

Så skal mangfoldet blomstre og fargelegge bildet av det norske "vi"



Å tenke mangfold om igjen

Eve Staurnes

Masteroppgave i Barnehagepedagogikk
Høgskolen i Oslo og Akershus
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for førskolelærerutdanning

Juni 2012

*Who is more faithful to reason's call, who hears it with a keener ear...
the one who offers question in return and tries to think through the
possibility of that summons, or the one who does not want to hear any
questions about the reasons of reasons?*

Jacques Derrida

Forord

Da jeg skulle begynne på førskolelærerutdanningen, fikk jeg tilbud om å delta på et pilotprosjekt ved HiO som het 'Flerkulturell Lærerutdanning'. Selv om jeg ikke var spesielt engasjert i fagfeltet syntes jeg det hørtes interessant ut. Gjennom hele studiet og på alt pensum hadde vi et "flerkulturelt" perspektiv. Vi diskuterte omtrent alt mulig – som at det som er normalt for meg, behøver ikke å være normalt for alle andre. Vi endevendte begrepers betydninger og snakket om dominerende diskurser. En ekstra takk til **Karin Elise Fajersson** som tente mitt engasjement for fagfeltet og utfordret klassen vår på en måte som preget i alle fall meg for livet. Jeg vil også takke alle de som svarte at de trengte ikke å lære noe om "flerkulturelt" fordi de ikke skulle jobbe med "slike" eller at de jobbet i en norsk barnehage. Takk for at dere gav meg inspirasjon til å engasjere meg i det "flerkulturelle". En takk til **Pia Sundvall** som hver gang vi snakket sammen, maste om at jeg måtte komme i gang med masteren min.

Og nå sitter jeg her i siste innspurt av masteroppgaven min, snart ved veis ende - hvis man noen gang egentlig kan bli ferdig. Veien har vært kronglete og full av dumper i veien. Noen ganger på topp men som oftest har jeg befunnet meg nede på bunn og kavet. Jeg har lært utrolig mye i løpet av denne prosessen, både faglig men også om meg selv. Oppgaven og jeg har vært på mange avstikkere i løpet av prosessen, og det har vært både frustrerende og moro på samme tid.

Takk til mine veiledere: **Jeanette Rhedding-Jones** for å sette meg i gang med arbeidet, og **Marcela Montserrat Fonseca Bustos** for inspirerende og frustrerende veiledninger. Uten all pirkingen fra deg hadde jeg ikke lært så mye som jeg har gjort ☺ En takk til **Anne Greve** som tok seg tid til 95 % lesning med gode tilbakemeldinger. Takk til kollokviegruppa mi **Cathrine Knutsen** og **Kathrine Matilde Fagereng** for mye moro og dype samtaler underveis. Lurer på hvor mange timer Kathrine og jeg har tilbragt på Skype i løpet av arbeidet med oppgaven? **Kjetil Fagereng** fortjener også en takk for hjelp til oversettelse av sammendraget mitt. En takk til **Line Irene Bye** for et hyggelig kafebesøk og diskusjoner rundt dataene mine og **Kjartan A. Belseth** for å ta en ekstra titt på litteraturlista mi. Vil også takke resten av klassen for to fantastiske år og alle lærerne som har bidratt. Det har vært to utrolig lærerike år sammen, og håper vi kan klare å beholde den faglige kontakten videre.

Takk kjære venner. Hva skulle jeg vel ha gjort uten dere **Live, Bjørg** og **Carina**? At dere har hatt troen på meg har betydd masse. Håper vi kan være mer sosiale nå uten at jeg prater fag og oppgave hele tiden.

Takk **mammaen min**, for troen på meg, gode samtaler når jeg har vært frustrert, stilt opp som barnevakt, og ellers bare rett og slett takk for at DU er mammaen min. Takk til **Bess Ole** og **mormor** – takk for at dere alltid har vært der for meg både som liten og stor. Dere betyr utrolig mye for meg. Dessverre får jeg ikke takket mormor nå ved veis ende av studiet, men jeg vet hun "sitter på en sky" og ser ned... Takk også til tante **Siw og familien hennes**.

Og til slutt men absolutt ikke minst, takk kjære flotte supre **Jarl Ove**, mannen som stikker av med mitt hjerte gang på gang. Det har nok ikke alltid vært lett å være i hus med meg i løpet av denne prosessen. Takk for muligheten til å studere på heltid, takk for støtte og at du har tro på meg. Jeg elsker deg! **Alexander** og **Amilie** – dere er verdens flotteste barn. Takk for at dere har holdt ut med en skrivende mamma, at dere har hatt forståelse for at dere måtte dele meg med bøker og pc. Nå er jeg bare deres igjen. Dere betyr alt for meg!

Eve ☺

Summary

After the terror attacks in Oslo and Utøya the 22th of July 2012, there has been focus on diversity in Norway. It is from the prime minister of Norway speech in the Jamaat-mosque I have taken the title of the assignment. In the speech he talked about how important there is to stand together, independence of the religion, ethnicity, gender and status.

Then the multiplicity bloom and draw a picture of the Norwegian “us.”
(Stoltenberg, 2011)

The critically topic in this assignment is diversity in kindergarden. If the diversity is going to bloom, I look at the kindergarden as one of many important arenas to start this work. In this assignment I use post structure theories to criticise the idea of stability of categories and identities. With a post structuralise approach it is accepted to view the topic in the manner of different perspectives, and that none of these own the truth. In a post structurally perspective, it seems that our knowledge is like a social structure, and that is not exist just one truth. The book *Beretninger fra en muslimsk barnehage I Norge* (Rhedding-Jones, Nordli, & Tanveer, 2011) is chosen as a data material for this assignment. The book gives an insight in the everyday in a Muslim-kindergarden, and has a range of short stories that is the source of my analysis. The science questions for the assignment are:

- How is the resistance against dominated discourse to expression in the texts?

The strategy of the analyse I have been utilise in this assignment is critically reading inspired by genealogic analysing like Cannella (1997) and Lyngstad (2006), discourse theory and deconstruction. In the assignment I have utilise genealogical analysis as an inspiration to look at power production in the texts, through looking at normality. Discourse theory has inspired me to look at terms that affect identities, positioning and representation. Finally I have utilised of inspiration from deconstruction to search to opening to look at practices, words and terms in a new manner.

Sammendrag

Mangfold er et tema som er i tiden, også politisk sett. Etter terrorangrepet i Oslo og på Utøya 22. juli 2011 har det vært fokus på det mangfoldige Norge. Det er i fra statsministerens tale i Jamaat-moskeen jeg har hentet tittelen på oppgaven. I denne talen ble det pratet om hvor viktig det er at vi nå står sammen, uavhengig av religion, etnisitet, kjønn og rang.

Så skal mangfoldet blomstre og fargelegge bildet av det norske "vi"

(Stoltenberg, 2011)

Det kritiske temaet i denne oppgaven er, med dette i tankene, mangfold i barnehage. Skal mangfold blomstre, ser jeg på barnehagen som en av flere viktige arenaer for å starte dette arbeidet. Denne oppgaven tar utgangspunkt i poststrukturelle teorier for å kritisere ideen om stabile kategorier og identiteter. Med en poststrukturalistisk tilnærming tillates det at man ser temaet ut i fra forskjellige perspektiver, og at ingen av disse eier sannheten. I et poststrukturelt perspektiv anses vår kunnskap som en sosial konstruksjon og det finnes ikke bare én sannhet.

Boken *Beretninger fra en muslimsk barnehage i Norge* (Rhedding-Jones, Nordli, & Tanveer, 2011) er valgt som datamateriale for denne oppgaven. Boken gir en innblikk i hverdagen i en muslimsk barnehage, og har en rekke korte historier som jeg er utgangspunkt for analysene mine. Forskningsspørsmålene for oppgaven er;

- Hvordan kommer motstand mot dominerende diskurser til uttrykk i tekstene?

Analysestrategien jeg har benyttet i denne oppgaven er kritisk lesning inspirert av genealogiske analyser ala Cannella (1997) og Lyngstad (2006), diskursteori og dekonstruksjon. Jeg har i oppgaven benyttet genealogiske analyser som inspirasjon til å se på maktproduksjon i tekstene, gjennom å se på normalitet. Diskursteori har inspirert meg til å se på begreper som vedrører identiteter; posisjonering og representasjon. Til slutt har jeg benyttet meg av inspirasjon fra dekonstruksjon til å søke å åpne opp for å se praksiser, ord og begreper på nye måter.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Summary	5
Sammendrag	6
Innholdsfortegnelse	7
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn for valg av tema og tilnærming til oppgaven	10
1.2 Oppgavens oppbygning	11
1.3 Presentasjon av forskningsspørsmål	11
1.4 Oppgavens datamateriale	11
1.5 Tanker om begrepsbruk	12
1.5.1 Majoritet – minoritet	12
1.5.2 Kultur	13
1.5.3 Monokulturell	13
1.5.4 Flerkulturell	14
1.5.5 Flerspråklige/Enspråklige	15
1.5.6 Hjemmespråk	15
1.6 Hva har jeg funnet	16
2 Vitenskapelige teorier	17
2.1 Poststrukturalistiske perspektiver	17
2.1.1 Den språklige vendingen	18
2.1.2 Subjektivitet	19
2.1.3 Diskurs	20
2.1.4 Makt	22
2.2 Representasjon	24

2.3	Valg av forskningstilnæringer.....	26
2.4	Oppsummering.....	27
3	Mot en analysestrategi.....	28
3.1	Kritisk lesning.....	28
3.1.1	Genealogiske analyse.....	28
3.1.2	Diskursteori.....	29
3.1.3	Dekonstruksjon.....	30
3.2	Kritisk lesning i denne oppgaven.....	31
3.3	Bakgrunn for valg av data.....	33
3.4	Presentasjon av oppgavens datamateriale.....	33
3.5	Etikk og forskerposisjonering.....	34
3.6	Analysens validitet.....	35
3.7	Oppsummering.....	36
4	Kritisk tema: Mangfold.....	37
4.1	Dominerende diskurser.....	38
4.2	Normalitet.....	39
4.3	Majoritet - minoritet.....	40
4.4	Hvithetsteori.....	41
4.5	Hvor kommer man fra?.....	43
4.6	Språk.....	45
4.7	Oppsummering.....	48
5	Hvordan kommer arbeid med mangfold til uttrykk i tekstene?.....	49
5.1	Hvor kommer man fra?.....	50
5.2	Språkarbeid.....	54
5.3	Samarbeid.....	57
5.4	Kultur og mangfold.....	60
5.5	Oppsummering av mine funn.....	65

5.5.1	Normalisering	65
5.5.2	Subjektets posisjoneringer	66
5.5.3	Maktproduksjon	66
5.5.4	Representasjoner	67
6	På vei mot kritiske, flerkulturelle perspektiver	69
6.1	Hvor kommer man fra	69
6.2	Samarbeid	70
6.3	Språkarbeid	72
6.4	Kultur og mangfold	73
6.5	Oppsummering	74
7	Mulige veier videre og avrunding av denne oppgaven	76
	Litteratur	78

1 Innledning

Politisk sett er mangfold et tema som er i tiden. Etter terrorangrepet på Utøya og i Oslo 22.7.2011 har det vært stor fokus på at vi skal være et land hvor alle står sammen uavhengig av religion og opprinnelsesland. Vår statsminister uttalte i en tale at “[v]i skal være ett fellesskap, på tvers av religion, etnisitet, kjønn og rang (Stoltenberg, 2011). Det er også fra denne talen i Central Jamaat-moskeen jeg har hentet tittelen på oppgaven min. Slik jeg leser statsministerens tale handler det om at man skal stå sammen, med respekt for hver andre, og sammen danne det nye Norge etter terrorangrepet. Med dette som bakgrunn er det viktig at førskolelærere blir mer bevisste på dominerende diskurser og arbeider for å skape alternative diskurser med hensyn til mangfoldet i barnehagene. På den måten kan fellesskapet bli sterkere selv om man samtidig også kan være ulike.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og tilnærming til oppgaven

Denne oppgavens tema er mangfold i kultur, etnisitet og språk i barnehagen. I følge Rhedding- Jones (2007) er barnehagefeltet under forandring. Hun skriver at det første skrittet for forandring er å gjenkjenne problemene med mangfold av verdier, språk og religioner, mens det andre skrittet er en bevissthet på mulighetene som ligger i dette mangfoldet. Med denne oppgaven ønsker jeg å vise hvordan man kan drive barnehagepedagogikk på flere måter enn diskurser som man kan anta er rådene. Mitt mål er ikke å finne én alternativ måte å arbeide med mangfold på, men peke på at det er mulighet for å tenke annerledes. Jeg ønsker ikke å avsi en dom hvorvidt den ene er bedre enn den andre, men å vise mangfold. Når man gjør kritisk forskning gjelder det å finne en mellomting mellom å ha en kritisk grunnholdning og det å ha en åpen og empirisk interesse av å oppdage undertrykkelse og låsinger, samt andre mindre negative forhold (Rhedding-Jones, 2005b). Det krever at man forsøker å stille forskningsspørsmål som bryter mot dominerende samfunnsvitenskapelig og kulturell forutinntatthet. Det er viktig å være åpen og selvkritisk mot egne forutinntattheter til kilder og uttrykk for sosial dominans samt kunnskap/makt-regimer som disiplinerer individer. Mitt kritiske blikk befinner seg innenfor poststrukturalistiske perspektiver og jeg søker ikke etter å forkaste teorier, men heller å åpne opp for flere måter å se på og utvide mine forståelser.

Oppgavens analysestrategi er kritisk lesning. Mine kritiske lesninger er inspirert av genealogiske analyser, diskursanalyse og dekonstruksjon.

1.2 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 er en innføring til oppgaven. Her gjør jeg rede for bakgrunn for valg av tema og tilnærming og presenterer forskningsspørsmålene mine. Datamaterialet blir også kort presentert, før jeg reflekterer rundt begrepsbruk og noen viktige begreper for denne oppgaven. Til slutt presenterer jeg kort noen av oppgavens funn. *Kapittel 2* tar for seg oppgavens vitenskapelige tilnærminger. *Kapittel 3* tar for seg analysestrategiene i denne oppgaven. Her gjør jeg rede for de ulike tilnærmingene som jeg er inspirert av i min kritiske lesning, og jeg forklarer hvordan kritisk lesning blir gjort i denne oppgaven. Oppgavens datamateriale og bakgrunn for valg av dette vil bli beskrevet, samt etikk og forskerposisjonering. Til slutt gjør jeg rede for analysens validitet. *Kapittel 4* tar for seg det kritiske temaet i oppgaven som er mangfold. I *kapittel 5* behandles datamaterialer gjennom min kritiske lesning, og det blir gjort en oppsummering av funnene i analysen. *Kapittel 6* inneholder en drøfting i forhold til å utvikle kritiske, flerkulturelle perspektiver. *Kapittel 7* er oppgavens avslutning, her reflekterer jeg i etterkant prosessen med oppgaven og mulige veier videre.

1.3 Presentasjon av forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål for denne oppgaven er;

- Hvordan kommer arbeid med mangfold til uttrykk i dataene?

1.4 Oppgavens datamateriale

I denne oppgaven har jeg valgt boken *Beretninger fra en muslimsk barnehage i Norge* (Rhedding-Jones, et al., 2011) som mitt datamateriale. Denne boken presenterer hverdagen i en muslimsk barnehage i Oslo. Bak på boken står det;

Både i boken og i den omtalte barnehagen handler det om "å gjøre noe på en annen måte" og om å være muslim i dagens Norge. Forfatterne inviterer leserne inn i sin hverdag og retter oppmerksomheten mot det positive ved mangfold av språk og kulturer (Rhedding-Jones, et al., 2011)

Gjennom en rekke korte fortellinger synliggjøres praksis, og det er disse historiene jeg har som utgangspunkt i mine lesninger.

1.5 Tanker om begrepsbruk

Denne oppgaven handler om mangfold i barnehagen. Begrepet mangfold kan innebære mange ulike former, men i denne oppgaven vil det representere mangfold i kultur, etnisitet og språk, det mange vil omtale som "det flerkulturelle".

Holten (2009) skriver at det er problematisk å finne de rette begrepene og betegnelsene på individer og grupper i samfunnet og barnehagen, da språkbruk signaliserer holdninger og verdier. Denne problematikken er noe jeg har kjent mye på både i forkant og underveis i prosessen med denne oppgaven. Med et poststrukturalistisk utgangspunkt vil man ha et kritisk blikk til at begrepers betydning vil være forskjellig avhengig av hvilken kontekst man befinner seg i, og at det derfor vil være viktig å ha et kritisk blikk på begrepsbruk.

As always, when we try to get to the bottom of language and meaning, we find that we are lost in the play of discourse (St. Pierre, 2000:477).

Et begrep kan bety og innebære noe annet for meg enn den som leser teksten min, og jeg vil derfor klargjøre noen begreper som blir brukt i denne oppgaven. Jeg har også tatt med noen begreper jeg i utgangspunktet benyttet, men underveis i prosessen fikk et ambivalent forhold til. Det er viktig å huske at disse begrepene ikke representerer en endelig sannhet, men slik jeg har benyttet meg av disse i oppgaven.

1.5.1 Majoritet – minoritet

Betydningen av forholdet mellom majoritet og minoritet blir gjort nærmere rede for i kapittel 4.3. I denne oppgaven vil majoriteten representere det norske samfunn hvor flertallet er etnisk norske, mens minoritetene vil representere de som har annen bakgrunn enn etnisk norsk. Jeg bruker også begrepet synlige minoriteter i oppgaven. Ikke alle som er minoriteter i Norge vil alltid bli oppfattet som en minoritet, fordi de er hvite og ikke skiller seg nevneverdig ut ifra majoriteten, for eksempel svensker. Med synlig minoritet menes det dermed i denne oppgaven

mennesker med en annen hudfarge enn det som oppfattes som hvit, eller andre særtrekk i utseendet som skiller seg fra det etnisk norske utseendet.

1.5.2 Kultur

Det fins ulike måter å forstå begrepet kultur på, og i denne oppgaven er det den antropologiske kulturforståelsen jeg legger for grunn. Mange vil automatisk tenke på kultur som noe som tilhører et folkeslag som har fysiske grenser og bygger på fortiden. En måte å beskrive kultur på er de ideer, regler og normer som overføres fra generasjon til generasjon (Halvorsen, 2004). Denne definisjonen er i følge Hylland Eriksen (2001) "fortidsrettet" og fokuserer på at kultur er historisk forankret og at tradisjon er en vesentlig del av kulturen. Som en "nåtidsrettet" forklaring som konsentrerer seg om nåtiden og muligheten for gjensidig forståelse vil være at kultur er det som gjør kommunikasjon mulig. Hylland Eriksen og Sørheim (2003:37) beskriver derfor kultur som "den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn". Enklere forklart vil det si de tankemønstre, vaner og erfaringer som menneskene har til felles og som gjør at de forstår hverandre. All kultur er i kontinuerlig endring, og både vedlikeholdes og forandres over tid. Med raske kulturelle forandringer og globaliseringen i dagens samfunn blir det vanskeligere å se på kultur som noe statisk og avgrenset (Dahl, 2001). Måten man definerer begrepet vil kunne være med på å avgjøre hvilke måter en arbeider med kultur i barnehagen på. I denne oppgaven støtter jeg meg til forståelsen om at kultur stadig er i forandring og ikke kan sees på som statisk og stabilt.

1.5.3 Monokulturell

I starten av prosessen av denne oppgaven benyttet jeg meg av begrepet monokulturell for å beskrive "den norske barnehagen", men kan man si at norske barnehager egentlig er monokulturelle? I følge Rhedding-Jones (2007) er det umulig å være monokulturell. Dette begrunner hun med at kulturer er historisk sett påvirket av effektene av tidligere innvandring. I artikkelen blir det nevnt at norsk kultur vil være påvirket av hendelser som vikingtokter og handelsmenn som kom fra fjernere strøk, og som slo seg ned i landet (Rhedding-Jones, 2007). På denne måten vil det kunne være vanskelig å påstå at noe som blir ansett som typisk norsk

kultur i dag virkelig er bare norsk uten påvirkning fra andre steder. Men allikevel kan utenforstående oppleve det Rhedding-Jones (2007) beskriver som opplevd monokulturisme; fremmed mat og feiringer, tette grupper som er vanskelig å få innpass i, er noen eksempler på dette. Som en del av den dominerende kulturen vil man se på monokulturelle egenskaper som umulige fordi man vet om lokale forskjeller, dialekter, ulike mattradisjoner og lignende, men for de som står utenfor denne dominerende kulturen handler det om ekskludering og mangel på tilgang til felleskapet (Rhedding-Jones, 2007). Forfatteren påpeker at ikke alle etniske minoriteter føler det på denne måten, men at dette er for å vise hvordan konfrontasjonen med det monokulturelle kan oppfattes marginalisende. Ut ifra dette kan norske barnehager bli oppfattet som monokulturelle for utenforstående, men de som befinner seg innenfor denne barnehagediskursen vil ikke kjenne seg igjen i denne påstanden.

1.5.4 Flerkulturell

For de fleste er begrepet forståelig og selvfølgelig, for eksempel er en barnehage som er "flerkulturell" en barnehage med barn av ulik etnisk opprinnelse. Begrepet er utbredt og man finner det i fagplaner og til og med stortingsmeldinger. Ordet "flerkulturell" blir ofte brukt med en betydning hvor kulturell ulikhet plasseres mellom etniske grupper, og denne betydningen er knyttet til en dominerende diskurs (Fajersson, 2005b; Staurnes, 2011). Denne diskursen knytter dermed etniske grupper til en bestemt kultur som kan forstås som forholdsvis statisk og lukket. Bruken av begrepet kan også ses på som en anerkjennende tilnærming til det som representerer noe nytt og annerledes, en måte å motvirke fremmedfrykt og heller utvikle evnen til å se muligheter der en før så grenser og problemer (Kasin, 2008). Med andre ord er det et forsøk på å anerkjenne at det er forskjeller på folk, men at dette er positivt. Fajersson (2005a) skriver at ved å problematisere og dekonstruere dominerende diskurser kan det åpnes opp for alternative diskurser hvor kulturell variasjon finnes både mellom, innenfor og på tvers av etniske grupper. Innenfor den dominerende diskursen blir ofte barnehager med en stor andel av minoritetsspråklige barn definert som "flerkulturell" uten at det arbeides spesifikt med mangfoldet. Jeg mener at for at en barnehage skal kunne være "flerkulturell" kreves det at barnehagens planer og organisering gjenspeiler mangfoldet i barnehagen, ikke bare at barna representerer et mangfold. Otterstad (2008) skriver at hun bruker begrepene flerkulturell og mangfold om hverandre i tekstene. Hun skriver videre at ordet flerkulturell brukes fordi det er et begrep som brukes i hverdagspråket og der for ikke kan strykes ut. Samtidig bruker hun begrepet mangfold fordi hun anser flerkulturell å være et

upresist og uklart begrep, for hva er egentlig flerkultur (Otterstad, 2008)? Jeg støtter meg til dette når jeg i oppgaven bruker begrepene om hverandre, og er enig i henne at dette er to komplekse begreper som ikke er nøytrale eller uskyldige.

