Albæk & Johansen, 2011). Studien gir en indikasjon på at det foreligger en sannsynlighet for at barn som utsettes for krenkende barndomserfaring senere kan komme til å slite med psykiske helseplager. Dyregrov (2010) påpeker at traumer i barndommen kan influere på flere sider ved et barns utvikling over tid. I følge Dyregrov (2010) kan traumatiske hendelser påvirke personligheten, karakterutviklingen, synet på tilværelsene, fremtidspessimisme og katastrofeforventning. I tillegg kan det påvirke forholdet til andre mennesker, moralutvikling, biologisk utvikling, selvoppfattelse, selvtillit, læringskapasitet, yrkesvalg og yrkesfunksjoner og framtidig foreldrekapasitet (Dyregrov, 2010)

Både voksne og barn trenger tid til å reagere og bearbeide vonde opplevelser som de har vært gjennom. Barnets etterreaksjoner trenger ikke være veldig ulike fra de voksnes. Mange barn kan reagere med frykt og angst i situasjoner som kan minne dem om noe vondt de tidligere har opplevd (Dyregrov, 2010). Barn som har opplevd traumatiske hendelser nær hverandre i tid, kan ofte gå rundt å vente på at noe annet fælt skal skje. Triggere er ulike ting i miljøet som minner barnet om vonde opplevelser. Dersom barnet trigges aktiveres et fyringsmønster i barnets hjerne, som kan få barnet til å reagere slik det gjorde i den faktiske hendelsen, også selv faren ikke lenger er tilstede (Søftestad & Andersen, 2014). Minner, lukter, sanger og lyder kan blant annet være påminnelser om barnets traumatiske opplevelse. Dette kan bidra til økt frykt rundt situasjoner, og dette skjer ofte uten at barnet er bevisst på hvorfor (Dyregrov, 2010).

Hva som er traumatisk for et barn, avhenger av flere ulike forhold. Hvilken sammenheng, eller kontekst hendelser skjer i, har stor betydning. For eksempel kan en bombeeksplosjon i London oppleves annerledes enn i Gaza. Opplever et barn en truende opplevelse sammen med foreldre som forholder seg rolige, kan det hende hendelsen oppleves som bare stressfylt. I motsetning kan et barn uten foreldre tilstede, eller med svært urolige foreldre, oppleve situasjonen som traumatisk. Meningen barnet tillegger hendelsen samt barnets utviklingsnivå, temperament og tidligere utviklingshistorie, er andre forhold som bidrar til å avgjøre i hvilken grad en situasjon oppleves som traumatisk for et barn (Dyregrov, 2010).

Terr (1991) skiller mellom to ulike traumesituasjoner. Den ene typen kaller hun for *type 1-traume*, og den omfatter enkelthendelser som for eksempel en ulykke, dramatisk dødsfall, vold, voldtekt eller annen dramatisk hendelse. Den andre typen traumer kaller hun for *type 2-traume*, som vil si situasjoner hvor personen gjennomlever en serie traumatiske hendelser som for eksempel seksuelle overgrep, mishandling eller krig.


Ifølge Terr (1991) så kan barn som lider av en traumatisk enkelthendelse vise seg å ha andre symptomer enn de som har opplevd komplekse traumer. Barn med komplekse traumer kan være usikre på om detaljene av minnene sine er riktige. På den annen side kan barn som lider av en traumatisk enkelthendelse ha fullt detaljert minne og

glemmer ikke hendelsen. Enkeltraumer syntes ikke å produsere massive fornektelser eller personlighetsforstyrrelser. Barn som har opplevd enkeltraumer og komplekse traumer er vanligvis helt uvitende om at deres atferd og fysiske responser repeterer noe fra tankene eller nød-responsene. De kan ha tendenser til å leke ut eller tegne noe som de har opplevd. Lek og atferds rekonstruksjoner er hyppige hendelser av både komplekse traumer og enkeltraumer (Terr, 1991).

Det er vanlig at barn kan få ulike former for psykososiale reaksjoner etter traumer. Slike reaksjoner behøver nødvendigvis ikke bety at et barn har utviklet noen form for alvorlige atferdsvansker etter traumer, men det kan være utrykk for at vårt mentale system må ha tid for å bearbeide hendelsene, slik at det som barnet har opplevd etter hvert vil integreres i de tankemessige skjemaer som brukes for å ordne eller forstå omgivelsene og menneskene rundt (Dyregrov, 2010).

2.5.2 Umiddelbare reaksjoner

Figuren nedenfor viser en oversikt over noen av de mekanismer som igangsettes når barn og voksne opplever traumatiske hendelser (Dyregrov, 2010).

UMIDDELBARE REAKSJONER	
FYSISK	MENTAL
<p>Mobilisering av kroppen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adrenalin - Noradrenalin <p style="text-align: center;"></p> <p>Fysisk mobilisering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hurtig reaksjon - Rede til å møte faren 	<ul style="list-style-type: none"> - Tidligere erfaring tilgjengelig - Skjerpet sanseinntak - Fokuseret oppmerksomhet - Sterk minnesdannelse - Hurtig bearbeiding av informasjon
*Smertedempning/blokkering	*Emosjonsutkobling

Barns atferd og symptomer er knyttet til hjernens funksjon og utvikling. Barnehjernen påvirkes av miljøet, gjennom svangerskap til fødsel og videre i utviklingen. Tidlig miljø påvirkning har størst betydning for hjernens funksjoner, og hjernens formbarhet kalles nevroplasticitet. Dette innebærer at hjernen har evne til å endre strukturer som respons på miljøpåvirkning (Søftestad & Andersen, 2014). Lyng (2004) forklarer at en fysisk reaksjon på et traume kan for eksempel være når vi utsettes for en fare, hvor det er risiko for liv eller død, og vi ikke kan anvende de strategiene som vi kjenner. Hun forklarer at da setter kroppens medfødte kamp-/fluktmekanisme inn, og det kan hende at kroppen stivner i en tilstand av ubevegelighet eller fast frysning (Lyng, 2004). Når vi utsettes for det vi opplever som en sterk fare eller trussel, aktiveres både fysiske og mentale overlevelsesmekanismer som vil hjelpe oss i situasjonen vi befinner oss i (Dyregrov, 2010). På det fysiske plan skjer det er mobilisering av kroppen som setter oss i stand til å foreta en hurtig reaksjon som for eksempel flukt eller kamp for overlevelse. Dette øker vår muskelstyrke, og gir oss raskere reaksjonsevne og gjør oss klare til å møte faren. Skulle for eksempel et barn oppleve en alvorlig fysisk skade, så kan disse overlevelses mekanismene dempe eller blokkere smerte slik at barnet kan få varslet andre om hjelp eller klarer ta seg hjem før det overveldes av smerte (Dyregrov, 2010). På en tilsvarende måte skjer dette på den mentale siden i den grad at barnet tidligere har opplevd eller lært noe som kan nyttes for å håndtere den nye situasjonen, så blir denne erfaringen aktivert. I form av det vi kaller for intuisjon kan dette skje automatisk ved at barnet bevisst tenker på noe det har hørt fra foreldre, på skolen eller fanget opp via medier (Dyregrov, 2010).

Dyregrov (2010) poengterer at barn ikke nødvendigvis selv trenger å være offer for en alvorlig hendelse for å bli traumatisert. Å være vitne til alvorlige hendelser, andres død eller alvorlige skader, kan også føre til traumatiske ettervirkninger. Ikke minst er det viktig å være klar over at vitne til vold mot foreldre er en traumatisk opplevelse (Dyregrov, 2010). Det er vesentlig å være klar over at det er barnets opplevelse av begivenheten som ryster barnet, ikke den faktiske hendelsen. Ifølge Lyng (2004) skal ikke de voksne bruke energi på å finne ut av hva som er årsaken til opplevelsen, men heller på hva barnet faktisk har opplevd. Styrken av barnets opplevelse henger sammen med flere ulike faktorer. Det avhenger blant annet av barnets alder, når opplevelsen finner sted, hvor mange av denne typen opplevelser barnet har hatt, samt

i hvor stor grad tilknytningspersoner har hatt evne til å gi barnet omsorg (Lyng, 2004).

Ifølge Gjestad (2005) klarer mange barn seg fint på tross av eksponering for traumatiske begivenheter. Faktorer som gode livsbetingelser, indre ressurser og et godt omsorgsmiljø som oppleves som støttende gjør at mange barn klarer seg bra (Dyregrov, 2010). En beskyttende faktor betegnes som en faktor som fremmer positiv utvikling hos individet (Nordahl, Sørlie, Mange & Tveit, 2005). Mestringsevne og resiliens (motstandskraft) kan bidra til at de i liten eller ingen grad risikerer å utvikle vansker eller sliter med ulike ettervirkninger Gjestad (2005). Resiliens dreier seg om god psykososial fungering til tross for opplevelse av risikosituasjoner. Motstandskraft er et nærliggende begrep, men likevel ikke helt dekkende, da det fremheves som en egenskap ”i” personen (Neumayer m.fl. 2006, s. 49). Resiliens springer ut av samspillet mellom individuelle egenskaper og forhold i miljøet (Helmen & Borge, 2010). Beskyttende faktorer kan innebære evne til å tiltrekke seg voksnes omsorg, kunne skille ut hva som er fare, og på den måte unngå usikre situasjoner. Å ha evne til å roe seg selv ned (følelsesregulering), mestre angst, familiestabilitet, humor og å kunne konstruere mening i vanskelig livssituasjoner er egenskaper hos barnet som kan virke beskyttende. I hvor stor grad foreldre og familier opptrer støttende ovenfor barnet er svært viktig for hvordan barnet vil bearbeide sine opplevelser (Gjestad, 2005). Støtten og hjelpen som barnet mottar av barnehagen, og eventuelt annen faglig hjelp og oppfølging vil være av betydning for traumereaksjonene over tid (Nordahl m.fl., 2005). Med tanke på å utvikle sosial kompetanse og gode sosiale mestringsstrategier hos barn er det avgjørende at barn får delta i aktiviteter med andre barn og opplever å bli verdsatt og akseptert (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Ifølge Twenge og Baumeister (2005) rangeres tilhørighetsbehovet som et fundamentalt menneskelig behov like etter behovene for mat og husly. Behovet for tilhørighet er derfor en av de sterkeste menneskelige motivasjonsfaktorene.

2.5.3 Traumebevisst omsorg

I møte med barn som har vært utsatt for traumatiserende hendelser, og som sliter med traumer, angst og sorg vil hjelperne rundt barnet ha stor betydning. Alle barn er født med ressurser til å kunne redusere egne traumer, men det forutsetter at omgivelsene støtter barnet i denne prosessen (Lyng, 2004). Barn som har vært utsatt for svikt, tap

og traumer, og som ikke får den hjelp de har krav på, kan ofte som tidligere nevnt utvikle følelsesmessige og kognitive forstyrrelser.

Perry (2003) hevder at forståelse er en viktig faktor i arbeid med traumeutsatte barn. Dette betyr at en må lære seg å forstå hva som ligger i barnets opplevelse slik at man kan få en forståelse for den atferden barnet viser. Ifølge Søftestad og Andersen (2014) tydeliggjør begrepet ”traumebevisst omsorg” at hjelpere ikke skal ha fokus på traumene til barnet, men at man er seg bevisst at barnet kan være traumatisert. I sammenhenger hvor man møter utsatte barn som kan være traumatisert er det viktig at man er klar over at disse barna kan trenge en omsorg som tar hensyn til dette. Denne omsorgen er ikke bare forbundet med barnets daglige omsorgsgiver, eksempelvis foreldrene, men alle som møter krenkende barn i sitt arbeid eller privatliv. Dette er en type omsorg som fungerer positivt for alle barn, uavhengig av om de er traumatiserte eller ikke. Det er derfor ikke nødvendig å først kartlegge traumesymptomer før denne omsorgen trer i kraft. God omsorg er noe alle mennesker trenger, men det er ofte ikke nok for å møte behovene som noen traumeutsatte barn har. Enkelte barn vil derfor trenge behandling, men uten en traumebevisst omsorg i hverdagen, blir behandling vanskelig (Søftestad & Andersen, 2014).

