

R

Kultursensitiv omsorg i barnehagen

Berit Zachrisen

Sammendrag

Studiens mål er å undersøke hvordan kultursensitiv omsorg kan komme til uttrykk i en norsk barnehagekontekst. Begrepet *kultursensitiv omsorg* er inspirert av Gay (2002, 2010) (*cultural sensitive care*) og utviklet av henne innenfor en amerikansk skolekontekst. Det løfter fram betydningen av omsorgsgivers kulturelle bevissthet i omsorgsutøvelsen. Studiens problemstilling lyder: *Hvordan kan kultursensitiv omsorg komme til uttrykk i en barnegruppe preget av etnisk mangfold?* Det teoretiske rammeverket er knyttet til multikulturell og kulturelt sensitiv pedagogikk samt teori om omsorg (Gay 2010; Noddings 2010a; Vandenbroeck 2007). Studien synliggjør hvordan omsorgen i barnehagen foregår innenfor en kompleks sosiokulturell kontekst, og fordrer refleksjon hos omsorgsgiveren over hvordan kulturelle erfaringer og bakgrunner hos alle aktørene spiller med i møtene.

Abstract

The aim of the study is to explore how culturally sensitive care can be expressed in a Norwegian preschool. The concept *culturally sensitive care* is inspired by Gay (2002, 2010) and developed by her within an American school context. It highlights the importance of the caregiver's cultural awareness in the caring. The research question is: *How can culturally sensitive care be expressed in a preschool with children from diverse ethnic backgrounds?* Theoretically, the study is linked to theory of multicultural and culturally sensitive pedagogy and theory of care (Gay 2010; Noddings 2010a; Vandenbroeck 2007). The study highlights how care in preschool is executed within a complex socio-cultural context, and calls for the caregiver's reflection on how cultural experiences and backgrounds of all actors are playing together within the interactions.

Innledning

Denne studiens mål er å undersøke hvordan det som her er valgt å omtale som *kultursensitiv omsorg* kan uttrykkes i en norsk barnehagekontekst. Omsorgsbegrepet har hatt en sentral plass i alle rammeplaner for barnehagen siden den første kom i 1995. Någjeldende rammeplan framholder:

har en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt overfor alle barn i barnehagen. Omsorgsforpliktelsen stiller krav til personalet om oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen og i gruppen. (Kunnskapsdepartementet 2006: 29)

Barn har rett til omsorg og skal møtes med omsorg. Barnehagens personale

I høringsutkast til ny rammeplan for barnehagen løftes omsorg fram som en av flere

viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2016). Denne studien ser på omsorgsarbeid som kulturbetinget. Omsorgsarbeid kan utøves på mange ulike måter. Allerede Margaret Mead var på 1920-tallet interessert i barneomsorg som et kulturelt uttrykk (Mead 1995: 1928). I et kulturelt homogent samfunn kan det være stor enighet om hvordan man forstår god omsorg for de yngste, mens det i et kulturelt heterogent samfunn vil finnes mange ulike oppfatninger. Når de fleste barnehager i Norge har eller i nær fremtid vil få barnegrupper med etisk og kulturelt sammensatte bakgrunner, vil det være nødvendig å reflektere over hvordan omsorg kan komme til uttrykk innenfor en kulturelt og etnisk mangfoldig kontekst.

- En kultursensitiv omsorgsrelasjon er karakterisert av at den gir barnet handlingskraft.

Studiens problemstilling lyder: *Hvordan kan kultursensitiv omsorg komme til uttrykk i en barnegruppe preget av etnisk mangfold?* Begrepet *kultursensitiv omsorg* er inspirert av Gay (2002, 2010) (*cultural sensitive care*) og utviklet av henne innenfor en amerikansk skolekontekst. *Kultursensitiv omsorg* tar som utgangspunkt at enhver omsorgsrelasjon er situert innenfor en kulturell og sosial kontekst og må ta hensyn til dette i omsorgsutøvelsen. Perspektivet er spesielt sentralt å løfte fram i sammenheng med profesjonell omsorg.

Inkluderingsprosesser kan undersøkes på ulike nivå, i denne studien settes søke-lyset på mikronivået, på spillet mellom ansatte og barn i barnehagen. Inkludering forstås her som en gjensidig prosess hvor partene forsøker å tilpasse seg hverandre samtidig som det gis rom til å være ulike og

bli verdsatt som unike, likeverdige og aktive aktører i fellesskapet. Å framstå som en aktiv aktør, står i motsetning til en posisjon som passiv, perifer tilskuer. Samtidig som inkluderingsprosessene i barnehagen mellom ansatte og barn her beskrives som gjensidige prosesser, forstås ansvars- og maktforholdene mellom partene som ulikt. Studien setter situasjonen til barnehagebarn med etnisk minoritetsbakgrunn i forgrunnen.

Teoretisk rammeverk

I sin forståelse av kultursensitiv omsorg, knytter denne studien seg til teori om multikulturell og kulturelt sensitiv pedagogikk (Derman-Sparks 2008; Derman-Sparks og Ramsey 2008; Gay 2002, 2010; Vandenbroeck 2007), og til omsorgsteori (Løgstrup 1956; Noddings 2010a, 2010b).

Kultursensitiv omsorg tar utgangspunkt i den antagelsen at når omsorgen situeres innenfor barnas levde erfaringer og referanser, har dette betydning blant annet for deres opplevelse av mening i møtet og for hvordan de mottar omsorgen. "Caring binds individual to their society, to their communities, and to each other," framholder Webb m.fl. (1993). 'Communities' kan i denne sammenhengen forstås som de nettverk eller fellesskap som barn er en del av. I denne studien legges det vekt på barns tilknytning til to fellesskap, det første er familien og familiens nettverk, det andre er fellesskapet i barnehagen. Mening og kultur knyttes av Bruner (1997) tett sammen. Mening beskrives som kulturelt situert. I en barnehagesammenheng kan det forstås slik at barns meningsskaping skjer mot et bakteppe av tidligere (kulturelle) erfaringer og referanser.

