

«I barnehagen skal vi snakke norsk!»
Et postkolonialt blikk på dikotomier i en
«flerkulturell» barnehage. En etnografisk
undersøkelse.

Image not shown

Kjartan Andersen Belseth

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

Mai 2012

Forord

Jeg anser meg selv som heldig som jobber i Oslo nord, hvor mange forskjellige nasjonaliteter og kulturer er representert i barnehagen. Dette gjelder både ansatte, barn og foreldre. Ulike erfaringer og tilfeldigheter har ført meg der jeg er i dag. Jeg vil med dette gjerne takke en rekke personer som har gjort meg erfaringer rikere før, under og sikkert lenge etter mitt arbeid med denne avhandlingen.

Først og fremst vil jeg takke noen av mine fantastiske kollegaer i egen barnehage. Til **Döndü**, for flott samarbeid i over 5 år. Du er en inspirasjon! Til **Mahreen, Inger** og **Nihat** for alle lattermilde stunder og sosialt samvær. Kremen!

En stor takk til min veileder, **Nina Winger**, for å ha vært støttende, hatt tro på prosjektet mitt hele veien og gitt konstruktive tilbakemeldinger underveis i hele prosessen. Du er fantastisk! Jeg vil også få takke min biveileder **Tove Lafton**. Dine tilbakemeldinger har vært helt avgjørende på avhandlingens kvalitet og kaliber. Du er en inspirasjon! Til **Ingeborg Sæbøe Holten** for grundig tilbakemelding, gode kommentarer og kritisk lesning av avhandlingen.

Jeg vil også takke både voksne og barn i feltbarnehagen. Avhandlingen ville ikke vært til uten dere!

Jeg vil også takke noen av mine fantastiske klassekamerater, først og fremst supergruppa (**Line** og **Jenny**), men også **Erik** (for mange lange, slitsomme, morsomme og gode dager med samtaler time opp og time ned på lesesalen, og støtte i en vanskelig tid), **Sandra** (for mange lattermilde, men også alvorlige samtaler, spesielt i etterkant av 22.juli), **Eve** (for gode faglige diskusjoner innen det «flerkulturelle» feltet), og resten av klassen for mange morsomme stunder sammen. En spesiell takk også til **Ulrika** på deltid for mange koselige lunsjer og middager, og flere gode, faglige diskusjoner. Dere er gull! Takk til **Palma** for å være den du er. Digger deg!

Jeg vil også få takke noen av mine tidligere klassekamerater, og nå gode venninner som har hørt meg gnåle dag etter dag når jeg har skrevet denne avhandlingen og som har vært interesserte i tekster og artikler jeg har skrevet (**Anne Lise, Nina, Jennifer, Ann-Mari** og **Anuschka**). Digger dere!

Jeg vil også takke følgende personer som på en eller annen måte har bidratt til at jeg er der jeg er i dag; **Kirsti Pennels** ved Yew Chung International School, Hong Kong, **Dr. Gary Bingham**, **Dr. Karen Zabucky**, **Dr. Laura Meyers**, **Dr. Kara Kavanagh** og **Stacey French-Lee** ved Georgia State University, Atlanta, GA, USA og ikke minst **Karin Fajersson** ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for førskolelærerutdanning. Dine tekster, og samtalene med deg har vært veldig inspirerende fra bacheloroppgaven til masteravhandlingen.

Jeg vil takke **mamma**, **Renate** og **Renate** for all støtte og oppmuntring underveis i avhandlingen og studiet. Takk for at dere har trodd på meg, uten dere hadde jeg ikke klart det. Takk for at dere er de fantastiske menneskene dere er!

Takk til alle innen håndballmiljøet for deres tålmodighet. Nå er jeg ferdig – nå skal jeg slutte å sitte på lesesalen til langt på natt og endelig komme på trening igjen!

Oslo, april 2012

Kjartan

Sammendrag

Dette er en masteravhandling fra Høgskolen i Oslo og Akershus. Etter å ha sett en reportasje om det «multikulturelle» Groruddalen i Oslo (NRK, 2010) satte meg på idéen til denne avhandlingen. Denne reportasjen fikk meg til å tenke over at dikotomier som «vi/de andre», og «majoritet/minoritet» fortsatt eksisterer i vårt samfunn. Etter å ha benyttet Camilla Andersens masteravhandling fra 2002 *Verden i barnehagen* som inspirasjonskilde ville jeg ut og gjøre en undersøkelse i en barnehage i Oslo. Jeg ville undersøke hvordan barn med ulik kulturell, språklig og etnisk bakgrunn ble gitt muligheter til å fremtre som meningsbærende subjekter i barnehagehverdagen.

I avhandlingen blir det benyttet poststrukturelle og postkoloniale perspektiver, inspirert av arbeidene til Cannella (1997, 2002, 2005), Cannella & Viruru (2002, 2004), Viruru (2001, 2002, 2005), og Viruru & Cannella (2001). Som Viruru (2001, 2002, 2005) og Andersen (2002) har jeg kombinert disse teoriene med etnografi som min forskningsmetode.

Jeg tilbrakte ca. to måneder (10 ganger) i en barnehage, og observerte og deltok sammen med barn med ulik kulturell, språklig og etnisk bakgrunn. I feltarbeidet benyttet jeg feltdagbok. Datamaterialet i denne avhandlingen er hendelser fra feltdagboka, transkripsjon av samtaleintervju med tre fra personalet, samt barnehagens årsplan. Ved å benytte poststrukturelle og postkoloniale perspektiver til å dekonstruere mine «funn» søker jeg å avdekke diskurser og dikotome konstruksjoner som kan være en del av en koloniserende praksis. Kritisk refleksjon kan tilby alternative veier mot en ikke-koloniserende praksis, og ved å stille seg kritiske spørsmål til egen praksis kan kanskje alle barn få mulighet til å fremtre som meningsbærende subjekter.

Summary

This is a Master's dissertation from Oslo and Akershus University College. Watching a report on the news about a «multicultural» area in Oslo (NRK, 2010) made me explore and re-think two dichotomies that still may exist in the community and Kindergartens. These dichotomies are «we/the others» and «majority/minority». After getting inspiration by reading Camilla Andersen's Master's dissertation from 2002 *The World in the Kindergarten* (my translation), I wanted to undergo a research project in a Kindergarten in Oslo. I wanted to research how children with diverse backgrounds were given opportunities to act as meaningful subjects in their daily life in the Kindergarten.

This dissertation is following poststructural and postcolonial perspectives, inspired by the works of Cannella (1997, 2002, 2005), Cannella & Viruru (2002, 2004), Viruru (2001, 2002, 2005) and Viruru & Cannella (2001). Like Viruru (2001, 2002, 2005) and Andersen (2002), I have combined these theories with ethnography as my research methodology.

I spent about two months (ten times) in a Kindergarten, observing and participating with children with different cultural-, language- and ethnic backgrounds, using field notes. By using poststructural and postcolonial theory to deconstruct my findings I seek to uncover discourses and dichotomous constructions that may be part of a colonizing practice. Critical reflection can provide alternative ways to work towards a de-colonizing practice, and by asking self-critical questions about one's own practice, opportunities to act as meaningful subjects may be offered all children.

FORORD	2
SAMMENDRAG	4
SUMMARY	5
1. INNLEDENDE TANKER.....	8
1.1 «FLERKULTURELLE» NORGE	9
1.2 BARNEHAGENS ROLLE I SAMFUNNET	9
1.2.1 <i>Gratis kjernetid</i>	10
1.2.2 <i>Språkkartlegging</i>	12
1.3 DIKOTOMIER I BARNEHAGEN	13
1.3.1 <i>Vi og de andre</i>	14
1.3.2 <i>Majoritet og minoritet</i>	15
1.3.3 <i>Så skal mangfoldet blomstre og fargelegge bildet av det norske «vi»</i>	17
1.4 FORSKNINGSTILNÆRMING	18
1.5 MIN BAKGRUNN OG TANKER FOR PROSJEKTET	18
1.6 BEGREPSAVKLARING	19
1.7 FORSKNINGSSPØRSMÅL	19
1.8 AVHANDLINGENS OPPBYGNING	20
2. VÅRT «FLERKULTURELLE» SAMFUNN.....	21
2.1 «FLERKULTURELL» – HVA ER DET OG HVEM ER DE?	21
2.2 EN «FLERKULTURELL» BARNEHAGE	22
2.3 DET «MULTIKULTURELLE» GRORUDDALEN	23
2.4 UTVIKLINGSPERSPEKTIV	25
2.4.1 <i>Rammeplanen og temahefter</i>	25
2.4.2 <i>Statlige dokumenter de seneste årene</i>	26
2.4.3 <i>Bøker, pensum og artikler i endring</i>	27
2.4.4 <i>Veien til utvikling i «flerkulturelle» perspektiver</i>	28
3. VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER	32
3.1 FORSKNINGSPARADIGME.....	32
3.2 POSTSTRUKTURELLE PERSPEKTIV.....	33
3.2.1 <i>Makt, diskurs og identitet</i>	35
3.3 POSTKOLONIALISME.....	37
3.3.1 <i>Postkolonial teori</i>	38
3.3.2 <i>Postkoloniale studier innen barnehagefeltet</i>	39
3.3.3 <i>Kritikk av postkolonial teori</i>	40
4. METODOLOGI	42
4.1 ETNOGRAFI SOM FORSKNINGSMETODE.....	42
4.1.1 <i>Ontologi og epistemologi</i>	45
4.1.2 <i>Etnografi og barnehagepedagogikk</i>	46
4.1.3 <i>Forskning blant barn – noen etiske refleksjoner</i>	46
4.1.4 <i>Kritikk av etnografi som forskningsmetode</i>	48
4.2 FELTARBEID OG FORSKERROLLE	49
4.2.1 <i>Innsamling av data</i>	53
4.2.1.1 <i>Feltdagbok</i>	53
4.2.1.2 <i>Samtaleintervju</i>	54

4.2.2	<i>Analyse og tolkning – den etnografiske teksten</i>	55
4.2.3	<i>Dekonstruksjon og kritisk refleksjon</i>	56
5.	VELKOMMEN TIL FJELLSTUA BARNEHAGE	59
5.1	FJELLSTUA BARNEHAGE	59
5.1.1	<i>Dagsrytme</i>	60
5.1.2	<i>Primærgruppe Skogstrollet</i>	60
5.1.3	<i>Personalet på Skogstrollet</i>	60
5.1.4	<i>Barna i Fjellstua barnehage</i>	61
5.1.4.1	<i>Adam</i>	61
5.1.4.2	<i>Maria</i>	62
5.1.4.3	<i>Sara</i>	62
5.1.4.4	<i>Mina</i>	63
5.1.4.5	<i>Elias</i>	63
5.1.4.6	<i>Jonas</i>	63
6.	NÆRLESNING AV DATAMATERIALE	64
6.1	FJELLSTUA BARNEHAGE - EN «FLERKULTURELL BARNEHAGE»	64
6.2	«HUSK PÅ HVA DU SIER! I BARNEHAGEN SKAL VI SNAKKE NORSK!»	67
6.3	«JEG BURDE JO HA SPURT DEG (...) DU VET DET JO SIKKERT SELV»	74
7.	NOEN AVSLUTTENDE TANKER	82
7.1	NOEN ETISKE REFLEKSJONER RUNDT TEMA, METODOLOGI OG TEORI	82
7.2	MITT BIDRAG TIL FELTET	83
7.3	OPPSUMMERING	84
7.4	VEIEN VIDERE OG TANKER OM FREMTIDIG FORSKNING	85
	LITTERATURLISTE	87
	VEDLEGG 1	94
	VEDLEGG 2	95
	VEDLEGG 3	96

Don't expect to see any explosion today. It's too early . . . or too late. I'm not the bearer of absolute truths. No fundamental inspiration has flashed across my mind. I honestly think, however, it's time some things were said (Fanon, 1952, s. xi).

1. Innledende tanker

Jeg er født og oppvokst i Groruddalen i Oslo. Det mener jeg har gitt meg mange rike erfaringer knyttet til kulturelt mangfold. Jeg er opptatt av at alle mennesker skal bli gitt sjansen til å oppnå like muligheter i livet, uansett alder, kjønn, nasjonalitet, religion, kultur, sosial ulikhet og seksuell legning. Det snakkes i samfunnet, media og ikke minst i barnehagene fortsatt om «vi og de andre», og «majoritet og minoritet». Hensikten med denne avhandlingen å se nærmere på om disse dikotomiene fortsatt opprettholdes i barnehagen gjennom dominerende diskurser. Jeg hevder ikke at alle bør behandles likt, men at alle skal ha en rett til å bli både hørt og sett. Eller som Grieshaber & Cannella (2001) påpeker at vi bør «(...) go beyond dichotomous truth-oriented thought to take on new discourse(s) and action(s)» (s. 4). Ved å benytte poststrukturelle og postkoloniale perspektiver kan det tillates flere og motstridende oppfatninger av virkeligheten, og postkolonial teori kan utvide muligheter i den «flerkulturelle» virkelighet (Andersen, 2002, s. 8). Disse perspektivene er også avhandlingens vitenskapsteoretiske utgangspunkt.

Innledningssitatet på toppen av siden ble skrevet av Frantz Fanon for 60 år siden. I min avhandling vil jeg ikke finne frem til en «sannhet» eller noe «nyrevolusjonerende». Jeg vil hele tiden stille spørsmål og være kritisk til det jeg opplever, ser og hører i barnehagen, og samfunnet for øvrig. Jeg håper likevel at denne avhandlingen kan være med å løfte frem det «flerkulturelle» Norge i et positivt lys. Jeg har jobbet i et «flerkulturelt» miljø i mange år, og dette temaet opptok meg også da jeg skrev min bacheloroppgave (Belseth, 2010) under førskolelærerutdannelsen.

Inspirasjonen til denne masteravhandlingen er en reportasje om det «multikulturelle» Groruddalen i Lørdagsrevyen på NRK1 høsten 2010. I denne reportasjen går en liten etnisk norsk gutt bort til en annen gutt (med bakgrunn av fra et annet land enn Norge) og sier til han at han ikke er ordentlig norsk og ordentlig kristen. Den andre gutten svarer da at han «ikke ble født i noe annet land, men i Norge, faktisk!» Både NRK-reportasjen og Camilla Andersens

masteravhandling fra 2002 *Verden i barnehagen* har vært viktige inspirasjonskilder under arbeidet med denne avhandlingen, og gjennom mitt feltarbeid på en barnehageavdeling. I tillegg er jeg inspirert av de postkoloniale studiene til Radhika Viruru (2001, 2002, 2005).

1.1 «Flerkulturelle» Norge

Mye er sagt og skrevet om «flerkulturelle»¹ Norge. Vi lever i en multikulturell og postmoderne verden som stadig er i endring, og som både er kompleks, mangfoldig, spennende, fargerik og flerkulturell (Andersen, 2002). Det kan fortsatt sies i dagens samfunn i Norge i 2012. I barnehagen hvor jeg jobber som pedagogisk leder er det et flertall av både flerspråklige barn og ansatte. Vi har mange ulike religioner og kulturer som jeg opplever blir vevet sammen i «norske» verdier. Avhandlingen igjennom stilles det kritiske spørsmål til at «norske» blir sett på som det universelle, og som «normalen». Jeg mener heller vi kan sette fokus på at alle ulikhetene styrker oss *sammen*. Barnehagen og barnehageansatte kan være med på å prege nettopp dette synet. Gjennom bruk av postkolonial teori tilbys nye perspektiver gjennom kritiske tilbakeblikk, og aksept for mangfoldige perspektiver (Viruru, 2005). Postkolonial teori søker å avdekke diskurser som bærer preg av «sannheter» (Cannella, 1997) konstruert innenfor vestlige deler av verden, og som kan forstås som koloniserende (Andersen, 2002; Cannella, 2005; Viruru, 2005). Dette henger sammen med de dikotomiene jeg vil se nærmere på i denne avhandlingen, nemlig «vi og de andre» og «majoritet og minoritet».

Som Cannella (1997) presenterer sin bok er slik jeg vil presentere min masteravhandling. Denne avhandlingen er ikke «(...) designed to provide «right» answers, but to question the very existence of a predetermined «rightness» imposed by one group or another» (s. ix). Jeg ønsker ikke å finne «de rette svarene», men stille spørsmålsteget ved det jeg kan se, høre og oppleve som koloniserende diskurser.

1.2 Barnehagens rolle i samfunnet

Barnehagen har de seneste årene fått en større rolle enn tidligere. Mye av fokuset har for eksempel vært hvordan personalet i barnehagen kan bidra til hvor godt norsk barn med bakgrunn fra andre land enn Norge snakker når de begynner på skolen. Det forventes fra skolene at barna som kommer fra barnehagen skal beherske det norske språket uten vesentlige

¹ Hva som for noen kan oppfattes som «flerkulturelt» vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.

problemer før de begynner i 1.klasse (Kunnskapsdepartementet, heretter omtalt som KD, 2007). Således er det et større press på barnehagene enn tidligere. Ifølge Statistisk sentralbyrå (heretter omtalt som SSB, 2011b) var det fra 2009 til 2010 en økning på nærmere 2400 flerspråklige barn i barnehage. Det vil si at det totalt var nær 27 500 flerspråklige barn med barnehageplass. Flerspråklige barn i barnehage utgjorde 10 prosent av alle barn i barnehage (SSB, 2011b).

Videre diskuteres det fortsatt i media og blant politikerne om full barnehagedekning og utbygging av større barnehager. Jeg vil hevde at barnehagen derfor har fått en mye større plass i samfunnet enn tidligere, særlig ettersom det stadig snakkes om kvalitet i barnehagen. Det diskuteres stadig blant både politikere og fagfolk hva kvalitet i barnehagen kan være. En ting alle er enig i er at det er en kvalitetssikring med flere førskolelærere i barnehagene, da tall viser at det mangler så mange som 6000 førskolelærere i Norge (Utdanningsforbundet, 2012).

1.2.1 Gratis kjernetid

Flere bydeler i Oslo kommune (og senere også andre steder i landet) startet i 2006 med noe de kaller «gratis kjernetid» for 4- og 5-åringer. Dette er hva regjeringen (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet) skriver om gratis kjernetid på deres nettside, publisert i 2007:

Regjeringen gjennomfører et forsøk med gratis kjernetid i barnehage for alle fire- og femåringer i enkelte områder med en høy andel innvandrere. Formålet med tiltaket er å forberede barna på skolestart, å bidra til sosialiseringen generelt og å bedre norskkunnskapene for barn som har annet morsmål. Alle fire- og femåringer i fire bydeler i Groruddalen og i Bydel Søndre Nordstrand i Oslo får gratis plass inntil 20 timer per uke i en barnehage. Ordningen startet i 2006, med et forsøk i Stovner bydel i Oslo. I 2008 ble ordningen utvidet til alle fire- og fem- åringer i de fire bydelene i Groruddalen og i bydel Søndre Nordstrand i Oslo. Tiltaket er statens største tiltak i Groruddalssatsingens programområde 4 og i Handlingsprogram Oslo Sør. Staten dekker kommunens mindreinntekt på grunn av fire timer gratis kjernetid per dag.

Resultater fra forsøkene i Oslo viser at innføringen av gratis kjernetid har ført til at antallet minoritetsspråklige i barnehagen har økt. Midlene har hatt en positiv effekt på språkmiljøet i barnehagene, på de ansattes kompetanse i forhold til språkstimulering, samt at foreldrene er trukket sterkere med i utviklingen av barnas språkferdigheter (Regjeringen, 2007).

Det rapporteres om at man i økende grad når målene med ordningen, blant annet ved at:

- antall minoritetsspråklige barn i barnehage øker
- kompetansen til personalet i barnehagene er blitt bedre, og de arbeider bedre med språkstimulering av den enkelte (Regjeringen, 2007).

Denne ordningen skal nå evalueres av SSB. Dette skrev Regjeringen om evalueringen i en pressemelding publisert på deres nettside 28.juni 2011:

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet har igangsatt evaluering av forsøksordningen med tilbud om gratis kjernetid i barnehager i bydeler med høy andel minoritetsspråklige barn. Forsøket med gratis kjernetid i barnehage i områder med høy andel minoritetsspråklige barn startet i 2006 og er gradvis utvidet. Målet er blant annet å forberede barn på skolestart gjennom økt deltakelse i barnehage og å bedre norskkunnskapene for minoritetsspråklige barn.

- Integrering handler om arbeid, språk og likestilling. Gjennom forsøk med gratis kjernetid starter vi arbeidet med språk tidlig. Svært mange fire- og femåringer i de områdene som har forsøksordningen, har gått i barnehage før skolestart. Flere skoler sier de merker bedring i barnas norskkunnskaper og sosiale ferdigheter når de begynner i første klasse. Gjennom denne evalueringen ønsker vi å få forskningsbasert kunnskap om effekten av tiltaket, sier statsråd Audun Lysbakken.

I 2011 omfatter forsøket seks bydeler i Oslo, samt enkelte områder i Drammen og Bergen. Forsøket innebærer at alle barn i de aktuelle årskullene får tilbud om gratis opphold i barnehage fire timer per dag, totalt 20 timer per uke (Regjeringen, 2011a).

For meg viser dette at regjeringen tar barnehagens rolle i samfunnet på alvor, i forhold til det å styrke språket til barn som har foreldre med bakgrunn fra andre land enn Norge før de begynner i 1.klasse. Jeg mener det skal bli interessant å se hva som kommer ut av evalueringen i 2014, og hvordan veien blir videre. Hvordan kan vi som jobber i barnehage sikre at barn med bakgrunn fra andre land enn Norge har et godt norsk språk ved skolestart?

I tillegg til tilbud om «gratis kjernetid» fins det andre språkprosjekter i Oslo kommune, som for eksempel: «Lesefrø», «Lær meg norsk før skolestart» og «ABC, 123»². Like fullt kan ikke alle verktøyene som brukes i forbindelse med disse prosjektene sies å være like «gode» og langt fra like hensiktsmessige i forhold til barn som lærer norsk som andrespråk (jfr. kapittel 1.2.2).

² Disse prosjektene kan man lese mer om på Oslo kommune sine sider.

1.2.2 Språkkartlegging

Et annet aspekt ved barnehagens rolle i samfunnet er kravet om språkkartlegging av alle barn, og da spesielt 4- og 5-åringer. Det har vært rettet mye kritikk mot flere av slike kartleggingsverktøy av førskolelærere og andre fagfolk rundt om i landet (se blant annet Fagereng, 2010, 2012; Greve, 2011; Pettersvold & Østrem, 2012), og spesielt TRAS³ har høstet stor kritikk både nasjonalt og internasjonalt (Holm, 2009; Pettersvold, 2010; Pettersvold & Østrem, 2012; Østrem, 2010). Hovedgrunnen til at slike verktøy får kritiske blikk er fordi det ofte gir et altfor dårlig helhetlig bilde av barns språkutvikling, og fordi det ikke er tilpasset barn som lærer norsk som andrespråk. Nylig (desember 2011) ble resultatene av en rapport utført på vegne av Kunnskapsdepartementet presentert på nettsiden til Regjeringen (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet). Følgende står skrevet om rapporten:

Departementet nedsatte i 2010 et ekspertutvalg som skulle vurdere verktøy som brukes til å kartlegge språk hos majoritetsspråklige og minoritetsspråklige og barn, samt for barn med nedsatt funksjonsevne. Utvalgets arbeid har dreid seg om hvilke kartleggingsverktøy som egner seg til bruk i barnehagen og hvordan disse kan anvendes riktig for å gi resultater knyttet til språkstimulering og forebygging av språkproblemer hos barn. Rapporten vurderer åtte ulike kartleggingsverktøy som brukes i barnehagene. Videre gjør den rede for kvalifikasjoner som må være til stede hos personalet som kartlegger, og prinsipper for implementering. Utover dette går rapporten grundig inn i mange aspekter rundt kartlegging, perspektiver og tradisjoner for kartlegging og den pedagogiske virkeligheten verktøyene brukes i (Regjeringen, 2011b).

Det kommer fram av rapporten at materialet i for eksempel TRAS ikke vurderes som tilfredsstillende i forhold til barn med foreldre med bakgrunn fra andre land enn Norge (KD, 2011b). Videre skrives det at verktøyet ikke inkluderer tilstrekkelig kunnskap om andrespråklæring og barn med flerspråklig bakgrunns språklige situasjon, og heller ikke kunnskap om kulturell variasjon. Til slutt vurderer utvalget at TRAS ikke kan benyttes for å kartlegge norskferdighetene til barn som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk (s. 142). Aspektet om kulturell variasjon synes jeg er interessant i denne sammenhengen. Det virker som de fleste som pålegger å bruke TRAS som kartleggingsverktøy på barn som lærer norsk som andrespråk *glemmer* at mange av disse barna kanskje vokser opp med litt av to (eller flere) kulturer. Således vet de for lite om andre enn den så kalte «norske monokulturen»

³ TRAS står for Tidlig Registering Av Språkutvikling.

(Pope 2009b; Staurnes, 2011), og hvordan språk kanskje blir tillært gjennom andre kulturer. Ved å benytte slike kartleggingsverktøy på denne måten mener jeg det fortsatt kan skape et skille mellom «vi/de andre», men også i forhold til «majoritet/minoritet». Som Holten (2011) påpeker: Ved å plassere noen innenfor normalitetsbegrepet, kan dette også si noe om hvem og hva som blir ansett som unormalt, og at betydningen av begrepene normalitet og avvik får sitt virke gjennom de definisjonene de blir gitt (s. 188). Holten skriver videre: «Ved å definere barn med norsk som andrespråk inn i mangelposisjoner, viser den språklige majoriteten sin makt gjennom å definere hva som er normalt, naturlig og avvikende» (s. 190). Ved å unngå å bruke kartleggingsverktøy som ikke egner seg til bruk på barn med flerspråklig bakgrunn, slipper barn å bli plassert i båsene «avvik» eller «mangelfull».

1.3 Dikotomier i barnehagen

Som jeg skrev innledningsvis ønsker jeg i denne avhandlingen å se nærmere på de dikotome konstruksjonene «vi og de andre», og «majoritet og minoritet».

Dikotomier er kulturelt konstruerte motsetningsforhold som representerer et maktforhold hvor det ene er overordnet det andre. Bruk av dikotomier kan bidra til å opprettholde maktfordelingen den representerer (Bustos, 2007; Robinson & Diaz, 2006). Ifølge Mac Naughton (2005) argumenterte Derrida⁴ for at mye av språket i vesten avhenger av dikotomier (motsetninger som settes opp mot hverandre) for å skape mening (s. 81). Den ene motsetningen gir ingen mening uten den andre:

Western language tend to seek final, fixed meanings for words (spoken and written) through these oppositions (...) Each word in a binary opposition relies for its meaning on the other (...) A pair always has two. One part of the pair is always the opposite of the other part. You cannot have meaning without having the opposite, or what Derrida describe as the 'other' (Mac Naughton, 2005, s. 82).

Her skriver Derrida at ettersom det er to i et par, gis ikke den ene mening uten «den andre», som er den motsatte. Det viktigste når det gjelder motsetninger er at den «andre» ikke er sett på som likeverdig til det ordet som blir skrevet først (Mac Naughton, 2005). Det er et hierarki av verdier, sett kulturelt i motsetninger og dikotomier (Gandhi, 1998; Mac Naughton, 2005). Parene er alltid rangert så den første parten nevnt er privilegert den andre (siste). For

⁴ Jeg vil komme tilbake til Derrida i kapittel 4.

eksempel i de dikotomiene jeg skriver om i denne avhandlingen:

- vi/de andre
- majoritet/minoritet

Ifølge Mac Naughton (2005) argumenterte Derrida at den «andre» ikke bare er sosialt konstruert, men ofte undertrykt eller *silenced* (s. 86). Dekonstruksjon⁵ kan brukes for å vise hvordan de motsatte parene får mening fra hverandre, og hvordan et ord (det første i et par) gis fordel og status fremfor det andre (Mac Naughton, 2005). Ved å vise hvordan språket fremtrer som selvmotsigende og overskridende, brukes overstryking eller utvisking (*sous rature*) (Bustos, 2007; Derrida, 1978; Otterstad, 2006; Steinnes, 2004). Når man gjør dette aksepteres det at begrepet ikke kan representere noe entydig sannhet eller noe essensialitet (Otterstad, 2006). Ved å dekonstruere begreper kan man forsøke å forskyve eller forandre egen tenkning for å oppdage flere alternative måter å forstå praksis på (Otterstad, 2006; Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Otterstad (2006) skriver at når tekster og praksiser dekonstrueres, utfordres den vestlige måten å tenke på, og det er viktig å poengtere her at det ikke er mulig å finne frem til noen *riktige* eller *riktige definisjoner* (s. 46).

I denne avhandlingen vil jeg ikke benytte meg av en slik overstryking når jeg gjør min nærlesning av datamateriale, men ser at det ville vært spennende å gjøre i andre prosjekter.

