

# Å gi rom for muslimske barns utprøving av faste i barnehagen

Av **Katrine Giæver**

*I denne artikkelen utforskes muligheten til å gi rom for barns livshistorier knyttet til religiøse praksiser i barnehagen. I lys av en fokusgruppesamtale om barnehagebarn som vokser opp i hjem med muslimske praksiser, diskuteres det hvorvidt barns livshistorier gis begrenset plass når de kommer i konflikt med personalets forståelse av hva som er barns grunnleggende behov. Fokusgruppen besto av barnehagelærerstuderenter som jobbet deltid i barnehage, og barns tilnærming til ramadan og faste ble brukt som eksempel på praksiser som kan oppleves utfordrende i barnehagen. Diskusjonen har utgangspunkt i Hannah Arendts teorier om livshistorier og Mikhail Bakhtins diskurs-teori. Avslutningsvis foreslås noen alternative måter til å gi plass til ulike livshistorier knyttet til kulturelt og religiøst mangfold i barnehagen.*

**Nøkkelord:** Barnehage, muslim, Islam, faste, diskurser, livshistorier

*KATRINE GIÆVER (f. 1964), PHD-stipendiat Høgskolen i Innlandet / Universitetslektor OsloMet.  
Adresse: Postboks 4 St.Olavs Plass, 0130 Oslo. Epost: [kagi@oslomet.no](mailto:kagi@oslomet.no)*

## INNLEDNING

Norge har i økende grad blitt et flerreligiøst samfunn, og islamske trossamfunn har nå den nest største medlemsgruppen som mottar offentlig støtte utenfor Den norske kirke. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2017) antyder at det kan være omkring 200 000 praktiserende muslimer i Norge, men disse består av mange grupper med ulik bakgrunn som utvikler seg ulikt (Opsal 2016:328). Islamsk praksis har endret seg gjennom generasjoner av muslimer som har vokst opp i Norge, og det foregår flere ulike diskusjoner om former for islam tilpasset europeiske forhold (Vogt 2011:169). Ifølge Vogt er det blant mange vanlig å snakke om et «norsk islam» som integrerer verdier i det samfunnet muslimene har blitt en del av. Norske barnehager møter stadig flere barn som vokser opp med et islamsk livssyn. Islam fremtrer på ulikt vis i barnehagen, og personalet trenger nye strategier for å møte barnas behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, og sikre at de får ta del i og medvirke i fellesskapet slik det formuleres i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2017:7).

De fem mest sentrale pliktene muslimer har fått anvist, framstilles som

fem søyler som bærer Islam (Opsal 2016:57). Den fjerde av disse søylene er fasten som finner sted i årets niende måned, ramadan (Opsal 2016). Muslimer faster gjennom ramadan fordi Koranen ble åpenbart denne måneden (Koranen 2,183–187). Opsal (2016:65) viser til at mange muslimer følger en troslære som sier at fasten har til hensikt å utvikle kontroll over egne behov og medfølelse med dem som sulter, mens andre mener at den eneste begrunnelsen som trengs for fasten er Allahs påbud. Fra solnedgang til daggry er det tillatt å spise, og et helt spesielt natteliv preget av fest og glede er karakteristisk for måneden ramadan (Opsal 2016:64). Mange barn som vokser opp i muslimske familier er omgitt av voksne som praktiserer faste, og deltar i stemningsfulle måltider før daggry og etter solnedgang fra de er små (Eidhamar 2019,88–90). Barn tar med seg sine ulike livshistorier inn i barnehagen gjennom samtale og lek, og muslimske barn som vokser opp med en forståelse av islam som noe trygt, kan være preget av islamske levereregler når de begynner i barnehagen (Giæver og Hovdelien 2017:94).

Religiøse temaer i barnehagene presenteres gjerne gjennom fortellinger med allmennmenneskelig innhold som barn kan kjenne seg igjen i (Breidlid og Nicolaisen 2011) og gjennom opplevelser som bekrefter barns muslimske identitet, for eksempel besøk i moskeen (Eidhamar 2019). Den vanligste måten å synliggjøre barnas religiøse tilhørighet på i barnehagen er å markere høytider (Winje 2010; Hidle 2017). Etter fasten følger id al-fitr som er den nest største høytiden i islam, og som gjerne markeres gjennom et festmåltid i barnehagen. De kristne høytidene jul og påske skjer vanligvis i barnehager gjennom forberedelse til en fest som er markert med måltider, for eksempel julefrokost og påskefrokost. Mens idfesten kan inngå i en slik mal for høytidsmarkeringer som allerede er på plass i barnehagen, forberedes ikke id al-fitr på samme måten som jul og påske (Børresen 1997). Barn under pubertetsalder er fritatt fra fasten, men barn som vokser opp i muslimske hjem, er gjerne opptatt av faste allerede i barnehagealder, og ønsker å gjøre som de voksne ved å avstå fra mat i korte perioder på dagen (Nordli, Tanveer, Rhedding-Jones 2011; Giæver 2017; Eidhamar 2019). Ernæring er å betrakte som et av menneskenes aller mest grunnleggende behov, og barnehagene har retningslinjer for måltider og sunn mat. Helsedirektoratets (2019) retningslinjer viser til at det bør legges til rette for minst tre faste måltider (frokost, lunsj og ettermiddagsmat) hver dag, og det bør ikke gå mer enn tre timer mellom måltidene. Det kan oppleves som en utfordring for personalet å finne måter å forberede høytider i barnehagen på når dette innebærer utprøving av faste.

