

Anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager:
Rekonseptualiseringer av "anerkjennelse" ved
hjelp av (auto)etnografi og rhizoanalyser

Mona-Lisa Angell-Jacobsen

HiO-masteroppgave 2008 nr 7

HiO-masteroppgave 2008 nr 7

Masteroppgave i flerkulturell og internasjonal utdanning
Våren 2008

ANERKJENNELSE AV KULTURELT MANGFOLD I BARNEHAGER:

Rekonseptualiseringer av ”anerkjennelse”
ved hjelp av (auto)etnografi og rhizoanalyser

av

Mona-Lisa Angell-Jacobsen

Høgskolen i Oslo
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier
August 2008

© Høgskolen i Oslo

ISBN 978-82-579-4631-9

ISSN 1504-4149

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Forord

Hovedfag i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning ved Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier startet høsten 1997. Studiet var en nyskaping blant hovedfagene ved norske høyskoler og universiteter og tok sikte på å gi et utdanningstilbud på høyt nivå som gir nødvendig kompetanse både for arbeid i den norske flerkulturelle skole, for arbeid med flerkulturelle utdanningsspørsmål i annen offentlig og privat virksomhet og for arbeid innen utdanningssektoren i land i sør. Hovedfaget ga cand.polit. grad og tittel og representerte et alternativ til andre hovedfag innen pedagogikk og samfunnsfag ved at det hadde en fler- og tverrfaglig karakter og var profesjonsrettet. Hovedfaget er fra høsten 2003 endret til et to-årig masterstudium i flerkulturell og internasjonal utdanning. Masterstudiet har beholdt den samme fler- og tverrfaglige profilen som det tidligere hovedfaget. Masterstudiet består av seks moduler som skal sikre hensynet til felles faginnhold og gi mulighet til spesialisering og fordypning. De seks modulene er 1) introduksjon til flerkulturell og internasjonal utdanning, 2) vitenskapsteori og metode, 3) to-språklighet i barnehagen og i skolen, 4) den flerkulturelle skolen i Norge, 5) skole og utdanning internasjonalt og 6) masteroppgaven.

Studentene velger enten modul 4 eller 5.

Masteroppgaven teller 60 studiepoeng.

Studenter som begynte studiet før omleggingen til masterstudium, avslutter innen den gamle ordningen.

Høgskolen i Oslo

Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

Joron Pihl

Anders Breidlid

FORORD

Jeg vil nå gjøre hva Spivak (1976) beskriver som forordenes selvmotsigelse: å skrive forordet retroperspektivisk. Tiden er inne for å avslutte arbeidet med masteroppgaven, i håp om at teksten og jeg vil møte og endres i møter med flere tekster og mennesker. Denne masteroppgaven har blitt muliggjort av mange, samtidig som jeg vil presisere at ansvaret for innholdet er mitt alene.

Først vil jeg takke min veileder Jeanette Rhedding-Jones: Jeg har alltid har gått fra møtene med deg full av inspirasjon, overskudd og arbeidslyst. Din tro på meg og prosjektet har gjort det mulig for meg å tenke at jeg kan bidra med noe nyttig innenfor fagfeltene jeg er så glad i. Jeg vil også takke Ann Merete Otterstad. Ditt engasjement og våre drøftninger muliggjorde at jeg kunne jobbe enda litt til, og at jeg ble sikrere på hvor jeg ville med teksten. I samme åndedrag vil jeg gjerne takke suppegruppa, lesegruppa og spesielt Hilde (du har vært fantastisk) og Aslaug. Jeg har satt utrolig stor pris på å få ta del i refleksjoner, lesninger, utfordringer og gleder med dere. Ninni Sandvik, jeg setter stor pris på mailingen vår om rhizomer; uten deg ville ikke *decalcomania* være det samme! En spesiell takk til mine medstudenter Brynhild og Ingvil for å ha tro på prosjektet i dets spede begynnelse. Takk til deg Camilla Eline Andersen som ved å skrive din hovedfagsoppgave gjorde det umulig for meg å slutte og utforske poststrukturelle og postkoloniale teorier; det muliggjorde denne teksten. Takk FKL- klassen og Karin Elise Fajersson for alle de spennende spørsmålene og diskusjonene vi har delt. Takk til Marit Gjervan ved Nafo og Gro Svolsbru for at dere har delt deres kjennskap til barnehagefeltet i Vestfold med meg. Jeg vil også takke menneskene jeg fikk være sammen med i barnehagen i Vestfold og barnehagen i Ghana. Begge steder ble jeg rørt over å bli tatt så varmt imot, over å få ta del i hverdagene deres, og over at dere alltid delte med meg. Jeg har gått fra begge barnehagene med full skrivebok, ”fullt” hode og full mage.

Til slutt vil jeg takke venninner, familie og kollegaer som har minnet meg på at det fins verdener utenfor oppgaven. En spesiell takk til Thomas for at du har tro på meg og for at det du har holdt ut med meg i innspurten(e) på dette prosjektet. En varm takk til min mamma for alle de deilige (telefon)samtalene om folk, fe og fag. En særlig takk til Ylva for spennende og helbredende samtaler hvor det personlige har blitt teori og det teoretiske har blitt personlig.

NORSK SAMMENDRAG

Denne masteroppgavens tema er “anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager”. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan anerkjennes kulturelt mangfold i barnehagen?* Jeg søker å møte dette spørsmålet gjennom å gjøre rekonseptualiseringer av anerkjennelsesbegrepet. I norsk barnehagepedagogisk sammenheng er Berit Bae (1996, 2004) sitt interpsykologiske anerkjennelsesbegrep dominerende. Det kan knyttes til at Bae er en av de forfatterne som er mest lest ved førskolelærerutdanningene i Norge (Strand 2007). Da jeg planla dette prosjektet hadde jeg derfor Bae (1996, 2004) sitt begrep i tankene. Det at anerkjennelse var det samme som Baes anerkjennelsesbegrep var så selvfølgeliggjort for meg at det tok relativt lang tid før jeg i det hele tatt stilte spørsmål ved om det var dette begrepet som var det begrepet som var nyttigst for denne oppgaven. Men etter å ha jobbet med prosjektet en tid ble det tydelig for meg at Bae (1996, 2004) ikke anvender anerkjennelsesbegrepet i forbindelse med kulturelt mangfold. I tillegg lærte jeg at det finnes en mengde mulige anerkjennelsesbegreper i ulike disipliner og kontekster, og at en del av disse også blir brukt i forbindelse med kulturelt mangfold. Jeg foreslår derfor at en tenking *om igjen* eller “rekonseptualisering” av hva “anerkjennelse” i forhold til kulturelt mangfold kan være nyttig i en norsk barnehagefaglig sammenheng.

Målet med denne oppgaven er ikke å avvise eller erstatte Baes (1996, 2004) begrep. Det begrepet har gjennom sin utbredelse de siste 10-15 årene vist at det oppleves som nyttig for mange i feltet. I stedet søker jeg å tilgjengeliggjøre flere alternativer for å åpne opp for mangfold med tanke på hvordan “anerkjennelse” kan forstås og gjøres i norske barnehager. Dette forsøker jeg å gjøre gjennom å redegjøre for tre alternative anerkjennelsesbegreper og sette de i arbeid i møte med datamaterialet mitt. Datamaterialet er samlet inn og skrevet inspirert av (auto)etnografi slik det beskrives av blant andre Denzin (2003). Det rommer dagboknotater fra mine opplevelser i en barnehage i Vestfold, Norge høsten 2006 og fra en barnehage i Ghana våren 2005. I tillegg består materialet av dokumenter fra barnehagen i Vestfold, mine dokumentasjoner og beskrivelser av det pedagogiske miljøet i barnehagen i Vestfold, og en rekke andre tekster som offentlige dokumenter, dikt og fagtekster. For å muliggjøre rekonseptualiseringene fletter jeg datamaterialet sammen med anerkjennelsesbegrepene ved hjelp av rhizoanalyser etter MacNaughton (2005). Rhizoanalyser er inspirert av Deleuze og Guattaris (1987) filosofiske og kulturelle teorier.

ENGLISH SUMMARY

This Master thesis is about recognition (*anerkjennelse*) of cultural diversity in early childhood education and care (ECEC). Bae is one of the authors who are most read by Bachelor students in Norwegian ECEC (Strand 2007), and in a Norwegian context of ECEC Bae's (1996, 2004) psychological concept of *anerkjennelse* has a dominant position as a core value in policy, theory and practice. So while planning the thesis I had her concept in mind. But after working with the project for some time I was able to 'see' that Bae's concept of *anerkjennelse* is put to work in relation to linguistic and cultural diversity (Gjervan 2006) even though Bae (1996, 2004) does not write about diversity issues. I also learned that there are several other concepts of *anerkjennelse* besides the psychological one, and that some of them have been used extensively in discussions on 'multiculturalism'. This led me to reconsider what *anerkjennelse* could mean in a Norwegian ECEC context. Because of this I suggest that a reconceptualization of *anerkjennelse* could be useful. In this Master thesis I therefore attempt to reconceptualize *anerkjennelse* in relation to cultural diversity in early childhood education and care.