1.3.1 Vi og de andre

Jeg stiller meg kritisk til fokuset på «vi og de andre» i samfunnet. Gustavsson (2001) skriver at når man skaffer seg litt erfaring, merker man snart at man har mye til felles, til tross for kulturelle forskjeller. Man er både like og ulike, og det er ulikhetene som gjør at vi kan se på oss selv på en ny måte, mens likhetene gjør at man kan snakke sammen og forsøke å forstå (Gustavsson, 2001). Ofte fremstilles «de andre» i et etnosentrisk perspektiv, som noe fremmedartet og unaturlig, samtidig som vi definerer oss selv og våre tradisjoner og verdier som normale og naturlige (Fanon, 1952; Gjervan, Andersen & Bleka, 2006; Hylland Eriksen, 2002; Mac Naughton, 2005). Også innenfor syn på barn og barndom opprettholdes dikotomien «vi og de andre», hvor barn blir sett på som «de andre». Cannella (1997) påpeker at denne konstruerte dikotomien påfører den voksne makt. Bustos (2009) og Nordin-Hultman (2004) skriver at ved ikke å plassere mennesker i hierarkiske kategorier, kan barnehagen skape møter som gir muligheter utenom, ved siden av eller et annet sted enn i dikotomien

⁵ Det blir gjort rede for dekonstruksjon i kapittel 4.

«majoritet og minoritet» og «vi og de andre». Bustos (2009) skriver at disse dikotomiene bør kritiseres, da de konstruerer noen som er overordnet eller «normale», og privileger noen eller noe over andre. Dette kan også sees i sammenheng med postkolonial teori⁶. Her kan vi se hvordan Vesten har konstituert «Orienten», og at det på den måten har skapt et skille mellom «vi» (Vesten) og «de andre» (Orienten) (Andersen, 2002; Said, 1978). Spørsmål jeg har stilt meg selv under arbeidet med denne avhandlingen er: Hvem er *vi*? Er vi «de hvite» *vi* eller er vi «de etnisk norske» *vi*? Handler det om hudfarge? Ser barna hudfarger? (Belseth, 2011a). Når blir vi bevisste vår egen hudfarge, «white privilege»? Som Angell (2005a) skriver i forbindelse med et praksisopphold i Ghana når hun blir konfrontert med det å være «hvit»: «Hvit? Jeg?» Flere av slike spørsmål har jeg hele tiden hatt i bakhodet, og spesielt med tanke på reportasjen om Groruddalen (NRK, 2010) hvor slike tanker ble presentert.

1.3.2 Majoritet og minoritet

Når det snakkes om majoritet og minoritet kan vi fortsatt si at det er den vestlige måten å tenke på som har den hegemoniske posisjonen innenfor barnehagefeltet (Andersen, 2002; Cannella, 1997, 2005; Rhedding-Jones, 2005a, 2005b; Viruru, 2001, 2002, 2005), og jeg mener det også er slik i barnehagene i dagens samfunn i Norge da man stadig er på jakt etter det «normale» barnet (Pettersvold & Østrem, 2012) ved å se på barns utvikling i stadier. På den måten kan det kan det skapes liten plass for mangfold og forskjellighet. Andersen (2002) skriver:

Det er ofte slik at det er majoritetens verdenssyn som dominerer institusjoner i samfunnet, og samfunnet som helhet. På denne måten fortsetter majoriteten med sine holdninger, normer og verdier, og opprettholder dermed sin dominerende posisjon. Et begrep som kan knyttet til dette er hegemoni (s. 18).

Som Andersen (2002) påpeker videre snur Dahlberg, Moss & Pence (2002) disse begrepene på hodet ved å innta et globalt perspektiv. I verdenssammenheng er ikke Vesten majoritet, men minoritet (s. 19). Jeg deler oppfatning med Andersen (2002) når hun skriver:

Relatert til utdanning og arbeid med barn i et multikulturelt samfunn, tror jeg det er viktig å være bevisst på at norsketniske i et globalt perspektiv så absolutt representerer minoriteten. Det handler om å kunne se selv utenfra og kanskje dette kan åpne for nye måter å tenke på? (s. 19).

⁶ Det vil bli gjort rede for postkolonial teori i kapittel 3.

Et annet godt poeng når det snakkes om majoriteter og minoriteter i Oslo kommer frem i byrådsleder Stian Berger Røslands uttalelse i en avisartikkel i *Ditt Oslo*:

Man bruker ordet minoriteter i integreringssammenheng, men gruppen vi snakker om er jo egentlig ikke noen minoriteter, de er først og fremst osloborgere (...) Osloborgerne er en stor ressurs, og vi trenger alle i arbeid. Vi må jobbe godt med integreringen og språkopplæringen, sier Røsland, og legger til at bakgrunnen ikke har noe å si for arbeidskraften (Ditt Oslo, 2011).

Ved å reflektere kritisk rundt bruken av begrepet «minoritet» mener jeg man kan unngå å plassere mennesker i bås. Hvis en person med en annen etnisk bakgrunn enn norsk får et barn som blir født i Norge, og dette gjentar seg fra generasjon til generasjon; hvor lenge skal man bli sett på som en «minoritet»? Jeg mener at slike dikotome konstruksjoner kan være med å skape og opprettholde negative diskurser i barnehagen i forhold til kulturelt mangfold, og således «flerkulturell» pedagogikk. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at spørsmål rundt bruk av dikotome konstruksjoner og dominerende diskurser bør løftes fram og ses kritisk på i barnehagefeltet.

1.3.3 Så skal mangfoldet blomstre og fargelegge bildet av det norske «vi»

Jeg vil avslutte kapittel 1.3 med noen av ordene vår statsminister Jens Stoltenberg (2011) uttalte i en moské etter terroraksjonen i Oslo og på Utøya 22.juli 2011, og lar de stå ukommentert til ettertanke og refleksjon:

(...) De⁷ har gitt det nye norske «vi» ansikt.
Vi skal være ett fellesskap.
På tvers av religion, etnisitet, kjønn og rang.

xxx er norsk. xxx er norsk. Jeg er norsk.
Vi er Norge. Det er jeg stolt av.

Jeg er også veldig stolt av at det norske folk består prøven.
Vi ble utsatt for et angrep mot hjertet av demokratiet.
Resultatet ble et styrket demokrati.
Et tettere samhold.

Vi søkte sammen i det første sjokket og den første fortvilelsen.
Senere fant vi sammen i protest.
Med roser og fakler fylte vi gatene og slo ring om demokratiet.
Nå inviterer jeg til samling om det norske «vi».
I avisene i dag ser vi bilder av en imam og en biskop som omfavner hverandre.
La det inspirere oss.

Vi er Norge.
Våre grunnverdier er demokrati, humanitet og åpenhet.
Med det som plattform skal vi respektere ulikhetene. Likeverdet. Likestillingen.
Og hverandre.
Vi skal tåle debattene. Ønske dem velkommen. Også de ubehagelige.

Vi skal kreve av hverandre at det norske «vi» vokter grunnverdiene.
Slik kan vi utvikle og utvide vårt svar på terror og vold.
Svaret er enda mer demokrati.
Enda mer humanitet.
Men aldri naivitet.

De neste kapitlene i historien om Norge er det opp til oss å skrive.
Det blir et Norge før og et etter 22. juli 2011.
Hovedkursen er staket ut. Norge skal være til å kjenne igjen.
Resten er opp til oss selv.

Her vi står på hellig grunn er det viktig å si at vi skal respektere hverandres tro.
Så skal mangfoldet blomstre og fargelegge bildet av det norske «vi».

⁷ «De» er to av ungdommene som døde på Utøya. Av respekt for deres pårørende har jeg valgt å anonymisere deres navn.

1.4 Forskningstilnærming

Avhandlingens vitenskapsteoretiske utgangspunkt bygger på poststrukturelle og postkoloniale perspektiver. Poststrukturalisme handler om forholdet mellom mennesker, verden og det å skape og reprodusere mening (Belsey, 2002). Likevel kan ikke akademiske tekster strengt plasseres innenfor en tilnærming, fordi det ofte vil være flere tilnærminger i en tekst (Pope, 2009a; Rhedding-Jones, 2005a; Ulla, 2008). Avhandlingen vil derfor bære preg av både poststrukturelle og postkoloniale perspektiver. Postkolonial teori er valgt fordi den søker å avdekke dominerende diskurser, og således er denne teorien i samsvar med det jeg vil undersøke i denne avhandlingen.

Rhedding-Jones (2005a) skriver at poststrukturalisme er en tilnærming til diskurser og tekst, og at innen denne tilnærmingen blir mening problematisert. Det er viktig å poengtere at grunnlaget for datainnsamlingen innenfor denne tilnærmingen kan være problematisk, fordi språket har mange meninger, og fordi meninger avhenger av diskurser (Andersen, 2002). I denne avhandlingen søker jeg å avdekke dikotomier som domineres av diskurser i barnehagen, og om barn med ulik kulturell, språklig og etnisk bakgrunn påvirkes av dette. Poststrukturelle perspektiver gjør at man blir kvitt kategorier og skiller, og det åpnes opp for alle slags nye muligheter (Rhedding-Jones, 2005a, s. 118). Innenfor en poststrukturell og postkolonial tilnærming jobbes det ofte med dekonstruksjon. Jeg vil i denne avhandlingen forsøke å gjøre en kombinasjon av dekonstruksjon og kritisk refleksjon. I kapittel 3 vil det bli gjort en fyldigere presentasjon av de vitenskapelige tilnærmingene poststrukturalisme og postkolonialisme.

1.5 Min bakgrunn og tanker for prosjektet

Jeg er 29 år, og er fra Oslo. Jeg har også bodd noen år i Moss, hatt et to måneders praksisopphold i Hong Kong og vært på utveksling til USA i fordypningssemesteret under førskolelærerutdannelsen, og anser meg selv som rik på erfaringer. Jeg har jobbet i barnehage i sju år, hvorav et år som assistent og seks år som pedagogisk leder.

Jeg elsker å reise, og har snart vært innom alle verdensdelene og i totalt 20 forskjellige land, og opplevd mange forskjellige kulturer. En ting som slo meg den første gangen jeg var i New York City var at samtlige av mennene som solgte billetter til turistbussene og lignende ikke

var «etnisk amerikanske»⁸, men afroamerikanske. Hvorfor var det ingen «hvite» som hadde disse jobbene? Da jeg var i Tyrkia sommeren 2011 slo det meg at alle som jobbet på utestedene, restaurantene og barene bare var menn. Hvor var alle kvinnene? I barnehager i Norge i dagens samfunn er det flest kvinner som jobber. Tall fra SSB (2011a) viser at det i 2010 var 6811 styrere i Norge, av disse var kun 553 menn. Det totale antallet vedrørende pedagogiske ledere var 23 104, og av disse var det kun 1477 menn. Blant assistentene var det en betydelig høyere andel menn, nemlig 4076 av totalt 43 523. Av alle ansatte i norske barnehager pr. 2010 var det bare 9022 menn av totalt 87 401 ansatte. Hva kan være årsaken til dette?

Jeg deler oppfatning med Camilla Andersen (2002) når hun skriver: «Fremdeles drømmer jeg om en verden hvor alle er likeverdige og håper at vi kommer dit snart – helst så snart som mulig» (s. 13). Dette skrev Andersen i 2002, og jeg vil derfor i avhandlingen gjøre et tilbakeblikk fra tiden etter 2002 og se på utviklingen fram til i dag i forhold til bøker, artikler og statlige dokumenter med tanke på såkalte «flerkulturelle» perspektiver.

1.6 Begrepsavklaring

I denne avhandlingen vil jeg benytte begrepet «etnisk norsk», i stedet for «norsk». Jeg vil bruke begrepene «flerspråklig», «flerspråklig bakgrunn» eller «bakgrunn fra andre land enn Norge» i stedet for begrep som «minoritetsspråklig», «fremmedspråklig» og «innvandrerbakgrunn» som jeg mener kan virke marginaliserende. Der det i avhandlingen brukes disse ordene er det enten hentet fra et sitat, en kildehenvisning eller et offentlig dokument. Dette ser jeg på som begreper som kan knyttes til etikk. Hvorfor skal personalet i barnehagen ukritisk kalle andre barn (og voksne) for «fremmed»- språklige og kulturelle? Jeg mener det handler om trå etisk når man jobber med mennesker fra alle kulturer, og desto viktigere når man skal gjøre en undersøkelse i en barnehage. Jeg vil gå nærmere inn på etikk i metodekapitlet (kapittel 4), samt i avslutningskapitlet (kapittel 7).

1.7 Forskningsspørsmål

Gjennom avhandlingen har jeg kommet frem til et forskningsspørsmål jeg ønsker å se nærmere på når jeg gjør min etnografiske undersøkelse:

⁸ I denne sammenhengen mener jeg «hvite» amerikanere, altså ikke «native americans».

- På hvilke måter gis barn med ulik kulturell, språklig og etnisk bakgrunn de samme mulighetene til å fremtre som meningsbærende subjekter i barnehagehverdagen?

1.8 Avhandlingens oppbygning

Etter dette innledningskapittelet følger *kapittel 2* som tar for seg hvem og hva det såkalt «flerkulturelle» kan være, samt et kort utviklingsperspektiv med tanke på teori om «flerkulturelle» perspektiver fra 2002 og frem til i dag. Videre i samme kapittel vil jeg redegjøre for valg av tema til avhandlingen. Tilslutt i kapitlet vil det også presenteres nyere forskning om jobbmulighetene til personer med bakgrunn fra andre land enn Norge i dagens samfunn.

I *kapittel 3* vil jeg ta for meg de vitenskapsteoretiske tilnærmingene denne avhandlingen bygger på, nemlig de poststrukturelle og postkoloniale tilnærmingene. Det vil gis et innblikk i disse teoretiske perspektivene, samt en gjennomgang av sentrale begrep brukt i avhandlingen knyttet til disse perspektivene. Til slutt i kapitlet vil det være et underkapittel hvor det rettes kritikk til postkolonial teori, særlig i forhold til barnehagefeltet.

I *kapittel 4* vil jeg presentere metodologien jeg har benyttet i min forskning, og således kan dette kapittelet kalles *metodologikapittelet*. Det vil gjøres rede for etnografi som forskningsmetode, forskerrollen, feltarbeid, innsamling av data, dekonstruksjon og kritisk refleksjon, og det etiske ansvar man har i en etnografisk undersøkelse. I tillegg vil jeg redegjøre for kritikk rettet mot metodologien jeg benytter.

I *Kapittel 5* blir det gjort en presentasjon av barnehagen, barn og voksne, mens det i *kapittel 6* vil bli det gjort en presentasjon av mine dekonstruerte og kritisk reflekterte «funn» sett i lys av postkoloniale og poststrukturelle perspektiver.

I *kapittel 7* blir det en gjennomgang av etiske refleksjoner knyttet til forskning blant barn, og noen reflekterende tanker rundt metodologi, tema og teoretiske tilnærminger. Deretter avsluttes avhandlingen med noen avsluttende tanker, oppsummering, mitt bidrag til feltet, og veien videre og tanker om fremtidig forskning.

2. Vårt «flerkulturelle» samfunn

Som jeg skrev i starten av kapittel 1.2 har det blitt sagt og skrevet mye om det «flerkulturelle» samfunnet vi lever i her i Norge. I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på hva som kan oppfattes som «flerkulturelt», deretter vil det være en presentasjon av NRK-reportasjen denne avhandlingen er inspirert av og til slutt et utviklingsperspektiv fra 2002 og fram til i dag med tanke på teori om såkalt «flerkulturelle» perspektiver.

2.1 «Flerkulturell» – hva er det og hvem er de?

Tittelen på dette kapitlet er ikke min egen. Det er hentet fra Olav Kasin (2008) sin artikkel med samme navn. Kasin (2008) skriver at forestillingen om et «flerkulturelt» samfunn eller et fargerikt felleskap kan forstås som et forsøk på å anerkjenne at det er forskjeller på folk, men at disse forskjellene er positive og relevante på en berikende måte. Videre skriver han at bruket av begrepet «flerkulturell» kan ses på som en åpen tilnærming til alle som representerer noe nytt og annerledes (s. 55). I sin artikkel velger han ikke en slik tilnærming, men stiller heller spørsmål rundt ved bruken av selve begrepet «flerkulturell», når det benyttes om samfunn, grupper og individer, og innen politikk og pedagogikk. Kasin hevder at begrepet «flerkulturell» fremstår som en normativ kategori uten at det tydeliggjøres:

Om en arbeidsplass beskrives som flerkulturell fordi den har ansatte med ulike nasjonaliteter, ulike etniske bakgrunn, ulike språk, og så videre, er det antakelig ikke automatisk i at den kan beskrives som flerkulturell, i hvert fall ikke uten at premisene for en slik karakteristik tydeliggjøres. Derimot kan beskrivelsen av arbeidsplassen være en karakteristik som stiller den i et gunstig lys, et eksempel til etterfølgelse og så videre (Kasin, 2008, s. 55).

Kasin skriver at dette er problematisk fordi kategorien «flerkulturell» fremstår som en objektiv beskrivelse, men når det brukes en normativ beskrivelse fungerer kategorien avslørende. Han mener det er vanskelig å skille disse fra hverandre, og søker derfor å få større klarhet i skillet mellom den normative og den deskriptive bruken av begrepet «flerkulturell». Kasin argumenterer også for at det går an å bruke andre, og mer dekkende begrep. Videre skriver Kasin (2008) at det kan være vanskelig å bedrive kulturanalyser, og enda mer vanskelig å analysere *hva* et «flerkulturelt» samfunn er og kan være (s. 61). Er det mulig for en person å være «flerkulturell», eller brukes begrepet mer for å illustrere at samfunnet, en barnehage eller en skole kan karakteriseres som «flerkulturell»? (Kasin, 2008; Otterstad, 2009).

Karin Fajersson (2005a, 2005b) hevder at det er viktig å huske på at begrepet «flerkulturell» kan ha flere betydninger, og at begrepet både kan inkludere og ekskludere enkelte personer. En problematisering av ordet «flerkulturell» handler ikke bare om hva som er «politisk korrekt» i en snever betydning, men er knyttet til ulike måter å forstå samfunn, institusjoner og mennesker på. Ulike betydninger av ordet «flerkulturell» får derfor konsekvenser på alle nivåer (Fajersson, 2005a). Jeg følger Fajersson (2005a), som setter ordet i anførselstegn, og det betyr at det markeres at det er viktig å huske på at «flerkulturell» kan forstås på ulike måter. Jeg velger også å bruke det i anførselstegn fordi jeg stiller meg kritisk til bruken av ordet i enkelte sammenhenger.

Språklige merkelapper kan bidra til å opprettholde forskjellene mellom «vi og de andre». Otterstad (2009) skriver at utfordringen er å velge begreper som ikke virker stigmatiserende eller essensialiserende. Angell (2005b) hevder at man setter alle mennesker med andre morsmål enn norsk i båsene «de andre» ved å benytte begrep som «fremmedspråklig». Videre skriver Otterstad (2009) og Angell (2005b) at voksne i barnehagen misbruker sin maktposisjon om de definerer barna som «fremmed»-språklige og -kulturelle, og at det kan skape avstand mellom «vi og de andre» ved å definere barna som fremmede. Jeg tenker at dette er et viktig aspekt å huske på for alle som jobber i barnehage, og for meg handler dette mye om å trå etisk i hverdagen.

2.2 En «flerkulturell» barnehage

Begrepet «flerkulturell barnehage» er et mye brukt og noe omdiskutert begrep (Gjervan, 2006; Gjervan et al., 2006; KD, 2007, 2011a) i samfunnet, og spesielt innen norsk barnehagekontekst. Dikotomiene «vi/de andre» og «majoritet/minoritet» kan være gjenkjennbare diskurser innenfor den «flerkulturelle» barnehagen (Otterstad, 2009).

Gjervan (2006) skriver at en «flerkulturell» barnehage er der hvor mangfoldet sees på normaltilstanden. Hun skriver at ledelsen og personalet i barnehagen må sørge for endring og utvikling som er tilpasset en «flerkulturell» situasjon, gjennom kritisk refleksjon og fornyet kunnskap og at «[b]arnas språklige og kulturelle bakgrunn må få en konsekvens for barnehagens pedagogiske innhold, pedagogisk teori og praksis» (s. 7). Ofte blir betegnelsen «flerkulturell barnehage» brukt når det omtales barnehager hvor det er barn med minoritetsbakgrunn, og at utgangspunktet for å omtale barnehagen som «flerkulturell» er fordi

barnehagen har en stor andel av barn med flerspråklig bakgrunn (Gjervan, 2006). Altså er fokuset rundt begrepet på hvor barna har sin opprinnelse fra, og ikke hvorvidt barnehagen har en pedagogisk teori og praksis som tar utgangspunkt i «flerkulturelle» perspektiver. KD (2007) skriver at «[e]n flerkulturell barnehage kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden og at (...) [u]likheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde og forståelse kan bidra til aksept for anerkjennelse av ulikheter» (s. 9). Jeg mener begrepet «flerkulturell» barnehage er problematisk fordi det plasserer mennesker i ulike kategorier. Vil det si at en barnehage med kun etnisk norske barn og etnisk norsk personale også kan oppfattes som «flerkulturell» så lenge de har en pedagogisk teori og praksis som tar utgangspunkt i «flerkulturelle» perspektiver? Som flere har skrevet er det stor forskjell hvor i landet man kommer fra, enten man kommer fra en by eller en bygd (Andersen & Sand, 2011; Angell, 2010; Kasin, 2008; Lauritsen, 2011). Jeg mener at etnisk norske også kan være «flerkulturelle», og at det ikke er noen automatisk sammenheng med hvilket land du har bakgrunn fra, eller hvilken religion du har. I tillegg mener jeg det kan finnes mange forskjellige kulturer innen en og samme familie, uansett hvilken bakgrunn man har.

2.3 Det «multikulturelle» Groruddalen

Som jeg skrev innledningsvis var en reportasje fra NRK om det «multikulturelle» Groruddalen (NRK, 2010) med på å inspirere meg da jeg skulle begynne å skrive denne masteravhandlingen. Derfor finner jeg det hensiktsmessig å presentere litt om Groruddalen i denne delen av avhandlingen, da dette bidro for mitt valg av tema.

Reportasjen om det «multikulturelle» Groruddalen (NRK, 2010) kan oppleves på forskjellige måter. Min opplevelse er at den stiller Groruddalen i et negativt lys med tanke på dalens kulturelle mangfold, og jeg mener at reportasjen kan skape mange fordommer i samfunnet. Således kan reportasjen være med å opprettholde marginalisering av barn og voksne med en annen etnisk bakgrunn enn norsk. I reportasjen snakkes det om «fremmedkulturelle» barn, og at etnisk norske barn i en barnehage i Groruddalen begynner å snakke gebrokkent som følge av alle de «fremmedkulturelle» barna. Det kan nok være at dette er fullt forenlig i denne barnehagen, men slik er det langt fra overalt i Groruddalen. Jeg har selv langt fra erfart lignende hendelser. Jeg har både hatt praksis i en barnehage i Groruddalen, jobbet i fire forskjellige barnehager i Groruddalen (den siste i fem og et halvt år), og vært sammen med

andre barnehager i sommerstengte uker. I disse barnehagene har det vært en blanding av både etnisk norske barn og barn med bakgrunn fra andre land, i tillegg til samme miks blant personalet. I løpet av de sju årene jeg har jobbet i barnehage har jeg aldri hørt et etnisk norsk barn som har begynt å prate gebrokkent.

Reportasjen avsluttes med spørsmålet: «Innvandrerghetto eller flerkulturell idyll? Vi skal ikke konkludere, men vi vet at mange i Groruddalen, både etnisk norske og innvandrere, ikke liker det de ser» (NRK, 2010). Det har vært skrevet mye om Groruddalen, både i media og akademisk. Liv Alice Pope skrev i 2009 en masteravhandling om sted, sosial klasse og sosial utjevning – *Groruddalen i dokumenter; På vei mot lokale pedagogikkER* (Pope, 2009a). Pope ville med sin masteravhandling gjenintrodusere sosial rettferdighet som et utgangspunkt for teori og praksis, som kan utfordre og inspirere til videre tenkning, kritisk refleksjon og arbeid mot et fremtidig arbeid av sosial rettferdighet (s. 82). På VG Nett ble det høsten 2010 publisert en rekke artikler under tittelen «Nye Norge», og flere av disse artiklene tok for seg Groruddalen. Blant annet var det en artikkel om en etnisk norsk mann som er fornøyd med å ha vokst opp og bo på «multikulturelle» Furuset i Oslo (VG, 2010). Han lærte urdu av kompisene sine, og forteller utelukkende om hvor positivt det er å vokse opp i et «flerkulturelt» miljø og hvor nyttig det kan være i mange sammenhenger å snakke andre språk. Kameraten forteller også om Furuset, og noe negativt om Furuset har ingen av guttene å si. Han mener at media har holdt et for negativt fokus på området de siste årene, og ønsker å gi et annet bilde av hjemstedet (VG, 2010).

Jeg mener det er viktig, spesielt for media, å presentere slike saker som denne artikkelen fra VG Nett. Her får man et annet bilde av Groruddalen, og man kan vinkle det i en positiv retning. På den måten kan det skapes et mindre skille mellom «vi» og «de andre», og heller sette fokus på det som kan styrkes *sammen*. Men som Angell (2010) påpeker: «Ved å fokusere ensidig på det positive med mangfold står en i fare for å bidra til å skjule skjeve maktforhold i samfunnet og i barnehager. Barn lærer mye om seg selv og andre gjennom mangfold» (s. 82). Jeg mener det kan være mulig å finne en balansegang, og at det bør være mulig å tenke utenom den «ressurs/problem»-orienterte (Gjervan et al., 2006) tankegangen som mange har beskrevet tidligere.

2.4 Utviklingsperspektiv

I denne delen av kapitlet vil jeg bringe frem mer av min kritiske stemme. Jeg vil gjøre kort rede for hva slags utvikling det har skjedd de siste 10 årene siden Camilla Andersens masteravhandling ble ferdigskrevet. Siden 2002 har det blitt skrevet mye innen barnehagefeltet om det «flerkulturelle». Det kom ny Rammeplan i 2006 (senere revidert i 2011), diverse statlige dokumenter og rapporter, og samtidig mange artikler, bøker og kapitler innenfor det «flerkulturelle» feltet, som blant annet blir brukt i førskolelærerutdanningene rundt om i landet. I perioden 2002-2005 hadde til og med daværende Høgskolen i Oslo en pilotutdanning de kalte «flerkulturell lærerutdanning» (Fajersson & Germeten, 2005), hvor det også var en egen «flerkulturell» førskolelærerutdanning. Her ble man utdannet «flerkulturell» førskolelærer, og hadde «flerkulturelle» perspektiver i alle fagene.

I dette kapitlet vil jeg derfor gjøre en kort presentasjon av deler av det som har blitt skrevet innenfor det «flerkulturelle» sett i barnehagesammenheng fra etter 2002 og frem til i dag.

2.4.1 Rammeplanen og temahefter

Den gamle Rammeplan for barnehager (BDF, 1995) ble kritisert for ikke å ha et «flerkulturelt» perspektiv og for å skrive om «den fremmede kulturen» (Andersen, 2002; Fajersson, 2005c). Den nye Rammeplanen, som trådte i kraft i 2006 og senere ble revidert i 2011, har et mye tydeligere fokus på det såkalt «flerkulturelle» (KD, 2011a). Den nye Rammeplanen skriver at det er mange måter å være norsk på, under punktet *Barnehagen som samfunnsmandat* og at:

Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen. Sosiale, etniske, kulturelle, religiøse, språklige og økonomiske forskjeller i befolkningen medfører at barn kommer til barnehagen med ulike erfaringer. Barnehagen skal støtte barn ut fra deres egen kulturelle og individuelle forutsetninger (KD, 2011a, s. 8).

Det skrives om menneskeverd, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Det skrives også at Norge har blitt et flerkulturelt samfunn, der religiøst mangfold stadig blir mer tydelig:

Ved å synliggjøre religioner og livssyn i formålet, anerkjennes både at religioner og livssyn har en plass i offentlige rom og at der plass til en åndelig dimensjon i barnehagen. En slik

plass må brukes som utgangspunkt for dialog, åndsfrihet og respekt for mangfold, ikke for å uttrykke et religiøst eller verdimelessig hegemoni. Skal barnehagens verdigrunnlag kunne ha legitimitet for alle likeverdige individer, må det være mulig for barn, foreldre og ansatte med ulik religiøs og livssynsmessig tilhørighet å slutte seg til verdigrunnlaget (s. 11-12).

I forhold til samarbeid med foreldrene står det at barnehagen har en viktig oppgave som møtested for barn og småbarnsforeldre og som kulturformidler (KD, 2011a, s. 20). Det står blant annet at:

I møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for at foreldre har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen. Å møte foreldre fra ulike kulturer, både innenfor det norske samfunnet og andre land, krever respekt, lydhørighet og innsikt. Dette forutsetter at personalet er bevisste og tydelige i sin egen yrkesrolle og trygge på egen kompetanse (s. 20).

Da den nye Rammeplanen ble utgitt i 2006 fulgte det en rekke temahefter med. Senere har det også kommet flere. To av disse heftene tar for seg kulturelt mangfold og språk, nemlig *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (Gjervan, 2006) og *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (Høigård, Mjør & Hoel, 2009).

Det har likevel kommet mange kritiske røster når det gjelder Rammeplanen (se for eksempel Angell, 2010, 2011; Bustos, 2007; Kasin, 2010; Rhedding-Jones, 2007). Angell (2011) mener at anerkjennelse har fått en sentral posisjon i norsk barnehagepedagogikk, men at det har blitt lite problematisert i lys av kulturelt mangfold (s. 200). Kasin (2010) argumenterer for at mange av formuleringene i Rammeplanen trekker i retning av og gjør barn til representanter for kulturelle forskjeller, som kan lede til forenklete og stereotype oppfatninger av barna og den kulturen de representerer (s. 63). Dette er viktige aspekter å merke seg som ansatt i barnehagen, og ved å ha et kritisk blikk på Rammeplanen kan man unngå å plassere barn i båser utfra ulike kulturelle bakgrunner.