Barnekonvensjonens artikkel 14 understreker barns rett til å gi uttrykk for sin religion eller overbevisning, og foreldres rett til å veilede utøvelsen av denne rettigheten. Konvensjonen understreker videre at retten kan undergis de begrens-

ninger som er fastsatt ved lov og som er nødvendige for å beskytte offentlig trygghet, orden, helse eller moral. I Barnekonvensjonens artikkel 24 står det at barn skal ha tilstrekkelige næringsrike matvarer til rådighet. Når barn prøver ut faste, kan det for personalet i barnehagen oppleves som et dilemma mellom barns rett til å gi uttrykk for sin religion, og et nødvendig, helsemessig behov for ernæring. Denne artikkelen har en pedagogisk innfallsvinkel til dilemmaer som kan dukke opp når barns religiøse praksiser kommer i konflikt med barnehagens rutiner og verdier. Artikkelen har følgende problemstilling: *Hvordan kan personalet gi rom for muslimske barns utprøving av faste i barnehagen?*

Problemstillingen har utgangspunkt i barnehagelovens § 1 sin vekt på barns rett til medvirkning, og rammeplanen som sier at barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn, og at det skal være plass for en åndelig dimensjon som må brukes som utgangspunkt for dialog og respekt for mangfold (Kunnskapsdepartementet 2017:9). Med utgangspunkt i et utdrag fra en fokusgruppesamtale mellom barnehageansatte som tar barnehagelærerutdanning på deltid, utforskes ulike måter å forstå barnehageansattes holdninger til barns gryende religiøse praksiser, og hvordan disse har betydning for barnas mulighet til å synliggjøre sine ulike livshistorier i barnehagen.

Videre i denne artikkelen skal jeg gjøre rede for bakgrunnen for problemstillingen gjennom å presentere relevant tidligere forskning om mangfold og religiøse perspektiver i barnehagen. Deretter presenterer jeg utdrag fra en fokusgruppesamtale og metodiske overveielser knyttet til dette, og videre Arendt og Bakhtin sine teoretiske perspektiver på livshistorier og diskurser. En diskusjon av fokusgruppesamtalen i lys av teoriene presenteres i artikkelens andre del. Avslutningsvis skisseres mulige måter til å imøtekomme barn med muslimsk tilhørighet sin rett til å medvirke i sin egen barnehagehverdag.

#### **TIDLIGERE FORSKNING OM RELIGION OG MANGFOLDSPERSPEKTIVER I BARNEHAGE**

Det religiøse mangfoldet i barnehagene har økt i løpet av de siste 20 årene, og jeg presenterer i det følgende nyere forskning som har vært gjort på dette feltet i Norge. Ekspertutvalget som så på barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv (Kunnskapsdepartementet 2018), viser til Hidle og Krogstad (2015) og Toft og Roslands (2014) studier av høytidsmarkeringer, og Fauskes (2018) studie av meningsdanning og forståelse av eksistensielle spørsmål gjennom dialoger i barnehagen. Krogstad (2015) påpeker videre at kulturelt mangfold beskrives i svært generelle vendinger i politiske planer, og at religiøse perspektiver knapt nevnes i overordnede føringer for barnehage og skole. Hovdelien (2018) har gjort en studie som viser at det foreligger relativt lite forskning på religion og livssyn i barnehagen sammenlignet med grunnskole. Disse studiene samsvarer med

tidligere studier som viser at etikk, religion og filosofi er det området barnehageansatte oppgir at de arbeider minst med (Østrem mfl 2009), og at muslimske fortellinger i liten grad brukes i barnehagene, til tross for et relativt høyt antall muslimske barn (Fauske 2012). I en intervjuundersøkelse med barnehageansatte om muslimsk barneoppdragelse viser Krogstad dessuten til en tendens til at kategoriene «muslim» versus «norsk» generaliseres (Krogstad 2019).

Andersen og Otterstad (2012) antyder gjennom en dokumentanalyse at mangfold beskrevet i barnehagens planverk forstås ut fra en norsk standard. En tilsvarende dokumentanalyse (Thun 2015) viser tendenser til at minoritetsbarns mulighet for medvirkning i barnehagen i liten grad er belyst i overordnede føringer som for eksempel rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2017), og at maktforholdet mellom minoritet og majoritet heller ikke er nevnt. Bergsland (2018) peker på at barnehagen i kraft av sin legale myndighet definerer betingelsene for tildeling av miskjennelse og anerkjennelse i møte med minoritetsforeldre i barnehagen.

Oppsummert antyder forskningen at en form for norsk standard kan begrense plassen barns livshistorier med ulikt religiøst og kulturelt innhold blir gitt i barnehagens pedagogiske tilbud. Mitt bidrag til feltet er en diskusjon av hvorvidt et fokus på barns medvirkning i et mangfoldsperspektiv kan bidra til å inkludere barns livshistorier når de er preget av religiøse perspektiver.

#### **METODISKE OVERVEIELSER**

Diskusjonen i artikkelen tar utgangspunkt i et utdrag fra en fokusgruppesamtale mellom barnehageansatte som tok deltids- eller videreutdanning som barnehagelærere. Samtalen belyser motsetninger mellom personalets holdninger og oppfatninger og de religiøse livserfaringene barn og foreldre kan ha med seg inn i barnehagen. Dilemmaer som de ansatte forholder seg til når de legger til rette for at barn kan bringe med seg sine livshistorier til barnehagen, ble jevnlig og i ulike former belyst på tre fokusgruppemøter som ble avviklet i løpet av våren 2017. Samtalen som gjengis, kan sies å representere et gjentakende tema om motstridende oppfatninger ikke bare knyttet til religiøs praksis, men også generelt til samhandling i barnehager preget av kulturelt og religiøst mangfold.