Bath (2015) hevder at det finnes mange traume behandlingsmodeller tilgjengelig for terapeuter, men for andre som har med barnet å gjøre mesteparten av tiden er det i midlertidig færre av. De tre pilarene innenfor traumebevisst omsorg er utformet for å tilby kunnskap og ferdigheter for dem som arbeider direkte med disse barna, inkludert foreldre, lærere, barnehagelærere, fosterforeldre og andre. De tre pilarene bygger på det grunnlag at store deler av barnas bearbeidelser tar plass innenfor ikke-kliniske settinger. Her er personene som står barnet nær, i posisjon til å hjelpe. Mange barn klarer å bearbeide traumatiske opplevelser på en god måte gjennom støtte fra familie, venner og i andre sosiale settinger (Bath, 2015).

2.5.4 De tre pilarene

Den første pilaren er trygghet. Opplevelsen av trygghet blir det viktigste fokusområdet for omsorgspersonene. ”*Healing starts with creating an atmosphere of safety...*” (Bath, 2015, s. 6). Trygghet innebærer å skape et miljø hvor barnet kan føle seg trygt, rolig og kan involvere seg i aktiviteter og oppgaver som er positive for

utviklingen (Bath, 2015). Traumatiserte barn har ofte et hypersensitivt nervesystem, hvor ”alarmen” går hyppig, og på tidspunkt og i situasjoner som kan virke uforståelige for de rundt. Når ”alarmen” går, mister kontakt med den delen av hjernen som er fornuftig og reflekterende. Barnet går ut av sitt toleransevindue, og atferden som barnet viser kan virke uforståelig for dem rundt (Perry, 2003).

Opplevelsen av trygghet henger sammen med den neste pilaren som er relasjoner, og her er tilknytning et sentralt begrep. Bowlby anerkjennes for å være pioneren innenfor studiet av tilknytning (Smith, 2002). Han definerer tilknytning som barnets spesielle organisering av atferd overfor en omsorgsgiver, og den spesielle rollen den dyadiske organiseringen spiller for emosjonell regulering. Utviklingen av tilknytningsforholdet skjer over tid, og er et produkt av interaksjonshistorien og den spesifikke dyaden (Brandt & Grenvik, 2010). *”Attachment behaviour is conceived as any form of behaviour that results in a person attaining or retaining proximity to some other differentiated and preferred individual”* (Bowlby, 1981, s. 39). All tilknytningsatferd har til hensikt å øke sannsynligheten for nærhet med tilknytningspersonen. Ifølge Bowlby (1981) er all tilknytningsatferd som barnet viser et forsøk på å opprette trygghet og tilknytning til omsorgspersonen, og på denne måten så sikrer barnet seg også overlevelse. Dette forutsetter at omsorgsperson er i stand til å ”svare” på barnets signaler. Dette kan også ses i sammenheng med hvordan barnet blir ivaretatt i relasjonen til omsorgspersonen. Ifølge Lyng (2004) er tilknytningsatferd et av hjelperedskapene som kan hjelpe å avdekke om barnet kanskje bærer på noen opplevelser som de ikke klarer å håndtere. Tilknytningsatferden som barnet viser kan være et redskap til oppmerksomhet og utgangspunkt for det videre arbeidet (Lyng, 2004).

Den tredje pilaren innenfor traumebevisst omsorg er følelsesregulering. Mentalisering spiller en nøkkelrolle i organiseringen av det psykologiske selvet, også i utviklingen av barnets kapasitet til å regulere sine følelser (Nygren & Skårderud, 2008).

Mentalisering handler om at vi implisitt eller eksplisitt fortolker våre egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer av indre liv, eksempelvis behov, ønsker, følelser og fornuft (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 58). En svekket mentaliseringsevne kan føre til at man ofte kan misforstå seg selv og andre, som fører til vanskelig sosial fungering (Bateman & Fonagy, 2012). God følelsesregulering viser til å kunne tåle

motgang uten å falle helt til bunns (Nygren & Skårderud, 2008). Følelserregulering kan sammenlignes med det å kjøre bil. For å kjøre bil må du ha øynene oppe for å se hvor du kjører, og i sammenheng med dette må du kontrollere både fart og retning. Når vi regulerer våre følelser, må vi først regulere det som skjer på innsiden av kroppen for så å modere og tilpasse disse følelsene slik at man oppnår en sunn balanse i håndteringen av følelsene (Siegel, 2012).

Mange traumeutsatte barn har ikke hatt den ressurs det er å ha en foreldrefigur som har lært dem å for eksempel berolige seg selv. Disse barna kan trenge voksne som er villige til å hjelpe dem å samregulere når følelser blir overveldende. Da er det viktig å ikke bruke makt og kontrollmetoder (Bath, 2008a). Samregulering kan ofte være det som trengs for at barnet kan roe ned en sterk aktivering og dermed få tilbake en opplevelse av kontroll (Søftestad & Andersen, 2014). Noen voksne er av den oppfatning av at ”korrigerende” ved bruk av konsekvenser er deres plikt. Når voksne ”speiler” de sinte følelsene hos barnet, kan i den forbindelse medføre mer motstand og negativ atferd. Å bevare et fokus på følelsene til barnet istedenfor atferden vil være mer hensiktsmessig. Eksempelvis om et barn er rasende sint og slår et annet barn, kan fokuset her være på årsaken til barnets sinne, istedenfor den negative atferden som barnet viser ved å slå. Barnet i denne situasjonen kan ha vansker med å regulere egne følelser, og har derfor behov for en beroligende voksen, som kan tilby barnet en lindrende tilstedeværelse. Motsetningen til dette vil være at den voksne reagerer med sinne og trusler om uheldige konsekvenser. Omsorgspersonens beroligende intervensjon, kan gi grunnlag for å utvikle en følelse av trygghet og tillit. Over tid kan dette bidra til å gi barnet grunnlag for å utvikle bedre selvregulering. Utvikling av selvregulering vil i senere tid komme til å definere den enkelte. Det betyr at hvordan man opplever verden, relaterer seg til andre og finner mening i livet vil avhenge av hvordan man er i stand til å regulere sine følelser (Bath, 2008a).

3.0 Metode og fremgangsmåte

I dette kapittelet vil metode og fremgangsmåte for studien bli presentert. Beskrivelse av forskningsmetode, begrunnelser og overveielser i forhold til valg av metode og gjennomførelse vil utdypes.

3.1 Forskningsmetode

Metode beskrives som veien til det ønskede målet (Kvale & Brinkmann 2015). Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. Man ønsker å gjøre oppdagelser i den menneskelig skapte verden, og ved bruk av ulike metoder kan en forberede og skjerpe oppdagelsesevner og på denne måten se årsaken bak hendelser, meninger bak handlinger og samhandling, og kollektivs meninger og handlinger. Den eller de forskningsmetoder som velges, bidrar til å bestemme hva en vil se etter eller oppdage (Halvorsen, 2008).

Samfunnsvitenskapelig forskning deles ofte inn i kvantitativ eller kvalitativ etter hvilken metode for innsamling og analyse av data som tas i bruk. Ved bruk av kvantitative metode benytter man data i form av målbare enheter. Tallene gir muligheter til å foreta regneoperasjoner. Eksempelvis kan dette dreie seg om å finne gjennomsnittlig inntekt i befolkningen, eller hvor stor prosent av befolkningen som er avhengig av sosialhjelp. Kvalitative metoder tar sikte på å fange mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2012).

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskning har som overordnet mål å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i den sosiale virkeligheten som de befinner seg i (Dalen, 2004). Formålet med denne studien er å få en forståelse for deltakernes perspektiv, og herunder barnehagelærernes perspektiv på hvilke holdninger og kompetanser som er viktige i arbeidet med flyktningbarn i barnehagen. Denne studiens metode har således en kvalitativ tilnærming.

3.1.2 Fenomenologisk fremgangsmåte

Denne studien har anvendt en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologiens mål er å tilegne seg informantenes subjektive opplevelse av et sosialt fenomen. Fenomenologi er studiet av hvordan fenomener opptrer som subjektive virkelighetsoppfatninger for individet, og har sine røtter fra Husserl og hans filosofi. Innenfor kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut i fra deltakernes egne perspektiver, samt beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut i fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fremgangsmåten for å innhente data eller kunnskap i en fenomenologisk tilnærming er ofte intervjuer. Hensikten med fenomenologisk forskning er ofte å finne den felles opplevelsen eller erfaringen mennesker har i henhold til et bestemt fenomen (Postholm, 2010). Fenomenologisk forskning bør både ha en sosial mening og en individuell betydning. Et sentralt poeng vil være at den essensen en kommer frem til når man forsker på et fenomen aldri vil kunne sies å være mettet, forstått eller helt ferdig (Creswell, 2007). Ifølge Thagaard (2013) kan et fenomen tolkes på mer enn en måte, og det finnes derfor ikke bare en sannhet.

3.3 Utvalg og utvalgskriterier

Kvalitative studier benytter seg ofte av strategiske utvalg. Det vil si at det blir valgt ut deltakere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er av betydning i forhold til problemstilling, og studiens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013).

På bakgrunn av at studiens hensikt er å belyse barnehagelærernes tanker, holdninger og kompetanse i forhold til arbeid med flyktningbarn var et av kriteriene til utvalget at de har godkjent barnehagelærerutdanning, og at deltakerne arbeider i barnehagen. Kriteriet om godkjent utdanning skyldes at dette antas å ha en påvirkning på hvordan barnehagelærerne utøver sin jobb som barnehagelærer.

Da prosessen med å få tak i informanter startet var det noe mer problematisk å få tak i informanter enn først antatt. Jeg ringte til flere barnehager, samt sendte ut mail. Flere barnehager hadde hatt stor pågang i forbindelse med flere andre som hadde spurt om å få intervjuer, og hadde av den grunn ikke barnehagelærere som hadde tid til å stille

opp som informanter. Likevel ble ønske om informanter med ulik erfaring, kjønn og arbeidsplass til syvende og sist oppfylt. Informantgruppen ble bestående av fire individer, en mann og tre kvinner. Alle informantene jobber i forskjellige barnehager. De har også ulikt erfaringsgrunnlag i arbeid med flyktningbarn i barnehagen. Informantene fikk i forkant av intervjuene tilsendt informasjonsskriv om formålet med studien.

3.4 Forskningsintervju som metode

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra informantenes eget perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det samtidig også en bestemt metode og spørreteknikk. Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i et normal språk, og målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av deltakernes livsverden gjennom ord og ikke tall. Den kvalitative intervjuer oppfordrer intervjupersonene til å beskrive det de opplever og føler, og hvordan de handler. Videre søkes det etter beskrivelser som er mest mulig nyanserte. Fremfor fastlagte kategoriseringer, bør den kvalitative variasjonen og de mange forskjellene og typene komme til uttrykk. Forskerens sentrale oppgave er å spørre hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4.1 Semistrukturert livsverdenintervju

Et semistrukturert livsverdenintervju er en planlagt og fleksibel samtale, hvor formålet er å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien falt valget på å utføre semistrukturerte intervjuer med det formål om å gå i dybden på informantenes egne opplevelser og refleksjoner. Denne metoden muliggjorde at intervjuet kunne foregå mer som en samtale, som gjorde det enklere å få tak i informantenes personlige og ærlige uttalelser. Ved bruk av semistrukturert intervju var det også mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til informantenes utleveringer, noe som ofte føltes naturlig i en intervju situasjon. På denne måten får man utfyllende svar, og man kan også få tak i relevante utleveringer som man ikke hadde tenkt over da man utformet intervjuguiden i forkant.