2.4.2 Statlige dokumenter de seneste årene

De seneste årene har det kommet flere dokumenter, planer og rapporter som tar for seg hvordan inkludere flerspråklige barn inn i barnehagen, i en tidlig prosess med tanke på å lære seg det norske språket.

Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (KD, 2007) tar for seg bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning. Denne strategiplanen skal blant annet bidra til å bedre språkferdighetene blant minoritetsspråklige barn i førskolealderen (s. 6). Andre sentrale statlige dokumenter de seneste årene er for eksempel: *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Stortingsmelding nr. 16, 2006/2007), *Kvalitet i barnehagen* (Stortingsmelding nr. 41, 2008/2009) og *Til barnas beste* (NOU, 2012). Jeg vil ikke gå nærmere inn på disse dokumentene, da det ikke er rom til det i denne avhandlingen. Jeg syns likevel det er nødvendig å nevne disse dokumentene, spesielt i forbindelse med at så mange som 9 av 10 barn mellom 1-5 år nå går i barnehage (SSB, 2012), og således er det desto viktigere enn tidligere å sikre at alle barn får et godt språktilbud i barnehagen.

2.4.3 Bøker, pensum og artikler i endring

Det har de siste 10 årene blitt publisert både bøker, kapitler og populærvitenskapelige artikler som tar for seg «flerkulturelle» perspektiver, og jeg vil her presentere et knippe av disse. Enkelte av de bøkene og artiklene jeg presenterer her blir også brukt som pensum i førskolelærerutdanninger rundt om i landet.

Det har blant annet blitt skrevet om kulturelt mangfold og profesjonsutdanning (Otterstad, 2008; Fajersson, Karlsson, Becher & Otterstad, 2009), samarbeid med minoritetsforeldre (Becher, 2006), å se mangfold og perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen (Gjervan et al., 2006), hvem og hva de «flerkulturelle» og «mangfold» kan være (Kasin, 2008; Rhedding-Jones, 2005b), spørsmål om hvor man *egentlig* kommer fra (Bustos, 2009), barnehagen som kulturformidler (Lidén, 2002), anerkjennelse av kultur i barnehagen (Angell-Jacobsen 2008; Angell, 2011), sosial og kulturell ulikhet (Pope, 2009a; Angell, 2010), beretninger fra en muslimsk barnehage (Rhedding-Jones, Nordli & Tanveer, 2011), «flerkulturelle» barnehager på «bygda», i motsetning til i storbyer (Andersen & Sand, 2011), lærerens definisjonsmakt i et «flerkulturelt» perspektiv og språkets ambivalens (Angell, 2005b; Otterstad, 2009), heteronormalisering i en «flerkulturell» barnehage (Belseth, 2012), forskjellige «lesninger» av det multikulturelle (Otterstad, 2005), hvit identitet (Angell, 2005a; Bye, 2011), religion og hudfarge (Belseth, 2011a), at ordet «flerkulturell» kan ha flere betydninger (Fajersson, 2005a, 2005b, 2005c), «flerkulturell» pedagogikk og åpninger for mangfold (Fajersson, 2009), den «flerkulturelle» barnehagen (Giæver, 2002), om rollelek i en «flerkulturell» barnehage (Belseth, 2011b), den «monokulturelle» barnehagediskursen (Pope, 2009b; Staurnes, 2011) og

om barnehagen i kulturell endring (Lauritsen, 2011).

2.4.4 Veien til utvikling i «flerkulturelle» perspektiver

En ting som også har slått meg er hvor *lite* fokus det faktisk var på «flerkulturelle» perspektiver da jeg gikk førskolelærerutdanningen (jeg var ferdig utdannet i 2010). Vi hadde *et* prosjekt om kulturelt mangfold, og noen forelesninger om såkalt «flerkulturell» pedagogikk. Da jeg skrev min bacheloroppgave om mangfold, rollelek og sosial kompetanse i en «flerkulturell» barnehage oppdaget jeg at det finnes lite bøker/teori på området rundt flerspråklige barn og deres samspill i rollelek innen *norsk* forskning. Et eksempel er boka *Lek for livet* (Olofsson, 1993) som fortsatt brukes i førskolelærerutdannelsen ved Høgskolen i Oslo og Akershus, hvor ikke et eneste kapittel omhandler flerspråklige barn (Belseth, 2011b). Mesteparten av teoriene rundt barn og rollelek er bygget på barn med *nordisk* bakgrunn. Jeg stiller meg kritisk til at det fortsatt er slik marginalisering og usynliggjøring av flerspråklige barns samspill i rollelek i teoribøkene som brukes i førskolelærerutdannelsen. På de nye hjemmesidene til Høgskolen i Oslo og Akershus (som nå har fusjonert) kan man lese følgende under internettsidene til *Institutt for førskolelærerutdanning*: «Barnehagene i Oslo preges av livet i en storby og et flerkulturelt miljø. Det er lagt vekt på denne virkeligheten i førskolelærerutdanningen ved HiOA» (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2011). Dette ble publisert 5.oktober 2011, så muligens har det skjedd en utvikling, og at «denne virkeligheten i førskolelærerutdanningen ved HiOA» har startet etter at jeg var ferdig utdannet i 2010. Jeg stiller meg like fullt undrende til om dette faktisk er tilfelle. Et eksempel her er fordypningen *Flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Her er det eneste kravet til å være en praksisbarnehage til den fordypningen at barnehagen har minst 25 % «minoritetsspråklige» barn. I studieplanen til fordypningen står det følgende: «I løpet av studiet skal studentene gjennomføre to ukers praksisopplæring i en barnehage med barn fra språklige og kulturelle minoriteter» (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2012). Det stilles ingen spørsmålstegn ved om barnehagen innehar en pedagogisk teori og praksis som tar utgangspunkt i «flerkulturelle» perspektiver. Jeg stiller derfor spørsmålstegn ved om Høgskolen gjør motsatt av det de lærer sine studenter om «flerkulturelle» perspektiver.

Et annet eksempel kan hentes fra da jeg var førsteårsstudent på masterstudiet i barnehagepedagogikk høsten 2010. I kurset *Barn, kunst og kultur* var boka *Kultur og individ* (Halvorsen, 2004) en del av pensum. I en bok på nesten 200 sider er det viet åtte sider til

«[k]ulturforståelse, kulturprosesser og identitet i vårt flerkulturelle samfunn» (s. 185), og det på de bakerste sidene i boka. Begrep som går igjen i løpet av de nevnte åtte sidene om det «flerkulturelle» er ordene *muslim*, *innvandrere* og *det fremmede*. Slik jeg forstår Halvorsens utsagn mener hun at det å være «flerkulturell» tilsvarer å være en innvandrere, som er muslim og «fremmed». Dette står i sterk kontrast til det Hylland Eriksen (2002) skriver. Han hevder det kan finnes tydelige etniske grenser uten stor kulturell variasjon, og det kan finnes kulturelle forskjeller uten etniske grenser. Halvorsen (2004) skriver videre at en måte å tydeliggjøre kulturelle forskjeller på er å snakke om «vi og de andre» (s. 187), noe jeg stiller meg undrende til i dagens samfunn. Hvorfor skal man opprettholde et *skille* mellom «vi» og «de andre» på den måten? Barn blir født inn i sin egen familie, med den kulturen og religionen som følger med. Jeg synes Østrem (2005) sier det svært treffende:

Barnet kan ikke primært forstås som representant for sin kultur, og det er ikke tilstrekkelig å la barnet bli representert gjennom andre som tilhører samme kultur. Ensidig oppmerksomhet mot kulturell identitet eller en antatt konflikt mellom «vår» og «deres» kultur medfører tvert imot at barnets interesser og erfaringer forsvinner ut av fokus, slik at barnets subjektposisjon gjøres ugyldig» (s. 25).

Slike betraktninger Østrem her gjør mener jeg er hensiktsmessig å dra nytte av når det snakkes om «flerkulturelle» perspektiver. Blir barnet sett på som et eget subjekt, eller et barn som representerer en type kultur? Jeg mener slike tanker Halvorsen (2004) her presenterer kan bidra til marginalisering av andre mennesker som er ulike «oss selv», og således opprettholdes et større skille mellom mennesker via en slik form for koloniserende praksis. Videre skriver Halvorsen (2004) at vi som lever i Norge i dag på mange måter er «flerkulturelle». Jeg stiller meg undrende til hvorfor Halvorsen mener det er kun vi som lever i Norge *i dag* som er «flerkulturelle». Fajersson (2005b) skriver at en slik forestilling skjuler at befolkningen i Norge *alltid* [min utheving] har vært «flerkulturell». Dette til tross for at det i norske offentlige dokumenter de siste årene ofte presiseres at det norske samfunnet alltid har vært og i økende grad vil være «flerkulturelt» (Fajersson, 2005b). Jeg stiller meg kritisk til at slike holdninger blir presentert i pensumlitteraturen innen *barnehagepedagogikk*.

Nyere forskning viser at det i Norge i 2011 fortsatt er vanskelig for personer med ikke-etnisk norsk navn å bli innkalt til intervju på jobber de søker (Midtbøen & Rogstad, 2012). En rapport utarbeidet av Arnfinn H. Midtbøen ved Institutt for samfunnsforskning og Jon

Rogstad ved Fafo viser nettopp dette. Midtøen og Rogstad har undersøkt diskriminering i arbeidslivet ved å sende ut 1800 fiktive jobbsøknader til reelle jobbutlysninger. Søknadene ble sendt parvis til hver utlysning. Kandidatene var like godt kvalifisert, men hadde navn som signaliserte ulik etnisk bakgrunn. Forskerne fant at sannsynligheten for å bli kalt inn til et jobbintervju i snitt reduseres med en fjerdedel (25 %) for personer med utenlandskklingende navn (Institutt for samfunnsforskning, 2012). Rapporten viser at menn oftere blir diskriminert enn kvinner, og at søkere innen privat sektor blir diskriminert langt høyere enn søkere innen den offentlige sektoren. «Med dette eksperimentet ville vi undersøke hvordan etnisitet påvirker ansettelsesprosessen frem til et jobbintervju. I prinsippet var det kun navnet som skilte de to jobbsøkerne fra hverandre. Likevel ser vi en betydelig forskjell i hvordan søknadene ble behandlet. Dette utfordrer grunnleggende likhetsidealer i det norske samfunnet og er verdt å ta på alvor» sier Midtøen til nettsiden til Institutt for samfunnsforskning (2012). Jeg stiller da spørsmålsteget ved hvorfor de fiktive søkerne med ikke-etnisk norske navn ikke ble kalt inn til intervju like ofte som de med etnisk norsk navn, ettersom samtlige var like godt kvalifisert for jobben.

Jeg mener slike undringer og betraktninger jeg har gjort her er viktige i utviklingen i å åpne opp for nye perspektiver rundt kulturelt mangfold og «flerkulturelle» perspektiver. Det trengs kritiske røster i barnehagen og samfunnet for øvrig, og ved å unngå «sannheter» som kan virkes ekskluderende kan man heller fokusere på inkludering og det som kan styrke oss *sammen*. Lidén (2002) hevder at alle vil få et større kulturelt repertoar om man bevisst formidler det mangfoldet av kunnskap og tradisjoner som barnehagebarna har til sammen. Hun skriver at kulturtradisjoner er i endring, og at økt kulturelt mangfold kan utfordre alle til å tenke over egne og felleskapets grunnholdninger (Lidén, 2002). Ved å akseptere at vårt «flerkulturelle» samfunn har kommet for å bli kan det skapes et mer positivt syn på kulturelt mangfold. Som beskrevet tidligere i avhandlingen tenker jeg at det kan være mulig å finne en balansegang når det snakkes om kulturelt mangfold, og at det ikke bare snakkes om en «problem/ressurs»-orientert tilnærming. Jeg synes likevel Hilde Lidén (2002) sier det treffende når hun trekker frem mangfold som «normaltilstand»:

Barnehagen har en viktig oppgave i å lære evnen til å forstå og håndtere forskjeller, samtidig som tradisjoner vi har for likhet og likeverd ivaretas. Å se dette som en naturlig del av

barnehagens mandat bidrar til å gjøre dagens mangfold til en normaltilstand (...) Mangfold er utfordrende, det beriker samfunnet og barns oppvekstmiljø (s. 42).

Jeg har i dette kapitlet presentert avhandlingens tema, og således min «agenda» med avhandlingen. Mange av disse undringene jeg har gjort her vil jeg også trekke inn igjen senere i avhandlingen. I neste kapittel vil jeg presentere hvilke vitenskapsteoretiske tilnærminger jeg har benyttet i denne avhandlingen.

3. Vitenskapsteoretiske perspektiver

I det følgende vil jeg presentere de vitenskapsteoretiske tilnærmingene poststrukturalisme og postkolonialisme. Jeg har valgt å benytte meg av begge i min avhandling, og dette kan sees i lys av en poststrukturell forskningstradisjon som legger vekt på flere likeverdige perspektiver (Hughes, 2010). Disse perspektivene ligger til grunn når jeg skal bearbeide mitt datamateriale i kapittel 6.

3.1 Forskningsparadigme

Innen forskning på barn og barndom finnes ulike forskningsparadigmer, som for eksempel det utviklingspsykologiske paradigmet hvor sannheter om det «normale» barnet har betydning fordi man sammenligner barnet utfra hva som betegnes som «normalt», «unormalt» og «forsinket utvikling» (Mac Naughton, 2005). Likevel har det siden midten av 90-tallet dukket opp et såkalt «nytt barndomsparadigme» i vitenskapelige miljøer, der det brytes med de tradisjonelle utviklingspsykologiske beskrivelser av barn (Gulløv & Højlund, 2006). Begrepet «et nytt barndomsparadigme» ble lansert av Prout & James (1997). De poengterer at at barn bør sees på som sosiale aktører og kompetente fortolkere av sitt eget liv, at barndom bør studeres som en sosial konstruksjon, med kulturell og historisk variabel og til slutt at etnografi er en velegnet metode å «fange» denne type viten (Gulløv & Højlund, 2006; Prout & James, 1997). Jeg har valgt å gjøre etnografi i min undersøkelse fordi etnografi er en metodologi som gjør at man kommer tett på feltet man vil forske på, og dermed får være en del av der hvor barna lever sitt «hverdagsliv».⁹ Denne avhandlingen følger et poststrukturalistisk paradigme, og søker derfor ikke etter en universell «sannhet» eller noe fasitsvar.

Som Hughes (2010) skriver har forskerens syn på verden innflytelse på valg av paradigme, og det igjen er med på å bestemme hvilken metode og type kunnskap som produseres. Et paradigme kan ha forskjellige betydninger, men slik Hughes (2010) beskriver det er paradigme en måte å «se» verden på, og organisere det inn i en helhet. Hughes (2010) skriver at vi aldri kan se verden utenfor et paradigme og at alle «rammer inn» verden slik vi ser den:

Consequently, what we learn about the world will depend on how we ‘see’ it; and how we ‘see’ it depends on our choice of paradigm. Different paradigms give us different perspectives

⁹ Det vil bli gjort rede for etnografi i kapittel 4.

on the world, so we should try to keep an open mind about the paradigm we favor and be prepared to try different ones (s. 36).

Det er derfor vesentlig å nevne at den forforståelsen vi kommer inn med er avgjørende for hvordan vi ser verden, men at man kan være åpen for å prøve et annet paradigme (Hughes, 2010).

I løpet av de siste 10-15 årene har flere forskere, både nasjonalt og internasjonalt, innen barnehagefeltet utfordret slike vestlige «sannheter» (se for eksempel Andersen 2002; Bjelkerud, 2009; Bustos, 2007; 2009; Cannella, 1997, 2002, 2005; Cannella & Viruru, 2002, 2004; Dahlberg & Moss, 2005, 2010; Dahlberg et al., 2002; Gjervan et al., 2006; Grieshaber & Cannella, 2001; Holten, 2009, 2011; Lenz Taguchi, 2004, Lafton, 2011; Mac Naughton, 2005; Otterstad, 2005, 2006, 2008, 2009; Pedersen, 2006; Pope, 2009a; Prout & James, 1997; Rhedding-Jones, 2005a, 2005b; Ulla, 2008; Viruru, 2001, 2002, 2005; Viruru & Cannella, 2001; Åberg & Lenz Taguchi, 2006), og dette har åpnet for å se utenfor tradisjonelle og universelle måter å tenke på i forhold til barn og barndom.

3.2 Poststrukturelle perspektiv

De vitenskapelige tilnærmingene postmodernismen og poststrukturalismen glir over i hverandre. Rhedding-Jones (2005a) skriver at: «To theorize the postmodern, some theorists work with theory that is called poststructural. Poststructural theories get rid of categories and divisions and open up to all kinds of new possibilities» (s. 118). Fra et postmodernistisk perspektiv finnes det ingen absolutt kunnskap, ingen absolutt virkelighet som venter på å bli oppdaget. Det vi vet om verden bare kan formuleres gjennom menneskelige uttrykk som språk, og poststrukturalisme innebærer å avvise at det i verden skal finnes universelt gyldige sannheter (Lenz Taguchi, 2004; Mac Naughton, 2005). Verden og vår kunnskap betraktes heller for en sosial konstruksjon, og alle mennesker er aktive i en slik prosess (Dahlberg et al., 2002).

Andersen (2002) skriver at postmodernister oppfatter verden som svært kompleks, og uten struktur. Hun skriver at dette kan virke kaotisk, men fordi det er kaotisk kan det tillate flere og nye perspektiver (s. 28). For å skille mellom postmodernisme og poststrukturalisme skriver Hughes (2010) at selv om begge tilnærmingene har samme syn på verden fokuserer

poststrukturalistene på individene, mens postmodernistene fokuserer på samfunnet som en helhet. Denne avhandlingen følger et poststrukturalistisk paradigme, hvor individene er i fokus, og således er dette i samsvar med mitt forskningsspørsmål.

Ifølge Hughes (2010) søker poststrukturalister å forstå dynamikken i forholdet mellom kunnskap/mening, makt og identitet. Poststrukturalister mener også individer er sosiale produkter av språk, enn å ha en «essens» ('the real me') utenom den sosiale eksistensen (Hughes, 2010, s. 51). I tillegg mener poststrukturalister at subjektets forståelse av verden er assosiert med deres egne erfaringer i verden, som sosial klasse, kjønn og rase (s. 52).

For å gi en tydeligere oversikt velger jeg igjen å hen vise til Hughes (2010):

Poststructuralists (...) regard relationships as dynamic, unstable results of interaction between: an unstable and dynamic 'subject' whose identity is never fixed, unstable and dynamic 'languages', in which meaning is never fixed and a world whose meanings are never fixed but instead are associated with the subject's social and material circumstances (s. 52).

Selv om mange mener det virker motstridende og forvirrende, baserer poststrukturalister seg på mangfold framfor struktur (Andersen, 2002). Slik jeg ser det, kan det være hensiktsmessig å inneha poststrukturelle perspektiver når man snakker om «flerkulturell» pedagogikk og kulturelt mangfold i barnehagen, nettopp fordi det aksepterer mangfold. Poststrukturelle perspektiver er rettet mot språk, diskurser og kategorier, og tar avstand fra klare og entydige definisjoner av begreper fordi endelige klassifikasjoner og definisjoner anses som en umulighet (Fajersson, 2009). Hughes (2010) skriver at for poststrukturalister kan – og skjer – det en endring og forandring for alt og alle hele tiden, og at det en viktig oppgave for en forsker å forklare denne konstante ustabiliteten uten å forsøke å «fange» eller stabilisere den (s. 50). Ifølge Fajersson (2009) kritiserer poststrukturelle teorier kunnskap som hevder at det finnes en universell sannhet, uavhengig av tid og kontekst, at noe egentlig er sånn og at subjektet er slik, innerst inne. Å arbeide med poststrukturelle perspektiver innen «flerkulturell» pedagogikk innebærer å 'gå i dybden'. Når man jobber med «flerkulturell» pedagogikk innebærer det å være åpen for kompleksitet og mangfold i ulike situasjoner (Fajersson, 2009). Gjennom å peke på maktrelasjoner, språk, diskurser og dekonstruksjon, muliggjør poststrukturelle teorier vridninger av blick mot kompleksitet, multiplisitet og

flertydighet (Bjelkerud, 2009). Fajersson (2009) skriver:

(...) [P]oststrukturalistiske perspektiver åpner for spørsmål og innebærer kritisk refleksjon og motstand mot dominerende diskurser, maktforhold, ulikeverdige praksiser og marginalisering av mangfold. Det krever at vi er åpne for spørsmål om selvfølgeligheter og bruker dem til refleksjon over hvorfor det er slik, og om vi ønsker å fortsette eller endre gjeldende praksiser (s. 26).

Ved å reflektere kritisk rundt vår egen hverdag i barnehagen og språket vi bruker, kan vi bli bevisste på om vi bidrar til å reprodusere kunnskaper som kan føre til diskriminerende praksiser (Bustos, 2009; Fajersson, 2009). Dahlberg & Moss (2010) stiller spørsmålstegn ved hvordan vi anerkjenner, verdsetter og utnytter kompleksiteten og mangfoldet i stedet for å bekjempe og undergrave dem. De skriver at det handler om å arbeide med nye teorier og perspektiver som krever nye tenkemåter og sammenhenger som ikke er basert på sannheter og ferdig definerte resultater, og som oppfordrer til å ta ansvar for egne meninger og for vår holdning til annerledeshet (s. 17). Således har dette samsvar med en poststrukturell tilnærming. Ved å benytte en poststrukturell tilnærming kan det åpnes opp for mangfold og således mener jeg denne tilnærmingen er i samsvar med mitt tema.

Jeg vil i neste del av kapitlet gjøre rede for sentrale begreper innen poststrukturalismen. Disse begrepene vil gjentas avhandlingen igjennom.

3.2.1 Makt, diskurs og identitet

Makt er et sentralt begrep for poststrukturalister. Makten uttrykkes og utprøves gjennom diskurser (Fajersson, 2009). Den franske filosofen Michel Foucault (1926-1984) er sentral når det gjelder poststrukturelle perspektiver (Cannella, 1997; Dahlberg et al., 2002; Dahlberg & Moss, 2005; Fajersson, 2009; Foucault 1972, 1978, 1999, 2001; Mac Naughton, 2005). Han skrev at "[m]akt og kunnskap forutsetter hverandre. Intet maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold" (Foucault, 2001, s. 30). Foucault ser på makt som dynamisk og kompleks, og ikke som endimensjonalt negativ og undertrykkende (Fajersson, 2009). Makt er et komplekst begrep, som både kan virke positivt og negativt (Foucault, 1999). Ifølge Foucault er det ikke noe «utenfor» makten, makten er der alltid, allerede og overalt (Foucault, 1978; Gandhi, 1998). Andersen (2002) skriver at ved å fokusere på maktreelasjoner kan en også se

tegn på motstand, og istedenfor å produsere en teori om subjektivitet utforsker Foucault de diskursive praksiser som konstituerer subjektet. Innenfor poststrukturelle og postkoloniale perspektiver er derfor makt et sentralt begrep.

Et annet begrep mye som er mye brukt innen poststrukturalismen er begrepet diskurs. En diskurs kan forstås på ulike måter innenfor ulike sammenhenger. Rhedding-Jones (2005a) forklarer diskurs på denne måten: «Discourse is what you can't see and you can't hear, but which through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing» (s. 82). I en poststrukturell sammenheng betyr diskurs *betydningen* av det som sies (Lenz Taguchi, 2004, s. 15). Å forske på diskurser er en poststrukturell aktivitet som henger sammen med makt, subjekt og identitet (Andersen, 2002, s. 30). Diskurs betegnes hos Foucault (1972, 1999) som et felt av utsagn om et bestemt emne, organisert etter en bestemt forståelse av emnet. Ifølge Osgood (2006) konstaterer at Foucault at alle diskurser er farlige, spesielt uten å undersøke dem, mens Rhedding-Jones (2007) skriver at hvis du ikke liker en bestemt diskurs, må du starte en ny diskurs. Diskurser er historisk produserte og sosialt organiserte rammer som inneholder verdier, regler og normer som styres av hva som blir sagt og gjort, av hvem og hvor (Andersen, 2002; Foucault, 1972; Lenz Taguchi, 2004). Diskurser er med på å bestemme våre identiteter; hvem vi er, hvordan vi oppfatter oss selv og hvordan andre oppfatter oss (Andersen, 2002, s. 30). Grieshaber & Cannella (2001) skriver at man bør være villig til å se forskjellighet, kompleksitet og motstridende forvirrende meninger. De skriver at dette kan være vanskelig fordi alle mennesker er normalisert på en eller annen måte (Grieshaber & Cannella, 2001).

I innledningen til dette kapitlet skrev jeg at denne avhandlingen ikke søker etter en sannhet, og man kan si at sannheter skapes gjennom diskurser. Nettopp fordi det er normene for hva man kan si og ikke si som er konstruert i diskursen. En diskurs kan dermed være både undertrykkende og frigjørende, og ofte en kombinasjon av begge (Andersen, 2002; Mac Naughton, 2005). Jeg vil i denne avhandlingen forsøke å identifisere diskurser som jeg mener kan fremstå som undertrykkende. Otterstad (2006) hevder at ved å ha et skjerpet blikk for å finne frem til dikotomiske konstruksjoner som framstår som undertrykkende (som «vi og de andre»), kan diskurser avdekkes (s. 44).

Jeg har i dette kapitlet redegjort for hvordan en poststrukturell tilnærming kan åpne opp for alle slags nye muligheter, som aksepterer mangfold fremfor struktur, og redegjort for at det er mulig å benytte en poststrukturell tilnærming som gjør at man kan tenke utenom «det vanlige». Som jeg også har påpekt tidligere i avhandlingen opereres det ofte med flere tilnærminger innen samme prosjekt, fordi det ofte vil være flere tilnærminger i en tekst. Den andre tilnærmingen jeg har valgt er en postkolonial tilnærming.

3.3 Postkolonialisme

Have you ever been the only person of your own color or ethnicity in a large group or gathering? It has been said that there are two kinds of white people: those who have never found themselves in a situation where the majority of people around them are not white, and those who have been the only white person in the room (Young, 2003, s. 1).

Slik innledes boka til Young (2003) *Postcolonialism: A Very Short Introduction*. Jeg synes dette var et sterkt og tankevekkende sitat, og jeg leser dette som et sitat som kan være med å skape en refleksjon rundt ulikheter og en forskjellighet man kanskje tar for gitt. Young (2003) skriver videre at kanskje man for første gang etter en slik hendelse beskrevet i sitatet, oppdager hvordan de som ikke er fra vesten blir sett på som en minoritet, å leve som en marginalisert person, å være en person som aldri kvalifiserer innen det normative, og som en person som ikke er tillatt å bli hørt. Siden tidlig på 1980-tallet har postkolonialisme utviklet en måte å skrive på som forsøker å endre den dominerende tenkningen i forholdet mellom vesten og den ikke vestlige verden (Gandhi 1998; Young, 2003). Postkolonialisme forlanger at alle mennesker på jorda skal ha rett til samme materielle og kulturelle goder, og således kan dette linkes tilbake til noe av det jeg skrev om i mine innledende tanker i kapittel 1.

Postkolonialisme tilbyr en måte å se ting annerledes på, og handler om en verden i forandring, en verden som har blitt forandret gjennom kamper og som profesjonelle akter å forandre ytterligere (Young, 2003). Ifølge Young (2003) er det mange som ikke liker terminologien «postkolonial» fordi «(...) [i]t disrupts the order of the world» (s. 7). Det truer privilegier og makt, og nekter å erkjenne de overlegne vestlige kulturene, og som Young (2003) poengterer nok en gang: «Its radical agenda is to demand equality and well-being for all human beings on earth» (s. 7). Young (2003) skriver at det på mange måter er mer hensiktsmessig å bruke ordet «trikontinental» i stedet for «postkolonial»:

Postcolonialism, or tricontinentalism is a general name for these insurgent knowledges that come from the subaltern, the dispossessed, and seek to change the terms and values under which we all live. You can learn it anywhere if you want to. The only qualification you need to start is to make sure you are looking at the world not from above, but from below (s. 20).

Young (2003) skriver videre at ord som 'trikontinental' eller 'den tredje verden' inneholder makt fordi de foreslår en alternativ kultur, en alternativ epistemologi:

Most of the writing that has dominated what the world calls knowledge has been produced by people living in western countries in the past three or more centuries, and it is this knowledge that is elaborated within and sanctioned by the academy, the institutional knowledge corporation (s. 18).

Viruru (2005) skriver at selv om man velger å bruke ordet 'trikontinental' eller 'postkolonial' er meningen bak den samme: «addressing the legacy of colonialism imposed by western attempts to dominate the globe over hundreds of years» (s. 8). Gandhi (1998) skriver at «postkolonialisme» er en diffus terminologi, og at postkoloniale studier over det siste tiåret «(...) has emerged both as a meeting point and battleground for a variety of disciples and theories» (s. 3). Som en konsekvens av dette er det liten enighet når det gjelder «korrekt» innhold, hensikt og relevans innen postkoloniale studier (Gandhi, 1998). Mange vil hevde at det finnes et såkalt «postkolonialt hukommelsestap» når man skal starte på nytt, og at man dermed visker bort de smertefulle minnene av kolonial undertrykkelse. Postkolonialisme kan således bli sett på som en teoretisk motstand mot det mystiske «hukommelsestapet» etter de koloniserende ettervirkningene (Gandhi, 1998). «It is also the scene of intense discursive and conceptual activity, characterized by a profusion of thought and writing about the cultural and political identities of colonized subjects» (Gandhi, 1998, s. 5). På den måten vil jeg hevde at postkolonial teori er hensiktsmessig å benytte i forhold til mitt tema, og hvilke diskurser og dikotomier jeg søker å avdekke i denne avhandlingen.