Deltakerne i fokusgruppa ble forespurt på bakgrunn av at de gjennom barnehagelærerstudiet hvor jeg har vært ansatt, hadde vist en spesiell interesse for språklig, kulturelt eller religiøst mangfold i barnehagen. De hadde valgt dette som tema i studentoppgaver, eller henvendt seg til meg på andre måter med spørsmål knyttet til tematikken. Intensjonen med de tre fokusgruppemøtene var å få innsikt i hvordan barnehageansatte i en studiesituasjon opplevde sammenheng mellom det faglige perspektivet de fikk på språklig, religiøst og kulturelt mangfold gjennom studiet, og barnehagenes etablerte praksiser

knyttet til temaet. Hensikten med utvalget var å undersøke hvorvidt det å være i en undervisningssituasjon kunne gi et alternativt blikk på barnehagens praksis, og det var et viktig poeng å få tak i opplevelsene til studenter som hadde satt seg spesielt inn i faglitteratur som omhandlet språklig og kulturelt mangfold i barnehagen. Utvalget kan således betraktes som en strategisk, analytisk selektiv utvelgelse for å belyse en bestemt problemstilling (Halkier 2010:124). Utdraget av samtalen må forstås som subjektive uttalelser der deltakerne ga uttrykk for frustrasjon over kollegaer de hevdet hadde begrenset kunnskap om barns tilnærming til islamsk praksis. Temaet utviklet seg til å handle om situasjoner der barns religiøse tilhørighet ikke ble gitt plass. I utdraget av samtalen fremstår fokusgruppedeltakernes forståelser i kontrast til deres kollegaer som kan sies å representere en annen diskurs. Jeg understreker at kollegene ikke ble intervjuet, og at de derfor ikke er representert med noen egen stemme. Hensikten med å analysere utdraget er å belyse diskurser som gjør seg gjeldende når barnehagen skal legge til rette for barns medvirkning i form av religiøse praksiser.

Elleve studenter var forespurt, og åtte møtte på minst ett møte. De åtte besto av to menn og tre kvinner med minoritetsbakgrunn, og tre kvinner med majoritetsbakgrunn. En var utdannet førskolelærer<sup>1</sup> og tok videreutdanning i flerkulturell pedagogikk, de øvrige var studenter som jobbet deltid i barnehage. Tre av deltakerne var praktiserende muslimer. Alle jobbet i forskjellige barnehager med ordinær formålsparagraf der innslaget av språklig, religiøs og kulturelt mangfold blant barna var betydelig. Hvert av intervjuene varte i to timer og ble tatt opp, transkribert og kategorisert i kodingsprogrammet NVivo. Deltakerne ble informert om at intervjuene skulle brukes som del av forskningsprosjektet, og har skrevet under på samtykkeerklæring. Alle navn er fiktive.

Karakteristisk for fokusgrupper er at forskeren fremsetter et tema som utvikles gjennom samtale mellom deltakerne (Morgan 1996:6). Gitt min kjennskap til deltakerne var ikke rollen min nøytral, men gjennom å følge prinsippene om at samtalen styres av deltakerne, forsøkte jeg å dempe min innflytelse. En svakhet er allikevel at jeg kan ha påvirket diskusjonen på grunn av den asymmetriske posisjonen jeg hadde til studentene som underviser på utdanningsinstitusjonen de tilhørte. Når jeg i kraft av min posisjon stilte oppklarende spørsmål, var det ikke gitt at disse ble oppfattet som nøytrale. Connolly (2008: 174) skriver at man som forsker må være bevisst på hvordan man selv er del av, og påvirker det miljøet man forsker på. Min posisjon i forhold til deltakerne kan ha påvirket uttalelsene deres, selv om jeg i liten grad deltok i diskusjonene utover å stille spørsmål.

---

1 Utdannet før tittelen ble omgjort til barnehagelærer

## TEORETISKE PERSPEKTIVER

Barns gryende praktisering av religion kan fremstå forskjellig avhengig av forforståelsen til dem som betrakter, og personalets erfaringer med muslimsk praksis har betydning for hvordan de møter barnas handlinger. Ifølge Merleau-Ponty (1994: 5–7) har vi erfaringshorisonter som begrenser synsfeltet, men dersom vi beveger oss og endrer ståsted, kan vi utvikle nye forståelser. Noen ansatte har personlig erfaring med muslimsk praksis fra sine private arenaer, andre erfarer det for første gang i møte med muslimske familier i barnehagen. Det varierer hvorvidt personalet beholder sin opprinnelige erfaringshorisont eller om den endres i møte med nye praksiser som for eksempel faste. Personalets evne til å endre ståsted kan ha betydning for hvordan de åpner for barnas mulighet til å gjøre sine livserfaringer synlige.

Teoriene til Arendt og Bakhtin har mye til felles, samtidig som deres perspektiver på hva som kan åpne og begrense dialoger, utfyller hverandre. Arendt (1996:186) skriver at livshistorier blir til i samhandling med andre, gjennom de systemer av relasjoner som dannes når mennesker møtes. Systemer av relasjoner dannes og utvikles når barns erfaringer veves sammen med barnehageansattes kunnskaper og holdninger og barnehagens normer og regler. Relasjonene i dette samspillet får betydning for hvordan barnas erfaringer forstås av personalet, og hvilken mulighet barna får til å medvirke til sin hverdag i barnehagen. Når erfaringene barna har med seg hjemmefra, møter barnehagens praksis, dannes unike fortellinger som utgjør livshistorier, kontinuerlig i utvikling. Hvordan barnas livshistorier blir møtt av personalet i barnehagen, har betydning for måten de blir formet og utviklet. Brekke (2014:183) skriver at barn og barnehagelærere møter på noe fremmed som ikke er deres eget, gjennom arbeid med ulike religioner og livssyn, praksiser og kulturelle mønstre. Ved å forsøke å se verden fra en ny synsvinkel er det mulig å utvikle forståelse av det som er nytt.