Gay (2010) løfter fram begrepet *autentisk omsorg* (*authentic caring*). Det handler om

varige, tillitsfulle, gjensidige og respektfulle relasjoner mellom barn og voksne. Walker og Snarey (2004) legger også dimensjoner av rettferdighet og likeverd til. De framholder at lærere som avviser å ta hensyn til barnas kulturelle erfaringer og bakgrunner i sin omsorg, opptrer urettferdig. Som lærer må man søke etter møter med barna som subjekter (Derman-Sparks og Ramsey 2008). Dette er møter som anerkjenner det enkelte barns verdighet, intensjoner, hva det er opptatt av og som gir det mening, drømmer, håp, ambisjoner, frykt, kjærlighet og smerte. Det enkelte barn anerkjennes både som særegent med individuelle rettigheter og som et aktivt medlem av fellesskap hvor opplevelse av tilhørighet, trygghet og tilknytning er sentralt.

I tråd med Noddings (2010a), må omsorg forstås med utgangspunkt i relasjonen mellom omsorgsmottaker og omsorgsgiver. Som omsorgsgiver rettes oppmerksomheten mot den andre, man forsøker å være lydhør og sensitiv for hans/hennes behov. Omsorg må imidlertid også komme til uttrykk i en handling. Kultursensitiv omsorg fokuserer mer på *'caring for'* enn *'caring about'* (Gay 2010). Omsorgsfulle holdninger omformes til handlinger som kan støtte barnas mangesidige potensial. Kultursensitiv omsorg manifesterer seg i lærernes forventninger og opptreden overfor barna knyttet til deres grunnleggende menneskelige verdi, intellektuelle kapasitet og evne til ansvarsfull oppførsel (Gay 2010). En kultursensitiv omsorgsrelasjon er karakterisert av at den gir barnet handlingskraft. Å utøve kultursensitiv omsorg handler om å kunne identifisere og utfordre stereotyper, fordommer og diskriminerende praksiser på ulike nivåer i samfunnet og i egen pedagogiske praksis (Derman-Sparks og Ramsey 2008). Walker og Snarey (2004) framholder at omsorgsfulle kultursensitive

lærere forsøker å reflektere over sine egne verdier, holdninger, prioriteringer og livshistorier og hvordan disse påvirker ens møte med barn.

I kontrast til dette vil en lite kultursensitiv omsorg kjennetegnes ved intoleranse, diktering, utålmodighet og kontroll (Gay 2010). Det er en relasjon hvor det er lite anerkjennelse av det barnet bringer med seg i kraft av sin sosiale og kulturelle bakgrunn, og manglende lydhørhet, sensitivitet og forståelse overfor det barnet uttrykker verbalt og nonverbalt. Barnets potensialer og opplevelse av tilhørighet til ulike fellesskap gis liten støtte. I en slik relasjon får barnet lite handlingskraft. Å utøve kultursensitiv omsorg må ikke forveksles med kulturalisering (Rugkåsa, Ylvisaker og Eide 2017). Kulturalisering vil i denne sammenhengen representere en reduksjonistisk forståelse og tilnærming til barn, hvor stereotypiske eller generelle oppfatninger av ulike kulturer legges til grunn for omsorgshandlingene, og hvor kulturbakgrunn brukes som en generell og ureflektert årsaksforklaring. Faren for kulturalisering kan synes ekstra stor i situasjoner hvor barns atferd oppleves som utfordrende for de ansatte. Kulturalisering kan føre til annengjøring¹ og diskriminering (Rugkåsa m.fl. 2017). Det andre ytterpunktet kan betegnes som kulturblindhet. Det handler om å overse eller underkommunisere hvordan barnas etniske bakgrunner spiller med i samspillet i barnehagen, og fører blant annet til at maktperspektiver knyttet til relasjonen majoritet-minoritet blir usynliggjort.

På et generelt nivå kan samspill mellom barn og ansatte i en utdanningsinstitusjon forstås som et samspill mellom aktører med ulik formell og reell makt. Når partene tilhører ulike etniske grupper, må nye perspektiver bringes inn i forståelsen. Omsorgsrelasjoner må sees i lys av spørsmålet:

Hvem sine interesser ivaretas i min omsorg, og hvordan spiller makt inn i omsorgsutøvelsen? (Vandenbroeck 2007). Det finnes ulike teoretiske innganger til å studere maktperspektiv i relasjoner. Denne studien har latt seg inspirere av Bourdieus (1999) teori, som er lagt til grunn for utviklingen av studiens analysekategorier.

Annen forskning på feltet

Her gjøres det rede for forskning som har undersøkt omsorg for barnehagegrupper preget av etnisk og kulturelt mangfold. Studiene er gjennomført i skandinaviske barnehager (Norge, Sverige og Danmark), og beskriver en pedagogisk praksis med mange fellestrekk. Alle barnehagene synes preget av en pedagogisk idé om likebehandling av barn uavhengig av bakgrunn.

- Et nytt syn utviklet seg på hvordan kulturelt mangfold kunne synliggjøres i de daglige møtene.

Lauritsen (2011) studerte to norske barnehager hvor flertallet av barna hadde majoritetsbakgrunn. I begge barnehagene var de ansatte opptatt av at man ikke skulle gjøre forskjell på barna, men behandle alle likt uavhengig av bakgrunn. Idealet om likebehandling, syntes imidlertid å stå i sterk kontrast til den forskjellsbehandling som skjedde i praksis. I Lunneblads (2006) studie av svenske barnehager, fant han en uttalt intensjon hos de ansatte, om å markere mangfoldet i språk og kultur blant barna. Det var imidlertid vanskelig å gjenfinne intensjonen i det daglige arbeidet. Hverdagens mange møter syntes mer preget av et ønske om å behandle alle barna 'likt', og ikke løfte fram forskjeller mellom dem. En slik praksis usynliggjorde mangfoldet.

I Palludans (2005) studie fra en dansk barnehage, observeres to ulike konversasjonsstiler hos personalet i samtaler med barna: *undervisningstonen* og *utvekslingstonen*. Undervisningstonen konstruerer barnet som et 'undervisningsobjekt'. Læreren spør, forklarer og instruerer, barnet lytter og svarer eller følger opp instruksjoner. Utvekslingstonen konstruerer barnet som et subjekt og som en likeverdig samtalepartner. Barnet og den ansatte utveksler erfaringer, fortolkninger og kunnskap og skifter på å være den som spør og den som svarer. For barn med etnisk minoritetsbakgrunn var risikoen for å bli utsatt for undervisningstonen stor. Dette gjaldt selv om de hadde gode dansk kunnskaper. Det syntes å være en tendens blant de ansatte til å velge kommunikasjonsstrategier mer ut fra vurderinger av barna på gruppenivå, enn ut fra den enkeltes språklige kapasitet (Palludan 2005).