The aim of the Master thesis is to open up to more diversity regarding what *anerkjennelse* could mean in Norwegian ECEC. Therefore I do not intend to reject or replace Bae's psychological concept. Instead I try to situate it as dominant knowledge, and to make visible alternative concepts of *anerkjennelse*. To do this I put to work three alternative concepts of *anerkjennelse*. I put these different concepts to work by juxtaposing them with a range of different texts, which constitute my data material. These are texts that I have written and collected inspired by (auto)ethnographic methodologies following Denzin (2003). The texts include field notes from a kindergarten (*barnehage*) in Norway and a kindergarten and nursery in Ghana, policy documents, poems, novels, pictures of toys and other curricular materials, and a range of theoretical texts. To enable these reconceptualizations I put to work Deleuze and Guattari's (1987) rhizomatic concept of knowledge and do rhizoanalyses following MacNaughton (2005).

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	s. ii
NORSK SAMMENDRAG	s. iii
ENGLISH SUMMARY	s. iv
INNHOLDSFORTEGNELSE	s. v
1 INNLEDNING	s. 1
1.1 Tema	s. 1
1.2 Problemstilling	s. 1
1.2.1 Presentasjon av problemstilling	s. 1
1.2.2 Bakgrunn for valg av problemstilling	s. 2
1.2.3 Prosjektets mål og avgrensninger	s. 3
1.3 Tekstens kontekst	s. 3
1.3.1 Nærliggende forskning	s. 4
1.3.2 Sosiopolitisk kontekst	s. 5
1.3.3 Tekstens forfatter	s. 9
1.4 Teoretisk rammeverk	s. 10
1.5 Metodologi	s. 11
1.5.1 Valg av barnehage	s. 11
1.5.2 Valg av forskningstilnæringer	s. 11
1.6 Oppgavens oppbygging	s. 13
2 ANERKJENNELSE	s. 14
2.1 "Anerkjennelse" som politisk strategi	s. 14
2.2 "Anerkjennelse" som representasjon	s. 16
2.3 "Anerkjennelse" som sosial status	s. 18
3 TEORETISK RAMMEVERK	s. 21
3.1 Kritisk multikulturalisme	s. 21
3.1.1 Kultur	s. 25
3.1.2 Mangfold	s. 26
3.2 Hvithetsteori	s. 28

4 METODOLOGI	s. 31
4.1 Perspektiver på forskning	s. 31
4.1.1 Poststrukturelle perspektiver	s. 31
4.1.2 Postkoloniale perspektiver	s. 33
4.2 Strategier for innhenting og skriving av datamateriale	s. 35
4.2.1 (Auto)etnografi	s. 35
4.2.2 Hvordan jeg gjorde (auto)etnografi	s. 42
4.3 Ethiske refleksjoner	s. 45
4.3.1 Ansvar ovenfor mennesker som deltar i forskningsprosjekter	s. 45
4.3.2 Barns rett til medvirkning	s. 46
4.3.3 Å bruke egne minner fra praksisperioden i Ghana	s. 49
4.3.4 Forskning og samfunnsansvar	s. 50
4.4 Rhizoanalyser	s. 50
4.4.1 Rhizomer	s. 50
4.4.2 Rhizoanalyser	s. 53
4.4.3 Hvordan jeg gjorde rhizoanalyser	s. 57
5 RHIZOANALYSER	s. 61
5.1 En kort presentasjon av de aktuelle barnehagene i Norge og Ghana	s. 61
5.2 Rhizome med utgangspunkt i anerkjennelsesbegrepet i 2.1	s. 64
5.3 Rhizome med utgangspunkt i anerkjennelsesbegrepet i 2.2	s. 75
5.4 Rhizome med utgangspunkt i anerkjennelsesbegrepet i 2.3	s. 82
5.5 Drøftinger av rhizoanalysene	s. 90
6 EVALUERING OG VERIFISERING AV PROSJEKTET	s. 92
6.1 Verifisering av prosjektet	s. 92
6.1.1 Generaliserbarhet	s. 92
6.1.2 Reliabilitet	s. 94
6.1.3 Validitet	s. 95
6.2 Prosjektets mulige effekter	s. 99
6.2.1 Veier videre	s. 99
LITTERATUR	s. 101
VEDLEGG	s. a
Vedlegg 1: Datamaterialet jeg har innhentet og skrevet	s. a
Vedlegg 2: Beskrivelser av puslespillene	s. b
Vedlegg 3: Timeplan i barnehagen i Ghana	s. d
Vedlegg 4: Månedspan for oktober i barnehagen i Vestfold	s. e
Vedlegg 5: Beskrivelser av det pedagogiske miljøet	s. f
Vedlegg 6: Tekstene jeg bruker i rhizoanalysene	s. g

1 INNLEDNING

1.1 Tema

Dette mastergradsprosjektet handler i vid forstand om flerkulturell utdanning i Norge. Det har ikke vært gjort mye forskning i Norge om ”kulturelt mangfold” i barnehager (Gjervan m.fl.2006:68). Jeg har derfor valgt barnehagen som utdanningsarena for dette prosjektet. Undersøkelser gjort i norske skoler har vist at likhetsidealer står sterkt, og at ulikheter usynliggjøres i pedagogiske sammenhenger (Lidén 2005, Seeberg 2003, Østberg 2003). Østberg (2003) påpeker at likhetsideologi kan gjøre det vanskelig å erkjennes som annerledes, og at skoler og samfunnet nå bør anerkjenne forskjellighet. Jeg mener det kan være interessant å stille spørsmål ved hvordan barnehager anerkjenner forskjellighet, og jeg har derfor valgt temaet ”anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager”.

1.2 Problemstilling

1.2.1 Presentasjon av problemstilling

Prosjektet begynte med en søken etter hvordan kulturelt mangfold anerkjennes i barnehagen. Problemstillingen jeg har ledet ut av dette er derfor:

Hvordan anerkjennes kulturelt mangfold i barnehagen?

Dette kan leses som en (for) vid problemstilling dersom en leser den i sammenheng med det Berry (2006) betegner som *problembasert* forskning. Problembasert forskning forsøker i følge Berry (2006) å svare på om noe finnes eller ikke og hvorvidt og hvordan problemet eventuelt kan løses. Dersom en derimot leser problemstillingen som del av *problematiserende* forskning er det nyttig å velge en åpen formulering. Problematiserende forskning søker bevegelse og ber: ”the world to be transformed in many different ways, at many different levels, and in the many different situations and times we encounter everyday” (Berry 2006:103). Jeg har valgt å hovedsaklig la problematiseringen innebære en rekonseptualisering av begrepet ”anerkjennelse” i forhold til kulturelt mangfold i barnehagen. Rekonseptualisering forstår jeg i denne sammenhengen som å forstyrre eller begrepsliggjøre noe *om igjen*, for slik å kunne åpne opp for flere mulige måter å tenke og handle på (MacNaughton 2005:45). Otterstad (2004:3) beskriver det som å kaste begreper opp i luften og se etter andre måter å lese dem på.

1.2.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

”Anerkjennelse” har i løpet av de siste 10-15 årene fått en sentral plass i norsk barnehagepedagogikk. Berit Bae (1996) har introdusert anerkjennelsesbegrepet i Schibbyes dialektiske relasjonsforståelse til barnehagefeltet i Norge, og hun er en av de åtte mest leste forfatterne på førskolelærerutdanningene i Norge (Strand 2007). Det kan leses som betegnende for den dominerende posisjonen¹ Baes anerkjennelsesbegrep har innen norsk barnehagepedagogikk at dette begrepet i 2006 ble knyttet opp mot ”kulturelt mangfold i barnehager” i flere viktige publikasjoner (Becher 2006, Gjervan m.fl. 2006, Gjervan 2006). Dette til tross for at Bae (1996, 2004) ikke synliggjør ”kulturelt mangfold” som et viktig tema i forhold til ”anerkjennelse”, og at hun heller ikke drøfter at begrepet er mangetydig og kulturelt betinget.