3.3.1 Postkolonial teori

Postkolonial teori er vanskelig både å definere eller å begrense (Viruru, 2005), men kort sagt tar postkolonial teori for seg perspektiver om kunnskap og behov, utviklet utenfor vesten (Young, 2003). Postkolonial teori søker å forandre hvordan mennesker tenker, hvordan de har handlet, og å produsere mer enn bare et rettferdig forhold mellom forskjellige mennesker i verden:

Postcolonial theory (...) comprises instead a set of perspectives, which are juxtaposed against one another, on occasion contradictorily. It involves issues that that are often the preoccupation of other disciplines and activities, particularly to do with the position of women, of development, of ecology, of social justice, of socialism in its broadest sense. Above all, postcolonialism seeks to intervene, to force its alternative knowledges into the power structure of the west as well as the non-west (Young, 2003, s. 7).

Innen postkolonial teori kommer man ikke utenom Fanon (1952) og Said (1978), som begge har hatt stor påvirkning på postkolonial teori (Gandhi, 1998). Sids (1978) *Orientalism* regnes altså som representasjon av den første fasen av postkolonial teori. Den retter oppmerksomhet mot den diskursive og tekstuelle produksjonen innen kolonial hegemoni (Gandhi, 1998). Vi kan dermed si at kolonisering handler om hvordan en koloniseres gjennom diskurser (Hogsnes, 2011).

Selv om mange vil hevde at Sids (1978) *Orientalism* er selve referansepunktet innen postkolonial teori er det rettet for liten oppmerksomhet gitt med tanke på at denne teksten (og tekster som følger Said) ble videreutviklet innen et poststrukturelt miljø, dominert innen anglo-amerikansk akademia av Foucault og Derrida (Gandhi, 1998, s. 25). Gandhi (1998) skriver videre at Said også bygger sitt eget arbeid på flere av Foucaults paradigmer, og spesielt Foucaults beskrivelse av diskurser informerer Sids forsøk på å isolere prinsippet og arbeider med boka *Orientalism*. Ifølge Gandhi (1998) startet postkolonialismen gjennom postmodernismen og poststrukturalismen, gjennom deres ambivalente forhold til Marxismen. Jeg syns Gandhi (1998) sier det treffende: «The poststructuralist (...) intervention into this field delivers *possibility* of knowing differently – of knowing differences in and for itself» (s. 41). På den måten vil jeg hevde at man kan kombinere poststrukturelle og postkoloniale perspektiver.

3.3.2 Postkoloniale studier innen barnehagefeltet

Innen barnehagefeltet, både nasjonalt og internasjonalt, har det siden tidlig 2000-tallet blitt gjort flere postkoloniale studier hvor barn har vært involvert. Viruru (2001, 2002, 2005) er kanskje en av de mest fremtredende internasjonalt, og også den jeg er mest inspirert av i denne avhandlingen. I Norge har også flere forskere innen barnehagefeltet benyttet seg av postkolonial teori i sin forskning med barn. Forskere som benytter postkoloniale perspektiver ser på barn som aktive og selvstendige mennesker, og som Cannella (2002) påpeker «(...)

[m]any scholars remain concerned that younger human beings are the largest group of people who have been othered, marginalized, and colonized, and further, that these oppressive practices continue» (s. 9). I denne avhandlingen og min undersøkelse vil jeg ikke nødvendigvis undersøke om det er barn generelt som blir kolonisert, men hvordan barn med ulik kulturell, språklig og etnisk bakgrunn gis de samme mulighetene til å fremtre som meningsbærende subjekter i barnehagehverdagen. Som Cannella (2005) skriver peker postkoloniale studier på konstruksjoner av forskjellige grupper, vanligvis mennesker med en annen hudfarge enn hvit, som den «andre». Eller som Viruru (2002) forklarer det: «Postcolonial scholars are concerned with issues of discourse, agency, representation, identity and history, and how these have been used by colonizing groups to subjugate others» (s. 154). Postkoloniale studier kan dermed ta for seg ulike marginaliserte grupper.

Ifølge Gandhi (1998) inneholder språk eller tekst, mer enn noe annet sosialt eller politisk produkt, en koloniserende makt (s. 141). Postkoloniale diskurser har, og er fortsatt akseptert som ikke bare passende, men nødvendige i arbeid med barn (Cannella, 2002, s. 7). Viruru (2005) skriver likevel at postkoloniale perspektiver kun har hatt en minimal innflytelse over barnehagefeltet som en akademisk disiplin, og enda mindre innflytelse over den daglige praksisen blant førskolelærere (s. 7). Jeg mener derfor jeg med denne avhandlingen kan være med å øke bevisstheten rundt bruk av postkoloniale perspektiver i arbeid med barn.

3.3.3 Kritikk av postkolonial teori

Det er viktig å merke seg at det ofte opereres med to forskjellige tolkninger av begrepet postkolonial, spesielt med tanke på prefikset «post» (Viruru & Cannella, 2001, s. 158). Som Cannella & Viruru (2002) påpeker: «Postcolonial discourses have been both widely interpreted and widely criticized (...) Most prominent of the criticisms have been tied to the notion that the use of the prefix «post» inaccurately implies that colonization no longer occurs» (s. 199). For som Hogsnes poengterer: «I et postkolonialt perspektiv anses ikke kolonialismen for å være over, men snarere noe som lever videre innenfor et postkolonialt regime» (s. 57).

Postkolonial teori blir ofte sett på som «(...) a «field» lacking in coherence and focus» (Viruru, 2005, s. 18), fordi postkolonial teori ikke søker en universell sannhet. Viruru (2005) skriver at postkolonial teori aksepterer mangfold, og at postkolonial teori derfor kan være i

sterk kontrast til mer «vanlige» og tidligere idéer om hvordan barn vokser og utvikles. Jeg støtter meg til Viruru (2005) når hun skriver: «However, I believe that it offers infinitely more possibilities for social justice» (s. 19). En annen form for kritikk av postkolonial teori handler om undertrykkelse. Undertrykkelse er assosiert med fornektelse av frihet, på tross av vestlige tenkemåter om barns mulighet til frihet og medvirkning (Viruru, 2005). Ikke all undertrykkelse er synlig i hverdagen, og Viruru (2005) skriver at en av grunnene til at postkolonial teori ikke er en populær tilnærming innen barnehagefeltet kan være fordi den ofte fokuserer på slike usynlige og «siviliserte» former for undertrykkelse (s. 20).

En annen vanlig form for kritikk av postkoloniale studier er at de som utfører slike studier ofte ikke helt perfekt forstår hva de faktisk driver med (Viruru, 2005, s. 21). På tross av slike kritikker presentert i kapittel 3.3.3 deler jeg syn med Viruru (2005) når hun skriver:

(...) [T]here is no circumventing the fact that the questions that postcolonial theory raises in the field of early childhood are questions that need to be dealt with if the field is to move in directions that represent *all* children. The unmasking of power structures is not a comfortable process, but a necessary one, if real change and representation are considered desirable (s. 21, min utheving).

Slik jeg forstår Viruru er en postkolonial tilnærming en nødvendig prosess for å avsløre maktstrukturer i barnehagen, slik at *alle* barn får «komme til sin rett». Således kan en postkolonial tilnærming forenes med mitt forskningsspørsmål om barn som meningsbærende subjekter.

I dette kapitlet har jeg presentert de ulike vitenskapsteoretiske tilnærmingene jeg benytter meg av i denne avhandlingen, og vil i det følgende kapittel presentere hvilken metodologisk tilnærming jeg har valgt.

4. Metodologi

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg, refleksjoner og begrunnelser i forhold til hvilken type metodologi jeg har valgt. Når man designer et prosjekt kreves det at man gjør klart hvorfra og med hvilken forståelse man betrakter de menneskene og problemstillingene man studerer (Gulløv & Højlund, 2006). Altså har hva slags paradigme forskningen faller innenfor noe å si for hvilken metode en forsker bruker.

De metodologiske valg, man træffer i et forskningsprosjekt, har dels at gjøre med, hvilken status man tildeler sit forskningsobjekt, dels med, hvordan man definerer videnskapelig viden. Disse elementer henger uløselig sammen og har glidene overganger (Gulløv & Højlund, 2006, s. 52).

Min bakgrunn og historie påvirker hvordan jeg oppfatter verden, og derfor påvirker dette også mine metodologiske og teoretiske valg, og hva jeg interesser meg for. Mine erfaringer kan derfor være med å prege hva jeg vil se når jeg er i feltet, og det samme med bakgrunn for hvilken teori jeg ønsker å benytte til å bearbeide mitt datamateriale.

4.1 *Etnografi som forskningsmetode*

Jeg valgte å gjøre *etnografi*. Etnografi er en *kvalitativ* forskningsmetode.

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot mennesker hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset (Postholm, 2010, s. 17).

Etnografi kan være en måte å kombinere en poststrukturell teoretisering med praksisfeltet. Ved å benytte postkoloniale perspektiver kan etnografi også være en forenlig metodologi, ettersom postkoloniale og poststrukturelle teorier har mange fellesnevner (Andersen, 2002, s. 48). Jeg valgte å gjøre etnografi fordi «ethnography is perhaps the most widely used form of research with people who historically have been colonized» (Viruru & Cannella, 2001, s. 164). Flere forskere har benyttet etnografi i sine studier om barn i lys av postkoloniale teoretiseringer, deriblant Viruru (2001, 2002, 2005), Viruru & Cannella (2001) og Cannella & Viruru (2004) som jeg er inspirert av i denne avhandlingen.

Etnografi linkes til kulturelle studier og antropologi (Hammersley & Atkinson, 2007; Madsen, 2003; Postholm, 2010; Rhedding-Jones, 2005a). Den fungerer som en form for kulturell kritikk fordi den utfordrer antakelser som vi tar for gitt og tilbyr perspektiver og idéer som utvider våre rammer for forskning, teori og praktisk arbeid (Hammersley & Atkinson, 2007). Målet med etnografi er ikke å skape en forandring, slik det er for eksempel i aksjonsforskning. I etnografisk forskning er det viktig at den som forsker møter den aktuelle kulturen med åpenhet (Rhedding-Jones, 2005a). For å være en etnograf skriver Rhedding-Jones (2005a) at:

(...) you need to have an open mind to be able to work without too much planning. Further you will have to end the fieldwork by a particular time so that you are then in a position of being attached from the people, sites and events (s. 73).

Hun skriver videre at etnografi «(...) has no borders or limits to what can be studied» (s. 72). Etnografiske studier kan derimot sies å ha ett mål, nemlig det å beskrive én kultur (Postholm, 2010). Kultur er, ifølge Gulløv & Højlund (2006) «(...) en forskningskonstruksjon, der analytisk søker at redegjøre for de forhold, der får tilværelsen til at synes meningsfull og logisk for de undersøgte mennesker» (s. 35). Et annet interessant poeng er om kulturen *faktisk* ligger der og kan identifiseres, eller om det konstrueres kulturelle bilder når forskeren møter feltet. For som Madsen (2003) skriver er etnografiens særlige karakter at den blir til mens den praktiseres. Jeg er enig med Madsen, og tenker at jeg i en forskerposisjon kommer inn med min bakgrunn og alle mine erfaringer, og dermed er en del av kulturen som blir til mens den praktiseres. Likevel har jeg allerede med meg et analytisk blikk når jeg gjør mine undersøkelser.

Det er vesentlig at den som forsker gir en fyldig beskrivelse av feltet (Hammersley & Atkinson, 2007; Postholm, 2010), og dette vil jeg gjøre når jeg presenterer barnehagen i neste kapittel. Det er derfor av relevans at jeg samler inn data på ulike måter for å kunne beskrive situasjonene. Mitt datamateriale kommer til å være feltdagbok, transkripsjon av samtaleintervjuer (hvor jeg kan få frem noen av forskningsdeltakernes perspektiver – her fra de voksne), og barnehagens årsplan. Som Postholm (2010) skriver krever etnografisk forskning at forskeren prøver å møte arenaen og menneskene på en mest mulig åpen måte, og at det derfor ikke finnes noen oppskrift på hvordan forskeren skal gå frem når en sann type tilnærming brukes (s. 46). Forskningsprosessen må likevel være en reflekterende prosess i hele forskningsforløpet, og den som forsker bør ha lest mye teori før man begir seg ut i feltet

(Hammersley & Atkinson, 2007; Postholm, 2010). I forkant av min undersøkelse leste jeg metodebøker om etnografi som forskningsmetodologi, samt ulike bøker innen både poststrukturelle og postkoloniale perspektiver. Som beskrevet tidligere har disse lesningene hatt påvirkning på mitt valg av analytisk fokus. Innen etnografisk forskning har forskeren en formening om hva han eller hun skal rette fokus mot, men dette fokuset blir spisset i løpet av forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 46).

Et etnografisk arbeid krever at man oppholder seg i feltet over en viss tid (Gulløv & Højlund, 2006; Hammersley & Atkinson, 2007; Madsen, 2003; Postholm, 2010; Rhedding-Jones, 2005a). Ved å gjøre etnografi i kortere perioder brukes gjerne betegnelsen «mikroetnografi» eller «etnografisk inspirert arbeid» (Gulløv & Højlund, 2006; Madsen, 2003; Rhedding-Jones, 2005a). Jeg skulle «kun» være i feltet i ca. to måneder, men bestemte likevel (i samråd med veileder) at min undersøkelse ville være et etnografisk arbeid, framfor et etnografisk inspirert arbeid eller mikroetnografi fordi jeg faktisk var en del av barnas «hverdagsliv» i ca. to måneder.

Mange setter likhetstegn mellom etnografi og feltarbeid. Jeg vil i min avhandling og denne undersøkelsen bruke etnografi og feltarbeid synonymt da all min etnografiske tekst vil være hentet fra feltarbeidet. Teksten forsøker ikke å presentere sannheten, ettersom metodologi er en subjektiv aktivitet der valgene man tar gjør noe med det perspektivet man har når man er i feltet. Det er også vesentlig å huske på at teksten blir preget av forskeren, og den gir samtidig muligheten til et mangfold av meninger, uavhengig av hvilken kontekst den leses i (Seland, 2009).

Jeg samlet inn data i feltet, og var på besøk i en barnehageavdeling i ca. to måneder (10 ganger), på forskjellige dager og på forskjellige tidspunkt for å få et mest mulig realistisk bilde av «hverdagen». Jeg ville observere hvordan de voksne i barnehagen (pedagogisk leder og assistenter) behandlet og snakket med barna, og samtidig undersøke på hvilke måter barn med ulik kulturell, språklig og etnisk bakgrunn ble gitt samme muligheter til å fremtre som meningsbærende subjekter.

Om etnografi som en postmoderne metodologi skriver Otterstad (2005) at: «(...) a post-modern ethnography as methodology (employing deconstruction and participants' influences

in the research processes), can from my understanding have possibilities to embrace a multiplicity of perspectives and situations» (s. 33-34). Det er også viktig å huske på at innen poststrukturelle perspektiver brukes ikke spesielle tolkninger og observasjoner. «Innenfor et poststrukturalistisk perspektiv kan ulike meninger stå side ved side, fordi meninger kommer an på hvilket perspektiv man har når man tolker (for eksempel en tekst)» (Andersen, 2002, s. 50). Mine «funn» blir dermed kun det, *mine* «funn», da jeg gjør mine subjektive lesninger av datamaterialet teoretisert i lys av poststrukturelle og postkoloniale perspektiver.

4.1.1 Ontologi og epistemologi

Ontologi handler om hva som er og dermed kan bli kjent for mennesker, eller rett og slett «verdenssyn» (Grieshaber, 2010, s. 178). Knyttet til forskning skriver Rhedding-Jones (2005a) at ontologi er måten man er som forsker, og møter subjektene på i denne forskningen (s. 43). Postholm (2010) skriver at ontologiske spørsmål retter fokus mot virkeligheten og hvordan den er:

I kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt eller konstruert av personene som deltar i studien. Det sentrale ontologiske spørsmålet gjelder derfor forutsetningene for å kalle noe virkelig. En kvalitativ forsker vil svare at noe er virkelig dersom denne virkeligheten er konstruert av personer som befinner seg i den aktuelle situasjonen (s. 34).

Jeg mener det fins mange virkelighetER (Bustos, 2007), og er enig med Postholm (2010) når hun skriver at det i sosiale situasjoner eksisterer mange realiteter, og at mennesker og omgivelser forandres hele tiden (s. 34). Som jeg skrev tidligere i avhandlingen finnes det innen poststrukturelle perspektiver ingen absolutt virkelighet og verden, og vår kunnskap betraktes som en sosial konstruksjon. Ved å beskrive ontologi i et postkolonialt perspektiv skriver Fanon (1952) følgende: «There is in fact a «being for other», (...) but any ontology is made impossible in a colonized and acculturated society» (s. 89). Fanon (1952) beskriver ontologi i forhold til en «hvit/svart»-dikotomi, som jeg også mener kan knyttes opp mot «vi/de andre»-dikotomien:

Ontology does not allow us to understand the being of the black man, since it ignores the lived experience. For not only must the black man be black; he must be black in relation to the white man. Some people will argue that the situation has a double meaning. Not at all. The black man has no ontological resistance in the eyes of the white man (s. 90).

Postholm (2010) skriver at epistemologi handler om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltagerne, på samme måte Rhedding-Jones (2005a) beskrev ontologi. Videre skriver Postholm (2010) at ettersom virkeligheten konstrueres i møte mellom forskeren og personene som deltar i studien, kan det oppfattes som overflødig å stille spørsmål om hva som i utgangspunktet finnes og dermed kan bli kjent for mennesker (s. 35). Skillet mellom ontologi og epistemologi blir derfor uklart. Rhedding-Jones (2005a) beskriver epistemologi som en «sammenveving» av vitenskapsteori og metodologi. Det man gjør og måten man gjør det på i den etnografiske praksis henger sammen med de grunnleggende ontologiske og epistemologiske spørsmål (Madsen, 2003). Dette ligger til grunn for de vitenskapsteoretiske temaer, som konstituerer den kvalitative forskningsmetodologi (Madsen, 2003, s. 13). Derfor, skriver Madsen at man som etnograf må kritisk forholde seg til om temaene man undersøker best lar seg belyse gjennom observasjoner, intervjuer eller dagbøker, eller en kombinasjon av disse tre metodene. Dette kan kalles for triangulering, som er en prosedyre for å sikre kvalitet og validitet i etnografiske studier (Postholm, 2010). I min undersøkelse brukte jeg i hovedsak feltdagbok, men også transkripsjon av samtaleintervjuer og barnehagens årsplan som mitt datamateriale. Dette for å skape et mer variert datamateriale, samtidig som jeg kanskje kunne få noe bekreftet gjennom å benytte ulike innsamlingsstrategier av data. Dette kommer jeg mer tilbake til under kapittel 4.2.1 *Innsamling av data*.

4.1.2 Etnografi og barnehagepedagogikk

De seneste årene har flere som har gjort forskning innen barnehagefeltet i Norge (og internasjonalt) valgt å gjøre etnografi eller gjort forskning blant barn i sine undersøkelser (se for eksempel Angell-Jacobsen, 2008; Cannella, 1997, 2002; Cannella & Kinscheloe, 2002; Cannella & Viruru, 2002, 2004; Gulløv & Højlund, 2006; Heimen, 2011; Pedersen, 2006; Prout & James, 1997; Seland, 2009; Viruru, 2001, 2002, 2005; Viruru & Cannella, 2001; Winger, 2007). Når man forsker i barns hverdagsliv forutsetter det en metodisk tilnæringsmåte som fanger nyanser, kompleksitet og mangfoldige stemmer og uttrykksmåter (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010, s. 3), og således er etnografi en passende metodologisk tilnærming for mitt prosjekt.

4.1.3 Forskning blant barn – noen etiske refleksjoner

Forskning med barn har skapt en helt ny era for forskningsetikk og studier om barndom, skriver Farrell (2005). Hun skriver:

Not only has the field of research ethics come to pervade approaches to research with children, but also the field of early childhood studies and its attendant understandings of children's competence to engage in research have come to inform its practice (s. 166).

Eide et al. (2010) drar det videre, og skriver at det i tidligere forskning ofte har vært forsket både *på* og *med* barn. Jeg er enig med Eide et al. (2010) når de skriver at det kan være aktuelt å si at man forsker *blant* barn, ved at forskeren går tett på barnas hverdagsliv og søker å fornemme, beskrive og reflektere over livet i barnehagen (s. 4). Ved å gjøre dette kan barna oppfattes som meningskapende subjekter med genuine og verdifulle erfaringer og synspunkter det er viktig å lytte til (Eide et al., 2010; Farrell, 2005). Men som Eide et al. (2010) skriver videre er «å lytte» et komplekst begrep som kan forstås på mange måter. Det innebærer blant annet å være åpen for mangfoldige ytringer og et genuint ønske om å ta den andres stemmer på alvor (s. 8).

Jeg vil i mitt feltarbeid samtale med barna i en «hverdagslig» setting, men dette er ikke noe de selv har bestemt. Dette mener jeg kan settes i sammenheng med etikk. «Barns deltakelse i samfunnsvitenskapelig forskning handler både om å erkjenne at forskning om barn og deres levevilkår er viktig – og samtidig *beskytte* barn i forskningssammenheng» (Eide et al., 2010, s. 7, min utheving). Barnehagebarn i alderen 3-6 år (som barna er på den avdelingen jeg skal gjøre mitt feltarbeid) har ikke selv bestemt at de skal være en del av et forskningsprosjekt, og det mener jeg er viktig å ha i betraktning. Jeg syns Eide et al. (2010) sier det svært treffende: «Som forsker må en spørre seg om hvilken rett en har til å gå inn i barns hverdagsarena med et forskerblikk» (s. 7). Den voksne (her: jeg som forsker) er i en mektig posisjon i forhold til barna, da barna ikke har forutsetninger for å vite hva det innebærer å være forskningsdeltakere (Eide et al., 2010). Som de skriver videre:

Forskeren vil både i kraft av å være en voksen, men også i kraft av å være den som har utarbeidet forskningsbetingelsene, stå i en maktposisjon i møtet med barn. Forskeren har bestemt tema, metodologi, kontekst og hvem som skal delta. Forskeren bestemmer også hvordan data skal analyseres og presenteres (s. 7).

I mitt tilfelle har som sagt ikke barna selv bestemt at de skal være med, det har deres foreldre bestemt og godkjent. Derfor mener jeg Otterstad (2007) stiller et relevant spørsmål når hun spør: «Who is at risk when agreeing to participate in research projects?» (s. 172). Et annet

godt poeng syns jeg Bae (2005) har når hun poengterer: «To avoid misusing one's powerful position, practicing self-reflection, e.g. relating to and being able to take a critical perspective on one's own feelings, actions and analytical constructs, emerges as a necessary ingredient in a researcher's identity» (s. 290). Det er dermed viktig å være bevisst sin etiske forskerrolle. Som Viruru & Cannella (2001) påpeker: «Hvem er vi som kan snakke om postkoloniale perspektiver og etnografi fremfor de som er yngre enn oss? Er vi de som koloniserer, de koloniserte, eller begge, eller ingen?» (s. 159). Ved å være åpne og bevisste på at barn har rett til å bli sett og hørt innen forskning, kan det gjenkjennes en ubalanse i makten som oppstår mellom forskeren og de som blir forsket på, i mange situasjoner oppstår denne ubalansen mellom den voksne (forskeren) og barna (de som blir forsket på) (Farrell, 2005, s. 169). Jeg mener dette er viktig å ha i betraktning når man skal ut å gjøre et forskningsarbeid blant barn.

4.1.4 Kritikk av etnografi som forskningsmetode

Madsen (2003) skriver at etnografi kan være et minefelt å begi seg ut på, da etnografi ofte kritiseres som forskningsmetode:

Fra én front går kritikken på etnografiens manglende videnskabelighet og problemer med at leve op til krav om validitet, objektivitet og reliabilitet. Fra en annen side trues prosjektet, fordi etnografiske data og videnproduksjon oppfattes som ren konstruksjon. Det betyr, at etnografi i givet fald ikke representerer noget eller andet end det sprog, etnografien formidler sig igennem (s. 7-8).

Ifølge Madsen (2003) er etnografi under angrep fra den naturvitenskapelige tradisjonen innenfor samfunnsforskning, da kritikken går på at den form av data og viten som etnografi produserer slett ikke er av en sånn kvalitet at det kan kalles vitenskap. Dette fordi krav om validitet, reliabilitet og objektivitet ikke kan innfris (Madsen, 2003). Ved å gjøre flere ulike innsamlingsstrategier av datamateriale kan man likevel imøtekomme deler av denne kritikken (Hammersley & Atkinson, 2007).

Viruru & Cannella (2001) skriver at selv om etnografi har skapt kontrovers, er etnografi akseptert som en form for sosial forskning som utforsker naturens fenomener (i motsetning til testing av hypoteser). Innen etnografi brukes ustrukturerte data og det bearbeides meninger av menneskelige handlinger (Hammersley & Atkinson, 2007; Viruru & Cannella, 2001). Ettersom etnografi har rot i antropologiske studier, har etnografi først de seneste tiårene blitt

akseptert som en ideell metode for å gjøre «(...) educational research with children in homes, communities, and schools» (Viruru & Cannella, 2001, s. 165).

Andre typer kritikk rettet mot etnografi som metodologi har vært at etnografi konkretiserer hierarkiske, udemokratiske og koloniserende praksiser (Viruru & Cannella, 2001). Forskeren blir sett på som den som har all makt, bestemmer hvem og hva som skal studeres, og etnografi har ofte blitt kritisert for å være «fiksjon», en historie konstruert av forfatteren (Viruru & Cannella, 2001). Slike refleksjoner rundt min egen undersøkelse vil jeg gjøre senere i avhandlingen, i kapittel 7. En av konsekvensene av slike kritikker er derfor et økt fokus på selve den etnografiske teksten, og viktigheten av det å synliggjøre forskerens bakgrunn og forforståelser, samt forskerens konstruksjoner av feltet og dataene (Seland, 2009).

Ved å være oppmerksom på slike postmoderne og postkoloniale kritikker, har flere antropologer hatt den troen at selv om etnografi har et potensiale for å utøve mer kolonisering, vil praksisfeltet kunne avsløre og sette fokus på de marginaliserte, ignorerte og «silenced» sine 'stemmer' verden rundt (Viruru & Cannella, 2001). Her er det altså vesentlig å være nøye med hvor man posisjonerer seg: «Here I find the concept of positionality useful for deconstruction, as in de/colonial theory the researcher moves away from the role of coloniser and constantly probes the power relationship» (Otterstad, 2007, s. 172). Som Viruru & Cannella (2001) var inne på skriver Otterstad (2007) at ved å bruke de/koloniserende metodologier kan man avsløre stemmer til de som tidligere ikke har blitt hørt i normativ utviklingsforskning.

4.2 Feltarbeid og forskerrolle

Min etnografiske undersøkelse ble gjennomført i en barnehage i Oslo, og hovedsakelig hadde jeg tilhørighet til en primærgruppe med 19 barn og 4 voksne. Barnehagen er en moderne basebarnehage og har derfor ikke rene avdelinger. Dataene ble samlet inn over en periode på åtte uker, og jeg var i barnehagen til sammen 10 ganger. Jeg var i barnehagen to-tre timer pr. besøk, og jeg var i barnehagen på forskjellige tidspunkt i løpet av dagen og på forskjellige dager. Jeg var derfor aldri i barnehagen en hel dag, og som Andersen (2002) påpeker er den tiden forskeren tilbringer i barnehagen bare en del av den tiden barna tilbringer der. Som en konsekvens av det får man dermed kun et «utdrag» av en kompleks hverdag i barnehagen.

Jeg skrev et brev til barnehagen om mitt prosjekt (se vedlegg 1), informerte den pedagogiske lederen på den primærgruppen jeg skulle ha tilhørighet til, samt fagleder og skrev et brev til foreldrene hvor de selv kunne krysse av på om de ville at deres barn kunne få delta på mitt prosjekt (se vedlegg 2). Jeg hadde på forhånd forklart og tydeliggjort for den pedagogiske lederen at min rolle ville være observerende, men også deltagende sammen med barna. Prosjektet ble allerede før dette meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) og godkjent (se vedlegg 3).

Ifølge Gulløv & Højlund (2006) går feltarbeid ut på å få blikk for menneskers handlinger og forståelser, og forsøke å begripe de mønstre og logikker, som kan forklare dem, uansett hvordan i verden man bedriver forskning (s. 20). De skriver at sentralt i feltarbeidets terminologi står begrepet *deltagerobservasjon* (Gulløv & Højlund, 2006, min utheving). Dette underbygges også av Hammersley & Atkinson (2007) som skriver at all samfunnsforskning baserer seg på den menneskelige evnen til deltagende observasjon. Deltagende observasjon er også den mest sentrale datainnsamlingsstrategien innenfor etnografisk forskning (Postholm, 2010). Gulløv & Højlund (2006) beskriver det å være en deltagende observatør på denne måten:

Kunsten er at deltage og forsøke at forstå de omstendigheter, der gør barnearbejdet muligt og meningsfuldt for de mennesker, der er engageret i det. Det innebærer ikke bare at deltage i børns aktiviteter og lytte til deres beskrivelser af deres hverdag, men også iagttage andre aktører, f.eks. arbeidsgivere eller voksne arbeidere, og bestrebe sig på å forstå deres opfattelser af arbejdet, børnene og rimeligheden i organiseringen (s. 22).