Også Bundgaard og Gulløv (2008) har studert pedagogisk praksis i danske barnehager (to observasjonsbarnehager). Begge barnehagene bestrebet seg på å nedtone forskjeller mellom barna ut fra en idé om at alle er like og skal behandles likt. I sin pedagogiske praksis ønsket barnehagene å ta utgangspunkt i barnas umiddelbare motivasjon. De arbeidet imidlertid ikke med barnas ulike forutsetninger for å føle seg motivert til ulike aktiviteter. Dette medførte at forskjeller i motivasjon mellom barna blant annet forankret i ulike bakgrunner, i liten grad ble utliknet gjennom det pedagogiske arbeidet. Barnehagenes pedagogiske praksis kunne forstås som forankret i en majoritetskulturell forståelse/norm for hva som kjennetegner et 'prototypisk barneliv'. Barn som opptrådte i strid med normen ble markert som annerledes. Spesielt utsatt for dette var muslimske barn. Dess sterkere press på til-

passing til en fiksert norm, dess større er faren for å underkjenne det enkelte barns erfaringer og forutsetninger, framholder Bundgaard og Gulløv (2008). En slik norm kan også fungere som en godtgjørelse for en praksis hvor man forsøker å lære barn fra minoritetsgrupper og til dels også deres foresatte, hvordan man skal oppføre seg i en dansk barnehagesammenheng. Også Lauritsen (2011) løfter fram farene ved en forventning om at alle skal opptre ut fra de samme normene og tilpasses det samme opplegget. En slik pedagogisk praksis kan komme til å underslå forskjeller mellom barna som det er viktig å ta hensyn til.

Både Lauritsen (2011) og Lunneblad (2006) påpeker en bevegelse mot større åpenhet for kulturelt og språklig mangfold, i sine barnehager. Blant annet begynte en av observasjonsbarnehagene i studien til Lunneblad (2006), å stille spørsmål ved egen praksis. Et nytt syn utviklet seg på hvordan kulturelt mangfold kunne synliggjøres i de daglige møtene. Mens minoritetskulturene tidligere ble synliggjort ved hjelp av mat- og sangtradisjoner, ble målet å synliggjøre alle barnas hjemmekulturer i et bredt perspektiv. Ifølge Lunneblad (2006) kan interkulturell pedagogikk forstås som en pedagogisk idé som vektlegger gjensidighet, respekt, toleranse, mangfold og sosial rettferdighet i det daglige arbeidet med barna.

Det språklige og kulturelle mangfoldet i samfunnet er i rask vekst. Det haster med å finne nye pedagogiske tilnærminger som gir alle barn like muligheter i utdanningsinstitusjonene. Denne studien kan sees som en forlengelse av tidligere forskning. Ved å anvende et annet teoretisk rammeverk påvirket av multikulturell og kultursensitiv pedagogikk slik denne er utviklet av blant annet Gay (2002, 2010) og Derman-Sparks (2008; Derman-Sparks og Ramsey 2008) og analytiske begreper inspirert av Bourdieu

(1999), ønsker studien å bringe nye perspektiver inn i forskningsfeltet. Studien antyder at kultursensitiv omsorg kan innebære en nyorientering mht. forståelsen av omsorg i en barnehage preget av etnisk mangfold.

Studien

Studien kan beskrives som en mikro-etnografisk studie med et feltarbeid over 3 måneder (Hammersley og Atkinson 1996). Den er en del av en postdoktorstudie som har sett på kommunikasjon av verdier i barnegrupper preget av mangfold. Strukturerte og ustrukturerte situasjoner med en eller flere ansatte i ledende posisjon ble observert. Observasjonene varte fra noen få minutter til i underkant av en time. Totalt ble det nedskrevet 120 observasjoner. Den ene av observasjonsbarnehagene var privat, den andre var kommunal. I den private barnehagen deltok to avdelinger med totalt 36 barn (fra 2–6 år) og 12 ansatte. I den kommunale barnehagen var én avdeling med 18 barn (fra 3–6 år) og 6 ansatte med. Omlag halvparten av personalet i begge barnehagene var barnehagelærere, de andre var assistenter. Noen av de ansatte hadde et annet førstespråk enn norsk, men delte ikke sitt førstespråk med noen av barna i sin gruppe.

Betegnelsen barn med etnisk minoritetsbakgrunn brukes når barn har norsk som andrespråk og begge foreldre/foresatte med en annen etnisk bakgrunn enn majoritetsbefolkningen i Norge. I studien hadde denne gruppen barn følgende bakgrunner: amerikansk, kongolesisk, indonesisk, norsk, pakistansk, filippinsk, polsk og somalisk. Termen barn med etnisk majoritetsbakgrunn brukes når barn har norsk som førstespråk og minst én foreldre/foresatt med samme bakgrunn som majoritetsbefolk-

ningen i Norge. På grunn av store fellestrekk i språk og kultur regnes etniske bakgrunner som svensk og dansk i denne sammenhengen som en etnisk majoritetsbakgrunn.

Skriftlig, informert samtykke til deltakelse i studien ble innhentet fra barnas foresatte og de ansatte. I tillegg krevde hver observasjon sensitivitet overfor aktørenes reaksjoner på å bli observert. Barna står her i en særstilling da de ikke selv hadde godkjent å bli observert. En varhet overfor barnas kroppsspråk ble viktig. Barn som for eksempel trakk seg vekk fra observasjonssituasjonen, ble respektert. Mitt utgangspunkt var å forsøke å være en observerende deltaker (Hammersley og Atkinson 1996). Rollen ble definert som en synlig, men ikke aktivt kommuniserende voksenperson som til vanlig holdt seg litt i bakgrunnen. At situasjonene som ble observert var samspill med voksne i ledende roller var sannsynligvis viktig for hvordan min rolle ble akseptert av barna. I tidligere feltarbeid hvor barn-barn samspill har blitt observert, har rollen som observerende deltaker blitt opplevd som vanskeligere å holde fast på (Zachrisen 2013). Når kjente voksne var i situasjonen, ble det opplevd som mindre aktuelt for barna å henvende seg til meg. Studien har lagt etiske krav for samfunnsforskning i Norge slik denne presenteres i *Forsknings-etiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH 2006), til grunn for arbeidet.