Intervjuguiden skal lede forsker gjennom intervjuet. Det er samtaleformen, det å skape kunnskap gjennom intervjuprosessen, som kjennetegner det kvalitative intervjuet. Spørsmålene utvikles i samtalen og følger av de svarene intervjupersonene gir. Intervjuguiden skal være en hjelp til å huske de temaer som skal tas opp. Møte mellom forsker og informant muliggjør, via samtalen, at begge parter kan få en bedre forståelse av fenomenet det forskes på (Dalland, 2012).

3.5 Prosessen under og i etterkant av datainnsamlingen

Alle intervjuene ble gjennomført hver for seg i perioden mellom mars-april 2016. Av hensyn til informantenes mulighet og tid for å stille opp til intervju, bestemte de selv hvilket tidspunkt og dato som passet best for dem. Når man starter et forskningsprosjekt er et grunnleggende etisk prinsipp at man har informantenes informerte samtykke. Dette samtykket skal være frivillig og uttrykkelig fra den opplysningene gjelder, samt at informantene godtar behandlingen av opplysninger om seg selv. At samtykke er informert vil si at informantene som deltar skal ha nødvendige opplysninger om undersøkelsen som skal foretas (Thagaard, 2013).

Det var vesentlig å møte opp forberedt og ha med nødvendig informasjon til informantene. Informasjonsskriv om studien ble medbrakt til intervju, i tillegg til at det var sendt ut til deltakerne på forhånd. Dette ble tatt med til intervjuet slik at deltakerne fikk underskrift av meg som forsker på at deres utleveringer skulle behandles konfidensielt og med full anonymitet. Dette valget ble foretatt for å gi informantene trygghet i forbindelse med min taushetsplikt. Intervjuene varte mellom 45-60 minutter.

3.5.1 Gjennomførelse av intervju

Et intervju kan registreres ved at forskeren bruker sin hukommelse, stoler på sin empati og erindring og skriver hovedelementene i intervjuet i etterkant av samtalen, og av og til supplert med notater foretatt under intervjuet. Det kan i midlertidig være distraherende for både deltakerne og den som intervjuer å notere underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne forbindelse godkjente alle informantene bruk av lydopptaker. Dette gjorde det enklere å lytte til det som ble sagt, istedenfor å måtte notere underveis i samtalen. På

denne måten fikk jeg som forsker mulighet til å konsentrere meg om det som ble sagt, og samtalen kunne være mer naturlig og flytende.

3.5.2 Transkribering

Når intervjuer transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at det blir enklere å få oversikt. Struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen. Struktureringen av transkriberingen gjør på denne måten intervjusamtalene bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

I etterkant av intervjuene, lyttet jeg til båndopptakeren flere ganger og transkriberte hvert ord som ble sagt. Det var sentralt å gjøre dette like etter gjennomføringen av hvert enkelt intervju slik at intervjuet fortsatt var ferskt i minne. Dette gjorde det mulig å transkribere detaljer som ellers kunne ha vært uforståelige om jeg hadde ventet for lenge med transkriberingen. En stor mengde data ble samlet inn, og transkriberingen var derfor en svært tidkrevende prosess.

Det eksisterer ikke en universell form eller kode for transkripsjonen av forskningsintervjuer, men det er likevel noen standardvalg som bør tas. Eksempelvis om uttalelsene skal transkriberes ordrett, ord for ord med alle gjentakelser, pauser og ”eh”-er og lignende, eller om intervjuet omformes til en mer formell, skriftlig stil. Det finnes ikke et korrekte standard svar på om slike eksempel skal tas med (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne transkriberingsprosessen ble det foretatt bevisste valg i forbindelse med transkriberingen. To av intervjuene inneholdt dialekter, og disse ble omgjort til bokmål. Dette valget ble tatt slik at teksten skulle bli enklere å lese, og i tillegg for å sikre deltakernes anonymitet. Dialekter kan bidra til gjenkjennelsesfaktorer som kan føre til antakelser om hvem som har deltatt i studien. Uttalelsene ble mer eller mindre transkribert ordrett, med unntak av pauser og eksempelvis ”eh”-er.

3.5.3 Analyse

Denne studien er preget av en fenomenologisk tilnærming, og har derfor tatt utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Den vanligste formen for dataanalyse er å kode, eller kategorisere intervjuuttalelser. Når forskeren koder, leser han eller hun først gjennom utskriftene og koder relevante avsnitt (Kvale & Brinkmann, 2015). I

henhold til denne studien ble koding og kategorisering anvendt i forbindelse med analyseprosessen.

3.5 Ethiske overveielser

I forbindelse med et forsknings prosjekt er det flere etiske overveielser å ta hensyn til. Ethiske problemer i kvalitativ forskning, ved bruk av intervju, oppstår spesielt på grunnlag av de sammensatte forholdene som knytter seg til å utforske menneskers privatliv for så å legge beskrivelsene ut i det offentlige (Kvale & Brinkmann, 2015).

Dataen som samles inn er basert på at informantene blottlegger mye av sin livserfaring med meg som forsker, og tillit vil derfor være et nøkkelord i denne sammenheng. Den tilliten informantene viser meg, bare ved å takke ja, pålegger meg som forsker et stort ansvar. Hvordan man imøtekommer informantene, og ivaretar det som blir sagt i informantene utleveringer vil være essensielt. *”Det er et viktig etisk prinsipp at deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til å skade de personer vi intervjuer”* (Thagaard, 2013, s. 119).

Grensegangen mellom å være forsker og medmenneske, mellom å vise nærhet og samtidig opprettholde en nødvendig distanse, kan til tider være vanskelig. Intervjueren må imidlertid være seg bevisst sitt ansvar som forsker og behandle intervjumaterialet på en teoretisk forsvarlig og vitenskapelig fundert måte (Dalen, 2004, s. 12).

3.5.1 Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskningen refererer til enigheten med informantene om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse. Oftest innebærer det at privat data som identifiserer informantene, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015). En av de store etiske utfordringene dreier seg om oppbevaring av personopplysninger. Thagaard (2013) skriver: *”NESH (2006: 14) definerer personopplysninger som ”opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltperson. En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn”* (Thagaard, 2013, s. 25).

I denne studien er det ingen mulighet for å spore opp enkeltpersoner eller barnehagene jeg har vært i, da ingen av disse opplysningene kommer frem noe sted i undersøkelsen. Det er derfor ikke mulig å identifisere noen av informantene. På bakgrunn av dette foretok jeg valget i samråd med veileder om å ikke melde inn studien til NSD.

3.5.2 Forskerens rolle

Forskerens rolle som person og forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som utgjøres i kvalitativ forskning. I forbindelse med intervju øker betydningen av forskerens integritet fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet er avgjørende faktorer for forskerens integritet (Kvale & Brinkmann, 2015). Etiske krav til forskeren innebærer også strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges frem. Dette vil si at offentliggjøring av funn er så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Undersøkelsens kvalitet

I en forskningsundersøkelse som har en kvalitativ og fenomenologisk tilnærming vil intervjuene og transkripsjonene ha stor betydning. Kvaliteten på intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.1 Validitet

Sentralt i forskning er hvor godt eller relevant data representerer det fenomenet en forsker på. Validitet i kvalitativ forskning, som har en mer åpen tilnærming, sikrer man seg gjennom å være saklig og pålitelig i bruk av metodene for datainnsamling og analyse av dataene (Halvorsen, 2008). Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den faktisk er ment å undersøke. Utfordringen blir å samle inn data som er relevante for den problemstillingen som vi arbeider med (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatets konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres til andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si om en informant ville endret sine svar om det hadde blitt intervjuet av en annen forsker. Denne studien har en kvalitativ tilnærming hvor intervju er benyttet som metode. Det er derfor ikke sannsynlig at en annen forsker ville fått nøyaktig samme resultat som meg. I analysen har jeg brukt direkte sitater fra informantene, dette for å gjengi informantenes egne beskrivelser så presist som mulig. Jeg stilte åpne spørsmål, med en bevissthet rundt at ledende spørsmål kan føre til mindre troverdighet. I forkant av intervjuene hadde jeg planlagt hva som skulle legges vekt på, men var likevel åpen i forhold til andre temaer som dukket opp. Dette førte til at jeg fikk ny innsikt i andre teorier som ble vektlagt i teorigrunnlaget og analysen.

På grunnlag av det store datamaterialet, måtte det foretas valg på bakgrunn av hva som skulle bli plukket ut til analyse. Som forsker tolker man og velger ut deler av datamaterialet subjektivt. Det vil si at det i denne studien er min forståelse og tolkning av datamaterialet som påvirker resultatene. Denne studien har ikke som mål å generalisere. Det er for få informanter til å kunne trekke en slutning om at resultatene gjelder for andre enn deltakerne i denne studien. Det er heller ikke et mål i denne sammenheng.

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet vil analyse og drøfting av det empiriske materialet bli presentert. I behandlingen av dataene vil funnene som fremkom under intervjuene av informantene sammenholdes med den teoretiske utredningen som ble foretatt under punkt 2.0.

Det ble foretatt en vurdering om bruk av fiktive navn eller nummerering av informantenes uttalelser for å trekke forbindelser til ”hvem” som har sagt hva, men det anses ikke som vesentlig da hensikten med denne studien ikke er å sammenlikne informantene. Formålet er å få et helhetlig inntrykk av hva slags holdninger og kompetanse barnehagelærerne anser som viktig i arbeid med flyktningbarn.

Fremstillingen av resultatene er kategorisert etter temaer fra analyseprosessen, og vil bli inndelt i tre hovedkategorier:

- Holdninger til flerkulturelt arbeid og flyktningbarn
- Kompetanse knyttet ivaretagelsen av flyktningbarn
- Barn og traumer

Det er sentralt å påpeke at holdninger og kompetanse må ses avhengig av hverandre, og vil derfor ha glidende overganger selv om de er delt inn i hver sin kategori.

4.1 Holdninger til flerkulturelt arbeid og flyktningbarn

Utviklingen i samfunnet og medias fokus og dekning av ulike hendelser kan ha stor påvirkning på holdninger til enkelte grupper i befolkningen (Gjervan m.fl., 2006). Eksempelvis når det gjelder den massive flyktningstrømmen som verden nå står ovenfor, sirkulerer det enormt med både fremmedfrykt og negative holdninger. En ensidig og negativ fokusering fra media kan påvirke befolkningens holdninger og oppfatninger, og kan få konsekvenser for hvordan personalet i barnehagen møter enkelte grupper av mennesker (Gjervan m.fl., 2006).

Spørsmål i henhold til informantenes holdninger, ble utformet på bakgrunn av å få kjennskap til hva slags tanker og refleksjoner de hadde om det å motta og arbeide med flyktning barn i barnehagen.

Personlig så har jeg en positiv innstilling til det å motta og arbeide med flyktningbarn, men jeg tenker også at det krever litt mer av oss i forhold til bagasje de kan ha med seg, og også språk og kultur. Men det er jo noe som vi i barnehagen må ta hensyn til, og vise forståelse for. Også blir det jo viktig at det også får en plass i hverdagen (...)