Da jeg planla dette masterprosjektet våren 2006 var det min intensjon å anvende Baes (1996, 2004) anerkjennelsesbegrep som et verktøy for å se på hvordan ”kulturelt mangfold” gjøres i en barnehage. Jeg hadde på det tidspunktet ingen tanker om at det kunne være et problematisk valg av begrep. Sommeren 2006 leste jeg blant annet Schibbye (2002) for å lære mer om det filosofiske grunnlaget for Bae sitt anerkjennelsesbegrep, Taguchi (2004) og Jørgensen og Phillips (1999) for å lære mer om de vitenskapelige perspektivene jeg hadde fattet interesse for, og Baumann (1999) for å lære mer om kulturbegrepet jeg mente fungerte innen disse perspektivene. Denne parallellesningen synliggjorde store ulikheter i blant annet forståelser av mennesker og hvordan forfatterne forholdt seg, eller ikke forholdt seg, til kulturelighet og kontekstualitet. Det muliggjorde at jeg for første gang leste Baes (1996) anerkjennelsesbegrep som kulturell, og for meg ble det et dramatisk møte med mine egne ”selvfølgeliggjorte kunnskaper”. Med ”selvfølgeliggjorte kunnskaper” mener jeg forståelser som får en så dominerende posisjon i en diskurs² at de skjuler alternative kunnskaper. De fremstår dermed som ”selvfølgelige” og ”allmenngyldige”, og problematiseres derfor sjelden.

¹ Strand (2007) har studert fagplaner og pensumlister ved alle landets førskolelærerutdanninger. Strand (2007:81) betegner de ”åtte store” på disse listene som ”profetene”, dvs. de som tenkes å ”inneha” det som anerkjennes som ”verdifulle kunnskaper” innen norsk barnehagepedagogisk epistemologi. Strand (2007) kategoriserer Berit Bae som en av ”profetene”. Det gjør det mulig å lese bruken av hennes anerkjennelsesbegrep i forbindelse med ”kulturelt mangfold” i barnehager som en effekt av Baes (1996, 2004) posisjon i det barnehagepedagogiske feltet i Norge.

² Diskurser er i denne sammenhengen forstått som kulturelt og historisk produserte forståelsesrammer som virker regulerende på hva som kan og ikke kan sies, gjøres og tenkes (Foucault 1972). All kunnskap er i følge Foucault (1999) effekter av maktkamper og diskursive forhandlinger.

At jeg leste Baes (1996, 2004) anerkjennelsesbegrep som kulturellig førte til at retningen på dette masterprosjektet endret seg. For det første ble det tydelig for meg at Bae (1996, 2004) ikke synliggjør ”kulturelt mangfold” som relevant tema innen norsk barnehagepedagogikk. Det kan gjøre det utfordrende å bruke kun dette anerkjennelsesbegrepet i forhold til kulturelt mangfold. For det andre ble det tydelig for meg at det finnes mange flere enn ett anerkjennelsesbegrep, og at det dermed ikke er likegyldig hvilke anerkjennelsesbegreper som anvendes. Dermed hadde jeg ikke lengre en klar oppfatning av hva ”anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehagen” kunne leses som. Det satte i gang en søken etter ulike anerkjennelsesbegreper og -praksiser som for meg ikke er avsluttet selv om jeg leverer denne masteroppgaven.

1.2.3 Prosjektets mål og avgrensninger

Målet med prosjektet er å gjøre en rekonseptualisering av ”anerkjennelse” i forhold til kulturelt mangfold i barnehager. Rekonseptualiseringen innebærer å sette flere anerkjennelsesbegrep *ved siden av hverandre* for slik å kunne åpne opp for flere mulige måter å tenke og gjøre ”anerkjennelse” i barnehager. Jeg ønsker altså å se på ”anerkjennelse” *om igjen*. Det innebærer at jeg for det første velger å *ikke* problematisere Baes (1996, 2004) anerkjennelsesbegrep for deretter å skulle *avvise* dette begrepet i forhold til ”kulturelt mangfold i barnehagen” og eventuelt *erstatte* det med et annet anerkjennelsesbegrep. Jeg velger også bort å fokusere på *hvorvidt* kulturelt mangfold anerkjennes i barnehager eller ikke. For det tredje velger jeg å ikke søke å *rangere* ulike anerkjennelsesbegreper i forhold til kulturelt mangfold i barnehager. I tråd med poststrukturalistiske (Taguchi 2004) og postkoloniale (Gandhi 1998) syn på ”kunnskap” ønsker jeg å muliggjøre at avgjørelser om hvorvidt begrepene er ”nyttige” gjøres lokalt.

1.3 Tekstens kontekst

Jeg vil her redegjøre kort for nærliggende forskning, den sosiopolitiske konteksten og min personlige vei mot arbeidet med dette prosjektet. Innen kvalitativ forskning er det flere måter å tilnærme seg verifiserings spørsmål³ på. I denne masteroppgaven vil jeg blant annet benytte en tilnærming som kalles forskerrefleksivitet (Creswell & Miller 2000). Innen denne tilnærmingen er det viktig for forskere å synliggjøre de ”beliefs, values and biases” en gjør forskningsprosjektet ut fra (Creswell & Miller 2000:127). Det kan gjøres gjennom å skrive om det i et etterord, i

³ I denne masteroppgaven vil jeg drøfte spørsmål knyttet til verifisering nærmere i kapittel 6.2.

parenteser underveis i teksten eller gjennom å redegjøre for de forståelsesrammene en antar kan påvirke ens arbeid med prosjektet i et eget avsnitt (Creswell & Miller 2000). Jeg ønsker her å synliggjøre noen av de forforståelsene som jeg mener kan påvirke mine valg i arbeidet med dette prosjektet. Jeg anser det ikke som mulig å redegjøre for alt som skaper forforståelser for meg, og dette kan derfor heller leses som et utvalg av den konteksten jeg skriver denne teksten innenfor.

1.3.1 Nærliggende forskning

Jeg vil nå redegjøre for noe av den forskningen som kan sies å være nærliggende for dette prosjektet. Samtidig blir det viktig å understreke at dette ikke gjøres kun her, men gjennom hele teksten. Her i 1.3.1 vil jeg konsentrere meg om den forskningen som har påvirket prosjektet tematisk, mens jeg altså i andre deler av oppgaven vil tydeliggjøre hvilken forskning jeg lar meg inspirere av når det gjelder for eksempel anerkjennelsesbegreper og metodologiske valg.

I norsk barnehagepedagogisk sammenheng bygger denne oppgaven videre på flere arbeider knyttet til kulturelt mangfold i barnehager. Siden jeg leste Camilla Eline Andersens (2002b, 2002c) sine publikasjoner i Barnehagefolk som student ved på *Flerkulturell førskolelærerutdanning* har jeg ”bare måttet” lese mer om post/koloniale og poststrukturelle teorier. Dette er tekster som Andersen skrev på bakgrunn av sin hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk (Andersen 2002a). Poststrukturelle og post/koloniale teorier brukes og forstås på mange ulike måter i flere ulike disipliner og ulike steder i verden. Mine forståelser er preget av hvordan blant annet Andersen (2002a), Becher (2006), Cannella og Viruru (Cannella 1997, Cannella & Viruru 2004, Viruru 2001, Viruru 2007), Otterstad (2006, 2007) og Rhedding-Jones (2002a, 2005b) bruker dem i tilknytning til fagområdet barnehagepedagogikk eller *Early childhood education and care*.

Torill Strands (2007) doktoravhandling har vært et uvurderlig verktøy for meg i forhold til at hun beskriver hvilke og hvem sine kunnskaper som har fått dominere norsk barnehagepedagogikk. Det har gjort det mulig for meg å definere Berit Baes (1996, 2004) begrep som dominerende, og dermed muliggjort min søken etter anerkjennelsesbegreper som kan fungere som tillegg. I denne oppgaven ønsker jeg som nevnt ikke å erstatte Baes begrep, men heller å synliggjøre noen alternativer som kan fungere som tillegg. Men Baes (1996, 2004) begreps dominerende posisjon

gjør at jeg ikke velger å fokusere på dette begrepet for slik å styrke dets posisjon ytterligere. Likevel er dette begrepet, og dermed Baes (2004) forskning, en viktig del av denne oppgavens kontekst, og jeg vil derfor redegjøre kort for begrepet her.

Bae (1996, 2004) bygger begrepet ”anerkjennelse” i all hovedsak på Schibbye. Schibbye (2002) bruker ”anerkjennelse” i forhold til psykoterapi med individer, par og familier. Berit Bae har overført Schibbyes begrep om anerkjennelse fra en psykoterapeutisk til en barnehagefaglig kontekst⁴. Anerkjennelse handler hos Bae (1996, 2004) og Schibbye (2002) om grunnleggende holdninger av likeverd, og begrepet er nært knyttet til individets opplevelser, og begrunnelsene er knyttet til det intersubjektive nivået. ”Anerkjennende holdninger” ”kan uttrykkes på mange forskjellige måter, og [kan ikke] reduseres til en metode” (Bae 1996:148). Her rommer anerkjennende holdninger ”emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, respekt, bekreftelse og genuin evne til å gi den andre rett til sine opplevelser” (Schibbye 2002:122). Bae (2004) velger ikke å gå inn på disse beskrivelsenes kulturelighet, eksempelvis at hva som defineres som ”omsorg”, ”respekt” og ”bekreftelse” konstrueres kulturelt og historisk.

