

Vi er alle annerledes:  
fokussamtaler med noen pedagoger om  
annerledeshet og normaliseringsmakt i  
barnehagen.

Lene Grytvik Borbe

2014

Høgskolen i Oslo og Akershus

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Master i barnehagepedagogikk

# Forord

Kjære Wenche. Takk for alt du gav meg, av viktige refleksjoner, gode opplevelser, latterkramper og kjærighet. Når jeg ser tilbake, står det klart for meg hvor mye du preget livet mitt. Forståelsen av det som har vært, gir meg redskaper til å gå videre. Herfra og ut skal jeg fokusere på de gode minnene. Hvil i fred.

Min reise er snart slutt. Denne reisen har tatt fire år. Fire år med engasjement, frustrasjon, latter, tårer, oppturer, nedturer, kunnskap, nederlag, læring og mestring. Det har vært en spennende reise, og videre tar jeg med meg ny erkjennelse, evnen til kritisk refleksjon og analyse, systematisk arbeidsinnsats og så mye, mye mer.

Jeg har hatt betydningsfulle støttespillere underveis, så det er mange som må takkes.

Først og fremst må jeg få takke de fem reflekterte og kloke pedagogene, som jeg hadde mine fokussamtaler med. Uten dere ingen oppgave.

Takk til min veileder Nina Rossholt. Takk også til Ingeborg C.S. Holten for kritisk og grundig gjennomlesning, og konstruktive tilbakemeldinger som bidro til å slutføre oppgaven.

Takk til Mona-Lisa Angell, som gjennom tilbakemeldinger på en artikkel i «Barnehagefolk», hjalp meg videre i forståelsen av enkelte begreper brukt i oppgaven.

Takk Anne Marie Lundemo Gärtner for flere gjennomlesninger, kloke tilbakemeldinger, og mange oppmuntringer underveis. Uten deg og din ustanselige tro på meg, hadde jeg neppe kommet i havn. Lykke til med bokprosjekt. Jeg gleder meg til lesning, og er beæret over å bli sitert.

Takk Jola for at du introduserte meg for Stein Mehren, hans fantastiske dikt og hans forfatterskap. Takk også for språklige betraktninger, viktigheten av synonymer og ideer til hvordan overganger kan gjøre sluttkonklusjonen mer synlig.

Takk Verena for gjennomlesninger, språklige iakttakelser, rettelser og gode, kloke tilbakemeldinger.

Takk Jonas for datateknisk assistanse. Din kompetanse bidro til at jeg kom i havn.

Takk kjære fagnettverk. Vi har diskutert annerledeshet opp, ned og i mente. Dere har bidratt til refleksjoner, som har brakt meg videre i oppgaven, hjulpet meg å holde

fokus, stilt spørsmålstegn ved mine «tatt for gitt heter», og smilende sagt at vi «godt kan snakke om annerledeshet igjen». Jeg vet det har tatt stor plass, men har også forstått at det har bidratt til refleksjoner dere har tatt tilbake til egen barnehage. Takk for all tålmodig støtte og viktige innspill. Nå blir det andre vesentlige barnehagefaglige tema, som kan oppta tid og engasjement på møtene våre.

Takk til kollokviegruppen min, Ulrika, Kristin, Jørgen og Gunnhild. Takk for støtten dere har gitt underveis i studiet. Vi har gjennom samarbeid lært hverandre å kjenne, og dere er så kloke. Jeg har lært masse av all erfaring og kunnskap dere har brakt inn i samarbeidet vårt. Dere har hørt på frustrasjonen min, og hjulpet meg å klargjøre tanker. Dere har velvillig delt egen kunnskap, egne tanker og kloke refleksjoner med meg. Må vi alle bruke vår nye innsikt på gode måter for barn.

Takk mamma, pappa og svigermor for støtte underveis i arbeidet og uvurderlig hjelp med barnevakt både på ukedager og i helger. Når ikke tiden strekker til stiller dere alltid opp.

Og sist men ikke minst kjære Jan-Erik, Nikolai og Andrine. Takk for at dere har holdt ut med en fraværende og opptatt kone og mamma. Takk for at dere har vist forståelse, vært støttende, og gitt meg rom og tid til å fullføre dette. Det har betydd mye for meg å ha deres støtte. Fra nå av er det ikke mer masing om at mamma bare må lese dette kapitlet først, eller skrive dette avsnittet først. Nå skal jeg være med på helgeturene, og heie på sidelinjen både på sykkelritt og teaterforestilling!

# Sammendrag

Dette er en masteroppgave i barnehagepedagogikk fra Høgskolen i Oslo og Akershus, Norge. Jeg har valgt å kalle oppgaven: «Vi er alle annerledes: fokussamtaler med noen pedagoger, om annerledeshet og normaliseringsmakt i barnehagen». Tittelen baserer seg på temaet for oppgaven, fenomenet annerledeshet, hvor jeg gjennom refleksjoner ønsker å utfordre normalitetens hegemoni.

Jeg har jobbet som barnehagelærer i 17 år. De senere år har jeg registrert et stadig økende fokus på kartlegging, mål- og resultatstyring. Barn blir i større grad enn tidligere kartlagt og kategorisert, med et mål om å hjelpe barnet. Jeg har opplevd utviklingen som påfallende, og jeg har undret meg over hva som egentlig kan karakteriseres som normalt? Hvordan påvirker stat, barnehageeier og pedagoger maktstrukturene rundt hva som defineres som annerledes, og hva som defineres som normalt i barnehagen?

Min interesse for annerledeshet er basert på mine erfaringer som barnehagelærer, og egne erfaringer med en søster som var «annerledes». For å hjelpe meg å utforske fenomenet annerledeshet, hadde jeg vinteren 2012 og våren 2013 til sammen tre fokussamtaler med fem pedagoger. Fokussamtalene med pedagogene var lærerike og nyttige, og gav grunnlag for analysene mine.

Områder som stod frem etter analysen og som jeg har reflektert noe over mot slutten av oppgaven er: *pedagogisk klokskap, teknisk pedagogikk og sammenligningsmakt*.

Oppgaven har et teoretisk fundament. Teksten er basert på Kristevas tanker om fenomenet annerledeshet, og Foucaults tanker om begrepet normaliseringsmakt. Poesi blir, i deler av oppgaven, brukt som forsterkere av temaet. Annerledeshet har opptatt meg både profesjonelt og personlig, og jeg har valgt å bruke fortellinger fra eget liv for å understøtte teksten.

# Summary

This is a master thesis in Early Childhood Education from the University of Oslo and Akershus, Norway. I have chosen to call the thesis «We are all different: Focus group conversations with some educators, about otherness and normalizing power in pre-school». The title is based on the theme for this thesis, the phenomenon otherness, where I through reflection, wants to challenge the hegemony of normality.

I have been working as a pre-school teacher for 17 years. Over the last years I have registered an increasing focus on mapping-, goal- and result management. Children are, more than previously, mapped and categorized, with a goal to help the child. This has been a striking experience, and I have wondered, what can be characterized as normal? How does the state, the municipality and the educators affect the power structures of what can be defined as otherness, and what can be defined as normal in a pre-school.

My interest for otherness is based on my experiences as a teacher in pre-school, and my own experiences with a sister that was «different». To help me explore the phenomenon otherness, I had three focus group interviews in 2012/2013, with five educators in pre-school. The focus group conversations gave useful reflections, and my analyses are based on text from the conversations.

Interesting areas was visible after the analyses. These areas I have reflected in the end of the thesis. The areas are: educational wisdom, technical education and power comparison.

This thesis has a theoretical foundation. The text is based on Kristevas thoughts of the phenomenon otherness, and Foucaults thoughts of the term normalizing power. In parts of the thesis, I also use elements of poetry as amplifiers in the text. I have both professional and personal involvement in the phenomenon otherness. That is why I also use stories from my own life in the text.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	1
Sammendrag .....	3
Summary.....	4
Innholdsfortegnelse .....	5
1 Dikt: «Kan stå uten tittel» .....	8
2 Innledning .....	10
2.1 Tema for oppgaven .....	10
2.2 Bakgrunn for valg av tema.....	12
2.3 Hvorfor annerledeshet? .....	15
2.4 Annerledeshet som fenomen eller begrep.....	16
2.5 Annerledeshet som noe positivt .....	17
2.6 Relevant forskning .....	17
2.7 Tekstens vitenskapsteoretiske tilnærming .....	18
2.8 Fokussamtale som metode .....	19
2.9 Forskningsfokus .....	19
2.10 Poesi som <b>forsterkere</b> i teksten.....	20
2.11 Oppgavens oppbygning .....	21
3 Teoretiske perspektiver.....	22
3.1 Teori .....	22
3.2 Et semiotisk og poststrukturelt utgangspunkt .....	23
3.3 Julia Kristeva.....	24
3.3.1 Julia Kristeva og annerledeshet.....	24
3.3.2 Det semiotiske og det symbolske språket .....	25
3.3.3 Dikt: «Det finnes ord».....	27
3.3.4 Sårbarhet i møte med annerledeshet .....	29
3.3.5 Annerledeshet og sårbarhet i barnehagen .....	30
3.3.6 Dikt: «Jeg» .....	32
3.3.7 Identitet(er).....	33
3.4 Michael Foucault.....	35
3.4.1 Makt til å definere .....	35
3.4.2 Normaliseringsmakt i møte med det som er annerledes .....	37
3.4.3 Makt i diskurser.....	39
3.5 Klokskap og makt i pedagogikk .....	41
3.6 Oppsummerende refleksjon .....	42

4	Metodologi.....	43
4.1	Mine metodologiske valg.....	43
4.2	Poststrukturell inspirasjon og fokussamtale .....	44
4.3	Kvalitativ forskning .....	44
4.4	Utvalg.....	45
4.5	Fokussamtale.....	45
4.6	Moderator .....	47
4.7	Struktur av fokussamtalen.....	48
4.8	Tema for fokusgruppen – fenomenet annerledeshet.....	48
4.9	Gjennomføring av fokussamtaler.....	49
4.9.1	Introduksjon til samtalen.....	49
4.9.2	Første fokussamtale.....	50
4.9.3	Andre fokussamtale.....	51
4.9.4	Tredje fokussamtale .....	52
4.9.5	Fokusgruppens egen evaluering.....	53
4.10	Transkribering.....	54
4.11	Forskerrollen .....	55
4.12	Fokussamtale som metode .....	58
5	Etiske utfordringer og overveielser .....	61
5.1	Etikk.....	61
5.1.1	Informert samtykke .....	62
5.1.2	Konfidensialitet .....	62
5.1.3	Konsekvenser for forskningsdeltakerne.....	63
5.2	Validitet & Reliabilitet.....	63
5.3	Dilemma i forskningsprosessen .....	65
6	Analyse .....	67
6.1	Transkribering fra muntlig språk til skriftspråk.....	67
6.2	Tekstutvalg.....	68
6.3	Annerledeshet som utgangspunkt for fokussamtalene.....	68
6.4	Analysens fokusområder.....	68
6.5	Annerledeshet og maktens mange former.....	69
6.5.1	Normaliseringsmakt .....	69
6.5.2	Politisk makt og annerledeshet.....	72
6.5.3	Sammenligningsmakt .....	76
6.6	Fra avvik til «vi er alle annerledes».....	77
6.6.1	Pedagogers sårbarhet i møte med annerledeshet.....	77
6.7	Positiv annerledeshet – fra mangeltenkning til hvert barn som unikt .....	80

6.8	Identiteter som formbare og foranderlige .....	82
6.9	Oppsummerende refleksjon .....	85
6.10	Meningsutvidelse .....	85
6.10.1	Pedagogisk klokskap sett opp mot teknisk pedagogikk.....	86
6.10.2	Sammenligningsmakt.....	87
6.10.3	Makt i ordene .....	89
7	Avslutning og veien videre .....	91
8	Dikt: «Det finnes slike som» .....	93
9	Kilder .....	94
10	Vedlegg.....	102
10.1	Vedlegg 1: Samtykkeerklæring.....	103



# 1 Dikt: «Kan stå uten tittel»

*Hit er jeg kommet: Jeg sitter under et tre  
ved en elvebredd  
en solfylt morgen.*

*Det er en uvesentlig begivenhet  
og vil ikke gå over i historien.  
Ingen blodige slag og pakter,  
der motivene granskes,  
ingen minneverdige tyrannmord.*

*Like fullt sitter jeg her, det er et faktum.  
Og siden jeg er her,  
må jeg være kommet etsteds fra  
og før dette  
ha ferdes mange andre steder,  
akkurat som de store landnåmsmenn  
før de satte seil.*

*Selv de flyktige øyeblikk har en frodig fortid,  
sin fredag før lørdagen,  
sin mai før juni.  
Dets horisonter er ikke mindre virkelige  
enn de feltherrene ser i sine kikkerter.*

*Dette treet er en poppel med rotfeste  
fra år tilbake.  
Elven er Raba, og har ikke sitt utspring fra i dag.  
Stien gjennom buskene  
ble ikke tråkket i forgårs.*

*Vinden måtte blåse skyene hit  
før den kunne spre dem.*

*Og skjer det ikke stort i nærheten,  
er ikke verden derfor fattigere på detaljer,  
dårligere begrunnet, vagere i omrisset,*

*enn da folkevandringene holdt den i sitt tak.*

*Ikke bare sammensvergelse hyller seg i taushet.*

*Ikke bare tronbestigelser ledsages av opptog  
av grunner.*

*Runde kan ikke bare revolusjonsjubileer være,  
men også steiner på en elvebredd.*

*Intrikat er omstendighetenes gobelin, og tett.*

*Maurenes sting i stråene.*

*Gressets søm i bakken.*

*Mønsteret i en bølge med en pinne  
trædd igjennom.*

*Det har falt seg så at jeg er og ser.*

*Over meg flagrer en hvit sommerfugl i luften*

*på vinger som er dens alene*

*og en skygge stryker over hendene mine,*

*ingen annens, men dens egen.*

*Når jeg ser slikt, vet jeg ikke sikkert*

*at det som er viktig,*

*er viktigere enn det som ikke er det.*

*(Szymborska, 2006, s.137).*

## 2 Innledning

«Jeg synes vi lever i et ekskluderende samfunn. Det er vi, og så de som er annerledes. Men er ikke alle annerledes?»<sup>1</sup>

Marte Wexelsen Goksøy

**Annerledeshet.** Annerledeshet og barn. Annerledeshet og barnehage. Fenomenet fanget interessen min. Hva betyr det? På hvilken måte brukes det? Hvem har makt til å definere hvem som er annerledes? Hvem har makt til å definere, sammenligne og normalisere? Annerledeshet og makt uroer meg, og skaper nysgjerrighet. Hvilken rett har noen, deriblant jeg, til å definere barn som annerledes. Har barn mulighet til å definere egne identiteter? Szymborskas dikt: «Kan stå uten tittel» (kap.1) førte til undringen: *Er det som er annerledes, mer annerledes enn det som ikke er det?*

### 2.1 Tema for oppgaven

Tema for denne oppgaven er fenomenet annerledeshet. Sammen med annerledeshet som filosofisk fenomen undrer jeg meg over et økt fokus på at annerledeshet krever spesifikke tiltak. Oppgaven har et filosofisk/teoretisk utgangspunkt, og stiller kritiske spørsmål ved samfunnets fokus på det vellykkede, det sunne, det perfekte, rett og slett det som karakteriseres som det *normale*. Brinkmann (2012) har synliggjort at det kan oppstå diskurser i samfunnet som kan bidra til fokuset på det perfekte. Oppgaven dreier seg derfor også om dynamikken av påvirkninger fra stat, kommune og kommersielle aktører som kan bidra til negativt fokus på annerledeshet. Et fokus som kan influere på annerledeshet som noe avvikende.

De 17 årene jeg har jobbet i barnehage har jeg opplevd en økning i statlig styring og kommunal kontroll. Nyliberalistisk ideologi har siden midten av 1990-tallet påvirket barnehagepolitikken (Pettersvold & Østrem, 2012a) Jeg opplever at arbeidet i barnehagen teknifiseres, ved at stadig flere skjema skal fylles ut, og flere planer skal

---

<sup>1</sup> Sitat av Marte Wexelsen Goksøy hentet fra intervju av Hanne Marie Maugesten i *A-magasinet* #17, 25.april 2014.

skrives. Barnehageeier som tilsynsmyndighet utfører kontroller. «Sentrale aspekter ved nyliberalismen er styring og kontroll» (Nordbrønd, 2012, s. 12). Innenfor de nyliberalistiske strømningene kan barnehagen få en markedsposisjon hvor målet for barna er å bli konkurransedyktige samfunnsborgere. Men hva kan karakteriseres som en konkurransedyktig samfunnsborger om 15-20 år? Pedagoger jobber med barn som skal ut i en verden hverken barna selv, eller pedagogene vet hvordan ser ut om 15 år. Innenfor mål- og resultatstyring er det vanskelig å få øye på det unike barnet. Barnet som i sin «annerledeshet» kan ha noe å tilføre andre, heller enn å ses som en som trenger å normaliseres inn i samfunnets idealer. Pedagogene havner i et spenningsfelt mellom nyliberalistisk mål- og resultatstyring, og barnehagens tradisjon hvor tilliten til pedagogenes egen profesjonalitet har blitt tillagt betydelig vekt.

De senere år har jeg også undret meg over en økende gruppe barn som blir betegnet som barn med spesielle behov. Brinkmann (2012) og Rose (2012) problematiserer at det som tidligere ble sett på som allmenne problemer, eller avvikelse fra en norm, nå i større grad blir karakterisert som en sykdom, som må behandles med medisiner eller psykoterapi. Barna er en del av denne samfunnsutviklingen. Brinkmann (2012) diskuterer også hvordan denne forståelsesmåten individualiserer problemene, slik at det blir barnet som eier problemet. Det er lite bevissthet og fokus på miljøet rundt barnet, eller de samfunnsmessige strukturer og diskursene som leder frem til denne forståelsen. Undringen ble relevant da statistikken (NOU 2012:1, Brinkmann, 2012; Rose, 2012) viser en økning av barn som kategoriseres som *barn med spesielle behov*. I forlengelsen av dette er det en vekst i kommersielle krefter som tilbyr verktøy, som skal hjelpe pedagoger å oppdage og hjelpe barn som er «annerledes». Barnehagen blir oppsøkt av aktive produsenter av kartleggingsverktøy, som eksempelvis TRAS<sup>2</sup>. Hvis man ser godt etter kan det synes som: «at alle verktøyene, også de som utgir seg for å måle barns språk og matematikkforståelse, handler like mye om å innordne seg bestemte sosiale konvensjoner» (Pettersvold & Østrem 2012b s. 1). Det fremsettes forventninger om at barn skal kunne følge instruksjoner, sitte i ro på plassen sin, konsentrere seg om en aktivitet over tid osv. Politiske ambisjoner om tidlig innsats og synlige resultater passer som hånd i hanske for selgere av kurs, verktøy, håndbøker og programmer (Pettersvold & Østrem, 2012a). Kartleggingsverktøyene er vanskelige å kritisere da utgangspunktet for å kartlegge er at barnet skal få det bedre. «Det vises til et overordnet formål: Man vil gi alle barn et bedre liv» (Pettersvold & Østrem, 2012a,

---

<sup>2</sup> TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) er et observasjonsmaterieell for språk og språkutvikling hos barn i barnehagen, [http://www.statped.no/moduler/Module\\_FrontPage.aspx?id=37274&epslanguage=NO](http://www.statped.no/moduler/Module_FrontPage.aspx?id=37274&epslanguage=NO).

s. 17). De kommersielle aktørene er avhengige av vekst i annerledeshet, atferdsproblemer og avvik for å få solgt programmene sine. Pedagoger blir på denne måten aktører ved at de, med pålegg fra barnehageeier, fyller ut skjema og kategoriserer barn kanskje i større grad enn noen gang før. Oppgavens faglige relevans synes betydningsfull, sett opp mot alle påvirkningene pedagogene utsettes for fra aktører utenfor barnehagen. Hvilken betydning vil en stadig større påvirkning fra kommersielle aktører kunne få for barnehagens innhold og hverdagsliv? Hva tilføres av innhold, og hva faller bort? Hva med tilliten til, og fokuset på pedagogenes fagkunnskap? Det dukket opp mange refleksjoner om hva dette kan handle om. Er det institusjonalisering eller kommersielle påvirkninger? Kan det handle om større kulturelt mangfold, eller er apparatene for å kartlegge og oppdage bedre enn tidligere? Har samfunnsfokuset på normalitet fått større tyngde, eller råder fortsatt de positivistiske måtene å tenke på? Dette er noen av områdene det hadde vært interessant å belyse i oppgaven. Jeg har vært nødt til å avgrense, og av den grunn vil ikke kulturelt mangfold, institusjonalisering, og kommersielle påvirkninger være en stor del av oppgaven. Jeg tenker allikevel at disse betraktningene er viktige å ha med seg i videre lesning av oppgaven, da det politiske fokuset og institusjonalisering, kan være med å påvirke hvordan barnehagene forholder seg til normalitet og annerledeshet. Det er viktig for meg å presisere, at barn som trenger ekstra hjelp og støtte skal få det. Det kan synes som at det som blir sett som normalt snevres inn, og kunnskap og bevissthet rundt dette er viktig.

## *2.2 Bakgrunn for valg av tema*

Rhedding-Jones (2005) oppfordrer forskere til å trekke egne kritiske prosjekter inn i forskningen, ved å ta utgangspunkt i profesjonelle erfaringer og livet selv. Egne erfaringer kan synliggjøre hva som kan belyses innenfor barnehagefeltet. Jeg har valgt å bruke et utvalg fortellinger fra eget liv. Dette er et bevisst valg, da min interesse for fenomenet annerledeshet bygger på personlige og profesjonelle erfaringer, og danner bakgrunn for valg av tema. Fortellingene fra eget liv kan gi en mer beskrivende og dynamisk tekst.

Jeg var barn på 1970- og 1980 tallet. En tid da det som preget vestlig forståelsesmåte var tett knyttet opp mot den positivistiske forståelsesrammen, hvor systematikk, kategorier og normativ tenkning la rammer for forståelsen av den menneskelige utviklingen (Dahlberg, Moss & Pence, 2010). Denne forståelsen bidro til at det var viktig å passe inn og forholde seg til samfunnsnormene. Foreldrene mine oppdro meg,

som man skulle på denne tiden, til å bli en god samfunnsborger som gjorde det som var forventet av meg. «Pedagoger og foreldre kan se ut til å vurdere store deler av det barn gjør ut fra hvilken virkning det vil ha for deres utvikling og liv i fremtiden» (Maria Øksnes, 2011, s.180). På den måten var det viktig at ikke barn avvek fra standardiseringsmodeller som for eksempel beskrev den normale utviklingen. Det å kategorisere barn kunne bidra til en objektivisering og likhetstenkning rundt barn, noe som kunne gjøre det vanskelig å være annerledes. Samfunnsutviklingen har bidratt til at situasjonen er en annen i dag. Det har historisk sett aldri vært bedre hjelp å få til barn som oppleves annerledes. På tross av, eller kanskje på grunn av det, er det kanskje en enda større krise å få et barn som er annerledes i dag, hvor fokuset på det perfekte og det normale råder (Brinkmann, 2012). Det kan også synes som det er legitimt å registrere sensitive opplysninger om barn fordi det overordnede formålet er å hjelpe barnet til et bedre liv, med andre ord normalisere barnet (Pettersvold & Østrem, 2012a).

Mitt liv ble også sterkt preget av min søster. Min søster hadde en diagnose. Diagnosen gav forskjellige kroppslige utslag. Min søsters utslag var fysiske, og i hovedsak i ansiktet. Hennes annerledeshet ble derfor veldig synlig. Men det var bare det fysiske som var annerledes. Utover at hun så annerledes ut, fungerte hun godt. Hun var både modig, sjarmerende og glad som barn. I møte med helsevesenet ble dessverre hennes annerledeshet negativt forsterket mer enn positivt støttet. Legene opererte henne hele livet med mål om at hun skulle bli normal. Hennes opphold på sykehuset, lange restitusjonsperioder og hennes ustanselige ønske om «normalitet» fulgte meg gjennom alle barne- og ungdomsårene. Så også hennes enorme skuffelse når operasjon etter operasjon ikke bidro til å bli «normal». Jeg så hvordan hun måtte svare for at hun ikke så «normal» ut selv etter et utall operasjoner, og hvordan dette ble en altoppslukende byrde inn i hennes voksne liv.

Familieerfaringene rundt min søsters annerledeshet er kroppslig fundert i meg. Jeg begynte tidlig å reflektere over om min søster noen gang kom til å bli «normal» som legene lovt henne. Er ønsket og forventningene om normalitet så sterke at alle midler er lov i kampen mot det å være annerledes? «Grensene mellom kosmetiske inngrep, og korrigerende inngrep kan være hårfine, og det samme gjelder balansegangen mellom det å bli den best mulige utgaven av seg selv, og det å rette seg etter tyngende samfunnsnormer» (Solomon 2013, s. 49). Balansegangen Solomon beskriver synes jeg det er viktig å reflektere over. Fører samfunnets forventninger om normalitet til at barn blir lagt under kniven for å normaliseres? Min søster hadde medisinske grunner til operasjoner. Jeg kjente allikevel et sinne i forhold til helsevesenet, som i liten grad

evnet å «se» min søster som det mennesket hun var, en flott jente med sine styrker og sine svakheter. I stedet valgte legene å fokusere på annerledesheten hennes, med lovnad om normalitet. En lovnad de aldri klarte å holde. Det er betimelig å spørre seg om legenes samfunnsmandat er å reparere og normalisere?

Hva er så barnehagens mandat? Skal barnehagen også bidra til at alle barn passer inn i en gitt norm? Eller er barnehagens mandat å være inkluderende, å gi rom for alle barn? Dette er erfaringer og refleksjoner som har preget mitt arbeid som pedagog. Alle mennesker er både gjenstand for, og utøvere av fordommer. Så også jeg. Fordommer rettet mot min søster, preget hvordan jeg reagerte på andre, og hvordan jeg selv innordnet meg i forhold til de rundt meg. Jeg har dessverre aldri klart å fjerne meg fra kategoriseringer og dikotomier som en del av språkets oppbygging, og går lett inn i en posisjon hvor jeg ønsker å finne ut hva som er «galt» med barn som utfordrer mine forestillinger av normalitet. Denne ensidige forståelsen av barn har jeg opplevd som vanskelig å forholde meg til, og jeg har manglet alternative perspektiver.

I utdannelsen min lærte jeg om utviklingspsykologiske teorier, og fikk innblikk i tenkningen til eksempelvis Piaget og Eriksson. Dette er teorier «som skal gi holdepunkter for hva vi kan forvente av barn og unge på ulike alderstrinn» (Morken, 2006, s. 28), og som bygger opp under hva som kan anses som «normalt». Deler av denne psykologiske tenkningen opplever jeg som innarbeidet i teori og praksis, og på den måten lite reflektert (kap.3.4.2). Tenkningen i stadier har bidratt til mange situasjoner hvor jeg har følt usikkerhet, og som har vært motsetningsfylte i forhold til hva jeg selv har ment. Dette har vært situasjoner hvor makten jeg som pedagog har hatt, har skremt meg.

Jeg har reflektert mye over rutiner og fysisk utforming i barnehagen. Samlingsstund er en aktivitet jeg har tenkt mye på. Samlingsstund er en aktivitet som skal være samlende, spennende og morsom. Samlingsstund er også en av de aktivitetene i barnehagen jeg opplever som utfordrende for enkelte barn, og også for enkelte pedagoger. Nordin – Hultman (2004) presiserer at samlingsstund er en aktivitet som pedagoger kan ta for gitt, og det mangler et godt alternativ til de barna som ikke mestrer samlingsstunden. Hva er alternativet når barn ikke mestrer samlingsstund? Slike dilemma står mange pedagoger i hver dag, og slike dilemma er noe av det som har bidratt til min interesse for annerledeshet.

## 2.3 Hvorfor annerledeshet?

En masteroppgave er en forskningsoppgave. På engelsk er begrepet å forske sammensatt av ordene *re* og *search*. *Search* betyr å undersøke noe og *re* viser til å gjøre noe igjen (Rhedding-Jones, 2005, s. 28). Altså kan det å forske forstås som å undersøke noe igjen. Min nysgjerrighet, og mine personlige og profesjonelle erfaringer, har bidratt til at jeg ønsket å undersøke fenomenet annerledeshet nærmere, eller på nytt, for å komme enda dypere rundt tenkningen av fenomenet.