En ressursorientert tilnærming innebærer det Gjervan (m.fl., 2006) framhever om at personalet i barnehagen må se det kulturelle mangfoldet som en ressurs. Arbeid med mangfold må være en integrert del av barnehagens pedagogiske virksomhet, organisering og innhold. Informanten uttrykker at arbeid med flyktningbarn krever litt mer i forhold til *bagasje* barna kan ha med seg, samt også språk og kultur. Samtidig sier informanten at det er noe barnehagen på vise hensyn til og forståelse for. I følge Lindboe (i Otterstad, 2008) så kan mangfoldet ses på som en ressurs, selv om det kan oppstå situasjoner hvor eksempelvis ulikheter i kulturer og verdier kolliderer. Det blir her forstått slik at selv om informanten påpeker at både språk og kultur *krever litt mer* så er holdningen likevel positiv til å arbeide med flyktningbarn.

Jeg tenker at det er positivt, det er spennende å lære om ulike kulturer, og det har vi også fokus på i hverdagen.

Informanten uttaler seg om at det er spennende å lære om ulike kulturer, og uttrykker en ressursorientert holdning da dette kan tolkes som at hun viser respekt og nysgjerrighet for ulikheter i forskjellige kulturer. Informanten sier også at ulike kulturer er noe de har fokus på i hverdagen. Dette signaliserer en inkluderende holdning da dette gir rom for retten til å være forskjellige, og at ulike kulturer og bakgrunner får et sentralt fokus i barnehagens hverdag (Gjervan m.fl., 2006).

To av informantene uttrykte viktigheten av å ikke forhåndsdomme flyktningbarna, og heller ikke tenke at dette er barn som vil kreve ekstra ressurser. De påpeker likevel at det kan være viktig å være klar over barnet kan ha med seg ulike utfordringer.

(...) dette kan godt være et normalt, veldig velfungerende barn, og ikke tenke at "nå kommer det et barn fra Syria, og det kommer til å trenge kjempe masse" (...) men være klar over at det kan ha med seg ting.

Ved å ha en holdning som tilsier at flyktningbarn er krevende, og ved å anta i forkant at dette er barn med mye "bagasje" kan man muligens trekke en parallell til det å ha en problemorientert tilnærming til flyktningbarn. I barnehager hvor en problemorientert teori og praksis råder vil det å arbeide i en barnegruppe hvor barn og foreldre har ulike behov, forutsetninger og ønsker sees på som en krevende og vanskelig utfordring. Dette får da konsekvenser for hvordan barnehagen møter barna og deres foreldre, noe som igjen har påvirkning på hvordan barn og foreldre forholder seg til barnehagen (Gjervan m.fl., 2006). I sammenheng med uttalelsene til informantene påpekes det at barnehagelærerne bør være seg bevisst på at flyktningbarn kan ha behov for ekstra ressurser og tilrettelegging, men dette bør likevel ikke være en rådende tanke eller generell oppfatning som kan føre til at barnehager gruer seg for å arbeide med denne gruppen.

(...) være forberedt på at barnet kan ha noe bagasje med seg i negativ forstand, men en må ikke på en måte se og tenke at barnet har det for da forhåndsdommer man veldig (...) Jeg ville ikke satt for mye merkelapp (...).

En av informantene uttrykte at viktigheten av å ikke forhåndsdomme eller sette merkelapp på barna. Ifølge Tajfel og Turner (1979) kan det å kategorisere mennesker i bestemte grupper føre til en stereotypetenkning. Det kan tenkes at ved å ha en holdning om at flyktningbarn er en krevende gruppe, så kan man komme til å stigmatisere alle disse barna. De merkelapper personer eller grupper blir tildelt om dem selv kan komme til å reflektere deres selvfølelse (Goode, 2008). I barnehagesammenheng bruker man ofte begrepet pedagogisk grunnsyn i forhold hvilke holdninger og verdier som bør råde i personalet og i forbindelse med syn på barn, og barndom. Lillemyr og Søbstad (1993) hevder at et pedagogisk grunnsyn dreier seg om den virkelighetsoppfatning, de kunnskaper, verdier og holdninger som ligger til grunn for en pedagogisk virksomhet. Det kan tenkes at det pedagogiske

grunnsynet som informantene har i forbindelse med arbeid med flyktningbarn legger vekt på åpenhet og forståelse som igjen kan sammenholdes med en ressursorientert tilnærming (Hauge, 2007).

I barnehagesammenheng bør det ifølge Gjervan (m.fl., 2006) være et mål at *hele personalet* innehar flerkulturell kompetanse, slik at ikke dette bare gjelder noen få spesialister eller spesielt interesserte. Dette er et etisk ansvar som angår alle som arbeider i barnehagen og som møter mangfold på forskjellige måter (Gjervan m.fl., 2006, s. 81).

(...) holdningen man har til barn speiles i alt man gjør (...)

En av informantene uttrykker at holdningen man har til barn speiles i alt man gjør. Dette tolkes i denne sammenheng som at det blir av stor betydning at barnehagelærerne reflekterer over egne holdninger i forbindelse med tilrettelegging for en barnehage som har en ressursorientert tilnærming. På denne måten kan man muligens si at barnehagelæreres holdninger har stor påvirkningskraft på kvaliteten som barnehagen kan tilby i forhold å tilrettelegge for en pedagogisk virksomhet som ser flerkulturalitet som en ressurs for barnehagen.

4.1.1 Barnets bakgrunn

Flere av informantene uttrykte at en innsikt i flyktningbarnas bakgrunn er viktig for å få en forståelse av barnets livssituasjon og i forhold til behovene til både barn og foreldre. Ifølge Bleka (2015) vil det være av betydning at personalet har kjennskap til hvordan migrasjon og flukt kan påvirke barna og deres foreldre.

Siden barnet kan ha med seg opplevelser av både krig og kanskje ha vært utsatt for traumatiske hendelser tenker jeg at bakgrunnen barnet har blir viktig å vite noe om, og da blir det også viktig å snakke med foreldre.

På første foreldre samtale spør vi foreldre om hva som gjør barnet ditt trygt, har du noen gode opplevelser som vi kan snakke med barnet om, og hva gjør barnet ditt redd. Noen barn er livredde for åpne rom og lukkede rom, og man

vet ikke hva det er, eller hva som er hva, så hvis det er noen spesielle triggere på noe så er det viktig å vite om det, for da skjønner man jo hvorfor de gjør som de gjør av og til (...)

Ifølge Bovbjerg & Kahler (2007) er det sentralt å ha kjennskap til barnets historie, deres konkrete og emosjonelle opplevelser av fortiden, og dette er noen viktige forutsetninger for å kunne arbeide ressursorientert med flyktningbarnet. Informantene uttrykker at kjennskap til barnets opplevelser er sentralt for å kunne få en bredere forståelse av barnet, og at samtale med foreldrene er av stor betydning. En av informantene forteller om ulike triggere som kan oppstå i situasjoner, hvor man ikke forstår hvorfor noen barn reagerer som de gjør. Ifølge Søftestad og Andersen (2014) kan triggere være ulike ting i miljøet som minner barnet om vonde opplevelser. Dersom barnet trigges aktiveres fyringsmønsteret i barnets hjerne, som kan få barnet til å reagere slik det gjorde i den faktiske hendelsen, selv om ikke faren lenger er tilstede. I informantens utsagn tydeliggjør hun at hun er seg bevisst på at ulike triggere kan oppstå, og at det derfor kan være fint å ha en dialog med foreldre om hva som gjør barnet trygt og hva som gjør barnet redd. Dette var sentralt i alle informantenes uttalelser. Når barn begynner i barnehagen har barnehagen ofte lite eller ingen kunnskap om hvem familiene er når barnet begynner i barnehagen. Dette tilsier at den første tiden i barnehagen blir en viktig tid for personalet og foreldre i forhold til å etablere tillit og bli kjent. Personalet kan i denne tiden kunne finne ut av hvilken situasjon familiene er i, og deres behov i møte med barnehagen (Gjervan m.fl., 2006). Alle informantene uttrykte at for å få kjennskap til barnets bakgrunn og barnas behov i barnehagen er samtaler med foreldre svært viktig. Et symmetrisk samarbeid kjennetegnes ved at barnehagen virkelig tilkjenner at de trenger foreldrene i arbeid med barna. Foreldrene er de beste rådgiverne for barnehagen, da de kjenner sine barn best. Barnehagen er helt avhengig av foreldrenes hjelp til å møte barnet best mulig (Hauge, 2007). Flere av informantene uttrykte at trygghet og tillit i foreldresamarbeidet er vesentlig. Ifølge (Eide) våger man å møte den andre, når man har tillit til at den andre personen vil ta en i mot på en god måte. Dette kan knyttes til samarbeid mellom barnehage og hjem, da de er avhengig av hverandres informasjon, og for å få til god kommunikasjon dem i mellom må tilliten være tilstede. Ved at informantene tilkjenner at de er avhengig av foreldrene med tanke på barnas behov i barnehagen kan det tenkes at informantene ser foreldre som en ressurs for

barnehagen, og samarbeidet kan da preges av likeverdighet og symmetri (Hauge, 2007).

4.1.2 Språk

Ifølge Gjervan (m.fl., 2006) forholder barnehage ansatte seg til barns tospråklighet og tospråklig opplæring på forskjellige måter. Dette er blant annet avhengig av hvilken tilnærming personalet har til mangfold og hva slags ressurser som finnes i personalet.

(...) vi har flerspråklige assistenter (...) det hjelper jo kjempe masse, også snakker vi og snakker og det er hvertfall det som er målet. Vi jobber mye med å benevne mye absolutt hele tiden, og setter hverandre på plass. Ikke love å si ”sett den der, men sett den på bordet”.

Informanten forteller at de har flerspråklige assistenter, og at dette bidrar svært positivt i forhold til deres forståelse, men også i forbindelse med at barnet får mulighet til å gjøre seg forstått i ulike sammenhenger. En holdning til tospråklighet har vært at pedagoger har fryktet at barnet ikke skal lære noen av språkene skikkelig, og at barnet heller ikke har kapasitet til å lære flere språk samtidig (Gjervan m.fl., 2006). I sammenheng med informantens uttalelse kan det se ut til at hun har forståelse for viktigheten av tospråklig utvikling, samt at hun anerkjenner barnets behov for å beherske begge språkene, altså morsmål og norsk. I de aller fleste tilfeller vil de ulike språkene barnet lærer støtte hverandres utvikling (Gjervan m.fl., 2006). I motsetning til dette kan barnehagelærere som gir råd om at barn kun skal snakke norsk i barnehagen få uheldige konsekvenser for det enkelte barns språkutvikling og identitetsdanning (Engen & Kulbrandstad, 2004). Det viser ikke bare en manglende anerkjennelse av barnet men er også uheldig når det gjelder barnets språkutvikling, både morsmål og andrespråk, samtidig som det er uheldig for barnets kognitive utvikling (Gjervan m.fl., 2006). Informanten sier videre at personalet i barnehagen arbeider mye med benevning hele tiden, for at barnet i tillegg til morsmålet skal kunne utvide sine norsk ferdigheter. Det er interessant å påpeke at mens informanten forteller om at benevning er viktig, så kan det se ut til at hun motsier seg selv da hun sier følgende ”sett den der, men sett den på bordet”. I og med at informanten bruker ”den” da hun påpeker at benevning er viktig, så kan man jo undre seg over hva hun

mener. Hadde hun derimot sagt eksempelvis ”sett koppen på bordet” hadde det vært mer forståelig, da hun uttrykker at benevning er viktig.