1.3.2 Sosiopolitisk kontekst

I kritisk multikulturalistiske tilnærminger til utdanning understreker flere betydningen av sosiopolitiske kontekst (Hodson 1999, Nieto 1999). Nieto beskriver ”sosiopolitisk kontekst” som ”the larger social and political forces operating in a particular society” (Nieto 1999:192). Med andre ord vil den sosiopolitiske konteksten påvirke både barnehagers rolle i samfunnet, og føringer for barnehagers rolle i forhold til kulturelt mangfold i samfunnet. Jeg vil derfor peke på noen trekk ved den sosiopolitiske konteksten jeg skriver oppgaven innenfor. Denne diskusjonen vil jeg ta i bruk i rhizoanalysene i kapittel 5.

⁴ Det kan leses som problematisk i og med at det ikke bør tas for gitt at ”barn som går i barnehager” og ”voksne som går i terapi” er det samme. For det andre vil jeg understreke at terapeutiske dialoger ofte innebærer relativt få mennesker samtidig. Dette erkjenner Bae: ”Anerkjennende væremåter beskrevet ut fra en psykoterapeutisk kontekst eller familiesammenheng vil måtte framtre annerledes på et praktisk kommunikativt plan i en pedagogisk kontekst” (Bae 2004:153). Likevel fører ikke dette til vesentlige endringer av anerkjennelsesbegrepet i og med at Bae skriver at ”hva som skjer med barna i møte med slike samspillsmåter” samsvarer med hva Schibbye beskriver ut fra terapeutiske dialoger (Bae 2004:158).

Barnehagers rolle(r) i samfunnet er i endring. I skrivende stund er det et uttalt politisk mål i Norge med ”full barnehagedekning”. Det vil si at alle foreldre som ønsker det skal få tilbud om barnehageplass for barna sine (Kunnskapsdepartementet, heretter forkortet til KD, 2007a). Samtidig skal det innføres ”makspris” på barnehageplasser, og 25/4-08 la regjeringen fram forslag om at retten til barnehageplass skal lovfestes. Når barnehageplassene blir både billigere, mer tilgjengelige og flere, ser en grunn til å anta at både antall barn og voksne som tilbringer hverdagene sine i barnehager vil øke, og at graden av ulikhet i menneskenes sosiale, kulturelle og språklige bakgrunner også vil øke (KD 2006b).

Debattene og føringene i forhold til barnehagers rolle i forhold til kulturelt mangfold i samfunnet er ikke entydige eller statiske. En endring i formuleringer kan leses fra den første rammeplanen fra 1995 til den andre rammeplanen fra 2006. I den første rammeplanen skriver en at barnehagen skal være ”en brobygger mellom de kulturene som er representert i barnehagen” og at dette krever både ”grunnleggende innsikt i den fremmede kulturen og et klart og bevisst forhold til den norske kulturens verdier og tradisjoner” (Barne- og familiedepartementet, heretter omtalt som BFD, 1995:58). Her skilles det altså mellom ”det norske” og ”det fremmede”. Videre ligger det en implisitt antakelse om at ”førskolelæreren” eller ”barnehagen” er ”norsk” i og med at alt annet er såkalt ”fremmed” for førskolelæreren/ barnehagen. Dette skillet mellom ”vi” og ”de andre” kan sies å være et gjennomgående trekk i denne rammeplanen. Dette kan leses gjennom formuleringer som ”vår kultur” (BDF 1995:25), ”den norske kulturen og i andre kulturer som finnes representert blant barna” og at en skiller mellom ”norske barn og [...] barn med annen kulturell og språklig bakgrunn” (BDF 1995:58). Dette ”vi” inkluderer med andre ord ikke alle barn i barnehagen. Rammeplanen av 1995 har også blitt kritisert for å problematisere og utdype innholdet i ”det andre”, mens det såkalt ”norske” for stå som en uproblematisert og selvfølgeliggjort norm (Andersen 2002a).

Slik jeg leser rammeplanen av 2006 (KD 2006a) skiller dens formuleringer seg fra den første rammeplanen. I barnehagens samfunnsmandat i rammeplanen av 2006 understrekes det at det ”det er [...] mange måter å være norsk på” og at det ”kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen” (KD 2006a:7). Her skilles det ikke mellom ”det norske” og ”kulturelt mangfold”. I stedet viser en altså at ”norskhet” er mangfoldig. Denne endringen fra den første rammeplanen til

den andre kan dermed leses som en økt anerkjennelse for at samfunnet og barnehagene er kulturelt mangfoldige og at ”norskhet” ikke lengre overforenkles, men utdypes og forklares.

At føringene i forhold til barnehagers rolle i forhold til kulturelt mangfold i samfunnet er flertydige kan ses gjennom å lese flere styringsdokumenter ved siden av rammeplanen (KD 2006a). I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (KD 2007b) kan vi lese at en ønsker økt rekruttering av minoritetsspråklige barn til barnehager. I forløperen til denne strategiplanen vises det til statistikk som sier at ”[b]arn med minoritetsspråklig bakgrunn er underrepresentert i barnehagene, og at de som går i barnehage, har i tillegg tilbrakt kortere tid der før de begynner på skolen enn majoritetsspråklige barn” (Utdannings- og forskningsdepartementet, heretter omtalt som UFD, 2003:4). Dette utdypes i den nyeste utgaven hvor en påpeker at i 2005 gikk ”om lag 54 prosent av alle minoritetsspråklige barn i alderen 1-5 år” i barnehage, mens det tilsvarende tallet for alle barn var 76 prosent (KD 2007b:12). En ønsker økt rekruttering av minoritetsspråklige barn blant annet fordi dette ses som et tiltak for å bedre minoritetsspråklige barns ”språkforståelse”, og dermed for å bedre minoritetsspråklige barns framtidige skoleprestasjoner (KD 2007b, UFD 2003). Det kan leses i sammenheng med barnehagens rolle i forhold til at den skal ”bidra til å utjevne sosiale forskjeller” (KD 2006b:7). Det kan også leses som at en ønsker økt kulturelt og språklig mangfold i barnehager. Samtidig er det påfallende at minoritetsspråklige barns hjemmespråk ikke er i fokus når det i strategiplanen skrives om ”språkforståelse”. Dette signalet tydeliggjøres av at tilskuddet til tospråklig assistanse ble avviklet høsten 2004 (UFD 2003). Tilskuddet ble erstattet med en tilskuddsordning som ikke lengre var øremerket tospråklig assistanse i barnehager, men i stedet skulle dekke språkstimuleringstiltak generelt for minoritetsspråklige barn i førskolealder.

En liknende tendens kan leses i Stortingsmelding 16 (KD 2006b) hvor det skrives om behov for å ”identifisere” (minoritetsspråklige) barn som ”strever med språket”. Kombinasjonen av at en gjennomgående skriver ”språket” i entall og formuleringer som ”tilstrekkelig norskstøtte”, ”støtte i norskutviklingen før skolestart” og ”undervisningsspråket” kan peke mot at minoritetsspråklige barns hjemmespråk ikke anses som en gyldig språkkompetanse av stortingsmeldingens forfattere. I tillegg kan en slik språkbruk leses som del av en diskurs hvor barn forstås som tomme krukker (Dahlberg m.fl. 2002:75): ”Utfordringen er å gjøre det lille barnet ’læremoden’ og ’skolemoden’

innen de når skolealder”. Denne diskursen om barnet vekker i følge Dahlberg m.fl. interesse hos ”politikere og næringslivsledere som tidligere har vært lite interessert”, fordi det åpner opp for å se ”barndom” og ”barnehager” som muligheter til å konstruere en lønnsom framtidig arbeidsstokk (Dahlberg m.fl. 2002:76). Hva barndommer og barnehager ”fyller” med vil i denne diskursen være avgjørende for nasjonens konkurransedyktighet på det globale marked (Hogsnes 2007). Dette blir også tydeliggjort i stortingsmelding 16 (KD 2006b). Her begrunner en behov for tidlig språkstimulering, avdekking og oppfølging med at:

I framtiden vil behovet for arbeidskraft med fagutdanning og høyere utdanning være stort. Bare gjennom å utnytte hele befolkningens talenter og kompetanse kan Norge få nyskaping, vekst og arbeidsplasser i den kunnskapsbaserte økonomien (KD 2006b:11).