Analyse

Studien ser på menneskelig utvikling som tett sammenvevd med det samfunn og den kultur utviklingen foregår innenfor. Bourdieu (1999; Bourdieu, Østerberg, Prieur og Barth 1995) tenkning har inspirert utviklingen av tre begreper som er anvendt i analysen: kulturell kapital, sosial kapital og

anerkjennelse (utdypes nedenfor). Forståelsesrammen åpner for å kunne forstå menneskelig samspill i relasjon til makt-perspektiver. Makt, framholder Engelstad (2005), skapes i alle sosiale relasjoner og er et aspekt som beveger oss og former våre liv. Makt skal videre forstås som muligheten til å påvirke andre og skape sosiale endringer (Willis, Guinote, og Rodríguez-Bailón 2010). De ansatte i barnehagen utøver makt i kraft av sin posisjon, kontroll over ressurser og autoritet til å definere for eksempel hva som er barnas behov eller 'til deres beste'.

Bourdieu's teori er utviklet for undersøkelse av makronivåer i samfunnet. Denne studien vil undersøke samspill mellom mennesker på mikronivå. På grunn av overføringen fra makro- til mikronivå, er begrepene videreutviklet med tanke på en barnehagekontekst (Zachrisen 2013).

Kulturell kapital

Kapital erkjennes som ressurser som verdsettes på en sosial arena. I denne studien er den sosiale arenaen møter mellom ansatte og barn i barnehagen. Kultur forstås bredt som summen av artefakter, både materielle og immaterielle, som er akkumulert av en sosial gruppe gjennom gruppas historiske erfaringer (Cole 2003). Å gjøre seg kjent med barnehagebarns kulturelle tilhørighet handler primært om å bli kjent med familien (Gonzales, Moll og Amanti 2004; Lunneblad 2006). Noen aspekter ved kulturen er lettere å få øye på enn andre som for eksempel musikk-, mat- og klestradisjoner. Andre aspekter er mer skjulte som verdier, normer, tro, antagelser og forventninger. Respekt og en anerkjennende tilnærming er grunnleggende når en vil søke kunnskap om barns ulike kulturelle tilhørighet.

Når aktører med ulik etnisk bakgrunn

møtes i barnehagen, vil de bringe med seg forskjellige kompetanser og erfaringer. Hvordan barns kompetanse og erfaringer synliggjøres og anerkjennes av de ansatte, er med på å gi den verdi eller frata den verdi. Verdisettingen blir av betydning for hvordan barns kulturelle kapital vurderes av deltakerne i miljøet. Barn som ofte anerkjennes av de ansatte for sine kunnskaper og kompetanser, vil framtre i miljøet som barn med betydelig kulturell kapital. Barn som sjelden oppnår anerkjennelse vil tilsvarende framstå som aktører med lite kulturell kapital. I barnefellesskapet kan de siste oppleves som lite synlige og interessante for andre barn (Zachrisen 2013).

Sosial kapital

Sosial kapital forstås her som en *individuell ressurs* og handler om personlige kontakter og nettverk. Det kan beskrives som bånd mellom mennesker, og berører de normer for gjensidighet og pålitelighet som oppstår i et nettverk. For barnehagebarn er det ofte nær forbindelse mellom det å leke sammen og vennsksapsrelasjoner (Corsaro 2003). En dimensjon som brukes i analyse av sosial kapital, er *sterke* og *svake* bånd. Dette angir grad av fortrolighet, hyppighet på samværet og emosjonell intensitet (Putnam og Goss 2002). Sterke og svake bånd kan forstås som ytterpunkter på en skala med glidende overganger. Båndene mellom to barn på samme avdeling, som sjelden eller aldri leker sammen, vil være langt svakere, enn båndene mellom to barn som ofte leker og opptre sammen. Sterke bånd er en ressurs en kan trekke på og ha glede av i ulike situasjoner.

Anerkjennelse

Anerkjennelse slik det forstås i Bourdieus tekster (1999), kan forstås som en autorisasjon. Det er tett knyttet til begrepet

kapital forstått som *anerkjente ressurser* i et felt (Bourdieu 1999; Bourdieu og Wacquant 1993). "Den sosiale verden," skriver Bourdieu (1999: 250) "kan gi det mest enestående av alt, nemlig anerkjennelse, anseelse, dvs. ganske enkelt eksistens-berechtiggelse." Sosial anerkjennelse kan forstås som et knapphetsgode. Det er et gode en ofte må vinne i hard konkurranse med andre (Bourdieu 1999). Det er de andre som tilskriver et barns kompetanser, erfaringer eller egenskaper sosial verdi. Dette kan gjøres ved direkte eller mer indirekte å beskrive/definere barnet som: morsom, interessant, intelligent, kompetent, sosial, flink, vakker, kreativ. Den som er i posisjon til å gi eller frata andre sosial anerkjennelse har makt i det sosiale miljøet.

Hvordan kan kultursensitiv omsorg komme til uttrykk i en barnegruppe?

Nedenfor undersøkes begrepet kultursensitiv omsorg med utgangspunkt i to observasjoner av samspill mellom ansatte og barn fra ulike etniske bakgrunner i barnehagen. I det første eksempelet leker to barn med etnisk minoritetsbakgrunn i sandkassa på utelekeplassen (Jasia 3,5 år og Natia 4 år). Barna har samme førstespråk og etniske bakgrunn. En ansatt er sammen med dem. Hun samtaler med jentene på norsk, om leken.

Bruk språket!