1.5.5 Flerspråklige/Enspråklige

Flerspråklige som begrep blir brukt i denne oppgaven som et samlebegrep for to- eller flerspråklighet. Enspråklig betyr barn som har kun et språk, og i denne oppgaven refererer det til barn som kun benytter norsk.

1.5.6 Hjemmespråk

I mange sammenhenger brukes begrepet morsmål om det språket som ikke er norsk. Holten (2009) skriver at hun har valgt å yte motstand mot at far er utelatt, og bruker derfor kjønnsnøytrale begreper som første- og andrespråk. Hvilket språk som er førstespråket avhenger av hvordan man definerer det. Det kan defineres som det første språket som man lærer, det man kan best eller det man bruker mest (Holten, 2009). Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke hjemmespråk istedenfor morsmål eller førstespråk, da jeg ønsker å bruke kjønnsnøytrale begreper og ikke ønsker og definerer hvilket språk som er barnas eller personalets førstespråk ut ifra tekstene. Begrepet hjemmespråk brukes dermed som en betegnelse på det språket foreldrene antas å prate med barna hjemme, og i mange tilfeller det språket barnet kan best. Unntak er i sitater når begrepet morsmål er brukt i litteratur eller datamateriale.

1.6 Hva har jeg funnet

In some ways doing deconstruction is like writing a novel. You don't have to spell out your research findings clearly, and only some readers will follow what you are trying to get across (Rhedding-Jones, 2005b:81).

Forskningsspørsmålene og hva jeg har funnet ut blir oppsummert i kapittel 6, og gjengis i korte trekk her. Først i analysen min så jeg etter normalisering eller motstand mot dette. Slik jeg har lest tekstene åpnes det opp for mangfold, samtidig som det også bidrar til normalisering i andre kontekster. Etter det så jeg på mulighetene for posisjonering i tekstene. Både barn og voksne i tekstene posisjonerer seg på ulike og forskjellige måter, men allikevel fant jeg eksempler på at de brukte generalisering og stereotyper selv. Gjennom tekstene opplever jeg at det er rom for forskjellighet og at ulike meninger blir verdsatt. Jeg har også lest både ulike og motstridene representasjoner i tekstene. Maktproduksjon i tekstene kommer først og fremst frem gjennom hvordan det arbeides med mangfold og mulighet for å posisjonere seg på ulike måter.

2 Vitenskapelige teorier

Vitenskapsteori gir redskap og metode for å belyse eller løse et problem, og den har vitenskapen som studieobjekt. Hvilken vitenskapelig tilnærming en velger i forskningsarbeidet innenfor barnehagefeltet vil ha innvirkning på hvordan en tar for seg det aktuelle temaet. Dahlberg, Moss og Pence (2002:28) skriver at "teorier former våre forståelsesmåter og skaper vår praksis". Det vitenskapsteoretiske perspektivet en forsker har vil prege hennes/hans ideer og handlinger. Tilnærmingen vil være med på å avgjøre valg som metodologi og metoder, men også hvilke "briller" en tar på seg når en velger spørsmål å stille og under analysen av forskningsmaterialet. I denne oppgaven vil jeg ha en poststrukturalistisk forskertilnærming da jeg ønsker å åpne opp, overskride grenser og blande kategoriene.

2.1 Poststrukturalistiske perspektiver

I følge Jørgensen og Phillips (1999) skriver at de forstår poststrukturalistiske perspektiver som en del av en bredere kategori som sosialkonstruksjonisme. I denne oppgaven velger jeg å støtte meg til denne forståelsen. N.Å. Andersen (1999) ser på det som vanskelig og ikke være konstruksjonist fordi våre erfaringer med at de ufullstendige kategoriene fører til fokus på selve kategoriene og deres konstruksjoner, samt hvordan de er blitt til.

Sosialkonstruksjonistene mener at måten vi forstår og kategoriserer i det dagligdagse, ikke er en refleksjon av verden der ute, men et produkt av historiske og kulturelle oppfattelser av verden (Jørgensen & Phillips, 1999). På bakgrunn av dette mener de at begrep og kategorier alltid er kontingente og opprettholdes av sosial interaksjon mellom mennesker.

Poststrukturalistisk tilnærming tillater å se verden fra forskjellige forståelsesrammer, og ingen av perspektivene står høyere enn noen andre i et hierarkisk system (Rhedding-Jones, 1996). Med poststrukturelle perspektiver finnes det ikke én absolutt sannhet, derimot betraktes verden og vår kunnskap som en sosial konstruksjon. Det vil si at man forstår verden og kunnskap som sosialt skapt basert på verdier og historie. "... verden er uendelig mye mer kompleks enn kartene vi er i stand til å tegne, beskrivelsene vi lager og kategoriene vi bruker" (Dahlberg, et al., 2002:47). Med en poststrukturell tilnærming vil ikke begreper ansees som nøytrale eller man kan ikke se objektivt på kunnskap eller verden. Det strebes ikke etter objektivitet, men anser subjektivitet som viktig. Poststrukturelle perspektiver handler ikke om

singularitet, men flertall (Lenz Taguchi, 2004). Mangfold omfavnes, og det ikke finnes et riktig svar på et spørsmål. Kritiske poststrukturalister har i følge St. Pierre (2000) gitt opp å finne ut nøyaktig hva som foregår, og er derfor ikke opptatt av den endelige meningen i for eksempel en diskurs, men er heller opptatt av spørsmål om hvordan diskursen fungerer eller hvordan den blir produsert og regulert. Poststrukturelle perspektiver kan derfor brukes til å gjøre lesninger av helt vanlige og alminnelige hendelser eller prosesser for å åpne opp for å se flere muligheter ved det som oppfattes som naturlig (St. Pierre, 2000).

2.1.1 Den språklige vendingen

Teorier om språk innen humanismen støtter generelt ideen om at det er en korrespondanse mellom et ord og noe i virkeligheten, en slags fiksert identitet (Bustos, 2007; St. Pierre, 2000). Ordet eller språket navngir og reflekterer det objektet det representerer, med andre ord en speiling av én virkelighet. På grunn av mangel på begreper for å navngi alle ting, dannes det kategorier hvor man grupperer like, men samtidig ulike ting, ideer og mennesker, for eksempel kategoriene rase, klasse, etnisitet og lignende. St. Pierre (2000) skriver videre at det derfor blir viktig at essens at en kategori samsvarer med den tingen som blir beskrevet, og på denne måten privilegeres likheter fremfor forskjeller. Innenfor poststrukturelle perspektiver blir idéen om at språk speiler virkelighet problematisert. Denne forståelsen kommer fra Saussures ide om at det ikke finnes en naturlig forbindelse mellom lydbildet og konseptet det identifiserer, men at ordene får sin mening gjennom at ordene er forskjellige fra hverandre (St. Pierre, 2000; Weedon, 1997). Eksempelvis vil ikke ordet alene gi noen mening, men får sin mening gjennom å være forskjellig fra andre ord. I følge Saussures språkteori består hvert ord av signifier, det talte ordet eller skrevne tegnet, og signified som er tegnets mening (St. Pierre, 2000; Weedon, 1997). Bustos (2007:33) forklarer dette med følgende eksempel: "Signifier for en stol er (det talte eller skrevne) ordet stol. Signified er forestillingen om en stol, det du ser for deg, eller det du forstår når du hører ordet stol."

I følge Weedon (1997) åpner ikke Saussures teorier opp for at det kan være forskjellige meninger til samme signifier, men er logosentrisk ved at ordene er fikserte (St. Pierre, 2000; Weedon, 1997). Poststrukturelle teorier hevder derimot at signifier ikke opptrer stabilt og uforanderlig (Rhedding-Jones, 1996; St. Pierre, 2000). Ifølge Derrida (1976/1967) har vestlig tenkning blitt dominert av en grunnleggende logosentrisme, hvor det antas at det finnes en fornuftig orden i verden som talespråket avbilder. I motsetning til logosentrismen hevder han

at denne ordenen er produsert på bakgrunn av en bestemt skriftlighet. Skriften er å forstå som et bilde av det ideelle og ikke at det beviser idealitetens eksistens. St. Pierre (2000) skriver at dette blir problematisert i poststrukturelle tilnærminger, og man hevder at mening aldri kan bli fiksert, men stadig er i forandring. Videre skriver hun at Derrida innførte konseptet *différance* for å forklare hvordan språkets mening skifter avhengig av sosial kontekst, og at mening derfor alltid vil være omstridt. Slik jeg leser Derridas (2006/1972) tekst om *différance* forstår jeg det som et kompleks perspektiv som forsøker å belyse hvordan ordene brukes, og hvordan deres spesifikke betydning utledes. Hans grammatologiske analyser illustrerer i følge St. Pierre (2000:482) at "(...) language works not because there is an identity between a sign and a thing, not because of presence, but because there is a difference, an absence." Derrida (2006/1972) feilstavet bevisst *différance*/*différence* i sin tekst selv om de to ordene uttales likt. Slik jeg forstår teksten ble det gjort for å markere ideen om at et ord ikke gir hele bildet eller meningen. Siden hver enkelt person har forskjellige bakgrunner og måter å oppleve ting, vil ikke et ord eller valg av ord inneha samme betydning for alle. Med et poststrukturelt perspektiv vil jeg kunne åpne opp for at forståelsen av at begreper og kategorier vil være avhengig av hvilken diskurs man befinner seg i, og at det derfor kan være viktig å ha et kritisk blikk på begreperes betydning slik at de ikke blir en "sannhet"

2.1.2 Subjektivitet

Med en poststrukturell tilnærming kritiseres synet på subjektet som et stabilt, sammenhengende og enhetlig subjekt, og anser i motsetning subjektet som sosialt produsert gjennom språklige relasjoner (St. Pierre, 2000). Med andre ord konstrueres subjektet gjennom å ta til seg tilgjengelige diskurser og kulturelle praksiser, og kan dermed sees som subjektposisjoner i en diskursiv struktur (Jørgensen & Phillips, 1999; St. Pierre, 2000). Det man opplever og tenker, innebærer i følge Nordin-Hultman (2004) at man henter innholdet fra de meningsbærende diskursene som dominerer i en spesifikk sosial og historisk sammenheng, og man blir konstituert gjennom at alt man tenker, gjør og føler får mening gjennom språket. Lenz Taguchi (2004) hevder at man ikke er et subjekt, men lærer seg å være et subjekt gjennom å identifisere seg og selvdisiplinerer seg i samsvar med de sannheter og praksiser som iscenesettes i for eksempel skole og barnehage. Nordin-Hultman (2004) skriver at det å posisjonere seg eller å bli posisjonert handler om at man snakker og handler innenfor meningsbærende tankemønstre, forestillingsverdener og handlingsmønstre man har lært seg. Man må også hele tiden forholde seg til en eller flere diskurser, enten egne, andres eller felles.

Gjennom de forestillingene som dominerer i en bestemt kontekst, blir man som subjekt konstituert av andre – og det er dette som ligger i å posisjonere seg eller å bli posisjonert (Nordin- Hultman, 2004).

I motsetning til det stabile subjektet ser poststrukturelle tilnærminger på subjektet som åpent for muligheter av kontinuerlig rekonstruksjon (St. Pierre, 2000), og posisjoneres ikke bare av en diskurs, men i mange forskjellige posisjoner av forskjellige diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999). Diskursene produserer og rekonstruerer oppfatningen man har av seg selv, og fordi diskursene er motstridig vil også subjektet være dette (Lenz Taguchi, 2004). Man kan med andre ord mene, tenke og handle på ulike sett ut ifra hvilken kontekst man befinner seg i, og dette kaller Lenz Taguchi (2004) for multiple subjektiviteter. Alle vil ikke kunne ha samme adgang til de samme subjektposisjonene, og disse begrensningene følger ofte ulike kategorier (Jørgensen & Phillips, 1999). Weedon (1997) påpeker at i prinsippet er det åpent for alle former for subjektivitet, mens det i realiteten er styrt av historiske og sosiale faktorer som former maktrelasjonene. Videre skriver hun at sosiale relasjoner alltid kan sees på som en relasjon mellom makt og avmakt mellom forskjellige subjektposisjoner som vil avgjøre om ulike former av subjektivitet er åpent for alle, uavhengig av kjønn, rase, klasse, alder og kulturell bakgrunn. I de tilfellene et individ blir ekskludert fra bestemte posisjoner, må man yte motstand ved å utfordre og transformere eksisterende maktrelasjoner (Weedon, 1997). Med bakgrunn i dette har jeg i denne oppgaven valgt å se på hvordan subjektet i dataene posisjoneres seg.

2.1.3 Diskurs

Foucaults (1972, 1999) arbeid med diskurser forandret hvordan språket ble sett på og hvordan det fungerer i forhold til konstruksjoner av verden. Innenfor poststrukturalistiske perspektiver vil det være vanskelig å tenke på en diskurs tradisjonelt sett, som et system hvor man kan definere meningen eller identiteten til et slags konsept, da man ikke tror på denne definerbare meningen som noe stabilt (St. Pierre, 2000). Spørsmål som derimot blir innlemmet i en poststrukturalistisk analyse er ofte; hvordan fungerer diskursen, hvor finner man den, hva og hvordan produserer og regulerer den og hva er de sosiale effektene (St. Pierre, 2000).

Konseptet om et diskursivt felt ble skapt av Foucault som et forsøk på å forstå sammenhengen mellom språk, sosiale institusjoner, subjektivitet og makt (Weedon, 1997). Forskjellige barnehager kan representere ulike diskurser, og heller ikke pedagoger i samme barnehage

forholder seg nødvendigvis til de samme sannhetene. Likevel vil noen diskurser dominere, og disse kaller Foucault (1999) sannhetsregimer eller kunnskapsregimer. Innen et diskursivt felt vil ikke alle diskurser ha lik verdi eller makt, og noen diskurser vil prøv å utfordre de eksisterende praksisene. Disse motdiskursene vil sannsynligvis bli marginalisert og avvist fra den dominerende diskursenes hegemoniske system av meninger og praksis som irrelevant eller dårlig (Weedon, 1997). Med bakgrunn i dette vil noen utsagn være mulige innenfor visse diskurser dersom disse oppfattes som aksepterte sannheter, mens andre utsagn vil falle utenfor. Neumann (2001:18) beskriver en diskurs som:

Et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner.

I følge denne definisjonen handler ikke diskurser kun om skrevne eller talte ord, men også om praksis. Diskurser vil derfor bidra til å konstruere våre oppfatninger av virkeligheten og hva som er normalt ute i barnehagen. Diskurser sees på som sosialt konstruert gjennom historiske, sosiale og institusjonelle strukturer av utsagn, vilkår, kategorier og oppfatninger (St. Pierre, 2000). Diskurs sees også på som innholdet og betydningen av det som sies og hvordan dette påvirker hvordan vi handler (Rhedding-Jones, 2005b), med andre ord det vi ikke kan se eller høre. St. Pierre (2000) skriver at Foucaults teorier viser hvordan språk forbindes med sosialt konstruerte regler og reguleringer, og at disse regler fører til at noens stemmer blir hørt mer enn andre. Videre skriver hun at med en gang en diskurs blir tatt for gitt og ansett som normal, er det vanskelig å tenke og arbeide utenfor. Innen en diskurs er det fornuftig å si og mene visse ting, og de som er oppvokst innenfor den humanistiske diskursen er ikke opplært til å stille spørsmålstegn ved praksisene til diskursen (St. Pierre, 2000). Det å beskrive noe som "naturlig", enten det er praksiser eller sosiale relasjoner er ifølge Weedon (1997) en av de sterkeste sidene av "sunn fornuft tenkningen"(common sense), og det er en tankegang som forneker historien og muligheten til forandring. Med bakgrunn i dette mener jeg at det er viktig å arbeide med alternative diskurser gjennom å reflektere over det man tar som gitt.

2.1.4 Makt

Poststrukturalister ser ikke på makt som noe som tilhører individet eller som noe som er ensbetydende negativt. St. Pierre (2000) skriver at Foucaults teorier handler om maktrelasjoner eller relasjoner av makt, altså at makt eksisterer i relasjoner. Disse maktrelasjonene strukturerer alle sider av livet, familien, utdanning og velferd, jobb og politikk, kultur og fritid, og bestemmer hvem som gjør hva og for hvem samt hvem vi er og hvem vi kan bli (Weedon, 1997). For at makten skal kunne virke må det være en liten grad av frihet på begge sider. Uten frihet vil ikke makt kunne eksistere (Foucault, 1980), dette betyr at det er nødvendig med motstand i en relasjon for å kunne kalle det en maktrelasjon. Foucault utelukker allikevel ikke at i mange relasjoner vil maktforholdet være fiksert i den forstand at relasjonen er asymmetrisk og dermed har lite frihet for den ene parten. Han skriver videre at selv om maktrelasjoner er multiple og ikke fiksert en gang for alle, kan de bli kodet på måter som integrerer dem i strategier som politikk (St. Pierre, 2000). Foucault (1980:119) skriver;

What makes power hold good, what's make it accepted, is simply the fact that it doesn't only weigh on us as a force that says no, but that it traverses and produces things, it includes pleasure, form knowledge, produces discourse. It needs to be considered as a productive network, which runs through the whole social body, much more than as a negative instance whose function is repression.

Slik jeg leser Foucaults tekst oppfordres det til å se på makt som noe positivt som er med på å skape, den konstituerer diskurser, kunnskap, subjektiviteter og dermed også virkeligheter. Foucault (1972) skriver i *The Archaeology of Knowledge* at disiplinerende makt, er en makt som ikke tvinger direkte. Den disiplinerende makten normaliserer, det vil si at individene anser en spesiell norm for standard. Det er makten som er avgjør hva som er normalt, og utvikler tiltak og praksisformer som former individene etter normen. Makten er ikke tvingende fordi den virker som oftest ved at individene tar makten opp i seg og på den måten styrer seg selv. Makt er ikke noe som kan isoleres og studeres da den kun eksisterer i relasjoner og kun uttrykkes i handling. Foucault (1972) skriver videre at interessen ikke ligger i hvem eller hva som har makt, men hvordan makten utøves og dens praksis, teknikk og prosedyrer som gir effekt til makten. Han skriver at makten fins overalt og kan ikke avgrenses til en særskilt enhet som for eksempel stat eller kapitalisme. Med en poststrukturalistisk tilnærming vil man prøve å utjevne den disiplinerende makten ved å fremme at selv om man aldri kan være utenfor en maktrelasjon, er motstand alltid mulig. Det handler ikke om frihet til å oppdage eller ha mulighet til å bestemme hvem vi er, men heller om å kunne gjøre opprør

mot måten vi allerede blir definert, kategorisert og klassifisert (St. Pierre, 2000). Med dette som bakgrunn er det viktig å synliggjøre og problematisere de diskurser som blir tatt for gitt, samt handlingene og grensene disse skaper.

I følge senere arbeid av Foucault kan makt forstås som en relasjon som er strategisk og produktiv, og utfordringen er å forstå relasjonens mulige former (Neumann, 2002). Videre skriver Neuman (2002) at Foucaults maktrelasjoner kan deles opp i tre hovedformer; dominans, strategi og regjering. Innenfor dominante maktrelasjoner er det ingen tvil om hvem som er herre, og man kan ikke forandre relasjonen kun i kraft av sine egne handlinger. Mens innenfor strategiske relasjoner er det en løpende forhandling om hvem som har rett og kan dominere. Med andre ord er det åpent for hvem som er overordnet. Foucault kaller dette et spill mellom to viljer og denne formen er alltid til stede i menneskelig samkvem. Dette er også den maktrelasjonen som er sentral i de fleste analyser av makt. Den siste formen for maktrelasjoner er regjering [engelsk= governmentality, kan også oversettes som styringskunst]. Regjering kommer mellom dominans og strategi, og handler om hvordan selvet styrer seg selv. (Foucault, 1976-1979). Ifølge han selv er regjeringsbegrepet et forsøk på å teoretisere den moderne statens og dens maktteknikker. Regjering betyr ikke at man styrer individene ved hjelp av lover, men at man bruker taktikker for å oppnå målene. Fokuset på makt må flyttes fra tvang til spørsmål om hvor viljen har sitt opphav (Foucault, 1976-1979). Det er ikke slik at vi blir tvunget til noe, men vi gjør det frivillig.

Makt er i følge Foucault (1976-1979) ingen substans og kjennetegnes ved at enkelte mennesker forsøker å bestemme andre menneskers oppførsel. Makt handler ikke om tvang. Som Foucault (1976-1979) skriver er et lenket og mishandlet menneske underlagt tvang, men ikke makt. Utsagnet kan forstås som at hvis man ikke har mulighet til å motsette seg, vil det heller ikke finnes noe makt. For å motsette seg makt eller gjøre oppgjør mot en makt kan man ikke bare kritisere makten, men må også stille spørsmål om hvordan maktrelasjonene rasjonaliseres (Foucault, 1976-1979). Med regjeringens rasjonalitet menes det;

A way or system of thinking about the nature of the practice of government (who can govern; what governing is; what or who is governed), capable of making some form of that activity thinkable and practicable both to its practitioners and to those upon whom it was practiced (Gordon, 1991:3).

Foucault (1976-1979) skriver videre at han forstår regjering som en helhet som dannes av institusjoner og prosedyrer, analyser og refleksjoner, overslag og taktikker som gjør det mulig

å utøve denne maktformen. Han skriver videre at det er tre typer styring som kan gjøres til gjenstand for en form for vitenskap og spesiell refleksjon; selvet som hører under moralen, kunsten å styre familien som ligger under økonomien og styre staten på riktig vis som hører under politikken. I sammenheng med barnehagen vil det kunne se slik ut; å styre barna og personalet blir å styre selvet, mens barnehagen i sin helhet ligger under økonomien, og barnehagene i kommunen vil høre til under politikken. I følge Foucault (1976-1979) er det viktig å forsøke å gjøre rede for kontinuitet når man skal forklare bruddet mellom de ulike styringskunstene, både oppadgående og nedadgående. Regjering har befolkningen som sitt mål, politikk og økonomi som sin viktigste form for viten og sikkerhetsanordningene som sin grunnleggende instrumentelle teknikk.

Ved å forankre oppgaven min i poststrukturalistiske perspektiver har jeg mulighet til å gjøre lesninger med henblikk på ulike maktproduksjoner i mitt datamateriell. Jeg søker å se etter ulike typer maktforhold i tekstene mine, og se hvordan makten er produktiv og ikke bare dominerende.

2.2 Representasjon

Representasjon er et begrep som brukes ofte og mye på mange ulike områder, blant annet psykologi, filosofi, media og kommunikasjon, kunst, politikk, sosiologi og lingvistikk (Webb, 2009). Representasjon kan ha ulike forståelser og meninger, men i denne oppgaven følger jeg Neumanns (2001) og Webbs (2009) forståelse av begrepet representasjon; hvordan vi oppfatter verden og hverandre.

Representasjon er ting og fenomener i den tapning de fremstår for oss, altså ikke tingene i seg selv, men tingene silt gjennom det som kommer mellom oss og verden; språket, kategoriene og så videre (Neumann, 2001:33).