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2011) er ikke annerledeshet et begrep som brukes ofte. Annerledes nevnes en gang. «De (barna) kan utvikle respekt og forståelse for det som er annerledes. Alle barn har krav på å bli møtt som den de er» (KD, 2011, s. 29). I stedet brukes begreper som mangfold og forskjellighet. Det står bl.a. «Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellig» (KD, 2011, s. 11). Videre står det «Et møte med noe som er forskjellig fra ens eget, gir mulighet for å utvikle en positiv nysgjerrighet overfor menneskers og kulturers likheter og ulikheter» (KD, 2011, s. 23), og «Ved å bli kjent med det som er forskjellig blir barnet bevisst seg selv og sin personlighet. Å respektere forskjellighet er en del av barnehagens verdigrunnlag. Barnehagen skal reflektere og respektere det mangfoldet som er representert i barnegruppen, ...» (KD, 2011, s. 45). Forskjellighet og mangfold blir ofte brukt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2011).

For meg er mangfold et inkluderende, raust begrep som rommer alle. Mangfold er for meg et «snilt» begrep, som på samme måte som forskjellighet kan distansere meg som bruker fra det som er forskjellig. Pedagoger i barnehagen kan snakke om mangfold og forskjellighet uten å ta stilling til hva begrepene kan bidra til av kategoriseringer og utfordringer, dette fordi mangfold og forskjellighet kan bli betraktet som bra. Jeg mener at de er «ufarlige» begreper som allerede er innskrevet i dokumenter. Slik mangfold og forskjellighet er presentert i Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold (KD, 2011) kan begrepene «reprodusere forenklede fortellinger om mangfold som naturlig og fri for ubehag og konflikter i barnehagen» (Otterstad & Andersen, 2012, s. 14). Vike (2006) hevder at mangfold i praksis har en tendens til å skape forskjell mellom normalitet og avvik, og derfor skapes det et kunstig skille mellom velferdsstatens gode hensikter, og praksis i barnehagen (i Otterstad & Andersen, 2012). Dette kan bidra til en avstand mellom statlige styringsorgan og praksisen som skjer i barnehagen. Hvis dette er tilfelle, er det som Vike (2006) oppfordrer til, viktig



at profesjonsutøvere er kritiske til politiske mandater, og oppmerksomme på diskurser som kan påvirke kunnskapsinnholdet (i Otterstad & Andersen, 2012). Begrepene mangfold og forskjellighet er brukt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, og er «politisk korrekte» begreper, men de er, for meg, «for snille». Jeg ønsker å utfordre, hvordan det å forstå noe som annerledes, kan påvirke tenkningen og det praktiske arbeidet i barnehagen.

Derfor har jeg valgt fenomenet annerledeshet. Fenomenet utfordrer meg. Hvis jeg utforsker fenomenet annerledeshet, kan alternative forståelser av fenomenet bli synlige. Annerledeshet berører meg i sterkere grad enn mangfold og forskjellighet. Av den grunn mener jeg fenomenet annerledeshet kan bidra til å utfordre tenkningen og praksisen i barnehagen.

## 2.4 Annerledeshet som fenomen eller begrep

Er annerledeshet et *fenomen* eller et *begrep*? Dette ble en refleksjon som fulgte meg gjennom hele prosessen i denne masteroppgaven. Jeg startet ut med å bruke begrepet annerledeshet. Men etter hvert framstod annerledeshet som mer enn et begrep. Det mest nærliggende var å betegne annerledeshet som et fenomen. Fenomen defineres som: «det som oppfattes av sansene i motsetning til *tingen i seg selv*» (Bokmålsordboka, 2014). Denne definisjonen var i tråd med oppgavens vinkling mot det semiotiske og udefinerbare. Samtidig er ordene makt, kategorisering og definering viktige deler av oppgaven. I tråd med dette ble definisjonen av begrep: «som en klart avgrenset og allmenngyldig forestilling» (Bokmålsordboka, 2014), også et element å ta stilling til. Jeg har fortrinnsvis valgt å bruke annerledeshet som et fenomen, da annerledeshet alltid er kontekstuell og derfor situert i tid og rom. Enkelte steder er det allikevel naturlig å bruke annerledeshet som begrep.

Jeg har tenkt mye på hva annerledeshet kan være, og hvordan det kan defineres i denne oppgaven. Ut i fra min perspektivering kan annerledeshet være en følelse her og nå, en opplevd forståelse eller en oppfatning. Det kan være brudd på en forventning. Fenomenet annerledeshet lar seg ikke fange, ramme inn eller teknifisere. Annerledeshet er foranderlig og ikke ett i tid, sted og rom. Det å forstå noe som annerledes er avhengig av kontekst, norm, tid, sted, sosial status med mer. Jo mer jeg går inn fenomenet jo mer komplekst fremstår det for meg. Derfor må fenomenet annerledeshet i denne oppgaven, forstås som bevegelig og udefinerbar, da det er i situasjoner og kontekster som hele tiden er foranderlige, at annerledesheten oppstår.

## *2.5 Annerledeshet som noe positivt*

Jeg liker også mulighetene i annerledeshet. I bokmålsordboka (2014) står annerledes definert. Jeg synes det er interessante definisjoner, og velger derfor å presentere de.

Annerledes:

**1** på en annen måte, forskjellig, ulik

**2** på en annen (bedre) måte, av høyere grad

**3** som skiller seg positivt ut

I to av de tre forklaringene blir annerledes definert positivt, som «på en bedre måte» og som «skiller seg positivt ut». Fenomenet annerledes har noe positivt i seg, som kan åpne for å se på mulighetene heller enn begrensningene ved annerledeshet.

## *2.6 Relevant forskning*

Fenomenet annerledeshet og menneskers møter med annerledeshet har blitt belyst fra ulike hold, og med ulike teoretiske innganger (Haug, 2013; Kristeva, 2010a,b,c; Olsen, 2012; Solomon, 2013; Solvang, 2006) Forskningen viser at annerledeshet er et tema som er aktuelt, og har relevans i dagen samfunn.

Solomon (2013) har utforsket motsetningsfylte forståelser av oppvekst og identitet, og har gjennom ti år dybdeintervjuet over 300 familier som på ulikt vis har måtte konfrontere annerledeshet. Hans forskning bidrar med ny innsikt i nyansene mellom vertikal identitet (barn med felles karaktertrekk som foreldre) og horisontal identitet (trekk eller egenskaper som ikke stammer fra foreldre), og hvordan foreldre og samfunn forholder seg til de to identitetene.

Olsens (2012) forskning baserer seg på intervjuer med en gutt med ervervet skade, oppstått etter en ulykke. Olsen har brukt panopticon (kap.3.4.1) som analysebegrep. Hun diskuterer den panoptiske virkningen, hvor gutten føler seg overvåket, men trekker også inn en annen dimensjon når hun beskriver at gutten overvåker overvåkeren. Gutten vurderer de semiotiske uttrykkene fra menneskene rundt seg, og klassifiserer dem, «men for å klassifisere dem speilet han overvåkerne, for å se seg selv slik han opplevde at de så han (Olsen, 2012, s. 249).

Solvang (2006) har skrevet om annerledeshet, etter at han selv fikk en sykdom som gjorde at han mistet håret som 13-åring. Han trekker inn normalitetsfokuset i samfunnet, og legger egne erfaringer til grunn når han diskuterer annerledeshet, avvik, stigma og sub-kulturer.

Haug (2013) har skrevet en masteroppgave, med tittelen «Det er normalt å være annerledes: en utforskning av fenomenet annerledeshet knyttet til en kvalitativ studie av en gruppe barns opplevelser av annerledeshet i pedagogiske situasjoner». Han har tatt utgangspunkt i tekster fra Levinas og Arendt. Han har hatt fokusgruppesamtaler med barn på skolen, og deres opplevelser av annerledeshet.

## *2.7 Tekstens vitenskapsteoretiske tilnærming*

Alle mine profesjonelle og private erfaringer rundt fenomenet og begrepet annerledeshet, var mitt bakteppe da jeg møtte poststrukturelle perspektiver i masterstudiet. Dahlberg, Moss og Pence (2010) beskriver et paradigmeskifte når det gjelder synet på barn; en forståelse hvor barn blir sett som subjekter, og ikke bare objekter som skal formes for å tilpasses voksenlivet. Jeg ble veldig nysgjerrig på alternative måter å forstå barn, livet og verden. Jeg likte perspektivene som viste til mennesker som flere subjekter, på linje med at det «ikke finnes noen naturlig eller universell barndom ei heller noe naturlig eller universelt barn, men mange barndommer og mange barn» (Dahlberg et al., 2010 s. 82).

På samme måte ga Foucaults (1999, 2008) skriftlige arbeider om diskurser og makt mening for meg. Perspektiver som peker på at det ikke finnes en sannhet, men at språket og diskurser kan være med å forme hvordan pedagoger tenker og hvordan de velger å handle i praksis (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011). Denne tenkningen, bidro til at jeg «så» barn på nye måter. Det har økt min kunnskap rundt hva språket mitt kan skape av kategoriseringer og dikotomier, og makten språk og diskurser gir meg som pedagog. Det har også åpnet opp min tenkning av at barn har store individuelle uttrykk og behov selv innenfor samme utviklingsfase. Dette er i tråd med «nyere kunnskap om de store variasjonene i barns normalutvikling» (Pettersvold & Østrem, 2012b, s. 1). Mine nye kunnskaper åpnet muligheter for å undersøke fenomenet annerledeshet.

Kristevas tenkning rundt fenomenet annerledeshet var en av inspirasjonskildene ved valg av tema. Annerledeshet var noe jeg var opptatt av, og Kristevas tekster om annerledeshet åpnet for nye måter å tenke mennesker som ulikeartet. Hennes tanker

om semiotikk blir også belyst i denne oppgaven. Kristevas tekster bidro til at jeg kunne åpne opp for mennesker som ulike og unike, og se at alle har en annerledeshet i seg. Annerledesheten mener Kristeva (2010b), er i oss alle.

Det må imidlertid påpekes at Kristeva og Foucault er kritiske til kategorisering. Det kan derfor medføre unøyaktighet å plassere dem innenfor en poststrukturalistisk tradisjon. Lechte (1995) kategoriserer Foucault som poststrukturalist, mens han selv anser sine perspektiver som arkeologiske (mulighetsbetingelser for kunnskapsproduksjon) og genealogiske (granskning av vitenskapers herkomst og oppkomst) (Schaanning, 1993). Videre beskrives Kristeva som språkfilosof (Engebreetsen, 2008, 2010), strukturalist og semiotiker, mens hun også knyttes til poststrukturalistiske forskningsmiljø (Lechte, 1995).

## *2.8 Fokussamtale som metode*

For å utforske fenomenet annerledeshet, ønsket jeg å snakke med noen pedagoger i barnehagen. Jeg valgte fokussamtale som metode. Fokussamtale «kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 162). Metodologi og fokussamtale som metode presenteres nærmere i kap. 4.

## *2.9 Forskningsfokus*

Jeg ønsker at oppgaven kan bidra til refleksjon rundt mennesker som forskjelligartede, og gi større innsikt i, hvordan politiske bestemmelser kan være styrende for pedagogers fokus.

Jeg ønsker å utforske fenomenet annerledeshet, gjennom:

- å utfordre normalitetens hegemoni.
- å åpne fenomenet annerledeshet for undring gjennom filosofisk-teoretisk refleksjon, empiri fra fokussamtalene, fortellinger fra eget liv og poesi. Dette som et bidrag til å se positivt på menneskelig variasjon.

## 2.10 Poesi som *forsterkere* i teksten

En masteroppgave skal være en vitenskapelig tekst. I en vitenskapelig tekst skal faglighet være den bærende kraft. Inspirert av Kristevas filosofisk/poetiske språk, ønsker jeg å bruke poesi som *forsterkere* i teksten (*presentert i fet skrift og kursiv*). Det poetiske vil kunne gi en annen dimensjon til teksten, og være med å belyse temaet fra andre vinkler, og på andre måter enn det strengt vitenskapsteoretiske. Ved hjelp av flere perspektiver kan det skapes dypere forståelse, og bedre dynamikk i teksten jeg presenterer. Jeg vil presentere to dikt fra den polske nobelprisvinneren Wislawa Szymborska (1996, 2013). Jeg starter og avslutter oppgaven med hennes to dikt, for å ramme inn oppgaven. I selve oppgaven vil to dikt fra den norske dikteren Stein Mehren (2002) bli presentert. Diktene blir brukt som forsterkere i teksten og tematikken som presenteres. Szymborskas og Mehrens dikt har berørt meg, og ført til erkjennelser og refleksjon. Jeg ønsker å bruke diktene deres for å tydeliggjøre mitt tema. Diktene belyser og forsterker elementer av oppgaven.

Poesi kan bety forskjellig for forskjellige mennesker. Mennesker er på ulike steder i livet, med utallige erfaringer og opplevelser. Nettopp derfor kan poesi berøre på mange forskjellige måter, og bør få stå uten nærmere forklaring. Jeg velger allikevel ut deler av diktene som jeg vil bruke, for å forsterke temaet i teksten. På den måten vil diktene tolkes opp mot tema for oppgaven. Min tolkning er ingen sannhet, og andre kan legge en helt annen betydning i diktene som blir brukt. Det er akkurat det som gjør poesi unikt.

Jeg har et ønske om at teksten skal ha en faglighet, et spennende innhold, og at den skal være lett å lese. Når teksten er ferdig skrevet vil den leve sitt eget liv, og leseren vil forstå teksten på sin måte. Jeg har allikevel et ønske om at teksten skal gi mening, og utgjøre en forskjell i kraft av å gi de som leser den et bevisst, reflekterende utgangspunkt i møte med annerledeshet i barnehagen. Jeg ønsker ikke å finne svar og sannheter, men å stille kritiske spørsmål som kan skape refleksjon, diskusjon og ettertanke. Oppgaven er ikke en kritikk av pedagoger og deres arbeidsmåter. Oppgaven kan være et bidrag til en større forståelse, av hvordan de politiske systemene legger føringer for pedagogers fokus, og derigjennom forståelse av annerledeshet i barnehagen.

## 2.11 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av ti kapitler. Kapittel en og kapittel åtte er presentasjon av Szymborskas dikt. Jeg refererer til diktene underveis i oppgaven, og har derfor valgt å presentere diktene i egne kapitler, for lett å kunne finne tilbake til diktene ved gjennomlesning av oppgaven. Mehrens dikt er i teksten og har derfor underkapitler. Kapittel ni er kildehenvisningene mine, og kapittel ti er vedlegg. De seks andre kapitlene er hoveddeler i oppgaven.

Kapittel to er innledning hvor jeg tar for meg bakgrunnen for tema i oppgaven.

Det tredje kapitlet tar for seg oppgavens teoretiske forankring. Oppgaven bygger i hovedsak på deler av tenkningen til Kristeva og Foucault, som begge er anerkjente innen sitt felt, og som gir utfyllende kunnskap innenfor temaet for denne oppgaven. Deres teoretiske perspektiver, kan ses som nyttige og tankevekkende i barnehagefaglig sammenheng. Jeg utdyper noen kjernebegreper i deres tenkning. Det er spesielt begrepene annerledeshet og normaliseringsmakt, men også semiotikk, identiteter, makt og diskurs som blir belyst. Det teoretiske ligger til grunn for helheten i oppgaven, og har spilt en vesentlig rolle i hele forskerprosessen.

Det fjerde kapitlet tar for seg mine metodologiske valg. Jeg gir her mer utfyllende informasjon om metoden jeg brukte, og refleksjoner rundt min metodologiske prosess. Metoden jeg valgte å bruke for å samle inn data var fokussamtale. Jeg har også tatt for meg min rolle som forsker, og erfaringene og læringen fokussamtalene ga.

I det femte kapitlet, reflekterer jeg rundt etiske overveielser og utfordringer. Etikk er en meget viktig del av en forskerprosess, så også min. Å fokusere på etikk ga meg holdepunkter for å ta etiske valg underveis i prosessen med oppgaven. I denne delen beskriver jeg mine erfaringer.

Det sjette kapitlet, analysedelen, er bearbeidelsen av mine data. Dette kapitlet utgjør lesninger og tolkninger av datamaterialet, sammen med tidligere presentert teori og egne tanker, dette for å utvide og utvikle kunnskap innenfor fagfeltet.

Syvende og siste hovedkapittel er avsluttende refleksjoner.

## 3 Teoretiske perspektiver

«Man kan ikke overbevise seg om sin egen sunne fornuft ved å sperre inne sin nabo»

(Dostojevskij, i Foucault 2000, s. 3).

### 3.1 Teori

Hva er teori? Rhedding-Jones (2005, s. 42) skriver: «Theory is a set of ideas explaining something. Usually seen as an opposite of practice». I dette perspektivet kan teori altså forstås som noe annet enn praksis. Forholdet mellom teori og praksis er komplekse, og har mange nyanser. Ofte karakteriseres et «gap» mellom teori og praksis (Kvernbekk, 2011). Et «gap» som viser til en avstand, hvor forskerne driver med abstrakte teorier som ikke kan overføres til praksisfeltet. Praksis og teori er unektelig tett knyttet sammen. Teori påvirker hvordan liv leves. Teori er ord, begreper, ideer som forklarer noe, og som gir holdepunkter til hvordan praksiser utformes. «Teorier former våre forståelsesmåter og skaper vår praksis» (Dahlberg et al., 2010). Kvernbekk argumenterer for at mens noe forskningsbasert teori kan være opptatt av å forbedre praksis, trenger slett ikke all teori å være det (Kvernbekk, 2011, s. 25). Hun skriver at teori kan ha verdi selv om den ikke fører til endring av praksis. Da vil «gapet mellom teori og praksis ikke være et problem, men snarere et rom der refleksjon kan skje» (Kvernbekk, 2011, s. 20). Ønsket med denne oppgaven er økt pedagogisk bevissthet, rundt sammenhengen mellom politiske bestemmelser og praksiser i barnehagen.

Teori er viktig i hele forskningsprosessen. I denne oppgaven har jeg funnet hold for mine utsagn hos teoretikere. Teorien har hjulpet meg i alle faser av forskningsprosessen. Jeg har valgt teori jeg mener passer mitt forskningsfokus. Dette er litteratur som retter seg mot begrepene som jeg ønsket å undersøke nærmere, nemlig Foucaults begrep normaliseringsmakt og fenomenet annerledeshet inspirert av Kristeva. På samme tid som jeg har valgt noen teoretiske perspektiver, vil faren være at jeg går glipp av relevante kilder som kunne bidratt til verdifulle refleksjoner. Denne oppgave må forstås ut fra den teoretiske rammen jeg har valgt. Bruk av andre kilder ville gitt andre refleksjoner, og belyst andre perspektiver. Jeg er inspirert av Foucaults (1999, 2000, 2008) tenkning om normalisering, makt og diskurs. «Han (Foucault)

arbeider kontekstuellt og refleksivt i den forstand at hans «teser» ikke er påstander som skal forsvares og gjøres allment tilgjengelig. Men heller refleksive arbeidsredskaper som skal omsettes i forbindelse med undersøkelser av bestemte, konkrete sammenhenger» (Hauge, 2011, s.7). Foucaults tanker kan i denne oppgaven bidra med perspektiver om normaliseringsmaktens påvirkninger.

Jeg er også inspirert av Kristevas tekster om annerledeshet, som noe allmennmenneskelig og normalt (Kristeva, 2010). Hennes erkjennelse av annerledeshet kan ses som en mulig åpning til å reflektere rundt mennesker som forskjelligartede.

Jeg vil nå presentere mitt teoretiske utgangspunkt, og gjøre rede for de to hovedbegrepene som har betydning i min oppgave, nemlig annerledeshet og normaliseringsmakt. For å bidra til en forståelse av disse to begrepene vil også andre begreper bli belyst og drøftet underveis.

### ***3.2 Et semiotisk og poststrukturelt utgangspunkt***

Poststrukturalismen kom som en ny retning i 1960 årene, og har sitt utspring fra litteraturen (Bondevik & Bostad, 2006). Det er en teori hvor utforskning av språklige strukturer har stor betydning (Bondevik & Bostad, 2006). Poststrukturalismen oppstod som en kritikk mot strukturalismen og dens fokusering på språket uten å ta så mye hensyn til «forbindelsen mellom språkbrukerne» (Bondevik & Bostad 2006, s. 179). Strukturalismen ønsker å analysere strukturer for å finne sannheter, mens poststrukturalistene bestreber å finne det forskjellige (Bruflot & Strømhaug, 2011). Poststrukturelle perspektiver har blitt anvendt innenfor mange forskjellige fagdisipliner, som pedagogikk, språk, film, medisin med flere. Det interessante er at disse perspektivene, i mange tilfeller, blir benyttet i forskning på grupper som utgjør minoriteter i samfunnet. Dette kan være feministiske studier, queere studier og funksjonshemmingsforskning (Bruflot & Strømhaug, 2011).

De poststrukturelle perspektivene åpner opp for at det finnes mange barndommer og mange barn. Barn som opptrer forskjellig, i de forskjellige settingene de er i livet. Det kan vise seg at: «a *child* in one context is not necessarily a *child* in another» (Cannella, 1997, s. 42). Et menneske er i mange roller. Et barn kan være en elev, en bror, en fotballspiller, en sønn osv. I disse forskjellige rollene vil barnet fremstå forskjellig, alt etter hva som gjelder i det miljøet barnet befinner seg i. På skolen kan barnet være en pliktoppfyllende, skoleflink gutt. På fotballtreningen en reddhare og en



som blir valgt sist i stafett. Hjemme kan barnet være en sinnatagg og en umulig sønn. Dette er et barn, men ut i fra rammene og mulighetene han blir tilbudt i de forskjellige miljøene fremstår han forskjellig i de forskjellige situasjonene. Dette synes jeg sier noe om hvor viktig det er å ta i betraktning de kontekstuelle rammene som barn er en del av.

Jeg har sett på utviklingspsykologi (kap.3.4.2) som begrensende for min måte å forstå, og møte barn. Jeg støtter meg til Taguchis (2009), og Cannellas (1997) kritikk av utviklingstenkningen. Det som har preget vår vestlige forståelsesmåte om barn er tett knyttet opp mot den positivistiske forståelsesrammen, hvor systematikk, kategorier og normativ tenkning har lagt rammer for hvordan samfunnet forholder seg til den menneskelige utviklingen (Taguchi, 2009). Denne tenkningen har vært styrende for hvordan samfunnet har tenkt om barn. Fokuset har vært på hvor barnet er i sin utvikling, heller enn på hvem barnet er. De poststrukturelle perspektivene inspirerte meg, og åpnet for andre måter å forstå barn og barndommer på.

Videre vil jeg belyse sider ved Kristevas tekster om annerledeshet og semiotikk som har betydning for forståelser i videre lesning av oppgaven.

### *3.3 Julia Kristeva*

Kristeva er best kjent som språkfilosof, men hennes arbeider innbefatter også politikk, psykoanalyse og feminisme. (Engebretsen, 2008, 2010). På det politiske området har hun hatt stor innflytelse i Frankrike, med arbeid for anerkjennelse av funksjonshemmede. Som språkfilosof har Kristeva engasjert seg i språkets lingvistiske strukturer. Hoved essensen i Kristevas arbeider er analyser av det uanalytiske, det usigelige, og annerledesheten ved mennesket og kulturen (Brufnot & Strømhaug, 2011). Spesielt hennes tenkning rundt begrepet annerledeshet vil være av betydning for denne oppgaven.

#### *3.3.1 Julia Kristeva og annerledeshet*

Inspirert av Kristeva ønsker jeg å utforske fenomenet annerledeshet. Fenomenet annerledeshet rommer mye. Slik jeg tolker Kristeva så skriver hun at vi er alle annerledes. Dette belyser også Levin i sin tekst inspirert av Kristeva: «Annerledeshet handler ikke bare om «den» eller «de» andre, men om oss alle. Vi er alle annerledes» (Levin, 2010, s. 177). Kristeva oppfordrer til å vedkjenne følelser i møter med den som er annerledes og viser til at «erkjennelsen av den fremmede i oss skaper grunnlag

for solidariske relasjoner» (Kristeva, 1991, s. 169). Hun beskriver en ny humanisme hvor de andres annerledeshet ikke bare blir respektert og anerkjent, men hvor hver enkelt av oss oppfordres til å anerkjenne annerledesheten i oss selv (Kristeva, 2008). Dette er i tråd med Levinas (2013) og hans etiske syn på *meg som ansvarlig i møte med den annen*. Det å møte annerledesheten i oss selv ser jeg på som vesentlig for å møte barn som oppleves annerledes i barnehagen. Min erfaring tilsier at i møte med annerledesheten blir mange pedagoger sårbare og usikre. I denne usikkerheten er det lett å ty til bruk av kategoriseringer og dikotomier. Kategoriene brukes for å holde orden på verden rundt oss. Gjennom kategorier «plasseres» annerledesheten, og som Lorentzen (2003) påpeker, starter en normaliseringsprosess for å gjøre noe med den andres væremåte, slik at den blir mer forståelig og gjenkjennbar. Kristeva (2008) ser dette som en måte å gjøre det ukjente kjent. Det er nemlig gjennom den andres annerledeshet at jeg fremstår som normal. I tråd med dikotomitenkningen, trenger mennesker det som er annerledes for å kunne definere oss selv som normale mennesker (Engebretsen, Johnsen & Markussen, 2008).

### 3.3.2 Det semiotiske og det symbolske språket

I Kristevas forskning og språkteorier introduserer hun begrepene *Det semiotiske* og *Det symbolske* språket. Kristeva fremholder «at et subjekt alltid innehar både det semiotiske og det symbolske aspektet» (Kristeva, 1984, s. 24). Det symbolske språket er kategoriene som er holdepunkter for å organisere og forstå verden. «Kategoriene skaper orienteringspunkter som individets selvforståelse formes av» (Engebretsen et al., 2008, s. 15). Fordi annerledesheten oppleves som fremmed og uforståelig, kan kategorier bidra til å gjøre annerledesheten begripelig og håndterbar. Kategorien gir en *ramme* eller *oppskrift* som utgangspunkt for å starte en normaliseringsprosess, å gjøre ukjent til kjent. Symbolspråket bidrar til trygghet, da det bekrefter og begrepsliggjør verden. Symbolspråket kategoriserer verden og bidrar ved å skape oversikt. I følge Kristeva (1984) er det de symbolske kategoriene som gjør det mulig å skape mening og oversikt.

Semiotikk er fra det greske *semeion* som betyr tegn (Bokmålsordboka, 2014). Semiotikk er teorien om tegnene. Det viktige er at meningen ikke er i selve tegnet, men i den meningen «leseren» tilskriver tegnet. Den semiotiske delen av språket er, i følge Kristeva (2003), den delen som har blitt marginalisert, nemlig sansning og sosial kontakt. Den vitenskapelige diskursen streber etter metaspråklig status, og reduserer den semiotiske komponenten til et minimum. Hun legger vekt på at det semiotiske språket ikke primært brukes for å skape mening. Sansende vesen føler. Barnets

stemme er kontakt (pusting, suging, gråt, pludring) og ikke bare informasjon. Det semiotiske er en ubestemt og usikker artikkelasjon, fordi den er før objektet og før bevisstheten (Kristeva, 2003). Mennesket er sansende og følende. Det sansende mennesket har behov for nærhet og kroppskontakt, men kan også føle avsky og vemmelse.

Det semiotiske hos Kristeva kan referere til ulike meningsinnhold: *en særegen karakter, et forløpende tegn, antydning, vink, preg, spor* (Kristeva 1984, s. 25). Det semiotiske språket er musisk, poesi og lyd, nemlig det som gjør at jeg snakker og skriver på akkurat den måten jeg gjør. Et poetisk språk. «Det er individets merke i språket, det som gjør at vi taler med *stemme*» (Engebretsen et al., 2008, s. 15). Kristeva betegner det semiotiske som noe som ikke helt kan beskrives, noe bortenfor bevisstheten.

For Kristeva (1984) er det semiotiske språket like grunnleggende som det symbolske. Men når det semiotiske, det udefinerbare og ubevisste, skal omskrives til symbolspråk, vil det vanskelig favne hele det menneskelige vesen. Hva som går tapt på veien når semiotikken skal kategoriseres og omdannes til symbolspråk, kan ha stor innvirkning på enkeltmenneskers skjebner. Men i følge Kristeva (2008) er det ut fra sårbarheten hos det talende subjekt frykten for annerledeshet kan forstås, og derfor et behov for å innordne alle former for avvik i normene.