En gutt Jarek (4,5 år) med samme førstespråk og etniske bakgrunn som jentene, går opp i sandkassa og bort til de to jentene. Han bøyer seg ned over noen sandkaker som Jasia har laget og satt på et lite, lavt bord. Han holder ansiktet rett over en av kakene og smiler lurt. Jasia stopper opp i leken og ser på ham uten å

si noe. Den ansatte ser på Jarek og sier at han må spørre jentene om han kan få smake på kakene deres. Jarek retter seg opp, ansiktet blir alvorlig. Han ser taust på den ansatte. Den ansatte gjentar at om han vil smake på kakene må han spørre jentene. Jarek forblir taus. Han ser mot jentene med et usikkert uttrykk i ansiktet. Den ansatte og jentene går helt bort til ham. Mens jentene står tause og med alvorlige ansikter og ser på ham, bøyer den ansatte seg ned mot Jarek. Hun gjentar flere ganger med intensitet i stemmen, at han må bruke språket. Jarek ser bort, munnen er lukket. Han vender seg om og går ut av sandkassa. Idet han forlater området, gjentar den ansatte med sterk stemme: "Du må bruke språket ellers kan ingen forstå deg!"

Når den ansatte insisterer på at Jarek skal bruke 'språket', synes det underliggende budskapet å være at han skal snakke norsk. At de tre barna har samme førstespråk, løftes ikke fram som noe tema i situasjonen. Barnas felles førstespråk kan forstås som en fellesspråklig ressurs de kunne ha trukket på i sin kommunikasjon. Den ansatte behersker imidlertid ikke barnas førstespråk. I sitt samspill med barna tar hun initiativ til felles kommunikasjon på norsk. At kommunikasjonen skal foregå på norsk, kan beskrives som en underliggende, ikke-tematisert norm i situasjonen; et aspekt av den kulturelle kapitalen.

En viktig dimensjon ved kultursensitiv omsorg slik det her forstås, er å gi støtte til barns opplevelse av fellesskap og tilhørighet. Dette gjelder både til egen familiebakgrunn, og til barnegruppa. Jareks lure smil i det han bøyer seg over kakene, kan forstås som en invitasjon til felles lek med de to jentene. Dette er kommunikative signaler som den ansatte ser ut til å overse.

Natia og Jarek observeres av og til i lek sammen inne, og synes å ha sosiale bånd av en viss styrke til hverandre. Den ansattes intervensjon i samspillet mellom barna kan tolkes slik at den hindrer mer enn støtter etableringen av felles lek mellom dem. Barnas sosiale kapital i form av felles etnisk bakgrunn og etablerte vennskspsrelasjoner, synes ikke å være en kapital den ansatte har sin oppmerksomhet mot i samspillet. Situasjonen kan tolkes slik at den ansatte skaper en konfliktsituasjon ikke bare mellom seg selv og Jarek, men også mellom jentene og Jarek: Han skal be jentene verbalt, på norsk, om lov til å smake på kakene. Når alle tre går fysisk tett på ham og den ansatte med sterk intensitet i stemmen påpeker at han må 'bruke språket!', kan dette tolkes som en synliggjøring av konflikten. En konflikt Jarek trekker seg ut av. Ifølge Noddings (2010a) kan omsorgsmottakerens respons gi viktig informasjon om hvordan omsorgshandlingen mottas.

Kultursensitiv omsorg handler om å gi barna handlekraft. Jarek viser handlekraft i starten på observasjonen, han går opp i sandkassa til de tre andre, og tolkes slik at han tar initiativ til lek med jentene. De reaksjoner han får på initiativet, gir føringer for de etterfølgende valg hvor han trekker seg tilbake fra de andre og forlater sandkassa. Slik samspillet tolkes, synes det ikke å gi Jarek en mulighet til å 'få seg selv igjen' som en attraktiv og kompetent samspillspartner for de tre andre. Det hører også med i bildet at Jarek ofte observeres i alenelek i utesituasjonene. Istedenfor å få kraft gjennom samspillet til å spreng seg ut av sin alenelek, henvises han igjen til sitt eget selskap. Hans tilbaketrekning kan forstås slik at han ikke lenger opplever samspillet som meningsfullt for ham.

Ifølge Noddings (2010a) går det et viktig skille mellom omsorgsgivere som vektlegger *antatte behov* og de som vektlegger *uttrykte behov*. De første kaller hun dyds-omsorgsgivere (*virtue-carers*). Disse omsorgsgiverne har selv sterke meninger om hvilke behov barnet (egentlig) har. Dyds-omsorg kan kontrasteres med relasjonell omsorg (*relational caring*) som kjennetegnes av lydhørhet og sensitivitet ovenfor omsorgsmottakeren og det han/hun uttrykker (Noddings 2010a). I denne studien forstås disse to måtene å forholde seg til barn på som ytterpunkter på en skala. Som omsorgsgivere kan vi bevege oss mellom de to ytterpunktene i ulike samspillssituasjoner. En fare ved å bli for sikker på hva som er den andres/barnets beste, er at man lett blir lite følsom for det barnet uttrykker her og nå. Det kan beskrives slik at den ansatte bruker sin definisjonsmakt overfor barnet (Bae 1996). I den beskrevne situasjonen (*Bruk språket*) ser den ansattes omsorg ut til å bevege seg mot dydsomsorg. Den ansatte definerer hva som er alle de tre barnas behov i situasjonen.

Oppsummerende er den kulturelle kapitalen den ansatte gir anerkjennelse til, høflighet og norsk som kommunikasjonsspråk. Dette kan forstås som viktig kapital for barna i møter med det norske samfunnet. Forventingene presenteres imidlertid for dem i en lite sensitiv form. Barnas non-verbale uttrykk og de ressurser de har i kraft av felles språk, venns-kapsrelasjoner og etnisk bakgrunn gis liten betydning. Dette kan hindre barna i å oppleve at kultursensitiv omsorg utøves i situasjonen. Jareks respons på den omsorgen han møter i samspillet, er å trekke seg vekk.

Forteller-felleskap

I den andre observasjonen, er en barnehageavdeling på tur i skogen. De finner en

fin rasteplass og tar fram maten sin. Noen setter seg opp på en tilgjengelig benk, mens andre setter seg i gresset på sitteunderlag. Etter hvert som barna blir ferdige med å spise, pakker de sekkene sine og begynner å leke i nærmiljøet. Tilbake i gresset sitter nå én ansatt og to barn: Siren (4,5 år) og Natia (4 år). Siren har etnisk majoritetsbakgrunn mens Natia har etnisk minoritetsbakgrunn.