En av informantene forteller om samspeillet mellom en assistent og et barn som har samme morsmål:

(...) de har det jo så gøy sammen, når ho synger for ho å sånn, du ser jo bare hvordan ho blomstrer på det, og du ser hvor mye det gjør med et barn når det får høre de lydene og det språket.. som ja.. det er veldig spesielt.

Språkholdninger er av stor betydning for barnas identitetsfølelse. Når barnas tospråklighet oppleves å bli bekreftet positivt, kan dette bidra til en harmonisk utvikling (Engen & Kulbrandstad, 2004). I sammenheng med teori kan det muligens tenkes at informanten har god forståelse for viktigheten av at barnet opplever identitetsbekreftelse gjennom morsmålet (Engen & Kulbrandstad, 2004). En motstridende tanke kan være at barnehagelærere ser språk som vanskelig å håndtere, og at det viktigste blir at barnet må lære seg norsk, uten å ta hensyn til barnets morsmål. En slik tanke kan føre til at barnehagelærere ikke anerkjenner barnets språklige ressurser. Barnehagen signaliserer da homogenitet og likhet, og man kan snakke om assimilering og ikke integrering (Hauge, 2007). En barnehage som benytter betegnelsen flerkulturell på en assimilerende måte, er ofte en problemorientert barnehage. Her blir mangfoldet et problem, og språk og annerledeshet blir sett på som vanskelig å håndtere (Hauge, 2007). En problemorientert tilnærming til mangfold kan få negative konsekvenser for barnas selvoppfatning og deres muligheter for positiv utvikling og læring i barnehagen (Gjervan m.fl., 2006). I informantens utlevering kan det tyde på at hun har en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet, og ser tydelig verdien av morsmålets betydning for barn. Dette tolkes på bakgrunn av måten hun beskriver samspeillet mellom assistenten og barnet, og hvordan hun beskriver betydningen av den fellesopplevelsen assistenten og barnet har ved benyttelse av morsmålet.

Ifølge (Hauge, 2007) oppstår det naturlige behov hos barnet selv til å lære seg norsk dersom det eksisterer et inkluderende miljø i barnegruppen, og dersom barnet

opplever at de erfaringene og kunnskapene som han eller hun har med seg anerkjennes. I slike barnehager er det ikke manglene til barnet som det fokuseres på, men barnets ressurser (Hauge, 2007). I forbindelse med alle informantenes uttalelser uttrykte de viktigheten av å ha flerspråklige ansatte i barnehagen som støtter barn i sin tospråklige utvikling. Det kan her trekkes en forbindelse til det Gjervan (m.fl., 2006) og Hauge (2007) karakteriserer som det å ha en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet.

4.1.3 Inkludering

(...) inkludering i fellesskapet blir utrolig viktig. Barnet må oppleve tilhørighet til barnegruppa, og her gjør jo vi voksne noe av den viktigste jobben tenker jeg, med å skape et miljø som inkluderer alle (...)

I sitatet forteller en av informantene at inkludering i fellesskapet som er i barnehagen er svært viktig, og at barn må oppleve tilhørighet til barnegruppa. Ifølge Twenge og Baumeister (2005) er tilhørighet til andre mennesker et grunnleggende behov som alle mennesker har og trenger. Med dette i bakhånd kan det tenkes at barnets opplevelse av tilhørighet til barnegruppa er vesentlig for dets positive utvikling og læring. Billie (2002) hevder at menneskers egenverdi og selvrespekt er sterkt knyttet til opplevelse av gruppetilhørighet. Informanten forteller at arbeid med inkludering er noe av det viktigste arbeidet de gjør.

En annen informant forteller:

(...) jeg tenker hvis de kommer rett inn i et norsk miljø, med trygge barn og voksne og kommer inn i et miljø som fungerer så kan det være veldig godt.

Ifølge Topping og Maloney (2005) kan ikke inkluderingsbegrepet forstås som kategorisk, det vil si at en aldri helt kan slå fast om en person er helt inkludert eller ikke, og flere teoretikere påpeker at det alltid finnes grader av inkluderingen. Det er ikke bare den enkelte person som må tas med i betraktningen når det gjelder inkludering. Blant annet har det sosiale miljøet, og alle andre relevante omgivelsesfaktorer betydning for inkluderings prosessen (Topping & Maloney, 2005). I forbindelse med sitatet kan det tolkes som at informanten har forståelse for at

det sosiale miljøet rundt barnet spiller en betydningsfull rolle i forhold til hvordan flyktningbarn trives og inkluderes i barnehagen. Videre påpeker informanten at ved å møte trygge barn og voksne så kan dette bidra positivt i forhold til hvordan flyktningbarna opplever den nye tilværelsen i barnehagen.

4.1.4 Foreldresamarbeid

Samarbeidet med foreldrene vil jo avhenge av at man lytter til hverandre, og viser forståelse for eventuelle ulikheter, men barnets beste skal jo hele tiden være i fokus. Så er det dette med å ivareta foreldrenes behov, og sine ønsker for sitt barn (...)

Et fellestrekk i alle informantenes utleveringer var viktigheten av å etablere et godt samarbeid med foreldre basert på respekt for likheter og forskjeller. I henhold til Aamodt og Hauge (2013) kan det å være del av en flerkulturell barnehage å ta i mot og å samarbeide med foreldre men en annen språklig og kulturell bakgrunn bli en utfordring for flere i personal gruppen. For å mestre dette mangfoldet innebærer det at man må orke å møte det som er ukjent og akseptere at det finnes ulike svar, ulike forståelse og ulike livsverdener (Aamodt & Hauge, 2013). I informantens uttalelse ovenfor tydeliggjør hun at foreldresamarbeidet avhenger av at man lytter til hverandre og viser forståelse for eventuelle ulikheter. Ifølge Løgstrup (2015) vil holdningen man viser den andre, bidra til hvordan han eller hun ser på seg selv og sin verden. Informantens uttalelse peker på en holdning som sammenholder med Aamodt og Hauge (2013) som viser til at holdninger til foreldrenes livsverden krever forståelse og anerkjennelse. Videre hevder Lindboe (i, Otterstad, 2008) at det er nødvendig å jobbe med sine egne holdninger gjennom hele det yrkesaktive livet, hvis ikke kan man risikere at de gode, ivaretakende holdningene erstattes med generaliseringer, økt distanse og manglende innlevelse og forståelse, noe som vil være ødeleggende, spesielt i et flerkulturelt samfunn (Lindboe, i Otterstad, 2008).

(...) det er jo en ting å si "du skal ikke slå barnet" men hvis de ikke har noe annet repertoar så er det vanskelig. Det skjønner jeg, for hvis det er det du har lært hjemme og det du har med deg at hvis du har gjort noe galt så får du et smekk på hånda (...)

Mange foreldre oppdrar barna sine land de ikke selv har vokst opp i. De bilder man har av å være familie og oppdrager er knyttet opp til den familien og det samfunnet man har vokst opp i. Det kan bety at jo mer ulikt det samfunnet man lever i som voksen er fra det samfunnet man selv har vokst opp i, jo høyere krav stiller det til en omstillingsevne (Gjervan m.fl., 2006). Informanten som uttalte seg i sitatet over signaliserer en forståelse for at noen foreldre mangler *repertoar* i forhold til sin oppdragerstil. Hun uttrykker at noen foreldre som ikke selv er vokst opp i Norge, kan ha med seg en oppdragerstil som innebærer at fysisk avstraffelse på barn er vanlig. I Norge er fysisk avstraffelse strengt forbudt, og for mange barnehagelærere kan det være svært utfordrende når de kommer i situasjoner hvor dette likevel skjer. Selv om personalet ser verdimangfoldet som en ressurs kan det likevel oppstå situasjoner hvor ulike verdier kolliderer. For eksempel religiøs overbevisning og praksis, ulike syn på barneoppdragelse og på kropp, samt forholdet mellom menn og kvinner (Gjervan m.fl., 2006). Lindboe (i, Otterstad, 2008) hevder at nærhetsperspektivet er nødvendig for å forsøke å forstå det som kan virke fremmed for oss selv. Nærhetsperspektivet kan muligens i denne sammenheng bidra til at barnehagelærere og foreldre som står ovenfor ulike utfordringer i forbindelse med oppdragerstil, kan etablere et samarbeid som preges av gjensidig forståelse og respekt. Ved å ha en slik tilnærming til det som kan virke fremmed, vil trolig dette bidra til at både foreldre og barnehagelærere sammen kan komme frem til hva som er barnets beste. I forbindelse med informantens utsagn uttrykker hun en holdning som viser forståelse, og dette vil trolig være av stor betydning når man skal samtale med foreldre om sensitive temaer som oppdragelse.

Hvordan barnehagen og foreldre samarbeider vil ha stor påvirkning på barna. I likhet med foreldrene skal også barnet forholde seg til to, noen ganger veldig ulike kulturer. Barna er ikke bare mottakelig for de ulike kulturene, men også for de konflikter som konfrontasjonen mellom to kultur kan skape. For barnets utvikling er det derfor av betydning hvordan de to kulturene forholder seg til hverandre (Bovbjerg & Kahler, 2007).

*(...) vi jobber mye med å bevisstgjøre de på at barn er likeverdige med likeverdige følelser som oss voksne. En del har med seg at barna er der bare, og de skal ikke ansvarliggjøres heller. Vi ansvarlig gjør de jo fra dag en (...)
(...) Og når en da skal oppdra barn mellom dette her så er det, for de tror atte, eller de?*

Informanten forteller at noen foreldre har et syn på barn som at de bare er der, og at de ikke skal ansvarliggjøres. Et slikt syn kan muligens relateres til synet vi hadde på barn for ikke alt for mange år tilbake. Endringer i synet på barn har oppstått på bakgrunn av moderne spedbarns psykologi og relasjonspsykologi fra ulike fag. Dette har ført til at man har kunnet dokumentere at spedbarn kommer til verden som relasjonsorienterte og meningsskapende helt fra fødselen av, og ikke som primitive skapninger som må sosialiseres og tuktes før de blir mennesker (Bae, 2005). I likhet med Bae (2005) uttrykker informanten at vi ansvarliggjør barn fra dag en. Ifølge Bovbjerg & Kahler (2007) er det viktig for foreldre å vite om hvor mye vi vektlegger selvstendiggjørelse av barn i vår oppdragelse. Samtidig er det også sentralt for foreldre å vite om hvilke verdier vi har i samfunnet. Eksempelvis at barn har frihet til deltakelse i diskusjoner, også når en person er eldre enn barnet og betydningen av barnets mening. Mye av dette kan være overraskende for flyktningfamilier fra mer autoritative samfunnstyper (Bovbjerg & Kahler, 2007). Informanten som uttrykte sitatet over forteller også at de arbeider mye med å bevisstgjøre foreldre om at barn er likeverdige, med likeverdige følelser som oss voksne. Her kan det trekkes en parallell til det å se på barn som subjekter (Bae, 2005). Hvis man vil se barn som subjekt, så må man ikke fokusere på det barn mangler, på det uferdige, noe mindre utviklet også videre. Oppmerksomheten må rettes mot barn som deltakere eller aktører i sitt eget liv (James, prout & Jenks, 1998).

Det er verdt å påpeke at informanten tar seg selv i å benevne familier med ulik kulturell bakgrunn i det hun stiller seg spørrende når hun bruker betegnelsen ”de”. Ifølge Gjervan (m.fl., 2006) lages det ofte skiller mellom *vi* og *de* andre med utgangspunkt i skillet mellom minoritets og majoritetsbefolkningen. Ofte fremstilles *de andre* i et etnosentrisk perspektiv som fremmedartet og unaturlig, mens våre egne tradisjoner og verdier blir ansett som normale og naturlige. Slike inndelinger kan ofte føre til stigmatisering av de andre. I sammenheng med informantens uttalelse blir det

forstått slik at hun er reflektert over bruken av *vi* og *de* da hun poengterer dette ved å stille seg spørrende til sitt eget ordbruk. I denne forbindelse tolkes det derfor ikke som en negativ stigmatisering.