I følge Dahlberg et. al. (2002) vil man fra et postmodernistisk perspektiv anse verden uendelig mer kompleks enn beskrivelsene og kategoriene vi bruker, og derfor vil aldri begreper være verken nøytrale eller uskyldige. Representasjoner er dermed sosialt reproduisert fakta som blir konstituert ved at de bestemmer hva som sanses og kommuniseres, og kan med andre ord ansees som en konstruksjon (N. Å. Andersen, 1999; Dahlberg, et al., 2002; Jørgensen & Phillips, 1999; Neumann, 2001; Webb, 2009). En representasjon kan gi rom for forskjellige handlinger, og bærere av den kan være mer eller mindre bevisst til sitt forhold til

denne (Neumann, 2001). En diskurs vil ofte inneholde en dominerende representasjon av virkeligheten og en eller flere alternative representasjoner. Neumann (2001) skriver videre at representasjoner inngår i diskurser, og at en diskurs består av representasjoner som er gruppert på en bestemt måte. Hvilke representasjoner som er relevante i hvilke diskurser er åpent.

Et begrep eller ord vil dermed ikke ha noen betydning i seg selv, kun når det er i en kontekst hvor noen kan gi det en betydning. Slik jeg forstår det viser dette hvordan representasjoner blir sosialt konstruert og kan ha ulike meninger i forskjellige sammenhenger og diskurser. Et eksempel er hva man legger i begrepet flerkulturell barnehage, for noen utgjør det en flerkulturell pedagogikk mens for andre kan det være en barnehage med barn som ikke er etnisk norske. Og er det sånn at den ene forståelsen er mer riktig enn den andre?

Når mange deler den samme representasjonen, vil representasjonen utgjøre en posisjon i diskursen. Får denne stå utfordret vil den fremstå som naturlig og det vil oppstå en form for hegemoni (Neumann, 2001). Diskurser som får være rådende, vil kunne skape sannheter og kunnskaper som får være universelle og entydige uavhengig av tid og sted, og har dermed makt til å definere hva som blir oppfattet som det normale. Slik vil diskursen kunne skape og reproducere representasjonsbekreftende utsagn og praksiser som vil opprettholde hegemoniet. Innenfor diskurser hvor språket avspeiler virkeligheten vil kategorisering kunne forstås som en banal navngivning fordi det rette ordet blir koblet til den tingen som har de riktige egenskapene. I motsatt fall vil det i en diskurs innenfor konstruksjonsteori ha andre virkninger da det er igjennom kategorisering at noe eller noen blir vurdert (Potter, 1996). Underveis i arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt opptatt av hvordan mennesker blir kategorisert gjennom representasjoner og diskurser, og hvordan man kan oppfatte hverandre og verden på ulike måter. Fokuset i oppgaven ligger på de flerspråklige, men også de enspråklige blir konstituert inn i kategorier og representasjoner avhengig av diskursene.

Det å få verden til å fremtre som noe stabilt når den er i stadig forandring tyder på at det å ha makt blant annet innebærer å ha kraft til å fryse mening

Det må gjøres ved stadig å gjenta spesifikke representasjoner av ting, handlinger og identiteter, til det man gjentar får karakter av det selvfølgelige, og så fortsette å gjenta slik at ikke andre representasjoner fortrenger dem man har etablert som selvfølgelige. (Neumann, 2001:143).

Det fins en rekke formelle og uformelle praksiser som opprettholder og bestemmer hvilke representasjoner som tillates å inngå i en diskurs (Neumann, 2001). I barnehagesammenheng er Barnehageloven (2005) og Rammeplanen (2006) som er utgitt av Kunnskapsdepartementet styringsdokumentene for barnehagen, og disse vil kunne leses på flere ulike måter. Personalet i barnehagen vil handle i henhold til de representasjoner og verdier som de leser i Barnehageloven (2005) og Rammeplanen (2006), og på denne måten vil institusjonaliserte verdier og representasjoner kunne bli reproduisert i barnehagen. I denne oppgaven vil jeg se etter hvilke representasjoner jeg leser i tekstene, og om det fins et mangfold eller ikke.

2.3 Valg av forskningstilnæringer

Det fins ulike samfunnsvitenskapelige tilnærming til forskning. Tilnærmingen vil ha betydning for valg av forskningsmodell, hvordan man anser virkeligheten, grunnlaget av datamateriale, hva forskningen produserer og hva forskningen er opptatt av (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Rhedding-Jones, 2005b). Noen av de tilnærmingene er for eksempel positivistisk, fortolkende, kritisk og dekonstruktiv forskertilnærming. Med bakgrunn i at jeg er opptatt av å løse opp kategorier, og åpne opp flere alternative lesninger av virkeligheten velger jeg å ha en dekonstruktiv forskertilnærming til forskningsspørsmålene mine i denne oppgaven. Rhedding-Jones (2005b) beskriver at en forsker med dekonstruktiv forskertilnærming forstår virkeligheten som ulike nivåer som er konstituert i og gjennom språk, som representasjoner og diskurser. Det fins med andre ord ikke én virkelighet eller virkelig verden bakenfor språket, og fundamentet i forskningsdataene vil ligge i språket, som igjen er forstått som diskurser. Dette gjøres gjennom å fokusere på for eksempel dokumenter hvor man analyserer maktforhold generert gjennom diskurser. Videre skriver hun at dekonstruktiv samfunnsvitenskap konstruerer istedenfor å produsere kunnskap gjennom å stille spørsmål til allerede veletablerte kunnskaper og sannheter, og at de ser på disse som effekter av makt som alltid vil representere visse interesser (Rhedding-Jones, 2005b).

2.4 Oppsummering

I dette kapittelet som handler om vitenskapelig tilnærming har jeg tatt for meg poststrukturelle perspektiver, som er denne oppgavens tilnærming. Poststrukturelle perspektiver er et omfattende tema, og jeg har i korte trekk gjort rede for den språklige vendingen, diskurs, makt og subjektivitet. Poststrukturelle perspektiver tillater meg å se på tekstene fra forskjellige forståelsesrammer, og å åpne opp for å se mangfold i mine utvalgte tekster.

Representasjon er et stort vitenskapelig begrep som brukes på mange ulike områder uavhengig av tilnærming. Med poststrukturelle tilnærminger vil ikke representasjon være noe stabilt, men noe som vil skifte fra diskurs til diskurs. Til slutt i kapittelet har jeg beskrevet kort hvorfor jeg har valgt en dekonstruktiv forskertilnærming i denne oppgaven.

Det neste kapittelet omhandler analysestrategien min, og veien mot denne. Jeg vil gjøre rede for hva som har inspirert meg og hvordan jeg har valgt å gjøre en kritisk lesning i denne oppgaven. I dette kapittelet vil det også handle om datamaterialet, etikk, forskerposisjon og analysens validitet.

3 Mot en analysestrategi

Dette kapitlet handler om oppgavens analysestrategier, hvorfor og hvordan den vil bli brukt. Esmark, Laustsen & Andersen (2005) bruker ordet analysestrategi til å beskrive den praksis som skaper det vitenskapelige blikket, og forklarer det med at de ønsker å vise den mangfoldigheten av strategier det fins for hvordan man retter dette blikket. Enhver epistemologi krever ulike metodologier, og metodologien igjen handler om hvordan forskeren forsvarer og forklarer ut i fra teori (Lyngstad, 2006). Mitt forskningsspørsmål er å se på hvordan arbeid med mangfold kommer til uttrykk i tekstene, og for å gjøre dette har jeg et epistemologisk utgangspunkt i poststrukturalisme. Innen poststrukturelle tilnærminger smelter metodologi og metode sammen, og den opererer ikke med klart skille mellom teoretiske, metodologiske og metodiske nivåer, men produserer en unik analysestrategi for de iaktatte begreper (Esmark, et al., 2005). Med støtte i dette deles oppgaven ikke opp i metodologi eller metoder, men benytter begrepet analysestrategi i stedet. Søndergaard (2002) skriver at det ikke er noen "oppskrift" for analyser innenfor poststrukturelle tilnærminger og beskriver poststrukturalistiske analyser som "discourse -transgressing lens". Flere forfattere oppfordrer til å lage sine egne fremgangsmåter å gjøre en analyse, og at det ikke finnes én riktig måte å gjøre det på (N. Å. Andersen, 1999; Jørgensen & Phillips, 1999; Neumann, 2001; Rhedding-Jones, 2005b).

3.1 Kritisk lesning

Ved å lage min egen metode inspirert av ulike tilganger har jeg mulighet til å benytte meg av deres styrke for å finne svar på mine forskningsspørsmål. Ved å benytte poststrukturelle teorier kan jeg åpne opp for alternative praksiser gjennom å gjøre en kritisk lesning. I dette kapitlet vil jeg skrive om de ulike tilgangene jeg har hentet inspirasjon fra og hvordan jeg har praktisk har gått frem i min analyse.

3.1.1 Genealogiske analyse

Genealogi er en historisk metode som ble utviklet av Nietzsche og videre av Foucault og undersøker et bestemt fenomen som diskursiv praksis (Neumann, 2001). Fokuset er mot de handlingsbetingelsene som gjør en praksis mulig, praksisen i seg selv og mot de effektene den har. Innenfor genealogien blir kunnskap og maktforhold sett på som forbundet og jeg

begynner analysen med å lokalisere spesielle praksiser i nåtiden som representerer en diskontinuitet (Cannella, 1997). Videre skriver Cannella (1997) at spørsmål som blir viktige for Foucault (1980) i en genealogisk analyse er:

- Hva slags kunnskap har blitt ekskludert?
- Hvilke kunnskaper har blitt diskvalifisert som følge av vårt hierarkiske system?
- Hvilke sannheter har blitt skjult gjennom vår retorikk?
- Hvordan har visse grupper fått kontroll over andre gjennom konstruksjonen av diskursens kunnskap og sannheter?

Neumann (2001) beskriver en genealogisk analyse som at man tar utgangspunkt i dagens situasjon og så går tilbake til en epoke hvor diskursen er grunnleggende forskjellig. Deretter identifiserer man en periode hvor diskursene sloss om overtaket og sporer hvordan den ene fortrenger den andre og hvordan dette skiftet har forandret den diskursive formasjonen. Videre skriver han at en genealogi må være en historie om nåtiden da en forfatter alltid vil stå i en diskursiv praksis selv.

Denne oppgavens analyse er inspirert av Cannella (1997) som har sett på konstruksjonen *barndom* og Lyngstad (2006) som har sett på temaet *status og førskolelærerprofesjon* gjennom å bruke genealogiske analyser. Lyngstad (2006) skriver at det typiske anliggende for genealogien er å problematisere trivialiteter og jeg ser det derfor hensiktsmessig å hente inspirasjon herfra for å se på normalisering i tekstene. Jeg er i denne oppgaven opptatt av maktproduksjon og jeg vil hevde at normalitet kan sees på som makt gjennom at normaliserende diskurser kan utøve makt på individene, samtidig kan motstanden mot denne normaliseringen danne en maktproduksjon.

3.1.2 Diskursteori

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke elementer fra diskursteori i analysen. Innenfor diskursteori er diskursanalyse en politisk analyse av hvordan kontingente relasjoner blir fastlåst og hvordan de kunne vært fastlåst på mange andre måter (N. Å. Andersen, 1999). Den er ikke en politisk analyse i den forstand at det skal forstås som partipolitikk men ifølge Jørgensen & Phillips (1999) handler det om at det sosiale blir konstituert på bestemte måter som utelukker andre. En diskursanalyse inspirert av diskursteori vil ha som mål å kartlegge de prosesser som kjemper om hvordan en betydning skal fastlegges. Den vil også ha som mål å

kartlegge hvordan noen betydninger blir så fastlåste at vi oppfatter de som naturlige (Jørgensen & Phillips, 1999). Diskursteori har ikke lagt vekt på utvikling av verktøy og strategier (N. Å. Andersen, 1999; Jørgensen & Phillips, 1999). Videre beskriver Jørgensen & Phillips (1999) at begreper vedrørende identitet kan egne seg som redskaper i en konkret diskursanalyse. I min analyse vil det være med inspirasjon fra diskursteori være hensiktsmessig å se på begreper vedrørende identitet som posisjonering og representasjon.

3.1.3 Dekonstruksjon

Begrepet dekonstruksjon forbindes som oftest med Derrida og hovedintensjonen med dekonstruksjon er å åpne opp og rokke ved det som blir tatt for selvklart og naturlig (Lenz Taguchi, 2004). Det vil med dette være mange måter å se dekonstruksjon på og det vil ikke kunne gis noe fasitsvar på hva en dekonstruksjon er og hvordan den gjøres. Med bakgrunn i dette kan man arbeide med dekonstruksjon på mange ulike måter. Slik jeg ser det skal man allikevel alltid ha som mål å åpne opp og se praksiser, ord og begreper på nye måter ved å tørre å stille spørsmål til veletablerte måter å forstå disse på.

The very meaning and mission of deconstruction is to show that things - text, Institutions, societies, beliefs, and practices of whatever size and sort you need - do not have a definable meanings and determinable missions, that they are always more that any mission would impose, that they exceed the boundaries they currently occupy. What is really going on in the things, what is really happening, is always to come. Every time you try to stabilize the meaning of a thin, to fix it in its missionary position, the thing itself, if there is anything at all to it, slips away. (Derrida & Caputo, 1997:31)

Kunnskap eller mening vil derfor aldri være lukket og endelig og det må alltid være rom for å lage nye konstruksjoner som igjen kan og må dekonstrueres. Dekonstruksjon er en kritisk praksis som ikke handler om å rive ned, men heller å bygge opp igjen [rebuilding]. Når man arbeider med dekonstruksjon vil man derfor være opptatt av å se hvordan strukturer er konstruert, hva som holder det sammen og hva det produserer (Bustos, 2007; St. Pierre, 2000).

Kulturteoretikere har utvidet meningen av tekst til å dekke alt i den sosiale verden som gir mening og som kan bli "lest". Det argumenteres med at alt kan bli "lest" for meninger. (Mac Naughton, 2005; Neumann, 2001; St. Pierre, 2000). Selv om dekonstruksjon i utgangspunktet

har vært mest brukt innen litteraturteori, åpnet også Derrida selv opp for bruk innen blant annet politikk, etikk og samfunnsteori, og kom selv med politiske debattinnlegg om emner som for eksempel innvandring og integrering (Derrida & Caputo, 1997; Diderichsen, 2005).

Dekonstruksjon er i følge Rhedding-Jones (1996) poststrukturalisters måte å analysere diskurs og tekst i relasjon til hverandre. Hun er ikke den eneste som binder dekonstruksjon og diskurser, dette gjøres også av Søndergaard (2002), Mac Noughton (2005), Becher (2006) og Pedersen (2006). Laclau bringer dekonstruksjon og diskursanalyse sammen i en komplementær relasjon hvor output fra den ene blir input for den andre, og han beskriver broen mellom dem som "logikker". Dekonstruksjon utpeker mekanismer eller logikker hvor diskursanalyse kan studere diskursive kamper, mens diskursanalysen igjen kan levere begreper og dualiteter av politisk betydning som kan dekonstrueres (N. Å. Andersen, 1999).

Det er viktig å være klar over at en dekonstruksjon ikke kan innlemmes i en diskursanalyse eller omvendt, og at de heller ikke er en teknikk innenfor hverandre, men at de har et sirkulært forhold til hverandre (N. Å. Andersen, 1999). Slik jeg ser det vil diskursene alltid være med på å bestemme hvordan man forstår begreper, ord og handlinger. Hensikten med mine lesninger er å rokke ved de dominerende universelle sannhetene ute i barnehagene, og heller åpne opp for alternative måter å arbeide med mangfold på. Andersen (2002:71) skriver i sin hovedoppgave at dekonstruksjon passer sammen med ønske om å forandre noe fordi den gir nye perspektiver som igjen vil føre til rekonstruksjon, og at «det henger det sammen med å åpne for kompleksitet fremfor universelle tanker». Videre skriver hun at flere og flere forskere innen barnehagefeltet velger å dekonstruere dominerende diskurser for å åpne opp for mangfold av meninger. I denne oppgaven har jeg valgt å gjøre lesninger av tekster som kan sees på å representere en motdiskurs til de dominerende diskursene i norske barnehager, og fra dekonstruksjon har jeg hentet inspirasjon til å søke for å åpne opp og se praksiser, ord og begreper på nye måter.

3.2 Kritisk lesning i denne oppgaven

Neumann (2001) kommer med en kritikk om at forskere sjelden skriver hva de gjør konkret, og etterspør dette. Jeg vil derfor i dette kapittelet etterstrebe dette ønsket gjennom å forklare hvordan jeg har gått frem i mitt arbeid med analysen.

I min tilnærming til datamaterialet valgte jeg først et utvalg av praksishistorier fra datamaterialet mitt. Utvalgene var i første omgang foretatt med utgangspunkt i temaene språk, etnisitet og kultur, da dette var temaene som jeg i starten av arbeidet var opptatt av. Deretter begynte jeg analysen min med å systematisere disse igjen. For å systematisere tekstene leste jeg praksishistoriene gang på gang, og noterte ved siden av hver enkelt hva jeg tenkte dette handlet om. Temaene som da ble fremtredende for meg var: hvor man er fra, språkarbeid, samarbeid, samt kultur og mangfold. Denne systematiseringen er ikke ment å skulle være generaliserende, og andre kunne systematisert disse på andre måter. Noen vil også være overlappende i ulike temaer, og jeg har måttet foreta et utvalg av hvilke temaer jeg vil fokusere på. Jeg benyttet meg av mandagsseminaret til å få innspill på om mine medstudenter og lærere leste andre momenter eller de samme som meg inn i de samme praksishistoriene.

Jeg tok for meg hver enkel tekst i dataene mine, hvor jeg la vekt på følgende spørsmål:

- Hva representeres som normalt?
- Oppmuntres det til lesninger som ytrer motstand mot det normaliserende?
- Hvordan kan det leses motstand mot normaliserende diskurser og representasjoner i tekstene?
- Hvilke posisjoneringer kan man lese i teksten?
- Hvordan kan barn posisjonere seg i disse tekstene?
- Åpnes det opp for ulike posisjoneringer?
- Hvilke maktrelasjoner kan leses i tekstene?

Disse spørsmålene vil ikke bli "besvart" av alle sitatene, men er ment som en slags retningslinje for meg når jeg skal gjøre mine lesninger. Etter å ha gjort dette så jeg at subjektets posisjonering, normalisering, representasjon og maktproduksjon i tekstene var fremtredende for meg, og valgte å fokusere på dette i oppsummeringen av funnene mine. Med støtte i Derridas egne uttalelser og poststrukturalistiske perspektiver som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven vil det ikke finnes en rett eller gal måte å lese en tekst på. Bustos (2007) skriver i sin oppgave at hun gjør sine lesninger som en forlengelse av kritikken av ideen om én sannhet eller én entydighet, og dette er en forlengelse jeg ønsker å fortsette gjennom å se på hvordan meninger blir konstruert gjennom lesninger av mine tekster. Jeg ønsker ikke å lete etter én sannhet eller mening i mine tekster, men ønsker å se etter mangfold i tekstene. En lesning vil bli farget av min egen subjektive forståelse da jeg ikke leser teksten direkte, men

på et diskursivt nivå (Rhedding-Jones, 1996). Mitt perspektiv vil heller ikke være stabilt da det kan være skiftende i forhold til hvilke diskurser jeg befinner meg innenfor, og kan forandre seg fra gang til gang jeg gjør en lesning av den samme teksten. Jeg vil med denne oppgaven søke etter å skape muligheter for alternative "sannheter" i barnehagen og peke på mulige måter å forstå kategorier og praksiser på.

3.3 Bakgrunn for valg av data

I starten av dette prosjektet måtte det tas avveielser på om jeg skulle fokusere på skrevne tekster eller dra ut i barnehagen for å samle inn empiri. Jeg ønsket å gjøre en teoretisk oppgave, og valgte boken *Beretninger fra en muslimsk barnehage i Norge* (Rhedding-Jones, et al., 2011) som mitt datamateriale. Holten (2009) skriver at hun vil hevde at skriften signaliserer teorier og kunnskaper i praksis på samme måten som tale, og ingen av dem er mer "sanne" i forskningssammenheng enn den andre. Blir det ikke da det samme i forhold til og fysisk å gå ut i barnehagen for å samle empiri kontra å benytte allerede samlet og nedskrevet data? Jeg ønsker med dette i likhet med Holten (2009) å vise at forskningsfeltet kan gripes fra flere vinkler gjennom å gi skriften en mulighet i en praksis hvor den tradisjonelt ikke er dominerende.

3.4 Presentasjon av oppgavens datamateriale

Datamaterialet i denne oppgaven er boken *Beretninger fra en muslimsk barnehage i Norge* (Rhedding-Jones, et al., 2011). Denne boken presenterer hverdagslivet i en muslimsk barnehage gjennom en rekke korte fortellinger som synliggjør praksis. Jeg ser på denne boken som et viktig innblikk i både hverdagen i en muslimsk barnehage, noe som i seg selv kan bidra til nyttige diskusjoner i fagfeltet, og som en viktig fortelling om et alternativt til rådene diskurser. Boken har tre redaktører med ulik bakgrunn, både i forhold til etnisitet og utdanning. Historiene i boken er skrevet både av redaktørene og av personalgruppa som representanter for flerspråklige ansatte med og uten profesjonsutdanning. Boken består av tekster hvor andre har vært medvirkende til hvordan tekstene har blitt presentert, og kanskje til og med hvilke tekster som har fått komme med, og kan dermed sees på som en konstruksjon eller representasjon av hvordan denne barnehagen er. Jeg forholder meg derfor i

denne oppgaven ikke til selve barnehagen, men til tekster som personalet og noen forskere har konstruert om barnehagen.

3.5 Etikk og forskerposisjonering

Det er i følge Pedersen (2006) ikke noe likhetstegn mellom det å være etisk tenkende og det at det finnes en rett eller gal måte å tenke på. Dette innebærer at man som forsker må reflektere og forsøke å nærme seg flere perspektiver. St. Pierre (2000) skriver at man som forsker har et etisk ansvar med hensyn til språket, fordi at man gjennom språket reproducerer diskurser. Jeg har i arbeidet med oppgaven reflektert nøye over bruk av ulike begreper som for eksempel monokulturell og flerkulturell. Jeg har gått mange runder med meg selv om hvorvidt jeg skal benytte disse, hvordan benytte disse og hva bruken av disse reproducerer. Jo mer jeg har reflektert, jo mer ambivalent forhold får jeg til slike begreper. Dahlberg, et.al. (2002) skriver at det å ta moralsk stilling betyr å ta ansvar for den andre. Lather (1991) stiller spørsmålstegn til hvordan man skal forklare livene til andre uten å undergrave deres virkelighet. Dette er en problemstilling jeg har reflektert mye rundt under arbeidet med denne oppgaven. Det vil derfor være nødvendig å tydeliggjøre at man reproducerer eller gir en representasjon av hva som ser ut til å skje og at man prøver å åpne opp, istedenfor å hevde at man har nøyaktige analyser eller eksperttolkninger (Rhedding-Jones, 2005b). "Jeg kan aldri bli fornøyd med at jeg har tatt en god avgjørelse, fordi en avgjørelse til fordel for ett alternativ alltid fraskriver et annet" (Dahlberg, et al., 2002:69). Dette er noe jeg kjenner meg veldig godt igjen i, og har hatt mange tilfeller i arbeidet med oppgaven hvor jeg har stilt spørsmålstegn til de valgene jeg har tatt, om dette var det riktige å gjøre eller om det skulle vært gjort annerledes.