Begrunnelsene i stortingsmeldingen kan bidra til å redusere barnehagers rolle i forhold til kulturelt mangfold i samfunnet til å være et samfunnsøkonomisk tiltak for å bedre minoritetspråklige barns framtidige skoleprestasjoner. Det kan også leses som en reduksjon av enkeltmennesket til å være samfunnsøkonomisk nyttig eller ikke⁵. Dette samfunnsøkonomiske perspektivet er derimot ikke, slik jeg leser det, et gjennomgående trekk i argumentasjonen i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2006a) eller i barnehageloven (KD 2005). Barnehagers rolle i forhold til kulturelt mangfold i samfunnet kan slik leses som å befinne seg i spenningsfeltet mellom mange ulike interesser i den sosiopolitiske konteksten.

En liknende flertydighet kan leses innad i rammeplanen (KD 2006a). Et eksempel er at barnehager ”skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger”, og drives ”i samsvar med eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barns behov”, samtidig som barnehager har flere definerte samfunnsoppgaver, for eksempel knyttet til at den skal være både ”en pedagogisk virksomhet og et velferdstilbud” (KD 2006a:7). Dermed vil for eksempel hva en forstår med ”anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager” til enhver tid befinne seg i spenningspunktene mellom minst tre hensyn som alle er heterogene innad. For det første vil forståelsene gjøres i samarbeid med lokalt ulike interesser og intensjoner blant menneskene i de

⁵ Dette kan leses som problematisk på mange måter, og det kan sees i sammenheng med framveksten av det som kan kalles *New Public Management* (Pihl 2005). Dette kunne vært interessant å drøfte videre, men på grunn av oppgavens begrensede format vil jeg i denne sammenhengen nøye meg med å peke på disse tendensene. Det gjør jeg for å vise noen av interessene for barnehagens rolle i/ for samfunnet som kan leses i noen utvalgte styringsdokumenter.

konkrete barnehagene. For det andre vil forståelsene gjøres i samsvar med ulike teoretiske perspektiver både nasjonalt og internasjonalt. Og for det tredje vil forståelsene av ”anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager” gjøres i samsvar med ulike interesser uttrykt i lovverk og rammeplan, i tillegg til at en skal forholde seg til ulike føringer i andre styringsdokumenter på lokalt og nasjonalt nivå.

1.3.3 Tekstens forfatter

Jeg er en hvit, norsk-ethnisk kvinne på 28 år som flakker med blikket når du spør hvor jeg ”egentlig” kommer fra. Som Spivak (i et intervju i Chakravorty m. fl. 2006:19) vil jeg si at jeg hører hjemme alle steder og ingen steder. Jeg har forflyttet meg flere ganger både sosialt, kulturelt og geografisk. Jeg har vokst opp i diskurser hvor det er en dyd å ”finne seg selv” og siden ”være seg selv”, altså ”den samme” uansett kontekst. Samtidig har jeg opplevd at det ikke er én statisk ”sannhet” om hvem jeg ”er”, men at sannhetene er midlertidige og kontekstavhengige. Jeg velger å forholde meg til flere diskurser, grupper og steder som ”mine”.

Min barnehagerute begynte da jeg som 5-åring gikk i barnehage i Gausvik, Norge. Før det hadde jeg dagmamma i Oxelösund, Sverige. Senere fikk jeg lov å oppleve barnehagen om igjen i ”arbeidsuka” på ungdomsskolen. Da jeg gikk på ”Flerkulturell førskolelærerutdanning” fikk jeg oppleve å ha praksis i flere barnehager i Oslo, og gjennom fordypningen ”Flerkulturelt arbeid i barnehagen” hadde jeg det privilegium få å være i barnehagepraksis i Ghana. Utenom studier har jeg gjennom årene fått prøve meg i flere roller i barnehager gjennom vikariater som renholder, assistent og pedagogisk leder.

Jeg har valgt å redegjøre for noen av de posisjoneringene mine som jeg tenker har effekter for hvilke teorier jeg velger å lese og sette i arbeid i denne oppgaven. Her støtter jeg meg til Davies (2004:5) som skriver at ”Researchers are not separated from their data, nor should they be”.

Rhedding-Jones (2007) understreker også subjektets relevans knyttet til forskning:

it is always a person who does the research [...] In early childhood education, we have our own personal and professional blurrings of experience, knowledge, and competence. How these will impact on our research, (i.e., what the research is and how it is done) are key matters (Rhedding-Jones 2007:208-209).

Jeg støtter meg til Rhedding-Jones og anerkjenner mine subjektive posisjoner som relevante. For meg henger det sammen med forskningsetiske krav til ”redegjørelse for hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og avveining av tolkningsmuligheter” (NESH 2006:8). Videre tenker jeg at denne anerkjennelsen er spesielt viktig knyttet til spørsmål om mangfold fordi noen av mine posisjoner er majoritetsposisjoner: Jeg er ”norsketnisk”, har hatt norsk som hjemmespråk store deler av livet og jeg er ”hvit”. Med disse posisjoneringene følger privilegier (Swadener & Mutua 2007). Det har ført til at jeg har valgt teorier og metodologier som anerkjenner eksistensen av slike privilegier.

1.4 Teoretisk rammeverk

I denne oppgaven bruker jeg flere teoretiske perspektiver. Det gjør jeg i tråd med post/kolonial og poststrukturell teori, og det kan leses som en måte å motarbeide kunnskapshegemoni og åpne opp for mangfold (Gandhi 1998). De perspektivene på forskning som post/kolonial og poststrukturell teori bidrar med har altså fått konsekvenser for dette prosjektet. En annen gruppe med teorier som har fått konsekvenser for dette prosjektet er de tre alternative begrepene jeg søker å synliggjøre ved å redegjøre for dem og arbeide dem sammen med datamaterialet mitt. Det første begrepet er knyttet til politisk teori og beskrives av blant andre sosiologen Randi Gressgård (2007). Det andre begrepet er knyttet til ”representasjon”, og er i norsk barnehagepedagogisk sammenheng blant annet beskrevet i Camilla Eline Andersens (2002a) og Ferruh Özalps (2005) hovedfagsoppgaver i barnehagepedagogikk. Det tredje anerkjennelsesbegrepet jeg bruker anvendes av blant andre Charlotte Palludan (2005). Dette begrepet er knyttet til det å tildeles status som en likverdig og interessant samtalepartner.

En tredje gruppe med teorier er perspektivene jeg velger å drøfte anerkjennelsesbegrepene og datamaterialet i lys av. Disse perspektivene er kritisk multikulturalisme slik den beskrives av blant andre Stephen May (1999, 2001) og Sonia Nieto (1999) og hvithetsteori slik den beskrives av blant andre Tara Goldstein (2001).

1.5 Metodologi

1.5.1 Valg av barnehage

Jeg har avgrenset måten denne masteroppgaven vil møte problemstillingen på til å være en rekonseptualisering av ”anerkjennelse”. Det vil jeg søke å gjøre gjennom å synliggjøre flere anerkjennelsesbegreper som kan leses i lys av kulturelt mangfold. Jeg ønsket derfor å innhente og skrive datamaterialet i en barnehage som hadde jobbet noe med det jeg valgte å kalle ”flerkulturelle spørsmål”. Jeg valgte bort å definere hva *jeg* la i begrepet ”flerkulturelle spørsmål”. Det gjorde jeg fordi jeg ønsket å gå inn i undersøkelsen med en åpenhet i forhold til hva ”anerkjennelse av kulturelt mangfold” kunne være lokalt. I tillegg mente jeg at det at en barnehage har jobbet noe med ”flerkulturelle spørsmål” kunne leses som en definisjon innenfra av at temaet mitt kan være relevant for denne barnehagen. Det var viktig for meg fordi jeg tenker det er etisk problematisk å gjøre en undersøkelse av hvordan kulturelt mangfold anerkjennes i en barnehage hvor menneskene ikke *selv* definerer dette som et relevant tema for deres arbeide. Samtidig var jeg heller ikke opptatt av at barnehagen skulle være ”representativ” (Somekh & Lewin 2005:348) for en viss gruppe barnehager. Det begrunner jeg med at målet for undersøkelsen ikke har vært å svare på *hvorvidt* kulturelt mangfold anerkjennes eller ikke i barnehager *generelt*, og heller ikke å svare uttømmende på *hvordan* kulturelt mangfold anerkjennes i barnehager generelt.