Grunnlaget for å håndtere balansen mellom nærhet og distanse er refleksivitet (Gulløv & Højlund, 2006; Hammersley & Atkinson, 2007; Seland, 2009). For som Gulløv & Højlund (2006) presierer: «Som feltarbeider er man selv del af empiriens tilblivelse, for innsikt i menneskelige erfaringer sker nødvendigvis ved personlig mellekomst» (s. 23). Forskeren blir som deltagende observatør en del av feltet man studerer, og den nære relasjonen mellom forskeren og informantene er avgjørende for materialets kvalitet (Gulløv & Højlund, 2006; Seland, 2009). Gulløv og Højlund (2006) mener et grunnleggende aspekt ved refleksiviteten blir at: «(...) forskeren i videst mulige omfang er opmærksom på de udvælgelser, der foretages, og de personlige forhold, som i feltarbejdssituasjonen påvirker ens opfattelser af empiri» (s. 25). For at denne teksten skal imøtekomme kravet om en synliggjøring av

forskerens forforståelser, valg og perspektiver, har jeg i kapittel 1.5 fortalt litt om min tidligere bakgrunn. Jeg vil i dette avsnittet fortelle hvordan min bakgrunn har preget valg av forskerrolle og handlinger i feltet.

I mine sju år i barnehage har jeg hele tiden jobbet i Oslo nord, og synes selv jeg har vært heldig som har fått lov til å jobbe med så mange barn og voksne med forskjellige språk og kulturer. Dette temaet opptok meg også i bacheloroppgaven min (Belseth, 2010) hvor jeg skrev om flerspråklige barn og rollelek. Ved å jobbe i barnehage i så mange år, har jeg opparbeidet en god del kunnskap om barnehage, barn, foreldre og ansatte, slik som en forsker kan innta rollen som «complete participant» (Hammersley & Atkinson 2007; Seland, 2009), men som Seland (2009) presiser *uten* [min utheving] å ha hatt forskerens analytiske blikk på arbeidet mitt. Jeg var likevel ikke en «complete participant» i denne undersøkelsen.

Min posisjon som «forsker» forutsetter et utgangspunkt i poststrukturelle perspektiver. I et poststrukturelt perspektiv sees ikke lengre etnografens språk som en ren beskrivelse av hendelser i en kultur, men som forskerens konstruering av et felt og det empiriske materialet (Hammersley & Atkinson, 2007; Seland, 2009). Jeg har ofte opplevd hvordan enkelte mennesker (utfra forskjellige forutsetninger) blir marginalisert og «silenced» (Mac Naughton, 2005; Viruru & Cannella, 2001), og hadde derfor en «agenda» med min undersøkelse. Ved å benytte postkolonial teori til å bearbeide mitt datamateriale kan det åpne for muligheter for de marginaliserte sine stemmer til å bli hørt. Under mitt feltarbeid var jeg veldig bevisst på hvilken teori jeg ville benytte, men usikker på om dette ville la seg gjøre. Jeg ville gå ut i feltet på en mest mulig «åpen» måte, men den analytiske rammen er likevel avgjørende for hva man velger å fokusere på i løpet av feltarbeidet, hvordan man definerer det, og dermed senere blir prosjektets empiri (Gulløv & Højlund, 2006). Det analytiske forarbeidet skal altså ikke låse og begrense fortolkningsmulighetene, men likevel sikre at man ikke gjennom et lengre feltarbeid mister fokuset (s. 68).

Etter å ha vært i barnehagen et par ganger følte jeg veldig på det å være i en forskerrolle. Jeg gikk rundt med blokka mi, og en av assistentene påpekte til og med dette en av de første dagene jeg var der. «Der kommer du igjen ja, med blokka di!» (Feltdagbok, 05.10.11). Jeg følte flere ganger at jeg var en «spion» som Rhedding-Jones (2005a) beskriver, og jeg synes det var vanskelig å skulle skrive ned situasjoner jeg observerte, når de voksne observerte meg

tilbake da jeg skrev ned det jeg så. Ofte fikk jeg bare rare blikk eller tilbakemeldinger da de voksne så at jeg skrev ned situasjoner som oppstod.

En annen ting jeg synes var vanskelig var det å si ifra til de voksne at jeg faktisk ikke var en del av grunnbemanningen. Barnehagen er, som beskrevet i neste kapittel, en stor basebarnehage med mange rom hvor det alltid skal være minst én voksen. En av de første dagene jeg var i barnehagen var det lunsjtid for barna og pauser for de voksne. Da sa det ene voksne til en annen: «Jeg tar pause jeg. Du er jo ikke alene, Kjartan er jo her!» (Feltdagbok, 05.10.11). På det tidspunktet var det i praksis kun en voksen sammen med 14 barn under måltidet. I ettertid tok jeg dette opp med de voksne på den primærgruppen jeg tilhørte, da vedkommende som sa det ikke tilhørte den primærgruppa jeg var på. Jeg ba de voksne på den primærgruppa jeg hørte til fortelle til alle i barnehagen at jeg kun var der som deltagende observatør og masterstudent, og ikke som en «vanlig voksen». Jeg hadde på forhånd forklart for den pedagogiske lederen at jeg ville være en deltagende voksen sammen med *barna*.

En annen utfordring jeg følte på var forskerrollen kontra pedagogrollen. Som pedagog og med lang fartstid i barnehagen var det vanskelig og ikke skulle gripe inn da det skjedde konflikter barna i mellom. Spesielt den aller siste dagen oppstod det en konflikt mellom to barn, da de begge mente de hadde hatt en legodel før den andre. Jeg observerte hele hendelsen, men valgte og ikke si noe. Det ene barnet spurte meg om jeg kunne si til det andre barnet at han måtte gi den legodelen tilbake til henne. Jeg svarte at dette må de ta opp med en annen voksen. Da sa gutten: «Kjartan er ikke ordentlig voksen, han er bare på besøk!» Dette var noe jeg presiserte og tydeliggjorde for barna allerede fra første dag. At jeg kun ville være i barnehagen en begrenset periode, men at jeg ville delta sammen med dem i aktiviteter og under måltider i tiden jeg var der. Jeg sa også ifra at jeg ikke var en «vanlig» voksen, men at jeg gikk på skole og skulle skrive en oppgave, og at det var derfor jeg var i barnehagen deres. Ofte da jeg skrev ned situasjoner jeg observerte spurte barna meg hva jeg skrev, og jeg fortalte de så ærlig jeg kunne at jeg skrev ned det jeg så hva og hva de gjorde eller sa. De virket fornøyde med svarene jeg ga, og hadde ingen innvendinger. Jeg synes likevel at det var vanskelig og ikke kunne gripe inn i slike situasjoner. Som Rhedding-Jones (2005a) skriver er en av nettopp en av utfordringene med etnografi «to be quiet» (s. 73). I en «vanlig» barnehagehverdag ser man gjerne ikke hele situasjoner før konflikter oppstår, men i denne situasjonen hadde jeg fulgt med helt fra starten, men følte likevel at jeg ikke kunne gripe inn.

4.2.1 Innsamling av data

Å benytte seg av varierte data er vanlig under etnografi (Gulløv & Højlund, 2006; Hammersley & Atkinson 2007; Postholm, 2010). Hammersley & Atkinson (2007) skriver også at for å få et best og konkret som mulig bilde av feltet trengs flere forskjellige typer innsamling av data. Mot slutten av mitt opphold i barnehagen valgte jeg derfor å ha et samtaleintervju med tre av de voksne på primærgruppen jeg hadde tilhørighet til. Ved å benytte flere datakilder får man mulighet til å finne ut om de ulike kildene støtter opp mot hverandre, og gir også forskeren tilstrekkelig materiale til å kunne skrive detaljerte beskrivelser (Postholm, 2010, s. 138). Postholm (2010) skriver at dette er et kjennetegn ved alle kvalitative studier. Hvis man føler man ikke får noe ut av observasjonene, kan man heller prøve andre metoder, for eksempel intervju (Gulløv & Højlund, 2006). I hovedsak valgte jeg deltagende observasjon og feltdagbok som min datainnsamlingsstrategi, i tillegg til samtaleintervjuer og barnehagens årsplan. Som Hammersley & Atkinson (2007) skriver er det viktig å være klar over «faren» ved kun å stole en på en type datainnsamling:

In social research, if we rely on a single piece of data there is the danger that undetected error in our inferences may render our analysis incorrect. If, on the other hand, diverse kinds of data lead to the same conclusion, we can be a little more confident in that conclusion. This confidence is well founded to the degree that the different kinds of data have different likely directions of error built into them (s. 183).

Jeg mener derfor det var av stor betydning at jeg valgte ulike typer datainnsamlingsstrategier.

Ifølge Gulløv & Højlund (2006) er det to forhold som er viktige å være oppmerksom på når man observerer. Nemlig det teoretiske utgangspunkt og ens eget blikk. Teorier hjelper med å avgrense og fokusere blikket på noen aktiviteter og temaer framfor andre (Gulløv & Højlund, 2006). Mesteparten av tiden jeg var i barnehagen brukte jeg sammen med barna fordi jeg ville observere hvordan de voksne snakket med barna, og derfor valgte jeg alltid å sette meg sammen med barna, under både frilek, utelek og måltider.

4.2.1.1 Feltdagbok

Jeg valgte feltdagbok som min største form for datainnsamling. Jeg hadde på forhånd valgt meg en liten notatblokk. Denne ville jeg ha med meg hvor jeg enn bevegde meg i barnehagen. Jeg sa til de voksne i barnehagen at de gjerne måtte titte i den hvis de hadde lyst, en mulighet ingen av de voksne benyttet seg av mens jeg var der. En voksen (den pedagogiske lederen)

lurte likevel på om jeg hadde funnet noe jeg kunne bruke, «jeg skulle tross alt skrive en stor masteroppgave», som hun sa. Jeg fortalte at det måtte jeg finne ut når jeg skulle begynne å bearbeide det jeg hadde observert og notert. Boka jeg brukte som feltdagbok var en liten notatblokk. Etter endt feltarbeid var boka på 31 sider. Jeg observerte ikke systematisk, men skrev ned det jeg tenkte eller observerte som oppstod spontant, og som Gulløv & Højlund (2006) påpeker er det umulig å notere «alt». Ikke minst fordi man skal oversette nonverbale uttrykksformer ned i skriftspråk, og samtidig følge med hva som skjer. Jeg fant det derfor ikke hensiktsmessig å observere systematisk. Som Wolfinger (2002) påpeker: «When in the field, ethnographers are already deciding what to write about» og at når man er i feltet «(...) researchers presumably identify certain phenomena as interesting and worthy of annotation» (s. 86-87). Det som trigget det jeg skrev ned var i de situasjonene jeg følte at barna ble fratatt muligheter i hverdagen. Disse situasjonene kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

4.2.1.2 Samtaleintervju

En annen type datainnsamlingsstrategi jeg benyttet meg av var samtaleintervju (Seland, 2009). Alle intervjuene var avtalt på forhånd. Ifølge Seland (2009) kan slike intervjuer klassifiseres som åpne og ustrukturerte kvalitative forskningsintervju:

Metoden er basert på dagliglivets samtaler, og målet er å få frem hvilken forståelse individet har av det fenomenet forskeren fokuserer på, slik at forskeren kan analysere og tolke dette, og sette det inn i en sammenheng som gir mening og ny kunnskap i forhold til problemstillingen (s. 107).

Jeg hadde en uformell samtale med en pedagogisk leder og to assistenter (en og en). Jeg spurte dem noen lunde samme spørsmål og tok lydopptak av alle samtaler. Den ene samtalen varte i ni minutter og 12 sekunder, den andre varte i seks minutter og 40 sekunder, og den siste varte i åtte minutter og fem sekunder. Alle samtaler ble gjort siste dagen av mitt opphold, 21. november 2011. Jeg har senere transkribert disse lydopptakene. Jeg valgte nok et noe mer strukturert type samtaleintervju enn det for eksempel Seland (2009) gjorde, men jeg lot likevel samtaledeltakerne selv få si hva de mente (i forhold til spørsmålene) og tilpasset det med forskjellige oppfølgingsspørsmål ettersom hva de forskjellige deltakerne svarte. Det siste spørsmålet var også et veldig åpent spørsmål. Her får man tak i intervjudeltakernes refleksjoner rundt de temaene jeg ønsket å få belyst, som også er styrende for hvilken retning samtalen beveger seg (Seland, 2009). Dette gir en fleksibel situasjon, som kan sikre at visse

problemstillinger som er interessante for mitt prosjekt blir tatt opp, men uten at føringene blir for markerte. Både intervjuer og intervjudeltakere får dermed anledning til å vinkle samtalen ut fra sine perspektiver, og trekke inn det de finner relevant for temaet (Seland, 2009). Noen av spørsmålene jeg kom frem til var litt tilfeldig. Alle tre intervjudeltakere fikk to like spørsmål, og disse spørsmålene kom jeg frem til ettersom jeg visste jeg ville ta for meg dikotomien «vi og de andre» og begrepet «flerkulturell barnehage». Resten av spørsmålene ble litt tilfeldige, og ble til underveis (oppfølgingsspørsmål), men jeg ser i etterkant at disse spørsmålene (og svarene) vinklet seg inn mot språk og flerspråklighet.

4.2.2 Analyse og tolkning – den etnografiske teksten

Innen etnografi er ikke analysen av data en tydelig fase i en undersøkelse. Som Hammersley & Atkinson (2007) skriver begynner analysen på mange måter allerede i før-feltarbeidsfasen, i formuleringen og klargjøringen knyttet til forskningsspørsmålene, og fortsetter gjennom prosessen å skrive rapporter, artikler og bøker. Det er også viktig å merke seg at det ikke finnes en fasit eller oppskrift når det gjelder å analysere etnografisk data (Hammersley & Atkinson, 2007). Når man skal begynne å analysere, er det viktig å ha god kjennskap til datamaterialet sitt. Som Hammersley & Atkinson (2007) skriver trenger man å *kjenne* sitt eget datamateriale og at «detailed and repeated readings are necessary» (s. 162).

Feltnotatene (tekstene som jeg skapte etter å ha observert og deltatt sammen med barna), den transkriberte teksten av samtaleintervjuene, og barnehagens årsplan danner grunnlaget for bearbeiding i denne avhandlingen. Dette kan sees i sammenheng med poststrukturelle teorier som søker å åpne for forskjeller og små historier (Bustos, 2007). Innen poststrukturelle perspektiver brukes ikke en spesiell «tolkning», og jeg velger heller ikke å kalle mine bearbeidinger av datamaterialet for analyse.

I denne avhandlingen har jeg valgt å bruke en dekonstruktiv tilnærming for å skape mening fra dataene. Den etnografiske teksten vil være teksten jeg skapte etter å ha observert hendelser, utdrag av de transkriberte samtaleintervjuene, og utdrag av barnehagens årsplan. Gjennom feltnotatene tematiserte jeg datamaterialet. Dette kan være problematisk i forhold til en poststrukturell tilnærming. Det er likevel ingen umulighet å gjøre det på denne måten, da det ikke finnes en bestemt måte å finne meninger på i dataene innenfor poststrukturell forskning (Hughes, 2010). Som beskrevet tidligere i avhandlingen søker ikke poststrukturelle

perspektiver å gi en bestemt kunnskap, men heller å vite noe om hvordan kunnskap er konstituert. Dette kan gjøres ved å knytte informasjonen i dataene til teorier. I min avhandling vil jeg skape mening fra dataene gjennom dekonstruksjoner og kritisk refleksjon. Dette gjøres i lys av postkoloniale perspektiver, og knyttes også opp mot poststrukturelle perspektiver da det fokuseres rundt språk, makt og rådende diskurser.

4.2.3 Dekonstruksjon og kritisk refleksjon

I masteravhandlingen vil jeg forsøke å gjøre dekonstruksjoner i nær tilknytning til kritisk refleksjon. Det vil si å lese tekst på annen måte og stille kritiske spørsmål. Ifølge Steinnes (2004) kan dekonstruksjon oppfattes som «nærlesning av tekster». Otterstad (2006) skriver at begrepet dekonstruksjon krever at det stilles kritiske spørsmål til hva som konstruerer makt, og hvordan makten synliggjøres gjennom språket. Cannella (1997) skriver det på denne måten:

Deconstruction reveals dominant themes and forms of discourses; unmasking the contradictions and biases in those frames (...) Deconstruction fictionalizes hegemonic truth and unlocks the door to multiple possibilities (s. 16).

Jeg har valgt dekonstruksjon fordi jeg anser det som nødvending å dekonstruere visse begreper som brukes i barnehagen. Otterstad (2006) skriver at dekonstruksjon ikke handler om å rive ned, men å bygge opp og gjennomskue hvordan språket strukturerer, konstruerer, opprettholder og produserer kunnskap. Det stilles kritiske spørsmål til hvilke nøkkelbegreper som konstruerer makt, og hvordan makten gjennom språket synliggjøres og legitimeres (Bustos, 2007; Otterstad, 2006). Ved å dekonstruere diskursive praksiser, det vil si undersøke hvilke logikker som presenteres og argumenteres for, identifiseres ulike diskurser som gir tegn til og strukturerer kunnskapsproduksjoner i barnehagen (Otterstad, 2009, s. 70). For å analysere motsetninger i språket benyttes dekonstruksjon. Når man analyserer begrepspar som «vi/de andre» og «majoritet/minoritet» er det ikke primært for å sette dem opp mot hverandre, men for å se hvordan makten ligger skjult eller forkledd i sammenhenger de i opptrer i. Slik kan dekonstruksjon vise hvordan språklig ambivalens oppstår (Otterstad, 2009, s. 72). Søndergaard (2002) sier at dekonstruksjoner søker å «contradict the obvious, to think against the stream of what is taken for granted» (s. 191). Dekonstruksjon linkes ofte til den franske filosofen Jacques Derrida (1930-2004) (Bustos 2007; Cannella 1997; Mac Naughton, 2005). Derrida ville blant annet dekonstruere absolutte systemer eller grunnleggende strukturer – alle

påstander og teorier påstås å være allmenngyldige (Bondevik & Bostad, 2006). Derrida utfordrer gjeldende sannhetsregimer med utgangspunkt i dekonstruksjon. «Virkeligheter» konstrueres gjennom språket, og ved å gjøre dekonstruksjoner kan man synliggjøre og peke på kompliserte og mangfoldige «virkeligheter» (Bustos, 2007). Derrida påpekte at dekonstruksjon ikke er en metode (Bustos, 2007; Cannella, 1997; Mac Naughton, 2005). Ettersom dekonstruksjon ikke er en metode, finnes det heller ingen oppskrift på hvordan dekonstruksjoner skal gjøres (Bustos, 2007; Rhedding-Jones, 2005a). Rhedding-Jones (2005a) beskriver det slik: «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» (s. 31). Det kan derfor være en utfordring å gjøre dekonstruksjoner. Man kan ikke følge en mal eller gjøre 'det samme' som andre eller gjøre 'det samme' igjen (Bustos, 2007, s. 45). Man kan likevel la seg inspirere av andre til å gjøre nye dekonstruksjoner. Diderichsen (2005) forklarer dekonstruksjon på denne måten:

Dekonstruktion består ikke i at følge en bestemt tekstlæsningsmetode, men derimot i at søge at åbne en tekst op mod stadig nye tolkningsmuligheder ved at vise, at den indeholder mange forskellige niveauer, der ikke lader sig samle i en enkel og entydig tolkning (s. 147).

Ettersom det ikke finnes en metode eller oppskrift på hvordan dekonstruksjon skal gjøres velger jeg å forsøke å gjøre en slags «sammenveving» av dekonstruksjon og kritisk refleksjon. Ved å unngå «sannhetsregimer» og dominerende diskurser som kan virke ekskluderende og marginaliserende på enkeltpersoner i barnehagen (Bustos, 2007) kan dekonstruksjoner skape muligheter for alternative praksiser. Nærliggende til dekonstruksjon finnes kritisk refleksjon. Mac Naughton (2005) skriver at kritisk refleksjon er en prosess hvor man stiller spørsmålstegn til hvordan makt opererer innen «teaching and learning», og hvordan man gjennom denne kunnskapen kan endre læringsprosessen i forhold til de som blir «undertrykt». Hun skriver videre at innen kritisk refleksjon finnes det ikke én eneste riktig måte å «undervise» på, men at all «teaching and learning» kan enten bidra til, eller bestride undertrykkelse og urettferdighet (s. 7). Således mener jeg kritisk refleksjon og dekonstruksjon kan settes «sammen», da man ser på maktforhold innen begge disse strategiene. I tillegg er det hensiktsmessig å bruke kritisk refleksjon når man benytter et postkolonialt perspektiv, nettopp fordi man gjennom kritisk refleksjon vil bestride undertrykkelse. Jeg vil avslutte dette kapitlet med førskolelærer Sally Barnes som uttaler følgende om kritisk refleksjon:

Critical reflection means that there are always far more questions than answers, that I cannot pretend that there are no power effects related to my actions as a teacher and that there are rarely, if ever, simple solutions to the incredibly complex task of teaching (Mac Naughton, 2005, s. 15).

Det er viktig at man gjennom kritisk refleksjon av egen praksis blir mer bevisst på at det finnes flere spørsmål enn svar, og at det ikke finnes noen «enkel fasit» i det å «undervise» i barnehagen (Mac Naughton, 2005). Gjennom å se på egen praksis var det naturlig for meg som førskolelærer i bunn, å gjøre denne undersøkelsen på en barnehageavdeling i en «kjent» setting, og gjennom min undersøkelse og mitt datamateriale senere gjøre refleksjoner og tanker rundt eget arbeid¹⁰. Likevel var det viktig for meg å innta en ny posisjon i «forskerrollen», når jeg gjorde min undersøkelse, som den som står «utenfor». Det er viktig å skille mellom det å være førskolelærer i praksisfeltet, og det å være i en forskerposisjon.

I dette kapitlet har jeg sett på ulike sider ved den metodologiske tilnærmingen etnografi. Jeg har tatt for meg etnografi som forskningsmetode, ontologi og epistemologi, etnografi og barnehagepedagogikk, gjort noen etiske tanker rundt forskning med barn og redegjort for kritikk rettet mot etnografi som forskningsmetodologi. Videre har jeg tatt for meg feltarbeid og forskerrolle, innsamling av data, analyse og tolkning, og dekonstruksjon og kritisk refleksjon. I neste kapittel følger en presentasjon av barnehagen jeg gjorde min undersøkelse i.

¹⁰ Disse refleksjonene vil jeg komme tilbake til i kapittel 7.

5. Velkommen til Fjellstua barnehage

I dette kapitlet gjøres en presentasjon av barnehagen, voksne, og barn. Jeg vil samtidig få presisere at navn på både barn, voksne og barnehage er anonymisert. Både voksne og barn presentert i dette kapitlet har ulik kulturell, språklig og etnisk bakgrunn.

5.1 Fjellstua barnehage

Fjellstua barnehage er en stor basebarnehage, plassert i Oslo. Den rommer to baser, en småbarnsbaser med plass til 40 barn og en storebarnsbaser med plass til 60 barn. Barna er delt inn i primærgrupper, og er fordelt med ca. 18 barn og 3 voksne (1 pedagogisk leder og 2 assistenter) i hver primærgruppe på storebarna, og ca. 12 barn og 3 voksne i hver primærgruppe på småbarna. Det er totalt 3 primærgrupper på hver base. Basene er fordelt på to etasjer.

Ifølge årsplanen til barnehagen har barnehagen en grunnbemanning på 21 årsverk, i tillegg til tospråklige assistenter ansatt på Fagsenter for barn og unge¹¹, ekstraansatte til barn med spesielle behov og vikarer. Barnehagen er åpen fra 07.00-17.00. Barnehagen har et stort kulturelt, språklig og etnisk mangfold, både blant barn og voksne, og en av assistentene forteller meg en av de første dagene jeg er der at det ikke er en eneste jente med etnisk norsk bakgrunn på storebarnsbasen.

Barnehagen har utrolig mange rom, slik som basebarnehager flest. Bare i inngangsområdet er det en stor gang, to garderober/skifterom (for personalet), et pauserom/kjøkken, samt hele tre kontorrom. Videre kommer småbarnsbasen med et stort fellesrom/kjøkken, samt flere mindre rom. På storebarnsbasen har alle barna en felles ytter/grovgarderobe, men tydelig markert med hvilken primærgruppe de har tilhørighet til. Det er en liten gang med vanlig garderobe, og så har basen et stort rom med to store bord (med plass til 10 barn på hvert bord). I dette rommet er det også et kjøkken. Utover dette store rommet finnes også et byggerom, et puteområde, et motorikkrom, et familierom, et materialrom/formingsrom (som førskolebarna ofte benytter seg av), et lite språk/spillerom og nok et felles rom i midten, med et stort bord og to små bord.

¹¹ Tidligere Pedagogisk fagsenter.

Ettersom barnehagen er stor med mange fellesrom observerte jeg og deltok jeg også sammen med barn fra de andre primærgruppene. Dette gjorde jeg etter samråd med den pedagogiske lederen som tilhører den primærgruppen jeg var mest med, og etter godkjenning fra barnas foreldre om at de kunne være en del av min undersøkelse. Barna fikk bevege seg fritt fra rom til rom, og jeg deltok derfor alltid sammen med de barna «jeg fikk lov til å være sammen med».

5.1.1 Dagsrytme

Noe av det første jeg gjorde da jeg kom til barnehagen var å spørre litt om dagsrytmen og hva de gjorde av faste rutiner og aktiviteter. En pedagogisk leder forteller meg at storebarnsbasen og småbarnsbasen har hver sin ukeplan. Hun forteller videre at det alltid skal være minst to voksne sammen med barna under måltidene. De har en fast turdag én gang i uka, og de har to førskolegrupper som har gruppe og tur på motsatte dager. De har samlingsstund hver dag, utenom turdagene. På storebarnsbasen spiser alle førskolebarna måltidene sammen, mens de resterende 3- og 4-åringene spiser på de rommene hvor de basene de er tilknyttet har «tilhørighet». Dette er en ordning som personalet synes fungerer fint, og som de har hatt god erfaring med tidligere.

5.1.2 Primærgruppe Skogstrollet

På storebarnsbasen er det totalt 3 primærgrupper. Jeg har i all hovedsak hatt «tilhørighet» til primærgruppa jeg velger å kalle «Skogstrollet». På primærgruppe Skogstrollet går det for tiden 19 barn. Barna har ulike kulturelle, språklige og etniske bakgrunner.

Jeg valgte til slutt ut seks barn jeg i hovedsak vil presentere i denne avhandlingen. Av de seks barna jeg vil presentere i denne avhandlingen går tre av barna på Skogstrollet. De siste tre går også i samme primærgruppe, men denne gruppa har jeg valgt og ikke å gi noe navn ettersom det ikke har noen betydning for min undersøkelse.

5.1.3 Personalet på Skogstrollet

På Skogstrollet er det totalt fire voksne. I de to månedene jeg er der er det utskifting i personalet. To av de voksne på Skogstrollet er nemlig vikarer, hvorav den ene er på arbeidsutplassering. Den ene nye som kommer inn har også tidligere jobbet der som vikar, men har nå fått fast stilling. Hun har inntil nylig jobbet i en barnehage i samme område hvor det kun gikk barn med flerspråklig bakgrunn. Jeg har derfor valgt å presentere henne i denne

avhandlingen i motsetning til de to vikarene.

Hanne er pedagogisk leder på primærgruppe Skogstrollet, og er etnisk norsk. Hun har jobbet som pedagogisk leder i fire år, og har i tillegg mange års erfaring som barnepleier. Kalle er assistent, og etnisk norsk. Han har jobbet i denne barnehagen i snart to år. Han har tidligere to års erfaring fra SFO (Aktivitets-skolen). Erika er assistent, og har bakgrunn fra Tyrkia. Hun er selv født og oppvokst i Norge, og hennes foreldre kommer opprinnelig fra Tyrkia. Hun har nylig begynt i denne barnehagen, i en fast stilling som assistent. Hun har jobbet i denne barnehagen tidligere i en kort periode (tre måneder), og har utover det vært fast vikar i to år i en annen barnehage i samme område.

I tillegg til disse tre vil det i noen sammenhenger senere i teksten også bli presentert noen andre voksenpersoner i barnehagen. Disse snakket jeg lite med da jeg, etter samråd med pedagogisk leder på primærgruppen jeg hadde tilhørighet til, stort sett observerte de voksne som tilhørte Skogstrollet. Likeledes var det Hanne, Kalle og Erika jeg hadde samtaleintervju med.

5.1.4 Barna i Fjellstua barnehage

I stedet for å fokusere på alle barna valgte jeg å nærme meg enkelte av barna, og deltok mye sammen med dem. Både i lek og ved måltider var jeg en observerende, deltagende voksen sammen med barna.

Barna jeg presenterer i denne avhandlingen har forskjellig kjønn, alder, kulturell, språklig og etnisk bakgrunn. Jeg vil fortelle litt om deres interesser og bakgrunner, og hvordan ulike situasjoner oppstod barna i mellom og i samspill med de voksne. Andersen (2002) kaller dette for barneportretter, da det er disse barna som er mest tydelige videre i teksten. Dette kan oppfattes som bilder som sier noe om kompleksiteten, da det komplekse subjektet er sentralt i et poststrukturalistisk perspektiv og det er subjektet selv som gir mening til verden (s. 82).