Siren sier til den ansatte at han vil at hun skal fortelle et eventyr. Den ansatte svarer at ja det kan hun gjøre. Hun begynner: "Det var en gang..." Da avbryter Siren henne og sier at det skal være et eventyr som de lager sammen. Ada (4,5 år med etnisk majoritetsbakgrunn) kommer bort til dem og setter seg ned. Den ansatte begynner å fortelle om en drage og gir så ordet skiftevis til de tre barna. Både Siren og Natia bidrar med innspill, mens Ada sier at hun ikke vil fortelle, bare høre. Mons (3,5 år med etnisk majoritetsbakgrunn) kommer og setter seg på fanget til den ansatte. Hun tar imot ham og spør om han vil være med å fortelle. Det vil han ikke. Siren, Natia og den ansatte dikter videre på fortellingen. Den ansatte uttrykker glede og undring over barnas innspill. Etter en stund sier Natia at nå vil hun ikke mer. Den ansatte svarer at da kan de si snipp, snapp, snute. Hun og Natia sier i kor: "Snipp, snapp, snute, så var Natias eventyr ute." Natia reiser seg opp og går fra stedet. De tre andre barna blir sittende, men fortellingen synes å være slutt og situasjonen løser seg snart opp.

Når den ansatte skal ta initiativ til en felles historie for barna, velger hun 'drage' som tema. Drager er figurer som opptre i mange kulturers sagn og eventyrfortel-

linger. På Natias førstespråk finnes det både eldre og nyere historier om drager. Tematikken gir alle barna en reell mulighet til å bidra til det felles univers de skaper gjennom historien. Begrepet *små fortellinger* (*small stories*) kan brukes om slike samkonstruksjoner. Begrepet er inspirert av samtaler mellom greske kvinner (Georgakopoulou 2007). Små fortellinger tar utgangspunkt i aktørenes felles (tidligere) erfaring og tenkte hendelser, og har mange fellestrekk med det å utvikle en lek sammen (Steinsholt 1999). I små fortellinger kan noen fortellere være mer dominerende enn andre (Georgakopoulou 2007). Det skjer også i denne situasjonen, hvor noen av barna er medfortellere, mens andre vil lytte.

I balansen mellom dydsomsorg og relasjonell omsorg, synes den ansattes samspill med barna i denne situasjonen, å ha sitt tyngdepunkt i relasjonell omsorg. Den ansatte justerer sitt samspill med barna med utgangspunkt i deres innspill. Når Siren foreslår at de skal lage eventyret sammen, gir hun sin tilslutning til dette, og inkluderer senere alle nye barn som søker seg til situasjonen. Barna får selv avgjøre om de vil være 'med-forteller' eller lyttere. Den ansatte viser glede og aksept overfor Siren og Natias ulike bidrag, og hun hjelper dem å binde historien sammen. Når Natia sier at hun ikke vil mer, respekterer den ansatte dette og avslutter sammen med Natia hennes del i fortellingen med utsagnet: "Snipp, snapp, snute, så var Natias eventyr ute."

Walker og Snarey (2004) var opptatt av at kulturelt sensitiv omsorg er kjennetegnet av at omsorgsgiver søker etter autentiske møter med barna som subjekter, møter hvor barna kan føle seg anerkjent som likeverdige personer. Den ansatte, i *Forteller-fellesskap*, tolkes slik at hun forsøker å møte barna som subjekter. Hun lar barna delta på egne premisser og respekterer

både ulike innspill til fortellingen og ønsker om å innta en mer observerende og lyttende rolle. Samtidig skaper hun et fellesskap rundt fortellersituasjonen. Det er et fellesskap hvor ikke hun alene står i sentrum for oppmerksomheten i gruppa, men hvor posisjonen deles med Natia og Siren. Dette kan fortolkes slik at hun distribuerer deler av sin makt i samspillet til de to barna. Fellesskapet som etableres, kan både bidra til å ivareta og bygge opp barnas sosiale kapital. At barna blir værende i situasjonen og deltar på egne premisser, kan forstås som et uttrykk for at de forstår og mottar den ansattes handlinger som omsorg og at de opplever situasjonen som meningsskapende.

Den kulturelle kapitalen som anerkjennes av den ansatte er fortellerkompetanse på norsk, og deltakelse på litt ulike måter i samspill. Ingen av barna blir irettesatt i situasjonen. Hvor grensen går for hva som kan aksepteres av adferd i fellesskapet, blir aldri tydeliggjort.

I denne studien blir kultursensitiv omsorg knyttet til utviklingen av handlingskraft. Tre av fire barn som deltar i fortellersituasjonen har norsk som førstespråk. Natia er den eneste med norsk som andrespråk. Slik hennes norskspråklige kompetanse framkommer i observasjonsmaterialet, kan denne beskrives som meget god. Dette kan være av betydning for hennes likeverdige deltakelse i situasjonen. Både Siren og Natia synes å skape både relevante og morsomme innspill til felles fortelling. Den ansatte deltar i samspillet med både glede og undring og gir anerkjennelse til begge barnas bidrag. Gjennom dette tilskrives de to barna egenskaper som kreative og morsomme.

Oppsummerende kan den kulturelle kapitalen som anerkjennes av den ansatte, beskrives som fortellerkompetanse på

norsk og den enkeltes tilpasning til fellesskapet. Barna anerkjennes både som særegne med individuelle behov og som viktige medlemmer av fellesskapet. Omsorgen som uttrykkes er sensitiv til barnas ulike valg, og til deres sosiale kapital i form av tilhørighet til et hjemmemiljø og ei barnegruppe.