Jeg har valgt å gjøre undersøkelsen i en barnehage i Vestfold. Det har jeg gjort fordi jeg ønsker å bidra til synliggjøring av at det både er relevant å arbeide med, og at det i dag arbeides med, ”kulturelt mangfold” i barnehager utenfor Oslo. Det valget kan knyttes til et ønske om å ikke bidra til å ytterligere styrke en dominerende diskurs hvor ”kulturelt mangfold” leses som et storbyfenomen. Barnehagen har altså jobbet noe med ”flerkulturelle spørsmål”, og ligger et godt stykke utenfor sentrum i en av byene i Vestfold.

1.5.2 Valg av forskningstilnæringer

Oppgavens mål er å gjøre en rekonseptualisering av ”anerkjennelse” i forhold til kulturelt mangfold i barnehager. Når jeg har gjort metodologiske valg har jeg søkt forskningstilnæringer som kan bidra til en slik rekonseptualisering av anerkjennelsesbegrepet. Jeg vil nå gjøre en kort introduksjon til redegjørelsen for de metodologiske valgene jeg har gjort for dette prosjektet. Jeg

vil begynne med å si noe om hvordan jeg har forholdt meg til krav om validering. I følge Kvale (1997) gjøres validering gjennom hele forskningsprosessen. I denne oppgaven har jeg valgt å forholde meg til krav om validering på flere måter. For det første gjennom **forskerrefleksivitet** (Creswell & Miller 2000). Det innebærer at jeg ikke ønsker å skjule forskerens subjektivitet og de forståelsesrammene jeg gjør dette prosjektet innenfor. Derfor har jeg valgt å redegjøre for noen av disse i 1.3, i tillegg til at jeg lar ”min stemme” være tydelig i teksten for øvrig. For det andre forholder jeg meg til en form for validering som Lather (2007) kaller **rhizomatisk validitet**. Det er en form for validering som i følge Lather (2007) gjøres gjennom å forstyrre kunnskapsregimer fra innsiden og å søke flerstemmighet heller enn å erstatte en sannhet med en annen. Denne formen for validering har slektskap med målet for oppgaven.

Den tredje måten jeg forholder meg til krav om validitet er gjennom å søke **triangulering** (Creswell & Miller 2000). Det gjør jeg på flere måter. For det første gjennom at jeg velger å forholder meg til tre alternative tilnæringer til anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager. For det andre triangulerer jeg gjennom å søke tre ulike typer datamateriale; egne notater hvor jeg beskriver mine opplevelser i barnehagen i Vestfold og i en barnehage i Ghana, styringsdokumenter i barnehagen i Vestfold og dokumentasjoner av det pedagogiske miljøet i barnehagen i Vestfold. For det tredje triangulerer jeg gjennom å redegjøre for tre teoretiske perspektiver som jeg vil ta i bruk i analysen og drøftingen av datamaterialet. Til sammen gjør trianguleringene at datamaterialet og perspektivene de leses gjennom blir mangfoldige, og at det blir mulig å rekonseptualisere et begrep gjennom en mangfoldig tilnærming til det. På den ene siden kan det ses som en styrke med tanke på at det muliggjør en rekonseptualisering og en tenking om igjen om anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager. På den andre siden kan denne kompleksiteten være en utfordring i og med at den krever metodologiske tilnæringer som styrkes heller enn svekkes av mangfold og flertydighet.

En metodologisk tilnærming som tillater og forutsetter mangfold er (auto)etnografi. I følge Denzin (2003) kan en i (auto)etnografi benytte seg av et mangfold av ulike typer tekster i tillegg til forfatterens beskrivelser av egne opplevelser i en ”kultur”. Dermed vil dette være en metodologi som kan være nyttig når en ønsker å gjøre en rekonseptualisering fordi (auto)etnografi tilgjengeliggjør tekster som er skrevet både ”innenfra” og ”utenfra” diskurser. Jeg

kan med andre ord skrive ”innenfra” den dominerende anerkjennelsesdiskursen jeg er en del av, samtidig som jeg kan innhente andre(s) tekster i ulike sjangere og fagfelt for slik å tilgjengeliggjøre alternative anerkjennelsesdiskurser.

En tilnærming til lesing og presentasjon av datamaterialet som tillater og forutsetter mangfold er rhizoanalyser (MacNaughton 2005). MacNaughtons (2005) rhizoanalyser anvender Deleuze og Guattaris (1987) begrep ”rhizome” som innfallsvinkel til dekonstruksjon og rekonstruksjon av datamaterialet. I rhizoanalysene fletter jeg sammen datamaterialet med den sosiopolitiske konteksten og de tre anerkjennelsesbegrepene og en rekke andre tekster som kan skape mangfold og dynamikk. Rhizoanalyser kan leses som en poststrukturell tilnærming til lesing av datamateriale. Jeg har valgt en poststrukturell tilnærming fordi jeg tenker de kan muliggjøre rekonseptualiseringer av anerkjennelse. Her støtter jeg meg til Søndergaard (2002) som skriver at poststrukturelle tilnærminger til analyser innebærer forsøk på å destabilisere det som er tatt for gitt og å på den måten muliggjøre refleksjon.

1.6 Oppgavens oppbygging

Når jeg har disponert plassen i denne teksten har jeg brukt en tredelt modell. Den ene tredjedelen av plassen er satt av til bearbeiding av datamateriale. Den andre tredjedelen er satt av til metodologiske spørsmål. Den siste tredjedelen er fordelt på innledningen, nøkkelbegreper, teoretisk rammeverk og evaluering og verifisering av prosjektet. **Kapittel 1** er en innledning til oppgavens hoveddel. Her har jeg presentert oppgavens tema, mål, problemstilling, kontekst, teoretiske rammeverk og metodologier. I **kapittel 2** vil jeg redegjøre for tre begreper om anerkjennelse. **Kapittel 3** er en redegjørelse for oppgavens teoretiske rammeverk. Her vil jeg redegjøre for kritisk multikulturalisme og hvithetsteori. **Kapittel 4** er et metodologikapittel. Her vil jeg ta for meg spørsmål knyttet til poststrukturalisme, post/koloniale perspektiver på forskning, (auto)etnografi, forskningsetiske spørsmål og rhizoanalyser. **Kapittel 5** består av rhizoanalyser. Jeg gjør en rhizoanalyse for hvert av de tre anerkjennelsesbegrepene, for deretter å gjøre drøftninger knyttet til rhizoanalysene. I **kapittel 6** tar jeg for meg spørsmål knyttet til verifisering og evaluering, og til slutt gjør jeg noen refleksjoner knyttet til prosjektets mulige effekter.

2 ANERKJENNELSESBEGREPER

Jeg vil her redegjøre for tre alternative forståelser av begrepet ”anerkjennelse”. Det vil jeg gjøre for å legge et grunnlag for rekonseptualiseringen av anerkjennelsesbegrepet i forhold til ”kulturelt mangfold i barnehager”. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg lært at det er mange begreper om ”anerkjennelse”, flere enn det er rom for i denne oppgaven og flere enn jeg til nå har ”funnet”. Jeg har valgt de tre alternative begrepene på bakgrunn av at jeg finner de igjen både i datamaterialet mitt og at det allerede brukes i forhold til ”kulturelt mangfold”.

Det første anerkjennelsesbegrepet jeg vil redegjøre for er knyttet til at minoritetsgrupper eller ”kulturelt mangfold” anerkjennes gjennom politiske føringer knyttet til utdanning. Her vil jeg fokusere spesielt på føringer knyttet barnehagen som opplæringsarena. Det andre anerkjennelsesbegrepet er anerkjennelse i representasjon i det pedagogiske materialet og miljøet. Det tredje anerkjennelsesbegrepet jeg vil redegjøre for er hentet fra Palludans (2005) doktoravhandling om hvordan sosiokulturelle ulikheter (re)produseres i barnehagen. Her er anerkjennelse knyttet til det å få sosial status som likeverdig og interessant samtalepartner.

2.1 ”Anerkjennelse” som politisk strategi

Det første begrepet om ”anerkjennelse” jeg vil redegjøre for her er ”anerkjennelse” lest som politisk strategi. I følge Gressgård (2007:10) er anerkjennelse et ”av de mest sentrale begrepene i nyere politisk teori”:

Det er særlig innenfor den internasjonale multikulturalismedebatten, som har funnet sted i og på tvers av akademiske, politiske og statsadministrative miljøer i Europa og Nord-Amerika de siste tiårene, at anerkjennelsesbegrepet står sentralt (Gressgård 2007:10).