### 3.3.3 Dikt: «Det finnes ord»

*Det finnes ord som er fullkomne bilder av verden  
og det finnes ord der språket  
og tingene går i hver sin retning  
Av og til skriver jeg svar på spørsmål  
som ikke finnes og kjenner en jublende glede  
Gleden ved å utføre noe jeg ikke kan  
Gleden ved å se det jeg ikke kan se, gleden  
ved å løftes av det jeg ikke kan løfte*

*Det finnes ting som ikke finnes utenfor  
språket, Og det er gåtefullt. Men mer gåtefullt  
at det finnes ting som ikke finnes i språket*

*Mellom den vi er og den vi sier vi er  
Mellom det vi ønsker å si og det vi sier  
Mellom det tingene er og det vi sier om dem  
Finnes et dikt som skriver seg selv  
Og der blir vi skrevet i skakende mørke*

*Skapelsesord. Deres alfabet kjenner vi ikke  
Vi kjenner forbannelsens syntaks bedre  
og måler våre liv opp i milepæler av smerte  
Finnes det skalaer for lovord. Ordløse  
lyser de elskende opp i sin elskovs glød*

*Deres segl er brutt opp og de vet det ikke  
I motsatt retning av ordene, renner tiden i dem  
Tegnet for null og for det som er uendelig  
kan byttes. Det finnes ingen tegn for evighet  
Sjelens gåte er øyeblikket, Avskjeder ankomster*

*Den lengsel som ikke gjenkjenner seg selv  
i bilder av noe vi holder som hellig  
forfaller til ren sult, til tomhet, til tap  
og begjær i en hunger som fortærer seg selv*

*Inne i bakgården finnes et sted der solen  
når ned noen få dager midt på sommeren  
Noen få timer stråler stedet opp som om ord  
og ting sterkt og levende rammer hverandre  
kaller hverandre frem som syner i mørket  
Og jeg tenker på ganger jeg har oppsøkt slike  
steder og er kommet for tidlig eller for sent  
til det som selv er for sent eller for tidlig*

*Og jeg vet ikke hvordan jeg skal avslutte  
dette diktet. Selv når jeg er borte fra det  
fortsetter det å skrive seg selv i meg...  
Det er som med månen, natt etter natt  
ser vi den, innestengt i sitt mørke, lysende  
Uten et eneste ord, det, det som er at det er*

(Mehren, 2002, s. 53).

### 3.3.4 Sårbarhet i møte med annerledeshet

Kristeva postulerer et nytt etisk-politisk prosjekt: «en ny humanistisk opplysning, som hun kaller sårbarhetens politikk» (Johnsen, 2011, s.68). I dette politiske prosjektet oppfordrer hun til å gjøre et psykologisk dykk inn i den fremmede i oss selv. Kristeva (2008) skriver at i møte med noe eller noen som er annerledes, eller som oppfattes som fremmed blir mennesker sårbare. Den fremmede, med annen kultur, funksjonshemming eller annerledeshet, «konfronterer oss med angsten for vår egen sårbarhet, våre egne manglende evner, vår egen fysiske eller mentale død» (Johnsen, 2011, s. 70). Møtet med den fremmede kan fremstå skremmende, bidra til frykt, og kan skape følelser av ubehag som er fortrent (Kristeva, 2010). Denne angsten, eller frykten kan bidra til et ønske om å normalisere annerledesheten. Frykten for konfrontasjon av egen ubevissthet og egne mangler, kan føre til et ønske om en normalisering av den fremmede. Denne annerledesheten, med sine semiotiske og udefinerbare uttrykk, kan medføre usikkerhet, og det blir derfor lett å ty til symbolspråket for å begrepsliggjøre det som oppleves skremmende.

Men i Kristevas perspektiv finnes ikke begreper for det semiotiske språket. Det semiotiske er udefinerbart. Mehrens dikt «Det finnes ord» (kap.3.3.3) beskriver dette:

***«Det finnes ting som ikke finnes utenfor språket, Og det er gåtefullt. Men mer gåtefullt at det finnes ting som ikke finnes i språket».***

Dette bidrar til kompleksitet i møtet med det semiotiske, men det kan også bidra til nysgjerrighet etter å finne ut mer om disse mystiske, *skapelsesord*, som språket ikke kan favne. Det semiotiske er til stede, men kan ikke språkliggjøres. Dersom barnet lever i, og ut sine semiotiske uttrykk, kan pedagoger oppleve å miste kontroll. Det er gjennom de semiotiske uttrykkene barnet er unikt. I motsetning til kunnskapens tenkning er det poetiske språket på jakt etter en *unik sannhet* (Kristeva, 2003). De kollektive og etablerte språkkategoriene i barnehagen kan ikke favne det unike. Dette kan skape frykt og usikkerhet, og føre til kategorisering og språkliggjøring av noe som i følge Kristeva (2003) ikke kan språkliggjøres.

Kategorisering kan derfor aldri fullt ut rettferdiggjøre barnets uttrykk. Språket vil aldri fullt og helt beskrive barnet med også de semiotiske uttrykkene. Med Kristeva (2003) blir det umulig å definere det udefinerbare. Samfunnets jakt på det normale og vellykkede, og vår streben etter å passe inn, kan være en trussel mot denne humanistiske opplysningen. De politiske føringer fokuserer kategorisering og

sammenligning, og derfor blir «de lite vellykkede nødvendige speil for vår egen vellykkethet» (Bostad, 2010, s. 232).

Men møtet med det som oppleves som annerledes, eller ukjent, kan også bidra til nye erkjennelser. Ved å åpne opp og tørre å kjenne på følelsene av avmakt, sårbarhet og frykt, kan vår egen sårbarhet plasseres hos oss selv. Kristeva (2010) oppfordrer til å anerkjenne annerledeshet og forskjell, med et aktivt forhold til begrepene annerledeshet og likhet. «Som et filosofisk og politisk begrep gir «likhet» rom for forskjell. Det lar oss stå på like fot med hverandre, samtidig som vi anerkjenner hverandres annerledeshet (Owesen, 2010, s. 241).

### 3.3.5 Annerledeshet og sårbarhet i barnehagen

Jeg har mange egne historier i forhold til sårbarheten som kan oppstå ved å leve med annerledeshet tett på livet. Min søster ble ofte møtt med blikk og kommentarer i møte med andre mennesker. Barn kunne ofte komme bort til henne og spørre: «hva er det med deg»? Foreldre ble brydd og flau. De dro barna etter seg for å komme fortest mulig unna. Hvis foreldrene derimot ikke var i nærheten, og min søster satte seg ned og forklarte barna at hun ble født med en sykdom som gjorde at hun så annerledes ut, så var det svar godt nok for barna. De responderte med: «oja», og gikk videre vel fornøyde med svaret de hadde fått. Jeg har opplevd lignende ting i barnehagen hvor mennesker barna kjenner har blitt syke og derfor ser annerledes ut. Barna har på ærlig vis sagt: «du er ikke den jeg kjenner». Dette er naturlige situasjoner som barn håndterer hvis de blir tatt på alvor, og får svar på spørsmålene sine. Er barna mer til stede i de semiotiske uttrykkene? Er det semiotiske mer kjent for barn, da det er en naturlig del av de kroppslige uttrykkene som barna lever i og med før de utvikler et verbalspråk? Det kan virke som de voksne rundt barna i større grad opplever sårbarhet i møte med annerledeshet, og det såre i barnas ærlige kommentarer. En annen viktig dimensjon er frykten mennesker har for selv å være annerledes, føde barn som er annerledes eller bli utsatt for ulykker som fører til annerledeshet.

Kristeva (2010) beskriver frykten og sårbarheten jeg følte i forhold til min søsters annerledeshet. Hva om det var jeg som var født annerledes, og skulle forholde meg til et liv med mange blikk, mange skjellsord, mye psykologisk press og mye usikkerhet. Jeg har hele livet brukt mye energi på å *passé inn*. Jeg så hvor mye smerte og sorg det gav min søster å bli møtt med grusomme kommentarer, stygge blikk og ekskludering. Det ble viktig for meg å ikke skille meg ut, eller gjøre noe som kunne fremstå som annerledes. Denne frykten tror jeg alle kan kjenne på innimellom. Angsten for å få et

funksjonshemmet barn, angsten for å være med i en ulykke å få skader for livet, eller angsten for ikke å være en del av det «normale». Men hvordan kan mennesker komme videre i den frykten eller angsten, slik at de kan møte annerledeshet åpent, og med egen sårbarhet i dette møtet. Kristevas prosjekt handler om å søke likhetstrekk mellom seg selv og den som er annerledes, med oppfordring om: «å erkjenne vår egen sårbarhet for å kunne anerkjenne andres sårbarhet» (Johnsen, 2011, s. 71). For å få til dette kan ikke målet være å søke normalitet for alle barn. Alle barn kan ikke passe inn i diskursnormalitetens stengsler. Alle passer ikke inn der. Kristeva ønsker med dette holdningsprosjektet å bryte ned dikotomier som *normal-unormal* og *jeg-den fremmede* (den som er annerledes), og vil erstatte disse med relasjonsbegrepene likhet, sårbarhet, frihet og fellesskap (Johnsen, 2011). Det handler om å finne identiteter hvor hver enkelt kan tillate seg å kjenne på nettopp likheten, sårbarheten, friheten og fellesskapet.



### 3.3.6 Dikt: «Jeg»

*De som hevder at det vi kaller «jeg»  
er en historisk konstruksjon av tegn  
Og de som hevder at jeget er formet  
i sosiale spill, der det vi kaller identitet  
er et forhold mellom maske og ansikt  
Og de som betrakter jeget som et skyggespill  
av roller som begjæret griper fatt i  
Alle kjenner de at livet drømmer dem...*

*Og alle tror de at de kan utsi seg selv  
ved å erklære seg som iakttagere av de  
forkledninger som sjelen kler seg i  
Ingen av dem kjenner den egentlige dommen  
over det mysterium som velger dem til livet  
At sjelen er en gjennomskinnelig port  
til det innerste i skapelsens lysglimt  
hvirvlende gjennom oss, ikledt ordet «jeg»...*

(Mehren, 2002, s. 52).

### 3.3.7 Identitet(er)

Jeg har lyst til å stoppe opp ved begrepet identitet. I store norske leksikon (2013) er en av definisjonene: *Å finne sin identitet*, som vil si å danne et selvbilde man føler man kan akseptere og leve opp til, og så etablere en livsstil som svarer til dette bildet.

Da jeg gikk inn i begrepet identitet begynte jeg å undre meg. Kan identitet være statisk? Hva når man har funnet sin identitet, hva skjer da? Kan man finne sin identitet og så være ferdig med det? Hvis jeg tenker på meg selv vil jeg jo si at jeg har en identitet, men at den hele tiden er i utvikling. Den er på ingen måte statisk. Den forandrer seg i kraft av min utvikling, mine erfaringer og mine møter med mennesker. Min identitet vil formes i møte med andre mennesker. Hvem jeg er blir også til gjennom språket og diskursene som kulturen jeg er en del av stiller til disposisjon. Dette vil gjelde hvert enkelt individ, som også min søster. Kristeva tilhører en vitenskapelig tradisjon som ikke leter etter en sannhet, men som utfordrer, skaper uro og er opptatt av prosess fremfor å finne svar. Hun tar til orde for eksistens som opprør, og stiller spørsmål ved den europeiske kulturs leting etter *en identitet*. «Det finnes en identitet, min, vår, men den er uendelig konstruerbar og dekonstruerbar, åpen, under utvikling» (Kristeva, 2010, s. 63).

I diktet «Jeg» (kap.3.3.6) reflekterer Mehren over kampen mellom modernitetens forsvarere av et integrert jeg identisk med seg selv, og jegets oppløsning i et mangfold av identiteter slik Kristeva postulerer.

***«Ingen av dem kjenner den egentlige dommen over det mysterium som velger dem til livet».***

Legene på sykehuset møtte min søster med en lovnad om at hun skulle bli normal. Hva var hun i utgangspunktet hvis hun ikke var normal? Dette er jo spørsmål å dvele ved, som jeg ikke kan svare på. De så nok på henne som unormal, funksjonshemmet, syk, misformet, annerledes og kanskje på mange andre måter. Kritikken i forhold til normaliseringsmakt kan være at det handles ut i fra feil standard eller verdier. «Egne verdistandarder gjøres gjeldende overfor mennesker som kanskje ikke deler, eller har anledning til å dele, disse standardene (Morken, 2006, s. 77). Legenes syn på min søster, var med å forme hennes identiteter. Mennesker rundt henne betraktet henne som annerledes, altså ble en av hennes identiteter å være annerledes. Kategoriseringer og diagnoser er kraftmarkører og kan føre til at barn «blir» sin diagnose. Diagnosen blir en del av selv-identiteten (Svendsen, 2010). Mennesker som jobber med barn har

et stort ansvar, i forhold til barns syn på seg selv og egne identiteter. Hadde min søster blitt styrket i at hun var seg selv, at hun var unik, og at ingen andre var akkurat som henne, så kunne hun fått opplevelsen av å være god nok. I stedet valgte legene å sentralisere annerledesheten hennes. Det å tillate mennesker å slippe å forandre seg, er å tillate dem å bli bedre. «Alle kan bli en bedre utgave av seg selv, men ingen kan bli en annen enn seg selv» (Solomon, 2013, s. 769). Voksne må selvfølgelig styrke barn til å takle vanskeligheter i livet. Å styrke barn til å ha tro på seg selv, vil kunne gi de et annet utgangspunkt, enn å fokusere annerledesheten som noe avvikende. Utgangspunktet for min søsters identitetsbygging kunne ha vært en annen, hvis hun hadde blitt styrket i at hun var god nok.

Det er viktig å erkjenne at det som oppleves som mest skremmende og annerledes ved et annet menneske, nettopp kan være de kvalitetene mennesker ikke ønsker å belyse og anerkjenne hos seg selv. Å bli kjent med den fremmede i oss selv kan føre til, som Kristeva (2003) sier, store kvaler og uro. Når mennesker beveger seg forbi denne uroen og disse kvalene kan det føre til en depersonalisering. Møtet med det som er annerledes kan gi nye erkjennelser. Mennesker som kommer tett på det som virker skremmende, fremmed og annerledes vil kunne åpne for nye erkjennelser. Mange vil oppleve fellestrekk, det som var skremmende blir ikke lenger så skremmende, og uroen kan da føre til personalisering og samstemthet i stedet for depersonalisering (Kristeva, 2008). Annerledesheten er en del av alle mennesker, og ved et nærmere ettersyn både inn i oss selv, og inn i andre, kan det utvikle vår forståelse og gi ny erkjennelse. Kristeva (2008) hevder at menneskeligheten utestenges om ikke den enkelte vedkjenner den fortrenkte annerledesheten i seg selv, og i den andre. Det vil spolere muligheten for en tilblivende identitet, hvis mennesker stenger det fremmede i oss selv ute. «Våre identiteter lever bare når de utforsker vår fremmedartethet, den fremmede i oss selv» (Kristeva 2010b, s. 61).

Jeg håper at jeg, ved å ta for meg noen av Kristevas begreper og tanker, kan bidra til refleksjoner rundt fenomenet annerledeshet. Jeg vil videre ta for meg Foucault og noe av hans tenkning rundt begrepene makt og diskurs. Dette fordi jeg opplever at pedagoger er i en maktposisjon når det gjelder kategorisering og definerings av annerledeshet i barnehagen. Denne makten er det viktig å reflektere over og ha en bevissthet rundt.

### 3.4 Michael Foucault

Foucault kan betegnes som filosof, geneolog, arkeolog (kap.2.7) og idéhistoriker (Schaanning, 1993). Han har vært opptatt av å vektlegge historiens betydning for praksis i dag. Han har arbeidet for å avdekke maktprosesser i dagens samfunn, basert på hvordan makt har skiftet karakter gjennom historien. «De aller fleste av Foucaults historiske studier handler om marginale grupper, og om hvordan en stadig mer totaliserende fornuft virker for å disiplinere dem til taushet, bekjennelse eller normalitet, oftest innenfor rammen av en eller annen form for institusjon» (Sandmo, 2000, s. XXXVII). Foucaults perspektiver rundt normaliseringsstrukturer og makt har spesiell betydning for denne oppgaven.

#### 3.4.1 Makt til å definere

Da jeg begynte å reflektere over makt var det lett å tenke at «noen» har makt. Noen har makt til å bestemme, herske og råde over andre. Mennesker kan besitte makt og bruke den på kloke måter eller misbruke den. «Makt har å gjøre med evnen til å få andre til å gjøre noe de ellers ikke ville ha gjort» (Dahl, 2013). Dahl viste interesse for «community power» teorier, som er en tradisjon som var opptatt av maktens *hvem og hvor* (Flyvbjerg, 1993a). Betydningsfulle spørsmål innenfor denne tradisjonen var eksempelvis: Hvem kan kontrollere hvem? Hvem kan få hva? Hvor er makten lokalisert? I sin tid stilte Foucault (1999) spørsmålstegn ved denne oppfattelsen av makt. Han var mer opptatt av maktens *hvordan*. Han var ikke opptatt av makten i seg selv, men av maktens relasjoner. Foucault ville ikke undergrave *hvem og hvor* spørsmålene men: «han mente at *hvordan*-spørsmålet var forsømt» (Flyvbjerg, 1993a, s. 107). For Foucault er ikke makt noe man har. Makten finnes overalt til en hver tid. Makten produseres og oppstår i relasjoner, i språket som brukes, og i kommunikasjonene mellom mennesker. «Den (makten) ligger nedfelt i relasjonen, i individenes tenkemåte og adferd» (Foucault, 1999, s. 54). Makten som styrer pedagoger i møtet med barn, er nedfelt i politiske føringer, i egen barndom, i lokal norm i den enkelte barnehage, i barnesyn, menneskesyn og egne verdier og holdninger. «Makten befinner seg i alle sosiale relasjoner og den er til stede i alle menneskelige aktiviteter. Makten er overalt. Dette skyldes ikke at den omfatter alt, det skyldes at den kommer fra alle steder» (Foucault, 1999, s. 104). Foucault mener all makt skjer i relasjoner. Det vil si at makt utspiller seg hver dag i barnehagen, i hvert eneste samspill og hver eneste relasjon. Makt utspiller seg i samlingsstund når en femåring ikke vil sitte i ro og pedagogene ønsker at barna skal lære å sitte i ro. Den utspiller seg i garderoben når et barn skal kle på seg, men ikke klarer å konsentrere

seg om påkledningen og i stedet løper rundt. Eller på personalrommet når pedagoger snakker om barn som er annerledes. Makten er til stede i måten samlingsstunden blir organisert, slik at det for enkelte barn kan være utfordrende å sitte i ro. Eller når antall barn i garderoben gjør det utfordrende å konsentrere seg om påkledning. Makten kan være i ordene som brukes ved samtaler om barn.

I boken «Overvåkning og straff» (Foucault, 2008), undersøker og forklarer Foucault maktens rolle i fengselshistorien fra 1600 tallet og til i dag. Inspirert av Jeremy Bentham, ble analysen av «panopticon» sentral i Foucaults bok. Panopticon, fra gresk, er brukt om et redskap for å «se» alt. Fengslene ble bygget på måter hvor få mennesker kunne «overvåke» mange. «Den panoptiske hovedvirkning: at den innsatte stadig skal være å vite seg synbar – for dermed fungerer makten automatisk» (Foucault, 2008 s. 175). De innsatte var alltid synlige, men visste ikke når de ble overvåket. Dette kunne føre til en selvdisciplinering. Gjennom forståelsen av fengselets historie fra kroppslig avstraffelse til mer disiplinære reaksjoner og overvåkning, setter Foucault lys på hvordan disiplinære reaksjonene også har est ut i samfunnet, og setter sitt preg på livene våre i dag (i tråd med Olsens forskning, 2012). «Tilsynelatende var panoptikken bare løsningen på et teknisk problem, men denne løsningen skisserte en ny type samfunn» (Foucault, 2008, s. X). Foucault beskriver overvåknings- og disiplinærteknikker i samfunnsinstitusjoner som sykehus, skoler, militæret, kirken osv. Det panoptiske redskap har hatt innvirkning på hvordan institusjonslivet fungerer i den vestlige verden i dag. I institusjoner kan de normaliserende diskursene opptre som trange og tette. Med det mener jeg at det er større rom for å være annerledes i miljøer utenfor institusjoner. Det er vel et av institusjonens vesen, institusjon som en arena for normalisering. I skolen viser det panoptiske redskap seg i utformingene av klasserommet, hvor læreren står foran sin klasse og til enhver tid kan se alle og disiplinere uønskede handlinger. Foucault har med sine tanker bidratt til større bevissthet rundt dagens forståelse av straff, avvik og normalitet.

Ved å forstyrre makten, eller stille spørsmålsteget ved hvorfor det normale er det eneste riktige, eller ved å kritisere normaliserende praksiser, kan det skape andre og kanskje nye muligheter for forskjellige måter å være menneske. På denne måten kan kritikken åpne for muligheter for både majoriteter og minoriteter, for annerledeshet eller normalitet. Dette kan bidra til praksiser hvor det beste ikke er bestemt på forhånd ved sannheter og universelle lover, men at pedagoger ser nye muligheter, og skaper rom for annerledeshet i daglige møter, i tråd med Levinas (2013) etikk i møte med mennesker.

Jeg vil fortsette med en beskrivelse av Foucaults tanker om normaliseringsmakt. Normaliseringsmakt har for meg tette bånd til fenomenet annerledeshet. Normaliseringsmakt som kan oppstå gjennom eksempelvis politiske føringer, kan bidra til forståelser og praksiser rundt annerledeshet i barnehagen.

### *3.4.2 Normaliseringsmakt i møte med det som er annerledes*

Hva er en norm, hva er normalt, og hva er normalitet? ”Ved en ”norm” i ordets moderne betydning kan man forstå en gjennomsnittlig rettesnor der gjør sig gjeldende for en given populasjon, og som denne i sin adferd bør rette sig efter” (Raffnsøe, Gudmand-Høyer & Thaning, 2008, s. 143). Normen blir dermed det sosialt aksepterte innenfor en kontekst, et samfunn, en tid osv. Hvis noe skal være normalt må noe annet være unormalt.

Noe som preget min utdanning til førskolelærer i 1994 var fokuset på barns normalutvikling. Studentene lærte om Piaget, Eriksson og stadie-tenkning. På et stadie skal barn kunne et visst antall ord, eller ha utviklet en motorisk ferdighet, eller inneha enkelte sosiale kunnskaper. Denne tenkningen preger også mange foreldre. Barna er det kjæreste foreldre har. Foreldre lever i usikkerhet, og med et ønske om at deres barn skal utvikle seg innenfor hva som blir sett som normalt. På helsestasjonen blir de presentert grafer med barns normalutvikling. På foreldresamtaler i barnehagen forteller pedagoger om den språklige, motoriske, kognitive og sosiale utviklingen til barnet. Foreldre overvåker sine barn. Utvikler de seg normalt? De sammenligner barnet sitt med naboens barn, med venners barn og med barna i barnehagen. De har ønsker og drømmer på vegne av barna sine, og involveres sterkt følelsesmessig. Foreldre vet at det er tryggest så lenge barnet «faller inn under det etablerte normalitetsbegrepet» (Brandtzæg, 2002, s. 31).

Pedagoger tilbys kurs og opplæring i kartlegging og observasjon. Begreper som adekvat utvikling, språklig umoden og avvikende adferd blir brukt for å anerkjenne voksnes kategoriserende adferd og overvåkning av barn (Cannella, 1997). Pedagoger samarbeider med foreldre om barnets beste. Noen ganger er barn «annerledes». Hvor «annerledes» er det greit å være før tiltak skal iverksettes? Når er barnet så «annerledes» at det må hjelpes og beskyttes for ikke å havne i en vanskelig eller ensom tilværelse? Hvor stort rom skal det være i barnehagen for annerledeshet? Det betydelige fokuset på normalisering og normalutvikling, kan bidra til marginalisering av enkelte barn og grupper av barn (Brandtzæg, 2002). «A normalized vision of the child is produced (Walkerdine, 1988) which again creates privilege for those who fit

that vision and places in the margin as deficient, wrong or abnormal, those who do not fit that vision» (Cannella, 1997, s. 60). Dette kan føre til at blikket rettes mot hva som er *feil* med barnet, og hva som skal til for at barnet skal passe inn i gjeldende norm. Det blir som Foucault beskriver at barnet rekrutteres inn i en normaliserende bevegelse (Raffsnøe et al., 2009). Normalitet blir et samfunnsideal, og det blir viktig å tilpasse seg gjeldende norm for ikke å bli sett som annerledes. Normalitetsidealet preger mennesker så sterkt at de blir sine egne voktere (Rose, 2010).

Allerede i 2001 skrev Nissen og Henriksen: «Fremfor å spørre hvorvidt barn er mer eller mindre kompetente til å inngå i «samfunnet», må man spørre *kompetente for hvem? til hva? og ikke minst hvorfor?* På den måten stilles det spørsmål ved de sosiale systemers betingelser for inklusjon og eksklusjon. De sosiale systemer må da iakttas seg selv med henblikk på å spørre, hvorvidt det utelukkende er barnet, som skal korrigeres, dannes, helbredes, behandles, stimuleres eller styrkes, eller om det er det sosiale systemet som må justere sine iakttagelsesperspektiver» (Nissen & Henriksen, 2001, s. 60, min oversettelse). Dette kan føre til at vanskelighetene blir tillagt individet, altså barnet, og pedagogene reflekterer kanskje i for liten grad over miljøet rundt barnet, og hva i miljøet som kunne trenge nærmere ettersyn. Det kan være problematisk å tillegge barnet byrdene, uten å ha et etisk og kritisk blikk på hvilke muligheter barnet har i miljøet det oppholder seg i.

Foucault (2008) forklarer hvordan flere og flere i hjelpeinstitusjoner og servicenæringer skal bedømme hvordan mennesker er og hvordan de skal leve livene sine, som Szymborska (kap.8) poetisk sier det:

***De setter to streker under de eneste sannhetene,  
kaster unødvendige fakta i makuleringsmaskinen  
og ukjente personer  
i mapper beregnet for slike.***

Foucault beskriver hvordan det moderne samfunn har blitt en normaliserende myndighet. Han skriver: «Båret av de allestedsnærværende disiplinære virkemidler, og med støtte av alle de fengselsaktige apparater, er den normaliserende myndighet blitt en av vårt samfunns hovedfunksjoner. Normalitetens dommere er til stede overalt» (Foucault, 2008, s. 261). I barnehagen kan det tenkes at barn som utfordrer systemene, rutinene og verdiene lett kan få lyskasterne rettet mot seg og sin adferd, og betraktes som normaliseringsobjekt. Pedagogene blir, som Foucault (2008) beskriver, dommere som skal normalisere avvikende barn. Foucaults vitenskap utforsker det som

er annerledes, og bidrar til kritikk av og bevisstgjøring rundt normaliseringsmakten. Dette perspektivet på makt kan være med å synliggjøre i hvor liten grad barn har mulighet til å definere seg selv.

Under ønsker jeg å trekke maktbegrepet videre, ved å reflektere hvordan samfunnsdiskurser kan påvirke pedagogers forhold til annerledeshet i barnehagen.

### *3.4.3 Makt i diskurser*

Diskurs er et begrep jeg ønsker å ha med i oppgaven for å bidra til større forståelse av hvordan maktforholdene og praksisene i norske barnehager kan oppstå, uten at det nødvendigvis reflekteres. Diskursene påvirker livene og er del av alle praksiser i barnehagehverdagen. I en poststrukturalistisk tilnærming er det viktig å ha oppmerksomhet på diskurser og hvordan diskursene er med å påvirke våre liv. Foucault (1999) kan i stor grad tilskrives diskursbegrepet. Hans teoretisering av begrepet har bidratt til at også det pedagogiske fagfeltet nå bruker begrepet som refleksjonsgrunnlag knyttet til praktiske handlinger i barnehagehverdagen. «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» (Rhedding-Jones, 2005, s. 82). Diskurser er foranderlige. De blir til i menneskelig samhandling og er kultur, norm og samfunnsbestemt. Det er ikke mulig å snakke om alt i alle sammenhenger. Hvem som helst kan ikke snakke om hva som helst når som helst (Foucault, 1999). Diskurser styrer hva som blir sett som viktig og hva som blir sett som mindre viktig, hvilke verdier som legges til grunn for hva vi sier, den praktiske hverdagen i barnehagen, hvilket syn pedagogene har på barn og barnehage og hvordan de snakker om og forholder seg til annerledeshet (Sunde, 2006). Det er derfor interessant å se nærmere på hvilke praksiser diskurser rundt annerledeshet genererer, og hvilke muligheter og begrensninger praksisene kan føre til i barnehagen (Taguchi, 2009).

Barnehageeier kan anbefale kartlegging av alle barn på 3 år. Kartleggings skjema blir pålagt å legges ved søknader til PPT. I disse tilfellene vil det være vanskelig å bryte ut, eller stå imot et slikt pålegg. En faglig vurdering om ikke å kategorisere barn gjennom eksempelvis kartleggingsverktøy, kan dermed føre til at man ikke får veiledning, eller ikke får tildelt ekstra ressurser. «Innen hvilken diskurs kan personalet søke tilhørighet, og i hvilken diskurs kan de risikere ekskludering» (Borbe, 2013, s. 77). Det er vanskelig å bryte med diskurser som etter hvert gjelder et helt fagfelt, og som kommune og stat legger føringer for. Det som kan fremstå som underlig er i hvor



liten grad kommune og stat vektlegger faglige innspill når beslutninger rundt vurderinger av barn skal tas. Hvordan er situasjonen i barnehagene? Hvordan er «nå-situasjonen»? Hvordan ser virkeligheten ut? Hva trenger pedagogene? Flyvbjerg (1993b) presiserer at det er makt som avgjør hva som teller som viten. Det som makten (i dette tilfellet barnehageeier) beskriver som viten i barnehagen, blir dermed det som teller som barnehagens realitet, og virkelighet.