I denne oppgaven er jeg ikke bare en utenforstående forsker men i stor grad en del av forskningsfeltet gjennom at jeg også er førskolelærer. Jeg befinner meg innenfor de dominerende diskursene, og mye av meg befinner seg også innenfor de alternative diskursene. Jeg er etnisk norsk, enspråklig og i stor grad det man vil kalle "typisk norsk" når det gjelder kulturbakgrunn, men på den andre siden er jeg gjennom min utdanning skolert i et "flerkulturelt perspektiv" og vil derfor kunne lese andre ting i historiene enn en som ikke har denne bakgrunnen. Når man er en del av den kulturen eller de diskurser man undersøker deler man mange av de selvfølgeligheter som ligger i ens materiale. Jørgensen & Phillips (1999) skriver at man ikke kan komme ut av diskursene og på den måte kunne si sannheten, for sannheten i seg selv er en diskursiv konstruksjon. Det vil derfor være viktig med kritisk

refleksjon over hvilken innflytelse man har på prosjektet gjennom at man som forsker fører pennen. En forsker vil alltid ha en eller annen posisjon i forhold til feltet og den vil være med å påvirke hva hun eller han kan se og hvilke resultater som blir lagt vekt på. Med en annen posisjonering ville kanskje resultatet sett annerledes ut.

3.6 Analysens validitet

Innenfor kvantitativ forskning er det en tradisjon for å si om forskningen er holdbar gjennom klare regler og forutsetninger, mens innenfor en posttilnærming handler validitet i følge Lather (1991) om å synliggjøre hvordan metodologien er praktisert. Validitet vil derfor kunne handle om etiske vurderinger i valg av forskerposisjonering, synliggjøring av prosjektets utførelse og kritisk blikk på egen forskning. Lather (1991) påpeker at det er paradigmatisk usikkerhet i samfunnsvitenskapene, og at dette har ført til rekonseptualisering av forskningsgyldighet. Dermed er den sikreste måten å ha et kritisk blikk på egen forskning og være klar over svakheter ved tilnærmingen man velger å støtte seg til. Jørgens & Phillips (1999) skriver at mange sosialkonstruksjonister betrakter deres egne arbeider som en diskursiv konstruksjon, som ikke gir den eneste mulige versjon av virkeligheten, men som bare er én versjon og dermed er en del av den diskursive kampen innenfor det gjeldende forskningsfeltet. Spørsmålet blir da om man kan vite og begrunne som forsker at ens egen versjon er bedre enn andres versjoner, og dette angir Jørgensen & Phillips (1999) som et problem med tilnærminger innenfor sosialkonstruksjonismen. Kvalitativ forskning har ofte fått kritikk av den kvantitative forskningens side for å være mindre gyldig på grunn av mangelen på regler for valideringsteknikker. Det er ikke sikkert at de kriteriene man anvender for å avgjøre validitet kan avgjøre om forskningen er gyldig, men slik er det også for valideringsteknikkene innenfor naturvitenskapen (Jørgensen & Phillips, 1999). Det vil derfor være viktig å ha en gjennomslutthet i forskningsrapporten så leseren kan bedømme forskerens lesninger. Dette kan gjøres ved å gjøre rede for grunnlaget for den kunnskapen man produserer og redegjør for hva det er man vil si noe om og hvilke regler man følger i prosessen (Jørgensen & Phillips, 1999). Videre skriver de at dette kan gjøres ved å innlemme representative eksempler fra det empiriske materialet samt detaljerte redegjørelser for den tolkning som forbinder analytiske utsagn med spesifikke utsagn. Med bakgrunn i dette vil forskerposisjonering og etiske refleksjoner i denne oppgaven være med på å gi validitet gjennom at jeg har vært kritisk til hvordan jeg som forsker påvirker og lager mine egne konstruksjoner og representasjoner. Jeg

har prøvd å begrunne mine valg gjennom oppgaven for å få denne gjennomsiktigheten som gir leseren muligheter til å følge prosessene. På denne måten har jeg gitt leseren mulighet til å evaluere prosessen i alle trinn og danne sitt eget inntrykk.

3.7 Oppsummering

Dette kapitlet har handlet om mine analysestrategier i denne oppgaven. Flere forfattere oppfordrer til å lage egne fremgangsmåter for analyse, og i denne oppgaven har jeg vært inspirert av genealogiske analyser, diskursteori og dekonstruksjon. Kapitlet inneholder en gjennomgang av de ulike tilnærmingene, og hvordan jeg har valgt å bruke disse. Fra genealogiske analyser har jeg blitt inspirert av Cannella (Cannella, 1997) og Lyngstad (Lyngstad, 2006) til å se på normalitet, posisjonering og representasjon er hentet fra diskursteori, mens dekonstruksjon har vært inspirasjon for å åpne opp for å se praksiser, ord og begreper på nye måter.

Jeg har også presentert oppgavens datamateriale, og tatt for meg etikk og forskerposisjonen min. Oppgavens validitet kan komme gjennom kritisk blick på egen forskning underveis, og begrunnende valg, samt at jeg har prøvd å gi leseren muligheter til å følge prosessene mine underveis.

4 Kritisk tema: Mangfold

Dahlberg et. al (1999) skriver at vesten og spesielt USA har fått en hegemonisk posisjon innenfor barnehagefeltet, og at;

Denne dominansen har blitt oppretthold ved hjelp av modernismens ide om lineær progresjon og utvikling, visshet og objektivitet, universalitet og totalisering og reduksjon av mangfold og kompleksitet. Modernismen har således gitt en begrunnelse for kolonisering og hegemoni, og modernitetens kunnskapsstrukturer er blitt nedfelt i former for undertrykking (Dahlberg, et al., 1999:239)

Cannella (1997) skriver at de historiske og filosofiske perspektivene som påvirker våre konstruksjoner og diskurser i hovedsak er euro-amerikanske, vestlige og i de fleste tilfeller kontrollert av utdannede, hvite, middel- og overklasse menn. Cannella (2005) forstår det som at de som støtter disse perspektivene, oppriktig er opptatte av barns velferd og ikke anser modernistisk forskning som etnosentrisk. Hun stiller spørsmål om vi kan være så blendet av våre egne sannheter og deres diskurser at vi glemmer at disse sannhetene sannsynligvis er sosiale konstruksjoner skapt i en tid og kontekst som er støttet av visse perspektiver på verden (Cannella, 2005). Modernismen har sitt preg på barnehagefeltet blant annet gjennom litteratur som preger barnehagefeltet. Man kan nevne Piaget, Freud og Ericsson hvor man har hentet ulike begreper om utvikling fra, og som har påvirket hvordan man har konstruert oppfatningene av barn, barndom og hva som er bra for barn i barnehagen (Gjervan, Andersen, & Bleka, 2006).

Generelt sett forstår i følge Rhedding-Jones (2005a) mennesker i vesten mangfold som noe som handler om forskjeller, hvor fokuset ligger på de andre som er ulike en selv. Et av problemene med denne oppfatningen er i følge Rhedding-Jones (2005a), at den overser fokuset på at individene er forskjellige fra hverandre i sitt forsøk på å gjøre de like.

Forskjellighet blir ikke sett på som noe normalt, men noe man skal prøve å bli kvitt gjennom å gjøre alle så like som mulig. Gjervan, et.al (2006) spør om vi trenger nye perspektiver i barnehagefeltet da samfunnet i dag er komplekst og antall sannheter øker. Er det på tide at barnehagene søker å skape rom for flere måter å forstå og lære på enn tidligere?

4.1 Dominerende diskurser

Pope (2009) sin erfaring, og som jeg deler, er at det finnes dominerende sett av diskurser som har til felles å favorittiserer det "norske" i barnehagene. Med andre ord en ide om at noe kan defineres som norsk, og at noe kan settes utenfor dette. Med en poststrukturell tilnærming er jeg kritisk til å anse norsk som noe stabilt og enhetlig, og vil derfor presisere at de dominerende diskurser jeg videre vil beskrive som typisk for norske barnehager ikke behøver å være gjeldene i alle barnehager. Becher og Fajersson (2008) skriver at dominerende diskurser, som virker som en selvfølge i mange norske barnehager, ikke er like selvfølgelig for alle. Pope (2009) skriver at det norske språket og tradisjonene vil dominere de pedagogiske oppleggene innen den dominerende diskursen, og at sannsynligvis vil også de "vestlige" tankene om barneoppdragelse, utvikling og læring være dominerende hos personalet i barnehagen. Mange barnehager har en problemorientert tilnærming til barn med annenspråklig og kulturell bakgrunn en norsk (A. A. Becher & Fajersson, 2008; Fajersson, 2009; Gjervan, et al., 2006; Hauge, 2004). Becher og Fajersson (2008) hevder også at disse synspunktene preger mange fagmiljøer, institusjoner og utdanningspolitiske diskusjoner i Norge, og de etterlyser en bredere debatt om ulike pedagogiske retninger i profesjonsutdannelsen. Videre skrives det at det er hovedsakelig to dominerende "fortellinger" i den offentlige debatten. Den ene handler om bekymringer for problemene og manglene, og hvordan dette kan løses. Den andre som handler om negasjon, hvor betydningen av forskjeller knyttet til sosiale kategorier blir underkjent og kategoriene blir ansett som stabile (A. A. Becher & Fajersson, 2008).

Pope (2009) skriver at pedagogikken i barnehagene bygger på at alle skal behandles likt og er like. De dominerende diskursene i barnehagene blir knyttet opp mot likhetstanken som ideal av flere forfattere (Fajersson, 2009; Gullestad, 2002; Pope, 2009; Syed, 2009), og de mener at forskjeller blir ansett som negativt mens likheter i motsatt grad blir ansett som positivt. Otterstad (2009) skriver også om kultursammenligningsdiskursen som er rådene i barnehagene, hvor man gjør kultursammenlignende aktiviteter. Diskursen blir beskrevet som å lete etter likheter og ulikheter i kultur og kulturelle uttrykk, hvor barn ofte blir lest som representanter for en kulturs særegenhet. Dette kan føre til at barn med foreldre fra land som av majoriteten oppfattes som eksotiske kan bli lest forskjellig fra majoriteten ved at forskjellene som for eksempel mattradisjon, språk, klesdrakter og musikk synliggjøres. Dette er sannsynligvis ment i beste velmenende av barnehagene for og synliggjøre forskjeller og ulike kulturuttrykk, det blir beskrevet at det å være forskjellig kan for mange barn virke feil,

noe avvikende fra det som oppfattes som normalt og vanlig. På denne måten mener Otterstad (2009) at kultursammenligningsdiskursen kan virke mot hensikten og fungere marginaliserende for noen.

4.2 Normalitet

Hylland Eriksen (2006) beskriver normalisering som standardisering og grensesetting, samtidig som det ikke viser til noe fast og objektivt, men heller et system som opprettholder seg selv. Videre beskriver han normalitet som et statistisk gjennomsnitt som neppe gjelder for store deler av befolkningen (Hylland Eriksen, 2006). Normalisering definerer det normale, og bruker evalueringsprosesser til å dømme hva som blir ansett som normalt. Normalisering kan sees på som noe som sammenligner, noe som krever samsvar med reglene til den standarden som er forventet (Campbell, 2005). Gjennom ekskludering av det som ikke blir ansett som normalt, etableres det rammer for hva som blir ansett som det normale eller det unormale (Sumsion, 2005).

Cannella (1997) stiller seg kritisk til at barns utvikling blir beskrevet i stadier hvor barn i samme alder skal være like og ha en forventet normal oppførsel. Hun skriver,

Child Development has ethnocentrically institutionalized a global child in the image of the Euro-American middle-class. (...) Through child development, the child is constructed as progressing through stages of change that are revealed through scientific discovery and classified as social, emotional, cognitive, language, moral and physical. The cultural belief in this universal human truth is not questioned. Additionally, human characteristics, competencies, knowledge and possibilities that do not fall within this developmental construction are either ignored or disqualified as inferior or of little consequence (Cannella, 1997:93).

I barnehagen er det de voksne som sitter på makten til å avgjøre hva som blir ansett på som normalt eller ikke og hva som blir forventet av barna (Cannella, 1997). Sumsion (2005) skriver at det var tydelig at barna i hennes undersøkelse var klar over hvilke regler og restriksjoner som styrte deres liv i barnehagen. De var også innforstått med at hvis de ikke oppfylte malen for normal oppførsel kunne de oppleve ekskludering. I følge Grieshaber & Cannella (2001) har kritikk av barnehagefeltet bidratt til en utfordring av sannhetsregimer som privilegerer noen barn fremfor andre, og disse sannhetsregimene som er dominerende,

normaliserer fremfor å oppfordre til mangfold. Bustos (2011) hevder at normaliserende diskurser er problematiske i et inkludering- og antidiskriminerings perspektiv fordi normalitet konstrueres som en motsetning til det er som annerledes. Lenz Taguchi (2004) skriver at ved å normalisere identifiserer man barns mangler fremfor det som kan sees på som deres multiple begavelser og kompetanser. Det normale er i følge Solvang (2006) sosialt konstruert og en del av en virksomhetsmakt, ikke gitt av naturen som en standard men som et punkt for å fundere og legitimere makt. Jeg stiller meg derfor spørrende til om normalisering og regjering er to sider av samme sak. Cannella (1997) forklarer at regulerende makt virker gjennom politikk og lover som skal kontrollere og normalisere. Vi vil derfor bedømme og regulere oss selv basert på sannhetene konstruert av diskursen, for å prøve å nå opp til standarden normal.

I flere sammenhenger i det som Gulbrandsen (2006) omtaler om normalitetsprosjektet om det "normale", framkommer det at de som ikke oppfattes som normale, antas å representere hverandre. De blir omtalt som en "stor masse av unormalitet (...)" som for eksempel gjerne samles på det enorme, geografiske området "Afrika" eller på det nesten uendelige stedet "der nede" (Gulbrandsen, 2006:80). Forfatteren hevder også at unormaliteter knyttet til hudfarge eller etnisitet kan synes å være mer tilgjengelig for hogg enn annen type unormalitet (Gulbrandsen, 2006). Dette er noe som slik jeg ser det, står i tilknytning til teorier om hvithet og privileger som jeg har beskriver nærmere i neste kapittel.

4.3 Majoritet - minoritet

Som oftest blir vesten og vestlige ansett og omtalt som majoriteten, men globalt sett er ikke vesten/vestlige majoritet, men minoritet (Dahlberg, et al., 1999). I Norge har etniske norske posisjonen som majoritet, og det er den vestlige diskursen som er rådene innenfor barnehagefeltet, slik det er beskrevet tidligere i dette kapittelet. Pope (2009) skriver at ofte sitter majoriteten på makten over hva som er det rette. Majoriteten av de voksne som er i tilknytning til barnehagen er som regel oppvokst i en vestlig diskurs som har de samme svarene på spørsmål som gjelder barn, barndom og barnehage. Minoriteten eller små grupper innen majoriteten, som ikke er en del av denne diskursen, blir i liten grad lyttet og tatt hensyn til. Det er ofte representanter for majoritetssamfunnet som beskriver og presenterer minoriteten, deres virkelighet og deres behov.

Are we really open to diverse voices if we only listen when the language is consistent with what we want to hear? The diverse everyday lives of young human beings, and the voice of their families and communities in those everyday lives, must be accepted as legitimate, multidimensional, and worthy of being heard (Cannella, 1997:166).

Minoriteten eller små grupper innen majoriteten, som ikke er en del av denne diskursen blir slik jeg ser det i liten grad lyttet eller tatt hensyn til i barnehagene. Man kan dermed definere majoritet og minoritet med utgangspunkt i ulik tilgang på makt (Hylland Eriksen, 2002). Minoritetene vil ha minst makt, mens majoriteten sitter på makten til å legge premissene for samhandlingen.

Minoritetsgrupper preges og påvirkes av strukturelle maktforhold, og de har mindre makt til selv å påvirke disse strukturene enn sterkere grupper. Minoriteter influeres derfor i stor grad av majoritetens interesser og virkelighetsforståelser (Rugkåsa, 2008:79).

Majoritetens symbolske makt er i følge Rugkåsa (2008) at majoriteten definerer verden på bestemte måter, og minoritetene må tilpasse seg hva som majoriteten oppfatter som normalt, rett og galt på de arenaene hvor man alle er tilstede for eksempel barnehagen. Hylland Eriksen (2002) påpeker at som en konsekvens av dette må minoritetene tilpasse seg eller innordne seg premissene til majoriteten. I følge Rugkåsa (2008) er samfunnet organisert ut fra majoritetens kulturelle praksiser, og dermed bidras det til å gjøre forhold ved minoriteter synlig for eksempel utseendet, klær og språk. Videre skrives det at etnisitet derfor kan få større betydning for minoriteter i en majoritet-minoritetssituasjon, og at etnisk identitet vil i større grad bli tilskrevet en dominerende identitet. Bustos (2007) skriver at majoritet og minoritet er en dikotom konstruksjon som hviler på en kategorisering av "vi" og "de andre", og dermed tillater diskriminering ved en hierarkisk orden hvor "vi" står over "de andre". Denne kategoriseringen kan bidra til å privilegere likhet over forskjeller, og kan føre til at barn blir sett på som normale eller unormale (se kapittel 4.2).

4.4 Hvithetsteori

Jeg vil her ta for meg teorier om "hvithet" og privilegier. Temaet hvithet er sentralt for arbeid med mangfold da majoriteten i Norge består av "hvite nordmenn". Jeg kommer til å bruke begrep som hudfarge, rase og hvithet, men tar avstand fra den bruken av disse som

vitenskapelige diskurser har konstruert. Jeg ønsker å støtte meg til Angell- Jacobsens (2008) syn på hudfarger som sosialt og kulturelt konstruerte, og dermed knyttet til konteksten man definerer ut i fra. En som vil kunne bli definert som brun i forhold til andre nordmenn, vil kunne bli definert som hvit i en gruppe med for eksempel afrikanere. Hayes (2001) skriver at hvithet er blitt konstruert som en skjult norm som er usynlig, men med en sterk makt som alt annet blir sammenlignet med. Hun skriver at dette må sees på som en politikk som er historisk og institusjonelt produsert for å dekke over systemet av privilegier som hvite oppnår på grunn av hudfargen deres, og at denne er så skjult at hvite ikke oppfatter seg selv som innehaver eller representant for en rase. I følge McIntosh (1989) har hvite lært at rasisme diskriminerer andre, men ikke at en selv som hvit privilegieres og får mange fordeler av hudfargen. "I was taught to see racism only in individual acts of meanness, not in invisible system conferring unsought racial dominance on my group of birth" (McIntosh, 1989:4). Hun har i sin artikkel skrevet noen eksempler fra hverdagen hvor hun privilegieres på grunnlag av hudfarge, og mange av disse privilegiene burde være i følge forfatteren en selvfølge i et demokratisk samfunn. Privilegier blir ofte sett på som favorisering eller det å være heldigfødt, men i denne sammenhengen handler det om systematisk særbehandling av visse grupper som igjen bekrefter dominans på grunnlag av rase (McIntosh, 1989).

Gullestad (2002) skriver at i Norge pr dags dato ser man motstand mot voldelig rasisme og nazisme, men lite refleksjon rundt de kategorier og tankefigurer som gjør trakassering mulig. Videre skrives det at nordmenn ikke nødvendigvis er rasister, men at mange har et ureflektert forhold til et naturligjort rasistisk tankegods. Et eksempel på dette som nevnes er at mørk hudfarge er et tegn som i en god del situasjoner brukes til å ekskludere. Selv om man har bodd i Norge hele livet, hører man liksom ikke til hvis man har en annen hudfarge, og hvithet fremstår dermed som en underforstått dimensjon ved det å være norsk og fargede nordmenn som en anomali (Gullestad, 2002). McIntosh (1989) hevder at hvite er opplært til å tenke på deres liv som moralsk nøytrale, normativ og som et ideal for andre. Hvitheten er dermed normativt og homogent, og blir satt som standarden og klassifiserer alt som ikke er hvitt som forskjellig og "de andre" (Robinson & Diaz, 2006). Dette fører til at når hvite skal gjøre arbeid som skal gagne andre, handler det ofte om å gjøre "de" mer lik "oss". Goldstein (2001) som har undervist om rasisme ved lærerutdanningen i Toronto, Canada, påpeker at man blir opplært til at det og ikke å se farger eller raseforskjeller er den beste måten å jobbe med mangfold i et klasserom, og på denne måten utøver man heller ikke i rasisme. Jeg stiller meg undrende til om denne tankegangen også kan være tilfelle i førskolelærerutdanningen her i

landet. Videre skriver Goldstein (2001) at det ikke hjelper med fargeblindhet, men at det må læres å se hvitheten, og at kulturelt- og rasemangfold er en kompleks tema å arbeide med. Det innebærer mer enn å erstatte negative holdninger og kunnskap om rase og ulike rasegrupperinger. Hun skriver at det handler også om å lære sosiale klasser og rase, og det å se kunne se og vite hvilke privilegier og fordeler som kommer med det å være hvit (Goldstein, 2001).

4.5 Hvor kommer man fra?

Barn med annen etnisk bakgrunn enn norsk kan ofte bli stilt spørsmål om hvor de kommer fra, sånn egentlig. Bustos (2009) ser i sin artikkel kritisk på dette spørsmålet. Hun spør om "hva er det som får oss til å oppfatte det som respekt for eller anerkjennelse av barnet å konfrontere henne med hvor hun egentlig kommer fra, uavhengig av her og nå?" (Bustos, 2009:45). Spørsmålet legitimerer og reproducerer kunnskaper som gjør at barn møter forventinger eller krav om å velge enten det ene eller det andre, foreldre eller majoriteten. Med et poststrukturelt perspektiv vil man kunne kritisere tanken om at noen er slik eller sånn innerst inne, som en stabil og uforanderlig virkelighet, se kapittel 2.1.2. Bustos (2009) skriver at ved å stille spørsmålet om hvor man egentlig kommer fra, konstruerer man en sannhet om at mennesker faktisk kommer fra ett land fordi spørsmålet konstruerer, at man må være fra bare et sted, til å være en sannhet gjennom språket vi bruker. Gjervan (2006) skriver at mange av utfordringene knyttet til barns identiteter handler om hvordan de voksne i barnas omgivelser møter barns mangfoldige identitet. Videre skriver Gjervan (2006) at det ikke er sikkert at barna opplever det å ha flere identiteter som et problem, og at voksne ikke ser barns behov for anerkjennelse for den de er når man problematiserer dette. Rammeplanens verdigrunnlag er opptatt av felleskap, likeverd, respekt og toleranse og rettet til å være forskjellig (Kunnskapsdepartementet, 2006). Denne typen spørsmål står dermed i motsetning til verdigrunnlaget som barnehagene arbeider etter, da den posisjonerer barnet som en avviker fra majoriteten eller det etnisk norske (Bustos, 2009).