Det at anerkjennelsesbegrepet har vært så mye anvendt i forhold til multikulturalisme kan være deler av forklaringen på hvorfor det er i ferd med å bli gjort relevant innen ”kulturelt mangfold” i norske barnehager og barnehagepedagogikker. Sosiologen Gressgård (2007) drøfter noen trekk ved debatten om ”multikulturalisme” og ”anerkjennelse”. Hun påpeker to sider ved dette anerkjennelsesbegrepet. På den ene siden dreier det seg om et individbasert krav om ”likeverdighet” (Gressgård 2007). På den andre siden dreier det seg om krav om anerkjennelse av både grupper og individers særegenhet (Gressgård 2007). ”Anerkjennelse” innebærer her

normative vurderinger av det Gressgård (2007:14) betegner som kulturelle praksiser eller produkter. Slik jeg leser Gressgård (2007) blir denne anerkjennelsespraksisen en politisk strategi som gjøres av stater *ovenfor* definerte ”kulturelle grupper”.

Jeg finner anerkjennelse lest som politiske strategier igjen i nyere norskspråklig faglitteratur om ”kulturelt mangfold i barnehager” når det knyttes opp til hvordan samene historisk sett har blitt møtt med assimileringsskrav fra storsamfunnet (Becher 2006, Gjervan m. fl. 2006). Dette anerkjennelsesbegrepet er også hyppig brukt på nettsiden *regjeringen.no* i rettighetssammenhenger, for eksempel i forbindelse med urfolks språk og kultur. Samene har status som urfolk i Norge (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, heretter AID 2007b). Det har ført til at samene har rettigheter gjennom ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater. Artikkel 27, første ledd, lyder:

Utdanningsprogrammer og utdanningstilbud for vedkommende folk skal utvikles og gjennomføres i samarbeid med dem for å kunne møte deres særlige behov, og skal omfatte deres historier, kunnskaper, teknologier og verdisystemer, samt deres sosiale, økonomiske og kulturelle ønskemål (AID 2007b).

ILO-konvensjon nr. 169 ble ratifisert av Norge den 20. juni 1990, hvilket innebærer “en anerkjennelse av urfolks ønske om å opprettholde og videreutvikle sin egen identitet, språk og religion, innen rammen av de statene de lever i” (AID 2007b). I følge Pihl (1999) har det norske utdanningssystemets måte å møte mangfold på vært paradoksal. Samenes urbefolkningsstatus og opprettelsen av Samisk utdanningsråd har ført til at samene i Norge gjennom de siste tiårene har fått stadig økende språklig og kulturell anerkjennelse fra storsamfunnet (Pihl 1999). Anerkjennelsen innebærer blant annet rett til utdanning med utgangspunkt i samisk språk og kultur. Det vil i følge Pihl (1999) si at det i Norge finnes erfaringer og kunnskaper om hvordan utdanningstilbud kan tilrettelegges for etniske minoriteter (Pihl 1999). Dette har likevel ikke fått konsekvenser for andre etniske minoriteter i Norge (Pihl 1999).

Anerkjennelsesbegrepet Gressgård (2007) anvender er uløselig knyttet til de dilemmaene som oppstår når minoritetsgrupper og -individer definerer ”kulturelle grupper” (for å kunne ha gjenkjennbare identiteter) som en kan kreve anerkjennelse fra stater ut fra. Ut fra en kritisk multikulturalistisk tilnærming påpeker Baumann (1999) og Gundara (2000) på ulike måter dette

problematiske aspektet ved ”gruppeidentiteter”. Gundara (2000:188) påpeker at i ”multikulturalisme” med et kritisk tillegg er ”kulturelle identiteter” begreper i stadig endring, mens Baumann (1999) tar dette endringsaspektet videre og påpeker at ”identiteter” sjelden utvikles på egen hånd. Han skriver at identiteter *blir* utviklet, altså: ”postulated, asserted, and then filled with prescriptive norms by people with interests” (Baumann 1999:115). Jeg leser Baumanns (1999) identitetssyn dit hen at det kritiske tilegget innebærer å anerkjenne ”identiteter” som det Kincheloe & McLaren (2005) betegner som *domains of struggle*. Appiah (1994) påpeker at dette aspektet gjør begrepet problematisk i forhold til kamp for kollektive rettigheter. Han skriver at dersom en krever respekt for ”svarte” eller ”homofile”, så innebærer det også å fastslå noen fellestrekk for ”svarte” eller ”homofile” (Appiah 1994:162). Bruk av kollektive identiteter er derfor problematiske som verktøy i rettighetskamp fordi de innebærer at det vil konstrueres ”riktige” måter å være ”svart” eller ”homofil” på (Appiah 1994:162). Her ser jeg sammenhenger med Bustos (2007:31) som påpeker at samtidig som det er positivt at barn har fått rettigheter som sees som universelle, så kan dette være problematisk fordi det ikke åpner opp for ulike perspektiver. Sett i sammenheng med Appiah (1994) kan en si at slike universelle rettigheter vil kunne bidra til å konstruere ”riktige” måter å forstå og være ”barn” på. Jeg vil arbeide videre med dette anerkjennelsesbegrepet i 5.2.

2.2 ”Anerkjennelse” som representasjon

Jeg vil nå redegjøre for anerkjennelse lest som ”representasjon”. Dette anerkjennelsesbegrepet brukes i nyere norskspråklig litteratur om ”kulturelt mangfold i barnehagen” (Andersen 2002a, Gjervan m. fl. 2006, Gjervan 2006). I forbindelse med debatter om multikulturalisme⁶ anvendes anerkjennelse lest som representasjon blant annet av Charles Taylor. Taylor (1994) skriver at *white, dead, males* er overrepresentert i *the curriculum*⁷. Moodley (1999:145) påpeker den samme problematikken når hun skriver at ”women (and) ethnic minorities are seldom portrayed as active agents in history, geography or literature for instance”. Denne underrepresenteringen medfører i følge Taylor både at alle elever går glipp av viten, og at utelatte grupper som kvinner eller etniske minoriteter fratas opplevelsen av å identifisere seg med konstruktører av det som

⁶ Se en nærmere beskrivelse multikulturalisme og kritisk multikulturalisme i 3.1.

⁷ Jeg forstår *the curriculum* i barnehager som blant annet årsplaner som gir anvisninger til temaer og prosjekter, aktiviteter i samlingsstunda, dagsrytme og rutiner, utvalgene av pedagogisk materiale som for eksempel puslespill, bøker, leker, møbler og annet utstyr, og gjeldende rammeplan med tilhørende veiledere.

synliggjøres som ”anerkjent kunnskap” (Taylor 1994). I en norsk barnehagefaglig sammenheng har Ferruh Özalp (2005) og Camilla Eline Andersen (2002a) synliggjort liknende tendenser i sine hovedfagsoppgaver. I sin hovedfagsoppgave intervjuet Özalp (2005) barn med tyrkisk bakgrunn om deres minner fra det å gå i en norsk barnehage. Özalp (2005) skriver at barna opplevde at få av de materielle gjenstandene i barnehagen minnet om hjemme. I tillegg fant hun at barnas tidligere erfaringer og tradisjoner ikke inkluderes i barnehagehverdagene og at barnehagen ikke tar ”i betraktning at ikke alle barn kommer til barnehagen med like erfaringer og kulturelle tradisjoner” (Özalp 2005:135). Andersen (2002a:8) gjorde en etnografisk undersøkelse på en barnehageavdeling i Oslo hvor hun fokuserte ”på marginalisering og kolonisering av barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen”. Andersen (2002a) viste at selv om menneskene i barnehagen hadde ulike bakgrunner så var der få representasjoner som synliggjorde dette mangfoldet barnehagen. Det kan leses som at ”kulturelt mangfold” usynliggjøres i noen barnehager.

Deleuze problematiserer begrepet representasjon anvendt i forbindelse med mangfold. Deleuze (1994:138) skriver at ”the world of representation is characterised by its inability to conceive of difference in itself”. Deleuze (1994) knytter begrepet representasjon sin manglende evne til å romme hva han kaller *difference* til prefikset RE. Prefikset RE gjør at begrepet i seg selv får en fortidsretta karakter. Det styrer representasjoner av noe mot å presentere dette *noe* som det var, for at det skal sees om igjen (Deleuze 1994). Spivak (1999) påpeker at Deleuze her blander to bruksområder for begrepet representasjon: ”Two senses of representation are being run together: representation as ’speaking for’, as in politics, and representation as ’re-presentation’, as in art or philosophy” (Spivak 1999:256). Dermed tydeliggjør Spivak representasjonsbegrepet som jeg her vil anvende. Dette representasjonsbegrepet befinner seg i spenningsfeltet mellom at ”kulturelt mangfold” ”skal gjenspeiles i barnehagen” (å gi stemme til) (KD 2006a:7) og den poststrukturalistiske kritikken av ”representasjon” (å presentere noe igjen). Innenfor poststrukturalistiske⁸ forståelsesrammer leses ikke ”mening” som stabilt, derimot leser en begreper som konstruerte og fylt med spesielle kulturelle ”forståelser” av mennesker med agendaer (Somekh & Lewin 2005:348). Det fører til at hva ”representasjon” innebærer og hva som defineres som ”kulturelt mangfold” og som dermed skal ”representeres” vil være under kontinuerlige diskursive forhandlinger og endringer.