5.1.4.1 Adam

Adam er en fem år gammel gutt, er førskolebarn og går på primærgruppe Skogstrollet. Hans foreldre er opprinnelig fra Pakistan, men han og søsknene hans er født i Norge. Han forteller

meg at han kan snakke «pakistansk»¹². Jeg forteller han at jeg også kan snakke noen ord på dette språket, og han blir veldig interessert og spør hvor jeg har lært det. Jeg forteller han at det har jeg lært av barn og voksne i min egen barnehage. Han prøver også å lære meg noen nye ord. Jeg mener Adam har et godt norsk språk. Jeg spør Adam om han har vært i Pakistan, og han bekrefter at det har han vært, men «bare på ferie» (Feltdagbok, 05.10.11). Adam har en høyt utdannet mor, og har tre søsken. Han forteller meg at han liker å være med på førskolegruppa, å være ute og å gå på tur. Ofte vil han at jeg skal spille brettspill med han. Helt fra første dag jeg var i barnehagen var det han som tok kontakt med meg, og han var veldig lei seg den dagen jeg fortalte at jeg ikke skulle være der lengre.

5.1.4.2 Maria

Maria er fem år gammel, og førskolebarn. Den første dagen jeg var i barnehagen var ikke Maria der, og hun ble derfor veldig nysgjerrig når hun så meg første gang. Maria går ikke på primærgruppe Skogstrollet. Maria forteller meg at hun er født i Norge, men at foreldrene hennes er fra Kurdistan¹³. Maria har et godt norsk språk, og spør ofte om hun kan få låne blokka mi til å skrive navnet sitt (noe hun får lov til). Maria vil at jeg skal sitte ved siden av henne når det er måltid. Maria forteller meg at hun snakker kurdisk med mamma og pappa når hun er hjemme. Maria sier at liker å spille spill, men at hun også liker å leke sammen med Sara på familierommet. Jeg er ofte sammen med Maria og Sara på familierommet.

Under et måltid sitter jeg ved siden av Maria og Sara. Maria forteller at mammaen hennes hadde bursdag i går. Sara spør Maria hvilket språk de synger bursdagssangen på hjemme. Hun spør: Arabisk? Maria svarer: Kurdisk! Jentene begynner å synge bursdagssangen på engelsk, men plutselig synger de på annet språk jeg ikke forstår. Jeg spør hvilket språk de synger på. Sara utbryter: Arabisk! (Feltdagbok, 17.10.11).

5.1.4.3 Sara

Sara er fem år gammel, og førskolebarn. Hennes foreldre har bakgrunn fra Libya og Palestina, og storesøsteren hennes er født i Palestina. Sara er født i Norge, og forteller meg at hun snakker arabisk hjemme og norsk i barnehagen. Jeg synes Sara har et godt norsk språk. Sara går, i likhet med Maria, heller ikke på primærgruppe Skogstrollet. Sara forteller meg at Maria

¹² «Pakistansk» er i denne sammenheng brukt for å poengtere hva Adam opprinnelig sa. Den korrekte betegnelsen på dette språket er urdu.

¹³ Kurdistan er ikke et land, men blir ofte kalt «kurdernes land». Kurdistan er et fjell- og platåområde i sørvestlige Asia, i grenseområdene mellom Tyrkia, Irak, Iran og Syria (Store norske leksikon, 2012).

er hennes beste venninne i barnehagen, og ettersom Maria viser meg stor interesse når jeg er i barnehagen er det naturlig at også Sara er sammen med meg. Sara forteller meg at hun liker å tilbringe mye tid på familierommet sammen med Maria.

5.1.4.4 Mina

Mina er også fem år, og førskolejente. Mina går på primærgruppe Skogstrollet. Minas foreldre har opprinnelse fra Makedonia. Hun forteller meg at hun snakker albansk hjemme og at hun i barnehagen snakker norsk. Som Maria og Sara forteller Mina meg at hun liker å leke mye på familierommet. Når det er felles samlingsstund i barnehagen vil Mina ofte sitte ved siden av meg, noe også Adam, Maria og Sara vil. Dette kunne fort skape konflikter barna i mellom, men jeg sa til barna at dette kunne vi bytte på slik at det ble mest mulig rettferdig for alle.

5.1.4.5 Elias

Elias er fire år og går på primærgruppe Skogstrollet. Elias' foreldre er begge fra Tyrkia, men Elias er født i Norge. Elias har gått i barnehage siden han var to år, men snakker ikke helt flytende norsk ennå. Elias leker ofte på puterommet, og de fleste barna han leker med i barnehagen er etnisk tyrkiske gutter. De gangene jeg var sammen med Elias på puterommet snakket han utelukkende tyrkisk med de andre guttene. Han er ikke den som snakker mest norsk når andre barn er til stede.

5.1.4.6 Jonas

Jonas er fem år, og førskolebarn. Jonas er etnisk norsk og begge hans foreldre er født og oppvokst i Norge. Jonas går ikke på primærgruppe Skogstrollet. Jeg observerer at Jonas søker mye oppmerksomhet hos de voksne, og de dagene jeg er der observerer jeg at Jonas ofte kan være høylytt og komme i konflikter med andre barn. Jonas forteller meg at han er glad i å spille spill og viser også interesse for bokstaver ettersom han flere ganger ville skrive navnet sitt på et ark i blokka mi (noe han fikk lov til).

Teksten som følger i neste kapittel er min nedskrevne og skapte tekst av datamaterialet i form av hendelser fra feltdagboka, satt sammen med forskjellige utdrag av barnehagens årsplan og noen utdrag av transkripsjonene fra samtaleintervjuene med Kalle, Hanne og Erika. I sammenheng med dette gjøres dekonstruksjoner og kritiske refleksjoner av hendelsene fra feltdagboka, utdragene fra barnehagens årsplan og utdrag av transkripsjonene fra samtaleintervjuene. Således kan dette kapitlet kalles *bearbeidingskapitlet* eller nærlesning av datamateriale.

6. Nærlesning av datamateriale

I det følgende vil jeg forsøke å gjøre en sammenveving av dekonstruksjon og kritisk refleksjon av begrepet «flerkulturell» ved å forsøke å avdekke makt, dikotome konstruksjoner og dominerende diskurser i mitt datamateriale. Ved å stille kritiske spørsmål vil jeg forsøke å «go beyond» (Grieshaber & Cannella, 2001), gjøre alternative lesninger av det som blir skrevet, og forsøke å «snu ting på hodet». Som Cannella & Viruru (2002) påpeker: «Uncertainties and disagreements over words, definitions, concepts and themes are always with us, especially in research that explores issues of power and dominance» (s. 198). Jeg vil i det følgende presentere ulike hendelser fra min feltdagbok, samtaleintervjuene jeg gjorde og deler av barnehagens årsplan, sett i lys av postkoloniale og poststrukturelle perspektiver som søker å avdekke dominerende diskurser og ulike maktforhold. Foucault (1978) utforsker diskursive praksiser som konstituerer subjektet, og som beskrevet tidligere i avhandlingen er makt ifølge Foucault (1999) et komplekst begrep som kan virke både positivt og negativt. Dette er fordi at makten er alltid, allerede og overalt (Foucault, 1978). Før jeg går i gang med presentasjonen av mine bearbejdede «funn» vil jeg nok en gang presisere at de teoretiske tilnærmingene jeg har benyttet i denne avhandlingen fokuserer i hovedsak på å avdekke maktposisjoner, og dominerende og koloniserende diskurser. Jeg er derfor i denne avhandlingen ikke ute etter noen form for hva som er «rett» eller «galt».

Dette kapitlet har jeg delt opp i tre underkapitler. Dette er fordi jeg ser forskjellige mønstre i mitt datamateriale, i de koblingene jeg har gjort med hendelser fra feltdagboka, samtaleintervjuene og barnehagens årsplan. Tema i disse tre underkapitlene mener jeg tydelig kommer frem ved de forskjellige utdragene jeg her presenterer.

6.1 *Fjellstua barnehage - en «flerkulturell barnehage»*

Som jeg skrev i kapittel 2.2 er begrepet «flerkulturell barnehage» et mye brukt begrep i norsk barnehagekontekst (Gjervan, 2006; Gjervan et al., 2006; KD, 2007, 2011a). I årsplanen til barnehagen kan jeg lese følgende:

Vi er en flerkulturell barnehage i et flerkulturelt miljø. Dette skal vi sette fokus på – og utvikle barnehagen videre ut fra. Alle kulturer skal synes, og vi skal sammen skape en felles kultur i barnehagen! (s. 3).

Her leser jeg at «alle kulturer skal synes». Kultur er et komplekst begrep, som ikke kan beskrives nøyaktig. Hylland Eriksen (2002) beskriver kultur som det som gjør kommunikasjon mulig. Slik jeg forstår kultur, utfra en slik beskrivelse, kan kultur dermed også handle mye om språk. Jeg stiller meg derfor undrende til hvordan «alle kulturer skal synes» i barnehagen, og hvilke(t) språk som dermed er akseptert å snakke i barnehagen. I lys av «flerkulturelle» perspektiver kan jeg lese dette som om at man skal være like – det vil si at man skal dele en *felles* kultur. På den måten kan det skapes et mindre skille mellom «vi» og «de andre», og således kan dette leses som en visjon for å viske ut «~~vi/de andre~~» og heller fokusere på *oss*. Jeg leser disse setningene i årsplanen på to måter. På den ene siden vil man komme bort fra «vi/de andre» ved å skape en felles kultur. På den andre siden kan det skape et større skille. Hvordan gis det rom for forskjellighet og kulturelt mangfold i barnehagen, hvis alle skal dele en felles kultur? Som jeg skrev innledningsvis i dette kapitlet er det ofte usikkerhet og forskjellige meninger rundt ord og begrep når man benytter teorier som vil avsløre makt og dominerende diskurser. I samtaleintervjuene jeg hadde med Kalle, Hanne og Erika spurte jeg de alle hva *de* mente en «flerkulturell» barnehage kunne være. Kalle svarte følgende:

Nei, i mine øyne er det jo, liksom bare en barnehage med barn fra flere nasjoner liksom. Ja. Jeg vet ikke om noen ville tenkt på det om det hadde vært ansatte fra flere nasjoner, jeg vet ikke om man ville tenkt på det på samme måte. Jeg ville ikke sagt det på samme måte. Det er jo... barn fra alle nasjoner. Det er mye spennende her (Samtaleintervju, 21.11.11).

Erika svarer kort og presist: «En barnehage med barn fra forskjellige kulturer som går sammen» (Samtaleintervju, 21.11.11).

Slik jeg leser svarene til Kalle og Erika oppfatter de begge at en «flerkulturell» barnehage er en barnehage hvor det går «barn fra flere nasjoner» og fra «forskjellige kulturer». Slik jeg leser Kalle og Erikas beskrivelser av en flerkulturell barnehage, er det ikke umiddelbart klart for meg hvorfor de kaller seg en «flerkulturell» barnehage når de ifølge årsplanen skal skape en *felles kultur* i barnehagen (s. 3). Kan det tenkes at denne årsplanen ble laget *før* Erika og Kalle startet i barnehagen, og således ikke har fått sagt sin mening om dette begrepet. Dette er noe jeg ser i etterkant at jeg kunne med fordel ha spurt Kalle og Erika om.

Hanne, som er utdannet førskolelærer, forteller hva hun mener en «flerkulturell» barnehage kan være:

Jeg vil ikke si at vi er en flerkulturell barnehage i det jeg forestiller at det er, at man da tar tak i det flerkulturelle mye mer og tar fatt i de forskjellige kulturene mer og mer. Altså at de vises på avdelingene, at de vises i barnehagen. Altså, vi markerer ting og synger sanger fra andre land. Men det er liksom 3-4 ting i løpet av hele tiden, og da er det liksom akkurat den ene dagen, det er jo ikke sånn at det henger ting oppe som tyder på at vi er, ja flerkulturell da. Jeg vil ikke kalle oss en flerkulturell barnehage, men jeg vet at utad så blir man vel regnet som en flerkulturell fordi vi har mange flerspråklige barn, men. Det man har lært hva flerkulturelt er, så syns jeg ikke det er det her. For sånn som det står i alle fagskrifter og sånn for at man skal være en flerkulturell barnehage så skal det jo vises, og hvis det er fire feiringer i året så er ikke det å vise det. Da skulle det hengt bilder oppe fra de forskjellige landene, vært litt mer markert. Spilt musikk fra flere land, sett filmer, lest eventyr fra forskjellige land. Da begynner man å bli en flerkulturell barnehage i det jeg forestiller meg flerkulturell er da. Og det jeg føler jeg har lært hva flerkulturell er (Samtaleintervju, 21.11.11).

Som Hanne påpeker opplever hun ikke at Fjellstua barnehage er en «flerkulturell» barnehage, men at barnehagen kan oppleves slik utad. Ved å skrive i årsplanen (og på hjemmesiden) til barnehagen at barnehagen er «flerkulturell» kan det skapes forventninger, holdninger og antagelser om barnehagen. Som jeg påpekte tidligere i avhandlingen velger Høgskolen i Oslo og Akershus sine praksisbarnehager til fordypningen *Flerkulturelt arbeid i barnehagen* nettopp ut fra slike barnehager som Fjellstua barnehage.

Otterstad (2006) skriver at poststrukturalister undersøker hva som får fremstå som «tatt for gitt»-forestillinger. Tar de ansatte i barnehager som Fjellstua barnehage det for gitt at de er en «flerkulturell» barnehage – nettopp fordi de har mange barn fra flere nasjoner og med ulike kulturer? Tatt for gitt-forestillinger kan forstås ut fra hvordan «flerkulturelle» diskurser viser og strukturerer praksis uten at de blir utsatt for spesifikke kritiske blikk (Otterstad, 2009, s. 71). Etter å ha lest gjennom årsplanen til barnehagen og de transkriberte samtaleintervjuene med Kalle, Erika og Hanne kan det fortsatt stilles mange spørsmålstegn til hva en «flerkulturell» barnehage kan være. Hvis målet er at det skal skapes en *felles* kultur i barnehagen, hvordan gis det da rom til at hvert barn kan oppfattes som et eget subjekt med sin egen kultur? Det vil ofte være uenigheter i en personalgruppe, og i lys av poststrukturelle

perspektiver kan man ikke finne en fasit på hva en «flerkulturell» barnehage er. Ofte kan det tas for gitt at en «flerkulturell» barnehage er en barnehage hvor mange nasjonaliteter og språk er representert i barnegruppa (Gjervan, 2006). Slike «tatt-for-gitt» forestillinger eksisterer i mange barnehager, og det er viktig å poengtere her at slike situasjoner jeg har beskrevet i dette kapitlet også kan tas for gitt i andre barnehager (jfr. Andersen, 2002; Gjervan et al., 2006). Således vil ikke Fjellstua barnehage skille seg ut i denne sammenheng.

6.2 «Husk på hva du sier! I barnehagen skal vi snakke norsk!»

I årsplanen til Fjellstua barnehage er det beskrevet hvilken pedagogisk plattform barnehagen har. Grunnpilarene her er at barna skal oppleve *trygghet* og *omsorg* [mine uthevinger], bli tatt på alvor og bli møtt med *anerkjennelse* [min utheving]. Alle skal møtes med *toleranse* og *respekt* [mine uthevinger], uavhengig av kultur og bakgrunn (s. 2-3). Videre står det at «[b]arna skal kunne være stolte av seg selv, sin familie og sin bakgrunn» (s. 3).

Det er frilek i barnehagen, og denne dagen er det lite voksne på storebarnsbasen på grunn av sykdom. Jeg observerer Sara, Maria og Jonas som spiller et spill med en voksen. Adam kommer forbi og lurert på hva jeg gjør. Jeg forteller at jeg ser på at de [Sara, Maria og Jonas] spiller spill. Elias og Mehmet, sistnevnte en gutt med foreldre med bakgrunn fra Tyrkia, sitter ved et annet bord og leker med domino alene. Leken foregår på tyrkisk. En voksen (med ikke-etnisk norsk bakgrunn) jeg ikke kjenner kommer inn og setter seg ved samme bord som Elias og Mehmet. Da hun hører at barna snakker tyrkisk utbryter hun til Elias: «Husk på hva du sier! I barnehagen skal vi snakke norsk! Det er ikke noe koselig for oss som sitter rundt bordet og ikke kan forstå hva dere sier» (Feldtdagbok, 31.10.11).

Her kan jeg lese hvordan flere dikotome konstruksjoner oppstår, både en «voksen/barn», en «majoritet/minoritet» og en «førstespråk/andrespråk»-dikotomi. Først vil jeg ta for meg den sistnevnte dikotomien «førstespråk/andrespråk». Ved å snu denne situasjonen på hodet kan man lese situasjonen ut fra barnas perspektiv. Et barn er vant til å snakke *sitt* språk hjemme og må begynne i barnehagen i landet foreldrene har flyttet til/bosatt seg i. Som Fanon (1952) poengterer: «To speak a language is to appropriate its world and culture» (s. 21). Kan det tenkes at ikke alle barn er like trygge i den «norske barnehagekulturen» enda? I barnehagen er det voksne og kanskje barn som snakker et språk barnet ikke forstår eller klarer å gjøre seg forstått på. En voksen som befant seg i en tilsvarende situasjon, som verken forsto eller ble forstått, ville kanskje heller ha henvendt seg til en som snakket samme språk som seg selv. I

dikotomien «førstespråk/andrespråk» ligger de voksnes makt til å bestemme hvilket språk som skal høres (og dermed får status og betydning) i barnehagen. Og som Rhedding-Jones (2005b) påpeker: «If the children hear and speak their home languages only at home they soon learn that home is not the place that matters, at least that will be how they think Norwegians see non-Norwegians» (s. 133). I årsplanen til barnehagen står det at barna skal oppleve trygghet og omsorg. Ved å akseptere at barna kan få henvende seg til hverandre på førstespråket kan barna som ikke er trygge på den «norske barnehagekulturen» få støtte til å føle seg tryggere i barnehagen ved å benytte førstespråket i barnehagen. Det norske språket er en viktig del av barnehagen, men førstespråket kan være desto viktigere i opplæringen av andrespråket, og i tillegg være med som en trygghetsfaktor. Ved at barna får snakke førstespråket kan de bli tatt på alvor, og samtidig blitt møtt med toleranse og respekt. Innen et postkolonialt perspektiv kan det å bli «kolonisert av språk» (Viruru, 2001) fortsatt være en rådende diskurs i barnehagen.

I samtaleintervjuet med Erika oppstod et personlig utsagn da samtalen gikk over i det å være født i Norge. Hun fortalte her hvordan datteren sin ser på selv ettersom hun også er født i Norge. Dette utdraget kan fremstå som personlig for Erika, men ettersom Erikas refleksjoner rundt dette teamet er relevant for min undersøkelse har jeg valgt å ta med dette her:

Nei, hun sier selv hun er tyrker. Det er litt rart. Alle sier at de er tyrkere, ikke sant? Jeg spør henne hvor er du født: «I Norge, mamma». Da er du norsk. Jeg er også norsk. «Nei, mamma. Vi snakker jo tyrkisk, mamma. Vi er fra Tyrkia». Det er litt rart for barn å tenke. Sånn var jeg da jeg var liten også. Jeg sa alltid jeg var fra Tyrkia, men når man begynner å bli litt eldre begynner man å tenke litt annerledes. Og tenker, hvor er du født, hvor føler du deg hjemme? Jo, det er i Norge. Da er du norsk da. Også er det mange som tenker negativt. Om det da. Hvorfor er du norsk? Er du ikke tyrkisk? Er du i mot tyrkere? Derfor hender det at man svarer at man er tyrker når du er sammen med tyrkere. Da vil du kanskje ikke bli dytta ut fra gruppen da. (...) Som barn sa jeg at jeg var fra Tyrkia, men nå som jeg er begynt å bli eldre sier jeg at jeg er norsk. Det sier jeg nå blant tyrkere også, jeg har begynt med det. Det gjorde jeg aldri før. Jeg turte ikke det. Men man føler jo litt sånn. Jeg har jo litt fra begge kulturer. Men man passer aldri godt inn i verken den ene eller den andre. 100 % er jeg ikke. Sånn midt i mellom (Samtaleintervju, 21.11.11).

Ut fra samtalen med Erika reflekteres det rundt språk, men også rundt dikotomien «vi/de

andre». En undersøkelse gjort av Kurban & Tobin (2009) viser at noen tyrkiske barn i en barnehage i Tyskland mente at de øvrige tyske barna ikke likte dem, og hevder at det i Tyskland er tydelig at det er tyrkerne som blir sett på som «de andre» (s. 31). Kan det tenkes at det også finnes slike tilfeller i Norge? Erika forteller videre, om det å være født i Norge med tyrkiske foreldre:

Midt i mellom skal jeg si deg. Jeg føler meg hjemme her da. Når man er født og oppvokst i et land så føler man seg... Eller jeg føler meg hjemme her. Også er jeg utlending i Tyrkia rett og slett. Jeg føler meg veldig sånn, jeg vet ingenting der. Jeg kan kulturen, jeg vet hvordan jeg skal oppføre meg, og jeg kan språket og alt mulig (Samtaleintervju, 21.11.11).

Som Erika forteller har hun med seg litt av flere kulturer. Således kan hun oppfattes å være svært ressurssterk og kunnskapsrik som behersker to språk like godt og kan mye om flere kulturer. Ifølge Foucault (1999) er forholdet mellom makt og kunnskap tosidig, og at kunnskap slik den anvendes i *samfunnsinstitusjoner* ofte inneholder maktstrategier (min utheving). Barnehagen er en samfunnsinstitusjon, og i samtalen med Erika leser jeg at dette maktforholdet også kan gjenspeiles i barnehagen. Flerspråklige barn har derfor en enorm kunnskap, men det er ikke alltid dette kommer til uttrykk i barnehagen. I barnehagen er det norske språket viktig, da flere medieoppslag de siste årene (jfr. Aftenposten, 2012) viser at selv om barn er født i Norge og har gått i barnehage ikke kan det norske språket godt nok ved skolestart. Som både Gjervan et al. (2006) og Holten (2009) påpeker er det viktig å kunne snakke førstespråket godt, *før* (min utheving) man starter innlæringen av andrespråket. Slik jeg leser situasjonene i dette kapitlet fremstår det norske språket som det mest verdifulle i barnehagen, fordi det er det språket majoriteten i Norge snakker. Her følger nok et eksempel på en slik situasjon:

Det er ennå tidlig, og jeg har akkurat ankommet barnehagen. Det er frilek i barnehagen, og mange av barna fra primærgruppe Skogstrollet leker inne på byggerommet. Jeg ser at Jonas leker med Mehmet, som går på en annen primærgruppe. Adam leker med lego. Elias kommer inn i rommet. Mehmet begynner å snakke tyrkisk med Elias med en gang han kommer inn i rommet. Hanne (den pedagogiske lederen), som sitter ved siden av Adam, hører at Mehmet snakker tyrkisk til Elias og sier: «Hvilket språk skal vi snakke i barnehagen når vi er flere sammen?» Begge guttene svarer høyt i kor: «Norsk!» Deretter sier Hanne: «Når dere er alene

kan dere snakke tyrkisk!» Når Hanne ikke lenger følger med på Mehmet og Elias fortsetter leken videre på tyrkisk (Feltdagbok, 17.10.11).

I denne situasjonen leser jeg at det er det norske språket som skal ha hovedfokus i barnehagen. I ettertid har flere spørsmål jeg burde ha stilt Hanne under samtaleintervjuet dukket opp: Hva er grunnen til at barna ikke kan få veksle mellom språkene? Er bakgrunnen for hennes uttalelse i denne situasjonen at alle barn skal forstå hva alle sier? Barna forstår hverandre, og kan kommunisere godt seg i mellom på tyrkisk. Som beskrevet i begynnelsen av kapittel 6.2 står det i årsplanen til barnehagen at barna skal kunne være stolte av seg selv, sin familie og sin bakgrunn. Slik jeg leser det betyr det også at barna skal kunne være stolte av sitt førstespråk. Hvorfor er det da det norske språket som får hovedfokus? Slik jeg leser disse situasjonene kan det ha noe med de rådende diskursene som finnes i denne barnehagen, og at disse diskursene har påvirket personalet i form av både årsplan og enkeltsituasjoner i barnehagen. Hanne gjør i denne situasjonen slik det blir beskrevet i årsplanen, og således er fokuset på at alle barna skal beherske et godt norsk språk før de begynner på skolen. Jeg stiller meg likevel undrende til at noen av diskursene som råder i denne barnehagen fort kan føre til det motsatte. Som Holten (2009) påpeker viser forskning at et godt utviklet førstespråk har stor betydning for innlæring av andrespråket. Gjennom lek og samspill har barna en god arena for utvikling av førstespråket. Her kan man begrepene på førstespråket, og kan lettere overføre allerede etablert kunnskap om ord til et nytt språk, andrespråket (Holten, 2009). Nettopp ordet *språk* er skrevet hele 24 ganger i barnehagens årsplan, som er på totalt ni sider. Årsplanen har et eget kapittel som heter «språk», som er et av barnehagens satsningsområder. I starten av «bakgrunn for arbeidet med språk» står det skrevet:

De fleste barna i barnehagen vår har et minoritetsspråk som morsmål. Mange av dem starter å lære norsk når de begynner i barnehagen her. Vi ønsker å jobbe for at alle barna blir funksjonelt tospråklige. Dette vil vi gjøre gjennom å anerkjenne og formidle morsmålets betydning, samtidig som vi i barnehagen skal ha hovedfokus på det norske språket (s. 4).

Videre er det skrevet under «mål og hensikt med arbeidet» at «[b]arna skal oppleve at morsmålet anerkjennes av barnehagen og være stolte av sin tospråklighet» (s. 4). Dette er et av målene i årsplanen. Under hvordan personalet skal nå disse målene står det: «Vise anerkjennelse av barnas morsmål. Spørre foreldrene/barn om sanger og ord på morsmålet» (s. 4). I løpet av perioden jeg var i Fjellstua barnehage deltok jeg på mange samlingsstunder på

primærgruppe Skogstrollet, i tillegg til flere fellessamlinger. Ingen av sangene de sang mens jeg var der var på et annet språk enn norsk. Jeg stiller spørsmålstegn ved hvordan det vises at barnas morsmål blir anerkjent i Fjellstua barnehage. Hvor er sangene fra andre land enn Norge? Som Hanne påpekte i kapittel 6.1 synges det kun sanger på andre språk enn norsk når de markerer ulike høytider. Hva med de barna som ikke kan norsk enda, når de starter i barnehagen. Hvordan blir deres språk verdsatt – er det kun det norske språket som er «gjeldende» også for dem? Kan det finnes det rom for forskjellighet? I årsplanen står det barna skal oppleve at morsmålet blir anerkjent. Jeg observerte at barna ble oppfordret til ikke å snakke morsmålet sitt når andre var til stede. Ser man dette i lys av «flerkulturelle» perspektiver kan det oppleves at det norske språket får en egen plass *ovenfor* de andre språkene, og således havner «flerkulturen» og førstespråket på 2.plass. Slik jeg leser og kobler hendelsene i barnehagen med utdragene fra årsplanen er målet å skape et felles «vi» med et felles norsk språk. I årsplanen står det også at barna skal være stolte av sin tospråklighet. Jeg stiller meg undrende til hvordan denne tospråkligheten kommer frem og får sin «aksept» og «stolthet» når barna blir oppfordret til å snakke norsk i nærværet til andre barn og voksne. Hanne spør i hendelsen på side 69: «Hvilket språk skal vi snakke i barnehagen når vi er flere *sammen*»? (min utheving) Slik jeg leser den setningen åpnes det opp for at barna gis muligheten til å snakke førstespråket sammen når de er *alene*. I denne situasjonen satt riktignok guttene i et rom med andre barn og voksne til stede, men leken foregikk kun guttene imellom. I slike situasjoner kan et interessant aspekt å trekke inn her være *stemme*. Ved å innta et postkolonialt perspektiv kan en spørre seg hvilke stemmer som blir hørt. Viruru (2002) påpeker: «The issue of voice seems closely related to the question of whose knowledge is seen as legitimate or valuable and informs dominant discourses» (s. 152). Det er likevel viktig å nevne at å skulle «gi» stemme til noen også kan være problematisk og koloniserende i seg selv, da «(...) [v]oice itself can thus be seen as part of colonizing discourses» (Viruru, 2002, s. 155). For som Viruru & Cannella (2001) påpeker er «[t]he issue of voice a major concern», spesielt innen etnografisk forskning i barnehagefeltet (s. 166). Stemmer kan også bli sett på som komplekse og trøblete ettersom alle stemmer inneholder maktforhold (Viruru & Cannella, 2001). Her er annen hendelse som kan gjenspeile nettopp et slikt maktforhold:

Sara og Mina leker i familiekroken. Plutselig sier Mina et ord jeg ikke skjønner. Hun henvender seg til Sara. Jeg oppfatter det som om hun kaller henne [Sara] et annet navn. Jeg

spør Mina: «Hva sier du?» Mina svarer: «Jeg snakker ikke norsk» (Feltdagbok, 07.11.11).