«Et av magtens privilegier, og en del av dens rationalitet, er at definere virkeligheten. Jo større magt desto større frihet i denne retningen og dermed desto mindre behov for at beskæftige sig med, hvordan virkeligheden «i virkeligheden» henger sammen» (Flyvbjerg, 1993b, s. 350).

Virkeligheten blir definert av makten. Hva som gjelder som sannhet et sted blir til gjennom ordene som brukes, og handlingene som aksepteres. Dermed reproduseres diskurser igjen og igjen. I et annet perspektiv, med andre ord og annen handling ville virkeligheten sett annerledes ut. Makt skjer, i følge Foucault (1999) i relasjoner. Makten er dynamisk og prosessuell. Den nyanseres, eller forandres fra dag til dag eller fra time til time.

En pålagt progresjonsplan kan også få et annet utfall. Barnehageeier kan pålegge barnehagene å skrive progresjonsplaner, uten å spørre om de trenger en. En barnehage kan velge bort å skrive progresjonsplanen. På denne måten vil makten ta en annen form, nemlig gjennom barnehagens motmakt. Hvis barnehageeier ønsker strengere kontroll, og velger å føre tilsyn, fordrer det at barnehagen må skrive en progresjonsplan. Progresjonsplanene kan skrives inn som en del av årsplanen. Pedagogene kan velge å ikke bruke progresjonsplanen, på lik linje med at assistentene kan velge å ikke sette seg inn i progresjonsplanen. Som Foucault (1999) beskriver er makt overalt i alle relasjoner. Makten gir seg utslag i det praktiske arbeidet, ved at menneskene velger i hvor stor grad de ønsker å følge de politiske føringene. Pedagoger og assistenter ønsker å gjøre en god jobb, og å gjøre det som er forventet. Det kan være mange grunner til at de eventuelt ikke vil forholde seg aktivt til en progresjonsplan. Det kan være faglige begrunnelser, organisatoriske begrunnelser, tidsbegrensning, arbeidspress, at de mener de jobber med progresjon hver dag og ikke trenger en plan, at de ikke setter pris på måling og kontrollering av barn, at de ønsker å fokusere på andre ting, at de føler seg lite hørt og ivaretatt i forkant av disse påleggene. Disse refleksjonene kan bidra til å belyse maktrelasjoner fra stat og kommune, til hverdagspraksiser i barnehagen.

### 3.5 Klokskap og makt i pedagogikk

Makt kan være del av klokskap. En klok person er for Aristoteles (2013) en som handler på rett måte til rett tid, til det beste for seg selv og andre. Aristoteles skiller mellom moralske og intellektuelle dygder. De intellektuelle dygdene er former for tenkning og kunnskap, og i tillegg til klokskap finnes også viten og kunnen (Aristoteles, 2013). Aristoteles beskriver phronesis som kan oversettes med klokskap. Klokskap er å handle på riktig måte til riktig tid. «Klokskap handler om det unike, om å kunne se hva som i en konkret situasjon er den beste handling, og dette må erkjennes av den enkelte» (Pettersen, 2011). For Aristoteles handler det å være klok ikke bare om kunnskapsnivå. Klokskapen tilegnes gjennom erfaring. Med erfaring kan den kloke ta veloverveide valg, og handle riktig i bestemte situasjoner. Den kloke har viten som kan formidles og viten integrert i personen selv, både teoretisk dyktighet og praktisk dyktighet. «Den som har innsikt i hvordan handle til det beste for seg selv og for samfunnet, har ifølge Aristoteles klokskap» (Pettersen, 2011). Dette kan bety at pedagogisk klokskap er noe annet enn teknisk kunnskap. I pedagogisk praksis kan klokskap ses som et ytterpunkt og teknisk pedagogikk som det andre ytterpunktet. Utøvelse av praksis i barnehagen vil kanskje forutsette bruk av teknikker som eksempelvis kartlegging. Men teknikker kan i seg selv aldri utgjøre hele barnehagepraksisen. Hvis teknikken, her i eksempelvis progresjonsplan eller kartlegging av barn, blir overordnet, kan det medføre en motsetning mellom praksis og teknikk. Pedagogene har gjort de pålagte oppgaver knyttet til kartlegging. Kvaliteten på arbeidet kan allikevel ha blitt dårligere. Szymborska (kap.8) sier:

*De tenker bare så mye som det lønner seg,  
ikke et øyeblikk lenger,  
for bortenfor det øyeblikket ligger tvilen på lur.*

Men akkurat tvilen kan være nødvendig i utførelsen av pedagogisk klokskap. Klokskapen skjer nemlig i det enkelte møte med det enkelte barn eller barnegruppen. Pedagogen handler etter hva som er den riktige handlingen i denne situasjonen med akkurat dette barnet. Tvilen kan være en ressurs for å ta kloke, etiske valg. Den kloke pedagogen har jeg møtt i mange barnehager. Den kloke pedagogen er dyktig og har erfaring. Hun tenker ikke kun på egne interesser, men forplikter seg for det som er godt for fellesskapet. Hun er ikke egoistisk, og bruker ikke kunnskapen sin på bekostning av andre. Dette er pedagoger som mange vil jobbe sammen med, som ofte blir spurt om råd, som respektfullt står opp for barna, og som ofte har nære kvalitetsrelasjoner til barn, foreldre og personalet. Et spørsmål å stille i denne

sammenheng er: begrenses den pedagogiske klokskapen til fordel for den tekniske pedagogikken? Tar den tekniske pedagogikken fokus bort fra det jeg kaller den pedagogiske klokskapen?

### *3.6 Oppsummerende refleksjon*

I denne delen har jeg forsøkt å skape en teoretisk ramme for oppgaven. Jeg har presentere et utsnitt av Kristevas tanker om annerledeshet knyttet til semiotikk og identiteter. Foucaults tanker om makt og diskurs har vært viktige for meg å belyse, da maktperspektiver virker inn på hvordan politiske bestemmelser kan styre pedagogers fokus. Disse perspektivene kan bidra til å reflektere rundt mennesker som forskjelligartede. Jeg håper jeg i denne delen har bidratt med noen spørsmål, refleksjoner og undringer som kan gjøre resten av teksten interessant og begripelig, og som kan føre til flere anskuelser, av hvordan fenomenet annerledeshet kan virke inn på arbeidet i barnehagen.

I neste kapittel vil jeg presentere mine metodologiske valg og erfaringer. Den metodologiske delen en forholdsvis stor del av oppgaven, med refleksjoner rundt metoden og forskerrollen.

## 4 Metodologi

«Et møte mellom to personligheter er som kontakt mellom to kjemiske stoffer; hvis det er en reaksjon blir begge forvandlet».<sup>3</sup>

Carl Jung

### 4.1 Mine metodologiske valg

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mine metodologiske valg. De metodologiske valgene jeg tar, vil virke inn på hva jeg prioriterer å fokusere i analysedelen, og hvilke kunnskaper som produseres. Rhedding-Jones (2005) forklarer metodologi som *hvordan* forskeren forsker. «Research methodology can be seen as all of these things together: as the practices of how researchers do the head work, the fieldwork and the text work. This makes methodology much more than “methods” (Rhedding-Jones, 2005, s. 67). Altså er metodologi mer enn bare metoden forskeren bruker. Det er metodologien denne delen skal handle om.

Det å fremstå som selvkritisk, kan være en vesentlig del av refleksjonen i en forskningsoppgave. Deler av denne metodedelen vil bære preg av en selvkritisk tilnærming til min rolle og mine valg. Dette gjør «prosjektet både kritisk og postmoderne, fordi det selvkritiske er en del av det postmoderne prosjektet som bryter opp avstanden mellom objektivitet og subjektivitet og deg selv og andre» (Rhedding-Jones, 2005, s. 79, min oversettelse). Metodologi i denne oppgaven er også mine egne historier, og diktene jeg bruker som forsterkere av tematikken. Metoden jeg har valgt å bruke er fokussamtale. Jeg starter med å si noe om forholdet mellom poststrukturalisme og fokussamtale. Deretter beskriver jeg min forskningstilnærming, og hvordan jeg forstår fokussamtale. Prosessen i fokusgruppa vil bli belyst, og jeg skriver om transkribering. Jeg avslutter denne delen med refleksjoner rundt forskerrollen, og betraktninger over fokussamtale som metode.

---

<sup>3</sup> Hentet fra Susan Cain (2013) «Stille – introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke» s. 243.

## 4.2 Poststrukturell inspirasjon og fokussamtale

Denne oppgaven er inspirert av poststrukturelle perspektiver. Fokussamtale har ikke tradisjonelt vært brukt som metodologi innenfor poststrukturelle perspektiver. Enkelte har derimot brukt de to sammen (Johansen, Fink, Metelmann, Sørensen & Holm, 2007). Som tidligere beskrevet var poststrukturalismen en inspirasjon for meg, og utfordret min tenkning rundt barn og barnehage. Det poststrukturelle innebærer, for meg, kritiske spørsmål til den ensidige utviklingstenkningen, og legger vekt på at barndommer ikke er universelle, og at ikke eksempelvis alle 6-åringene har lik utvikling (Dahlberg et al., 2010; Taguchi, 2009). På tross av at de poststrukturelle perspektivene har trådt frem som viktige innfallsvinkler de senere år, manifesterer igjen den positivistiske tenkemåten seg politisk, gjennom vektleggingen av kartlegging og målstyring. Dette undrer meg, og var et viktig element inn i tenkningen rundt fenomenet annerledeshet. De poststrukturelle perspektivene gav mening og ble en interessant innfallsvinkel til fenomenet jeg ønsket å undersøke.

Fokussamtale var en metode jeg opplevde som aktuell da jeg fikk litt erfaring med den, under teoridelen av masterstudiet. Jeg valgte fokussamtale da jeg ønsket en dynamisk og åpen samtale. Dette var en metode jeg anså som egnet seg til å undersøke fenomenet annerledeshet nærmere (kap.4.5). Hva tenkte pedagogene rundt fenomenet annerledeshet? Kunne det være at forståelsen av annerledeshet bidro til spesielle barnehagepraksiser? Halkier (2010) beskriver hvordan faktaaktige forståelser, etter hvert ikke framstår som fortolkninger, men som sannheter. Når fortolkninger av verden konstrueres som *faktaaktige*, blir de oftere sett som stabile markører for å forstå verden. Konstruerte faktisiteter brukes også til å muliggjøre bestemte sosiale praksiser (Halkier, 2010). Dette var mitt utgangspunkt for valg av fokussamtale som metode.

## 4.3 Kvalitativ forskning

Jeg har valgt fokussamtale som metode. Fokussamtale, som forklares nærmere under, er en kvalitativ forskningstilnærming. Kvalitative forskningstilnærminger skiller seg fra kvantitative. Mens den kvantitative forskningen baserer seg på forhåndsstrukturerte prosedyrer som blant annet spørreskjema, vil den kvalitative forskningen basere seg på forskerens metodologiske beslutninger underveis i intervjuet, i transkriberingen og i analysen. Kvale og Brinkmann (2010) beskriver selve det kvalitative intervjuet som et håndverk. Da intervjueren er det viktigste forskningsinstrumentet kan ikke intervjueren sette sin lit bare til intervjueteknikker og

intervjumetoder. Forskerens kompetanse og erfaring er absolutt nødvendig men må ses i sammenheng med følsomhet, etiske overveielser og helhetsvurderinger i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2010). I min streben etter å lære mest mulig før jeg selv skulle ut i feltet, leste jeg mye litteratur og forsøkte å forberede meg grundig. Det var utfordrende å skulle lese seg til forskerkompetanse. På et tidspunkt måtte jeg ut i feltet og gjennomføre en fokussamtale for å få erfaring. De fleste forskere vil bestrebe et godt forskningsmessig håndverk, men det vil oppstå forhold som ikke er tenkt over på forhånd, og uforberedte situasjoner. Jeg møtte mange utfordringer og uforutsette dilemma da jeg satt i intervjusituasjonen, i transkriberingen og ikke minst i analysedelen. Dette vil jeg komme nærmere inn på utover i oppgaven. Jeg vil nå forklare nærmere min bruk av fokussamtale som metodologisk inngang.

#### *4.4 Utvalg*

Utvalget i mitt prosjekt var fem pedagoger i en barnehage. Barnehagen har fire avdelinger med søskengrupper, dette innebærer at det går barn fra 1- 6 år på alle fire avdelingene. Barnehagen er privat og har god økonomi. De har derfor valgt å bruke ressurser på ekstra bemanning der det trengs på huset. Barnehagen er en øvingsbarnehage som jevnlig tar imot studenter. Halvparten av personalet i barnehagen er menn. Samtlige pedagoger skrev under på samtykkeskjema (vedlegg 1) i forkant av første fokussamtale. NSD bekreftet på telefon at forskningsprosjekt ikke var meldepliktig.

#### *4.5 Fokussamtale*

Fokussamtale er samtale i gruppe. Fokussamtale skiller seg allikevel fra gruppeintervju. I individuelle intervju og i gruppeintervju vil forskeren i større grad enn i fokusgruppen ha utarbeidet en spørsmålsguide i forkant av intervjuet. I fokussamtaler er forskeren ikke ute etter «sannheter» eller «riktige svar» på spørsmålene sine, men er opptatt av å la deltagerne selv få snakke fritt om et tema forskeren har bestemt. «Fokussamtalen skal ikke komme til enighet eller presentere løsninger på spørsmålene som diskuteres, men få frem synspunkter på saken» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 162). Forskeren har ofte ikke spesifikke spørsmål han/hun ønsker svar på, men i større grad områder/tema deltakerne skal snakke om.

Fokussamtale har historisk sett blitt brukt mest innenfor markedsanalyse. De senere årene har derimot flere innenfor samfunnsvitenskapen og andre vitenskapelige

tilnærminger fått opp øynene for fokusgruppe som kvalitativ metode. (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Colucci, 2007; Halkier; 2010; Morgan, 1997).

Morgan (1997) er en mye sitert fokussamtaleforsker som lenge har arbeidet med fokusgrupper og har skrevet en rekke bøker om emnet. I samsvar med Morgan (1997) velger jeg å definere fokussamtale som: «en forskningsteknikk som samler data gjennom gruppeinteraksjon, om et tema bestemt av forskeren» (Morgan, 1997, s. 6, min oversettelse). Forskeren presenterer et tema som fokusgruppen samtaler om. I en fokussamtale kan forskeren velge å stille få spørsmål som gir gitte svar, og heller fokusere på samspillet i gruppa, og hvilke perspektiver og normer som synliggjøres.

I barnehagen er mange mennesker samlet på et sted. Personalet er i interaksjon med barn og andre voksne hele dagen. Pedagoger er derfor vant til å forholde seg til gruppedynamikk. Både blant barna og i møter mellom pedagogene blir det diskutert, delt tanker og erfaringer og spunnet videre på hverandres ideer. En slik dynamikk kan oppstå i en fokussamtale. I en fokussamtale kan en forsker få mye informasjon om et tema, som naturlig kan bli belyst fra flere perspektiver da det er flere deltakere. Forskeren kan få viktig informasjon om gruppeprosesser, normer i gruppe og samspillsprosesser. Fokussamtaler samler data om gruppereaksjoner på et tema, på gruppens meninger i forhold til vurderingene de gjør, på gruppeprosessen som bidrar til vurderingene og på normative forståelser samtalen leder til (Bloor et al., 2001, s. 17, min oversettelse). En fokussamtale kan dermed gi forskeren et holdepunkt for hvilke diskurser og normative føringer, som kanskje helt ubevisst, er med på å styre barnehagepraksis. Jeg ønsket en åpen og dynamisk samtale, som kunne gi holdepunkter for pedagogenes opplevelser av annerledeshet, og om politiske føringer samsvarte med prioriteringene pedagogene tok i hverdagen i barnehagen.

Fokussamtaler kan også være viktige for å synliggjøre hva pedagogene fokuserer på, og om det samsvarer med politiske føringer. Fokussamtaler gir forskeren anledning til å samle et antall deltagere som representanter fra en spesiell utdanning, eller posisjon innenfor et system. Som en konsekvens, kan data samlet gjennom fokusgruppe sette fokus på hvordan politiske bestemmelser er implementert og erfart på flere måter. (Ryan & Lobman, 2007).

Politiske føringer påvirker fokuset i barnehagen. Styringsverktøy som «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (KD, 2011), vil sammen med NOU 2012: 1 «Til barnas beste», rapporter og temahefter rettet mot barnehagen, legge føringer for hva pedagogene fokuserer på. Når føringene vektlegger områder som kartlegging,

progresjonsplaner, diagnoser og avvik, vil dette med høy sannsynlighet påvirke pedagogers fokus og arbeidet i barnehagen. Styringsverktøyene er, som av navnet, med å styre hva departement og kommune mener pedagogene skal ha fokus på i sitt daglige virke i barnehagen. Hvis målet fra departement og kommune er at alle barn skal lære norsk før skolestart (Jmf. Prosjekt Oslobarnehagen, 2011), så må pedagogene legge opp arbeidet sitt slik at de kan dokumentere at flest mulig barn lærer norsk før skolestart. Det departement og kommune fokuserer på, er det de vil se resultater av. Barnehageeiere kan legge føringene for at alle barn skal språkkartlegges ved fylte tre år. Da må pedagogene prioritere sin tid på å kartlegge. Mengden av pålagte oppgaver kan føre til bortprioriteringer av andre aktiviteter, aktiviteter pedagogene kanskje opplever som viktige.

Annerledeshet er et fenomen som er lite reflektert i barnehagen. Fokussamtale ble derfor en metode som var velegnet til å undersøke dette fenomenet nærmere. «Fokusgruppeintervjuet er velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område, ettersom den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte mer kognitive intervjuer» (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 162). Jeg ønsket den dynamiske ordvekslingen, og jeg ønsket å få frem flere perspektiver fra gruppen.

## *4.6 Moderator*

Det blir som oftest ikke utarbeidet en intervjuguide i forkant av en fokussamtale. Den som leder samtalen anses derfor ikke som en intervjuer, men blir ofte kalt en moderator. En fokussamtale vil ha en løsere struktur enn et gruppeintervju og det vil derfor være en mer omfattende form for sosial samhandling i en fokussamtale enn i et intervju. Moderatorens rolle vil derfor være todelt – hun skal håndtere den sosiale dynamikken mellom deltakerne og få de til å snakke sammen (Halkier, 2010). Moderatoren kan også ses som en hjelper, den som muliggjør det sosiale samspillet i fokusgruppen, uten å kontrollere det (Bloor et al., 2001). I fokussamtalen vil moderatoren ha en forholdsvis tilbaketrukket rolle. Et viktig poeng i en fokussamtale vil være at moderator klart og tydelig presiserer at det ikke finnes riktige svar, at alle perspektiver er velkomne. For å få data av verdi blir det også viktig å presisere at gruppedeltakerne må holde seg til temaet som er bestemt.



## *4.7 Struktur av fokussamtalen*

Spørsmålene i en fokussamtale heter innledningsspørsmål (Halkier, 2010). Det fordrer andre typer spørsmål enn i et individuelt intervju. I et individuelt intervju vil spørsmålene være utformet for å få den intervjuede til å svare så detaljert som mulig. I en fokussamtale skal spørsmålene innlede og understøtte utvekslinger, diskusjoner og forhandlinger mellom deltakerne. Spørsmålene er åpne og ekspansive, og legger opp til at det kan reageres forskjellig (Halkier, 2010). Som moderator er det viktig å være bevisst hvordan fokussamtalen skal struktureres. Innenfor fokussamtaliteliteratur snakkes det vanligvis om: en løs modell med få og åpne innledningsspørsmål, en stram modell med spesifikke spørsmål og en traktmodell hvor man begynner åpent og avslutter mer strukturert (Halkier, 2010). Hvilken modell man velger kommer an på hvilke data man ønsker.

En begrunnelse for å velge en løs struktureringsmodell kan være at forskeren er mest «interessert i å se og høre deltakerne diskutere med hverandre, fremfor at de skal besvare spesifikke spørsmål» (Halkier, 2010, s. 46). En fordel med den stramme struktureringsmodellen er at forskeren kan stille mer spesifikke spørsmål for å finne kunnskap av interesse. Moderatoren kan da være mer sikker på at svarene som fremkommer knytter seg til temaet, og vil gi presis informasjon. Det vil samtidig være vanskelig å finne hva fokusgruppen interesserer seg for, og synes er viktig rundt dette spesielle temaet, noe som er lettere med en løs struktureringsmodell. Traktmodellen er derfor et alternativ mange benytter. Da starter forskeren med åpne spørsmål, og har mulighet til å få tak på dynamikken og interessen til fokusgruppen rundt temaet, og strammer inn mot slutten av samtalen for å få mer konkrete svar på spesifikke spørsmål knyttet til temaet.

## *4.8 Tema for fokusgruppen – fenomenet annerledeshet*

Som Morgan (1997) presiserer er det forskeren som bestemmer tema som deltagerne i fokussamtalen skal snakke om. Mitt tema var fenomenet annerledeshet. På tross av at annerledeshet er et hverdagslig begrep, oppdaget jeg at det var lite reflektert, så også blant deltakerne i fokusgruppen. Vi brukte derfor tid på å snakke oss «inn» i fenomenet annerledeshet, og det ble utfordrende å få en felles forståelse. Samtalene sprikte derfor i flere retninger, og det vanskeliggjorde en dypere innsikt i annerledeshetsfenomenet. For pedagogene var det nærliggende å bruke andre begreper som ulikhet, avvik, unormal. Dette var begreper de hadde en mer felles forståelse av, og som dermed gjorde det enklere å samtale om.

## 4.9 Gjennomføring av fokussamtaler

### 4.9.1 Introduksjon til samtalen

Jeg hadde tre fokussamtaler med det samme utvalget. Jeg brukte en introduksjon til fokussamtalen. Dette for å forklare fokussamtale som metode, og for å informere pedagogene om betydningen av at alle perspektiver ble synliggjort. Jeg var ikke opptatt av å få «riktige» svar, men å få frem deres perspektiver, og høre deres erfaringer, opplevelse og tanker rundt fenomenet annerledeshet. Fokus på perspektiver vil bidra til at erfaringer og holdninger synliggjøres. Dette vil igjen bidra til å finne ut hva pedagogene tenker, men også hvordan de tenker rundt temaet og hvorfor de tenker det de gjør (Morgan, 1997). Jeg forklarte at dette var en samtaleform hvor jeg ikke kom til å stille mange spørsmål, men hvor de selv skulle føre samtalen fremover. Jeg ønsket oppmerksomhet rundt samtalerne og relasjonene, mer enn av individet. Kunnskap eksisterer i relasjonen mellom mennesker og ikke isolert inne i et individ (Kvale & Brinkmann, 2010). Å holde det relasjonelle i fokus er i tråd med min poststrukturelle tilnærming i oppgaven, hvor språk og diskurs synliggjøres i samspill med andre. Samtalen blir i så måte viktig å fokusere på. Et moderne, empirisk kunnskapssyn kan bidra til at kunnskap tas for gitt, men et syn som Kvale (1997) beskriver som reisemetaforisk, vil bidra til et konstruktivistisk syn som kan føre til samtalefokus. Samtalen blir i så måte nyttig å se nærmere på. Jeg som forsker har med meg en del «bagasje» på reisen min. I form av egne erfaringer, teori om metoden jeg bruker, og temaet jeg har valgt. Jeg kjenner derimot ikke kulturen jeg kommer til, menneskene jeg møter og deres tanker og holdninger rundt mitt tema. Jeg vil derfor bevege meg, sammen med pedagogene. Jeg vil oppdage nye sider ved meg selv som forsker. Forhåpentlig vil pedagogene kunne få nye og dypere tanker om temaet jeg presenterer de for, ny kunnskap; om hverandre, om seg selv, og om deres samspill. På reisen vil vi presenteres for hverandres synspunkter og tanker. Samtalen vil være som bølger som slår innover oss. Vi påvirkes. Bølgene kan oppleves store og overveldende, eller små og overkommelige. Plutselig treffer bølgen en sten, og forandrer seg, eller tar en annen retning. Det kan også være at bølgen, og flyten i den, stopper opp. Hva skjedde? Var det jeg som forsker som stoppet flyten i samtalen, eller var det noe som ble sagt eller gjort. Hvert enkelt individ er ikke i fokus, men flyten i samtalen vil påvirke oss og hvordan vi samhandler med hverandre.

#### 4.9.2 Første fokussamtale

I den første fokussamtalen ønsket jeg å ha en mest mulig åpen samtale, med lav moderatorstyring, slik at pedagogene kunne snakke seg *inn i fenomenet*, uten for mye føringer fra meg. For en mer eksplorativ dataproduksjon hvor forskeren ønsker å lære noe av informantene beskriver Morgan (1997) at det er best å ha en åpen eller løs struktureringsmodell. For at informantene allikevel skulle holde fokus valgte jeg en metode som Colucci (2007) beskriver som *Label Generation*.

«In this activity, [], after participants have been asked a question, they receive small pieces of paper on which to respond to the question []. Label generation may also be used to answer the following kind of question: What words come to your mind when you think about...?» (Colucci, 2007, s. 1426).

Hver av informantene fikk tre blanke lapper og skulle svare på oppgaven: Skriv ned de tre første ordene du tenker på når du hører *annerledeshet*, knyttet til arbeidet ditt i barnehagen. Da alle hadde fått skrevet ned sine ord reflekterte vi sammen rundt ordene. Denne første samtalen var nyttig. Allikevel styrte jeg, som planlagt, samtalen lite, og for mye tid ble brukt på temaer som ikke omhandlet barnehagen. Dette opplevde jeg som et av dilemmaene jeg stod overfor. Det jeg hadde lest om fokussamtaler og løs struktureringsmodell i faglitteraturen var vel og bra, men hvordan skulle jeg få det til å fungere i praksis. Vi hadde en fin samtale og mange spennende refleksjoner. Allikevel dukket det opp tanker underveis i samtalen som:

- Hvor lenge kan de dvele ved personlige betraktninger?
- Kan de personlige betraktningene lede inn til spennende refleksjoner rundt barnehagepraksis?
- Når er det hensiktsmessig at jeg bryter inn, eller velger å gå videre i samtalen?
- Hvilke spørsmål kan jeg stille som gjør at vi kan komme dypere inn i denne problematikken?

I et forsøk på å være nærværende i samtalen opplevde jeg det besværlig å ta stilling til disse spørsmålene underveis. Jeg hadde lite erfaring med individuelle intervju, og lite erfaring med fokussamtaler. Jeg hadde derfor begrensede sammenligningsgrunnlag for hvordan en fokussamtale skulle være, bortsett fra min teoretiske kunnskap. Jeg var usikker på hvordan jeg skulle forholde meg til dette. Den kvalitative forskningen baserer seg på forskerens metodologiske beslutninger underveis i intervjuet (Kvale &

Brinkmann, 2010). Å ta beslutninger underveis opplevdes utfordrende. Det ble derfor lett i ettertid å se hva som kunne ha vært klokt, men underveis i samtalen var det vanskelig å ta praktiske grep. Jeg opplevde allikevel at samtalen fløt fint og at pedagogene likte metoden jeg hadde valgt. Det ble som jeg senere reflekterer rundt kanskje et sprik i min forventning til pedagogenes tanker rundt fenomenet annerledeshet, i forhold til mitt eget dype engasjement. Jeg opplevde den løse struktureringsmodellen som noe utfordrende da «gruppesamspillet reduserer moderatorens kontroll over intervjuforløpet» (Kvale & Brinkmann, 2010), og bestemte meg derfor for å styre samtalen mer i den andre fokussamtalen. Pedagogene fikk derfor i oppgave å skrive ned en praksishistorie de syntes handlet om annerledeshet i barnehagen, og sende denne til meg i forkant av andre fokussamtale. Dette muliggjorde et strammere fokus og ble et godt utgangspunkt for den andre samtalen.

#### *4.9.3 Andre fokussamtale*

Til den andre fokussamtalen hadde hver av pedagogene skrevet ned en praksishistorie de syntes handlet om annerledeshet i barnehagen. I begynnelsen av denne samtalen informerte jeg om at jeg ville prioritere rekkefølgen på praksishistoriene, og at vi sannsynligvis ikke ville ha tid til å reflektere rundt alle historiene. Jeg følte det riktig og viktig at jeg prioriterte historier som hadde relevans for min forskningsoppgave. Jeg fikk en fornemmelse av at pedagogene ikke oppfattet dette på samme måte som meg. I ettertid forstår jeg at det kunne oppleves som sårt å ha brukt tid på å skrive en praksishistorie som en selv opplever som viktig for temaet, og at jeg som forsker prioriterer bort å snakke om den historien fordi jeg opplevde andre historier som mer relevante. Dette burde vi ha snakket mer om.