Etnisitet er et omdiskutert begrep, og det er flere mulige etnisitetsbegrep. Min erfaring er at mange synes det er vanskelig å vite konkret hvilken "bås" barna skal puttes i når de omtales, som for eksempel norsk, pakistaner, norsk-pakistaner eller pakistaner-norsk? Den mest utbredte forståelsen er knyttet til opprinnelse, biologi og slektskap. Statisk sentralbyrå (SSB) definerer innvandrere som personer med to foreldre som er født utenlands (Nilsen, 2011). Dette

innebærer at alle som har foreldre som er født utenfor Norge er innvandrere, selv om de er født og oppvokst i Norge. Diskursen om hvem som er innvandrere har blitt så dominerende at selv om det har blitt en kritisert måte å kategorisere og begrepsfeste på, er kategoriene og begrepene som refererer til barnas bakgrunn så utbredt at det er vanskelig og ikke bruke dem (Nilsen, 2011). Ordet innvandrer i seg selv betyr kun personer som kommer fra steder utenfor Norge, men har blitt et mer belastet ord med tiden. Innvandrer blir ofte forbundet med problemskapere, vold og kriminalitet (Gullestad, 2002). I praksis brukes det om mennesker med synlige forskjeller som mørk hud, rart navn og en annen religiøs tilknytning enn Den Norske Kirke. Men hvorfor benyttes som regel ikke ordet innvandrer om for eksempel svensker, dansker og amerikanere? De er jo like mye innvandrere som for eksempel de fra Pakistan. Rhedding-Jones (2001) skriver at dette har en sammenheng med diskurser vedrørende hudfarger og kategoriseringen av likhet og ulikheter. Man kan videre i hennes artikkel lese at etnisitet og rase blir sett som ett, og at dette er en dominerende diskurs i vestlige kulturer. Slik jeg forstår det kan dette knyttes opp mot hvithetsteori som jeg har skrevet om i kapittel 4.4.

En annen forståelse av begrepet etnisitet er at det er en essensiell og medfødt egenskap ved personen eller en spesifikk kvalitet ved en etnisk gruppe (Nilsen, 2011). Et eksempel på dette er at nordmenn er født med ski på beina. "Norsk-etnisk" nasjonalitet tenkes ofte som monolittiske og gjensidige lukkede identiteter, og ikke som flerdoble medlemskap som kan kombineres. Den fremstår som naturlig, selvfølgelig og et udefinert normativt sentrum (Gullestad, 2002). Men er det slik at alle som oppfyller SSBs definisjon om å være norsk er like? Hylland Eriksen og Sørheim (2003) skriver at et samfunn også kan inneholde betydelige kulturelle variasjoner mellom medlemmene. Det er ikke slik at Norge er et monokulturelt land, det er store kulturelle forskjeller på å vokse opp i storbyen kontra en liten bygd på vestlandet. En vil antageligvis ha noen felles tenkemåter og språkkoder, men vil allikevel ha ulike erfaringer og holdninger med seg.

Teoriutviklingen har i den senere tid dreid i retningen av et mer sosialt, rasjonelt og dynamisk etnisitetsbegrep. Baumann (1999, her Nilsen, 2011:154) definerer etnisitet slik: "(...) Ethnicity is the product of people's actions and identifications, not the product of nature working by itself." Hylland Eriksen (2002) skriver at etnisitet handler om relasjoner og ikke egenskaper ved en gruppe. Med et slikt perspektiv på etnisitet er det mulig å se på begrepet som et komplekst begrep som er i bevegelse, istedenfor at det er fastlåst til biologi og familiebakgrunn - noe som man har en gang for alle. Khosravi (1998, her i Dahlberg & Moss,

2005) beskriver etnisk identitet som en rhizome i motsetning til røtter¹. Med et slikt perspektiv vil ikke røttene kun være i et land eller kultur, men man kan ha tilhørighet til ulike steder eller kulturer. Med bakgrunn i dette perspektivet kan også de som ikke er født etnisk norske kunne kalle seg norske. Barn danner sin identitet gjennom mange faktorer (Jans, 2004) som blant annet gjennom barnehage, familie og venner, og dermed vil personalets kategorisering av barna også påvirke hvordan barnet identifiserer seg selv. Barn blir formet som mennesker gjennom de måter barnet deltar i fellesskapet på. Derfor er inkludering og deltakelse trivselsbegreper som har avgjørende betydning for enkeltbarnet (Ødegaard, 2011). Gjennom å ha en mer kompleks forståelse for begrepet etnisitet enn at det kun handler om biologi og generasjoner, vil barn også kunne identifisere seg som for eksempel norsk, pakistansk eller begge deler om de ønsker det. Med et poststrukturalistisk perspektiv handler ikke etnisitet kun om hvor foreldrene kommer fra, men kan også handle om hvor barnet er født og vokst opp. Man vil ikke se etnisitet som noe som er statisk og stabilt, men noe som vil kunne skifte ut ifra kontekst.

4.6 Språk

Det er for tiden stor politisk oppmerksomhet mot nødvendigheten av å lære det nasjonale språket, også i praksisfeltet rettes oppmerksomheten i stor grad mot dette (Nilsen, 2011). Innenfor dominerende diskurser er det en selvfølge at en vellykket integrering avhenger av å lære majoritetsspråket godt (Otterstad, 2005). Det har i den pedagogiske og politiske debatten vært en tradisjon for å tenke at tospråklighet skaper en vanskelig språksituasjon for barnet, og at hjemmespråket er til hinder for å lære majoritetsspråket (Gjervan, et al., 2006; Thomas Hylland Eriksen, 2006; Loona, 2001). Loona (2001) påpeker at hovedproblemet i debatten om tospråklighet ikke er språket i seg selv, som et sett med grammatiske regler, men sammenhengen mellom språk, kultur og identitet. Gjervan, et. al (2006) skriver at tiltakene som rettes mot førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn tar ofte utgangspunkt i den norskspråklige utviklingen deres. Flerspråklige barn blir testet med kartleggingsverktøy beregnet på enspråklige barn (Angell-Jacobsen, 2008; Holten, 2009). Et godt eksempel på dette er TRAS- kartleggingen som blir foretatt på norsk og ikke barnets hjemmespråk. Videre skriver Gjervan, et. al. (2006) at hvis pedagogikken blir for fokusert på at barna skal lære norsk før skolestart, kan det ta vekk oppmerksomheten fra barnets individuelle forutsetninger

¹ I motsetning til røtter har en rhizome ingen begynnelse eller ende.

og behov. Det er flere forfattere som stiller seg kritisk til det å overse betydningen av å møte barna på deres hjemmespråk og at dette kan formidle et budskap om mindreverd (Aasen, 2003; Gjervan, et al., 2006; Ladberg, 1991; Øzerk, 1997).. Det kan være viktig for barn å kunne utvikle de delene av identiteten som er knyttet til familiens opprinnelsesland fordi barnet må kunne ta vare på og videreutvikle sine sosiale og kulturelle forbindelser. Språket er en viktig faktor i dette da språket binder identitet, kultur og følelser sammen (Gjervan, 2006). Dette påpekes også i *Rammeplanen for barnehagen*; "Språket er personlig og identitetsdannende og nært knytte til følelser. Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder" (Kunnskapsdepartementet, 2006:29). I følge Larsen (2000) og (Gjervan, 2006) vil barn utvikle sin identitet gjennom de verdier og normer som rettes mot barnet gjennom samspill med andre. Rhedding-Jones (2005a:133) skriver " the so-called "mother tongue" is not valued in the day care center because that is where the normalized and colonizing language of Norwegian rules." Med bakgrunn i dette kan barn oppfatte sitt hjemmespråk som mindre verdt enn majoritetsspråket i en barnehage hvor all fokus ligger på majoritetsspråket, i motsetning til barnehager som benytter flere språk hvor barna får anerkjennelse for språkkompetansen sin.

Aasen (2003) skriver at både de reseptive² og produktive³ ferdighetene er viktig for at barna skal kunne delta med utbytte, og hvis opplæringen skjer hele tiden på et språk barna har sviktende ferdigheter i, lærer barna lite og har det heller ikke godt. For at barna skal få en bra barnehagehverdag og utvikle seg, er dette noe barnehagen kan ta hensyn til i det pedagogiske arbeidet. Innenfor de dominerende barnehagediskursene er det norskspråket som er rådene (Aasen, 2003; C. E. Andersen, 2002; Gjervan, et al., 2006; Kibsgaard, 2007). I følge Aasen (2003) er det viktig at barna ikke bare forstår det de leser eller hører, men at de også må kunne stille spørsmål og delta i samtaler. I følge Kunnskapsdepartementet skal barnehagen støtte at barn bruker sitt hjemmespråk (Kunnskapsdepartementet, 2006). Men i hvilken grad etterfølges dette? Den dominerende diskursen rundt flerspråklighet har ført til at "det er det norske språket som dominerer, det å kunne det norske språket blir sett på som det normale" (C. E. Andersen, 2002:107), og tidligere ble mange foreldre oppfordret å prate norsk med barna fremfor hjemmespråket og barn fikk heller ikke lov å snakke språket sitt i barnehage/skole (A. Quershi, 2009). Flerspråklighet oppfattes gjerne som unormalt av mange

² Reseptive ferdigheter handler om det å forstå

³ Produktive ferdigheter handler om å gjøre seg forstått

norske, som går ut ifra at en slik situasjon må føre til en forvirret identitet (Thomas Hylland Eriksen, 2006). Rhedding-Jones (2007:49) skriver at

further, speaking only the language of the dominant, as happens in Norwegian pre-schools (...) is in a Foucault sense an effect of the power of the Norwegians in their own country. Those of us who are not Norwegian but live here, act in effect as agents of the dominant language, by speaking and acting as only that, and denying our transnationalism.

I et internasjonalt perspektiv er ikke flerspråklighet unormalt, i mange land er dette derimot helt normalt (Gjervan, et al., 2006; Holten, 2009; Loona, 2001). Globalt sett er det norske språket unormalt, men fordi det er et fullassortert språk med ryggdekning både i medier, skole, åndsliv og statsforvaltning regnes det med at det vil være blant den tiendedelen av språk som vil overleve 21. århundre (Walton, 2006). På denne måten mener Walton (2006) at det norske språket også rammer inn et vesentlig aspekt ved norsk normalitet; at man må kunne beherske norsk flytende, enten som første, andre eller tredje språk, for å bli ansett om normal nordmann. Viruru (2001:31) skriver " (..) However, most of the world's children use and live in multilingual environments." Det å kunne flere språk vil i et internasjonalt perspektiv bli ansett som viktig både innenfor private og offentlig virksomhet, og dermed en verdifull felleskapital for både samfunnet og den enkelte (Gjervan, 2006). Språket er i følge Loona (2001:227) "et viktig symbol på menneskers individuelle identitet og gruppeidentiteter", og er også et redskap for formidling av kulturverdier og utvikling av deres etniske identitet. Slik jeg ser det er derfor hjemmespråket viktig for barn, både med hensyn til identitet, følelser og anerkjennelse.

4.7 Oppsummering

Dette kapitlet har tatt for seg det kritiske temaet for denne oppgaven som er kulturelt og språklig mangfold. Jeg har valgt å fokusere på undertemaene dominerende diskurser, normalitet, majoritet – minoritet, hvithetsteori, hvor kommer man fra og språk. Dominerende diskurser tar for seg de antatte diskurser som er rådene i norske barnehager, som mange vil oppfatte som selvfølgeligheter. Normalitetskapitlet handler om hvordan normalisering kan virke, og hvordan dette kan påvirke inkluderingen. Jeg beskriver også kort forholdet mellom majoritet – minoritet og maktforholdet mellom disse. I kapitlet om hvithetsteori sees det nærmere på hvordan privileger kan følge hudfarger, mens i kapitlet hvor kommer man fra blir tatt opp posisjonering og etnisitet. Til slutt er kapitlet om språk, hvor jeg kortfattet tar for meg flerspråklighet.

5 Hvordan kommer arbeid med mangfold til uttrykk i tekstene?

Dette kapitlet tar for seg de kritiske lesningene mine i denne oppgaven. Jeg har valgt å dele dataene under overskriftene: hvor kommer man fra, språkarbeid, samarbeid og til sist kultur og mangfold. Dette gjøres for å få en liten oversikt, men overskriftene sees ikke på som statiske eller stabile det er mange mulige måter å sortere dataene på i analysen. Da jeg gjennomgikk dataene mine var det disse temaene jeg i første omgang leste som interessante. Dette er temaer som jeg synes er viktige å reflektere rundt, i forhold til det å utvikle kritiske, flerkulturelle perspektiver. Det er jeg som forsker som konstruerer og identifiserer ulike momenter i lesningene mine, og det som for meg virker entydig kan virke motsetningsfullt for andre. Gjennom kritisk lesning inspirert av genealogiske analyser, diskursteori og dekonstruksjon gjør jeg lesninger ut ifra normalitet, posisjonering, representasjoner og maktproduksjon. Spørsmålene jeg benytter meg av i lesningen er:

- Hva representeres som normalt?
- Oppmuntres det til lesninger som ytrer motstand mot det normaliserende?
- Hvordan kan det leses motstand mot normaliserende diskurser og representasjoner i tekstene?
- Hvilke posisjoneringer kan man lese i teksten?
- Hvordan kan barn posisjonere seg i disse tekstene?
- Åpnes det opp for ulike posisjoneringer?
- Hvilke maktrelasjoner kan leses i tekstene?

5.1 Hvor kommer man fra?

I dette kapittelet har jeg sett nærmere på 3 utdrag fra datamaterialet mitt som jeg fant interessant med hensyn til hvem man er, og hvordan man blir kategorisert inn i ulike kategorier.

Tekst 1.1

Fatima har somalisk bakgrunn, mens Nadia har marokkansk far og norsk mor. Nadia er blond og har blå øyne. De var på Barnekunstmuseet i Oslo. I en fellessamling under besøket spurte damen på muséet. "Hvor kommer dere fra?" Fatima, som er mørk i huden, rakte opp hånda og svarte: "Jeg er norsk", mens Nadia rakte opp hånda si og svarte: "jeg er arabisk!" (s.90).

Tekst 1.2

Tre gutter med somalisk bakgrunn, og er født i Norge, leker sammen. Den ene gutten sier: "Jeg er fra Somalia". Den andre sier "Jeg er fra Norge", mens den tredje sier: "Jeg er fra Lambertseter" (s.90).

I disse to tekstene leser jeg at barna har mulighet for å definere seg selv slik de selv ønsker, selv om det eventuelt skulle være motsatt av de kategoriene de ville havne under hvis andre skulle definere dem. Slik jeg ser det, gir barnehagens praksis barna mulighet til å posisjonere seg slik de selv ønsker, og på denne måten åpnes det opp for mangfold. Samtidig fokuserer personalet som har skrevet tekst 1.1 på barnas utseende. Gullestad (2002) skriver at hvithet fremstår som en underforstått dimensjon av å være norsk. Slik jeg leser teksten oppfatter jeg også en undertone at det var forventet at disse barna skulle ha posisjonert seg annerledes på grunn av utseendet. I tekst 1.2 har alle barna den samme bakgrunnen men svarer allikevel tre relativt ulike svar. Teksten viser hvor ulikt barna posisjonerer seg selv, og at det ikke finnes en universell sannhet om hvor man kommer fra. Slik jeg oppfatter teksten fremstilles det som at foreldrene til disse barna er født i Somalia, og en mulig lesning kan da være at disse barna bør posisjonere seg som somaliske hvis man følger SSBs (2008) definisjon av etnisitet. En annen mulig lesning er at disse barna har ikke kun røtter i en etnisitet, men heller en slags

rhizome som kan ha forgreninger flere steder samtidig, og dermed kan de være fra både Somalia, Norge og Lambertseter på en gang.

Tekst 1.3

Ismael sitter i garderoben. Han venter på mamma. Det er en stille stund i barnehagen. Nora, som er styrer, og Ismael snakker sammen mens han sitter og venter. Det ringer på døra og inn kommer en mann. Vi kjenner han ikke. Han sier til Nora at han vil søke barnehageplass. Mannen ser på Ismael og smiler. "Hvor kommer du fra da?" sier han. Ismail ser på mannen en stund før han svarer. "Mammaen min er fra Norge", sier fem år gamle Ismael. "Hvor kommer pappaen din fra da?" spør mannen videre. "Pappaen min, han er fra Marokko han." "Da er du marokkaner", sier mannen mens han smiler og håndhilser på Ismail (s.90-91).

Ismael velger å svare på hvor han er i fra kun med hvor mammaen hans er ifra, og i utgangspunktet ikke å nevne faren. En lesning av dette kan være at Ismael svarer norsk fordi han har oppfattet det som mer status å være norsk. Samtidig kan det også leses til å være tilfeldig, at mor blir nevnt først fordi han sitter og venter på å bli hentet av henne. Det er interessant at Ismael får spørsmål om hvor han er i fra, men velger å svare med hvor mammaen og pappaen er i fra og ikke seg selv. Er dette et uttrykk på at han oppfatter samfunnet rundt han til å forvente et enstydig svar om at han er enten norsk eller marokkansk, og at han av ulike grunner ikke vil eller kan velge. Slik jeg oppfatter det antar jeg at mannen velger med bakgrunn i hudfargen til Ismael et oppfølgingsspørsmål om hvor far er fra. Kun på grunnlag av hvor faren var fra velger denne fremmede mannen å definere gutten som marokkaner. En lesning er at mannen posisjonerer Ismael på bakgrunn av hvor far er ifra, og at dette er det som avgjør hvor Ismael kommer i fra. Min lesning er at Ismael blir kategorisert inn som enten eller, og på denne måten kan man bare kan ha en etnisk tilhørighet. Denne mannen kan med bakgrunn i dette være med på å reprodusere kunnskaper om at barn må velge det enten det ene eller andre, i dette tilfelle mellom foreldrenes nasjonalitet gjennom å velge det ene landet fremfor det andre, eller at man ikke kan være norsk hvis ikke begge foreldrene er det. Teksten forteller også at Ismael selv antageligvis ikke ønsker å posisjonere seg som verken norsk eller marokkansk eller en bindestrekvariasjon. I min lesning blir jeg også opptatt av hvorfor denne mannen spør Ismael om hvor han kommer fra. Som tidligere sagt antar jeg at mannen selv er ikke etnisk norsk. Kan det være at etnisk identitet kan være viktigere i denne sammenhengen for ikke etnisk norske, for å skape et slags felleskap basert

på likheter slik Rugkåsa (2008) skriver at etnisitet ofte vil bli mer betydningsfullt for de som er minoriteter (jfr. Kapittel 4.3)? I følge Goldstein (2001) er hvite opplært til å overse farge- og raseforskjeller, og ut ifra dette vil jeg anta at en etnisk norsk ikke ville stilt dette spørsmålet.

Tekst 1.4

Men først skal noen saker drøftes i personalgruppa. Første sak i dag er om "identitet". Personalgruppa skal reflektere rundt begrepet. "Hvem er du da?" sier Nora henvendt til Nuh. "Jeg, jeg er først og fremst muslim", sier Nuh. "Jeg har bodd lenge i Norge, men jeg føler meg ikke norsk", fortsetter Nuh. "Tror du at nordmenn vil akseptere, eller like det hvis du sier du er norsk da?" spør kollegaen Noor, som samtidig understreker at *hun* ser seg selv som norsk-pakistaner selv om hun er født og oppvokst i Norge av pakistanske foreldre. "Men det vil jeg ikke", sier Nuh. "Jeg vil ikke være norsk." "Hvorfor ikke?", spør Nora, som er etnisk norsk. "Er det noe galt med å være norsk?" "Nei, nei, nei", sier Nuh, "men noen ganger synes jeg nordmenn gjør rare ting." "Å ja vel, gjør nordmenn rare ting? Det vil jeg gjerne høre mer om", sier Tina, som også er etnisk norsk. Nuh ler mens hun forteller at hun ikke liker en norsk fotballspiller som tar av seg buksa og viser rompa hver gang han scorer et mål. "Nei, nå må du gi deg, dette er da ikke typisk norsk", sier Tina. Alle ler. Nora henvender seg til Tina mens hun spør hva hun som etnisk norsk synes om dette. "Og er det ikke slik da", spør Nora, "at det også er mange nordmenn som ikke liker denne berømte fotballspilleren sin praksis?" Fatima, som har vært stille under hele diskusjonen, bryter plutselig inn. "Hvis det er slik at man kan være norsk, og bli betraktet som norsk, uansett bakgrunn, hvorfor spurte du Nora og ikke meg om hva jeg synes om saken? Hvorfor henvendte du deg til den etnisk norske?" Fatima er pakistaner, født av pakistanske foreldre, vokst opp og utdannet i Norge. Mange av oss fikk noe å tenke på (s.92-93).

I denne teksten kan man lese at personene i personalgruppa posisjonerer seg ulikt. En av dem vil ikke definere seg som norsk, og føler seg heller ikke norsk etter å ha bodd her lenge. Først og fremt leser jeg at Nuh i denne teksten posisjonerer seg som muslim, altså ut i fra hennes religiøse tro og ikke ut fra hvilken etnisitet hun tilhører. Slik jeg ser det setter hun muslim og norsk i et forhold til hverandre hvor man ikke kan være begge deler. Dette kan forstås som at for henne er den muslimske identiteten den hun vektlegger mest. Jeg stiller meg undrende til om hvite vestlige i første omgang ville presentere seg som kristne, eller om dette kan være

noe særegent for muslimer i vesten? Hvis det er slik at dette er noe særegent for muslimer i vesten, kan dette være med å reprodusere sannheter om "vi" og "de andre", bare motsatt vei enn det ofte er i majoritet og minoritets sammenhenger. Jeg leser også at Nuh oppgir at hun ikke vil være norsk. Grunnen hun oppgir er at nordmenn gjør rare ting. I dette tilfelle bruker hun en fotballspiller som representant for nordmenn generelt, noe de etnisk norske ikke liker veldig godt. Utsagnet til Nuh kan oppleves som stereotypisk og generaliserende, og her opplever det norske personalet at de blir representert av noe de ikke kjenner seg igjen i. McIntosh (1989) skriver at hun aldri har måtte representere sin rase, og beskriver dette som et privilegium man har som hvit. I denne situasjonen opplever de etnisk norske nettopp dette, at denne fotballspilleren skal representere dem, og slik jeg leser teksten er de ikke enige i at dette representerer den typiske nordmann. Jeg synes også det er interessant at hun bruker akkurat denne hendelsen til å forklare hvorfor hun synes nordmenn gjør rare ting, da hun arbeider sammen med etnisk norske som aldri har gjort dette og denne fotballspilleren er kanskje den eneste etnisk norske hun har sett gjort det. Fatima derimot, sier ikke direkte om hva hun definerer seg selv som, men stiller et interessant spørsmål om hvorfor man henvendte seg til den etnisk norske og ikke henne, hvis man mener at man kan være norsk uansett bakgrunn. Gjennom teksten leser jeg samtidig at forfatteren har posisjonert Fatima som pakistaner som er oppvokst og utdannet i Norge. Er det slik at selv om man mener at man faktisk kan være norsk uansett bakgrunn så er man påvirket av en oppvekst innen en diskurs, hvor man er opplært til å tenke at identiteten er noe fast og stabilt, påvirker våre handlinger ubevisst? I mine lesninger åpner barnehagens praksis etter mitt syn opp for refleksjon rundt disse temaene, og dermed også opp for mangfold.