Betydningen av å ha noe felles å kommunisere om er viktig i Arendts teorier. Forhandlinger om denne felles forståelsen innebærer at man lytter fra sitt eget ståsted og søker å forstå hvordan verden betraktes fra andres ståsted. Verden blir ifølge henne tydeligere og mer virkelig jo flere ulike synsvinkler den betraktes ut fra (Arendt 1996:176). Det ligger imidlertid en skjørhet i at denne tydeligheten kan forsvinne når grunnlaget for samhandling opphører, hevder Arendt (1996:192). Skjørheten kan forstås dithen at samhandlingen blir ustabil med fare for å bryte sammen når forskjeller i barn og personales bakgrunner gjør det vanskelig å komme fram til et felles utgangspunkt for å forstå verden. Dette kan for eksempel skje når erfaringene er ulike og man ikke lykkes i å ta den andres perspektiv. Når mangelen på felles forståelse resulterer i at premissleverandører tar avgjørelser på vegne av andre, oppstår avmakt og opplevelse av meningsløshet, hevder Arendt (1996:208). Dette kan skje når majoritetens perspektiver

blir overskyggende og ikke gir rom for religiøse forståelser og praksiser barn har med seg hjemmefra.

Forhandlinger om religiøs praksis mellom foreldre, barn og personale skjer innenfor barnehagens diskursive rammer. Ifølge Bakhtin (1981) er diskurs et sosialt fenomen som manifesteres gjennom måten vi henvender oss til hverandre og svarer på hverandres ulike ytringer på. Ytringer er ikke nødvendigvis verbale, for eksempel kan barns praksiser knyttet til faste i barnehagen forstås som en ytring, og måten denne praksisen blir møtt av personalet på, kan forstås som svar. Som Bae (2012) også viser til, er barns mulighet for medvirkning avhengig av hvordan personalet viser respekt for barns ulike ytringsmåter, også de nonverbale.

Bakhtin (1981) viser til to ulike former for diskurs: autoritative diskurser og indre overbevisende diskurser, også kalt hverdagsdiskurser. Autoritative diskurser har absolutte rammer (Bakhtin, 1981:342). Dette er diskurser som står i en viss distanse fra oss, og derfor ikke er mulige å påvirke. I barnehagen kan de for eksempel være representert ved et fastlagt innhold i form av overordnede politiske pålegg og handlingsplaner. Selv om vi ikke kan endre autoritative diskurser, har de ifølge Bakhtin (1981) bare makt over oss når de er virksomme. Virksomme autoritative diskurser gjør at et fastlagt innhold i barnehagen kan oppfattes som uforanderlig, og styrer personalets handlinger på en bestemt måte. Når diskursene representerer en fastlagt del av innholdet i barnehagen, får de gjerne aksept av barn og personale, selv om de ikke nødvendigvis er tilpasset barna i barnegruppen. Dette kan skje fordi de uansett ikke oppleves som mulig å påvirke.

Hverdagsdiskurser kommer også til oss utenfra (Dysthe, Bernhard og Esbjørn 2012:62), men står i et dialogisk forhold til omgivelsene, og tillater oss å prøve ut nye forståelser både hos oss selv og hos andre (Bakhtin 1981:346). Bakhtin (1981) viser til at autoritative og hverdagsdiskurser er rundt oss samtidig og påvirker oss gjensidig. Det er som nevnt menneskene som gjør diskursene virksomme, derfor eksisterer det ikke et tydelig skille mellom de to ulike formene, og de kan gjerne representere en systemisk og en dialogisk innfallsvinkel til samme sak. Samtidig er det en konstant kamp mellom de to formene for diskurser, der man på den ene siden søker å tilhøre det systemet man er en del av, og på den andre siden vil fri seg fra den autoritative verden og være autonom (Bakhtin 1981:343). I barnehagen kan dette handle om forhandlinger mellom å beholde sine egne perspektiver og samtidig ønske å være en del av det etablerte fellesskapet. I en dialogisk forståelse oppstår og formes tankene i gjensidig påvirkning og kamp med andres tanker (Bakhtin 1998:36). Når barn møter personalet med sine ulike livshistorier i barnehagen, kan forhandlingene dem imellom bidra til at det oppstår nye virkelighetsforståelser, og også synliggjøre behov for å åpne for

alternative praksiser slik at alle barn opplever å få medvirke til egen hverdag. Forutsetningen er at man endrer ståsted (jf. Merleau-Ponty 1994) slik at nye perspektiver kan avdekkes. Bakhtin understreker i likhet med Arendt (1996) at det er umulig å forutsi hva som vil bli utfallet av dialogiske møter mellom mennesker, fordi man på forhånd ikke har innsikt i den andres perspektiver (Bakhtin, 1998:32).

I det følgende vil jeg presentere utdrag fra en fokusgruppesamtale om barns livshistorier og ulike diskurser, knyttet til synliggjøring av muslimsk praksis i barnehagen. Samtalen som presenteres, diskuteres videre i lys av ovennevnte teori om hvordan forståelseshorisonter, møter mellom mennesker og ulike diskurser får betydning for hvordan barns livshistorier knyttet til islam, utvikles.

### EN DIALOG OM FASTE I BARNEHAGEN

Fokusgruppemøtene ble avviklet på kveldstid etter at deltakerne hadde jobbet full dag i sine barnehager, og det siste møtet våren 2017 foregikk i fastemånedens ramadan. En av deltakerne som presenteres i følgende eksempel, fastet denne dagen. Alle deltakerne hadde barn med muslimsk bakgrunn i sine barnehager, men ingen kollegaer med muslimsk tilhørighet. Jeg spurte om fasten satte preg på hverdagen denne måneden. Utdraget fra samtalen som presenteres, utspant seg mellom Sunita som hadde bakgrunn fra Pakistan, Malika med bakgrunn fra Sri Lanka og Sara, Trine og Heidi med norsk majoritetsbakgrunn. Sunita var fastende, praktiserende muslim.