Avsluttende refleksjon

Denne studien har ønsket å undersøke hvordan kultursensitiv omsorg kan komme til uttrykk i en barnegruppe preget av etnisk mangfold. Omsorgsbegrepet slik Noddings (2010a, 2010b) har utviklet det, setter fokus på dyaden omsorgsgiver-omsorgsmottaker. Kultursensitiv omsorg plasserer denne dyaden inn i en sosial og kulturell kontekst. Kultursensitiv omsorg kan beskrives som kulturelt situert. Det handler om å forstå barna og en selv, innenfor en kulturell og sosial sammenheng og ta hensyn til denne forståelsen i omsorgshandlingene. Barnas ulike kulturelle erfaringer og bakgrunner gis verdi og betydning for samhandlingen. Likheter og ulikheter både på individ- og gruppenivå mellom barna respekteres og anerkjennes. Kultursensitive lærere gir legitimitet til alle barnas stemmer og deres synlighet i fellesskap. De støtter barnas opplevelse av tilhørighet både til hjemmemiljøet og til barnegruppa. Gjennom dette gis barna handlingsrom og handlingskraft.

To observasjoner er analysert. Situasjonene representerer ulike innfallsvinkler til kultursensitiv omsorg innenfor en barnehagekontekst. I *Forteller-fellesskap* blir barna møtt både som enkeltindivider med ulike erfaringer og preferanser og som viktige medlemmer av et fellesskap. Temaet som velges til felles-fortellingen, er et tema med referanse til alle barnas bakgrunner. Den respekt og anerkjennelse de to med-

fortellerne får på sine innspill fra den ansatte, gir rom til å trekke på egne (sosio-kulturelle) erfaringer, og kan bidra til å styrke de to barnas anseelse i den deltakende barnegruppa. I *Bruk språket!* synes Jarek å berøves sosial anerkjennelse ved måten han tiltales på av den ansatte. Den sosiale og kulturelle kapitalen Jarek forvalter i situasjonen som lekekamerat til en av jentene og felles språkbruker med dem begge, gis ingen verdi.

- Fellesskapet som etableres, kan både bidra til å ivareta og bygge opp barnas sosiale kapital.

Den kulturelle kapitalen som anerkjennes av den ansatte i *Bruk språket!* er høflighet og norskspråklig kommunikasjon. Kultursensitive lærere har høye forventninger til barnas sosiale opptreden (Gay 2010). Høye forventninger må imidlertid virke sammen med responsivitet og åpenhet for barnas perspektiv (Gay 2010). Omsorgen som kommer til uttrykk i *Bruk språket!* går i retning av dyds-omsorg. Det barna uttrykker verbalt og non-verbalt i situasjonen gis liten vekt. Den ansatte plasserer seg selv både fysisk og mentalt i sentrum for samspillet. Fysisk ved at hun inntar en dominerende posisjon i samhandlingen, og mentalt ved at hun, slik det her tolkes, synes å la antatte behov styre sitt samspill med barna.

I *Forteller-fellesskap* gis barna anledning til å være med-fortellere. Gjennom dette distribuerer den ansatte noe av sin makt og sentrale posisjon i samhandlingen til barna (Zachrisen 2016). Kultursensitiv omsorg legger til grunn at omsorg som situeres innenfor barnas levde erfaringer og referanser, har betydning for deres opplevelse av mening i møtet og for hvordan de mottar omsorgen. At Natia blir værende i

fortellersituasjonen og deltar med egne innspill, mens Jarek velger å forlate sandkassa og samhandlingen med de andre, kan fortolkes som uttrykk for hvordan barna opplever mening i samspillet og de ansattes handlinger som omsorg.

I begge situasjonene er norsk kommunikasjonspråket. Valget kan forstås med utgangspunkt i at norsk er aktørenes felles kommunikasjonspråk. Natia er med i begge observasjonene, og er den av de tre barna med norsk som andrespråk, som framviser størst norskspråklig kompetanse. Norskspråklig kompetanse er viktig for alle barn som vokser opp i Norge. Det kan imidlertid læres både som ett blant flere språk som får anerkjennelse, og som det eneste med legitimitet. Den siste formen gir lite rom til at barn med norsk som andrespråk kan framvise og få anerkjennelse for hele sin språklige kompetanse.

Kultursensitiv omsorg løfter fram betydningen av omsorgsrelasjonens sosiokulturelle kontekst. Denne gjøres ikke synlig i Noddings (2010a, 2010b) omsorgsbegrep. Noddings (2010a) begrepspar dydsomsorg og relasjonell omsorg synliggjør imidlertid viktige trekk også ved en kultursensitiv omsorg. Lydhørhet og sensitivitet overfor omsorgsmottakerne, er essensielt i all omsorg. Når begrepsparet (dydsomsorg og relasjonell omsorg) ses i lys av omsorgsrelasjonens sosiokulturelle kontekst, skjer det en utvidelse og fordypelse av dem. Å utøve relasjonell omsorg i lys av omsorgsrelasjonens sosiokulturelle kontekst, oppfordrer for det første til en refleksjon over hvordan egne (sosiokulturelle) holdninger, erfaringer og verdier påvirker ens omsorgsarbeid. For det andre blir det viktig å søke kunnskap om hvert enkelt barns hjemmebakgrunn og de holdninger, kompetanser og erfaringer barnet bringer med seg. Og for det tredje blir en refleksjon over hvordan

maktfaktorer kan spille inn i egen omsorgsutøvelse i barnehagen sentralt. Det tenkes her både på ulikhet i makt og posisjon mellom ansatte og barn, og på hvordan maktforholdet mellom majoriteten og minoritetsgrupper i samfunnet påvirker samspill på mikronivå (Bourdieu 1999; Zachrisen 2013). Hvordan brukes en maktfull posisjon som voksen i en barnehage, til å gi eller frata barn kulturell kapital, sosial anerkjennelse og mulighet til å oppleve tilhørighet til og stolthet over egen bakgrunn, og tilhørighet til de andre barna og samfunnet i stort?

Begrepet *doxa* beskrives av Bourdieu (1999) som en taus, implisitt enighet om de sosiale spillereglene og hvilken kapital som gjelder i et sosialt miljø. For de som er innenfor miljøet, vil *doxa* representere selvfølgelig sannheter og forståelses- og uttrykksformer. Det oppleves som realiteter en ikke stiller spørsmålstegn ved, men legger til grunn for vurderinger og handlinger i den sosiale verden. At majoritetskulturelle forståelsesformer for språkbruk og samhandling lett kan tas for gitt av de ansatte og legge føringer for deres samhandling med barna, løftes også fram i andre skandinaviske studier (Bundgaard og Gulløv 2008; Lauritsen 2011; Palludan 2005). De ansatte kan uttrykke et ønske om å 'likebehandle barna', men praktiserer en likebehandling med tydelig forankring i en majoritetskulturell forståelse. Dess tydeligere en majoritetskulturelt forankret norm for språk og samhandling legges til grunn for omsorgshandlinger i barnehagen, dess større sjanse er det for å underkjenne bredden av erfaringer og bakgrunner i en etnisk mangfoldig barnegruppe. Tematikken reiser spørsmål om sosial rettferdighet og hvordan dette forstås og ivaretas i barnehagehverdagen (Lunneblad 2006; Walker og Snarey 2004).