Jeg hadde reflektert over den første fokussamtalen, og valgte å legge vekt på hvilke overordnede føringer som virket inn på deres hverdagsarbeid knyttet til annerledeshet i barnehagen. Pedagogene reflekterte rundt praksishistoriene, og jeg var en mer styrende moderator som trakk inn overordnede føringer som «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (KD, 2011), årsplaner og progresjonsplaner. Det ble en konstruktiv samtale som dessverre ikke ble tatt opp på diktafon. Jeg hadde antagelig kommet borti pauseknappen da jeg satte diktafonen på bordet. Dette ble en trist, men lærerik erfaring. Jeg valgte etter samtalen å lage en oppsummering som pedagogene ga meg tilbakemelding på. Vi ble på den måten enige om hva hovedpunktene i samtalen hadde vært.

Det er lett å være etterpåklok, men for at dette skulle bli en konstruktiv læringsprosess, ble det også i denne samtalen viktig for meg å ha fokus på hva som gikk bra og hva som kunne ha vært løst på andre måter. I denne samtalen opplevde jeg balansegangen mellom, på den ene siden å la pedagogene snakke seg dypere og dypere inn i fenomenet annerledeshet, og på den andre siden min makt til å bestemme når vi skulle gå videre med eventuelt et annet perspektiv, som krevende. På dette området syntes jeg det var anstrengende å balansere samtalen slik at vi både fikk snakket i dybden, og samtidig hadde en dynamisk, utviklende samtale. Når fokuset ikke er å besvare spesifikke spørsmål, som i et individuelt intervju, men å snakke om et tema fra flere perspektiver og synliggjøre flere meninger, så var det krevende å være den som skulle balansere det hele. Jeg har stor forståelse for nytten av å være del av en forskningsgruppe hvor man er flere som kan utfylle hverandre i slike fokussamtaler. Litteraturen beskriver også at det bør være en moderator og en observatør i fokussamtalen. På den måten kan samspillsprosessen observeres, og forskerne kan dra nytte av hverandres observasjoner, og utfylle hverandre.

#### *4.9.4 Tredje fokussamtale*

Den tredje fokussamtalen valgte jeg en stram strukturingsmodell. Etter å ha jobbet med temaet en stund, gjennomført to fokussamtaler og lest faglitteratur stod dilemmaer som hadde kommet opp i de to første samtalene klarere fram for meg. Noen av dilemmaene ble det viktig for meg å ha med meg inn i den tredje fokussamtalen. Jeg plukket ut tre områder som hadde vært gjentakende i de to foregående samtalene og ønsket å snakke mer om disse. De tre områdene var *progresjonsplan, sosial kompetanse og normalitet*. I denne samtalen hadde jeg klare områder som pedagogene hadde vært opptatt av i de foregående samtalene, og som de hadde knyttet opp mot annerledeshet. Jeg hadde veldig klart for meg, med stikkord og åpne spørsmål, hvordan jeg ønsket å innlede til å snakke om progresjonsplan, sosial kompetanse og normalitet knyttet opp mot annerledeshet, men jeg hadde ikke utformet spesifikke, konkrete spørsmål som til et individuelt intervju. Jeg forsøkte iherdig å stille spørsmål som kunne gi gode svar. Det ble dessverre slik at uten spesifikke spørsmål, ble de spørsmålene jeg lagde underveis diffuse og lette å misforstå. De ble derfor vanskelige å besvare konkret. En annen tilnærming hadde antagelig gitt et annet resultat, men opplevelsen ble en viktig erfaring å ta med videre. På tross av dette opplevde jeg samtalen som konstruktiv.

Etter hver av de tre samtalene ga pedagogene innspill på hvordan de hadde opplevd samtalen. Det ble fine refleksjoner som jeg kommer nærmere inn på i fokusgruppens

egen evaluering. Morgan (1997) presiserer også at det etter samtalen kan være hensiktsmessig at alle får oppsummere, og gi tilbakemelding på om det var noe de mener hadde relevans som de ikke fikk snakket om. Dette ble gjort i samtale en, men på grunn av begrenset tid ble det ikke gjort i den andre og tredje samtalen.

#### *4.9.5 Fokusgruppens egen evaluering*

Pedagogene som var med i mine fokussamtaler var en positiv gruppe som ga mye av seg selv. Jeg opplevde spennende og lærerike fokussamtaler, og jeg er meget takknemlig for deres innsats og bruk av tid. De fikk selv, i etterkant av hver samtale, evaluere og snakke om hvordan de opplevde samtalen.

De siste 15 minuttene av hver fokussamtale, brukte vi på å snakke om samtalen vi hadde hatt. Denne metakommunikasjonen var nyttig og konstruktiv i forhold til å oppsummere selve samtalen. Det hjalp meg å få en minievaluering av pedagogenes opplevelse. Etter den første samtalen ga de tilbakemeldinger om at de likte metoden med å skrive ned hva de tenkte når de hørte begrepet annerledeshet. Pedagogene beskrev hvordan det var godt å bruke ti minutter på å distansere seg fra hverdagen, til mentalt å plassere seg inn i tematikken. Metoden fungerte godt til dette. De snakket om det positive med å ha mulighet for refleksjon i hverdagen, hvordan de ønsket dette mer, og hvordan de så nytteverdien av dette. Noen snakket også om hvordan diktafonen påvirket adferden i forhold til at de holdt mer igjen enn vanlig, snakket roligere og var bevisst diktafonen. Andre beskrev at de glemte den.

Etter alle tre fokussamtalene ga pedagogene tilbakemelding om at det vi snakket om hadde vært nyttig. De beskrev hvordan nye tanker kom til, og hvordan de tok med seg undringer, refleksjoner og tanker om konkrete forandringer tilbake til avdelingene sine. De ga også uttrykk for at det utkrystalliserte seg temaer som de så viktigheten av å snakke mer om, og jobbe videre med. Konkret sier en pedagog: «Jeg synes jo vi får mye ut av det vi også da, vi kommer i dybden på og får snakka rundt flere områder som vi trenger å snakke om».

En spennende refleksjon oppstod i den andre fokussamtalen. En av pedagogene mente vi hadde snakket lite om annerledeshet i denne samtalen. En av de andre pedagogene responderte med uenighet og mente det motsatte, at denne samtalen hadde handlet mye om annerledeshet. Begge reflekterte videre på hvor forskjellig vi kan oppleve kommunikasjon og hvordan språklige kategorier erfares og oppleves forskjellig. Dette vil jeg drøfte videre i avsnittet om validitet og reliabilitet (kap.5.2).

Makt var et tema som ble nevnt som spennende og viktig å reflektere rundt. I forhold til makt snakket vi om begrepene *panopticon* (definisjon kap.3.4.1, og noe refleksjon over bruken av begrepet kap.4.1 og kap.6.5.1.2), *definisjonsmakt*, *indre og ytrestyrte barn* og *normaliseringsmakt*. Maktperspektivene var noe pedagogene ga tilbakemelding om at var nyttig og viktig å skape bevissthet rundt, og snakke mye om i hverdagen. Den selvrefleksive delen av samtalen var det noen som beskrev som lærerik og viktig. Pedagogene jeg snakket med ga mye av seg selv. De trakk frem eksempler fra egen hverdag, og reflekterte over egen praksis. Flere ganger i samtalene våre ble en eller flere ettertenksomme, og gikk inn i en selvrefleksjon som ga nye oppdagelser og nye perspektiver. Blant annet beskrev en hvordan fokuset på læring de siste årene påvirket arbeidet deres. En historie var maleaktivitet med ett-åringer. Barna skulle male bokstaven sin. Det kom en fin refleksjon rundt at det måtte være andre måter å stimulere fagområdet *antall, rom og form* på, enn å male bokstaver når barna er kun et år gamle. De konkluderte med at dette måtte de snakke mer om. Dette var en av mange selvrefleksjoner som oppstod i samtalene våre. I ettertid ser jeg at det kunne vært spennende å reflektere dypere rundt mestringsopplevelser, og barns annerledeshet knyttet til denne refleksjonen.

#### 4.10 Transkribering

Til sammen holdt jeg tre fokussamtaler som samlet ble fire og en halv time med lydfilopptak. Av disse ble tre av timene transkribert. Transkriberingsprosessen hadde mange fasetter. Den var konkret og lærerik, samtidig som den var krevende. Den krevde stor nøyaktighet, sterkt fokus, konsentrasjon og mange kaffepauser. Ikke bare tar det tid og er krevende å transkribere, det fordrer også høy bevissthet i forhold til at det talte ord gjøres om til skriftspråk og hvilke dilemmaer og problemer det kan skape. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 187). Å transformere fra tale til skrift vil føre til reduksjon av samtalen, slik den var ansikt til ansikt. Det krever høy bevissthet å være i dialog over tid, med alt det innebærer av kroppsspråk, tonefall, stemmeleie osv. Alle nyansene i dialogen vil være svært vanskelig å overføre til skriftspråk. Kvale og Brinkman (2010) utdyper viktigheten av å være seg bevisst nyansene som reduseres i transkriberingsprosessen. De beskriver hvordan eksempelvis ironi, kroppsspråk og stemninger, kan være vanskelig å overføre fra tale til tekst. I transkripsjonsprosessen vil min tolkning være tilstede i kraft av at det er jeg som tar valgene om hvordan jeg ønsker å transkribere. Dette innebærer at uthevninger, hvor jeg har satt komma og

punktum, hva jeg ser som viktige uttalelser og så videre, vil transkriberes slik jeg fortolker samtalen.

Jeg valgte å transkribere all tale så direkte jeg klarte. På denne måten ble alle ekstra ytringer som: med mer, æh, ikke sant osv. tatt med i transkripsjonen. Jeg transkriberte også det jeg selv sa, og evalueringene til informantene mot slutten av samtalen. Dette resulterte i en rekke oppdagelser rundt forskerrollen, som jeg vil reflektere over under neste overskrift.

Et dilemma jeg brukte mye tid på å reflektere over, var hvordan deler av den transkriberte teksten kunne brukes rettferdig og klokt, i forhold til pedagogene som hadde delt sine tanker med meg i fokussamtalene. Jeg vurderte lenge hva tittelen på oppgaven skulle være. Et utsnitt i den ene samtalen var spesielt interessant og aktuell, og kunne blitt en fin tittel. Sitatet var «det tar bare ti minutter å finne avvik». Men ville det være etisk å bruke sitatet? Jeg valgte bare en liten del av teksten, og denne delen ble tatt ut av sin opprinnelige kontekst. Selve tittelen ble bare et utsnitt av en samtale, og ble tatt ut av sammenhengen den ble sagt i. Det var viktig for meg ikke å fremstå som en spion, eller en som var ute etter å finne feil ved det fokusgruppen sa (Rhedding-Jones, 2005). Ville det føles uetisk for pedagogene å ta sitater ut av sammenhengen, for at jeg skulle få frem et poeng? Når jeg opplevde usikkerhet rundt dette sitatet, og bruken av det, ville det da være mer profesjonelt å velge en annen tittel på oppgaven? Dette dilemmaet bidro til mye refleksjon og resultatet ble at jeg valgte en annen tittel.

#### ***4.11 Forskerrollen***

En forsker kan være nysgjerrig, og/eller kritisk til noe. Det å forske fordrer å undersøke noe nærmere (Rhedding-Jones, 2005). I den anledning blir det også aktuelt å spørre seg om egen forskerrolle, og hva jeg som forsker bør ha et kritisk blikk på i forhold til egen rolle. Det har vært meget lærerikt å ha et blikk på, og evaluere seg selv, i prosessen med masteroppgaven. Forskerrollen og viktigheten av en bevisst forsker, har fremstått tydeligere og tydeligere for hver fokussamtale. Erfaringene underveis har vært nyttige, lærerike og viktige. Ulempen, som ellers i livet, er at jeg gjerne skulle hatt kunnskapen og erfaringen opparbeidet gjennom alle samtalene, med meg allerede inn i første samtale. Kvale og Brinkmann (2010) beskriver intervjueren som en håndverker. Beslutninger må tas underveis, og stiller store krav til intervjuers kompetanse og forhåndsplaner. Dilemmaer rundt forskerrollen fremstod spesielt tydelig, antagelig på grunn av større forståelse for forskerprosessen, under



transkribering av den siste samtalen. I denne samtalen benyttet jeg høy grad av moderatorstyring, og var derfor i større grad en styrende del av samtalen. Spørsmål, refleksjoner og undringer som dukket opp under transkriberingen av de tre intervjuene var:

- Var dette en fokussamtale, et intervju eller en refleksjonssamtale?

Nyansene er vage når man er i en læringssituasjon og har lite erfaring med fokussamtaler. Den første fokussamtalen opplevde jeg fungerte etter intensjonen. Jeg brukte en spesifikk metode («Labell Generation» kap.4.9.2), og som moderator hadde jeg lav grad av styring. Min lave moderatorstyring førte til at gruppen hadde en god dialog seg imellom, men mistet innimellom fokus, og beveget seg over i tema som ikke berørte barnehagen. Jeg hadde forsøkt å sikre meg mot *utenomprat* ved å bruke metoden. I de neste to fokussamtalene var jeg mer styrende. Dette reflekterte jeg over i form av at jeg stilte oppfølgingsspørsmål på tema, men hadde ingen klar spørsmålsguide, noe som gjorde at jeg til tider fremstod som uklar og vinglete. Samtalen fikk kanskje mer form av et intervju, men spørsmålene ble uklare nettopp fordi jeg formulerte de underveis.

- Framstår spørsmålene mine i enkelte sekvenser som uklare og usammenhengende?

Det ble veldig tydelig under transkribering at jeg enkelte steder brukte tid på å bakgrunnsinformere før jeg stilte spørsmål. Denne sekvensen med bakgrunnsinformasjon ble lang, og da hadde jeg gjerne stilt flere og uklare spørsmål underveis. Pedagogene var kloke og oppmerksomme og hjalp meg i disse sekvensene. De stilte blant annet oppfølgings- og kontrollspørsmål av typen «mener du ...»? «Jeg forstod ikke spørsmålet»?

- Var jeg mer en samtalepartner enn en forsker?

Noen av pedagogene ga mye av seg selv, og viste stort engasjement. Dette førte til at jeg i perioder engasjerte meg i dialogen, og kanskje ikke holdt distansen jeg burde. Moderatoren skal «spørre på en måte som balanserer mellom innlevelse og distanse» (Halkier, 2010, s. 56). Jeg reflekterte rundt dette da litteraturen beskriver at moderatoren i en fokusgruppesamtale skal ha en tilbaketrukket rolle, og konsentrere seg om at alle perspektiver kommer frem og håndtere gruppedynamikken. Balansen mellom distansen og innlevelsen bør forskeren ha en bevissthet rundt.

- Jeg ønsket å være kritisk til kategoriseringer, men kategoriserer jeg selv?

Jeg var ikke alltid bevisst språket jeg brukte, og havnet innimellom opp med å kategorisere selv. Utsagn som «disse barna», og «å finne barn som er avvikende», ble en del av mitt vokabular underveis. Dette ble tydelig for meg under transkriberingen, og bidro til å forstå hvor innskrevet jeg selv er i diskursene jeg kritiserer. Mennesker kategoriserer for å systematisere språket sitt. Kategoriene blir brukt for å holde orden på verden rundt oss. Kristeva (2003) ser dette som en måte å gjenopprette symbolspråkets orden og et forsøk på å gjøre det ukjente kjent.

- Bruker jeg et språk og ord som er uklare?

I realiteten burde det vært avklart på forhånd hva ordene og begrepene som brukes i samtalen betyr for den enkelte. Dette er umulig da dialogen i fokusgruppen skal være åpen og skal kjennetegnes ved nettopp de frie og spontane ytringer. En del av ordene jeg presenterte for pedagogene var ord de ikke hadde reflektert og snakket mye rundt på forhånd, som *panopticon* og *diskurs* sammen med annerledeshet. Var dette ord jeg burde ha avstått fra å bringe inn i samtalen? Bidro disse ordene til å vanskeliggjøre samtalen og ble de en avsporing fra selve temaet som var annerledeshet, eller bidro de til ny kunnskap og en bredere forståelse av annerledeshet? Med et språklig utgangspunkt betyr flere av ordene forskjellige ting for den enkelte i samtalen, alt etter hvilke erfaringer hver og en har med ordene. Dette er en nyanse det er viktig å ha bevissthet rundt underveis i samtalen, og i analysen av materialet.

- Hva bringer jeg med meg inn i samtalen?

Jeg kom til samtalene med min «ryggsekk», med mine erfaringer og mine tanker. Nyansene mellom å lede samtalen inn mot mitt forskningsfokus, og å lede pedagogene i en spesiell retning, ble skjøre. Det er min oppgave som forsker å sørge for at pedagogene og jeg, holder fokus ut ifra gitt tema for samtalen. Samtidig ble det lett å la seg påvirke av egne assosiasjoner i samtalen. Pedagogene hadde ikke det samme engasjementet rundt fenomenet annerledeshet som jeg hadde. De hadde et annet forhold til annerledeshet, og et annet utgangspunkt for å snakke om annerledeshet enn meg.

- Refleksjon rundt makt.

Jeg kom som uerfaren forsker med min nyervervede kunnskap inn i barnehagen jeg hadde fokussamtaler. Jeg hadde bestemt tema, og jeg ledet til en viss grad samtalene

vi hadde. Dette ga meg makt i denne situasjonen. Dette er viktig å ta med seg inn i videre arbeid med oppgaven. En av pedagogene sa etter en samtale at: «jeg følte at du var ute etter «noe», men at vi ikke helt kom frem til dette «noe» i samtalen. Dette ga refleksjoner til min adferd i samtalen. Hva var det jeg sa og gjorde som ga henne denne opplevelsen? Var det slik at jeg ønsket å komme frem til et «noe» og hva var i tilfellet det?

- To av pedagogene snakket mer enn de andre tre, vil det si at jeg styrte samtalen for lite?

Jeg ser at jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål direkte til de som sa lite. Ved flere anledninger stilte jeg spørsmål som «hva tenker dere andre om det»? Dette kunne jeg gjort oftere for å få de siste mer i tale. Som uerfaren forsker ble jeg tiltrukket av de som hadde mye på hjertet, og som ga mye av seg selv. Hos disse fikk jeg mye respons og konkrete tilbakemeldinger på tematikken. En av moderatorens viktigste oppgaver er å få frem så mange perspektiver, meninger og erfaringer som mulig (Halkier, 2010). Nettopp derfor burde jeg som moderator vært opptatt av at alle kom til ordet med sine meninger og erfaringer, og også ha oppmerksomhet på holdningene som framkommer i samtalen.

- Pedagoger som velvillige informanter i mitt prosjekt.

Jeg var meget heldig med pedagogene som var med i fokussamtalene. De var reflekterte pedagoger som ga mye av seg selv, delte av sin tid og av sin kompetanse. Den videre prosess fordrer at jeg respekterer at dette var ytringer gitt i en spesifikk setting, fra spesifikke pedagoger med en spesifikk tidsramme. Samtidig velger jeg ut deler av samtalen som jeg opplevde spesielt interessant i forhold til valgte tema for min oppgave. Dette fordrer etisk refleksjon rundt hva jeg tar med i analysedelen og hvorfor.

#### *4.12 Fokussamtale som metode*

I ettertid er det på sin plass å reflektere litt over erfaringene jeg gjorde meg med fokussamtale som metode. Jeg har selvrefleksivt foretatt vurderinger underveis i hele metodekapittelet, men som en avslutning ønsker jeg å se nærmere på min bruk av denne metoden. Jeg startet ut friskt, og ønsket å snakke med pedagogene om fenomenet annerledeshet. Et fenomen dypt forankret i meg selv. Den største utfordringen ble vel nettopp det. Annerledeshet som begrep og fenomen er så dypt

forankret i mitt eget liv, og erfaringsvis ikke forankret på samme måte hos pedagogene jeg skulle snakke med. Dette gjorde selve samtalen utfordrende.

Tidligere beskrev jeg selve fokussamtalene reisemetaforisk. Jeg beskrev dynamikken i samtalen som bølger som slo innover oss og som tidvis tok nye retninger og tidvis stoppet opp. I selve samtalen opplevde jeg dette flere ganger, ved at en pedagog brakte på banen et nytt element, et element som gjorde at samtalen tok en ny vending. Den første samtalen vår skulle pedagogene presentere ord de forbandt med annerledeshet. Midt i en samtale om begrepet *individuell* fikk en av pedagogene en assosiasjon og synes det passet å gå videre med et av sine ord, nemlig *enkeltindivid*. Dette gjorde at samtalen tok en ny retning. Dette skjedde ofte, og er en del av samtalens form. Det skapte en spennende dynamikk, men gjorde også at vi ikke kom så *dypt* inn i et begrep som vi kunne ha gjort. Opplevelsen av at bølgene, alias samtalen, ofte stoppet opp, var det ofte jeg som forårsaket. Dette registrerte jeg i transkriberingen. Pedagogene diskuterte ivrig om et tema knyttet til annerledeshet, og både bevisst og ubevisst fikk jeg assosiasjoner, eller ønsket å bringe inn en annen dimensjon i samtalen. Dette gjorde at pedagogene ble stille, og trengte tid til å tenke seg inn i en ny nyanse. Jeg brøt da opp den ivrige ordvekslingen, og vi startet litt på nytt med å frembringe dynamikken, bølgene i samtalen igjen.

Etter samtalen, i metakommunikasjonen, beskrev pedagogene hvordan de fikk nye tanker, som de ville ta med tilbake til avdelingen. De mente også dette var et tema de burde snakke mer om. Samtalene gav nye bølger, ringvirkninger i vannet, som gjorde at de tok med seg elementer fra samtalene våre i videre arbeid.

Bjørklund (2005) presiserer at analysen av fokussamtaler er utfordrende. Spesielt å skille mellom hva deltakerne sier, og forskerens egne meninger. Jeg jobbet intenst med at teksten skulle være klar på hva som var mine tanker og meninger, og hva pedagogene hadde sagt. Dette var krevende da mine meninger ofte var de samme som pedagogenes, og jeg gjerne ville forsterke det de hadde sagt.

Fokusgruppe som metode var mer kompleks og krevende enn jeg på forhånd hadde sett for meg. En del av forskerrollen er vel nettopp å være kritisk til, og se på læringsutbyttet av erfaringene man har gjort underveis i metoden. På den måten kan jeg si at jeg har lært mye, og har reflektert over mulige forbedringer til en annen gang. På samme tid må jeg si at jeg liker metoden i kraft av alle perspektivene som fremkommer, og dynamikken i gruppen.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for mine metodologiske valg. Jeg valgte fokussamtale som metode, og snakket med en gruppe pedagoger. Fokussamtale som metode var utfordrende, og dette kapitlet har vist hvordan jeg reflektert rundt utfordringene. Samtalene med pedagogene var interessante, og gir grunnlag for refleksjonene videre i oppgaven.

Etikk er en viktig del av et forskningsprosjekt. Videre vil jeg belyse etiske overveielser i denne oppgaven.

## 5 Etske utfordringer og overveielser

«Ingen barn er like, men alle er unike»<sup>4</sup>

Vibeke Gjertviksten

### 5.1 Etikk

All forskning med mennesker vil innebære etiske overveielser. Forskeren snakker med ukjente mennesker, velger ut hvilken del av samtalen som skal brukes i forskningen, og forsvinner så ut av livet til informantene. Dette kan oppleves som en inngripen i informantenes liv, og valgene forskeren tar bør derfor være faglig forankret og etisk veloverveid. Aristoteles beskriver *phronesis* eller praktisk klokskap (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er nyttig og viktig å ha de etiske retningslinjene med seg inn i forskningen, men den praktiske klokskapen handler om å handle med respekt og verdighet, og bruke sunn fornuft i enhver situasjon forskeren befinner seg i. Det er vanskelig og kanskje ikke hensiktsmessig å opptre skjematisk i alle etiske situasjoner. Alle møter med barn eller voksne informanter vil være unike, og forskeren må derfor ta individuelle etiske valg i hver situasjon. Forskere bør følge Foucaults etiske råd: «Jeg hevder ikke at alt er dårlig men at alt er farlig, noe som ikke er helt det samme som dårlig. Hvis alt er farlig er det alltid noe vi kan gjøre» (Foucault 1997, s. 256, i Kvale & Brinkmann 2010, s. 94). Dette beskriver en oppmerksomhet rundt at forskere alltid kan gjøre noe for å opptre etisk i enhver situasjon.

I følge Foucault (1999) er det makt i alle relasjoner. Det ble derfor nærliggende å reflektere over maktforholdene i fokussamtalen. Meg som forsker og pedagogene. Som forsker vil det være nærmest umulig å likestilles informantene, i dette tilfellet pedagogene. I en slik relasjon vil det finnes makt. Jeg som forsker velger i mitt skriftlige arbeid ut sekvenser av pedagogenes tanker som jeg mener har faglig relevans i min tekst. Forskeren bør forsøke å fremstå så rettfærdig og tro mot pedagogenes tanker som mulig. Selv om jeg mener at jeg har valgt ut viktig tekst fra våre samtaler, kan pedagogene mene noe annet. Det kan ha vært sekvenser hvor min erfaringsbakgrunn gjorde at akkurat dette sitatet, eller denne tanken ble viktig i min tekst. For pedagogene kan andre deler av teksten ha hatt mer relevans. I kraft av

---

<sup>4</sup> Sitat Vibeke Gjertviksten mai 2013, i refleksjonsmøte på jobb.

forskerposisjonen trer det frem en makt til å bestemme relevansen i det andre sier. Dette er en nødvendig del av forskerposisjonen, men innebærer valg som innimellom kan være etisk krevende.

På den andre side kan jo pedagogene ha en type makt i samtalen. De kan velge ikke å si noe, velge å svare det de tror forskeren vil høre, eller snakke om ting utenfor temaet. I samtaler med voksne mennesker vil forskeren ha mulighet til å sjekke ut dette ved å stille kontrollspørsmål, eller utfordre pedagogene ved direkte spørsmål som «Jeg opplever at du unnviker å ta del i samtalen når dette temaet er oppe, stemmer det?» og så videre.

Etikk bør og skal være inkludert i hele forskningsprosessen, ikke bare i selve fokussamtalen. De etiske overveielserne må være tilstede gjennom transkripsjon og analyse, og berører alle valg forskeren tar. Etikk handler om å opptre med respekt overfor menneskene i forskningsprosessen, og en forpliktelse til å snakke og skrive så riktig som overhodet mulig. Etikk blir ofte forbundet med formelle skriv som etiske retningslinjer. Kvale (1997) beskriver tre regler for forskning med mennesker. Disse er: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for forskningsdeltakere.

### *5.1.1 Informert samtykke*

I forkant av mine fokussamtaler tok jeg kontakt med barnehagen. Jeg gjorde rede for mål og metode, forklarte hva jeg hadde tenkt, og beskrev bakgrunn for valg av tema. Dette for å bidra til en forståelse av hva barnehagen skulle være med på. Alle fikk et samtykkeskjema de signerte i forkant av samtalerne våre (vedlegg 1). «Informert samtykke innebærer at deltakerne vet hva forskningen går ut på, hvordan informasjonen skal samles inn og brukes, hvem som får tilgang på informasjonen, samt visshet om at deltakeren kan trekke seg når som helst i løpet av forskningsprosjektet» (Brandtzæg, 2002, s. 60). En vesentlig del av det å gi informert samtykke er at deltakerne skal være trygge på hva de er med på, og ha en visshet om at de når som helst kan trekke seg uten nærmere forklaring.

### *5.1.2 Konfidensialitet*

Konfidensialitet handler om at pedagogene skal være trygge på at det de sier i forskningsprosjektet, blir oppbevart på en forsvarlig måte uten frykt for at informasjonen skal komme på avveie. Det handler om at informasjon om deltakerne i et forskningsprosjekt skal fremstilles på en måte slik at de ikke kan identifiseres eller

gjenkjennes (Kvale, 1997). Som forsker handler dette om å oppbevare innsamlede data på forsvarlige, godt gjennomtenkte måter. Det handler også om å anonymisere forskningsdeltakerne i transkriberingsprosessen, og i det skriftlige arbeidet.

### *5.1.3 Konsekvenser for forskningsdeltakerne*

Dersom forskeren ikke forholder seg til konfidensialitet og informert samtykke kan det få konsekvenser for forskningsdeltakerne. Det er mange andre faktorer forskeren også bør ivareta i forskningsprosessen. Det bør være av betydning at samtaler skal føles viktige og gode, for både deltakere og forsker. Samtalene er av betydning for oppgaven, men som forsker bør også deltakernes nytteverdi ha fokus. I våre samtaler var det viktig at pedagogene opplevde samtaler som nyttige og viktige, da de brukte mye av sin tid på å delta. Satte samtaler i gang refleksjoner og nye tankeprosesser? Kunne eventuelle refleksjoner bringe pedagogene videre i sitt arbeid i barnehagen? Disse spørsmålene var viktig å være klar over i hele forskerprosessen. I samtaler, i transkriberingen og i analysen. Men hva, utover selve refleksjonene og samtaler, skulle pedagogene i denne forskeroppgaven, få ut av sin deltakelse. Som beskrevet tidligere uttrykket pedagogene at de tok med seg elementer fra samtaler tilbake på avdeling, og til ledermøtene for videre refleksjon.