4.2 Kompetanse knyttet ivaretagelsen av flyktningbarn

I møte med flyktningbarn som har opplevd store omveltninger i livet sitt blir det kanskje spesielt viktig at barna møtes med omsorg i forhold til barnets mentale, relasjonelle og følelsesmessiges sider (Bae, 2005). I henhold til spørsmål knyttet til hva slags kompetanse informantene anså som viktige i arbeid med flyktningbarn ble relasjonskompetanse uttrykt som svært viktig av alle informantene. Informantene påpekte at denne kompetansen er grunnleggende i møte med barn, og deres familier. Ifølge Bae (2005) anses relasjonen mellom voksne og barn i barnehager og skoler om en bærebjelke i det pedagogiske arbeidet, og denne relasjonen skaper forutsetning for mange typer utvikling og læring.

(...) kompetanse i forhold til det å etablere gode relasjoner med barn er jo en forutsetning for alt egentlig... Altså du kan være så kompetent du vil på andre områder, men om ikke du har evne til å etablere tillitsfulle og trygge relasjoner til barn når du arbeider i barnehage, da er det noe galt...

Relasjonskompetanse dreier seg om å ha innsikt i hvordan man kan møte andre som kan gi dem en følelse av å bli sett, hørt, respektert og forstått (Bae, 2005).

Informantene som uttalte sitatet over hevder at som barnehagelærer så må man ha kompetanse til å etablere gode relasjoner med barn, og at dette er en forutsetning for *alt*.

Jeg tenker at det viktigste er å møte barnet, å prøve å forstå og vise forståelse og aksept for at barnet er den det er og at det har de følelsene som det har, og at det er lov (...)

Informantene uttrykker at i møte med barn så er det viktigste å møte barnet, å forsøke å forstå og vise forståelse for barnet. Hun uttrykker videre en aksept for barnets rett til å være den det er, og har de følelsene som det har. Dette knyttes til det som Bae (1992) kaller for en anerkjennende relasjon. Bae (1992) hevder at det som er sentralt i

all anerkjennelse er at vi anerkjenner at den andre parten i relasjonen har rett til sine egne opplevelser, erfaringer, følelser og meninger. Shibbye (1988, s.166, i Bae, 1992) hevder at det som er sentralt i all anerkjennelse er at den andre ses som ”...*autoritet i forhold til sin egen opplevelse*”.

Ta de på alvor, når de opplever så mye omveltninger at hvis de sier de ikke vil så skal en ikke si at ”du skal!”

En av informantene forteller at i møte med flyktningbarn som så må man ta hensyn til at barna har opplevd store omveltninger i livet sitt, og da må en også være forsiktig med å ikke presse de til noe som man ser de ikke føler seg trygge på.

Jeg har et kjempe eksempel fra den ene avdelingen som det var to barn på 3 år som nektet å gå inn i samlingsstund, og da satt den ene pedagogen seg bare i døråpningen, så sa det står to stoler utenfor, også var jo ikke lenge, når de ble møtt på at ”dette går fint, vi gjør det bare sånn” så turte de å gå inn. Det med å ikke ”pushe” barn, det med å forstå barnet ut i fra der de er (...)

Dette utsagnet ovenfor kan ses i sammenheng med det å se barn som subjekt med respekt for barnets følelser og opplevelsesverden. Bae (2005) hevder at for å møte barn som subjekt så krever det at barnehagelærerne må møte barn som individer med følelser, tanker og meninger som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn. Informantens utsagn om de to barna som ikke ville gå inn i samlingsstund kan ses i sammenheng med en slik tankegang.

(...) for å komme inn på et barn så må en lukke seg inn, og hvis du kommer inn forbi der så må du gi og ta på en måte og ikke nødvendigvis at du eller, du må vise at barnet kan henvende seg til deg om alt, til meg som er voksen. Og det tror jeg er mye av rota for de fleste barn at du viser at du er åpen og at du er en til å stole på for barna.

Ifølge Gamst (2011) så har den voksne et ansvar i forhold til å være bevisst på at barnets muligheter og evner til å formidle seg, påvirkes av det som skjer i samtalesituasjonen. For å få frem barnets subjektive opplevelse, må man øke

bevisstheten av egen presentasjon av seg selv i samtalen, samt ta kontroll over egen rolle og reaksjoner. Dette vil stille krav til den voksnes samtalekompetanse og evner til å møte barnet i den opplevde situasjonen som barnet befinner seg i akkurat der og da (Gamst, 2011). Informanten uttrykker at for å komme inn på barn, så må en gi og ta og vise barnet at det kan henvende seg til den voksne om alt. Informantens uttalelse kan knyttes til de to kvaliteter som Buber (1978) fremhever som viktige i dialoger og relasjoner. Den ene kvaliteten dreier seg om det om å være genuin. Slik som utsagnet til informanten blir tolket så må barnet stole på og ha tillit til at den voksne vil det vel, er oppriktig og tilstede før barnet tørr å åpne seg opp. Den andre kvaliteten dreier seg om det Buber (1978) kaller for ansvar. Ansvar dreier seg om å ivareta det barnet sier på en forsvarlig måte som gir barnet en følelse av å bli tatt på alvor, hørt og respektert (Buber, 1978).

I sammenheng med informantens utsagn kan det også trekkes en parallell til det Stern påpeker om at barnet har behov for å bli sett gjennom en annens øyne for at psyken skal kunne formes og holde seg sammen, og det er denne grunnleggende relasjonen til andre som Stern kaller den intersubjektive matrisen (Hart & Shwartz, 2008). Ved at informanten uttrykker viktigheten av at man er åpen, og viser barna at man er en til å stole på så kan dette muligens bidra til at intersubjektivitet oppstår. Intersubjektivitet kan bidra til å utvikle psykiske tilstander som bidrar til dannelsen av tilknytningsmønstre. Tilknytningssystemet gir mennesket mulighet for å inngå i en relasjon der intersubjektiviteten kan utvikle seg, samt også bli dypere. Dermed skaper intersubjektivitet muligheter for å danne tilknytning og psykologisk nærhet (Hart & Shwartz, 2008). Det kan tenkes at ved at barnehagelærere er bevisste på sin egen væremåte i relasjonen til barnet, så kan dette legge grunnlaget for en god tilknytning til barnet som igjen kan bidra til barn opplever seg selv som verdifulle i relasjonen til de voksne. Barnehagelæreres anerkjennelse av barnet må ifølge Bae (1992) ses som en grunnleggende holdning og kan komme til uttrykk på forskjellige måter i ulike typer relasjoner og kontekster.

4.3 Barn og traumer

en ser en atferd som ofte er litt uforståelig, det kan bli en voldsom reaksjon på et eller annet, barnet kobler ut og en får ikke kontakt, det kan være...det kan egentlig være det meste, også ser du ofte et blick som er mer flakkende

kanskje, større grad av tristhet, det er jo ofte sånn at er det noe en ikke forstår så har de med seg noe tenker jeg, ofte store grader av uro men ikke alltid.

Dette med fight, flight, freeze, ser ofte noe av det (...)

Ifølge Dyregrov (2010) kan mange barn reagere med frykt og angst i situasjoner som kan minne dem om noe vondt de tidligere har opplevd. I henhold til informantens utsagn uttrykkes det at hos barn med traumer så ser man ofte en atferd som kan være vanskelig å forstå. Informanten uttrykker videre at *alt kan være triggere som gjør at du handler på refleks og ikke på fornuft eller fordi du tenker deg om (...)*. Dette kan sammenholdes med hvordan Søftestad & Anderesen (2014) beskriver triggere i miljøet. De påpeker at barn som har opplevd traumatiske hendelser nær hverandre i tid, ofte kan gå rundt å vente på at noe annet fælt skal skje. Triggere kan være ulike ting i miljøet som minner barnet om vonde opplevelser (Søftestad & Andersen, 2014). Dersom barnet trigges aktiveres et fyringsmønster i barnets hjerne, som kan få barnet til å reagere slik det gjorde i den faktiske hendelsen, også selv faren ikke lenger er tilstede (Søftestad & Andersen, 2014). Dette kan muligens knyttes opp til det informantens påpeker om at barn med traumer ofte viser reaksjoner som er uforståelige i forhold til situasjonen det er i.

Videre sier informantens at *fight, flight, freeze* ofte blir synlig gjennom barnets atferd. Lyng (2004) forklarer at en fysisk reaksjon på et traume kan for eksempel være når vi utsettes for en fare, hvor det er risiko for liv eller død, og vi ikke kan anvende de strategiene som vi kjenner. Da setter kroppens medfødte kamp-/fluktmekanisme inn (*fight, flight, freeze*), og det kan hende at kroppen stivner i en tilstand av ubevegelighet eller fast frysning (Lyng, 2004). Når barn utsettes for det de opplever som en sterk fare eller trussel, aktiveres både fysiske og mentale overlevelsesmekanismer som vil hjelpe oss i situasjonen vi befinner oss i (Dyregrov, 2010). Informanten uttrykker forståelse for at barn kan reagere uforståelig i situasjoner, og at dette kan handle om traumatiske opplevelser som barnet har hatt tidligere. En konsekvens ved å ikke ta dette med i betraktning kan eksempelvis være at barnehagelærere ”speiler” de sinte følelsene hos barnet, slik at det medføre mer motstand og negativ atferd (Bath, 2008b). Det kan tenkes at barn som ikke blir møtt av voksne med en væremåte som virker beroligende og forståelsesorientert i forhold til barnets egen opplevelse av situasjoner kan føre til uheldig utvikling. Samtidig som

barnets bearbeidelse av tidligere traumatiske opplevelser vil være vanskelig (Bath, 2008b).

4.3.1 Traumebevisst omsorg i barnehagen

Traumebevisst omsorg handler om hvordan man kan ivareta traumeutsatte barn innenfor ikke-kliniske settinger. Traumebevisst omsorg i barnehagesammenheng kan dreie seg om hvordan barnehagelærere kan tilrettelegge for trygghet, gode relasjoner og hjelpe barn til å regulere egne følelser. Dette er de tre pilarene som er grunnlaget for traumebevisst omsorg (Bath, 2008a).

(...) følelsen av trygghet er utrolig viktig. Det tenker jeg vi må være gode til å jobbe med her også, og gi barna den følelsen av trygghet, og være trygge voksne (...)

I likhet med informantens utsagn hevder Bath (2015) at barnets opplevelse av trygghet blir det viktigste fokusområdet for omsorgspersonene. Trygghet innebærer å skape et miljø hvor barnet kan føle seg trygt, rolig og kan involvere seg i aktiviteter og oppgaver som er positive for utviklingen (Bath, 2015).

Mye ligger på oss voksne, og trenger et barn og få en pust i bakken, eller bare litt ro, så har vi mulighet til at en voksen tar med seg barnet til et annet rom, eller plass for at barnet skal få den roen det trenger.

En annen informant forteller at mye avhenger av at voksne er i stand til å se når barn har behov for en pause, eller litt ro i hverdagen. Videre uttrykker informanten at det har de mulighet til i barnehagehverdagen. Bath (2015) hevder at bearbeidelse av vonde opplevelser må starte med et miljø som preges av trygghet. I begge informantenes utsagn ovenfor blir det tolket som at trygge omgivelser for barn er noe de vektlegger sterkt i barnehagen. Videre tolkes informantenes utsagn som at trygge omgivelser er noe de voksne i barnehagen må ta ansvar for. Slik det tolkes i det andre utsagnet viser informanten at trygghet kan dreie seg om å se når barn har behov for ro, og deretter legge tilrette for at barnet får den roen det trenger i hverdagen.