Tekst 1.5

Nora spør sin kollega Rahima: "Hvem føler du at du er? Jeg vet du har vokst opp i Norge, jeg vet du snakker perfekt norsk i tillegg til det arabiske språket dine foreldre snakker hjemme. Du er også muslim", fortsetter Nora. "Det kan jeg se fordi du bruker hijab." Rahima sier at spørsmålene er slitsomme. "Hun vil ikke", sier hun" og kan ikke, være en representant for verken muslimer, nordmenn eller arabere. Det er et ansvar jeg ikke kan ta. Jeg er personen Rahima", sier hun. "Og når noen blir kjent med meg, så er det personen Rahima som er i fokus. Da slipper jeg å stå til ansvar for det alle muslimer eller innvandrere måtte finne på og gjøre."(...) Hun avslutter med å si at hun ikke tror at etniske norske må mene noe om alt nordmenn gjør, og de i tillegg må stå til rette for det. "Tenk om også jeg kunne slippe", avslutter Rahima. (s.96)

Rahima i tekst 1.5 påpeker problematikken ved kategorisering slik jeg leser denne teksten. Hun ønsker å bli sett på som den personen hun er, ikke som en representant for religion, hjemland eller for nordmenn. Slik jeg leser det vil hun ikke posisjonere seg som enten det ene eller det andre, og problematiserer på den måten den universelle sannheten om stabilitet i forhold til identitet. Hun problematiserer også tanken om at en person skal anses som en representant for andre mennesker med samme bakgrunn, religion eller nasjonalitet. Det fremstår for meg som Rahima ikke ønsker å være representant for noen som helst gruppe eller å bli kategorisert inn i en gruppe hvor hun må stå til rette for hva andre i denne gruppen gjør eller mener, eller å måtte stå til ansvar for hva andre måtte gjøre og mene. Ut ifra teksten leser jeg at hun vil at man skal bli kjent med henne som person, ikke som muslim, nordmann eller araber, men rett og slett som personen Rahima. McInstosh (1989) skrev i punkt 15 i sin liste over privileger hun hadde som hvit at hun aldri måtte snakke på vegne av alle mennesker med samme rase som henne. Slik jeg leser teksten må mennesker som er synlige minoriteter oftere ufrivillig stå til rette for hva andre med samme religion eller innvandrerbakgrunn gjør og mener ovenfor majoriteten. Rahima vil kun posisjonere seg som enkeltindividet Rahima, og ønsker ikke at andre skal se henne som en representant for andre, eller at andre med samme bakgrunn eller religion skal representere henne.

5.2 Språkarbeid

Tekst 3.1

Det er viktig å beherske det norske språket. Det er barnehagens oppgave å bidra til at barn lærer språket, samtidig som vi også fokuserer på utvikling og ivaretagelse av morsmålet (s.32).

Tekst 3.2

På norske skoler lærer barn å lese og skrive norsk. Det kan bli hovedspråket for læring og kommunikasjon. I tillegg ser vi det som positivt hvis de også får utviklet lese- og skriveferdigheter på sitt morsmål. Det vil gi de mulighetene til å forsterke identiteten og til å forstå det samfunnet der deres foreldre har sin bakgrunn. Det vil være en berikelse i livet deres (s.104).

I begge disse tekstene blir majoritetsspråket ansett som viktig for at barna skal kunne lykkes i livet. Slik jeg leser tekstene ligger det en skjult gradering av språkene, hvor norskspråket blir vektlagt sterkest gjennom at de fokuserer på at dette er det viktigste språket å beherske og at de ser det som positivt hvis barn også utvikler ferdigheter i tillegg på hjemmespråket sitt. På denne måten kan barnehagen være med på og reproduserer norsk som normen for hvilket språk som er viktigst. Samtidig ligger det også en skjult mulighet for hjemmespråket gjennom at de benytter ordet *kan* når de beskriver hvilket språk som vil bli hovedspråket for læring og kommunikasjon for barna. De gir også anerkjennelse og verdi til de ulike hjemmespråkene ved å fokusere på at det er viktig med utvikling av språkene for forsterkning av identitet og forståelse for sin bakgrunn. Her får de også støtte av Rammeplanen for barnehage, hvor det står at hjemmespråk er viktig for identitetsutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2006), se kapittel 4.5. Jeg leser tekst 3.2 hvor de skriver om at de ønsker å gi barna en mulighet til å forsterke identiteten som at de ser på identitet som noe statisk og stabilt, og at det er en automatikk i at barna ønsker å identifisere seg med foreldrenes bakgrunn.

Tekst 3.3

Mitt første møte med avdelingen var en samlingsstund sammen med alle barna og voksne. Jeg så meg rundt og oppdaget at det var barn og voksne fra mange forskjellige land: Somalia, Irak, Pakistan osv. I samlingsstunden ble det brukt mange språk, f. eks. så telte man barna på norsk, engelsk, somali, arabisk osv.(s.31).

Tekst 3.4

Noor, som leder samlingsstunden, snakker med barna på to forskjellige språk. Hun veksler mellom språk slik at barna kan forstå og delta (s.25-26).

Tekst 3.5

Zohur sitter sammen med fire - og femåringene i en sirkel. Lina og Isnina er også her, og de snakker somali med de barna som kan det. Eda snakker tyrkisk og norsk med barna, men det er ingen voksne her som kan urdu, som er språket to av barna snakker. Et av barna snakker norsk, og oversetter for et annet barn. Barna mottar ros for de mange språkene de bruker. (...) Zohur snakker med barna om noen billedkort hun viser fram. Barna snakker på det språket de ønsker, og benytter ofte to språk i samme setning (s.66).

Jeg har valgt å samle tekstene 3.3 - 3.5 og lese disse i sammenheng, da jeg leser de til å omhandle mye av det samme. I disse tekstene leser jeg at barnehagen anser flerspråklighet som en ressurs som de benytter i hverdagen. I barnehagen fokuseres det på mange språk, og ikke bare norsk. Dette kan gi barne en mulighet til å føle at hjemmespråket har en verdi utenfor hjemmet, og jeg leser her en motstand mot normen om at man skal være enspråklig. Boken skriver ingenting om hvordan de forholder seg til at noen barn i denne barnehagen er enspråklige, og da i majoritetsspråket. Spørsmålet jeg stiller meg i denne sammenhengen er om barnehagen åpner opp for et mangfold hvor det er rom for å være både flerspråklig og enspråklig, med lik verdi. I tekst 3.3 nevner de ulike land som er representert av barna, men når de forteller hvilke språk som ble brukt i samlingsstunden samsvarer ikke disse språkene hvilke land som ble beskrevet. Her nevnes også norsk og engelsk i tillegg til somalisk og arabisk. Slik jeg leser dette ligger fokuset i tekstene på de som er ikke-vestlige, og jeg leser det slik at norsk og engelsk blir tatt med fordi dette er språk som oppfattes å ha verdi. Norskspråket fordi barnehagen ligger i Norge, og det vil derfor kunne være viktig å vise at de bruker dette språket. Engelsk, fordi det er et verdensspråk, men en annen grunn kan være etterslep fra kolonitiden. En annen lesning kan være at engelsk blir brukt i samlingen til ære for en av forfatterne som har dette som hjemmespråk, et forsøk på å vise respekt og inkludering. Måten det arbeides på med språk, for eksempel i tekst 3.4 og 3.5 gjør at mine lesninger ser dette som en støtte i språkutviklingen. Her passer barnehagen på at barna både forstår og kan gjøre seg forstått på sine egne premisser, og de voksne setter ingen rammer for hvilke(t) språk de velger å bruke. Her får barna selv bestemme hva de synes er best å bruke i akkurat den konteksten det gjelder. Samtidig kan bruk av flere språk kunne virke ekskluderende fordi man ikke egentlig vet hva de andre snakker om. Slik jeg leser tekstene er intensjonene gode, men jeg stiller allikevel spørsmål til hvordan de kan sikre at barna som oversetter for hverandre oversetter slik at de andre barna forstår innholdet i samlingen. Jeg er også usikker på om det er bra eller dårlig å bruke barn til å oversette for hverandre. På denne måten vil mye av ansvaret falle på barnet som oversetter, og dette presset kan være uheldig for barnet. Samtidig vil også barnet kunne utvikle seg gjennom ansvar og barna som blir oversatt for vil kunne få et større utbytte av samlingen.

5.3 Samarbeid

Tekst 4.1

Faren sier til Nora: " Jeg ønsker at mine to barn går på samme avdeling i barnehagen." Nora sier at barna er veldig avhengig av hverandre, og det eldste barnet tar mye ansvar for det minste barnet. "Vi tror at de trenger å være litt fri fra hverandre", sier Nora. "Det eldste barnet ditt trenger å slappe av og finne venner i barnehagen", sier hun. Faren er ikke enig. Nora fortsetter med sine tanker om hvorfor barna vil ha nytte av å gå på hver sin avdeling. "Dessuten", sier Nora, "så ser de hverandre mange ganger i løpet av dagen, og de kan leke sammen på uteplassen." "Nå vil jeg fortelle deg litt om mitt liv", avbryter faren. Jeg kom til Norge som flyktning fra mitt hjemland. Vi kunne ikke bo der på grunn av langvarig krig og uro. Jeg hadde stor familie i mitt hjemland, men nå er mange drept, og mange har flyttet til land omkring i verden. Både jeg og min kone vokste opp med søsken, foreldre, besteforeldre og tanter og onkler. I dag er det ikke mange igjen av min familie. Derfor er mitt største ønske at barna mine skal være tett knyttet til hverandre. Jeg ønsker at de skal ha sterke bånd mellom seg. Og hvis de blir avhengige av hverandre så er det helt greit." Nora sier at hun tidligere ikke har tenkt på denne begrunnelsen for å styrke samhold mellom to søsken (s.28-29).

I denne teksten leser jeg at far og Nora representerer hvert sitt verdisyn med hensyn til hva som er til barnas beste. Jeg oppfatter Noras verdisyn som preget av vestlige verdier som selvstendighet og individualitet (N. A. Quershi, 2008). Nora legger i teksten vekt på at både den store og lille mister sin selvstendighet gjennom å gå på samme avdeling. Den største fordi hun tar for mye ansvar for den lille, og den lille slik jeg oppfatter det fordi hun ikke har mulighet til å klare seg på egenhånd. Slik jeg ser det reproduseres det på denne måten at det er til barnas beste å bli mer selvstendige. Far har i mine lesninger en annen måte å forstå og se verden på, og vektlegger samhold og familieband. Som beskrevet i kapittel 4.3 sitter ofte majoriteten, i denne teksten Nora, med svarene på spørsmål ang barn mens far som tilhører minoriteten i liten grad blir lyttet til. Gjennom å forklare Nora hvordan hans syn på saken er og hvordan Nora mottar dette kan leses som et forsøk på å åpne opp for flere perspektiver. Slik jeg leser denne teksten, åpner barnehagens praksis opp for et mangfold av verdier i det Nora lytter til farens perspektiver på problemstillingen, og gir anerkjennelse for at det fins flere måter å tenke på søskenforhold.

Tekst 4.2

Dette er noe av min historie som flyktning i Norge. Jeg har jobbet i denne barnehagen i mer enn ti år. Og min personlige historie griper inn i arbeidet jeg gjør som pedagogisk leder på samme måte som min utdanning og lærererfaring fra Kurdistan. Vi som jobber sammen, lærer av hverandre gjennom våre livshistorier. Historiene bidrar også til forståelse av foreldre som har opplevd noe av det samme som enkelte av oss som arbeider i barnehagen. Vi forvalter vår personlige kunnskap og erfaringer i vårt profesjonelle liv som barnehageansatte (s.36).

Denne teksten gir meg et bilde av en barnehage hvor det åpnes opp for mangfold og forskjellighet. Jeg leser også en motstand mot normalisering i form av at mangfoldet i personalgruppe blir sett på som en verdi, både generelt i arbeidet med barna men også i samarbeidet med foreldrene. Man kan lese det til at i denne barnehagen har forskjellighet verdi, både blant voksne og barn, og er en ressurs. Barnehagen skiller ikke på verdien mellom kunnskap som er lært gjennom utdanning og personlig erfaring. Slik kan det oppfattes som at all kunnskap er likeverdig, ingen kunnskap blir diskvalifisert i barnehagen som unyttig eller lite verdt. Slik jeg leser det bidrar det at personalet deler sine personlige historier til en større forståelse i for eksempel foreldrearbeid. Jeg stiller spørsmål om denne oppfattelsen av en bedre forståelse også kan føre til at personalet kan komme til å anta at man deler en forståelse eller at man antar at en familie er på en bestemt måte. Samme etnisk bakgrunn behøver ikke å bety at man deler samme forståelser eller verdier.

Tekst 4.3

Reiser til foreldrenes opprinnelsesland kan gi barn et sterkt møte med et sted der det er deres families språk og kultur som er den gjeldene normen. Vi understreker at det ikke er noe automatikk i det at det er forskjell på normene hjemme og normene i storsamfunnet i familier med annen etnisk eller religiøs bakgrunn enn den norske/kristne. Vi tror de fleste takler meget godt at det ikke alltid er samsvar mellom familieverdier og normer i storsamfunnet. Og gjennom vårt arbeid i barnehagen ønsker vi å vise barna at de er forstått og inkludert selv om de opplever ulike praksiser hjemme og ute i samfunnet (s.28).

I denne teksten leser jeg et ønske om å motbevise at det automatisk er forskjell på normene i samfunnet og i hjemmet for de med annen etnisk eller religiøs bakgrunn enn den norske/kristne. Samtidig leser jeg også et uskrevet "men", da det skrives at de tror at de fleste takler forskjeller godt. Jeg får dermed inntrykket at de fleste opplever forskjeller mellom storsamfunnet og hjemmet. Dette kommer ekstra til syne i min lesning i den siste setningen gjennom at de bruker *selv om*. Teksten gir uttrykk for at barnehagen anser det som viktig at barn føler seg forstått og inkludert uavhengig av lik praksis mellom hjem og samfunn eller ikke. På denne måten åpner de opp for at barna kan selv posisjonere seg slik de vil. Det blir lov til å kunne posisjonere seg ulikt ut ifra hvilken kontekst de er i. Samtidig leser jeg at det blir satt likhetstegn mellom det å være norsk og kristen. Dette leser jeg som at alle nordmenn oppfattes å være kristne, og dermed kan teksten leses som kategoriserende og en reprodusering av dikotomien vi - de andre. På samme måte som tekstene uttrykker at barnehagen ønsker å kvitte seg med kategorier og vise gjennom denne boken at både personalet og barna ikke skal sees under ett som enten muslim eller etnisk bakgrunn, uttrykkes det i denne teksten at alle nordmenn er på en bestemt måte, altså kristne.

Tekst 4.4

Majoriteten av de ansatte er muslimer, men tilnærmingen til egen tro og religiøsitet kan være ulik. Noen er mer praktiserende muslimer, mens andre er mer liberale. Vi har ulike tanker om hva som er verdier, og hva som er verdifullt, og om hva som er riktig, og hva som er galt. Som nevnt innledningsvis har vi kanskje ulikt syn på hvordan barn skal oppdras, hva barnehagen skal inneholde, hvordan den bør organiseres, hva barn skal spise, og hva de skal lære å utvikle. Selv om vi er muslimer, kan også vi være uenige i slike spørsmål. Ansatte fra samme land kan være uenige seg i mellom, akkurat på samme måte som etnisk norske kan være det i barnehager med et kanskje mer homogent sammensatt personale. Som personale diskuterer vi disse spørsmålene og forsøker å ta hensyn til ulike perspektiver og ideer når det gjelder arbeid med barn (s.30)

I denne teksten åpnes det opp for ulike posisjoneringer gjennom at de slår fast at man kan ha ulikt syn på ting, uavhengig av om man deler etnisitet eller religion. Slik jeg leser det kritiseres tanken om en norm eller standard, hvor man har like tanker og meninger hvis man deler den samme religiøse eller etnisk bakgrunn. Dette tankegangen åpner opp for mangfold fremfor en stereotypisk tanke om at alle med samme bakgrunn mener og tror det samme. I

teksten gis det uttrykk for at barnehagen aktivt reflekterer og diskuterer de ulike perspektivene på barn og problemstillinger med hensyn til barnesyn, oppdragelse og lignende, hvor de ulike perspektivene blir anerkjent. Ved å anerkjenne, diskutere og prøve å ta hensyn til de forskjellige meningene åpnes det opp for mangfold. De skriver at majoriteten av personalet er muslimer, og i fra resten av datamaterialet mitt kan man lese at det fins et mangfold blant personalet, både i forhold til etnisitet, religion og bakgrunn. Samtidig som teksten åpner opp for mangfold i barnehagen, velger forfatterne allikevel å posisjonere personalgruppen som muslimer. Dette gjøres ved at de benytter seg av ordet *vi* i flere sammenhenger. Jeg stiller spørsmål til hvem *vi* representerer i teksten. Er det *vi* som personale- alle inkludert, eller er det *vi* muslimer? Slik jeg leser det legges det vekt i teksten på den delen av personalet som er muslimer, og hvor ulike de er som personer. Samtidig fremstår det i teksten at etnisk norske er en mer homogen gruppe enn muslimer, og jeg leser dette til å være en reproduksjon av "vi- de andre"-dikotomien, hvor vi muslimer er forskjellige, mens de andre (etnisk norske) blir kategorisert inn i en tanke om at de er mer lik hverandre. Samtidig som dette, skriver de også at etnisk norske nødvendigvis ikke alltid er enige.

5.4 Kultur og mangfold

I dette kapittelet har jeg samlet noen av de tekstene i datamaterialet som omhandlet kultur og mangfold.

Tekst 5.1

Muslimer vasker seg med vann nedentil. Derfor har vi plastmugger på toalettene for å vaske barn etter at de har vært på toalettet. (s.48).

Denne teksten handler om dorutinen i barnehagen. Slik jeg leser denne teksten oppfatter jeg at slik skal en muslim gå på toalettet. Det blir for meg fremstilt som en rutine på hvordan gode muslimer bør forholde seg ved et toalettbesøk, og oppleves derfor som normaliserende da det blir eksplisitt forventet at alle muslimer skal vaske seg med vann nedentil. Jeg setter spørsmålstegn ved om dette er noe alle muslimer praktiserer verden rundt, eller om dette kan handle om kulturelle betingelser. I boken er det skrevet at majoriteten av de ansatte er arabiske, og at barnehagen derfor er mer preget av arabisk muslimsk kultur enn de andre

kulturene som er representert i barnehagen (Rhedding-Jones, et al., 2011), og jeg stiller spørsmålstegn til muligheten for at denne rutinen derfor kan være mer kulturell enn religiøs. Min lesning tilsier at her er det ikke rom for andre måter å gå do hvis man er muslim. Det er denne rutinen som blir fremstilt som den normale for barna som går i barnehagen. Teksten sier ingenting om hvordan dorutinen er for de barna som ikke er muslimske. Dette kan bety at disse barnas rutiner ikke vektlegges noen særlig verdi, eller at barnehagen er mest opptatt av å beskrive den muslimske måten i denne boken. En lesning av denne teksten er at denne rutinen vil kunne virke ekskluderende på de barn som ikke deler denne rutinen, ikke bare etnisk norske men også muslimer som ikke praktiserer denne rutinen. De vil kunne skille seg ut i forhold til de som benytter denne rutinen. Normen som kan leses uttrykt i teksten er å vaske seg med vann nedentil, ikke å tørke seg med papir. Med dette som bakgrunn leser jeg barnehagen som en reproduzent av dominerende sannheter, selv om disse sannhetene ikke nødvendigvis er de samme sannhetene til de som er ikke-muslimer. Man kan ut ifra dette lese en maktproduksjon som er regjerende, at man ønsker at barna skal lære seg at dette er den riktige dorutinen. I denne teksten åpnes det ikke opp for mangfold og forskjellighet slik jeg leser den. Teksten generaliserer rutinen til å gjelde alle muslimer i måten den formulerer seg på. Barn i denne barnehagen kan oppleve et skille mellom muslimer og ikke muslimer, og kan oppfatte skillet som avgrenset med lite rom for forskjellighet innad i grupperingen i forhold til akkurat denne rutinen. En annen lesning av teksten kan være at det kan være en upresis måte å beskrive dette på i teksten, og at det er et tilbud om å vaske seg nedentil, og ikke noe som gjøres enten man vil eller ikke. Det kan være at de voksne har lagt til rette for denne rutinen og at dette er noe de voksne hjelper til med kun hos de barna som ønsker det.

Tekst 5.2

“Det er en bok om mennesker”, sier hun. Hun åpner boken og viser barna et stort bilde med masse mennesker. På bildet er små, små tegninger av barn og voksne, gamle og unge, tykke og tynne, svarte og hvite. De har brune øyne, blå øyne og grønne øyne. De har skrå øyne, runde øyne, brune armer, rosa armer. Krøllete hår, kort hår og langt hår. Barna reiser seg, for de vil alle se i boka. De trenger seg sammen for å se, og de sammenligner med egen kropp, egen hud og øyefarge. De snakker og kommenterer seg selv og hverandre. De ser på hverandres hud og hår, de drar opp gensermer og buksebein. De studerer hverandres pupiller og neser. De tre ansatte som deltar har alle

på seg hijab [Mitt sammendrag]. Det er Rahma som begynner. Hun tar av seg hijaben og viser barna håret sitt. Ingen i barnehagen, verken voksne eller barn, har noen gang sett Rahma uten hijab. Hun viser frem sitt lange sorte hår og viser fargen på armene sine. Er det noen av barna eller kvinnene som har samme farge? Hun peker på øynene sine, på nesen og på munnen. De andre kvinnene følger etter. De tar av seg sin hijab. Og barna fortsetter å studere seg selv og oss. De ler og tuller. (s.43)

Tekst 5.3

Denne fredagen spiser vi pizza og kake som er laget på barnehagens kjøkken.

Kvinnene har laget tre små pizzaer uten kjøtt til meg. De vet om forskjellighet (s.68).