Til hver samtale hadde jeg handlet inn frukt og/eller sjokolade. Jeg ønsket at pedagogene skulle oppleve at jeg satte pris på at jeg fikk komme, og at jeg satte stor pris på deres deltakelse i prosjektet. Jeg takket de etter hver samtale. Den siste samtalen hadde jeg kjøpt en bok som en takksigelse. Dette var en bok jeg opplevde som faglig god.

Det er naturlig at deltakere i forskning, gjerne vil lese, eller se resultatet av det deres deltakelse har bidratt til. En ulempe når man studerer over tid er at informantene ikke får se resultatet før år etter deltakelse. Pedagogene og jeg ble enige om at jeg skulle sende masteroppgaven til barnehagen da den var ferdig. På tross av tiden fra deltakelse til ferdig resultat, var det viktig at pedagogene skulle få tilgang til den ferdige masteroppgaven.

## *5.2 Validitet & Reliabilitet*

I alle de 3 fokussamtaler jeg hadde med pedagoger, avsluttet vi samtalen med å oppsummere hvordan den enkelte hadde opplevd akkurat denne samtalen. I en av samtaler kommenterte den ene pedagogen at vi ikke hadde snakket så mye om



annerledeshet denne gangen. Hvorpå en av de andre responderte med at hun syntes vi hadde snakket mye om annerledeshet. Denne pedagogen konkluderte med at det viser hvor forskjellig vi hører og opplever det vi snakker om.

Hvordan ble det mulig at *en* opplevde at vi ikke snakket noe særlig om annerledeshet og *en* opplevde at vi snakket mye om annerledeshet?

Jeg ble sittende igjen med spørsmål som:

- Hva var det som gjorde at pedagogene opplevde samtalen så forskjellig?
- Var det måten jeg stilte spørsmål på?
- Var det hva jeg hadde fokus på?
- Var det at jeg ikke hadde spesifikke spørsmål?
- Var det at vi snakket mindre direkte om annerledeshet under denne samtalen enn tidligere samtaler?

Det er mange forskjellige faktorer som vil påvirke menneskelige samtaler og relasjoner. Det jeg allikevel synes er viktig å påpeke er det faktum at ingen av de to pedagogene eier sannheten. De hadde begge sin opplevelse av samtalen, en opplevelse som ble sann for hver av dem. Dette er utfordringen i all kommunikasjon, og i alle samtaler. Alle eier sin egen sannhet. Det vil si at, i forhold til denne oppgaven, har jeg min opplevelse av fokussamtalene, min opplevelse alene. Min fortolkning og mine refleksjoner er også mine alene, så også mitt skriftlige arbeid.

Dette fikk meg til å reflektere over validiteten og reliabiliteten i forskningsoppgaven min. Validitet eller gyldighet handler om i «hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 253). Reliabilitet eller pålitelighet handler om «hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250).

Enhver intervjusituasjon vil være unik. Ingen vil kunne gjenskape et spesifikt intervju selv med de samme menneskene og de samme spørsmålene. Menneskene har kommet videre siden sist de snakket sammen, ved at de bl.a. har tenkt nye tanker og har flere erfaringer. I en fokusgruppe vil menneskene påvirke hverandre. Om en utviser skepsis, har en dårlig dag, er halvsyk, akkurat har fått vite at de mister jobben osv. vil dette påvirke gruppedynamikken. Med en annen intervjuer til stede vil utfallet også bli

et annet. Mennesker hører det som oppleves interessant, og får assosiasjoner til egen erfaringsbakgrunn. Dette er bare noen av mange faktorer som vil spille inn, og bidra til at et intervju ikke kan gjenskapes og ikke kan bli det samme. I anvendelsen av fokussamtale er et positivt moment at deltakerne kan få økt kunnskap om temaet, og økt bevissthet i forhold til problemområder (Drageset, 2008). Det forskeren får av informasjon kan derimot ikke generaliseres. Dynamikken i fokussamtalen avhenger av interaksjonen mellom de spesifikke deltakerne som er til stede, på det gitte tidspunktet. Forskeren kan påpeke visse tendenser som gjelder for en spesifikk gruppe, men kan ikke «dra generella, statistisk underbygga slutsatser om hela grupper/populasjoner» (Wibeck, 2000, s. 123). Forskeren gjør generelle beslutninger om generaliserbarhet, og den som leser resultatet avgjør om det har overføringsverdi til andre situasjoner (Drageset, 2008).

Noe som kan vanskeliggjøre validiteten i forskerprosjektet mitt, er at jeg som forsker ønsket å snakke om et tema, og ikke hadde laget en spesifikk spørsmålsguide. Uten en spørsmålsguide vil en annen forsker ikke kunne etterprøve min samtale med pedagogene. En kritisk betraktning av fokussamtaler påpeker at en fokussamtale kan skifte mellom forskerdrevne spørsmål og et ikke-styrende intervju (Bjørklund, 2005). Nettopp dette var en av mine erfaringer. Jeg startet ut åpent og ville ikke styre for mye, men utover i samtalerekken så jeg det nødvendig å stramme inn for å komme i dybden, og få data av verdi. Kommunikativ validitet vil si, at for å overbevise om gyldigheten av sine valg, må forskeren gjøre valgene og argumentene tilgjengelige for andre. Ved å jobbe systematisk og argumentere analytisk for de valg man treffer, vil dette være med å sikre gyldigheten av arbeidet som legges ned (Kvale, 1996).

### *5.3 Dilemma i forskningsprosessen*

På samme måte som pedagogene er også jeg innskrevet i diskurser i barnehagen. Det kan være vanskelig å få øye på hva som påvirker valgene pedagoger i barnehagen tar, og hvilke diskurser som styrer tenkningen og praksisen i barnehagen. I arbeidet med oppgaven havnet jeg i flere dilemma. Prosesser på jobb kom i konflikt med tenkningen i forskningsoppgaven. Jeg håndterte oppgaver på jobb som jeg i forskningsprosessen undret meg over, og var kritisk til. Dette er arbeidsoppgaver jeg er pålagt å gjøre. Det ga flere utslag. Jeg er innskrevet i diskurser som sier at jeg skal være en god arbeidstaker, og gjøre jobben min. Dette gjorde jeg. Jeg er også innskrevet i diskurser som sier at jeg skal følge forskrifter fra departement og kommune som styrer hvordan oppgaver skal håndteres, for eksempel hvilke skjema

jeg skal fylle ut. Dette gjorde jeg også. Men utover i prosessen gjorde jeg disse oppgavene med bismak. Det var tydelig at arbeidet med oppgaven hadde gjort meg mer bevisst hva som styrer meg, og hadde bidratt til erkjennelse av at ikke alt jeg er pålagt å gjøre er klokt. Som eksempel kan nevnes skjemaet som skal fylles ut i forbindelse med å søke midler til barn som trenger ekstra oppfølging. Beskrivelsen av hva som skal gjøres på dette skjemaet lyder som følger: *Beskriv barnets vansker*. Andre skjema kan ha andre beskrivelser.

Når jeg fyller ut skjemaene har jeg undret meg på hva barna ville ha svart hvis jeg skulle be de beskrive sine vansker. Hvorfor er det et behov for at jeg skal beskrive barnets vansker? Hva skal beskrivelsene brukes til? Er det kun for å søke midler til ekstra ressurser? Kan et realistisk mål være nok kunnskapsrikt personale i barnehagen til å kjenne igjen barns behov, og legge til rette for det uten å kategorisere? Eller hva hvis spørsmålet hadde vært: *beskriv barnets utviklingsmuligheter*. Er ikke min oppgave som pedagog å motivere til læringsglede og mestringsopplevelser? Hvis mitt fokus er på barnets vansker, eller på «annerledesheter» ved et barn, kan helheten bli borte. Det barnet faktisk mestrer og kan utvikle for å trives bedre, kan mistes av syne. Å fokusere noe kan bidra til at vidsyntheten går tapt. Slike dilemma beskrev også pedagogene jeg snakket med i min forskningsoppgave.

Hvis pedagogene skulle ha skrevet ned sine opplevelser av våre fokussamtaler ville deres tekst vært en annen, det ville ha vært deres tekst. Jeg er derfor ydmyk og ønsker å presisere at, basert på fokussamtalene, er innholdet i denne teksten det jeg opplevde som vesentlig å trekke frem, og det jeg tenker kan ha størst faglig verdi for de som skal lese teksten. Jeg har strebet etter å trå minst mulig feil, og ønsket å være oppriktig og tro mot meg selv og pedagogene i prosessen.

En annen ville ha vektlagt andre perspektiver og brukt andre kilder, noe som hadde bidratt til et annet innhold. Dette er min tekst basert på mine data, mine opplevelser og ønsket fokus i denne oppgaven.

Videre vil jeg presentere mine analyser. Analysene bygger på fokussamtalene med pedagogene.

## 6 Analyse

«I min barnehage er mange barn annerledes. Det er flere som er annerledes - enn like».<sup>5</sup>

Jente 5 år.

I analysedelen vil jeg ta for meg noe av det pedagogene valgte å dele i fokussamtalene. Jeg vil drøfte deres tanker opp mot tidligere presentert teori. Jeg trekker også inn refleksjoner knyttet til utvalgt poesi, sammen med egne tanker om emnet. Jeg ønsker, i denne analysedelen, at fenomenet annerledeshet kan utfordres og utforskes, ses på med nye øyne, utforskes fra flere perspektiver. Ikke for å finne ut hva annerledeshet er, men for å åpne fenomenet for undring, refleksjon og diskusjon. Jeg har ikke et mål om å finne spesifikke svar, men et ønske om at annerledeshet kan ses som en mulig åpning til å reflektere rundt mennesker som forskjelligartede. Jeg har et konsentrert datagrunnlag, og har derfor valgt å *dykke dypt* i utvalgte sekvenser av datagrunnlaget. Jeg gjør: «ikke bruk av bestemte analytiske prosedyrer, men bygger på en generell lesning av intervjutekstene, kombinert med teoretisk pregede fortolkninger» (Kvale & Brinkmann 2010, s. 239). Jeg vil se på Foucaults begrep normaliseringsmakt og fenomenet annerledeshet inspirert av Kristeva, og i dette krysningspunktet er oppgavens tanker sentrert.

### 6.1 Transkribering fra muntlig språk til skriftspråk

Som beskrevet i metoddelen er transkripsjonen i denne oppgaven, å transformere talespråk til skriftspråk. I transkriberingsprosessen valgte jeg å transkribere direkte. Det vil si at når jeg leser transkriberingen i ettertid er teksten skrevet i et muntlig språk. Når muntlige samtaler blir skriftliggjort direkte kan de fremstå som usammenhengende, og kan være vanskelige å forstå. For å rettferdiggjøre sitatene jeg refererer i analysedelen, har jeg valgt å ta bort mange av fyllordene og gjentakelsene, slik at teksten fremstår som mer helhetlig, og i et lettere forståelig skriftspråk. Jeg søker å trå varsomt i denne prosessen, slik at meningsinnholdet i det som muntlig ble formidlet, forblir det samme når jeg omgjør det til skriftlig tekst.

---

<sup>5</sup> Sagt av jente i barnehagen 2013.

## 6.2 Tekstutvalg

Tekstutvalget er gjort ved systematisk gjennomgang av transkribert tekst fra fokussamtalene. Jeg har lett etter fellesnevner i hva pedagogene har sagt, tekst som er aktuell i forhold til temaet, tekst som kan ha relevans, og som kan være av verdi for fagfeltet. Jeg søker ikke å finne sannheter og fastlagte meninger, men legger vekt på dynamikken i meningene, og bringer inn nyanser og forskjeller i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2010). Det har vært en krevende og lærerik prosess, hvor analysedelen i oppgaven ble skrevet mange ganger, før resultatet ble tilfredsstillende.

## 6.3 Annerledeshet som utgangspunkt for fokussamtalene

Det ble nærliggende å tenke om det er mulig å snakke om fenomenet annerledeshet på mikronivå. Pedagogene er del av sitt språklige univers. Basert på sine erfaringer, og sin diskursive virkelighet. Dette ble tydelig for meg i samtalene våre. Pedagogene brukte kjente begreper for seg, sitt hverdagspråk, for å snakke om annerledeshet. Å komme i dybden, forklare og finne et felles utgangspunkt for å snakke om fenomenet annerledeshet, ble derfor utfordrende. Annerledeshet som fenomen ble empirisk uklart, og bidro til at pedagogene måtte søke flere representasjoner for annerledeshet. Pedagogene brukte mange begreper i samtalene. Begreper som *ulikhet*, *avvik*, *unormal* ble alle brukt som nyanser for å forklare og beskrive annerledeshet. Kartlegging og progresjonsplaner er elementer som fikk en naturlig plass i samtalene, da tenkningen og praksis rundt annerledeshet ofte resulterer i kartlegging og tiltak. Funnene kretser også rundt denne problematikken.

## 6.4 Analysens fokusområder

Jeg vil dele analysens fokusområder i fire, basert på utvalgt tekst fra fokussamtalene. Disse områdene kom jeg frem til etter mange gjennomlesninger av datamaterialet mitt. Lesningen av data måtte ta utgangspunkt i forskningsfokuset mitt (kap.2.9). Samtidig måtte jeg holde fast ved begrepsparet annerledeshet og normaliseringsmakt, som var de to hovedbegrepene i teorigrunnlaget mitt. Jeg ønsket innslag av poesi også i denne delen av oppgaven. Med dette som bakgrunn i gjennomlesning av data, fant jeg fire fokusområder som ble utgangspunkt for mitt analysearbeid.

Overskriftene for disse fokusområdene er:

- Annerledeshet og maktens mange former. Normaliseringsmakt, politisk makt, og sammenligningsmakt.
- Fra avvik til «vi er alle annerledes». Pedagogers sårbarhet i møte med annerledeshet.
- Positiv annerledeshet, fra mangeltenkning til «hvert barn som unikt».
- Identiteter som formbare og foranderlig.

Videre vil fokusområdene bli drøftet ved hjelp av sitat fra fokussamtalene (innrykk og kursiv), knyttet opp mot perspektiver presentert i teoridelen, sammen med poesi (*fet skrift og kursiv*) og egne refleksjoner.

## 6.5 Annerledeshet og maktens mange former

### 6.5.1 Normaliseringsmakt

Normalitet kan ses som en nødvendig sosial orden. Altså normalitet som noe som oppleves som trygt, riktig og godt. «En normativ definisjon av normalitet, vil si hva som på et gitt tidspunkt i et gitt samfunn oppleves som en riktig og god levemåte» (Solvang, 2006, s. 168). Normalitet kan også ses som noe begrensende og ekskluderende. Normalitet som noe som undertrykker annerledeshet. Verden er omskiftelig og flerstemt. Kan normene være bestemt på forhånd, eller blir de til underveis? Det er i samhandling her og nå, i de menneskelige møtene, at det etiske ansvaret kan muliggjøres. Når normaliteten ikke oppleves som god eller riktig, kan det som skiller seg ut, eller ikke passer inn i normaliteten, ses som avvikende. «Normaliteten står i et uløselig forhold til det avvikende, og sammen danner de et dikotomt begrepspar» (Solvang, 2000). Hvor går grensene for normalitet, og hvor går grensene for avvik? Dette er dilemmaer pedagoger må ta stilling til. Pedagogene reflekterte mye rundt norm og normalitet i den første samtalen. En stilte spørsmålet:

*«Hvem er det som definerer hva som er normalt, unormalt eller annerledes?»*

De kom frem til at hva som ble ansett som annerledes ble til ut ifra lokal norm.

*«Og når det er utenfor det vi selv har definert som vår norm, så er det jo annerledes».*

Foucault har beskrevet hvordan disiplineringsteknikker har fått innpass i samfunnet, og er del av institusjonslivet. En viktig måte å disiplinere på er blikket, og «det lages stadig mer subtile og omfattende observasjonsteknikker for å eksaminere, registrere og måle individenes adferd og tilstand» (Schaanning, 1993, s. 411). Denne målingen av barn gir oss kunnskap om barnet. Kunnskap som tilkjenner om barnet er innenfor den lokale normen som pedagogen beskriver. Hvis et observasjonsskjema viser avvik fra normalområdene, kan kunnskapen tilegnet gjennom observasjon eller kartlegging, føre til utøvelse av normaliseringsmakt. «Kunnskap og makt forutsetter hverandre» (Foucault, 2008, s. 29). Som pedagogen sier: «når det er utenfor vår definerte norm så er det annerledes». Er det fornuftig å undres litt i hvor stor grad barn selv kan være med å definere sine liv? Kan det tenkes at pedagoger, i et samfunn hvor disiplineringsteknikker er innarbeidede virkemidler, har normaliseringsbrillene på, og i for stor grad definerer barn. Kan barn være del av defineringen av egne liv i barnehagen i dag?

### **6.5.1.1 Normalitet og annerledeshet - en dikotomi?**

Det kan synes som at pedagogene ser normalitet og annerledeshet som dikotomier. Dette kan bidra til at pedagogene havner i uforholdsmessig mange dilemmaer. Pedagoger blir pålagt å kartlegge, noe som kan føre til kategorisering. De skal tilrettelegge og støtte. De skal ivareta og utvikle. De skal lære bort, og bidra til mestring og undring. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver presiserer at «barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellige» (KD, 2011, s. 11). Det er fokus, på den ene siden, at barn skal lære respekt for menneskeverdet, og retten til å være forskjellige. På den andre siden skal pedagoger kartlegge barn og bruke progresjonsplaner som kan fremstå som rettesnorer for normalitet. Pedagogene står i et enten - eller, eller et både - og dilemma som er krevende. I så mangfoldige grupper med barn som mange pedagoger opplever i dag, finnes det da en norm, et kartleggingsskjema, en progresjonsplan som på en etisk måte kan vise de forskjellige behovene barn har? En kartlegging, så også en progresjonsplan vil kun belyse små bruddstykker av hva et barn er, og kan være. Kan det være slik at det er en norm som er riktig og god for alle? Pedagoger kan bli del av en normaliserende bevegelse, og utøvere av normaliseringsmakt. Ikke nødvendigvis for at de ønsker det, men fordi diskursene i samfunnet er med å styre hvordan de tenker og handler. Gjennom makten i diskursene tar pedagogene opp i seg spesielle måter å tenke, snakke og være sammen med barn på. Igjen ønsker jeg å fokusere på

språk og kategorier. Som Kristeva og Engebretsen (2010), og Lorentzen (2003) påpeker, trenger mennesker det som er annerledes for å karakterisere oss selv som normale. Kanskje særlig i institusjoner som barnehager, kategoriseres barn som en hjelp for å forstå deres væremåte, og som et resultat av kategoriseringen igangsettes normaliseringsprosesser.

### 6.5.1.2 Selvdisiplinering

Til den andre fokussamtalen hadde pedagogene med seg praksishistorier de mente handlet om annerledeshet. For å reflektere over hvordan den lokale makten kan fungere vil jeg presentere den ene historien her:

*«En ettermiddag hadde vi besøk av en 4-åring fra en annen avdeling. Han skulle spise et måltid på vår avdeling. Den voksne, spør hva barna vil ha på brødsken sin, og deler ut etter hvert som han er ferdig å smøre. Barna på vår avdeling, starter å spise når de får maten sin utdelt. Etter en stund er de aller fleste ferdige å spise, og vi skal til å sette fram skåler med frukt.*

*Da spør barnet som er på besøk: «Er det lov å spise nå?»*

*Jeg legger merke til at han har sittet med sin brødsken foran seg, og ikke begynt å spise. På den avdelingen han går på er ting annerledes: Der venter de til alle har fått mat før de begynner å spise. Det er han så vant til, at han ikke legger merke til at barna gjør det annerledes her».*

I det overstående kan det se ut som om barnet har lært rutiner og forventninger som gjelder på sin avdeling. Pedagogene har, siden barnet begynte i barnehagen, lært barnet hvordan rutinene fungerer, og hvordan normen for måltidet på avdelingen er. Dette har barnet tatt opp i seg, og handler ut i fra normen han har lært. Kan det være at den panoptiske hovedvirkning slår inn? At barnet føler seg synbar, og derfor opptrer selvdisiplinerende. Barnet blir del av en form for selvdisiplinering, hvor fokuset rettes mot å være *innenfor*, tilhøre det normale, fremfor å havne *utenfor* i det som er annerledes. Barnet vil observere og holde fokus på ikke å skille seg ut (Hauge, 2011). Barnet disiplinere seg for å følge den normen han kjenner, men på en annen avdeling er normen en annen, og derfor passer ikke denne måten å handle på her. På avdelingen han er på besøk, gjør de det annerledes enn han er vant til. Derfor havner han plutselig i en situasjon hvor han fremstår som annerledes. Usikkerhet kan føre til at gutten ikke vet hva han skal gjøre, eller som pedagogen sier at «han ikke legger merke til at de



andre spiser og ikke han». Han kan også disiplinere seg selv i forhold til hva som gjelder på sin avdeling, og velger derfor å følge det han er trygg og sikker på.

Dette er en liten historie om normaliseringskreftene, men allikevel viser den hvordan barn tilpasser seg, ønsker å høre til, og gjøre det som forventes. Da vi snakket om denne historien beskrev pedagogene hvordan de hele tiden jobbet med å ta etiske valg i situasjoner, heller enn å følge fastlagte regler og rutiner. Det pedagogene beskriver kan være en måte å utfordre normaliseringsmakten.

### **6.5.1.3 Definisjon av annerledeshet**

På samme måte som jeg strevde med å finne en definisjon av annerledeshet, kom en av pedagogene med en oppklaring for seg selv underveis i samtalen:

*«Definisjonen av annerledes blir jo individuell».*

Annerledesheten er dynamisk og udefinerbar da det er i situasjoner, som hele tiden er foranderlige, at annerledesheten oppstår. Nettopp derfor blir begrepet annerledeshet vanskelig å definere. Pedagogene brukte tid på å forsøke å finne en felles forståelse av begrepet annerledeshet.

En av pedagogene kontekstualiserer annerledeshet da hun sier:

*«Annerledeshet er jo individuelt fordi det er mange grader. Jeg vil se på en ting som annerledes som kanskje dere ikke ville sett på som annerledes».*

Videre sier en:

*«Man er annerledes på forskjellige måter da».*

Det å forstå noe som annerledes er avhengig av kontekst. Det er sted, kultur, tid og normavhengig. Derfor kan annerledeshet være vanskelig å definere. Dette viser også hvordan det empirisk opplevdes krevende å finne en entydig definisjon av annerledeshet.

### **6.5.2 Politisk makt og annerledeshet**

Flere kommuner har innført bruk av kartleggingsverktøy og progresjonsplaner i barnehagen. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver har presisert at «Barnehagen kan også ha behov for en langtidsplan for å sikre progresjon og

sammenheng i barns læring og opplevelser gjennom hele barnehageoppholdet» (KD, s. 53). Dette hadde pedagogene opplevd i sin barnehage:

*«Progresjonsplanen har kommet, den hadde vi ikke før, den kom jo som et pålegg fra kommunen».*

I 2009 ble progresjonsplan et krav i kommunen jeg utførte fokussamtaler. Alle barnehager skulle utarbeide progresjonsplan, og kommunen ville føre tilsyn på disse. Dette førte til en gradvis implementering av progresjonsplaner i kommunens barnehager. Som jeg tidligere har beskrevet har enkelte kommuner, etter anbefaling fra departement, også innført kartlegging av barn i barnehagen (Prosjekt Oslobarnehagen, 2011). Pedagogisk psykologisk tjeneste i flere kommuner ønsker at pedagoger skal kartlegge barn, ved hjelp av kartleggingsskjemaet Tras (fotnote 2). Ferdig utfylt skjema skal legges ved henvisningsskjema når barnehagene søker Pedagogisk psykologisk tjeneste om eksempelvis språkstøtte til enkeltbarn. Så lenge det er krav fra barnehageeier om at barnehagene skal gjennomføre kartlegging, og iverksette progresjonsplaner vil det være et naturlig fokus å se etter avvik og mangler, eller sammenligne barn. Barnehageeier får på denne måten makt til å styre hvilket fokus pedagogene skal ha i møte med barn. Etter hvert kan progresjonsplanen og kartlegging bli en slags diskursiv virkelighet som pedagogene opplever at de trenger for å gjøre en god jobb. Dette diskuterte de:

*«Man leter vel etter en forklaring på det man ikke kan forstå selv».*

*«Det henger jo sammen med progresjonsplanene våre, hva man kan forvente av barn i den og den alderen».*

*«Tenker pedagoger annerledes hvis barna ikke følger den forventningen pedagogene har»?*

Som jeg skrev i metodedelen presiserer Ryan og Lobman (2007) at fokussamtaler kan være med å vise hvordan politikken som fokuseres, kan oppleves implementert, og erfart i barnehagene. De politiske bestemmelsene og hvordan det snakkes om barns annerledeshet, kan føre pedagoger inn i diskurser rundt syn på barn og barndommer. En pedagog sier:

*«Annerledeshet kan være hvis det er et barn som ikke følger progresjonsplanen, om det er 0-3 år eller 3-6 år, hvis et barn faller utenfor det vi tenker er normalt».*

Pedagogene har laget en progresjonsplan med rammer for hva de tenker et barn skal være, eller kunne, og hvordan de voksne skal jobbe i forhold til dette. Det er interessant å knytte maktperspektiv til progresjonsplanen. En av pedagogene beskriver hvordan progresjonsplanen kom som et pålegg fra kommunene. Pedagogene sier ingenting om at de var kritiske, eller gjorde noe form for motstand da progresjonsplanen kom som et pålegg. De fortalte derimot hvordan de drøftet progresjonsplanen, og hvordan de kom frem til en løsning de kunne stå inne for i sin barnehage. Progresjonsplanene ble fra kommunen anbefalt skrevet ut i fra *Rammeplan for barnehagens syv fagområder* (KD, 2011, s. 39-49). Den ene pedagogen beskrev hvordan de hadde diskutert i ledergruppen at de opplevde at de syv fagområdene har mye fokus på læring, og er skolerelatert:

*«Det kom krav fra kommunen om å lage progresjonsplaner basert på fagområdene. Fagområdene opplever vi som læringsrelaterte. Vi ville putte inn sosial kompetanse, lek og vennskap så det ikke ble for skolerelatert».*

Drøftingen de hadde, førte til at de vektla å fokusere progresjon på sosiale ferdigheter. For hva skjer med alle de sidene ved barnet en progresjonsplan ikke kan favne. Progresjon foregår hele livet, i forskjellig tempo, og på forskjellige områder. Det kan være progresjon i trygghet, i tilvenning, i vennsksrelasjoner eller i selvfølelse. Å sørge for at disse områdene ivaretas, er kanskje det kommune og stat oppfatter som selve grunnmuren i barnehagens oppdrag. Barnehageeier fokuserer progresjon i fagområdene og, fører tilsyn. Fokuset kan gi ønskede resultater i forhold til progresjon på fagområdene. Når pedagoger har fokus på progresjon i fagområdene, er det sannsynlig at pedagoger må prioritere bort andre ting. Når de nyliberalistiske strømningene tar grep om barnehagefaglig praksis, blir pedagogenes stemmer så viktige. Dette eksempelet viser hvordan pedagogene i denne barnehagen valgte å løse et utfordrende pålegg fra barnehageeier. Barnehagens progresjonsplan ble lokalt tilpasset, på måter pedagogene faglig sett kunne stå inne for. De gjorde det de mente var til det beste for barna. En politisk føring ble på denne måten implementert lokalt, og viser som Ryan og Lobman (2007) hvordan politiske bestemmelser kan erfares og implementeres i barnehagen.

Jeg spurte pedagogene om de opplevde progresjonsplanen som en hjelp i hverdagen, hvor en svarte:

*«Progresjonsplanen klargjør forventninger til barna. Den er en hjelp når barn avviker fra planen. Da vet vi at vi må sette i gang tiltak».*

På spørsmål om de ville gjort ting på en annen måte uten progresjonsplan, var det ulike oppfatninger. En erfaren pedagog svarte at hun høyst sannsynlig ikke ville gjort noe annerledes uten progresjonsplan, mens en annen responderte med at pedagoger er forskjellige, og at det kan ha med erfaring å gjøre. Erfaring kan altså vise seg viktig for å jobbe med progresjon, uten et teknifisert verktøy som progresjonsplan, i barnehagen.