(...) man kan ikke sette seg inn i den situasjonen med mindre enn har vært i situasjonen og da er litt tenker jeg at å bekrefte å si at jeg ser at du har det vondt, og vise at en er der og er interessert, og ikke tenke at dette var skummelt og dytte eller skjerme det vekk.

Å bevare et fokus på følelsene til barnet istedenfor atferden vil ifølge Perry (2003) være mer hensiktsmessig i situasjoner hvor en har å gjøre med traumeutsatte barn som viser en uforståelig atferd. I lys av utsagnet til informanten kan det muligens tenkes at i situasjoner hvor en møter flyktningbarn med uforståelig atferd, så blir det vesentlig at den voksne viser at man er tilstede for barnet, og bekrefte barnets følelser. Dette kan ses i sammenheng med barnehagelæreres relasjonskompetanse, som handler om måten man bekrefter barnet gjennom at barnet blir sett, hørt, respektert og forstått (Bae, 2005). Omsorgspersonens beroligende intervensjon, kan gi grunnlag for å utvikle en følelse av trygghet og tillit, og over tid kan dette bidra til å gi barnet grunnlag for å utvikle bedre selvregulering (Bath, 2015).

Videre tolkes informantens utsagn som at det blir viktig å ikke skyve bort eller unngå situasjoner hvor en står ovenfor barns utfordrende atferd. Ifølge Øvreide (2009) kan barn i vanskelige livssituasjoner ofte ha udekkede behov i form av eksempelvis omsorg og medopplevelse. Det kan tenkes at noen flyktningbarn har foreldre som kanskje sliter med sin egen psyke i form av det de har opplevd gjennom flukten og har vanskeligheter med å yte omsorg for sine barn. Øvreide (2009) hevder at barn kan vise sine udekkede behov indirekte ved utprøvende eller unnvikende kontakt. De kan overinvolvere seg i nye kontakter, eller trekke seg unna de mest velmenende kontaktinitiativ. På den måten kan de også komme til å vekke avvisende og negative følelser hos de voksne som irritasjon, usikkerhet og sinne og dette kan føre til at de voksne misliker barnet (Øvreide, 2009).

Å jobbe med seg selv er jo det viktigste, altså jeg skal vite hva det gjør med meg om jeg møter et barn som banner meg opp i fjeset, som spytter på meg, og det er ikke det at jeg ikke skal få lov til å reagere men jeg skal ha en refleksjon rundt hva jeg gjør. Så det har krevd ganske mye tårer og svette for flere av oss tror jeg, og på en måte se hva en holder på med.

Ifølge Øvreeide (2009) blir det viktig å stille spørsmål om hva som er egne automatiserte atferds tendenser når en reagerer følelsesmessig overfor de barna man møter. Disse spørsmålene kan eksempelvis være om man trekker seg unna, om man blir redd for å ødelegger ytterligere, hvordan man handler ovenfor barn man misliker også videre. Slike spørsmål kan bidra til selvrefleksjon som bør reises i forhold til en selv (Øvreeide, 2009). I forbindelse med informantens utsagn uttrykker også hun at en refleksjon rundt hva en gjør blir vesentlig. Ifølge Øvreeide (2009) blir det sentralt å ikke forsøke å holde følelser unna bevisstheten, for følelsene gir viktig informasjon om både en selv og den sosiale relasjonen og sammenhengen som man står i. Men hvilke atferdsmessige uttrykk følelsene får, og i hvilken sammenheng de uttrykkes, vil være noe alle kan arbeide med. I samhold med informantens utsagn krever dette at man reflekterer over seg selv, og sine handlinger.

En av informantene uttrykker følgende:

Se etter lysglimt, og etter det positive hos barnet, og lete etter hva det var som gjorde det positivt og gjøre mer av dette.

Ifølge Gjestad (2005) klarer mange barn seg fint på tross av eksponering for traumatiske begivenheter. I henhold til informantens utsagn kan det tenkes at å se etter barnets ressurser, altså det positive hos barnet, kan bidra til å støtte barnet i en retning av positiv utvikling. En motsetning til dette kan være at man fokuserer på det barnet mangler. Da kan man trolig komme til å undervurdere barnets ressurser, og dette kan blant annet føre til en uheldig påvirkning av barnets oppfatning om seg selv. Ifølge Søftestad og Andersen (2014) tydeliggjør begrepet traumebevisst omsorg at hjelpere ikke skal ha fokus på traumene til barnet, men at man er seg bevisst at barnet kan være traumatisert. En av informantene forteller at ”*det er langt ifra alle flyktningbarn som er traumatisert*”. Det kan tenkes at dette vil være av betydning for barnehagelærere å være klar over i møte med flyktningbarn. Kanskje spesielt om man er av den oppfatning at alle flyktningbarn vil kreve mye ressurser. Traumebevisst omsorg er noe alle barn drar godt nytte av. Det er derfor ikke å forstå som at denne omsorgen bare er for barn som er traumatisert, men det er likevel viktig å være seg bevisst på at denne tilnærmingen kan ha god effekt på de barna som er preget av traumatiske opplevelser (Søftestad & Andersen, 2014).

4.3 Oppsummering av funn og drøfting

Gjennom alle informantenes utlevelser kom det frem positive holdninger til det å arbeide med flyktningbarn i barnehagen. I forhold til flerkulturelt arbeid i barnehagen signaliserte informantene at de hadde en ressursorientert tilnærming til det å tilrettelegge for en flerkulturell barnehage. Dette kom tydelig frem da informantene uttalte seg blant annet om verdien av flerspråklige ansatte og barnas tospråklige utvikling. Språk- og kulturforskjeller var utfordringer som alle informantene gav uttrykk for. Disse utfordringene ble likevel ikke uttrykt i noen negativ forstand. Kjennskap til flyktningbarnas bakgrunn i henhold til hva de har opplevd og hvilken livssituasjon barna er i kom frem som viktig i alle informantenes utleveringer. Et godt foreldresamarbeid ble også vektlagt sterkt av informantene. Alle informantene gav uttrykk for at foreldresamarbeid er av stor betydning for å ivareta barnas behov.

Informantene uttrykte at relasjonskompetanse er av stor betydning i arbeid med flyktningbarn. Informantene gav videre uttrykk for viktigheten av å møte barn som subjekt, og anerkjenne deres følelser. De gav uttrykk for at det å møte barnet der det er, med sine følelser og sine behov er svært viktig. Det kom også frem i deres utleveringer at det er vesentlig å ikke presse barn i situasjoner hvor de kan føle seg utrygge.

Videre gav informantene uttrykk for at forståelse og trygghet er av stor betydning med tanke på at flyktningbarn har opplevd store omveltninger i livet sitt. Flere av informantene vektla også at arbeid med å skape et inkluderende fellesskap i barnehagen, vil være av stor betydning for flyktningbarn.

Flere av informantene uttrykte også viktigheten av å ha et reflektert forhold til seg selv, og sine handlinger. Å være klar over hvordan man selv handler og hvilke følelser man tillater å vise i utfordrende situasjoner ble uttrykt som sentralt i samspill med barna. Informantene uttrykte også viktighetene av å møte barn på en bekreftende måte, ved å vise barnet at man er tilstede og er interessert.

Informantene gav uttrykk for viktigheten av å ikke tenke at alle flyktningbarn er traumatisert. De uttrykte likevel at det blir viktig å være klar over at noen barn kan

bære på vonde opplevelser, som det blir viktig å ha kjennskap til for å kunne møte barnet på en god måte.

5.0 Avsluttende refleksjoner

Avslutningsvis vil refleksjoner rundt studiens hovedfunn knyttes til problemstilling. Denne kvalitative studien har undersøkt følgende problemstilling:

Hva slags holdninger og kompetanse anser barnehagelærere som viktige i arbeid med flyktningbarn i barnehagen?

Studien har søkt å gi innsikt i hvordan barnehagelæreres holdninger og kompetanse kan bidra til at flyktningbarn blir ivaretatt på en god måte i barnehagen, ved hjelp av teori og egne empiriske funn. Informantenes refleksjoner og erfaringer i samhold med teori har vært sentralt for å kunne belyse studiens hensikt.

For å kunne svare på studiens problemstilling har analysearbeidet vært viktig. I dette analysearbeidet kom det frem at barnehagelærerne har positive holdninger til arbeid med flyktningbarn i barnehagen. I tillegg kom det frem at barnehagelærerne har en ressursorientert tilnærming til det å tilrettelegge for en pedagogisk virksomhet som rommer og ivaretar flerkulturalitet. Barnehagelærerne anser foreldresamarbeid som vesentlig, da dette gir muligheter for å få kjennskap til barnets bakgrunn, og for å ivareta barnas behov på best mulig vis. Dette kan knyttes til en helhetstenkning rundt tilnærmingen til hvordan barnehagelærere best kan ivareta flyktningbarna i barnehagen. Dette viser samtidig at den flerkulturelle kompetansen til barnehagelærerne kan ses i sammenheng med deres holdninger til flerkulturelt arbeid, og herunder flyktningbarn.

Relasjonskompetanse ble ansett av alle informantene som en viktig kompetanse for å kunne imøtekomme flyktningbarna på en god måte i barnehagen. Barnehagelærerne la stor vekt på det å møte barn på en forståelsesfull måte, som erkjenner at barnet også kan ha med seg vonde opplevelser. Barnehagelærerne var opptatt av etablering av trygghet, gode relasjoner og vise forståelse og aksept for barnas signaler og ulike reaksjoner. Dette kan sammenholdes med grunnpilarene til Bath (2015) innenfor traumebevisst omsorg.

Det er viktig å påpeke at mange av flyktningbarna klarer seg bra på tross av det de har opplevd (Gjestad, 2005), og dette påpekte også flere av barnehagelærerne. Ved å tilrettelegge for et miljø som oppleves som trygt, og inkluderende vil dette være faktorer som vil være betydningsfulle for barnets positive utvikling og læring (Dyregrov, 2010).

5.1 Begrensninger

Studien har gitt svar på noen spørsmål knyttet til barnehagelæreres holdninger og kompetanse i forbindelse med ivaretagelsen av flyktningbarn i barnehagen. Informantene i studien har ulike bakgrunn og erfaring i forbindelse med arbeid med flyktningbarn, men de har alle lang erfaring i barnehage, og i arbeid med barn.

Det relativt lite utvalget for denne studien er en begrensning, og studien kan derfor ikke generaliseres. Resultatene fra denne undersøkelsen kan ikke overføres til andre intervjupersoner eller andre situasjoner. Dette er dog ikke denne studiens hensikt. Hensikten med denne studien er å få en dypere innsikt i holdninger og kompetanse relatert til arbeid med flyktningbarn.

I en intervjusituasjon vil en sosial interaksjon mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet kunne påvirke informasjonen som kommer frem. Blant annet peker Kvale og Brinkmann (2015) på at hvilke typer oppfølgingsspørsmål man stiller vil kunne påvirke informasjonen som informantene gir. Selvom mye ble gjort for å sikre at intervjuene ble gjennomført på mest mulig lik måte, kan man likevel ikke utelukke at eventuelle oppfølgingsspørsmål ble gjennomført på ulike måter, og dette kan ha påvirket funn i denne studien. Videre kan utvalget påvirke resultatenes troverdighet, ved at informantene visste i forkant hvilke temaer som det skulle bli lagt vekt på i intervjuet. På bakgrunn av dette kan informantene ha gitt beskrivelser med formål om å gi et bedre inntrykk av seg selv og arbeidsplassen.