Begrepet kultursensitiv omsorg er spesielt utviklet med tanke på omsorg i utdanningsinstitusjoner for barn fra minoritetsgrupper i et samfunn. Perspektivet synliggjør imidlertid betydningen av å reflektere over sosiokulturelle perspektiver og hva vi tar for gitt i all omsorgsutøvelse. For et barnehagepersonale handler det om å se at omsorgen i barnehagen foregår innenfor en kompleks sosiokulturell kontekst og blir forstått av både omsorgsgivere og omsorgsmottakere i lys av egne sosiokulturelle erfaringer og bakgrunner. Som omsorgsgiver krever derfor utøvelse av kultursensitiv omsorg en refleksjon over de mange ulike faktorene som påvirker omsorgsarbeidet.

Det handler først og fremst om en bevisstgjøring av hvordan egne (sosiokulturelle) erfaringer og bakgrunn har betydning for omsorgsutøvelse, samt en vilje til å gjøre seg kjent med, reflektere over både likheter og forskjeller mellom barna og løfte fram og gi verdi til alle barnas erfaringer og bakgrunner i samspillet. Det handler også om en vilje til å identifisere og utfordre makt-perspektiver, stereotypier, forståelse av likebehandling og barns rettigheter i omsorgsutøvelsen for en etnisk mangfoldig barnegruppe. For barnehagen som organisasjon blir utfordringen å gi de ansatte både tid, inspirasjon og rom til å foreta slike refleksjoner.

Note

¹ *Othering* referert til en prosess hvor andre mennesker klassifiseres som 'ikke en av oss'. Det trekkes opp et skille mellom 'vi' og 'dem'.

Litteratur

- Bae, B. 1996. *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bourdieu, P. 1999. *Meditasjoner: Méditations pascaliennes*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. 1993. *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bourdieu, P., Østerberg, D., Prieur, A. og Barth, T. 1995. *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bruner, J. 1997. *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bundgaard, H. og Gulløv, E. 2008. *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cole, M. 2003. *Kulturpsykologi*. København: Hans Reitzels forlag.
- Corsaro, W. A. 2003. "We're friends, right?": Inside kids' cultures. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Derman-Sparks, L. 2008. Why an anti-bias curriculum? I: A. Pelo, red. *Rethinking Early Childhood Education*: 7–13. Milwaukee, Wisconsin: A Rethinking Schools Publication.
- Derman-Sparks, L. og Ramsey, P. 2008. What if all the kids are white?: Anti-bias themes for teaching young children. I: A. Pelo, red. *Rethinking Early Childhood Education*: 43–49. Milwaukee, Wisconsin: A Rethinking Schools Publication.
- Engelstad, F. 2005. *Hva er makt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gay, G. 2002. Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education* 53: 106–116.
- Gay, G. 2010. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teacher College Press.

- Georgakopoulou, A. 2007. *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam/ Philadelphia: Johan Benjamins Publishing Company.
- Gonzales, N., Moll, L. C. og Amanti, C. 2004. *Funds of Knowledge*. L. Erlbaum Associates.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. 1996. *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika.
- Kunnskapsdepartementet. 2016. *Høringsutkast. Forskrift X om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Lauritsen, K. 2011. Barnehagen i kulturell endring – tilpassing og motstand. I: T. Korsvold, red. *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen: Fagbokforl.
- Lunneblad, J. 2006. *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet.
- Løgstrup, K. E. 1956. *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal.
- Mead, M. 1995, 1928. Selection from coming of age in Samoa. *Child and Youth Care Forum*. 24(1): 67–76.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). 2006. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Noddings, N. 2010a. *The Maternal Factor: Two Paths to Morality*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. 2010b. Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy & Theory* 42(4): 390–396.
- Palludan, C. 2005. *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Putnam, R. D., og Goss, K. A. 2002. Introduction. I: R. D. Putnam, red. *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society*. 3–21. New York: Oxford University Press.
- Rugkåsa, M., Ylvisaker, S. og Eide, K. 2017. *Barnevern i et minoritetsperspektiv: Sosialt arbeid med barn og familier*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Steinholt, K. 1999. *Lett som en lek?: Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir.
- Vandenbroeck, M. 2007. Beyond anti-bias aducation: Changing concetions of diversity and equity in European early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(1): 21–35.
- Walker, V. S. og Snarey, J., red. 2004. *Race-Ing Moral Formation: African American Perspectives on Care and Justice*. New York and London: Teachers College Press.
- Webb, J., Wilson, B., Corbett, D. og Mordecai, R. 1993. Understanding caring in context: Negotiating borders and barriers. *The Urban Review* 25(1): 25–45.
- Willis, G. B., Guinote, A. og Rodríguez-Bailón, R. 2010. Illegitimacy improves goal pursuit in powerless individuals. *Journal of Experimental Social Psychology* 46(2): 416–419.
- Zachrisen, B. 2013. *Interetniske møter i barnehagen: Vilkår for barns samhandling i lek*. PhD-avhandling, UiS no 203. Stavanger: UiS.
- Zachrisen, B. 2016. The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood* 48(2): 179–192.

Berit Zachrisen er førsteamanuensis i pedagogikk og tilsatt i en to-årig postdok.-stilling ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser knytter seg til ulike perspektiver på lek og arbeid i barnehagen, som verdier og mangfoldsperspektiver. Blant publikasjoner er: Zachrisen, B. 2015. Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen. Oslo: Univer-

sitetsforlaget. og Zachrisen, B. 2016. The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood* 48(2): 179–192.

Berit Zachrisen, Institutt for barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger, NO-4036 Stavanger, Norge. E-mail: berit.zachrisen@uis.no