*Sunita: Det jeg har opplevd, vi har jo flest muslimske barn, og ofte så snakker de sammen om at mamma og pappa spiste sent på natta og litt sånne ting.*

*Malika: Jeg har opplevd en jente som ikke ville spise. Hun ville faste, hun ønsket det selv (...) Men det ble ikke godt tatt imot i barnehagen, det ble innkalt til samtale med foreldrene i barnehagen fordi hun nekta. De trodde at det kanskje var foreldrene som presset henne, men det var ikke det.*

*Jeg: Vil det si at det oppstår misforståelser mellom barnehagene og hjemmene om ramadan og faste?*

*Malika: Det er en del misforståelser.*

*Sara: Har man litt kunnskaper, så vet man jo at barn ikke faster, de bare øver seg. Jeg tenker at du kan si til barna: «OK, da sier du fra når fasten din er ferdig for i dag». At de kanskje går glipp av et måltid, også liksom sånn der «nå har du fastet». Tenk åssen det er da, å sitte der og være stolt av at du klarer å faste litte grann, også kommer det et voksent menneske og presser i deg mat og får deg til å føle deg fæl, ikke sant? Men jeg tror også at det er mange ansatte som ikke anerkjenner at barn ønsker å øve.*

*Sunita: Og for noen barn er det en glede å være sammen med foreldrene, og det er jo gøy for dem. Men allikevel, det blir ikke møtt med forståelse.*



Sara: *Det er ikke alle som forstår hvorfor de er oppe på natta heller. Det er liksom «Hæ? Fire år og har vært våken på natta!» Og jeg liksom, «det er jo matfest, de spiser jo, selvfølgelig er hun det».*

Sunita: *Jeg husker selv at det var glede å bli vekket [som barn].*

Sara: *Jeg har ikke opplevd at barn i barnehage blir slitne, jeg tenker at i verste fall får man sove litt på dagen, da. Jeg tenker at det snakker barna om så glade og fornøyde.*

Heidi: *Men hvilken dialog har du sånn til vanlig? Altså hvis ikke du har satt deg inn i noen ting, og så bare kaller du inn til en samtale? Da har du ikke god dialog i utgangspunktet*

Trine: *Ganske kunnskapsløs.*

Sunita: *Det blir liksom å nekte å forstå, vil ikke se.*

### TO TILNÆRMINGER TIL RAMADAN

I det ovenstående eksempelet fremkommer to ulike tilnærminger til ramadan. Den ene handler om hvordan barna tar del i en høytid som strekker seg over en måned, der et av høydepunktene er å bli vekket for å delta i et måltid som skjer sent på kvelden, etter solnedgang. Muslimer kaller måltidet etter solnedgang for *iftar* og måltidet før daggry for *suhur*. Eidhamar (2019) beskriver dem som sosiale og stemningsfulle daglige begivenheter som barna ønsker å ta del i fra de er små, og understreker betydningen av dialoger med foreldre for å få innblikk i hvordan ramadan praktiseres i de enkelte familiene. Ifølge deltakerne i intervjuet faster barn vanligvis ikke lenge av gangen, men noen begynner å øve fra de er små. Nordli, Rhedding-Jones og Tanveer (2011:141) viser til et eksempel fra en muslimsk barnehage, som innebærer å bestemme seg for at noen minutter i løpet av dagen er satt av til faste. Den første tilnærmingen til faste består her i å definere en bestemt tid som del av faste. I dette perspektivet betraktes faste-måneden som en positiv opplevelse for barn. Dette beskrives først og fremst av Sunita som er muslim selv, og som har erindringer om at hun opplevde det som en glede å få delta i familiens måltid etter solnedgang. Erfaringene gir henne et utgangspunkt for å legge til rette for medvirkning, fordi hun forstår hva barna snakker om når ramadan er et tema i barnehagen. Malika og Sara er ikke muslimer selv, men de fremhever også dette som positive opplevelser, og Sara har forslag til hvordan barnas deltakelse i ramadan kan tilpasses barnehagen. Denne tilnærmingen er en måte å gi plass til medvirkning og åpne for en åndelig dimensjon i barnehagen.

Den andre tilnærmingen har en fysisk, ernæringsmessig innfallsvinkel, og handler om en bekymring om at barna ikke får i seg tilstrekkelig med næring. Selv om dette er en bekymring som tilskrives personer som ikke deltok i fokus-gruppesamtalene, representerer den en holdning og posisjon som deltakerne ga uttrykk for at eksisterer i barnehagene. Bekymringen dreier seg om en antakelse

om at foreldrene presser barna til å delta i et religiøst ritual som er tilpasset voksne kropper. I lys av Helsedirektoratets (2019) føringer for mat og jevnlig måltider i barnehagen kan barnas ønske om å flytte på måltider forstås som et brudd med hva helsemyndighetene anbefaler. Helsedirektoratets føringer er fremhevet som betydningsfulle både som helsefremmende og forebyggende tiltak. Øen og Kårstad (2017:120) knytter direktoratets vektlegging av sunn mat og måltidsrutiner til barns psykiske helse, selvbylde og deltakelse i barnehagens sosiale liv. Et sunt kosthold i barnehagen blir sett som bidrag til sosial utjevning (Øen og Kårstad 2017:121). Personalets ansvar for at barna gis sunn ernæring, kan derfor forstås som betydelig.