I denne hendelsen kan det leses at jeg misforstår situasjonen. Jeg snakker norsk, og forstod ikke hvilket ord eller hva Mina sa til Sara. Ved å gå bakenfor denne situasjonen oppstår et nytt aspekt. Idet Mina svarer «Jeg snakker ikke norsk» oppstår nemlig en ny maktsituasjon. Som Foucault (1978) skriver er makt overalt, fordi den kan oppstå hvor som helst (s. 93). Hvordan fordeles makten her? Jeg, som utenforstående fra leken, deltar ikke på samme premisser som barna og snakker heller ikke samme språk som Mina gjør i denne situasjonen. Som Foucault (1978) skriver videre finnes det motstand der det finnes makt (s. 95). Sier Mina dette ordet til Sara for at jeg ikke skal skjønne hva hun sier eller kanskje Mina rett og slett ikke vil snakke norsk til Sara når jeg er til stede. I en slik situasjon kommer barnas flerspråklighet frem som verdifull kunnskap, som igjen kan være med å reprodusere makt. I denne situasjonen leser jeg at jentene går bort fra barnehagens (her: de voksnes) visjon om en felles kultur, og skaper en subkultur eller en slags «motkultur». Ved at Mina sier et ord til Sara hun vet hun forstår og som hun vet jeg ikke forstår skapes en egen kultur jentene seg imellom. På den måten kan det å kunne flere språk både være en form for enorm kunnskap, og samtidig inneholde stor makt. Hadde jeg i denne situasjonen vært et etnisk norsk barn som ikke kunne andre språk enn norsk kunne jeg fort ha blitt ekskludert i denne typen lek når språket innehar en så stor maktposisjon som det hadde i denne situasjonen. Og vice versa når det gjelder etniske norske barn som leker og snakker norsk, uten at enkelte barn ikke forstår hva de sier. Slike maktsituasjoner kan oppstå blant barn i mange situasjoner daglig, og det er viktig å presisere at all makt ikke bare bør sees på som entydig negativ (Foucault, 1978). Dette underbygges også av Otterstad & Rhedding-Jones (2011) som skriver at makten har i seg en dynamikk og kompleksitet som kan være positiv, produktiv, gi overskudd og energi (s. 13).

Et annet fokusområde som oppstod da jeg leste barnehagens årsplan var begrepet *tekst*. I barnehagens årsplan står det blant annet under punktet «foreldrearbeid» skrevet at personalet skal «(...) Dokumentere og skrive *tekst* til bilder som henges opp» og at det skal «(...) [s]krives dagsrapporter/henge opp bilder med *tekst*» (s. 6, mine uthevinger). Under punktet om «miljøsertifisering» står det at personalet skal bruke «[b]ilder, symboler og språk i arbeidet med barna» (s. 7).

Jeg tok meg selv i å observere ting som hang på vegger og ellers rundt omkring i barnehagen. Jeg la merke til bilder (tatt av fotograf) og blant annet flere bildeserier (som personalet har

tatt) fra da primærgruppene hadde vært på tur (inne på forskjellige rom). Slik jeg vurderer teksten på bildene er disse ment som dokumentasjon for foreldrene. Men jeg tenker, hvordan kan foreldre få sett disse bildene da de stort sett henter og leverer i garderoben, som er på den andre siden av barnehagen? Hvorfor henger de fleste av bildene så høyt opp? Hvorfor er all teksten også her kun skrevet på norsk? Hvem er bildene hengt opp *for*? Er det for de voksne eller er det for barna? Er det mulig for barna og virkelig kunne se disse bildene når de henger så høyt oppe? (Feltdagbok, 11.10.11).

Dette kan igjen leses som et tegn på en «voksen/barn»-dikotomi, men samtidig også i forhold til førstespråk/andrespråk. Bildene og tekstene er, slik jeg leser det, konstruert i forhold til foreldrene. For meg tyder dette på personalet gjør slik det står beskrevet i årsplanen og dokumenterer til foreldrene via bilder og tekst. All teksten er skrevet på norsk. Hvordan får de foreldrene som snakker lite norsk med seg denne formen for dokumentasjon? Kanskje kunne det vært hensiktsmessig å skrive tekstene på flere språk enn norsk. Slik jeg ser det, kan kritisk refleksjon være et nyttig redskap her. Som Lafton (2011) skriver kan kritisk refleksjon handle om å stille spørsmål ved ulike sannheter fremmet av for eksempel *styringsdokumenter* [min utheving] eller rådende diskurser, og sette sannhetene inn i en ramme av etisk overveielse og diskusjon (s. 106). Her følger en lignende situasjon, som jeg leser som både en «vi/de andre» og en «majoritet/minoritet» konstruksjon, fordi det igjen handler om språk:

Jeg går videre på storebarnsbasen og kommer til grovgarderoben. Her er det masse informasjon til foreldrene. Her henger ukeplan, det står informasjon på en whiteboardtavle (for eksempel om at barna må ha med nok skiftetøy), det henger informasjon om hva slags klær man bør bruke til hvilken årstid, det står informasjon om at barnehagen skal ha høstutstilling og mange andre praktiske ting. All informasjonen som er skrevet til foreldre er skrevet på norsk. Jeg ser nærmere på et laminert ark fra en kjent norsk vinterklærleverandør. Der er ikke all informasjonen skrevet på norsk. Den samme informasjonen står også skrevet på urdu, spansk og engelsk, i tillegg til norsk. Men dette arket blander seg inn i mengden av informasjon, og således er det ved første øyekast ikke lett å få øye på dette arket (Feltdagbok, 04.10.11).

Under flere av barnehagens satsningsområder i årsplanen går ordet «språk» igjen under flere av punktene. Det presiseres ikke hvilket språk som skal benyttes. Er det sånn at det verbale språket *alltid* må benyttes? For å sette det på spissen deler jeg syn med Viruru (2001) som spør: «(...) must we always choose language to interact with one another?» (s. 32). Som

Viruru (2001) skriver kan det å gjenkjenne validiteten og kompleksiteten i andre former for menneskelig kommunikasjon enn språk, være et steg i å lage en motdiskurs. Innen barnehagefeltet kan en sånn diskurs skape flere muligheter for barn (s. 36). Det kan derfor være viktig å være bevisste på hvordan vi kommuniserer. Hvordan vi bruker hender, mimikk, toneleie, hvordan vi avbryter den andre, hvor flinke vi er til å lytte. Man kan si én ting verbalt, men vise noe annet med kroppen. Å utvikle en reflekterende holdning rundt forskjellige kommunikasjonsformer kan innebære mye trening. Refleksjoner er ikke sannheter, men pågående tankeprosesser (Åberg og Lenz Taguchi, 2006). Slike prosesser kan være verdifulle i tanker rundt språk og kommunikasjon med barn og foreldre med bakgrunn fra forskjellige land.

6.3 «Jeg burde jo ha spurt deg (...) Du vet det jo sikkert selv»

Som jeg skrev helt i innledningen søkte jeg i denne avhandlingen og i min undersøkelse å avdekke dikotome konstruksjoner som «vi/de andre» og «majoritet/minoritet». Under mitt feltarbeid avdekket jeg imidlertid flere dikotome konstruksjoner. Jeg vil samtidig påpeke at første del av dette kapitlet (6.3) ikke fokuserer på det «flerkulturelle», men ettersom det var en konstruksjon jeg avdekket da jeg gjorde feltarbeidet mener jeg det var relevant for avhandlingen å ha det med. I det følgende vil jeg presentere ulike hendelser fra min feltdagbok som skisserer nettopp en annen dikotomisk konstruksjon.

Første dagen jeg er i barnehagen merker jeg noe jeg undret meg over under måltidet. Maten ble servert *til* barna, og barna fikk ikke selv velge hva eller hvor mye de ville ha (barna ble servert varm mat stort sett hver dag) (Feltdagbok, 04.10.11). Dette gjentok seg flere dager, og stort sett var også bordet allerede dekket på forhånd (av de voksne) med kopper og tallerkener. De voksne var også de som helte opp i melk i koppene til barna, selv på «førskole»-bordet. Den femte gangen jeg er i barnehagen ser jeg imidlertid at enkelte av barna heller melk til seg selv (Feltdagbok, 31.10.11).

Ved å se dette i lys av en postkolonial tilnærming kan man undre seg hvordan en slik form av kolonisering foregår i «det skjulte». Med skjult mener jeg at barna ikke selv er med og dekker bordet, og således «ikke vet hva de går glipp av». Det stilles ingen spørsmålstegn ved *hvorfor* barna ikke deltar mer i måltidet, dette blir oppfattet som det «naturlige» og usagte av personalet. Mens jeg var i barnehagen var det ingen av personalet som reagerte eller satte spørsmålstegn ved dette. Kanskje var dette noe personalet i fellesskap hadde bestemt i starten av barnehageåret. Som Viruru (2002) påpeker: «One had to pay more attention to what was

not said than what was said» (s. 155, min utheving). Jeg ser i ettertid at dette også er noe jeg kunne spurt Kalle, Hanne og Erika om i samtaleintervjuene. Slik jeg leser disse situasjonene kan det ha en tydelig sammenheng med en «voksen/barn»-dikotomi. Cannella (1997) skriver: «Younger human beings are no longer agents in their own world, but those who must be limited and regulated» (s. 35). I en «voksen/barn»-dikotomi blir barna ofte sett på som svake, mangelfulle og uferdige, og som «den andre» enn den voksne. Slik jeg leser det var dette likevel ikke hovedgrunnen her. I disse tilfellene fikk ikke barna ta del i måltidet i like stor grad, og således ble de mer regulert av de voksne enn å bli sett på som «mangelfulle». Det er likevel viktig å poengtere her at slike hendelser kan oppstå daglig i mange barnehager, og at i en stressende hverdag kan det tenkes at personalet på forhånd har gjort dette for å spare tid. Tid som de senere kan bruke sammen med barna.

I andre situasjoner vises mer av hva som *ble* sagt av barna, men ikke av de voksne:

Jeg sitter sammen med Jonas, Maria og Adam. Adam sier til meg: «Kjartan, du er vennen min». Jeg spør: «Er jeg vennen din?» Maria utbryter: «Alle er venner i barnehagen. Hvis man sier til en voksen at man ikke er venner får man kjeft» (Feltdagbok, 16.11.11).

Jeg sitter sammen med Maria og Jonas i byggerommet. Jonas vil ha en leke Maria leker med som han mener han hadde først. Han sier: «Hvis jeg ikke får den tilbake sier jeg det til en voksen. Da får du kjeft og må sitte på en stol!» (Feltdagbok, 21.11.11).

Her leser jeg et klart skille utfra hva barna forventer av de voksne hvis de ikke «oppfører seg ordentlig», og kan derfor settes i samsvar med «voksen/barn»-dikotomien. Hvis man skal se dette i lys av et postkolonialt perspektiv skriver Viruru & Cannella (2001) følgende: «Present-day postcolonial analysis requires that we first recognize the way in which groups of people, including those who are younger, are colonized through hidden messages about themselves» (s. 160). I disse situasjonene leser jeg at barna oppfatter at de får kjeft av de voksne hvis de ikke oppfører seg som «forventet». På den måten leser jeg dette som en forestilling av kolonisering. Et postkolonialt perspektiv kan være hensiktsmessig her, ettersom postkolonial teori «(...) offers a way to seek new possibilities and to resist forms of control, no matter how hidden or subtle they might be» (Viruru, 2005, s. 9). Ettersom jeg leser disse situasjonene på denne måten *kan* det ligge noe her som kan fremstå som usagt. Hvorfor har barna denne oppfattelsen av de voksne i *disse* situasjonene? Slik jeg leser disse situasjonene er det likevel

ikke de voksne som har sagt til barna at de må sitte på en stol hvis de gjør noe «galt» eller ikke hører på de voksne, men at det er barna selv som oppfatter de voksne på den måten.

En annen situasjon som oppstod under mitt feltarbeid viser tydelig en annen side av en slik dikotomisk konstruksjon:

5-åringene maler på formingsrommet sammen med to voksne. Et barn er ferdig med å male, og den ene voksne skal skrive navnet til barnet på maleriet. Den voksne er usikker på stavemåten, og spør den andre voksne hvordan navnet til barnet staves. Før den andre voksne rekker å svare utbryter den første voksne til barnet: «Jeg burde jo ha spurt deg, xxx. Du vet det jo sikkert selv». Barnet vet det selv, og begynner å stave navnet sitt for den voksne (Feltdagbok, 08.11.11).

Her leser jeg situasjonen som at idet den voksne spør en annen voksen om hvordan barnet staver navnet sitt, velger den voksne heller å gå rett til barnet selv. Her tydeliggjøres en brytning av dikotomien «voksen/barn», og fokuset går over til barnet som et kompetent menneske. I stedet for at barnet blir «(...) viewed as without knowledge unless tied to adults» (Cannella, 1997, s. 36) gis barnet muligheten til selv å kunne stave navnet sitt og dermed unngår å bli sett på som «mangelfull». Som James, Prout & Jenks (1998) skriver bør oppmerksomheten rettes mot barn som deltagere eller aktører i sitt eget liv, i stedet for å fokusere på det barn mangler, på det uferdige og som noe mindre utviklet. De drøfter ulike syn på barn, og benytter begrepene «human beings» og «human becomings». I stedet for å se barn som noe som hele tiden må forandres til noe annet enn det de er her og nå, «human becomings», så blir utfordringen å møte barn som individer med følelser, tanker og meninger; som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn (Bae, 2007). Dette synet kan også gjenspeile en poststrukturell og postkolonial tilnærming hvor alle mennesker blir sett på som meningsbærende subjekter, og således er det i tråd med mitt forskningsspørsmål.

Det er likevel viktig å huske på at den voksne gis makt gjennom den konstruerte dikotomien «voksen/barn» (Cannella, 1997, s. 37). I mange slike barnehagediskurser og kontekster blir barna sett på som «de andre». Ved bruk av kritisk refleksjon og ved å innta en postkolonial tilnærming kan man gjøre en brytning dersom dette oppstår i barnehagehverdagen. Den voksne i denne situasjonen jeg beskrev ovenfor klarte å unngå å ubevisst havne i en «voksen/barn»-dikotomi. Slike situasjoner mener jeg kan være hensiktsmessig å kunne ha

med seg videre i sin kritiske refleksjon over eget arbeid. Ved stadig å være kritisk og utfordre seg selv i hverdagen kan det skapes nye muligheter for alle barn. Gjennom å avdekke dikotome konstruksjoner som «voksen/barn» ved bruk av en teoretisk tilnærming (som postkolonial teori) blir ikke lenger handlingen (og brytningen) ubevisst, men noe man gjør bevisst i barnehagehverdagen. På den måten kan man bryte opp vante pedagogiske praksiser og bevisst unngå å plassere barna i kategorien «de andre».

Noe som også kan settes i sammenheng med denne «voksen/barn»-konstruksjonen som oppstod, og samtidig også i forhold til «majoritet/minoritet» og «vi/de andre» er begrepet *anerkjennelse*. I årsplanen til barnehagen leser jeg følgende:

I «Fjellstua» barnehage skal barna bli tatt på alvor og bli møtt med anerkjennelse (...) Holdningene våre skal gjenspeile anerkjennelse (...) Alle skal bli møtt med positive holdninger (...) Vi skal være tydelige voksne som anerkjenner ved å gi aksept og sette grenser (s. 2-3).

Selv om anerkjennelse er nevnt flere steder i årsplanen (som i dette sitatet ovenfor) er det under punktet om at barna skal møtes med toleranse og respekt, uavhengig av kultur og bakgrunn, og hvor det blir beskrevet at barnehagen er «flerkulturell» (s. 3) ikke nevnt et eneste sted. Jeg leser derfor begrepene *anerkjennelse* og *positive holdninger* i nær sammenheng med begrepene *toleranse* og *respekt*. Som jeg skrev i forrige kapittel (6.2) står det litt senere i årsplanen (under satsningsområdet «språk») at «[b]arna skal oppleve at morsmålet anerkjennes av barnehagen og være stolte av sin tospråklighet» (s. 4) og under «pedagogiske handlinger for å nå målene» står det at «personalet skal vise anerkjennelse av barnas morsmål» (s. 4). Dette fordi barnehagen ønsker å jobbe for at alle barna blir funksjonelt tospråklige. Slike jeg leser det kommer det ikke tydelig frem hvordan personalet utøver sin anerkjennelse i barnehagen i forhold til å gjøre alle barna funksjonelt tospråklige. Som beskrevet tidligere i avhandlingen har Angell (2011) gitt uttrykk for at anerkjennelse i liten grad har blitt problematisert i lys av kulturelt mangfold. Angell (2011) skriver: «Hvordan en leser anerkjennelse er betinget av kulturelle og faglige ståsteder, og hvilke tenkemåter som får telle, avhenger av dominansrelasjoner i samfunn og fagmiljø» (s. 200). Som Angell påpeker bygger anerkjennelsesbegrepet i Norge på et psykologisk perspektiv, introdusert av Berit Bae i norsk barnehagesammenheng. Her forholder en seg sjelden til kulturelt mangfold i barnehager eller at anerkjennelse forstås som kulturelt betinget (s. 201). Slik jeg leser dette

ønsker personalet å anerkjenne barna og deres tospråklighet. Denne tospråkligheten kan sees i samsvar med kultur. Som beskrevet tidligere i kapittel 6 ønsker personalet også å skape en felles kultur i barnehagen. På den måten unngår årsplanen anerkjennelsesbegrepet når det skrives om kultur og bakgrunn, og det fokuseres heller på *toleranse* og *respekt*. Ved å bruke Angells (2011) forståelse av anerkjennelse her kan det leses som at personalet ikke anerkjenner barnas *ulike* kulturer ved å skape en *felles* kultur. Som Angell (2011) presiserer: «Å anerkjenne et subjekt er ikke det samme som å anerkjenne kulturer» (s. 201). Likevel står det i årsplanen at barna skal møtes med toleranse og respekt, uavhengig av kultur og bakgrunn (s. 3). Jeg tenker derfor det kan være vanskelig å kunne bruke anerkjennelsesbegrepet på en hensiktsmessig måte når det ikke tas stilling til barns ulike kulturelle, språklige og etniske bakgrunner i forhold til anerkjennelse. Min lesning er derfor at det også i årsplanen velges en annen løsning når det snakkes om kultur og bakgrunn, ved å benytte begrep som *toleranse* og *respekt* fremfor *anerkjennelse* (selv om de er i nær tilknytning til hverandre).

Som jeg skrev i starten på forrige side leser jeg begrepet *positive holdninger* i nær sammenheng med begrepet *toleranse*. I møter med nye kulturer kan det være utfordringer, sier Kalle og Hanne i sine samtaleintervjuer med meg slik jeg leser det:

Språk. Kulturer. Jeg sliter litt med den derre at det ikke går an å håndhilse på hvem som helst liksom. Den syns jeg er litt... Første gangen det skjedde ble jeg litt satt ut, det må jeg innrømme. Eh... Nei, altså. Hva man er vant til liksom, fra sjøl, sin egen oppvekst. Det er liksom helt annerledes fra det man er vant til (...) Jeg tenker sjelden på liksom... det er først når du, når det kommer sånn at du ikke kan håndhilse eller. Det er først da jeg tenker på at, å ja, det er en annen kultur og sånn. Ellers så er alle mennesker like i mine øyne altså (...) Jeg syns det er... Det er som helt vanlig, å være med bare nordmenn og. Men, jeg føler bare at når det kommer til visse ting må du tenke litt ekstra før du... sier noe. Om det kan gå utover noe. Tro og sånn. Jeg er veldig forsiktig med hva jeg sier, jeg vil ikke trække på noen føtter. Vi hadde sånn hemmelig venn her, og da hadde jeg en som var muslim. Da var det sånn, hva kan man kjøpe liksom? Jeg kjøpte jo sjokolade og hadde masse sånne gåter, ikke sant, for å finne ut hvem det var. Også kjøpte jeg Smurfedrops og, men det går ikke. Gelatin. Det visste jeg ikke noe om. Jeg måtte beklage meg der ass... Så. Da ble det... Ja, å ja, gelatin. Da var jeg ikke obs på det. Det er mye sånn som har kommet etter. Som sagt, den eneste som er er når du strekker ut hånda di, og føler at du ikke er god nok til å bli hilst på liksom. Første gangen... Men andre gangen da skjønnte jeg hvorfor da (Samtaleintervju med Kalle, 21.11.11).

Hanne forteller også om utfordringer, men ser det på en litt annen måte enn Kalle:

Språklige utfordringer, og grensesetting hos både foreldre og barn. Det er jo en helt annen barneoppdragelse enn vi har her. De har et annet syn på enkelte ting, så det er jo noe med å vise hva, det kan bli konflikter, men det er det som er en utfordring og som er det som er spennende. Noen av de utenlandske stoler veldig på oss, og tror vi er guder, mens noen mener vi ikke gjør det vi skal. Utfordringer hele veien (Samtaleintervju med Hanne, 21.11.11).

Videre trekker både Erika og Hanne frem det positive ved å være en flerspråklig (voksen) i barnehagen:

Det er veldig gøy. Da får jeg brukt begge språka mine, og begge kulturene. Også er det veldig lett for meg å hoppe uti, eller kaste meg uti der hvor det oppstår sånne små problemer. Hva skal jeg kalle det? Kulturkræsje da. Så kan jeg rette opp, eller ikke rette opp da. Være sånn brobygger mellom to kulturer da (...) Ja, jeg synes det er en positiv egenskap å ha to språk. Særlig her. At man kan begge kulturene og toleranse ovenfor begge kulturene. Jeg kjenner jo begge kulturene og høytider og sånn (Samtaleintervju med Erika, 21.11.11).

Det er en utrolig stor ressurs i forhold til foreldresamarbeid. Hvis det er ting jeg vil få formidlet til noen mødre eller fedre, og jeg ikke selv, altså språket kommer i veien, så er det veldig fint å kunne be en av de andre ansatte om å ta den samtalen. Jeg informerer om hva jeg vil de skal fortelle til foreldrene. Og det synes jeg går veldig bra (Samtaleintervju med Hanne, 21.11.11).

I de siste avsnittene brukes ord som *toleranse* og *ressurs*, og således leser jeg også her en positiv holdning til det «flerkulturelle», og til kulturelt mangfold. Kalle påpeker at det kan det ta lang tid å bli kjent med nye kulturer, og at mange av forståelsene kan komme i ettertid. Etter opplevelsene Kalle hadde i forhold til både håndhilsing og gelatin fikk nye forståelser av kulturelt mangfold mulighet til å tre frem. Slik jeg leser samtaleintervjuene med både Kalle, Erika og Hanne kommer det frem at de alle har en positiv holdning til kulturelt mangfold.

I samtaleintervjuet med Hanne kommer det frem at hun mener det er en «helt annen barneoppdragelse» i andre kulturer. Således kan det stilles nye spørsmål rundt det å være positiv til kulturelt mangfold. For å koble praksis med «teori» vil jeg igjen trekke frem hva som står skrevet i årsplanen. Her står det at alle skal bli møtt med positive holdninger og at

personalet skal være tydelige voksne som anerkjenner ved å gi aksept og sette grenser (s. 3). Man anerkjenner barnet «ved å gi aksept og sette grenser» innenfor hva som forventes innen en *tradisjonell norsk kultur*, men hva med grensesetting innen andre kulturer? Cannella & Viruru (2004) presiserer: «(...) [P]ostcolonial critique recognizes the extraordinary continuing influence of Western imperialism» (s. 19). Er grensesettingen innen andre kulturer sett på som likestillende, eller setter man den «norske grensesettingen» som den universelle, som den «korrekte»? Ved å gjøre en alternativ lesning her kan det å skape en felles kultur, som er tydelig beskrevet i barnehagens årsplan, åpne opp for å viske ut slike skiller. På den måten kan det skapes en balanse mellom det «typisk norske» og det ulike fra forskjellige kulturer. Gjennom å være bevisst på at forskjellene eksisterer i hjemmene, kan det å skape en felles kultur være med å bidra til like muligheter for alle barn i barnehagen. Barnehageloven og Rammeplanen (KD, 2011a) gir tydelige føringer for at barnehagen skal bedrive oppdragergjerning i samsvar med foreldrenes ønsker, og at det er foreldrene som har ansvaret for barns oppdragelse og danning (KD, 2011a, s. 18). Pedagogene og de øvrige ansatte i barnehagen utøver også sin profesjonalitet ved å ta hensyn til barns beste. I Rammeplanen (KD, 2011a) er det skrevet at personalet må finne en balanse mellom respekt for foreldrenes prioriteringer, og samtidig ivareta barns rettigheter og grunnleggende fellesverdier barnehagen er forpliktet på (s. 20). Videre står det at barnehagen har en viktig oppgave som kulturformidler, og at i møtet med foreldrene med flerspråklig bakgrunn er det viktig at personalet er bevisste og tydelig i egen yrkesrolle og trygge på egen kompetanse. Slik jeg leser dette handler mye av dette å være bevisste på at det finnes forskjeller i hjemmene, og gi innsikt til foreldrene om at i barnehagen har et samfunnsmandat og et verdigrunnlag som det er personalets oppgave å forvalte. Dette kommer også frem av Rammeplanen (KD, 2011a, s. 20).

I dette kapitlet har jeg koblet sammen ulike hendelser fra mitt feltarbeid, sitater fra barnehagens årsplan og utdrag fra de transkriberte samtaleintervjuene, og forsøkt å se disse i lys av en poststrukturelle og postkoloniale perspektiver ved å se på det «flerkulturelle» gjennom dekonstruksjon og kritisk refleksjon.

Jeg vil avslutte dette kapitlet med et tankevekkende sitat fra Cannella & Viruru (2004), før jeg går over til avslutningskapitlet: «What gives some people the right to determine *who* other people are (...) and to decide what is right for others?» (s. 7). Som jeg skrev helt

innledningsvis i dette kapitlet ønsker ikke jeg å komme med noen «rette» svar. I dette kapitlet har jeg gjort noen kritiske lesninger, i lys av poststrukturelle og postkoloniale perspektiver. Ved å benytte poststrukturelle og postkoloniale perspektiver kan det åpnes for flere alternative lesninger. Ved å benytte andre tilnærminger ville man kunne ha lest forskjellige ting i de samme hendelsene jeg har presentert her. Det er viktig å presisere at dette er *mine* lesninger, og at jeg selv ikke blir en som er med og opprettholder en «rett/galt»-dikotomisk konstruksjon.

7. Noen avsluttende tanker

I dette kapitlet vil jeg gjøre noen oppsummerende tanker, noen etiske refleksjoner, noen tanker om mitt bidrag til barnehagefeltet og kort om veien videre.

Ved oppstarten av denne avhandlingen ønsket jeg å gå ut i barnehagen, og forsøke å avdekke dikotome konstruksjoner som «vi/de andre» og «majoritet/minoritet» i forhold til hvordan barn med ulik kulturell, språklig og etnisk bakgrunn gis samme muligheter til å fremtre som meningsbærende subjekter i barnehagehverdagen. Selv om jeg gikk så tydelig ut med hvilke dikotomier jeg ville forsøke å avdekke i denne avhandlingen syns jeg ikke det var begrensende for «funnene» jeg gjorde. Det oppstod imidlertid andre dikotome konstruksjoner jeg avdekket underveis, og disse konstruksjonene har jeg også identifisert og redegjort for underveis.

7.1 Noen etiske refleksjoner rundt tema, metodologi og teori

I arbeidet med denne avhandlingen har jeg gjennomgått en reflekterende prosess. Jeg har hele tiden tenkt: Hva slags rett har jeg som etnisk norsk mann til å «forske» innen det «flerkulturelle» feltet? Min stemme bærer preg av at jeg er etnisk norsk. Jeg mener likevel at de erfaringene jeg har gjort i livet, og hvor jeg har vokst opp, har ført på meg på en vei hvor jeg kan innse berikelsen av kulturelt mangfold. Tanker rundt det «flerkulturelle» feltet (i forskjellige former) har også opptatt meg under arbeidet med andre tekster (Belseth, 2010, 2011a, 2011b, 2012), og noe jeg også vil jobbe videre med i fremtiden. Som Fanon (1952) presiserer: «Understanding something new requires us to be inclined, to be prepared, and demands a new state of mind» (s. 75). For meg utvikles stadig nye tanker innen det «flerkulturelle» i det daglige arbeidet i barnehagen.

Jeg har også gjort flere refleksjoner rundt valg av metodologi. Som beskrevet tidligere i avhandlingen sitter jeg som «forsker» med all makt ved å anvende en etnografisk tilnæringsmetode, og ved å bestemme hvilke hendelser som blir skrevet ned. Dette på bakgrunn av hva slags tanker jeg hadde da jeg gikk inn i undersøkelsen. Et annet aspekt her er barna. Barna har ikke selv valgt å være med i min undersøkelse. Det er deres foreldre som har gitt meg denne tillatelsen. For meg har det vært viktig å få frem barnas stemmer. Jeg følte flere ganger på det underveis da barna spurte hva jeg skrev i feltdagboka. Jeg svarte ærlig og

fortalte dem hva jeg skrev ned. Jeg hadde hele tiden i bakhodet at hvis barna på noen som helst måte uttrykte (enten det var verbalt eller via kroppsspråk) at de ikke likte det jeg skrev ned ville jeg utelate det i denne avhandlingen. Som beskrevet i kapittel 4 sier Farrell (2005) at ved å være åpne og bevisste på at barn har rett til å bli sett og hørt innen forskning, kan det gjenkjennes en ubalanse i makten som oppstår mellom forskeren og de som blir forsket på. For meg er det viktig å trå etisk når man gjør «forskning», og spesielt i «forskning» med barn.