Som beskrevet i teoridelen påpeker Aristoteles (2013) at klokskap handler om å se hva som er det beste i hver konkrete situasjon. En erfaren pedagog som mestrer livskunsten (Lundqvist, 2009, se under), vil kunne handle klokt uten en progresjonsplan, for nettopp da vil hun se det unike barnet i den unike situasjonen. Aristoteles (2013) mener at mennesker trenger konkrete gode forbilder, for å lære klokskap. Mennesker med livsvisdom og erfaring, som kan vise vei. Lundqvist (2009, s. 146) skriver i tråd med Aristoteles at:

«Klokskap er noe mer enn kunnskap. Kunnskap kan du lese deg til, mens klokskap må du leve deg til. Våre kunnskaper er livets verktøy, mens vår evne til å være kloke er å finne riktig type verktøy til riktig tid. Den faglige vet mye, den kloke kan benytte det han vet. Kunnskap er faget, klokskapen er selve livskunsten».

Barn er unike og har individuelle behov. I nære relasjoner med barna vil en klok pedagog se barnet, og lære hele barnet å kjenne. I denne vidsyntheten kan pedagogen ta kloke valg om hvilke verktøy som bør brukes for å styrke barnets utviklingsmuligheter. Kan det være at mål-, og resultatstyring tar for stor plass i dagens barnehage? En klok, bevisst, etisk aktsom pedagog, kan i begrensede tilfeller ha nytte av en kartlegging eller en progresjonsplan, så lenge det er synlig hva målet med kartleggingen er, og hvordan informasjonen skal brukes. Men kan en bedre vei til etisk gjennomtenkte og kloke valg i forhold til barn, heller opparbeides gjennom refleksjon. I stedet for å fokusere enkeltbarns mangler, kan fokuset være på at barnet «ikke *er* på spesielle måter, men *blir* ut i fra de mulighetene og normene som de forskjellige miljøene og aktivitetene tilbyr dem» (Nordin-Hultman, 2004, s. 171). Nettopp derfor er det den kloke pedagogens oppgave å se det enkelte barn, i en nærværende relasjon, og legge til rette for barnet på bakgrunn av begrunnede, gjennomtenkte valg.

Noen barn er taktile, og må ta og kjenne på ting for å bli fortrolig med å lære. Andre barn er visuelle, og elsker detaljer. De kan fascineres av en liten fjær som flyr i

vinden. Noen barn klatrer til toppen av treet og har erobret verden. Andre er fornøyd med å stå på en liten stubbe, for å føle seg som kongen på haugen. Kartleggings skjema er utarbeidet med et ønske om å hjelpe og normalisere barn, men kan de begrense menneskelig variasjon? Det kan virke som om profesjonskompetansen gradvis viskes ut (Nordbrønd, 2012) ved at pedagogene i større grad må forholde seg til fastlagte skjema, og at sammenlikningskompetansen øker. Samtidig kan det synes som at politikere ignorerer den kunnskap om barn og barnehage som pedagoger har utviklet i nærvær med barn. (Pettersvold & Østrem, 2012b). Kan det føre til en diskursiv sannhet at skjemaene pedagogene skal forholde seg til gir svarene, og dermed blir viktigere enn fagkompetansen og klokskapen de selv innehar? Bidrar politikeres fokus til at pedagogers klokskap gradvis viskes bort, til fordel for teknisk arbeid? Vil det være vanskelig å handle klokt når du må basere arbeidet ditt, handlingene dine, på tekniske skjema? «Kartlegging i barnehagen og kommuners trang til styring og kontroll av barnehagens innhold har et felles premiss: manglende tillit til barnehagelæreres kompetanse» (Pettersvold & Østrem, 2012a, s. 46). Dette er en utvikling som sannsynlig ikke er til det beste for barna.

### 6.5.3 Sammenligningsmakt

I barnehagen er mange barn samlet på et sted, og muligheten for å sammenligne er tilstede. Sammenligningsmakt var et begrep som ble synlig for meg mot slutten av arbeidet med denne oppgaven. For å komme litt på innsiden av ordet ble det naturlig å først ta for seg de to delene i dette sammensatte ordet, nemlig sammenligne og makt. I bokmålsordboka (2014) defineres sammenligning slik: stille sammen for å finne innbyrdes likhet og ulikhet. Definisjonen av makt som jeg har valgt er: «makt har å gjøre med evnen til å få andre til å gjøre noe de ellers ikke ville ha gjort» (Dahl, 2013). Blir disse to ordene slått sammen utgjør det begrepet sammenligningsmakt. I denne oppgaven blir sammenligningsmakt den makten voksne kan påføre barn ved å sette standarder for hva som skal framstå som normalt, eller som lokal norm. Ved å sammenligne barn kan det utøves makt, ved å definere hvem som framstår normale, og hvem som ikke framstår som normale. Noen er innenfor normen og andre er det ikke. I barnehagesammenheng kan pedagoger bestemme hvem som fungerer innenfor norm. Sammenligningsmakten er et faktum.

En av pedagogene i fokussamtalene reflekterte over at de ofte sammenlignet.

*«Ulikheter eller annerledeshet synes ikke så godt som hvis vi hadde hatt en gruppe som var ren fire-femåringer for eksempel. Da ville en som ikke var*

*innenfor de fire-femåringene synes veldig mye mer. For man sammenligner. Vi sitter jo hele tiden og sammenligner med noe, en gruppe eller en – hva det nå er for noe».*

Eller som en annen pedagog sier:

*«.. avviket blir jo i forhold til noe».*

Kan eksempelvis progresjonsplanen bidra til å fokusere på denne sammenligningen pedagogene snakker om? Progresjonsplanen kan føre til sammenligning på alderstrinn. Hva skal barnet kunne i en viss alder, og hva hvis det ikke kan det? Hvis barnet ikke gjør eller er som de andre (den lokale normen), kan det føre til at personalet føler at de må iverksette tiltak. Politiske føringer som pålegger progresjonsplaner og kartlegging, kan bidra til fokus på annerledeshet og ulikhet hos barn i barnehagen som noe feil, noe avvikende eller noe barnet ikke mestrer. I søken etter et normalt barn er: «rammene for hva som er normalt, så trange at et hvilket som helst barn risikerer å bli definert som avviker» (Pettersvold & Østrem, 2012b, s. 1). Hvem *barnet er* avhenger av tilgjengelige diskurser, og normer i miljøet rundt barnet. Av den grunn kan det være legitimt å fokusere hvem dette *barnet kan bli* hvis miljøet og diskursene rundt barnet utfordres, heller enn at barnet kategoriseres som «avviker» eller som «annerledes».

## **6.6 Fra avvik til «vi er alle annerledes»**

### **6.6.1 Pedagogers sårbarhet i møte med annerledeshet**

I samtale med pedagogene beskrev de hvordan de benyttet kartleggingsverktøyet «Tras» til å kartlegge alle barn en gang pr. år. Videre beskrev de hvordan de i etterkant av kartleggingen hadde samtaler, hvor de identifiserte avvik og planla tiltak. De barna som fikk tiltak ble kartlagt 2 ganger pr. år for å registrere fremgang. Pedagogene beskrev hvordan det var vanskeligere å se avvik på barn under tre år, men mye lettere når barnet var over tre år.

Fokuset på at barn skal kartlegges, eller sammenlignes ut i fra gitte skjema kan skape en distanse til barnet, og det kan bli utfordrende å se hele barnet. I den ene fokussamtalen oppstod det refleksjoner rundt et av områdene i progresjonsplanen. Pedagogene hadde formulert området slik:

*Barn 1-3 år: Erfare at mennesker er forskjellige og har ulike behov.*

*Barn 3-6 år: Behandle alle likeverdig, med respekt og toleranse for ulikheter.*

For meg ble det interessant å reflektere rundt dette. Jeg så det som et dilemma å skulle være pedagog og et godt forbilde, og samtidig finne ut hva praksis er med barna som ikke følger forventningen beskrevet i setningene over. For hvordan oppleves det for pedagogene å skulle være forbilde og skulle vise respekt og toleranse for ulikhet, for i neste runde å skulle kategorisere barn som er «annerledes» gjennom kartlegging. Pedagogene knyttet dette til annerledeshet. De beskrev avvik i forbindelse med progresjonsplanen. En pedagog sa:

*«Det er vanskelig å finne avvik på de yngste».*

Som beskrevet i teoridelen mener Kristeva (2003) at symbolspråket, med sine kategorier, hjelper oss å forstå barnet. Kan en mulig vei inn i pedagogenes beskrivelse av at det er vanskelig å finne avvik på de yngste barna, knyttes til det semiotiske? Når barn er små har de ikke et ferdig utviklet verbalt språk. De lager mye lyder, bruker kroppen til å vise følelser, og utrykke behov. Kan det være at pedagoger er mer åpne i møte med barn under 3 år? Kanskje kategoriene ikke er så styrende i samværet med de yngste barna? Er det mulig at pedagoger ikke er vant med å definere og kategorisere de under 3 år i så stor grad som de eldre barna? Alle kan relatere til babyens pludring, den lille jentas skrekkslagne hyl, hvordan sansene *ligger utenpå* de små barna når de undersøker, gjør seg kjent med, og søker trygghet. Noen putter alt i munnen, andre sitter helt stille og putter klosser ut og inn i en boks, andre igjen løper hvileløst rundt for å bli kjent med egen kropp, og egen mestring. Er disse kroppslig funderte uttrykkene lettere å være åpne for når barna er små?

Kristeva (1991) refererer til at det semiotiske kan ha ulike meningsinnhold som: «en særegen karakter», «antydning», «preg», «spor» etc. Barnets unikhhet, det som symboliseres bortfor bevisstheten, det som ikke kan beskrives, er barnets semiotiske uttrykk. Det semiotiske kan bare anes, da det ligger nærmere rytme og fysiske drifter. Det semiotiske aspektet kan ikke beskrives, det tenderer til å frigjøre seg fra mening (Kristeva, 2003). For er det som Mehren (kap.3.3.3) poetisk sier slik at:

*«det finnes ord som er fullkomne bilder av verden og det finnes ord der språket og tingene går i hver sin retning».*

Det semiotiske kan ikke begrepsliggjøres sier Kristeva (2003). Men når det semiotiske skal kategoriseres inn i det symbolske, så kan det danne skiller mellom mennesker. Det symbolske får fortrinn over det semiotiske. Hvordan er det da mulig å omdanne det semiotiske, det udefinerbare, til symbolspråkets kategorier? Gjennom å kategorisere og definere gjøres et forsøk på å få kontroll på det udefinerbare. På denne måten vil det symbolske språket ha et fortrinn og dominere over det semiotiske. Men hva finnes

***«mellom den vi er og den vi sier vi er, mellom det vi ønsker å si og det vi sier, mellom det tingene er og det vi sier om dem»***

(Mehren, kap.3.3.3). De semiotiske uttrykksmåtene kan vanskelig begrepsliggjøres, og på denne måten kan det semiotiske fremstå med lavere verdi, eller uten verdi. Kristeva (1984) fremholder at det semiotiske refererer til noe det er umulig å få tak på, noe utenfor vår bevissthet (Brufnot & Strømhaug, 2011). Det vil si at det ikke er mulig å rettferdiggjøre en symbolisering av det semiotiske. Men hva kommer det av at avvik lettere kan rettferdiggjøres når barnet blir over 3 år? Som en av pedagogene sier:

*«Det er mye lettere over tre år, da ser jeg avvikene».*

Får det semiotiske språket mindre verdi jo eldre barnet blir? Hvorfor mister det semiotiske språket verdi? Handler det om at som liten er det det semiotiske språket barnet kjenner, og er en del av. Når barnet blir eldre lærer det mer verbalspråk, som kan bidra til intensivert symbolisering. Avstanden til det semiotiske kan dermed øke. Det semiotiske avtar etter hvert som barnet vokser. Som voksen kan de semiotiske uttrykkene føles ukjente og uforståelige. Det kan skape usikkerhet i møtet med de semiotiske uttrykkene. Kan det føre til at pedagoger opplever trygghet i symbolspråkets kategorier, og derfor føler usikkerhet når de møter semiotiske uttrykk? Kan dette bidra til at normaliseringen blir viktigere jo eldre barna blir? Hadde det vært fornuftig å reflektere over om det lille barnet snakker et «språk», pedagoger aldri har tenkt på at de kan lære seg (Solomon, 2013)?

Kristeva (2010a) beskriver en sårbarhet i møtet med det som er annerledes. Mennesker blir sårbare og usikre i møtet med det som oppleves annerledes, og benytter derfor språklige kategorier for å møte det fremmede, og gjøre det mer begripelig. Kategoriene gir oss en måte å håndtere annerledesheten, og en ramme for å starte en prosess mot å gjøre ukjent til kjent. Dette er det Kristeva (2003) kaller det symbolske språket, ordene som brukes som hjelp til å forstå. Men for Kristeva (1984) er det kroppslige språket (det semiotiske) like viktig som det symbolske språket.



Kroppen styres også av følelser. I møtet med annerledeshet reagerer mennesker som sansende mennesker både med frustrasjon, avsky og sårbarhet. Som sansende subjekter utfordres vi av, og utfordrer konvensjonene og kategoriene (Engebretsen & Haldar, 2010).

Kristeva (2010a) oppfordrer til å møte sårbarheten i oss selv, og sette fokus på at alle er annerledes, som en av pedagogene sier:

*«Det er jo ganske innlysende, for alle er annerledes».*

*«I forhold til barna så ønsker vi jo at det skal være rom for mange forskjellige annerledesheter».*

Dette er jo et av perspektivene Kristeva (2010a) ønsker å belyse. Slik jeg leser Kristeva (2010a) oppfordrer hun til å være åpne i møte med annerledeshet. Hun oppfordrer mennesker til å bli bedre kjent med egen sårbarhet da det vil lette møtet med det eller den som oppleves annerledes. Denne sårbarheten kan føre til dypere innsikt, mener Kristeva (2010a). Ved å være klar over, og tilkjenne egen sårbarhet, vil møtet med annerledeshet kunne bidra til ny erkjennelse. Det kan bidra til mer forståelse og undring heller enn kategorisering. Kristeva vil bort fra dikotomitenkningen *normal – unormal* og *jeg – den fremmede*, og vil erstatte disse med relasjonsbegrepene likhet, sårbarhet, frihet og fellesskap (Johnsen, 2011).

## ***6.7 Positiv annerledeshet – fra mangeltenkning til hvert barn som unikt***

Begrepet annerledes kan også fremstå som positivt. Dette ble også reflektert rundt i fokussamtalene. En pedagog sa:

*«Men hvilke typer annerledesheter, gjør noe? Ja hvilke annerledesheter må vi forholde oss til?»*

I innledningen presenterer jeg en definisjon av annerledeshet. Den ble fremsatt med tre definisjoner hvor jeg påpekte at to ser på annerledeshet som noe positivt. De to definisjonene var:

**1** på en annen (bedre) måte, av høyere grad

**2** som skiller seg positivt ut

Dette var noe pedagogene gjorde seg noen tanker rundt. En av dem sa:

*«Nå snakker vi mye om normalen, men når er det greit å være annerledes? Noen ganger er vi glad for egenskaper, eller ting barna gjør som er annerledes og som vi gjerne vil dyrke frem».*

En annen responderte med:

*«Jeg har hørt at mange voksne kunstnere ikke var helt «innafor» når de var små, de ville helst gjøre ting på sin egen måte. Mange kunstnere er annerledes og må være det for å gjøre det de driver med. De kan ikke være inne i «skjemaene».*

Hvorpå den første igjen svarer med:

*«Men hvem definerer hvem som er innenfor skjemaet?»*

Det er av interesse å se hvordan pedagogene opplever seg selv i dilemma knyttet til at det faktisk kan være positivt med annerledeshet, men at de ikke helt klarer å definere for seg selv når det er positivt, og når det skaper utfordringer. Solvang (2006) skriver, som pedagogene, at kunstneriske sjeler ofte har gått utover normalitetens grenser for å skape kunst. Han refererer til at intellektuelle miljøer hyller de som opponerer mot normen og at kunstneres styrke kan knyttes til at de har brutt regler. Det å søke nye veier og tre ut av normaliteten ser ut til å ha verdi i seg selv, og kan oppfattes som et kvalitetstegn for kunstnere.

Pedagogene forsøkte gjennom refleksjon å finne hvilke barn de tenkte ikke passet inn i normen. De beskrev barn som ville utfolde seg hele tiden, og som for eksempel ville synge opera i samlingsstund, mens de andre barna hadde andre aktiviteter. De beskrev barn som var urolige i kroppen. En pedagog sa:

*«Barnet kan være urolig, så lenge det ikke er så urolig at det går utover andre».*

Her kan det synes som en diskurs i barnehagen at det er greit å være urolig bare det ikke går ut over andre. Det vil si at denne diskursen er en akseptert tenkning i barnehagen. I fokussamtalene så pedagogene kritisk på diskursen, og sammen identifiserte og utfordret de den diskursive tenkningen. Som videre i denne samtalen:

*«Men hvem definerer hva som går ut over andre?»*

Hvordan er maktforholdene i relasjonen? Kan teorier om makt utfordre kunnskapen om normaliserende praksiser? Kan fokussamtalene bidra til at pedagogene så andre muligheter for å forstå annerledeshet og normalitet i praksis? De reflekterte i alle fall videre.

En tredje svarte:

*«Hvilke rammer er det vi setter som kanskje begrenser barna?»*

*«Vi går inn i våre rammer på hvordan vi mener det skal være. Kanskje skulle samlingsstunden for «annerledesbarnet» ha vært helt annerledes, og kanskje for flere andre barn også».*

Det vil være etisk å stille spørsmål ved de gitte rammene i barnehagen. Kan det tenkes at pedagoger, under påvirkning av statlige og kommunale føringer (som kartlegging og progresjonsplaner), i for liten grad tar hensyn til miljøet rundt barnet, og i for stor grad tillegger barnet problemet. Kanskje kunne samlingsstunden for noen barn, ha vært en fin stund om den hadde vært organisert på en annen måte, om rammene hadde vært romsligere, om det hadde vært flere pedagoger på hver avdeling eller lignende. Det viktige er å reflektere over spørsmålet: «Når er det etisk forsvarlig å tillegge barnets problem til barnet selv, og når må vi kritisk granske hvordan vi forholder oss til barnet og hvordan vi pedagogisk iscenesetter lærings situasjonen» (Taguchi, 2009, s. 42). Det var tydelig at pedagogene var opptatte av disse dilemmaene. Det skapte gode refleksjoner, uten at de fant klare svar.

## ***6.8 Identiteter som formbare og foranderlige***

Ved å snu perspektivet, kan hvert barn ses som unikt, heller enn å ha et problem- og mangel perspektiv. Da kan det tenkes at barn blir møtt på en annen måte, og får et annet utgangspunkt for fungering i barnehagen. En av pedagogene beskrev en situasjon hun hadde opplevd i barnehagen som jeg synes illustrerer hvordan en perspektivendring kan oppleves.

*«Jeg tenker at vi har definisjonsmakt, vi voksne som jobber her. Der synes jeg en kollega gjorde en veldig bra observasjon av seg selv for noen år tilbake. Det var et barn som ikke snakket norsk. For å integrere det barnet, eller for at de andre skulle akseptere henne, ble det sagt «hun skjønner ikke, hun forstår det ikke». Og hver gang noen sa noe og jenta ikke svarte så sa de voksne «men hun*

*forstår ikke norsk, derfor så gjør hun annerledes ting enn oss, hun forstår ikke».*

Barnet blir marginalisert og beskrevet som utenfor normen. Barnet blir sett som en som trenger å hjelpes inn i rutine, rammene, og den språklige diskursen i barnehagen. Beskrivelsene av barnets språkvansker er ikke noe barnet er, men beskrivelser som blir til ut i fra hvilke muligheter barnet blir gitt i barnehagen, og hvilke forståelser barnet blir møtt med. Med tanke på det politiske fokuset, at alle barn skal lære norsk før skolestart (Prosjekt Oslobarnehagen, 2011), ville det naturlige i denne situasjonen være å ta en språktest, for å kartlegge barnets språkvansker. Å språkkartlegge barn kan gi et lite og begrenset bilde av barnets språklige mestring. Kartleggingsverktøy som eksempelvis TRAS (fotnote 2), er et observasjonsmaterieell for registrering av språk og språkutvikling og som «tar utgangspunkt i en gjennomsnittsnorm som bygger på majoritetsbefolkningens «premisser» (Holten, 2011). En kartlegging ville derfor ikke på en rettferdig måte kunne overføres til dette barnet med norsk som andrespråk. Denne historien har for meg også en etisk dimensjon. Ved å beskrive barnet, som et barn med språkvansker, konstrueres barnet i diskurser innenfor institusjonen (Foucault, 1999). Språket som brukes får derfor betydning. Språket, ordene vi bruker, vil innenfor institusjonens diskurser oppleves som virkelige og sanne. Men i denne historien har ikke barnet språkvansker. Barnet har et godt morsmål, og dermed et godt språk. Barnet har begynt i en barnehage hvor majoriteten snakker norsk. Det vil være positivt om man over tid utvikler og opparbeider et felles verbalspråk. Men ved ensrettet å fokusere på barnets innlæring av norsk, vises det lite anerkjennelse og interesse for språket barnet daglig snakker i sitt miljø. Dette kan være av betydning for barnets forståelse av seg selv og sine identiteter.

Pedagogen fortsatte historien:

*«Men så snudde pedagogen det en dag, og sa: «det blir litt vanskelig for oss for vi forstår ikke polsk», og det gjorde mye. Det er jo bare å snu perspektivet litt».*

*«Ved å legge vanskene et annet sted».*

*«Det er ikke du som er vanskelig fordi du ikke forstår, det er vi som ikke klarer å takle det. Og da har jo vi en stor jobb å gjøre, med ikke bare hva vi sier, men hvordan vi viser at vi mener det».*

Dette synes jeg er et godt eksempel på ikke å problematisere og tillegge barnet en annerledeshet, men flytte perspektivet slik at det blir et voksent ansvar. Vanskelige situasjoner løst på denne måten kan resultere i at barna ønsker å hjelpe. Pedagogene forteller videre at barna ble ivrige og responderte med «du forstår ikke, men jeg kan hjelpe, for jeg forstår». Dette bidro til lettere inkludering. I denne situasjonen bruker pedagogene sin klokskap til å snu fokuset, og bidra til en større forståelse av det som er annerledes. Pedagogens klokskap, hennes praktisk pedagogiske faglighet sammen med erfaring, ser barnet som et unikt individ. Hun velger å legge *vanskene* på miljøet, og ansvaret hos de voksne. Pedagogen i teksten bruker begrepet definisjonsmakt, som en forståelse av voksnes makt over barn. I denne utøvelsen av makt, ved å snu et negativt utgangspunkt til et positivt, kommer pedagogens egen profesjonskompetanse og klokskap til sin rett, ved at barnet blir ivaretatt på en bedre måte. Fokuset blir snudd fra å være et kartleggings- og tiltaks fokus på en annerledeshet, til å bli et ressursfokus på at barnet kan noe de andre ikke kan. Dette er ikke løsningen på alle dilemma, men hvis barnets identitetsutvikling fokuseres, vil barnets opplevelse av seg selv antagelig fremstå svært forskjellig i de to perspektivene. De språklige konstruksjonene kan bli identitetsskapende. I det ene perspektivet vil barnet være den som ikke forstår hva de andre sier, og blir på den måten *eier* av problemet. I det andre perspektivet vil barnet være den som kan polsk, og det er de rundt barnet og barnets miljø som ikke forstår, og dermed *eier* problemet. Barn blir til i de miljøer de blir tilbudt. I følge Kristeva (2010b) er ikke identitet noe statisk og satt. Identitet er foranderlig og omskiftelig. Det finnes ikke en idealidentitet alle skal strekke seg etter eller prøve å nå. Identiteter er omskiftelige, og blir til i møter med andre mennesker (Bostad, 2010). Og som Mehren (kap.3.3.6) poetisk beskriver:

***«Ingen av dem kjenner den egentlige dommen over det mysterium som velger dem til livet. At sjelen er en gjennomskinnelig port til det innerste skapelsens lysglimt hvirvlende gjennom oss, ikledt ordet «jeg».***

Hvordan pedagoger møter annerledeshet i barnehagen, kan derfor bli svært avgjørende for hvordan barn ser på seg selv, og sin utvikling av egne identiteter.

Semiotiske og poststrukturelle perspektiver bruker ord som å utfordre, stille spørsmål ved, åpne opp for, tenke utenfor og forstyrre. I utdraget fra samtalene viser pedagogene at hun utfordrer de vante praksisene. Hun åpner opp for andre måter å snakke om, og møte barnet. Hun tenker utenfor de allerede fastlagte normene i barnehagen. Hun forstyrrer de språklige diskursene ved å bruke andre ord, og andre beskrivelser av barnet. Hun velger å utfordre seg selv, og den normative tenkningen. Det å tenke

utenfor de allerede etablerte oppfatningene i barnehagen kan virke skremmende. I et etisk perspektiv er det sentralt å utfordre våre tankemønstre rundt annerledeshet.

## 6.9 Oppsummerende refleksjon

En konklusjon vil i denne oppgaven være selvmotsigende (Brufbot & Strømhaug, 2011). Som beskrevet innledningsvis var ikke oppgavens ambisjon å komme frem til konkluderende sannheter. Jeg ønsket å skape undring rundt fenomenet annerledeshet, bidra til refleksjon rundt mennesker som forskjelligartede, og å utfordre normalitetens hegemoni.

I oppgaven har jeg støttet meg til teoretikere som ser virkeligheten som en språklig konstruksjon (Foucault, 1999; Cannella, 1997). Jeg har gjennom poesi og egne refleksjoner ønsket å åpne for, at det kan være en virkelighet utenfor våre konstruksjoner og vårt språk. Mitt ønske kan synes som et paradoks. Oppgaven er skrevet i en fastsatt, normalisert mal for oppgaveskriving, i et språk og med begreper jeg har definert som riktige innenfor konteksten oppgaven skal bedømmes ut i fra. I min rolle som forsker har jeg hatt makt til å definere hva som skulle være fokus i oppgaven. Dette har i noen grad dreid seg om å belyse elementer som ikke kan språkliggjøres. Når det er sagt, er språket gitt oss som en mulighet til kommunikasjon, og «refleksjonene må eksistere innenfor språkets begrensede rammer» (Brufbot & Strømhaug, 2011). Leserens egne undringer og refleksjoner står derfor frem som betydningsfulle.

## 6.10 Meningsutvidelse

For meg finnes ikke kunnskapen i teorien eller dataene alene (Brandtzæg, 2002), men i dialogen mellom datamaterialet, teori, poesi og egne refleksjoner. I denne dialogen kan ny mening bli synlig. Nyansene i språket åpner for alternative meninger:

*«runde kan ikke bare revolusjonsjubileer være, men også steiner ved en elvebredd»*

(Szymborska, kap.1).

I forlengelsen av forskningsfokuset mitt, ble fire områder synlige. Fire områder som jeg mener kan belyses nærmere. De fire områdene jeg ønsker å synliggjøre er: *pedagogisk klokskap* (kap.3.5 og kap.6.8), *teknisk pedagogikk* (kap.3.5), *sammenligningsmakt* (kap.6.5.3), og *makt i ordene*. Disse områdene får verdi for meg når de tillegges mening, og på den måten kan mening både utvides og utvikles (Brandtzæg, 2002).

### 6.10.1 *Pedagogisk klokskap sett opp mot teknisk pedagogikk*

Det jeg har kalt *pedagogisk klokskap* ble utover i oppgaven nesten dikotomisk, sett opp mot det jeg kaller *teknisk pedagogikk*. De to trenger ikke å være dikotomier. For å unngå at de oppleves dikotomiske, er forskning, kunnskap og refleksjon vesentlig. Pedagogene må vises tillit i jobben de skal gjøre. På politisk nivå kan det arbeides for å redusere makten som ligger i disiplineren. «Kategoriene bør brytes ned slik at subjektet kan tre frem» (Olsen, 2012). Pedagoger kan bruke sin faglige stemme *mot* kategoriseringer av barn, og i stedet dyrke annerledesheter som en berikelse i barnehagen.

Pedagogisk klokskap handler for meg mye om det Szymborska skriver i diktet «Kan stå uten tittel» (kap.1). For er det ikke nettopp de *uvesentlige begivenhetene*, som gir mening i barnehagen. De *flyktige øyeblikk*, som fanger barnas interesse, og dermed skaper nysgjerrighet. Og om det *ikke skjer stort i nærheten, er ikke verden fattigere på detaljer* av den grunn. Det er akkurat de flyktige øyeblikkene en klok pedagog kan ramme inn sammen med barnet. Da er fokuset på barnet her og nå, og i dette øyeblikket skjer det uvesentlige begivenheter som gjør at det kan skje en undring over om:

***det er sikkert at det som er viktig,  
er viktigere enn det som ikke er det***

En pedagog som er i besittelse av klokskap kan være en som kan lære meg noe, en som vet mer enn meg, en som har erfaring jeg ikke har, som innehar klokskap både i teori og praksis. Å være klok kan bety, å være i besittelse av noe andre ønsker, og å vite noe andre kan ha nytte og glede av. Denne klokskapen gjelder også overfor barn. De er uerfarne på grunn av sin unge alder, og kan fortsatt ikke mye om livet i sin helhet. De er avhengige av kloke pedagoger, som ser det unike i hvert barn. Pedagoger som kan noe som barnet kan ha glede og nytte av, som det er spennende å være sammen med fordi de vet og kan mye, og har mye å lære bort. Det kan gi makt og

autoritet å være i besittelse av klokskap, noe som innebærer å forvalte makten til det beste for seg selv, barna og samfunnet.