Videre vises det til en bekymring for at barna blir slitne om dagen fordi de blir vekket sent på kvelden eller tidlig om morgenen for å ta del i iftar og suhur. Deltakerne beskriver bekymringer som har utgangspunkt i to behov som sees som grunnleggende for barn: behovet for mat og behovet for hvile. Det ser ut til at barnas deltakelse i familienes praksiser knyttet til ramadan tolkes som grenseoverskridende i forhold til hva som betraktes som godt og riktig for barn. For personalet kan opplevelsen av ansvar for å dekke disse behovene komme i konflikt med barnas rett til å medvirke gjennom å synliggjøre sin religiøse tilhørighet. I det følgende vil jeg diskutere hvordan overordnede føringer og ulike måter å forstå fasten på er med på å forme barnas livshistorier, og hvordan diskurser begrenser og åpner for å gi barn mulighet til å medvirke gjennom å prøve ut religiøse ritualer som de er blitt kjent med i sine familier.

### LIVSHISTORIER KNYTTET TIL FASTEN

Barn utvikler sine livshistorier gjennom å gjøre seg kjent med verden omkring seg. Som Arendt (1996) beskriver, bygges livshistorier gjennom samhandling med mennesker man møter. I første omgang er dette som regel familien. For mange muslimske barn tilhører voksne som faster og arrangerer stemningsfulle måltider mellom solnedgang og daggry, et system av relasjoner som de vever seg inn i, blant annet gjennom å ta del i måltidene, og gjennom å forsøke å faste noen timer av gangen. De kobler seg på en muslimsk verden ved å prøve ut ritualer som det er forventet at de skal ta del i når de blir voksne.

Når barnas livshistorier bringes inn i barnehagen, tar fortellingene ulike former med utgangspunkt i hvilken kunnskap, erfaring og holdning personalet tolker dem ut fra. Førstehåndserfaringer med ramadan slik den markeres i mange muslimske hjem, gir et bilde av en spesiell stemning. Gjennom dialogiske hverdagsdiskurser (jf. Bakhtin 1981) kan et slikt bilde gjøres synlig i barnehagen, slik at barnas livshistorier kan utvides og forstås i møte med personalet. Dette forutsetter ikke bare at det gjøres plass til barnas fortellinger, men også at forholdet til foreldrene er preget av anerkjennelse (Bergsland 2018). Ved å ha

fokus på medvirkning kan barnehagen gjøre plass til en åndelig dimensjon som inkluderer ritualer som fremstår som viktige for barn og foreldre med muslimsk tilhørighet. Dette innebærer at det gis rom for at barna kan gjøre sine erfaringer synlige. Deltakerne i fokusgruppesamtalen ga beskrivelser av hvordan de i dialoger med barn og foreldre har tolket og forstått barnas opplevelser av ramadan, også når de selv manglet førstehåndserfaringer. På den måten ble fasten forstått i en videre forstand enn bare at man unnlater å spise, altså utover det som umiddelbart er synlig. Dette krever at personalet beveger seg for å se forbi sine opprinnelige erfaringshorisonter. Beskrivelser av hvordan barn tilnærmer seg faste med små skritt av gangen, og den spesielle stemningen rundt måltider mellom solnedgang og daggry, kan gi en dypere forståelse av barnas opplevelser i sine muslimske familier. Fortellingene blir tydeligere, slik Arendt (1996) beskriver. Samtidig kan barnas livshistorier betraktet med personalets øyne tilpasses barnehagens normer og regler på en slik måte at grunnleggende behov ivaretas.

#### **DISKURSER OM MAT OG MÅLTIDER**

Deltakernes beskrivelser av personalets skepsis til å la barn forsøke å faste kan forstås ut fra en virksom, autoritativ diskurs (jf. Bakhtin 1981) om at måltider i barnehagen dekker viktige ernæringsmessige behov, og skal skje gjennom en bestemt rutine. Skepsis overfor faste og at barn deltar i måltider som foregår om natten, kan sees som en form for omsorg for at barna får fundamentale behov for mat og søvn dekket. Dette synet kan forankres i Barnekonvensjonens artikkel 24 om grunnleggende rett til å få tilfredsstillende behov for ernæring. Innenfor den autoritative diskursen betraktes viktigheten av jevnlig måltider ut fra et bestemt perspektiv, uten at det gis rom for alternative måter å organisere barns matinntak på.

Muslimers faste kan også forstås som en autoritativ diskurs med absolutte rammer og regler. Det står i Koranen at fasten er obligatorisk, og fra daggry til solnedgang skal voksne, friske kvinner og menn som er i stand til det avstå fra mat, drikke og seksuelt samliv. Koranen betraktes som en fullkommen bok som skal være mulig å leve etter uten noen grad av usikkerhet når det gjelder overbevisning (Opsal 2016:129). Den autoritative diskursen om reglene som styrer fasten, gjøres virksom når voksne muslimer setter den ut i praksis. Barna tar med seg erfaringer fra voksnes praktisering av ramadan inn i barnehagen, og deres måte å synliggjøre muslimsk praksis kan sees som en form for hverdagsdiskurs som forhandles både med foreldre og personale. Ifølge deltakerne i fokusgruppa tolket deler av personalet barns utprøving av faste som et press fra foreldrene. En slik tolkning bidro til at barnehagens diskurs knyttet til regelmessige måltider fikk et autoritativt preg som dominerte i forhold til

å gi plass til den åndelige dimensjonen som ramadan representerer. Ifølge Bergsland (2018) skjer anerkjennelse av minoriteters praksiser ofte på majoritetens premisser, derfor er det ikke selvsagt at muslimske foreldre når fram med sine fortellinger om religiøse aspekter i barnas hverdag. Når en diskurs som dominerer, har et autoritativt preg, kan det være vanskelig å finne nye innfallsvinkler og alternative måter å handle på. Ifølge fokusgruppedeltakerne var det en utfordring å forhandle sine syn på fasten i kamp med oppfatningene om at foreldre hindret barn i å få dekket så grunnleggende behov som mat og søvn. Det felles grunnlaget som Arendt (1996) beskriver som vesentlig, var for ustabilitet til at det kunne fungere som en samhandlingsarena, fordi det var uenighet ikke bare mellom foreldre og personale, men også personalet imellom.