Mine teoretiske valg i denne avhandlingen har også hele tiden vært en reflekterende prosess, og som jeg skrev tidligere i avhandlingen har det vært viktig for meg ikke å fremstå som en som selv er med og koloniserer, og opprettholder dikotome konstruksjoner. Derfor har det vært meg viktig for meg å være selvkritisk. Som Viruru & Cannella (2001) påpeker: «As postcolonial theory is applied to younger human beings, continual self-critique is obviously necessary to avoid inadvertently reproducing the colonizing discourses that we would challenge» (s. 162). Det er viktig for meg å presisere nok en gang at dette er mine «funn», og således besitter jeg ikke noe fasitsvar. Det er *jeg* som har «forskert», og dette er *mine* «funn». Ut fra poststrukturelle perspektiver finnes flere «virkelighetER» (Bustos, 2007), og således kan man si det finnes flere verdensoppfatninger uten noen form for universell sannhet eller fasit.

Jeg har i avhandlingen forsøkt å stille kritiske spørsmål til situasjoner som oppstod under mitt feltarbeid. For meg har det vært viktig å reflektere over egen rolle i dette arbeidet. Eller som Viruru & Cannella (2001) skriver: «One possibility is that research can be viewed as a process of continual self-conscious critique. Another related possibility is to radically change the research questions we ask» (s. 168). Hadde man derfor gått inn med et annet forskningsspørsmål, ville man fått andre «funn». Det er også viktig å understreke at andre teoretiske tilnærminger ville gitt helt andre type spørsmål og lesninger, og dermed også andre «funn».

7.2 Mitt bidrag til feltet

Gjennom bearbeiding av mitt datamateriale har jeg benyttet meg av kritisk refleksjon sammenvevet med dekonstruksjon. Som Mac Naughton (2005) presiserer er kritisk refleksjon «(...) informed by poststructuralist ideas of knowledge, truth and power. This can produce questions, doubt and uncertainty for early childhood educators as they question what they

took to be their pedagogical truths and learn to see truth as provisional and politically biased» (s. 18). Det er derfor mitt ønske med denne avhandlingen at profesjonelle i barnehagen ønsker å benytte kritisk refleksjon over praksisen i *sine* barnehager. Å søke forandring kan åpne for at profesjonelle i barnehagen kan bryte med vante pedagogiske tankemønstre (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011). Jeg ønsker å bidra til at profesjonelle i barnehager kan få en mulighet til å se annerledes på sin praksis, og stille andre spørsmål. Jeg hevder ikke at man skal finne en *bedre* praksis, og heller ikke erstatte én sannhet med en ny sannhet. Angell (2010) skriver det slik: «Til tross for usikkerheten vi kan oppleve når vi begynner å pirke bort i egne praksiser og forståelser, kan kritisk refleksjon virke frigjørende og åpne for nytenkning og håp om rettferdighet i barnehagen» (s. 109), mens Lafton (2011) sier det på følgende måte: «Kritisk refleksjon tilbyr oss nye måter å se egne pedagogiske praksiser og virkelighetsoppfatninger på» (s. 111). Postkoloniale perspektiver kan sees på som et perspektiv som kan føre til endring.

Jeg støtter meg til Cannella & Viruru (2004) når de skriver: «(...) [I]t is our desire to provide thoughts and possibilities that are open to critique, that would generate new ideas and previously unthought-of possibilities, and that will most likely be different for each reader» (s. 3). Mine «funn» er mine «funn», og dermed vidåpne til å bli utsatt for kritiske blikk. Dette kan igjen åpne for flere muligheter og nye spørsmål, som kan oppleves og leses forskjellig fra person til person.

7.3 Oppsummering

Gjennom inspirasjon fra Andersen (2002) og Viruru (2001, 2002, 2005) har jeg benyttet postkoloniale teorier i denne avhandlingen for å forsøke å finne frem til andre tanker rundt det å gi barn med ulik kulturell, språklig og etnisk bakgrunn de samme mulighetene til å fremtre som meningsbærende subjekter i barnehagehverdagen.

Jeg mener det er viktig å stadig reflektere kritisk over egen praksis, ikke bare fordi man på den måten er i utvikling og endring, men fordi flere perspektiver kan komme til syne. Som Cannella (1997) skriver: «Without the critique of what we think we know and the willingness to hear voices that make us uncomfortable, we limit not only those who are silenced, but everyone» (s. 12). Ved å benytte kritisk refleksjon, sammen med poststrukturelle og postkoloniale perspektiver kan det skapes nye muligheter for grupper (som barn) som kanskje

blir kolonisert daglig av voksne i barnehagen, som gjør dette basert på de rådende diskursene som finnes i barnehagene. Jeg mener det også er hensiktsmessig å dekonstruere og kritisk reflektere over visse begrep som blir benyttet i barnehagen, og gjennom det forsøke å avdekke diskurser som kan opprettholde dikotome konstruksjoner og koloniserende praksiser. Som Holten (2009) presiserer: «Gjennom kritiske refleksjoner rundt egen praksis kan vi ta noen valg om å bevare og styrke praksis eller endre og forbedre til det beste for barn, foreldre, barnehage og samfunn» (s. 117). Ved å gi *alle* barn de samme mulighetene i barnehagehverdagen, kan alle barna få mulighet til å fremtre som meningsbærende subjekter. På den måten kan det skapes et mindre skille mellom dikotome konstruksjoner som «vi/de andre», «majoritet/minoritet», «voksen/barn» og «førstespråk/andrespråk». Et poststrukturelt perspektiv visker bort skillet mellom «vi» og «de andre». En gang i fremtiden håper jeg at dikotomien «~~vi og de andre~~» kan bli gjort om til «oss», både i barnehagen og samfunnet for øvrig.

Ved stadig å stille seg kritiske spørsmål til egen praksis kan man på den måten utfordre seg selv i barnehagehverdagen. Jeg deler syn med Fanon (1952) når han skriver: «O my body, always make me a man who questions!» (s. 206). Jeg vil aldri slutte å stille spørsmålstegn ved ting jeg undrer meg over.

7.4 Veien videre og tanker om fremtidig forskning

Selv om arbeidet med denne avhandlingen nå er slutt, betyr ikke det at arbeidet med å løfte frem «flerkulturelle» perspektiver er slutt. Jeg vil fortsette å produsere tekster, i form av artikler til tidsskrifter som *Første steg*, *Barnehagefolk*, og *Utdanning*. Senere blir det kanskje også noen artikler i internasjonale tidsskrifter. Jeg vil uansett jobbe videre med dette, og har ambisjoner om å søke PhD-stipendiat stillinger for ønske om videre forskning. Jeg har allerede vært i kontakt med et universitet utenlands. Ettersom jeg har hatt både praksis og fordypning i utlandet har dette gitt mersmak. Fremtiden vil vise hvor jeg ender opp.

Mot slutten av arbeidet med denne avhandlingen har jeg blitt introdusert for posthumane teorier. Det kunne vært interessant og arbeidet med «flerkulturelle» perspektiver i lys av posthumane teorier i fremtidige forskningsprosjekter. En posthumanistisk tilnærming introduserer nye muligheter for å tenke epistemologi og ontologi (Heimen, 2011). Heimen (2011) skriver at i en barnehagekontekst vil dette kunne bety at barnehagens fysiske rom og

andre materialer kan få større innflytelse på pedagogiske praksiser enn de muligens har i dag (s. 17). Den posthumanistiske tilnærmingen introduserer en ontologi som anerkjenner at det eksisterer en «ekte» verden (Heimen, 2011). Så vidt jeg vet er det kun skrevet et knippe masteravhandlinger i lys av posthumane teorier i Norge, og ingen av dem tar for seg «flerkulturelle» perspektiver. Således kunne dette være noe nytenkende innen pedagogikk og barnehageforskning, som igjen kan være med å skape muligheter for nye og spennende typer forskningsspørsmål og «funn».

Litteraturliste

- Aftenposten (2012). Født i Norge, har gått i barnehage, men kan ikke språket. [Hentet 23.04.12] http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/Fodt-i-Norge_-har-gatt-i-barnehage_-men-kan-ikke-sprakket-6754397.html
- 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, C. E. & Sand, S. (2011). The Multicultural Kindergarten in rural areas in Norway – a good place for learning and participation for all children? *Journal of Teacher Education and Teacher's work*, 2(1), 28-40.
- Angell, M-L. (2005a). Hvit? Jeg? 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)* (141-144). HiO-rapport 2005, nr.18. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Angell, M-L. (2005b). Lærerens definisjonsmakt i et flerkulturelt perspektiv. 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)* (73-75). HiO-rapport 2005, nr.18. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Angell, M-L. (2010). Læring og kulturell og sosial ulikhet. I H. D. Hogsnes (red.), M-L. Angell & S. Nordtømme. *Barnehagens læringsliv* (77-115). Bergen: Fagbokforlaget.
- Angell, M-L. (2011). Anerkjennelse av kultur i barnehagen. I A-M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (red). *Barnehagepedagogiske diskurser* (200-214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Angell-Jacobsen, M-L. (2008). *Anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager. Rekonseptualiseringer av «anerkjennelse» ved hjelp av (auto)etnografi og rhizoanalyse*. HiO-masteroppgave 2008, nr.7 i Master i flerkulturell og internasjonal utdanning. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2005). Troubling the Identity of a Researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 283-291.
- Bae, B. (2007). Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. [Hentet 26.03.12] <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489>
- Belsey, C. (2002). *Poststructuralism. A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Belseth, K. A. (2010) [2011]. Se, Bilal og Erijona leker også i dukkekroken! Bacheloroppgave om mangfold, rollelek og sosial kompetanse. [Hentet 05.01.12] <http://barnehageforumstudent.no/showarticle.aspx?ArticleID=1863&CategoryID=3>
- Belseth, K. A. (2011a). Religion og hudfarge. *Første steg*, 8(2), 41.
- Belseth, K. A. (2011b). Rollelek i den flerkulturelle barnehagen: Bilals første møte med dukkekroken. *Barnehagefolk*, 27(2), 58-62.
- Belseth, K. A. (2012). «Kan Ali og Ismail gifte seg?» Heteronormalisering i en flerkulturell barnehage. *Utdanning*, (4), 34-35.
- Barne- og familiedepartementet [BFD] (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Q-0903. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjelkerud, A. W. (2009). *Kontroll, lines of flight og "sosial kompetanse"*.

- Rekonseptualiseringer av "sosial kompetanse" gjennom rhizomatiske tilnæringer.* HiO-masteroppgave 2009, nr.11. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bondevik, H. & Bostad, I. (2006). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori.* Oslo: Akribe Forlag.
- Bustos, M. M. F. (2007). ~~Virkeligheten~~ *VirkelighetER: Heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksis.* 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* (43-51). Oslo: Cappelen Damm.
- Bye, L. I. (2011). Kan du sende meg hudfargen? *Første steg*, 8(2), 38-40.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution.* New York: Peter Lang.
- Cannella, G. S. (2002). Global Perspectives, Cultural Studies, and the Construction of a Postmodern Childhood Studies. I G. S. Cannella & J. L. Kincheloe (red.) *Kidworld. Childhood Studies, Global Perspectives and Education* (3-18). 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* (17-39). New York: Open University Press.
- Cannella, G. S. & Kincheloe J. L. (red.) (2002). *Kidworld. Childhood Studies, Global Perspectives and Education.* New York: Peter Lang.
- Cannella, G. S. & Viruru, R. (2002). (Euro-American Constructions of) Education of Children (and Adults) Around the World: A Postcolonial critique. I G. S. Cannella & J. L. Kincheloe (red.) *Kidworld. Childhood Studies, Global Perspectives and Education* (197-213). New York: Peter Lang.
- Cannella, G. S. & Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization. Power, Education, and Contemporary Practice.* New York: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage.* (Oversatt av M-B. Holljen & M. Halvorsen). Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education.* New York: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2010). Innledning ved bokseriens redaktører: Ja til kompleksitet og mangfold. I H. Lenz Taguchi. *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet* (9-19). (Oversatt av A. Sjøbu). Bergen: Fagbokforlaget.
- Derrida, J. (1978) [2005]. *Writing and Difference.* (Oversatt av A. Bass). London & New York: Routledge.
- Diderichsen, A. (2005). Dekonstruksjon – Anticentrisme og politisk polyfoni hos Derrida. I A. Esmark, C. B. Laustsen & N. Å. Andersen (Red). *Poststrukturalistiske Analysestrategier* (127-152). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ditt Oslo (2011). Språket viktigst for å være med i samfunnet. [Hentet 19.09.11] <http://dittoslo.no/nyheter/spraket-viktigst-for-a-vere-med-i-samfunnet-1.6467911>
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. A. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 28(3), 31-46.
- Fagereng, K. M. (2010). Kartlegging er i strid med rammeplanen. *Første Steg*, 7(2), 33.
- Fagereng, K. M. (2012). Kast alle papirene. *Utdanning*, (1), 38-39.
- 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)* (28-43). HiO-rapport 2005, nr.18. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Fajersson, K. E. (2005b). Norge er et flerkulturelt samfunn på mer enn en måte. *Barnehagefolk*, 21(4), 60-65.
- Fajersson, K. E. (2005c). 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* (23-35). Oslo: Cappelen Damm.
- Fajersson, K. E. & Germeten S. (red.) (2005). *Vi vet hvor vi har vært, og vi vet hva vi har lært. Lærere og studenters erfaringer med «Flerkulturell Lærerutdanning» (2002-2004)*. HiO-rapport 2005, nr.18. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Fanon, F. (1952) [2008]. *Black Skin, White Masks*. (Oversatt av R. Philcox). New York: Grove Press.
- Farrell, A. (2005). New times in ethical research with children. I A. Farrell (red.) *Ethical Research with Children* (166-175). New York: Open University Press.
- Foucault, M. (1972) [2008]. *The Archaeology of Knowledge*. (Oversatt av A. M. Sheridan Smith). London & New York: Routledge.
- Foucault, M. (1978) [1998]. *The Will To Knowledge. The History of Sexuality Volume 1*. (Oversatt av R. Hurley). London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2.desember 1970*. (Oversatt av E. Schaanning). Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (2001). *Overvåking og straff. Det moderne fengsels historie*. (Oversatt av D. Østerberg). [3.utgave] Oslo: Gyldendal.
- Gandhi, L. (1998). *Postcolonial Theory. A Critical Introduction*. New York: Columbia University Press.
- Giæver, K. (2002). Den flerkulturelle barnehagen – et resultat av gjensidig påvirkning. *Barnehagefolk*, 18(4), 28-33.
- Gjervan, M. (red.) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Greve, A. (2011). Snakk med barna, ikke kartlegg. [Hentet 05.01.12] <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article4091502.ece>
- Grieshaber, S. (2010). Equity and research design. I G. Mac Naughton, S. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (red.) *Doing Early Childhood Research. International Perspectives on Theory & Practice* (177-191). [2.utgave] Maidenhead: Open University 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* (3-22). New York: Teachers College Press.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blant børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gustavsson, B. (2001). Dannelse som reise og eventyr. I T. Kvernbekk (red.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (31-48). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Halvorsen, E. M. (2004). *Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. [3.utgave] Great

- Britain: Routledge.
- Heimen, M. (2011). *En undersøkelse hvor teorier om diffraksjon benyttes for å analysere intra-aktivitet mellom barn og kommersielt leketøy på «ha-med-dag»*. HiO-masteroppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hogsnes, H. D. (2011). Hvem har makt til å definere barns opplevelse av sammenheng? I A-M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (red.) *Barnehagepedagogiske diskurser* (55-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holm, L. (2009). Sproglig evaluering i daginstitusjoner. Hva er formålet? *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 57(4), 26-33.
- 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.
- Holten, I. S. (2011). Språklig mangfold og normalitet. I A-M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (red.) *Barnehagepedagogiske diskurser* (187-199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hughes, P. (2010). Paradigms, methods and knowledge. I G. Mac Naughton, S. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (red.) *Doing Early Childhood Research. International Perspectives on Theory & Practice* (35-61). [2. utgave] Maidenhead: Open University Press.
- Hylland Eriksen, T. (2002). *Ethnicity and Nationalism*. New York: Pluto Press.
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2011). Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studium – Institutt for førskolelærerutdanning. Hentet [22.11.11] <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Fakultet-for-laerarutdanning-og-internasjonale-studium/Institutt-for-foerskolelaererutdanning>
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2012). Studieplan for flerkulturelt arbeid i barnehagen. [Hentet 19.03.12] http://www.hioa.no/content/download/3627/40539/file/Flerkulturelt-arbeid-barnehagen_fagplan_2011-08-02.pdf
- Høigård, A., Mjør I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Institutt for samfunnsforskning (2012). Vanskeligere å få jobbintervju med utenlandsk navn. [Hentet 16.01.12] <http://www.samfunnsforskning.no/ISF/Nyhetsarkiv/Vanskeligere-aa-faa-jobbintervju-med-utenlandsk-navn>
- James, A., Prout, A. & Jenks, C. (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Teachers College Press.
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell – hva er det og hvem er de? I A-M. Otterstad (red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt* (55-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(2), 63-75.
- Kunnskapsdepartementet [KD] (2007). *Likeverdig opplæring i praksis*. Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [Hentet 19.09.11] http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet [KD] (2011a). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet [KD] (2011b). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. [Hentet 05.01.12] http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Ekspertgruppe/Vurdering_av_verktoy_2011.pdf

- Kurban, F. & Tobin, J. (2009). 'They don't like us': reflections of Turkish children in a German preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 24-34.
- Lafton, T. (2011). Å bryte opp egen praksis – kritisk refleksjon som utgangspunkt for nye handlinger. I A-M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (red.) *Barnehagepedagogiske diskurser* (101-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring – tilpassing og motstand. I T. Korsvold (red.) *Barndom – Barnehage – Inkludering* (55-75). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet. En introduktion til feministisk poststrukturalism*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lidén, H. (2002). Bli som oss? Kulturelt mangfold og barnehagen som kulturformidler. I I. Mjør (red.) *Kulturbarnehagen* (33-43). Oslo: Det norske samlaget.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. New York: Routledge.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Forlaget Klim.
- Midtbøen, A. H. & Rogstad, J. (2012). *Diskrimineringsens omfang og årsaker. Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. [Hentet 19.03.12] http://www.samfunnsforskning.no/content/download/36713/694474/file/R_2012_1_web.pdf
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. (Oversatt av A. Solli). Oslo: Pedagogisk Forum.
- NOU (2012). Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene. [Hentet 19.03.12] <http://www.regjeringen.no/pages/36790766/PDFS/NOU201220120001000DDDPDFS.pdf>
- NRK (2010). Lørdagsrevyen 04.09.10 – Groruddalen. [Hentet 02.05.11] <http://www.nrk.no/nett-tv/indeks/227842/>
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet. Observasjoner og forskning om barns lek*. Oslo: Andresen & Butenschøn AS.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.
- Otterstad, A-M. (2005). Different «reading» of the multicultural within early childhood (con)texts. *Barn*, 23(3), 27-50.
- Otterstad, A-M. (2006). Dekonstruksjon – døråpner til alternative barnehagepraksiser. *Barnehagefolk*, 22(3), 40-47.
- Otterstad, A-M. (2007). Doing and Unpacking De/Colonising Methodologies: Who is at risk? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 170-174.
- Otterstad, A-M. (red.) (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. 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* (64-89). Oslo: Cappelen Damm.
- Otterstad, A-M. & Rhedding-Jones, J. (2011). Å spore kunnskapskonstruksjoner i brytningstid. I A-M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (red.) *Barnehagepedagogiske diskurser* (11-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.
- Pettersvold, M. (2010). Telling og fortelling. *Klassekampen*. [Hentet 26.03.12]

- <http://www.hive.no/getfile.php/Bilder/Forskning/Barnehagesenteret/Pettersvold%20310510.pdf>
- Pettersvold, M. & Østrem S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Pope, L. A. (2009a). *Groruddalen i dokumenter; På vei mot lokale pedagogikkER. Rekonseptualiseringer av sted, sosial klasse og sosial utjevning*. HiO-masteroppgave 2009, nr.10. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Pope, L. A. (2009b). Den monokulturelle barnehagediskursen. I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (red.) *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (53-63). Oslo: Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. [2.utgave] Oslo: Universitetsforlaget.
- Prout, A. & James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. I A. James & A. Prout (red.) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociology Study of Childhood* (7-33). London: RoutledgeFalmer.
- Regjeringen (2007). Gratis kjernetid i barnehage for fire- og femåringer. [Hentet 19.09.11] http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/integrering/barn_med_innvandrerbakgrunn/gratiskjernetid.html?id=476978
- Regjeringen (2011a). Evaluering av tilbud om gratis kjernetid i barnehage. [Hentet 19.09.11] <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/pressemeldinger/2011/evaluering-av-tilbud-om-gratis-kjernetid.html?id=650257>
- Regjeringen (2011b). Rapport: Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. [Hentet 05.01.12] http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2011/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes-.html?id=667311
- Rhedding-Jones, J. (2005a). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2005b). Questioning diversity. I N. Yelland (red.) *Critical Issues in Early Childhood Education* (131-145). New York: Open University Press.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Kritiske perspektiver på barnehagens rammeplan (*curriculum*) og nasjonale styringsdokumenter. I T. Moser & M. Röthle (red.) *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (102-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J., Nordli, H. & Tanveer, J. (red.) (2011). *Beretninger fra en muslimsk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, K. H. & Diaz, C. J. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for theory and practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Said, E. W. (1978) [2003]. *Orientalism*. London: Penguin Group.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Doktoravhandling ved NTNU, nr.258. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Trondheim: Norges teknisk–naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- Statistisk sentralbyrå [SSB] (2011a). Ansatte i barnehager, etter stilling og kjønn. 2006-2010. [Hentet 19.09.11] <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/tab-2011-06-15-06.html>
- Statistisk sentralbyrå [SSB] (2011b). Fleire småbarn i barnehage. [Hentet 19.09.11] http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2011/barnehage/
- Statistisk sentralbyrå [SSB] (2012). 9 av 10 barn i barnehage. [Hentet 19.03.12]

- <http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/10/barnehager/art-2012-03-15-01.html>
- Staurnes, E. (2011). Den monokulturelle barnehagediskursen. *Første steg*, 8(4), 42-45.
- Steinnes, J. (2004). Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I L. Løvlie & K. Steinsholt (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken og til det postmoderne* (669-683). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, J. (2011). Tale i Central Jamaat-moskéen 29.07.11. [Hentet 18.08.11] 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
- Store norske leksikon (2012). Kurdistan. I *Store norske leksikon*. [Hentet 10.01.12] <http://snl.no/Kurdistan>
- Stortingsmelding nr. 16 (2006/2007). ...og igjen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. [Hentet 19.03.12] <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>
- Stortingsmelding nr. 41 (2008/2009). Kvalitet i barnehagen. [Hentet 19.03.12] <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>
- Søndergaard, D. M. (2002). Poststructural approaches to empirical analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(2), 187-204.
- Ulla, B. (2008). *Omsorg, makt og barndommer – Rekonseptualiseringer av omsorg gjennom feministiske poststrukturalistiske tilnærminger*. HiO-masteroppgave 2008, nr.4. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Utdanningsforbundet (2012). Mangler 6000 førskolelærere. [Hentet 02.04.12] <http://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Vest-Agder/Nyheter/Mangler-6000-forskolelarere/>
- Verdens Gang [VG] (2010). Finn-Tore (25) lærte urdu av innvandrer venner. [Hentet 05.01.12] <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10043936>
- Viruru, R. (2001). Colonized through Language: the case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 31-47.
- Viruru, R. (2002). Postcolonial Ethnography: An Indian Perspective on Voice and Young Children. I G. S. Cannella & J. L. Kincheloe (red.) *Kidworld. Childhood Studies, Global Perspectives and Education* (151-160). New York: Peter Lang.
- Viruru, R. (2005). The impact of postcolonial theory on early childhood education. *Journal of Education*, 35, 8-29.
- Viruru, R. & Cannella, G. S. (2001). Postcolonial Ethnography, Young Children, and Voice. I S. Grieshaber & G. S. Cannella (red.) *Embracing Identities in Early Childhood Education. Diversity and Possibilities* (158-172). New York: Teachers College Press.
- Winger, N. (red.) (2007). *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. HiO-rapport nr.19. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Wolfinger, N. H. (2002). On writing fieldnotes: collection strategies and background expectations. *Qualitative Research*, 2(1), 85-95.
- Young, R. J. C. (2003). *Postcolonialism. A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Østrem, S. (2005). Hvordan ivareta det svake subjektets perspektiv? Kulturoverskridende verdier i et flerkulturelt samfunn. *Barn*, 23(3), 7-26.
- Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 191-203.
- Åberg, A. og Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Vedlegg 1

Til den det måtte angå

Forespørsel om forskningsprosjekt ved _____ barnehage

Jeg er en student fra masterstudiet i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg skal høsten 2011 i gang med min masteravhandling, og skal i den forbindelse gjennomføre et forskningsarbeid i en barnehage.

Jeg ønsker å forske rundt forskjelligheter i kulturelt mangfold og bakgrunn, og ønsker derfor å gjøre mine erfaringer i en «flerkulturell» barnehage, hvor det jobbes med å synliggjøre ulike kulturer og språk.

I min forskning ønsker jeg å benytte meg av metoden *etnografi*. Etnografi er en metode hvor forskeren er til stede i miljøet som studeres over noe tid, og retter søkelyset mot hverdagslivet. Metoden forutsetter at jeg gjør *feltarbeid*. Jeg kommer til å være i barnehagen totalt 10-12 ganger, hvorav forskjellige tidspunkter i løpet av dagen. Jeg vil være deltagende i samtaler med barna, og ha uformelle samtaler med personalet ved behov. Jeg vil benytte feltnotater- og dagbok, og denne boka kan personalet få tittet i når/hvis de ønsker det. Jeg skal forøvrig ikke på noen måte gripe inn i det pedagogiske arbeidet som gjøres på avdelingen, og være ikke-deltagende i det daglige arbeidet.

Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil bli brukt i masteravhandlingen, men både barnehagen og navn på barn og eventuelt voksne vil selvsagt anonymiseres. All datamateriale vil bli slettet etter prosjektets slutt, ca. 30.juni 2012.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Alle deltakere kan trekke seg når som helst i løpet av prosjektet og det er frivillig å delta, og det får ingen konsekvenser om man ikke ønsker å delta.

Mvh

Kjartan A. Belseth

Tlf: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

Min veileder for dette prosjektet ved Høgskolen i Oslo og Akershus:

Nina Winger

Tlf: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

Vedlegg 2

Til foreldre ved _____ i _____ barnehage

Jeg er en student fra masterstudiet i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg skal høsten 2011 i gang med min masteravhandling, og skal i den forbindelse gjennomføre et forskningsarbeid i en barnehage.

Jeg ønsker å forske rundt forskjelligheter i kulturelt mangfold og bakgrunn, og ønsker derfor å gjøre mine erfaringer i en «flerkulturell» barnehage, hvor det jobbes med å synliggjøre ulike kulturer og språk.

I min forskning ønsker jeg å benytte meg av metoden *etnografi*. Etnografi er en metode hvor forskeren er til stede i miljøet som studeres over noe tid, og retter søkelyset mot hverdagslivet. Metoden forutsetter at jeg gjør *feltarbeid*. Jeg kommer til å være i barnehagen totalt 10-12 ganger, hvorav forskjellige tidspunkter i løpet av dagen. Jeg vil være deltagende i samtaler med barna. Jeg skal forøvrig ikke på noen måte gripe inn i det pedagogiske arbeidet som gjøres på avdelingen, og være ikke-deltagende i det daglige arbeidet.

Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil bli brukt i masteravhandlingen, men både barnehagen og navn på barn og eventuelt voksne vil selvsagt være anonymt. All datamateriale vil bli slettet etter prosjektets slutt, ca. 30.juni 2012.

Alle deltakere kan trekke seg når som helst i løpet av prosjektet og det er frivillig å delta, og det får ingen konsekvenser om man ikke ønsker å delta.

Mvh

Kjartan A. Belseth

Masterstudent

Klipp ut/riv av:

Navn på barnet: _____ Avdeling/base: _____

Jeg godtar at mitt barn kan delta på dette prosjektet.

Leveres til pedagogisk leder (xxx) innen 01.10.11.

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fac: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Nina Winger
Institutt for førskolelærerutdanning
Høgskolen i Oslo
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 29.09.2011

Vår ref: 27895 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 26.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27895	<i>Jeg ble født i Norge, faktisk! Postkoloniale blikk på dikotomier i barnehager. En etnografisk undersøkelse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Nina Winger</i>
Student	<i>Kjartan Belseth</i>

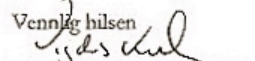
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kjartan Belseth

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyro.svarva@pt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arnz.andersen@uit.no



Det vil i prosjektet bli registrert sensitive opplysninger om etnisk bakgrunn, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Det gis skriftlig informasjon og innhentes et skriftlig samtykke. Foreldre/foresatte samtykker på vegne av sine barn til deltakelse i prosjektet. Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke).

Personvernombudet har mottatt reviderte informasjonsskriv (26.09.2011) og finner disse tilfredsstillende. Vi anbefaler at det negative svaralternativet utelates fra samtykkeerklæringen, da det skal være nok for foreldre/foresatte å forholde seg passiv dersom de ikke ønsker at barnet skal delta.

Prosjektsslutt er angitt til 30.06.2012. Senest ved prosjektsslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Navnelisten slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.