Nyansene er vage. Stilt opp mot teknikkenes vesen vil også den kloke kunne komme ut av balanse. Med pålegg om å utøve teknisk pedagogikk vil det kunne stride imot de kloke valgene. Pedagoger kan anbefale tiltak for å se, og støtte barn bedre. De trenger ikke alltid et kartleggingsskjema for å finne ut av det. Det som gjør det hele så vanskelig er at pedagogene ikke systematisk får ressurser til å utføre tiltak de mener enkelte barn vil ha behov for, og derfor ikke kan gi barna det de som kloke pedagoger mener barnet kan ha behov for. Kartleggingen kan til tider virke meningsløs. Den er ikke nødvendigvis til hjelp for pedagogene, og den bidrar ikke nødvendigvis til at barnets hverdag blir bedre, utover de tiltakene barnehagen selv kan sette i verk med begrensede midler. Kan den tekniske pedagogikken føre til at annerledeshet knyttes til avvik, heller enn å se annerledeshet som en berikelse? Kartlegging kan i enkelte tilfeller gi pedagogene spesifikk kunnskap om spesifikke sider ved et barn. Det som er viktig å huske, er at de spesifikke fakta pedagogen besitter etter en kartlegging, bare viser en liten del av hvem dette barnet er. Derfor bør kunnskapen rundt kartlegging som verktøy oppøves og reflekteres rundt. Pedagoger kan utfordre normaliseringsmakten, og stille spørsmålsteget ved lokale sannheter som reflekteres lite over. De kan også bruke sin faglige stemme til å mene noe om de politiske beslutningene som tas. «Tilliten til erfaringsbasert kunnskap, og utøvelse av skjønnsbasert vurdering av hverdagslivets her og nå aktiviteter må kommuniseres i det offentlige rom. Dette som et ledd i prosessen om å ta tilbake det profesjonelle ansvaret» (Nordbrønd, 2012, s. 15). Det kan løfte klokskapen inn i profesjonen, kanskje begrense det tekniske fokuset, som igjen kan bidra til større menneskelig variasjon i barnehagen.

### 6.10.2 *Sammenligningsmakt*

Det jeg har valgt å kalle sammenligningsmakt (kap.6.5.3) kom til syne i prosessen med oppgaven. I den ene fokussamtalen poengterte pedagogene at de ofte sammenlignet. Det vi snakket om i samtalen fremstår nærmest som en sammenligningsdiskurs, som når en av pedagogene sier: «for vi sitter jo hele tiden og sammenligner». Det reflekteres muligens for lite over hva sammenligningen bidrar til.

Når sammenlignes det? I dag blir barn sammenlignet i mange settinger. De sammenlignes med søsken, med nabobarn, på fotballtrening, og i institusjoner som barnehage og skole. I tillegg er det et politisk fokus på sammenligning i kraft av



skjema som helsestasjoner, barnehager og skoler med flere blir pålagt å fylle ut. Skjemaene kan bidra til å finne en gitt norm for hva et barn skal være. Kan kartleggingsskjema og progresjonsplaner bidra til sammenligning av barn, og kan pedagogene da bli utøvere av sammenligningsmakt? Skjemaene framstår som en form for sosial regulering, da de legger føringer for hvordan barna skal være, snakke og leke, innenfor hva som blir sett som normalt. Er målet at barn i Norge skal være mest mulig like? Hva gjør sammenligningen med pedagogene? Hva gjør sammenligningen med barna? Hva bidrar sammenlikning til? Hva er hensikten med å sammenlikne?

Det er et stort ansvar å utøve sammenligningsmakt. Pedagoger kan være med å bestemme hva som anses som lokal norm. Som beskrevet over vil den lokale normen være forskjellig fra barnehage til barnehage, fra avdeling til avdeling, basert på hvilke barn som går der, de voksnes verdier og holdninger, pedagogiske mål og barnehagens fysiske utforming med mer. Det kan være at progresjonsplaner og kartlegging blir verktøy som pedagog kan finne støtte i. For hvis oppgaven fra barnehageeier blir å oppnå kvantitative mål, er det nettopp det pedagogene vil fokusere på. Men hva barn kan, utover *standard* kunnskap, fanges ikke opp. Det unike, det overskridende eller overraskende passer ikke inn» (Pettersvold & Østrem, 2012a, s. 43). Som beskrevet tidligere kan kartleggingsverktøy bli diskursive behov, slik at pedagogene kan støtte seg på ferdige kategorier. I utgangspunktet kan pedagoger føle usikkerhet i prosessene med «utvelgelse» av de som ikke passer inn i normen, og derfor finne støtte i ferdige skjema. Jeg mener at denne usikkerheten og tvilen er viktig i pedagogisk praksis. Forenklete løsninger, som masseproduserte skjema alle kan bedømmes ut i fra, skaper ikke gode pedagogiske praksiser. Det vesentlige i pedagogikken kan ikke måles. Pedagoger kan, med fordel, være usikre og oppleve tvil. Pedagoger kan ikke gjennom kartlegging og kategorisering måle hvordan et menneskes liv kommer til å bli. Læring starter i en opplevelse som berører deg, i en relasjon som er trygg. Ville barnehagen sett annerledes ut om skjema, teknikk og kategorisering ble byttet ut med pedagogisk klokskap? Hva om tiden som brukes på kartlegging, i stedet ble brukt på refleksjon. Hva om politikerne viste pedagogene tillit. Pedagogene kunne reflektere sammen, lære av hverandres klokskap, og møte hvert barn som et unikt individ. På den måten kunne profesjonskompetansen hatt fortrinn og verdi. I stedet er de politiske føringene at det pedagogiske arbeidet skal teknifiseres ytterligere, og krav om kategorisering og testing trappes opp.

### 6.10.3 Makt i ordene

Det er ikke uvesentlig hvilke ord og begreper pedagogene bruker i barnehagen. Ordene inkluderer eller ekskluderer, de marginaliserer noe og fremhever noe annet. Etter hvert oppstår det diskurser som blir sannheter om hvordan kommunikasjonen i denne barnehagen bør og kan være. Samspillet mellom menneskene som er i barnehagen tar form som en helt lokal måte å snakke på. Noe sees som sant og riktig, noe annet som lite viktig. Ordene vi bruker vil få konsekvenser for barna vi jobber med. Det finnes ikke en sann måte å være barn. Språket skaper hva som blir sett som sant eller riktig i en gitt kultur, et gitt sted eller en gitt tid. Det er gjennom språket vi forstår hvem vi er. Mennesker gir ordene betydning. Ordene har ingen betydning i seg selv. For eksempel vil ordet *barn* eller ordet *menneske* ha forskjellig betydning alt ut i fra hvor vi befinner oss, til hvilken tid og i hvilken kultur. Annerledeshet vil derfor ha forskjellig betydning i forskjellige kulturer, forskjellige sosiale kontekster og i tiden vi lever. Annerledeshet kan også bety forskjellig i barnehager innenfor samme kommune eller innenfor samme område. Den lokale normen, og språket som brukes vil ha betydning for hvordan personalet ser på annerledeshet.

*I et forsøk på å mestre jobben min, fyller jeg ut skjema på barn det skal søkes ressurser til. Følelsen i magen er vond. Hvordan skal jeg utrykke meg, hvilke ord skal jeg bruke? Kan mine ord på noen som helst måte utrykke hvem dette barnet er, med alle sine semiotiske uttrykk, hele sitt unike vesen, alt hva dette lille mennesket er. De etiske dimensjonene gnager i magen. Skjemaene uroer meg.*

Dilemma som dette møter pedagoger hele tiden i forbindelse med skjema som skal fylles ut. Det er søknader om ekstra ressurser, overgangsskjema til skolen, kartlegging av barns språk, kartlegging av barns sosiale fungering. Dette er hverdagen, og dette påvirker praksisen i barnehagefeltet. Kan det være at pålagte kartleggingsskjema, overføringsskjemaer og progresjonsplaner, skaper flere etiske dilemma, enn de løser pedagogiske utfordringer? Kan tiden som brukes til å fylle ut skjema, heller brukes til refleksjoner sammen med andre pedagoger? Jeg mener denne oppgaven om annerledeshet har relevans i praksisfeltet. Refleksjoner og faglige diskusjoner over de etiske dilemmaene slike skjema medfører, må aldri ta slutt. Selv om barnehageeier pålegger pedagogene å fylle ut skjemaer, er det pedagogene selv som er ansvarlige for det de har skrevet. Skjemaene er offentlige dokumenter som barna selv kan lese om noen år. Da skal pedagoger som faggruppe være trygge på, av respekt for barnet, at de kategoriene de har krysset av for, og de ordene de har formulert, er ord de etisk og moralsk kan stå inne for.

Disse fire områdene avslutter denne delen av oppgaven. Fire områder som synes viktig å reflektere videre over i arbeidet med barn. Det trengs stor bevissthet rundt ordene vi bruker for å beskrive eller kategorisere barn. Fokuseres noe mistes vidsyntheten, en vidsynthet som kan være vesentlig i arbeid med mennesker. Derfor må den tekniske pedagogikken ikke ta for stor plass, og ikke få forrang over pedagogisk klokskap.

## 7 Avslutning og veien videre

«Ordene er mer konkrete enn livet»

(Kallifatides i Taguchi, 2009, s.85).

Min reise startet med et ønske om å utforske annerledeshet, gjennom samtaler med pedagoger i barnehagen. Mennesker reiser på forskjellige måter. Noen booker reisen sin på forhånd, med alt av aktiviteter og gjøremål ferdig planlagt før reisens start. Andre reiser mer spontant, og reisen forandrer form og innhold underveis. Min reise ble til mens jeg skrev. Jeg har utviklet meg underveis i skriveprosessen, og jeg ser nå mot slutten av reisen, at mer og mer av min egen stemme tok del i oppgaven. Min stemme ble synlig gjennom mitt personlige engasjement for annerledeshet, gjennom selvrefleksjon, gjennom egne fortellinger og gjennom dikt som betyr noe for meg. Skulle jeg skrevet oppgaven på nytt nå, hadde utgangspunktet blitt et annet. Kanskje hadde jeg valgt en annen metode, og et annet vitenskapsteoretisk perspektiv. Kanskje hadde jeg utforsket fenomenet annerledeshet ved hjelp av andre begrep. Begreper som er mer en del av hverdagspråket i barnehagen. Denne oppgaven er her og nå, og jeg synes den er viktig for barnehagen som faginstusjon. Jeg ønsker derfor å skrive en artikkel som baserer seg på oppgavens tematikk.

Forskning er vesentlig for et samfunns utvikling. Jeg startet oppgaven med betraktningen om barn kan være med i defineringen av seg selv. I eventuell videre forskning hadde det vært spennende å snakke med barna. Hvordan ser barn på annerledeshet? Når opplever barn seg som annerledes? Hvordan snakker de selv om annerledeshet? Det er viktig informasjon som det mangler forskning på, og som en av pedagogene også reflekterte over i en praksishistorie: «*..men hvordan oppfatter jenta seg selv egentlig*»?

Dette er en avslutning av denne oppgaven, men ikke en slutt. Det er kanskje heller en begynnelse, eller en fortsettelse. Prosessen har bidratt til utvikling både faglig og personlig. Arbeidet med oppgaven har gitt ny erkjennelse, dypere innsikt, og en lyst til å bidra med det jeg har lært. Det har vært en tidkrevende, men spennende og lærerik prosess. Jeg har tatt for meg deler av teori i hovedsak skrevet av Kristeva og Foucault. Begge anerkjente innenfor sine fagfelt, men hvor spesielt Foucault de siste årene har blitt brukt mye innenfor forskning i barnehagesektoren. Kristeva og hennes

filosofisk/poetiske tekster har bidratt til nye erkjennelser, og åpnet opp for andre måter å tenke på.

Jeg ønsker å fokusere på muligheter. Jeg tror pedagoger i barnehagene har muligheter til å skape nye diskurser og normer. De kan utforske alternativer. Jeg ønsker å snu perspektivet bort fra tekniske prosesser som preges av normalisering, kategorisering og reproduksjon, til å åpne for annerledeshet som mulighet og berikelse. Det kan i stedet handle om å tenke utover de satte diskurser, tenke på andre måter rundt teorier og praksis, og ikke basere seg på at møter med barn bidrar til sannheter og tekniske resultater.

Institusjonaliseringen som på mange måter er en styrke i samfunn som vårt, kan også være med på å skape diskurser som fører til ubevisste prioriteringer. Mitt ønske er at denne oppgaven kan være et bidrag til å reflektere over hvordan samfunnet kan bidra til å fokusere på barns mangler, hva det kan føre til, og hvilket ansvar pedagoger har i denne prosessen. Kan det være at endring av fokus eller perspektiv, spesielt på politisk nivå, kan føre til at pedagoger ser annerledeshet som positivt og dynamisk for barnehagen. Sammen med barna kan de reflektere over at vi alle er annerledes. Pedagoger er med å oppdra barn i en tid de selv ikke er barn. Pedagogene skal oppdra og utdanne barn til en verden ingen kjenner. Mennesker av i dag vet ikke hvordan verden ser ut om 20 år, når dagens barn er voksne. Skal samfunnet utvikles er det vesentlig at noen tenker og handler utenfor det som ses som normalt i dag. Annerledeshet og normalitet behøver ikke å ses som motsetninger, de kan i stedet inkludere hverandre. Denne inkluderingen kan føre til at normalitetsbegrepet utvides og at «samfunnet består av forskjellige måter å være menneske på, at livet bøyes i flertall. Dette mangfoldet av livsmåter må i første rekke forstås i sine forskjelligartede uttrykksformer» (Kristeva 2008, s. 65). For som en av pedagogene sa: «*vi er alle annerledes*».

## 8 Dikt: «Det finnes slike som»

*Det finnes slike som mer tilpasningsdyktig lever sine liv.  
Både de og omgivelsene deres er harmoniske.  
På alt har de en løsning og riktig svar.*

*De gjetter med en gang hvem som er hvem, og med hvem,  
med hvilke formål, hvor de er på vei.*

*De setter to streker under de eneste sannhetene,  
kaster unødvendige fakta i makuleringsmaskinen  
og ukjente personer  
i mapper beregnet for slike.*

*De tenker bare så mye som det lønner seg,  
ikke et øyeblikk lenger,  
for bortenfor det øyeblikket ligger tvilen på lur.*

*Og når de avskjediges fra tilværelsen,  
forlater de sin post  
gjennom de anviste dører.*

*Av og til misunner jeg dem  
- heldigvis går det over.*

*(Szymborska 2013, s.123).*

## 9 Kilder

- Aristoteles. (2013). *Aristoteles. Den nikomakiske etikk*. (Oversatt av Anfinn Stigen og Øyvind Rabbås). Oslo: Vidarforlaget.
- Bjørklund, O. (2005). Fokusgruppe – Noen metodiske betraktninger. I *Økonomisk Fiskeriforskning*, 15, 42-50.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Bokmålsordboka (2013). Hentet 08.10.2013 fra <http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=annerledes&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Bokmålsordboka (2013). Hentet 15.11.2013 fra <http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+sammenligne&bokmaal=+&ordbok=begge>
- Bokmålsordboka (2014). Hentet 17.2.2014 fra <http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=semiotikk&ordbok=bokmaal>
- Bokmålsordboka (2014). Hentet 08.06.2014 fra <http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+fenomen&ordbok=begge>
- Bokmålsordboka (2014). Hentet 08.06.2014 fra <http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+begrep&ordbok=bokmaal>
- Bondevik H. & Bostad, I. (2006). *Tenkepauser, filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Borbe, L. (2013). Midt imellom – fanget eller fri. I *Barnehagefolk*, 3, 76-77.
- Bostad, I. (2010). Annerledeshet og frihet – Den representative frihetens sårbarhet. I J. Kristeva & E. Engebretsen (red.) *Annerledeshet – Sårbarhetens språk og politikk* (s. 212-234). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Brandtzæg, K.-M. (2002). *Barndom i et makt- og avmaktsperspektiv «og så må de sende oss i barnehagen»*. HiO-hovedfagsrapport 2002 nr. 12. Høgskolen i Oslo.

- Brinkmann, S. (2012). Patologiseringstesen: diagnose og patologier før og nu. I S. Brinkmann (red.) *Det diagnosticerende liv – sykdom uden grænser* (s. 15-31). Aarhus: Forlaget Klim.
- Brufplot, M.K. & Strømhaug, A.V. (2011). *Språkets kategoriserende makt – en drøfting av fordeling av definisjonsmakt ved hjelp av Foucault, Derrida, Kristeva og Levinas*. Masteroppgave i spesialpedagogikk ved avdeling for humaniora, idrett og samfunnsfag. Høgskolen i Lillehammer. Hentet 15.08.2013 fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/144717/1/Masteroppgave%20SPESPED%20v%C3%A5r%202011%20Brufplot%20Str%C3%B8mhaug.pdf>
- Calucci, E. (2007). “Focus groups can be fun”: The Use of Activity-Oriented Questions in Focus Group Discussions. I *Qualitative Health Research*, 17(10), 1422-1433.
- Cannella, G. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Dahl, R.A. (2013). *Store Norske Leksikon*. Hentet 10.09.2013 fra <http://snl.no/.search?query=makt>.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2010). *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Drageset, I. (2008). Muligheter og begrensninger ved fokusgruppemetodikk. Fokusgrupper anvendt i studier av kvalitet i pleie- og omsorgsektoren i kommunehelsetjenesten. I *Eureka digital*, 7, 1-25.
- Engebretsen, E., Johnsen, B.H. & Markussen, I. (2008). Livet bøyes i flertall – introduksjon til «Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemming». I J. Kristeva *Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemming* (s. 7-41). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Engebretsen, E. & Haldar, M. (2010). Annerledeshet og medvirkning – er det plass til en sårbar klient? I J. Kristeva & E. Engebretsen (red.) *Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk* (s. 195-211). Oslo: Gyldendal Akademiske.



- Engebretsen, E. & Solvang P.K. (2010). Annerledeshet – Sårbarhetens språk og politikk. I J. Kristeva & E. Engebretsen (red.) *Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk* (s. 11-33). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Flyvbjerg, B. (1993a). *Rationalitet og magt. Bind I. Det konkrètes videnskab*. København: Akademisk forlag.
- Flyvbjerg, B. (1993b). *Rationalitet og magt. Bind II. Et case-baseret studie af planlægning, politik og modernitet*. København: Akademiske forlag.
- Foucault, M. (1980). Two Lectures. I G. Colin (red.) *Power/knowledge: Selected Intrerviews and Other Writings 1972-1977* (s. 78-108). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. (Oversatt av E. Schaaning). Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2.desember 1970. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Foucault, M. (2000). *Galskapens Historie* (2.utgave). Gjøvik: De norske bokklubbene AS.
- Foucault, M. (2008). *Overvåkning og straff*. Polen: Gyldendal Akademiske.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hansen, J-E.E. (2004). Det forseglede budskap. Stein Mehren og mystikken. I Ole Karlsen (red.) *Som du holder mitt hjerte i din ømhet* (s. 79-96). Oslo: Unipub.
- Haug, V. (2013). *Det er normalt å være annerledes: en utforskning av fenomenet annerledeshet knyttet til en kvalitativ studie av en gruppe barns opplevelser av annerledeshet i pedagogiske situasjoner*. Masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. NLA Høgskolen Bergen. Hentet 03.05.2014 fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172027/1/Vegard%20Haug%20mai%2013.pdf>

- Hauge, K. (2011). *Skaper vi barn med diagnosen AD/HD. Hva er det som kan ha ført til en drastisk økning av AD/HD medisiner i en norsk kontekst?* Masteroppgave. Trondheim: Dronning Maud. Hentet 22.11.2012 fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:441878/FULLTEXT01.pdf>
- Holten, I. S. (2011). Språklig mangfold og normalitet. I A.M. Otterstad & J.Rhedding-Jones (red.) *Barnehagepedagogiske diskurser* (s.187-199). Oslo 2011.
- Johansen, H.V., Fink, M., Metelmann, S.M., Sørensen, J.E. & Holm, A.K. (2007). *Manga Og! Kön i et poststrukturalistisk perspektiv*. Kommunikation Ruc. Forår 2007. Hentet 11.10.2013 fra: <http://rudar.ruc.dk:8080/bitstream/1800/2703/1/Manga%20Go.pdf>.
- Johnsen, B.H. (2011). Julia Kristeva, sårbarhetens politikk og spesialpedagogikkens rolle i den norske skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(1), 67-79. Hentet 02.03.2013 fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2011/2011-01-5.pdf>.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in Poetic Language*. Columbia University Press: New York.
- Kristeva, J. (1991). *Strangers to ourselves*. Translated by Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2003). Fra én identitet til en annen. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg og H.H. Skei (red). *Moderne litteraturteori. En antologi* (s.246-268). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten – om mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kristeva, J. & Engebretsen, E. (red.) (2010). *Annerledeshet – Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristeva, J. (2010a). Frihet, likhet, brorskap og ...sårbarhet. I J. Kristeva & E. Engebretsen (red.) *Annerledeshet – Sårbarhetens språk og politikk* (s. 34-59). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kristeva, J. (2010b). Et flerspråklig Europa. I J. Kristeva & E. Engebretsen (red.) *Annerledeshet – Sårbarhetens språk og politikk* (s. 60-68). Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. I *Bedre Skole*, 2, 20-25.
- Lechte, J. (1995). *Fifty key contemporary thinkers: from structuralism to postmodernity*. London: Routledge.
- Levin, I. (2010). Annerledeshet og interaksjon – Sårbarhet i møte med den andre. I J. Kristeva & E. Engebretsen (red.), *Annerledeshet – Sårbarhetens språk og politikk* (s. 164-178). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Levinas, E. (2013). *Underveis mot den annen*. Falun: Vidarforlaget.
- Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker: samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundqvist, T. (2005). *Under overflaten*. Oslo: Pag. Promotions Inc.
- Mehren, S. (2002). *Den siste Ildlender*. Oslo: Aschehoug.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative research – second edition*. California: Sage Publications Inc.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Nissen, M.A. & Henriksen, L.S. (2001). Børns problemer – det sociales problem. *Dansk sociologi* 4(1), 45-64. Hentet 05.04.2013 fra <http://ej.lib.cbs.dk/index.php/danksociologi/article/view/663/695>
- Nordbrønd, B. (2012). Betydningen av profesjonalitet i spenningsfeltet mellom barnehagens tradisjon og nyliberalistisk ideologi. I *Første steg*, 4, 12-15.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.

- NOU 2012:1. *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 05.01.2014 fra <http://www.regjeringen.no/pages/36790766/PDFS/NOU201220120001000DDD/PDFS.pdf>
- Olsen, M.H. (2012). Det ytre og det indre panopticon – når mennesker klassifiseres. I A.E. Rønbeck (red.) *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 239-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Oslo kommune, barnehager (2014). *Prosjekt Oslobarnehagen 2010*. Hentet 03.02.2014 fra [http://www.barnehager.oslo.kommune.no/oslobarnehagen/om\\_oslobarnehagen/](http://www.barnehager.oslo.kommune.no/oslobarnehagen/om_oslobarnehagen/)
- Otterstad, A.M. & Rhedding-Jones, J. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M. & Andersen, C.E. (2012). Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. Diskursive lesninger av inkludering i barnehagen. I *Nordisk barnehageforskning*, 5(2), 1-21.
- Owesen, I. (2010). Annerledeshet og likhet – noen filosofhistoriske betraktninger. I J. Kristeva & E. Engebretsen (red.) *Annerledeshet – Sårbarhetens språk og politikk* (s. 235-247). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Pettersen, Tove. (2011). *Praktisk visdom*. I store norske leksikon. Hentet 24.2.2014 fra [http://snl.no/praktisk\\_visdom](http://snl.no/praktisk_visdom),
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012a). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Otta: Res Publica.
- Pettersvold, M., Østrem, S. (2012b). *Kartlegging i barnehagen – en del av en voksende bekymringsindustri*. Hentet 14.11.2013 fra <http://www.forebygging.no/Global/bekymringsindustrien.pdf>
- Raffnsøe, S., Gudmand-Høyer, M. & Thaning, M. (2008). *Foucault*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Rose, N. (2012). Psykiatri uten grænser? De psykiatriske diagnosers ekspanderende domæne. I S. Brinkmann (red). *Det diagnosticerende liv – sygdom uden grænser* (s. 32-57). Aarhus: Forlaget Klim.

- Ryan, S., Lobman, C. (2007). The Potential of Focus Groups to inform Early Childhood Policy and Practice. In J.A. Hatch, *Early Childhood Qualitative Research*, New York and London: Routledge.
- Sandmo, E. (2000). Innledende Essey. I M. Foucault *Galskapens Historie*. (s. VII-XLII). Gjøvik: De norske bokklubbene.
- Schaanning, E. (1993). Michel Foucault (1926-1984). I T.B. Eriksen (red). *Vestens tenkere Bind III. Fra Freud til Baudrillard*. (s.401-417). Oslo: Aschehoug.
- Solomon, A. (2013). *Langt fra stammen – Foreldre, barn og jakten på identitet*. Oslo: Forlaget Press.
- Solvang, P. (2006). Problematisering, utdefinering eller omfavnelse? Om normaliteten. I T. Hylland Eriksen & J-K. Breivik (red). *Normalitet* (s.167-186).
- Store Norske Leksikon (2013). Hentet 26.08.2013 fra <http://snl.no/identitet>
- Sunde, J. (2006). Makt- og sannhetsdiskurser i barnehagen. I *Barn*, 3, 41-59.
- Svendsen, L.Fr.H. (2012). Patologisering og Stigmatisering. I S. Brinkmann (red). *Det diagnostiserende liv – sykdom uden grænser* (s. 58-74). Aarhus: Forlaget Klim.
- Szymborska, W. (1996). *Utsikt med et sandkorn*. Oslo: Solum forlag.
- Szymborska, W. (2013). *Livet er den eneste måten – dikt 2002-2012*. Trondheim: Tiden Norsk Forlag.
- Taguchi, H.L. (2009). *Inn på bara benet. En introduktion til feministisk poststrukturalism*. Stockholms universitetsförlag: Stockholm.
- Vik, N.E. (2013). Mellom kartlegging og inkludering. I *Barnehagefolk*, 3, 52-53.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Sverige: Studentlitteratur.
- Wibeck, V., Dahlgren, M.A. & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7(10), 249-267.

Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende muligheter – Et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen. I T. Korsvold (red.). *Barndom, barnehage, inkludering* (s.173-194). Bergen: Fagbokforlaget.

## 10 Vedlegg

## 10.1 Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Til styrer og pedagoger i barnehagen

Forespørsel om fokussamtale i forbindelse med min masteroppgave. Mitt navn er Lene Grytvik Borbe og jeg er masterstudent ved høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg er nå i gang med å skrive masteroppgave. Tema for min masteroppgave er annerledeshet. Livet i barnehagen er et komplekst institusjonsliv. Barn er forskjellige. Jeg opplever et dilemma mellom mer mangfoldige barnegrupper og økende antall barn som får diagnoser. I den anledning ønsker jeg å snakke med praksisnære pedagoger om deres opplevelse og erfaringer med annerledeshet i barnehagen.

Det er frivillig å være med og dere kan når som helst trekke dere uten nærmere begrunnelse. Alle data vil i hele prosessen være anonymisert. Både min veileder og jeg er underlagt taushetsplikt. Opplysningene som samles inn vil bli behandlet konfidensielt, og enkeltpersoner vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Opptak slettes umiddelbart etter innlevert oppgave – innen utgangen av juni 2014.

Vil du være med på dette er det fint om du kan underskrive samtykkeerklæringen, og leverer den i barnehagen eller sende den til meg. Ved spørsmål kan jeg nås på e.post: lene.g.borbe@baerum.kommune.no eller mobil: 9518 78 80. Min veileder Nina Rossholt ved Høgskolen i Oslo og Akershus kan også kontaktes på e.post: Nina.Rossholt@hioa.no, eller telefon: 22 45 22 06.

Jeg har vært i kontakt med NSD - Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, Personvernombudet for forskning. De har konstatert at dette ikke er et meldepliktig prosjekt. Alle opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt.

Med vennlig hilsen Lene Grytvik Borbe, Zinoverveien 90, 0758 OSLO.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studiet om annerledeshet og vil være med på fokussamtale.

Signatur ..... Telefonnummer: .....