Jeg lar disse to tekstene handle om forskjellighet. I tekst 5.2 ligger fokuset på forskjellighet i forhold til utseendet, mens tekst 5.3 handler om at man har forskjellige praksiser og her konkret i forhold til mat. Gjennom min lesning av disse tekstene oppfatter jeg dette som en inkluderende praksis fra barnehagen. Her ønsker man ikke å ekskludere fordi noen er forskjellige. Med utgangspunkt i hvithetsteori, se kapittel 4.4, hvor ulikheter skal glattes over og ikke bemerkes, fokuserer denne barnehagen isteden på forskjellighetene i tekst 5.2. Arbeidet i tekst 5.2 vil kunne ufarliggjøre ulikheter og slik jeg leser det åpnes det opp for at barn skal kunne posisjonere seg slik de selv ønsker, at de skal få en trygghet til å kunne velge uavhengig av forskjellighet. Samtidig som jeg leser dette stiller jeg meg selv spørsmål om hvorfor jeg synes det er bra at Rahma tar av seg hijaben. Kan det være fordi hun da blir mer lik meg som etnisk norsk eller handler det om antagelser om hijab? Jeg leser Rahma til å være trygg på seg selv, både som muslim og individ. Tekst 5.3 viser meg som leser at her ønsker de å inkludere alle. Slik jeg leser teksten gir forfatteren et inntrykk av at hun blir inkludert i felleskapet, samtidig som barnehagen respekterer forfatterens forhold til kjøtt. Dette understrekes av setningen "de vet om forskjellighet". Dette utsagnet leser jeg som at forfatteren oppfatter disse kvinnene som noen som selv har opplevd på kroppen å være annerledes i matveien og kanskje ikke blitt tatt hensyn til. Samtidig leser jeg at fordi disse kvinnene antas og ikke å være etnisk norske er det forventet at de vet om forskjellighet. Men vil ikke etnisk norske også kunne forskjellighet på samme måte? Med bakgrunn i dette leser jeg en forventning om at hvis man selv ikke er forskjellig nok selv, vet man ikke noe om forskjellighet. Jeg blir også oppmerksom på ordet "kvinnene", som jeg antar at ikke er etnisk norske. Handler dette om ordvalget eller forforståelsen fordi jeg vet at majoriteten av de

ansatte ikke er etniske norske? Og ville jeg tenkt på samme måte hvis det hadde stått personalet istedenfor?

Begge disse tekstene kan leses som en motstand mot det å sette en norm som det skal tas utgangspunkt i. I disse tekstene uttrykkes det slik jeg leser det, en praksis som anerkjenner forskjellighet.

Tekst 5.4

Jeg har valgt å sette de to neste sitatene sammen til en historie selv om de ikke står sammenhengene i boken, da jeg oppfatter disse to til å høre sammen. I boken står de med en tekst i mellom hvor barnehagen forteller hvordan de opplevde dette.

Vi har fått besøk igjen. Det skjer ofte. Damen⁴ har mange års erfaring fra barnehagearbeid. Hun har ringt på forhånd og avtalt tid. Vi går en runde på de ulike avdelingene. Barna hilser, eller overser hvis de er opptatt. De har blitt vant til gjester i barnehagen. Vi ser på innredningen i barnehagen, og vi ser på bilder. Bilder av berømte moskeer, av biler og bamser, og vi ser på barnas tegninger. To av personalet har kjøpt inn, og akkurat hengt opp, nye bomullsgardiner fra en kjedebutikk. Damen ser på gardinene og foreslår at neste gang vi skal ha nye gardiner, kan vi kjøpe billige stoffer i mange farger i byens innvandrerbutikker. Vi tror hun mener at vi på denne måten kan gi barnehagen et innvandrerpreg, og reflektere foreldrenes og barnas innvandrerbakgrunn (s.95).

(...)

Neste dag på personalrommet spør Nora hva personalet tenker om forslaget til damen som var på besøk. "Hva om vi kjøper fargerike pakistanske stoffer og syr dem om til gardiner?" spør Nora. "Hva slags gardiner har dere hjemme?" spør hun videre. Kvinnene som er til stede ler og ler. Noen forteller at hjemme har de vanlige bomullsgardiner fra interiørbutikker, eller de har dyre fløyels- eller silkegardiner. Ingen som deltar i samtalen, tror at pakistanske stoffer hengende i vinduet kan representere deres hjemmekultur (s.96).

⁴ I teksten rundt historien kommer det frem at damen er etnisk norsk og jobber som rådgiver

For meg fremstår det som en generalisering og stereotypisk bilde av innvandrere i det at damen foreslår billige og fargerike stoffer i innvandrerbutikker. Jeg leser det som at fargerike stoffer vil representere barnas hjemmekultur i denne barnehagen. Man kan stille seg spørsmål om dette kan handle om en ide om hvordan "den andre" representeres som noe eksotisk som skal fremheves. Slik jeg ser det kan dette henge sammen med tankegangen om at en barnehage er flerkulturell ut ifra barnas etnisitet og fysisk innhold i barnehagen, fremfor en pedagogikk preget av mangfold. I mine lesninger får jeg også et inntrykk av at her blir barna kategorisert enten som norske eller innvandrere, og at de uavhengig av ulikheter kan oppfattes som en stor og lik gruppe, jfr. Gulbrandsens (2006) i kapittel 4.2. På denne måten skapes det et skille mellom "vi og de andre". Personalet skriver at de tror at damen mener at ved å gi barnehagen innvandrerpreg reflekteres foreldre og barns innvandrerbakgrunn. En måte å lese dette er som et uttrykk på generalisering og stereotypi av alle med innvandrerbakgrunn. Samtidig kan dette også leses som fordomsfullt fra personalets side. Forslaget kan være gitt i beste velmenende i et forsøk på å være både inkluderende og anerkjennende. Damen behøver ikke å ha erfaring med hvordan barn med annen etnisk bakgrunn har det hjemme, og at det handler om uvitenhet. Det kan også handle like mye om barnehagens budsjett og forsøk på å få penger til å vare lengst mulig, eller det kan handle om å få mer farger inn i barnehagen inspirert av Reggio Emilia-tankegangen. Jeg leser at personalet i denne barnehagen tar avstand fra denne generaliseringen av innvandrere gjennom at de påpeker i sin samtale med hverandre, at fargede pakistanske stoffer ikke vil representere hjemmekultur og de alle har ulike typer gardiner hjemme. I teksten leser jeg at barnehagens fysiske rom oppmuntrer til motstand mot normalisering, i den forstand at det ikke er forventet at bestemte ting skal representere en bakgrunn. Dette blir også uttrykt av personalet selv i teksten mellom sitatene; "vi ønsker selv å være de som bestemmer hva vi vil ta opp fra ulike kulturer, og når vi gjør det"(Rhedding-Jones, et al., 2011:95). Med bakgrunn i dette leser jeg en motstand mot at en representant fra majoriteten skal fortelle hvordan de ulike bakgrunnene skal representeres i barnehagen.

5.5 Oppsummering av mine funn

I denne oppgaven har jeg søkt å gjøre mangfold i barnehagen synlig. Problemstillingen for denne oppgaven har vært:

Hvordan kommer arbeid med mangfold til uttrykk i dataene.

Dette er blitt gjort gjennom å se på hvordan tekster, konstruert av en "flerkulturell" barnehage, uttrykker mangfold og eventuelt mangel på mangfold. Diskursivt leser jeg at tekstene uttrykker et arbeid for å åpne opp for mangfoldet, men samtidig kan jeg også lese hvordan det arbeides normaliserende basert på en kulturbakgrunn. Jeg vil ikke påstå at mine lesninger verken er riktige eller gale, eller at dette er den eneste måten å lese tekstene på. Lesningene vil også være farget av meg som forsker, med min bakgrunn både som førskolelærer med fordypning i flerkulturelt arbeid, etnisk norsk, og med mine forventninger og forestillinger. Mine lesninger av tekstene som danner utgangspunkt for denne oppgaven, viser at det arbeides med mangfold på mange ulike måter. Videre vil jeg presentere funnene mine oppdelt etter undertemaene normalisering, subjektets posisjonering, representasjoner og maktproduksjon. Ved å se på normalitet har jeg kunnet undersøke hvordan tekstene uttrykker at ting tas for gitt eller at det er et sett med normer som er rådene i barnehagen. Tekstenes uttrykk i forhold til posisjonering viser om det åpnes opp for flere muligheter, mens å se på representasjoner viser om det er åpent for ulike verdenssyn. Ved å se på maktproduksjon er det mulighet for å se om det fins noe maktproduksjon som gjør motstand mot det monokulturelle og enspråkligheten som kan finnes i samfunnet. Arbeid med mangfold er for meg det samme som å åpne opp for flere ulike måter å se verden på, hvordan man velger å posisjonere seg på og ikke ta for gitt at alle er på samme måte og mener som en selv.

5.5.1 Normalisering

Tekstene i denne oppgaven kan leses som et eksempel på hvordan denne barnehagen åpner opp for mangfold gjennom at flerspråklighet blir ansett som det normale i barnehagen. Tekstene uttrykker at barn og voksne får anerkjennelse for både det å kunne flere språk og det blir brukt forskjellige språk aktivt i barnehagen til hverdags. Forskjelligheter og ulike verdier uttrykkes også å bli verdsatt gjennom tekstene, og dette leser jeg til å bli ansett som en standard i denne barnehagen. Samtidig som jeg kan lese at det er muligheter for barn og voksne å posisjonere seg slik de vil, kan tekstene alternativt leses som en forventning om at

barna skulle ha posisjonert seg annerledes på grunn av hudfargen. I et slikt tilfelle kan dette være med på å reproducere hvithet som en standard for det å bli ansett som norsk. Teksten i 5.1 kan være med på å lage en norm og representasjon på vegne av alle muslimer gjennom dorutinen sin. Slik jeg ser det er teksten her med på å reproducere noen dominerende sannheter om hvordan man går på do, selv om det nødvendigvis ikke er de samme sannhetene til ikke-muslimer. Med bakgrunn i dette vil jeg påstå at teksten kan leses som motstand mot normaliserende diskurser, samtidig som de også er del i dem.

5.5.2 Subjektets posisjoneringer

Barn med minoritetsbakgrunn blir ofte kategorisert av både media og fagfolk (Gjervan, et al., 2006), og voksne har gjerne en forforståelse av barna eller de voksne ut ifra religion, foreldrenes hjemland eller en "bindestreks-variasjon". Men det er ikke alltid slik at barn oppfatter seg selv slik som voksne ønsker å definere dem. I disse tekstene leser jeg problemstillinger om hvem som skal få definere hvor noen kommer fra, og hvordan man blir systematisert inn i ulike kategorier, og på grunnlag av hva. Slik jeg leser disse tekstene åpnes det opp for mangfold gjennom at barn og voksne selv får bestemme hvordan de ønsker å posisjonere seg. Det å være norsk er i følge Gullestad (2002) underforstått med å være hvit, og ut ifra dette posisjonere barna i tekstene motsatt av hva man kan anta ville bli forventet ut fra hudfargene deres. Samtidig leser jeg i tekst 1.4 at en i personalet med annen etnisk bakgrunn enn norsk gjør akkurat det samme som mange av minoriteter opplever; hun lar en nordmann være representant for alle nordmenn og generaliserer dermed nordmenn til å være like.

5.5.3 Maktproduksjon

Foucault beskriver disiplinerende makt som en makt som normaliserer. Jeg leser med bakgrunn i dette en maktproduksjon i disse tekstene gjennom motstand mot normalisering. I disse tekstene leser jeg at forskjellighet og ulikheter blir ansett som verdifullt og som en ressurs både for barna og samfunnet. På denne måten åpnes det opp for mangfold blant barn og voksne i denne barnehagen. I min lesning av tekstene i boken *Beretninger om en muslimsk barnehage i Norge* leser jeg en motstand mot normalisering ved at forskjeller innad i personalet, barn og foreldre blir verdsatt og sett på som en ressurs. Gjennom hvordan de

arbeider med flere språk gjennom hele barnehagehverdagen gir det et inntrykk av at flerspråklighet blir ansett som en ressurs og kan derfor leses som motstand mot normen enspråklighet som ellers er i samfunnet. Samtidig som de anerkjenner hjemmespråkene til barnene som verdifulle blir norskspråket reproduisert som viktigst gjennom tekstene 3.1 og 3.2. I disse tekstene leser jeg en maktproduksjon i det at tekstene gir inntrykk av at barnehagen er åpen for ulike perspektiver, både hos foreldre og personalet. Ved å åpne opp for å være lydhøre for flere ulike perspektiver åpner de også opp for en barnehage med mangfold. Inntrykket gjennom lesningene er at dette er en barnehage hvor det er lov å ha forskjellige meninger.

Det kan også leses en disiplinerende makt i tekstene. I noen av situasjonene er de voksne med på å reproducere ulike representasjoner, som for eksempel stereotyper i tekst 1.4 eller en oppfatning av hvor barn er i fra når foreldrene ikke deler bakgrunn i tekst 1.3. Tekstene kan leses som en reproduksjon av at slik må man gjøre hvis man jobber i en norsk barnehage, og på denne måten kan det hevdes at den norske diskursen dominerer maktrelasjonen.

5.5.4 Representasjoner

I tekstene kan ulike representasjoner leses. Disse representasjonene er ikke endelige, og behøver absolutt ikke presentere en virkelighet da det kun er mine lesninger av tekstene. Andre som leser de samme tekstene kan være både uenig og enig med meg i hvilke representasjoner de leser i tekstene. Jeg vil også kunne lese helt andre representasjoner ved en senere lesning. De representasjonene jeg har lagt merke til i denne omgang er:

- Man posisjonerer seg i forhold til et sted, selv om det ikke er det samme stedet. Barna posisjonerer seg enten som norsk, arabisk, somalisk, fra Oslo eller Lambertseter.
- Det blir forventet å posisjonere seg ut ifra hvor far kommer fra
- Hvis ikke begge foreldrene er norske, er heller ikke barnet norsk.
- Alle kan være norsk uansett bakgrunn..
- Hjemmespråket forsterker identiteten til barna.
- Barn identifiserer seg med foreldrenes bakgrunn.
- Norsk er hovedspråket for læring i barnehage og skole.
- Familiebånd er viktigst
- Selvstendighet og individualitet er til barnets beste.

- All kunnskap er av verdi, uavhengig om den kommer fra personlig erfaring eller utdanning.
- Foreldrene kjenner barna sine best, og vet også hva som er bra for barnet.
- Barn takler forskjell i normer mellom storsamfunnet og hjem.
- Det fins ulike meninger innad i en gruppe selv om man deler for eksempel språk, religion eller etnisitet.
- Det er normal rutine for muslimer å vaske seg med vann nedentil etter toalettbesøk.
- Billige, fargerike stoffer representerer hjemmekulturen.
- Billige, fargerike stoffer representerer ikke hjemmekulturen.
- Det finnes ikke bare én måte å være normal på.

Gjennom disse representasjonene leser jeg at tekstene uttrykker at barnehagen arbeider med å åpne opp for mangfold. Noen av representasjonene kan leses til å være normaliserende og lukket for flere mulige syn. Allikevel leser jeg en åpenhet for mangfold gjennom at det, slik jeg forstår det, er lov til å ha ulike syn i barnehagen. Det finnes ikke bare et syn eller måte å gjøre noe på.

6 På vei mot kritiske, flerkulturelle perspektiver

I dette kapittelet drøftes noen av hovedtrekkene i analysens funn. Det blir drøftet hvordan arbeid med mangfold kommer til uttrykk i forhold til det å tenke mangfold i barnehage. Jeg har valgt å bruke de samme overskriftene i dette kapittelet som i analysekapittelet for å klarere vise sammenhengen mellom funn og teoretisk drøfting.

6.1 Hvor kommer man fra

Funnene i analysen om at barn har mulighet til å posisjonere seg ulikt, kan leses til en åpning for mangfold. Med bakgrunn i dette ser jeg på barnehagene som et viktig samfunnsmandat for å skape inkluderende felleskap med rom for både ulikheter og likheter. Det kan derfor være viktig at man allerede fra barnehagetiden kan lære av hverandre og få innsikt og forståelse for ulike oppfatninger av verden, for å kunne arbeide med alternative diskurser hvor flerkulturelt ikke er noe negativt. Dagens Norge er et flerkulturelt samfunn hvor man i barnehagen ofte kan møte barn med ulike kulturer, og samtidig vil ulike verdier og virkelighetsforståelser møtes.

For å ivareta barnets subjektivitet er det nødvendig å holde fast ved at barnet har egne interesser, egne erfaringer og egne opplevelser (...). Barnet kan ikke primært forstås som en representant for sin kultur, og det er ikke tilstrekkelig å la barnet bli representert gjennom andre som tilhører samme kultur (Østrem, 2005:25).

Funnene mine viser at det kan være viktig å bli sett på som et individ og ikke som medlem av en gruppe, enten det er muslim, araber eller nordmann. Tekst 1.3 er et eksempel på den kritikken Bustos (2009) retter mot forestillingen om at man egentlig er fra et sted, og hvordan barn kan føle seg tvunget til å svare riktig. Videre hevder hun at dette er med på å reproducere og forsterke skillene mellom "vi" og "de" andre i barnehagen, og på denne måten må barn posisjonere seg som enten – eller (Bustos, 2009). Med denne bakgrunnen ser jeg viktigheten av å være bevist dette i barnehagesammenheng, både når det gjelder barn og foreldre. Personalet møter barn og foreldre på ulike måter, og dette kommuniseres ofte gjennom den nonverbale kommunikasjonen som blikk, kroppsspråk og hva vi gjør. Dette blir synlig gjennom reaksjoner og handlinger knyttet til ulik atferd hos barn og foreldre. Hvorvidt dette blir sett på som positivt eller negativt er ofte avhengig av om det befinner seg innenfor eller utenfor den norske barnehagediskursen (Gjervan, et al., 2006). Man utvikler mye av sin

identitet i møte med seg selv og andre mennesker. Man blir preget av hvordan man opplever at andre ser på en og responderer på hva man tenker, mener og gjør. De voksne i barnehagen vil være av de betydningsfulle i identitetskapningen til barn, og det er derfor viktig at de voksne er kritiske og reflekterte over hva de formidler til barna da erfaringene barn får fra samspillet er med på å danne barnets identitet og selvoppfatning (Gjervan, et al., 2006).

I analysen av tekst 1.1 og 1.2 kan man lese at barna posisjonerer seg annerledes enn hva som kan antas å være forventet ut ifra hudfarge, og Gullestad (2002) hevder at det å være norsk er underforstått med å være hvit. McInstosh (1989) og Goldstein (2001) påpeker at hvite har fordeler basert på hudfargen. Gjervan, et al (2006) stiller spørsmålsteget til om førskolelærerstudenter har blitt oppfordret til refleksjon rundt hvordan de kan møte hvithet i barnehagen, og mener at gjennom en kritisk holdning til hvithet, slik det er tatt opp i kapittel 4.4, vil kunne bidra til å reprodusere systemer som gir fordeler basert på hudfargen. De skriver videre at dette kan være en utfordring fordi det ikke er noen tradisjon for denne type refleksjon enda, men at det er et interessant perspektiv for å arbeide med mangfold i barnehagen (Gjervan, et al., 2006). I følge Goldstein (2001) er ikke løsningen å prøve å overse hudfarger og etnisitet slik det ofte kan gjøres i et forsøk på å arbeide med mangfold. Hun anbefaler heller å lære å se privilegier og fordeler som hvite har og får, og at det handler om mer enn å erstatte negative holdninger. Gjervan, et al (2006) skriver at det sjeldent er nevnt noe om hvithet i litteratur for førskolelærere eller i diskusjoner på for eksempel personalmøter, og med bakgrunn i dette ser jeg temaet som noe som bør settes på agendaen i barnehagefeltet. Men det ikke bare viktig å lære å se hvilke privilegier de hvite får, men hvilke privilegier forskjellige typer mennesker får. Slik jeg ser det vil denne kunnskapen ville kunne være med å åpne opp for mangfold på flere ulike måter.

6.2 Samarbeid

Tidligere skrev jeg om at mange barn opplever at det kan være stor forskjell mellom barnehagen og hjemmet. Gjervan, et al. (2006) stiller spørsmålsteget til hva dette gjør med barnas opplevelse av seg selv og sin identitet, og dette er spørsmål jeg mener er viktig å reflektere over i barnehager med barn fra ulike bakgrunner. I denne sammenheng kan det være viktig med et godt foreldresamarbeid, som jeg kommer inn på i det følgende kapitlet. I en barnehage med fire avdelinger vil det være omtrent sytti barn, og omtrent alle vil være enige om at disse barna er forskjellige - selv om alle er etnisk norske. De aller fleste vil ha

felles referanseramme når det gjelder skikker og tradisjoner, men samtidig er det allikevel mange forskjelligheter å ta hensyn til i samarbeid med hjemmet. Barnehageloven § 2 sier at;

barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barns utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2005:14)

Videre skrives det i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) at barnehagen skal være et kompletterende miljø i forhold til hjemmet og at dette skal skje i nær forståelse og samarbeid med hjemmet. Jeg stiller meg kritisk til hvorvidt det praktiseres et nært og kompletterende miljø med alle foreldre i barnehagene. Ut ifra teorikapittelet mitt som omhandler det kritiske temaet mangfold i barnehagen kan man anta at minoritetsforeldres meninger i mindre grad blir lyttet til og tatt hensyn til ute i barnehagene. Funnene mine i analysen tyder på at det vil være ulike verdier og meninger, både mellom minoritet – majoritet, men også mellom tilhørere av samme minoritetsgruppe. Syed (2009) kritiserer det å møte alle foreldre på samme måte uten å se individuelle forskjeller. Hun trekker frem etnisitet som en mulig årsak til at grenser blir trukket mellom grupper, og at dette forsterker "oss" og "dem". Syed (2009) skriver at det viktig å ikke møte foreldre med et gruppeorientert syn, fordi det innenfor en etnisk gruppe vil kunne bli praktisert ulike kulturer. Mange av ulikhetene kan handle om religion, kultur og skikker. Hvis man ikke kjenner til disse kan det være vanskelig for barnehagen å ivareta og forstå disse behovene. Det vil dermed kunne være viktig med et åpent og godt foreldresamarbeid, slik at man lettere kan sette seg inn i den individuelle situasjonen. Huneide (1995) hadde en undersøkelse som dreide seg om hva barn trenger for å trives og utvikles. Denne undersøkelsen viste at det var stor forskjell på hvilke behov foreldrene vektlegger som viktige for sine barn, noe som også blir påpekt av Becher (2006). Det normative bildet som skapes av barnet er historisk og kulturelt påvirket, og som regel skjult for deltakerne innenfor denne historiske og kulturelle situasjonen. Becher (2006) skriver videre at det å få presentert varierende praksiser når det gjelder syn på barn, oppdragelse, foreldrenes væremåte, førskolelærerens væremåte kan bidra til at man ser sine egne pedagogiske praksiser, og hvilke diskurser man er en del av. Det er viktig som personal i en barnehage å være klar over at det en selv anser som normalt, ikke nødvendigvis er normalt for andre. Det er lett å avfeie med at det ikke er mulig for barnehagen til å tilrettelegge for alle de ulike ønskene, men slik jeg ser det handler det mer om å lytte til grunnen bak meningene, og om man i det hele tatt prøver å få denne innsikten. Lite innsikt i hva foreldre og barn har opplevd kan føre til liten forståelse for hvordan de handler og tenker. Det er fort at man

bedømmer meningene og handlingene ut i fra den norske diskursen eller sin egen bakgrunn uten at man vet bakgrunnen for dem. En måte å bryte med den dominerende diskursen vil kunne være å tilegne seg kunnskaper om bakgrunnen til foreldre og barn for eksempel gjennom et tettere foreldresamarbeid. Slik det er i dag sånn jeg ser det, er det den norske tradisjonen og gjøremåten som er normen, men er nødvendigvis dette den eneste rette måten? Barnehageloven § 2 sier at "barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn"(Kunnskapsdepartementet, 2005:14). I FNs Barnekonvensjon artikkel 14 skrives det også at partene skal respektere barns rett til tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet. Videre står det at foreldrene har rett og plikt til å veilede barnet om utøvelsen av hans eller hennes rettigheter, og at dette skal respekteres (BFD, 2003). Slik jeg forstår dette skal altså barnehagen bistå foreldrenes ønsker for hvordan barna deres skal oppdras, også de med annen kulturell bakgrunn en den dominerende.