### EN KAMP MELLOM ULIKE DISKURSER

To ulike syn på faste dominerte i barnehagene. Det ene handlet om ernæring og søvn, og utelot barnas religiøse tilhørighet. Malika beskrev et personale som antok at foreldre presset barn til å faste, mens Sara ga eksempel på barn som forsøkte seg på faste, men opplevde å bli presset til å spise. Begge handlinger kan forstås som utslag av personalets bekymring for at foreldrene legger opp til muslimske praksiser som er så strenge at barna hindres i å få dekket sine grunnleggende behov. Ideen om at muslimske barn i Norge oppdras strengere enn andre, kan sees i sammenheng med andre forestillinger om muslimer som kan prege barnehageansattes holdninger – for eksempel en forestilling om at muslimske jenter blir presset til å gå med skaut, og at muslimsk ungdom utsettes for arrangerte ekteskap. Samtidig som muslimske praksiser forstås som strenge, reflekterer barnehagens diskurs autoritative holdninger om at måltider og søvn må skje på helt bestemte tider, også en form for strenghet. Jeg forstår det slik at det i hovedsak var ledere i barnehagen som la premissene, og flere av deltakernes uttalelser kan forstås som uttrykk for avmakt overfor premissleverandører som tok beslutninger på vegne av muslimske familier, i tråd med Arendts (1996) beskrivelser. Dysthe, Bernhard og Esbjørn (2012:62) viser til at autoritative diskurser binder oss enten de overbeviser oss eller ikke. Deltakerne aksepterte diskursen fordi de ikke fant måter å påvirke eller endre den på, men de forholdt seg kritiske. Så lenge det er ansatte i barnehagen som ser fasten som et ritual som er viktig for barna, og som det er mulig å tilpasse til barnehagens rutiner, vil dialogene allikevel være preget av hverdagsdiskurser som kan åpne for foreldres perspektiver og barns medvirkning. Kampen mellom å følge regler på den ene siden og gi mulighet for medvirkning på den andre kan forstås som forhandlinger mellom ansatte med ulike oppfatninger. Muslimske barn og foreldres ønske om å være en del av barnehagens system, samtidig som de har behov for å bevare sin muslimske identitet gjennom å forholde seg til fasten på

sin egen måte, kan også sees som eksempel på kamp mellom ulike diskurser (jf. Bakhtin 1981).

Som Arendt (1996) understreker, har det stor betydning at dialogene foregår på et felles grunnlag som alle parter kan akseptere, til tross for ulike meninger. Ansatte i barnehagen kan ha behov for å bli tatt på alvor i sin overbevisning om at barn først og fremst må dekke fysiologiske behov dersom de skal endre perspektiv og finne nye forståelseshorisonter som kan gi barna mulighet for medvirkning knyttet til muslimsk praksis. Det vil si at de, ved å respektere barnas rett til å medvirke til egen hverdag gjennom å prøve ut muslimske ritualer, finner nye måter å legge til rette for at også fundamentale behov for mat og søvn ivaretas. Ut fra en felles forståelse av ramadan som en viktig og positiv del av muslimske barns oppvekst og tilhørighet til sine familier, kan personalet gi rom for den åndelige dimensjonen ramadan representerer. Samtidig kan de oppfylle føringene fra Helsedirektoratet (2019) ved å påse at barna får tilstrekkelig med næring selv om måltider flyttes noe. Barnehagens forhandlinger mellom foreldre, barn og personale kan bidra til å skape nye virkeligheter der muslimske høytider inngår som en integrert og fleksibel del av barnehagens innhold i den måneden det er aktuelt.

#### AVSLUTNING

Barnehagebarns deltakelse i fastemåneden ramadan er et spesielt følsomt tema fordi det berører mat og søvn, noe som er å betrakte som helt grunnleggende menneskelige behov. Personalets motstand, slik fokusgruppedeltakerne beskriver den, kan tolkes fra to ulike synsvinkler. Skepsis til barns deltakelse i faste kan fra ett perspektiv forstås som manglende aksept av barns religiøse tilhørighet. Dette perspektivet reflekterer en autoritativ diskurs som kan gjøre det vanskelig å utvikle dialoger, fordi en felles forståelse av hvilken betydning religiøse ritualer kan ha for muslimske familier, er fraværende. Imidlertid kan forståelseshorisonter også forhandles, utvides og føre til nye praksiser gjennom dialoger med barn og foreldre. Skepsisen kan i et annet perspektiv betraktes som forsøk på å vise omsorg, fordi personalet er opptatt av at barna får dekket grunnleggende behov for mat og søvn. Med utgangspunkt i sistnevnte perspektiv kan det være mulig å forhandle fram barnehagepraksiser som ivaretar barns behov for tilhørighet både til islam og til barnehagen, samtidig som grunnleggende behov for ernæring og søvn ivaretas. Det vil innebære at personalet beveger seg mot nye forståelseshorisonter gjennom å anerkjenne barnas religiøse tilhørighet.