I etterkant av en forskningsundersøkelse kommer det ofte refleksjoner over hva en kunne gjort annerledes. Jeg burde startet tidligere med å få tak i informanter, og tenkt over at det ikke var helt problemfritt.

Tidsrammen for levering av studien er også en begrensning som bør tas med i betraktning.

5.2 Implikasjoner

Denne studien bidrar med verdifull innsikt i hvilke holdninger og kompetanser som er viktige for barnehagelærere i arbeid med flyktningbarn i barnehagen. Det kan være krevende for barnehagelærere og andre som arbeider med flyktningbarn, å både forstå omfanget, dybden og alvoret i de påkjenningene som mange flyktningbarn utsettes for. Det blir derfor svært viktig å kunne forholde seg til det, og skaffe seg kunnskap om hvilke konsekvenser det kan få, og hva man kan og bør gjøre i barnehagen for å tilrettelegge for god utvikling i et trygt og motiverende miljø (Fandrem & Tveitereid, 2016).

Holdninger man har kan også knyttes til de kunnskaper man har. Det kan tenkes at jo mer kunnskap man skaffer seg om et tema, desto større sjanse er det for at også holdningene vil endre seg i takt med den nye informasjonen. På denne måten kan man se holdninger og kompetanse som avhengig av hverandre i arbeid med flyktningbarn i barnehagen.

Studien har en kvalitativ tilnærming med relativt få informanter. Metodens styrke er at man får en dypere innsikt i sentrale holdninger og kompetanser i arbeid med flyktningbarn. For å kartlegge hva slags holdninger og kompetanse som finnes, og som er viktige i arbeid med flyktningbarn i barnehager generelt anbefales det at fremtidige studier i tillegg benytter en kvantitativ metode. Samtidig vil det også være interessant å belyse flyktningfamiliers opplevelse av barnehagen.

Referanseliste

Aamodt, S. and A.-M. Hauge (2013). *Snakk med oss : samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo, Gyldendal akademisk.

AJZEN, I. & FISHBEIN, M. (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bae, B.1992 *Relasjonen som vågestykke*. 1:B.Bae og JE. Waastad (red). Erkjennelse og anerkjennelse. Oslo: Universitetsforlaget

Bae, B. 2004 *Dialoger mellom førskolelærer og barn* Høgskolen i Oslo rapport nr. 25

Bae, B.2005. *Å se barnet som subjekt-noen konsekvenser for pedagogisk arbeid*. Vedlegg til rapport "klar, ferdig, gå! BFD-om kvalitet i barnehagen

Bath, H. (2008a). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming children and youth*, 17(3), 17 - 23.

Bath, H. (2008b). Calming Together: The Pathway to Self-Control. *Reclaiming children and youth*, 16(4), 44 - 46.

Bath, H. (2015). "The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours." *Reclaiming children and youth : journal of emotional and behavioral problems*. 23(4): 5-11.

Bateman, A.W., & Fonagy, P. (2012). *Haandbook of Mentalizing in Health Care Practice*. Arlington: American Psyciatric Association.

Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder : en kompleks og viktig oppgave*. Oslo, Pedagogisk forum.

Bleka, U. (2015). *Når barn og foreldre opplever kriser og sorg i forbindelse med flukt og migrasjon*. Hentet 14.03.16 fra

<http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/10/N%C3%A5r-barn-og-foreldre-oplever-kriser-og-sorg-i-forbindelse-med-flukt-og-migrasjon.pdf>

Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens : risiko og sunn utvikling*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Bovbjerg, A. and E. M. Kahler (2007). *Det traumatiserede barn : symptomer, konsekvenser og behandling*. København, Frydenlund.

Bowlby, J. (1981). *Attachment and loss: sadness and depression : 3 : Loss sadness and depression*. Harmondsworth, Penguin.

Brandt, A. E. and T. H. Grenvik (2010). *Med barnet i sentrum : nye muligheter for spedbarn og småbarn av rusmiddelavhengige og psykisk syke foreldre*. Oslo, Kommuneforl.

Børstad, M. (1992). *Intersubjektivitet i lys av dialektisk relasjonsteori*. Oslo, Universitetsforlaget, 1992.

Burmo, A. (2016). *Den store flyktningstrømmen-en ressurs for Norge*. Hentet 04.04.16 fra <http://mid-norway.no/den-store-flyktningstrommen-en-ressurs-for-norge/>

Buber, M. 1978. *Between Man and Man*. Macmillan Publishing Co., New York.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage

Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker : interkulturell kommunikasjon*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo, Universitetsforl.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskrivning for studenter*. Oslo, Gyldendal Akademiske.

Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer : en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen, Fagbokforl.

Eide, S. B. (2011). *Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk*. Bergen, Fagbokforl. "... inspirasjon fra de tre tenkerne Martin Buber, Emmanuel Levinas og Knud E. Løgstrup ..." - Omslaget

Engen, T.O., & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråkligheit, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk, 2004

Fandrem, H., & Tveitereid, K. (2016). Hentet 26.04.16 fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/inkludering/barn-med-flyktningebakgrunn/hvorfor-maa-barnehager-og-skoler-vite-noe-om-flyktninger/>

FN. (1951). *FNs flyktningekonvensjon*. Hentet 01.05.16 fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Flyktninger/Flyktningskonvensjonen>

Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler : å ta barn på alvor*. Oslo, Universitetsforl.

Gren, J. (1995): *Etikk i pedagogens hverdag*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Gjervan, M., Andersen, C.E., Bleka, U. (2006). *Se mangfold! : perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo, Cappelen akademisk forl.

Gjestad, R. (2005). *Kartlegging av ettervirkninger etter traumatiske hendelser hos flyktningbarn*. Bergen: Senter for Krisepsykologi.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, Cappelen akademisk forl.

Hart, S. og Schwartz, R. 2008. *Fra interaksjon til relasjon*. Kap. 3. Oslo: Gyldendal akademiske

James, A., Prout, A. & Jenks, C. (1998). *Theorizing Childhood*, Oxford: Polity Press.

Johannessen, E., Kokkersvold, E., Vedeler, L. (2010). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Lillemyr, O. F. and F. Søbstad (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo, Tano.

Lyng, N. (2004). *Gør mig glad igen : mødet med det traumatiserede barn i institution og skole*. København, Hovedland.

Løgstrup, K.E. (2015). *Den etiske fordring*. Hentet 02.05.16 fra

https://books.google.no/books?id=hmoYCAAQBAJ&pg=PT4&lpg=PT4&dq=1%C3%B8gstrup,+den+etiske+fordring+klim+2015&source=bl&ots=qC_2uSYfnI&sig=DCfjnmGLXwsXr-Kk0hVbQMFp_t4&hl=no&sa=X&ved=0ahUKewjzm8fP69_MAhWEhSwKHRKfcwcQ6AEIHjAA#v=onepage&q=1%C3%B8gstrup%2C%20den%20etiske%20fordring%20klim%202015&f=false

Neumayer, S. M., Skreslett, Borchgrevink & Gravråkmø m.fl., (2006). *Psykososialt arbeid med flyktningbarn : introduksjon og fagveileder, Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress Psykososialt team for flyktninger i Midt-Norge Psykososialt team for flyktninger i Nord-Norge*.

- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordanger, D.Ø., Braarud, H.C., Albæk, M., & Johansen, V.A. (2011). Developmental Trauma Disorder: En løsning på barnetraumatologifeltets problem? *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 48, 1086-1090.
- Nygren, P. og F. Skårderud. 2008. *Mentalisering som sosial kompetanse hos Barn og unge*. I: Barn og unges kompetanseutvikling. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M. (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold : fra utsikt til innsikt*. Oslo, Universitetsforl.
- Perry, B. D. and C. Academy (2003). Effects of Traumatic Events on Children: An Introduction, *ChildTrauma Academy*.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2013). *Miljøterapi boken. Mentalisering som holdning og handling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind : how relationships and the brain interact to shape who we are*.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand, Høyskoleforl.
- Smith, L. S.E. Ulvund. 1991. *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Statistisk sentralbyrå. (2016). *Barnehager, 2015, endelige tall*. Hentet 22.04.16 fra www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager
- Stern, Daniel N. 1985. *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.

Søftestad, S. and I. L. Andersen (2014). *Seksuelle overgrep mot barn : traumebevisst tilnærming*. Oslo, Universitetsforl.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Terr, L. C. (1991). "Childhood traumas: an outline and overview." *The American journal of psychiatry* 148(1): 10.

Twenge, J. M. and R. F. Baumeister (2005). *Social exclusion increases aggression and self-defeating behaviour while reducing intelligent thought and prosocial behaviour*. The Social psychology of inclusion and exclusion. D. Abrams, M. A. Hogg and J. M. Marques. New York, Psychology Press: pp 27-46.

Østby, L. (2015). *Flyktninger i Norge*. Hentet 24.04.2016 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flyktninger-i-norge>

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn : metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand, Høyskoleforl.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv til informantene

Mitt navn er Christina Jensen Fedog. Jeg studerer 2. året på master i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Jeg er nå i gang med siste del av masteren som er selve masteroppgaven. Jeg skriver en kvalitativ oppgave, og har derfor behov for informanter som ønsker stille opp til intervju. Jeg har valgt å skrive om barnehagelæreres opplevelser, erfaringer og kompetanse knyttet ivaretakelsen av flyktningbarn i barnehagen. Informantene vil derfor bli spurt om deres egne erfaringer, kunnskap og kompetanse angående dette tema. Det vil bli lagt fokus på begreper som traumer, kriser og sorg hos barn, og hvordan barnehagelærere føler de innehar en kompetanse til å møte og forstå barn med denne problematikken.

Deltagelse i denne oppgaven er frivillig og informanten kan når som helst i prosessen trekke seg uten videre begrunnelse. Hvis så vil alle data om informanten bli slettet og ikke brukt i oppgaven. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og fiktive navn vil bli brukt. Det vil bli brukt båndopptaker under intervjuene slik at dataene videre kan analyseres og transkriberes. Kun undertegnede og hennes veileder Maryann Jortveit vil ha tilgang til å se transkripsjonene. Transkripsjonene vil bli slettet når oppgaven ferdigstilles, som antas å være 15. mai 2015.

Mvh

Christina J. Fedog

Universitetet i Agder

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Vedlegg 2

Intervjuguide

1. Hvilke opplevelser og erfaringer har du i møte med flyktningbarn? Noen gode eksempler?
2. Hvilke utfordringer møter du som barnehagelærer i møte med flyktningbarn? Språk? Kultur?
3. Hvilke kompetanser og kunnskap anser du som viktig å inneha i møte med flyktningbarn som kan ha opplevd traumatiserende hendelser, kriser og sorg?
4. Hvilke signaler og hvordan oppfatter du at et barn er traumatisert, og/eller rammet av krise og sorg? Hvordan møter du dem?
5. Hvilke holdninger opplever du at barnehagepersonellet har i henhold til arbeid med flyktningbarn? Hva tenker du er viktig?
6. Hvordan arbeider du og det øvrige personalet for å tilrettelegge for barna? Hva tenker du er viktig?
7. Hvordan samarbeider dere med foreldre til barna, eventuelt andre omsorgs personer? Utfordringer? Andre instanser eller ressurser?
8. Hva synes du om barnehagelærer utdanningen? Er det noen mangler i forhold til viktige temaer som barn med en bakgrunn preget av traumer, kriser og sorg?
9. Hvordan forbereder du og personalet dere til å motta flyktningbarn?
10. Hva mener du er viktig å være forberedt på for barnehager som har mottatt eller som skal motta flyktningbarn?