6.3 Språkarbeid

Barnehagen i datamaterialet gjennomfører vanligvis samlingsstunder på flere språk, og bruker hjemmespråkene aktivt i barnehagehverdagen. På denne måten kan barna føle anerkjennelse for hjemmespråket, og man kan skape et språkmiljø hvor alle språk er verdifulle. Med bakgrunn i det pedagogiske grunnsynet om at utvikling av hjemmespråket også bidrar til utvikling av norske ferdigheter presenterer de barnehagens aktiviteter slik at alle barna lettere skal få forstå hva som skjer i barnehagen (Rhedding-Jones, et al., 2011). Dette vil selvsagt ikke være like lett å gjennomføre i alle barnehager, avhengig av hvilke språkkompetanser man har representert i den aktuelle barnehagen. Man kan allikevel gi hjemmespråket til barna verdi i barnehagen gjennom ulike aktiviteter, som for eksempel sanger, regler og lek med ord på ulike språk. Ved at flerspråklighet er en del av barnehagehverdagen vil barn kunne erfare at det er mange andre barn som også prater andre språk og at det er aksept for dette i samfunnet. Slik jeg ser det vil det derfor være viktig at personalet reflekterer over hvilke holdninger og verdier man ønsker å videreformidle om flerspråklighet. I følge Valvatne og Özalp (2008) tyder det på manglende kunnskaper om flerspråklighet og minoritetsspråklige barn. Med bakgrunn i dette mener forfatterne at det er et stort behov for kompetanseheving og bevissthetsgjøring om virkningene av signalene som kommer fra personer som oppfattes som autoriteter og som er i en maktposisjon ovenfor barn og foreldre. Valvatne og Özalp (2008)

gir i sin artikkel fire grunner for å gi minoritetsbarnas hjemmespråk interesse. Den første er barnas selvfølelse, den andre er at hjemmespråket er viktig for god kommunikasjon mellom barn og foreldre, den tredje er at barnet kan i relativt lang tid utfolde seg bedre og lære mer på dette språket enn norsk, og den siste er at et velutviklet hjemmespråk er et godt grunnlag for å lære norsk. Hvis hjemmespråket blir eksotifisert eller usynliggjort, kan barn føle seg annerledes og utenfor fellesskapet, samt oppfatte hjemmespråket som lite verdifullt. Derimot når barn får bekreftet at språket er verdt noe, vil selvbildet deres kunne forsterkes og igjen danne et godt grunnlag for læring av nye språk. I følge Valvatne og Özalp (2008) gir majoriteten sterke signaler om hva som er "normalt", og hevder at barn trenger representanter fra majoriteten som uttrykker at hjemmespråk og andre ting de lærer hjemme er like "normalt" som norsk og tradisjonelle norske skikker. Måter å vise anerkjennelse til flerspråklighet handler blant annet om å etterspørre bares språklige ressurser og ikke møte barn med utgangspunkt i at det ikke kan norsk (Gjervan, et al., 2006). Det å snakke om hjemmespråket og etterspørre ord og uttrykk er noen former for å anerkjenne flerspråklighet. I følge Gjervan, et al. (2006) kan anerkjennelse av hjemmespråket bidra til at barn kan delta i fellesskapet på deres egne premisser, samt inkludering og likeverd. Slik jeg ser det kan dette være måter for å åpne opp for at mangfoldet er det "normale".

6.4 Kultur og mangfold

Jeg støtter meg til Pihl (2005) som sier at interkulturell kompetanse vil være en nødvendighet i et mangfoldig samfunn. Begrepet "flerkulturell" kompetanse kan forstås som det å ha kunnskap om andre kulturer, mens begrepet interkulturell kompetanse kan handle om å ha kunnskap om samhandling på tvers av kulturer. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å benytte begrepet interkulturell kompetanse. Min oppfatning av interkulturell kompetanse er tredelt; holdninger, kunnskap og adferd (Dahl, 2001). Personlighetstrekk som åpenhet, nysgjerrighet og å kunne ta andres perspektiv vil være en stor del av denne kompetansen. Man må også kunne oppsøke kunnskap om de relevante, kulturelle referanserammene, samt anvende dette i praksis til å skape og opprettholde kontakt. I en "flerkulturell" barnehage vil ulike og motstridene virkelighetsforståelser og verdier kunne møtes. Kravet om forståelse og toleranse utfordres derfor samtidig av risikoen for at barn blir skadelidende av grenseløs toleranse og kulturel relativisme (Østrem, 2005). En interkulturell kompetent person vil derfor ha som mål å ha en kulturel relativistisk atferd men ikke i moral (Dahl, 2001). Østrem (2005) skriver at det

kan være på tide å flytte fokus fra kulturkonflikten mellom "våre" og "andres" verdier til spørsmålet om subjektposisjon. Hun skriver videre det svakes subjektets perspektiv er relevant for den etiske debatten, og at fokuset på hva med den som krenkes eller rammes av andres handlinger er viktige. I sin artikkel bruker hun en eksamensoppgave som handler om mistanke om vold i hjemmet som eksempel, og konkluderer med at det som krenker individet og truer barns subjektstatus aldri kan gis moralsk legitimitet selv om det gis kulturelt legitimitet (Østrem, 2005). Med andre ord vil en kulturel relativistisk person vil prøve å forstå bakgrunnen for handlingene, uten alltid å være enig eller godta handlingene.

Det er viktig å være beviste på at det ikke bare er temaet eller ordene som blir formidlet til barna, men også at metakommunikasjonen, for eksempel stemme, tonefall, blikk eller kroppsspråk, gir en antydning til hvilke holdninger personalet har (Schibbye, 2009). Ved at personalet har en ressursorientert tilnærming til mangfold blir språklige, kulturelle og religiøse forskjeller sett på som en berikelse for fellesskapet i barnehagen. De ulike språkene, kulturene og religionene anerkjennes, og dette er synliggjort i barnehagens innhold, planer og organisering (Gjervan, 2006), og på denne måten kan barnehager åpne opp for mangfold i hverdagen.

6.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet tatt for meg en teoretisk drøfting av analysens funn i forhold til utvikling av kritiske, flerkulturelle perspektiver i barnehagen. Temaene er store, og det har oppstått mange småavstikkere jeg skulle ønske jeg kunne begi meg utpå. Jeg har i dette kapittelet drøftet måter å arbeide med å åpne opp for mangfold i barnehagen, gjennom temaene posisjonering, foreldresamarbeid, språk og kultur og mangfold. I følge St. Pierre (2000) og Bustos (2009) er den vanskeligste jobben å tenke annerledes, og dette er slik jeg ser det viktig at førskolelærerstudenter blir utfordret i dette allerede i utdanningen. Bustos (2009) skriver at å tenke annerledes betyr ikke å forkaste det vi allerede vet, men at det vi vet er en av flere muligheter. På denne måten kan det reflekteres over dominerende kunnskaper hvor nye muligheter kan konstrueres. Arbeid med å åpne opp for mangfold i barnehagen behøver ikke og kun være positivt og med tanke på minoritetsbarn, men for alle barn og voksne i barnehagen.

Vi mener at en slik nærhet mellom mennesker med ulik bakgrunn vil kunne forebygge rasistiske og undertrykkende holdninger til mennesker som oppleves annerledes.

Barnehagen kan altså være et sted hvor barn og voksne møtes på tvers av" nasjonale, språklige, og religiøse skillelinjer. Personlige erfaringer på tvers av slike skillelinjer kan gi grobunn for toleranse (Ytrehus, 2001:26) ". (Gjervan, et al., 2006:145)

Barn som går i "flerkulturelle" barnehager vil kunne se på mangfoldet som en ressurs, samt ha lært muligheten for å håndtere kompleksiteten i samfunnet (Gjervan, et al., 2006). Med bakgrunn i at Norge er et flerkulturelt samfunn, vil barna kunne få viktige kompetanser om perspektivutvidelser og toleranser for at ikke alle er like, men allikevel likeverdige.

7 Mulige veier videre og avrundning av denne oppgaven

Oppgaven min viser til et års arbeid hvor tanker og ideer har blitt til underveis. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg mye lærdom foruten om det som presenteres gjennom oppgaven. Jeg har fått fordypet meg i et emne jeg har stort engasjement i, samtidig som jeg har lært mye om meg selv. Det har vært i de mest kritiske øyeblikkene hvor jeg følte at alt raser, jeg virkelig har lært aller mest. Etter arbeidet med denne oppgaven sitter jeg igjen med flere spørsmål og utfordringer enn når jeg begynte, men på et annet plan. Uansett hvor mye jeg leser vil det alltid være noe jeg ikke har lest eller reflektert over, og nye veier åpner seg hele tiden med ulike vendinger. Det har vært mange veier jeg har måtte velge bort underveis i arbeidet som kunne vært interessant å følge videre, men for å komme i mål må man velge seg en. Jeg har gått mange runder i denne prosessen i forhold til analysestrategiene mine, og jeg ser at det kunne være spennende prosjekter både å dekonstruere sentrale begreper eller å utføre diskursanalyser på dominerende diskurser innen temaet. Jeg har også hatt lyst til å si noe om hvordan det er i den "typiske norske" barnehage, og jeg kunne derfor tenkt meg å videreføre denne oppgaven ved å se nærmere på hvordan norske barnehager jobber med mangfold. Et annet tema som underveis i oppgaven fanget min oppmerksomhet var hvilke forventninger har personalet i denne barnehagen til nordmenn. Jeg har i min analyse sett etter det komplekse og mangfoldige gjennom å prøve å gjøre flere og ulike lesninger av de samme tekstene, og i noen av tekstene har dette vært lettere enn i andre igjen. Veien for å åpne opp istedenfor å lukke igjen har vært lang og kronglete, og krevd mye krefter. Mine analyser har blitt preget av dette gjennom at de ulike lesningene kunne være mer nyanserte, men dette var en måte for meg å arbeide for å få frem mangfoldet i tekstene. Jeg har også erfart at for hver gang man leser en tekst på nytt, vil nye lesninger kunne fremstå.

Jeg har ikke hatt noen ønske om å konkludere med noen resultater eller sannheter i denne oppgaven, men å se praksis på flere måter. Samtidig er jeg klar over at jeg kan ha vært med på å reproducere noen dominerende diskurser gjennom dette arbeidet. Andersen (2002) skriver at det kan være vanskelig å bryte ut av konstruksjoner, og jeg deler hennes erfaring med at det kan virke forvirrende og utrygt. Jeg har fått et ambivalent forhold til mange begreper, og til tider skulle jeg ønske at det fantes en orden og en riktig måte slik jeg vokste opp med. Men nettopp ved dette kaoset åpnes det opp for nye og flere muligheter, hvor alt kan være normalt. Og det er det jeg har hatt som ønske for oppgaven min, at den skal bidra til å åpne opp måten

det arbeides med mangfold på, og se nye muligheter for praksis. Med dette blir oppgaven avrundet, men ikke avsluttet. Oppgaven vil leve sitt eget liv gjennom lesninger andre gjør av tekstene og det jeg har skrevet. Den vil være en del av meg, og prege meg resten av mitt liv.

Litteratur

Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk: En innføring*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.

Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen - Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: En etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. (HIO-hovedfagsrapport 2002 nr 18). Oslo: Høgskolen i Oslo.

Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfunnsvitenskapene

Angell-Jacobsen, M.-L. (2008). *Anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager : Rekonseptualiseringer av "anerkjennelse" ved hjelp av (auto)etnografi og rhizoanalyser*. (HiO Masteroppgave; 2008 nr 7). Oslo: Høgskolen i Oslo

Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Oslo: Fagbokforlaget.

Becher, A. A. & Fajersson, K. E. (2008). På vei mot en flerkulturell profesjonsutdanning? I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse - fra utsikt til innsikt* (s. 264-278). Oslo: Universitetsforlaget.

BFD. (2003). *Barnekonvensjonen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Bustos, M. M. F. (2007). ~~Virkeligheten~~: *VirkelighetER : Heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksiser*. (HIO-masteroppgave; 2007 nr 13). Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Bustos, M. M. F. (2009). Hvor kommer du egentlig fra?: Problematiseringer av språklige konstruksjoner av virkeligheter. I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! : Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 43-52). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bustos, M. M. F. (2011). Heteronormalisering i barnehagen. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 158-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Campbell, S. (2005). Secrets childrens' business: resisting and redefining access to learning in the early childhood classroom. I N. Yelland (Red.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (s. 146-162). Berkshire: Open University Press.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education : Social justice and Revolution*. New York: Peter Lang.
- Cannella, G. S. (2005). Reconceptualizing the field (of early care and education) : If "western" child development is a problem, then what do we do? I N. Yelland (Red.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (s. 16-39). Berkshire: Open University Press.
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker : Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning : Morgendagens barnehage* (M.-B. Holljen, overs.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Derrida, J. (1976/1967). *Of Grammatology* (G. C. Spivak, overs.). Baltimore & London: John Hopkins University Press.

- Derrida, J. (2006/1972). Différance (K. Gundersen, Overs.). I K. Gundersen (Red.), *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg* (s. 91-138). Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Derrida, J. & Caputo, J. D. (1997). Deconstruction in a nutshell. A conversation with Jacques Derrida. I. New York: Fordham University Press.
- Diderichsen, A. (2005). Dekonstruktion - Anticentrisme og politisk polyfoni hos Derrida. I A. Esmark, C. B. Laustsen & N. Å. Andersen (Red.), *Poststrukturalistiske analysestrategier* (s. 127-176). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005). Poststrukturalistiske analysestrategier - en introduktion. I A. Esmark, C. B. Laustsen & N. Å. Andersen (Red.), *Poststrukturalistiske analysestrategier* (s. 7-40). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Fajersson, K. E. (2005a). Ordet "flerkulturell" kan ha flere betydninger! I K. E. Fajersson & S. Germeten (Red.), *Vi vet hvor vi har vært, og vi vet hva vi har lært: lærere og studenters erfaringer med "Flerkulturell Lærerutdanning" (2002-2004)* (s. 28-43). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Fajersson, K. E. (2005b). Rammeplanen må få et flerkulturelt perspektiv. *Første steg*, 2(1), 24-27.
- Fajersson, K. E. (2009). Flerkulturell pedagogikk og åpninger for mangfold. I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 23-35). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge* (A. Sheridan, overs.). London: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1976-1979). *Forelesninger om regjering og styringskunst* (I. B. Neumann, overs.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag A.S.

- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews & Other Writings 1972-1977* (C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, & K. Soper, overs.). New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden. Tiltredelseforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (E. Schaanning, overs.). Oslo: Spartacus Forlag.
- Gjervan, M. (Red.) (2006). Temahefte om språklig og kulturelt mangfold. I (s. 51). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2006). *Se mangfold! : Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Goldstein, T. (2001). "I'm Not White": Anti-racist teacher education for white early childhood educators. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 3-13.
- Gordon, C. (1991). Governmental Rationality: An Introduction. I G. Burchell, G. Collin, & P. Miller (Red.), *The Foucault effect. Studies in Governmentality* (s. 1-52). Chicago: The University of Chicago Press.
- Grieshaber, S. & Cannella, G. S. (2001). From Identity to Identities: Increasing Possibilities in Early Childhood Education. I S. Grieshaber & G. S. Cannella (Red.), *Embracing identities in Early Childhood Education. Diversity and Possibilities* (s. 3-22). New York: Teachers College Press.
- Gulbrandsen, A. S. (2006). Överlever jag i dig? I T. Hylland Eriksen & J.-K. Breivik (Red.), *Normalitet* (s. 73-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne : Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2004). *Kultur og individ: Kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hauge, A.-M. (2004). *Den felleskulturelle skolen : Pedagogisk arbeid med språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hayes, M. T. (2001). A Journey throug Dangerous Places: reflections on a therooy of white racial identity as political alliance. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 15-30.
- Holten, I. S. (2009). *Barn av språket: En kritisk og teoretisk studie av diskurser i flerspråklige og spesialpedagogiske kontekster*. (HIO Masteroppgave; 2009 nr. 1). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Huneide, K. (1995). Kulturell variasjon og oppdragelse av barn. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 32(8), 745-754.
- Hylland Eriksen, T. (2001). Identitet. I T. Hylland Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (2. utg., s. 36-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hylland Eriksen, T. (2002). *Ethnicity and nationalism*. London: Pluto Press.
- Hylland Eriksen, T. (2006). Innledning: I de enøydes land. I T. Hylland Eriksen, & J.-K. Breivik (Red.), *Normalitet* (s. 9-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hylland Eriksen, T. & Sørheim, T. A. (2003). *Kulturforskjeller i praksis : Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child partipation. *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell: Hva er det og hvem er de? I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: Fra utsikt til innsikt* (s. s. 55-77). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kibsgaard, S. (2007). Likeverdighet gjennom mangfold. I T. Moser & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 166-181). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Barnehageloven*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ladberg, G. (1991). *Barn med flere språk: Om flerspråklighet i førskolealderen*. Oslo: Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2000). Flerkulturell forståelse. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap* (s. 441-456). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart. Feminist research and pedagogy with/ in the postmodern*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: En introduktion til feministisk poststructuralism*. Stockholm: Stockholms Univeritets Förlag.
- Loona, S. (2001). Tospråklighet. I T. Hylland Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (2. utg., s. 213-238). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngstad, B. L. (2006). *Status og førskolelærerprofesjon - genealogiske analyser*. (HIO-masteroppgave; 2006 nr 14). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. Oxon: Routledge.
- McIntosh, P. (1989). *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack*. Hentet 19.februar 2012 fra <http://www.library.wisc.edu/EDVRC/docs/public/pdfs/LIReadings/InvisibleKnapsack.pdf>

- Neumann, I. B. (2001). *Mening, Materialitet, Makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, I. B. (2002). Forord (I. B. Neumann, Overs.). I M. Foucault (Red.), *Forelesninger om regjering og styringskunst* (s. 7-38). Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.
- Nilsen, R. (2011). Født med ski på beina? På ski i et fargerikt fellesskap. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 151-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordin- Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning* (A. Solli, overs.). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Otterstad, A. M. (2005). Different 'reading' of the multicultural within early childhood (con)texts. *Barn*, 23(3), 27-50.
- Otterstad, A. M. (2008). Innledning " Å skrive frem " profesjons- og mangfoldsdiskurser. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 10-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M. (2009). Språkets ambivalens og subjektets meningskonstruksjoner. I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! : Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 64-91). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Pedersen, K. E. (2006). *Barns subjektivering i tid og rom. En etnografisk reise med en poststrukturell tilnærming til en barnehageavdeling for barn under tre år*. (HIO-masteroppgave; 2006 nr 7). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pope, L. A. (2009). Den monokulturelle barnehagediskursen. I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! : Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 53-63). Oslo: Cappelen Akademisk.

- Potter, J. (1996). *Representating Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Quershi, A. (2009). Hvordan inkludere barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen? I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! : Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 125-141). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Quershi, N. A. (2008). Beskrivelser av oppdragelse: Utslag av definisjonsmakt og eurosentrisme? I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturet mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 127-148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (1996). Positionings poststructural. Some Australian research in education. *Nordisk Pedagogik*, 16(1), 2-14.
- Rhedding-Jones, J. (2001). Shifting Ethnicities: 'native informants' and other theories from/for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 135-156.
- Rhedding-Jones, J. (2005a). Questioning diversity. I N. Yelland (Red.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (s. 131-145). Maidenhead: Open University Press.
- Rhedding-Jones, J. (2005b). *What is research? : Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Monocultural constructs: a transnational refleets om early childhood institutions. *Transnational Curriculum Inquiry*, 4(2), 38-54.
- Rhedding-Jones, J. (2010). Critical Multicultural Practices in Early Childhood Education. I S. May, & C. E. Sleeter (Red.), *Critical multiculturalism: Theory and Praxis* (s. 73-86). New York: Routledge.
- Rhedding-Jones, J., Nordli, H. & Tanveer, J. (Red.). (2011). *Beretninger fra en muslimsk barnehage i Norge*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Robinson, K. H. & Diaz, C. J. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: issues for theory and practice*. New York: Open University Press.
- Rugkåsa, M. (2008). Majoriteten som premissleverandør i "flerkulturelt" arbeid. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 78-95). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner : Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solvang, P. (2006). Problematisering, utdefinering eller omfavnelser? Om normaliteten. I T. Hylland Eriksen & J.-K. Breivik (Red.), *Normalitet* (s. 167-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- SSB. *Barn og unge. Barnehager*. Hentet 10.03. 2011 fra http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/barnehage/index.html
- SSB. (2008). *Definisjoner og betegnelser i innvandrerstatisikken*. Hentet 25.03 2011 fra <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200804/14/index.html>
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *Qualitative studies in education*, 13(5), 477-515.
- Staurnes, E. (2011). Den monokulturelle barnehagediskursen. *Første steg*, 2011(4), 42-45.
- Stoltenberg, J. (2011). *Tale i Central Jamaat-moskéen* 29.07.2011. Hentet 24.08 2011 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/aktuelt/taler_og_artikler/statsministeren/statsminister_jens_stoltenberg/2011/jens-stoltenbergs-tale-i-central-jamaat-.html?id=651933
- Sumsion, J. (2005). Who can speak?: Silence, voice and pedagogy. I N. Yelland (Red.), *Critical issues in Early Childhood Education* (s. 81-96). Maidenhead: Open University Press.

- Syed, B. F. (2009). Den pakistanske foreldregruppen i barnehagen - homogen eller heterogen? I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 154-170). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Søndergaard, D. M. (2002). Poststructuralist approaches to empirical analysis. *Qualitative studies in education*, 15(2), 187-204.
- Valvatne, H. & Özalp, F. (2008). Når barns morsmål er minoritetsspråk: Profesjonsutøvers holdninger og handlinger har stor betydning. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 231-251). Oslo: Universitetsforlaget.
- Viruru, R. (2001). Colonized trough language: the case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 31-47
- Walton, S. (2006). Språklig normalitet. I T. Hylland Eriksen & J.-K. Breivik (Red.), *Normalitet* (s. 203-226). Oslo: Universitetsforlaget.
- Webb, J. (2009). *Understanding representation*. London: Sage Publications Ltd.
- Weedon, C. (1997). *Feminist Practice & poststructuralist Theory*. (2. utg.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ødegaard, E. E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen - dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 130-150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2005). Hvordan ivareta det svakes subjektets perspektiv? Kulturoverskridene verdier i et flerkulturelt samfunn. *Barn*, 23(3), 7-26.
- Øzerk, K. Z. (1997). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virklighet i skole og samfunn* (s. 120-150). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Foto: www.sxc.hu