Når dialogiske hverdagsdiskurser dominerer i barnehagen, kan personalet gi plass til barns livshistorier. Å prøve ut nye praksiser innebærer en form for usikkerhet, fordi det ikke er mulig å forutse utfallet av hva som skjer når man forsøker å komme nye livsanskuelser og praksiser i møte (jf. Arendt 1996 og

Bakhtin 1998). Det er allikevel ikke mulig å tilpasse nye praksiser i barnehagen uten å ta høyde for usikkerhet. Ved å bruke dialoger til å endre forståelses-horisonter kan personalet utvikle alternative praksiser som inkluderer nye livshistorier og perspektiver som ivaretar barnas rett til medvirkning. Slik kan barns grunnleggende behov og tilhørighet bli ivaretatt, samtidig som det skapes en romsligere barnehage med plass til nye livshistorier.

## LITTERATUR

- Andersen, C.E. og Otterstad, A.M. 2012. «Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold». *Nordisk Barnehageforskning* 5(1). Tilgjengelig: <https://doi.org/10.7577/nbf.415>
- Arendt, H. 1996. *Vita activa: Det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Bae, B. 2012. «Barnehagens medvirkning. Overordnede perspektiver og internasjonal forankring». I B. Bae (Red) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget, 13–28.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. 1998. *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt av R. Slåtteid. Bergen: Ariadne forlag.
- Bergsland, M. D. 2018. *Barnehagens møte med minoritetsforeldre. En kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning. PHD 2018:55.
- Breidlid, H. og Nicolaisen, T. 2011. *Ibegynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, Ø. 2014. «Danning i egne og andres rom» I S. Brostrøm; T. Lafton; M.A. Letnes (Red) *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget, 175–197.
- Børresen, B. 1997. *Høytider og høytidsfeiring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Connolly, P. 2008. «Race, Gender and Critically Reflexivity in Research with Young Children». I P. Christensen og A. James (Red): *Research with Children*. London: Routledge, 173–189.
- Dysthe, O.; Bernhardt, N.; Esbjørn, L. 2012. *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eidhamar, L. G. 2019. *Små mennesker – stort mangfold. Religioner og livssyn i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fauske, R. 2012. «Bruken av religiøse forteljingar i barnehagen. Norsk tradisjon og manglande fleirreligiøsitet». *Prismet* 63 (1): 35–57.
- Fauske, R. 2018. «‘Det er berre sånt som vi gjer på dyr. Vi gjer det ikkje på menneske’. Interaksjon og forhandling om eksistensielle spørsmål i barnehagen.» *Nordisk barnehageforskning* 2018, 17(1). Tilgjengelig: <https://doi.org/10.7577/nbf.223>

- Forente Nasjoner. 2018. *Barnekonvensjonen*. Tilgjengelig: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>.
- Giæver, K. 2017. «Om å ta barns religiøsitet på alvor. Religion og profesjonsutøvelse i barnehagen». I O. Hovdelien (Red) *Minoritetsreligioner i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 45–64.
- Giæver, K. og Hovdelien, O. 2017. «Islam». I O. Hovdelien (Red) *Minoritetsreligioner i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 91–101
- Halkier, B. (2010). «Fokusgrupper». I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Reizel, 121–135.
- Helsedirektoratet. 2019. *Mat og måltider i barnehagen*. Tilgjengelig: <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-barnehagen>.
- Hidle, K.-M.W. og Krogstad, K. 2015. «Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager» *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 9(6), 1–17. <https://doi.org/10.7577/nbf.1007>
- Hidle, K.-M.W. 2017. «Barnehagens arbeid med religion. En arena for integrering og Demokrati». I O. Hovdelien (Red) *Minoritetsreligioner i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 67–86.
- Hovdelien, O. 2018. «Forskning på religion og livssyn i barnehagen. Oversikt og tendenser 1996–2018». *Prismet*(4). Tilgjengelig: <http://dx.doi.org/10.5617/pri.6588>
- Krogstad, K. 2015. «På leting etter religion. En diskursanalyse av begrepet «det flerkulturelle» i politiske tekster om barnehage». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(1): 3–14.
- Krogstad, K. 2019. «Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse». *Barn* 37(2): 9–23. Tilgjengelig: <https://doi.org/10.5324/barn.v37i2.3096>
- Kunnskapsdepartementet. 2005. *Lov om barnehager*. Sist endret 2018-07-01 Hentet fra <http://www.lovdatabank.no/all/nl-20050617-064.html>
- Kunnskapsdepartementet. 2018. *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Merleau-Ponty, M. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Morgan, D. L. 1996. *Focus Groups as qualitative research*. Portland: Sage University Paper.
- Nordli, H; Rhedding-Jones, J; Tanveer, J. 2011. *Beretninger fra en muslimsk barnehage i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opsal, J. 2016. *Islam. Lydighetens vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Statistisk sentralbyrå. 2017. *Det religiøse mangfoldet. 4 prosent muslimer i Norge?*  
Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/4-prosent-muslimer-i-norge--329115>
- Thun, C. 2015. «Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen.» *Norsk pedagogisk tidsskrift* (03–04): 194–207.
- Toft, A. og Rosland, K. T. 2014. «Barnehager og høytidsmarkering. En gjennomgang og diskusjon av begrunnelser knyttet til manglende markering av ikke-kristne høytider.» *Prismet*, 65(4), 211–225. Tilgjengelig: <https://doi.org/10.5617/pri.5595>
- Vogt, K. 2011. «Islam i Norge». I K.A. Jacobsen (red), *Verdensreligioner i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winje, G. 2010. *Høytidsmarkering i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Øen, G. og Kårstad, H. 2017. «Folkehelsearbeid med kosthold i barnehagen». I B. U. Wilhelmsen (Red), *Mat -og måltidsaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S.; Bjar, H.; Føsker, L.R.; Hognes, H.D.; Jansen, T.T.; Nordtømme, S.; Tholin, K.R. 2010. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Tilgjengelig: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/evaluering-av-rammeplanen.pdf>