⁸ Se en nærmere beskrivelse av poststrukturalismen i 4.1.1.

I forbindelse med at barnehagene fikk ny rammeplan (KD 2006a) ble det også utgitt veiledere på hittil ni temaer. I *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (Gjervan 2006) utdypes det hva kravet om gjenspeiling av ”det kulturelle mangfoldet” i rammeplanen (KD 2006a) kan innebære:

Barns forskjellige erfaringer og kunnskaper knyttet til språk, kultur eller religion må gjenspeiles i barnehagens hverdag, slik at alle barn kan finne gjenkjennelse og identitetsbekreftelse. Det vil si at barna må møte noe kjent i barnehagens hverdag; de språkene som snakkes, eventyrene som fortelles, sangene som synges, bøkene i bokhylla, utkleddingstøyet i dukkekroken, bildene på veggene, bokstavene som pryder garderoben eller høytidene som feires (Özalp 2006:29 i Gjervan 2006).

Jeg leser temaheftet dit hen at det oppfordres til å rette kritiske blikk mot det pedagogiske materialet og miljøet i barnehagen. Her ser jeg sammenhenger med Johnson (2005) som skriver at passivitet i representasjonsspørsmål kan leses som støtte av *status quo*. Dermed kan anerkjennelse lest som representasjon også innebære problematiseringer av hvem som representeres i barnehagens *curriculum*. Jeg vil se nærmere på noen av disse spørsmålene i 5.3 når jeg ser det i lys av prosjektets datamateriale.

2.3 ”Anerkjennelse” som sosial status

Jeg vil nå redegjøre for ”anerkjennelse” lest som sosial status. Sosiologen Charlotte Palludan (2005) skriver i sin doktorgradsavhandling at hun velger bort Baes (1996, 2004) anerkjennelsesbegrep til fordel for et annet hun anser som nyttigere i møte med sosial ulikhet i barnehagen. Palludan (2005) definerer anerkjennelse som det å få være ”en der blir set og hørt”, anerkjennelse handler med andre ord her om å bli tildelt status som jevnbyrdig (Palludan 2005:88). ”Anerkjennelse” fordeles her ulikt mellom barn og reproduserer og omskaper dermed sosiokulturelle ulikheter (Palludan 2005). Palludan (2005) bygger på filosofen og statsviteren Nancy Fracer. I følge Fracer handler ikke anerkjennelse i denne sammenheng om anerkjennelse av gruppeidentiteter, men om de individuelle gruppe medlemmenes status som fullverdige partnere i sosiale interaksjoner (Fracer 2003:5). Hun fokuserer dermed i følge Palludan på ”hvordan distributionen af anerkendelse er sammenhengende med institutionelle værdier og etablerer statusstrukturer i gruppen” (Palludan 2005:88). Palludan (2005) skriver at fordi en lenge har visst at utdanningssystemet produserer og reproduserer ”samfunnsmessige

dominansposisjoner” så ønsker hun å skape mer kunnskap om *hvordan* denne (re)produksjonen foregår i barnehager.

Når Palludan tar i bruk Fracers anerkjennelsesbegrep får hun tydeliggjort et paradoks i det pedagogiske landskapet i barnehagen: Pedagogene signaliserer bestrebelser på å posisjonere barnehagebarna som fullverdige partnere (Palludan 2005:89) samtidig som det viser seg at fordelingene av anerkjennelse reguleres av det som oppfattes som legitimt i dette landskapet (ibid:103). Hva som oppfattes som legitimt knytter Palludan (2005) til Skeggs’ (1999) begrep om det respektable. Det respektable forstås her som ”passende og antagelige former for opførsel, sprog og udseende” (Palludan 2005:103). Palludan (2005:104) begrunner valget av disse to begrepene, anerkjennelse og respektabilitet, med at de til sammen gjør det mulig å begripe hvordan sosiokulturelle forskjeller gjenskapes og omskapes i barnehagen. Det å uttrykke seg språklig og kroppslig på legitime måter utløser med andre ord anerkjennelse. I sitt datamateriale fra en etnografisk undersøkelse i en dansk barnehage finner Palludan (2005) at interaksjonene mellom barna og pedagogene manifesterte seg som blant annet rytmer og toner. Når hun så interaksjonene i lys av dette førte det fram til karakteristikker av den ”respektable kroppen”; den som genererer anerkjennelse i det pedagogiske landskapet (Palludan 2005:111).

Som en karakteristikk av ”det respektable” trekker Palludan (2005) inn tid og fysisk materialitet som en betydningsfull dimensjon ved ”rytmer” i barnehagen. Gjennom denne dimensjonen synliggjøres hva som anses som legitime bevegelser i rommet, bruk av inventaret, og til hvilke tider bevegelsene og bruken anses som legitime (Palludan 2005:117). Eksempler på dette kan være rom, møbler og utstyr som er reservert de voksne, rom det ikke er lov å bevege seg for hurtig eller mye i, eller rom og utstyr som det kun er legitimt å anvende til visse tider på dagen. Andre eksempler kan være å komme for sent eller for tidlig med innspill i en samtale. Den andre karakteristikken av ”det respektable” som Palludan (2005) trekker fram er toner. Her skiller hun grovt mellom to toner som hun ser i sitt materiale; undervisningstonen og utvekslingstonen. Undervisningstonen kjennetegnes av at pedagogen forklarer, forteller, instruerer og spør, mens barnet forholder seg lyttende, oppramsende, og svarer på spørsmål fra den voksne hvis hun eller han kan (Palludan 2005:132). I undervisningstonen blir barnet objekt for pedagogens undervisning (Palludan 2005:132). Utvekslingstonen kjennetegnes derimot av at barnet og

pedagogen utveksler opplevelser og meninger; begge spør og svarer (Palludan 2005:133). I utvekslingstonen inngår begge parter som subjekter (Palludan 2005:133). Palludan bruker begrepet ”musikalitet” om det å kjenne til de legitime måtene å føre en samtale på som utløser anerkjennelse i form av å bli møtt med utvekslingstonen. Palludan (2005) skriver at hun ikke kunne se forskjeller med tanke på barnas alder og hvilke toner de ble møtt med, men at:

De som posisjonerer seg som samtalepartnere er de danske majoritetsbarna, mens de som posisjoneres som undervisnings elever og må insistere på utveksling og partnerskap, fortrinnsvis er etniske minoritetsbarn – uansett danskspråklig kompetanse (Palludan 2006:22).

Denne forskjellen i fordeling av anerkjennelse i barnehagen kan tilsi at dette er et relevant anerkjennelsesbegrep i forhold til temaet ”anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehagen”. I kapittel 5.4 vil jeg se dette begrepet i lys av datamaterialet fra min undersøkelse.

Jeg har nå redegjort for tre alternative begreper om ”anerkjennelse”. Disse vil jeg sette i arbeid i kapittel 5 hvor jeg bruker rhizoanalyser for å gjøre en rekonseptualisering av ”anerkjennelse” i forhold til ”kulturelt mangfold i barnehager” i lys av datamaterialet mitt. I det følgende vil jeg ta for meg oppgavens teoretiske rammeverk.

3 TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det som kan kalles oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg vil jeg trekke veksler på teori fra dette kapittelet i rhizoanalysene jeg gjør i kapittel 5. Det teoretiske rammeverket består av kritisk multikulturalisme og hvithetsteori. I redegjørelsen for kritisk multikulturalisme vil jeg synliggjøre noen ulikheter i tilnærminger til ”multikulturell” pedagogikk. Jeg vil også ta for meg begreper om ”kultur” og ”mangfold”. Deretter vil jeg redegjøre for hvithetsteori som har slektskap med kritisk multikulturalisme (May 1999, McLaren & Torres 1999), kritisk antirasisme (Carrim & Soudien 1999) og post/kolonial teori (MacNaughton & Davis 2001).

3.1 Kritisk multikulturalisme

Jeg vil her redegjøre for kritisk multikulturalisme. I den forbindelse vil jeg ta for meg multikulturalisme, multikulturell pedagogikk og den antirasistiske kritikken av multikulturell pedagogikk, for til slutt å ta for meg multikulturell pedagogikk med et kritisk tillegg. Begrepet ”multikulturalisme” anvendes innen flere diskurser, og jeg ønsker derfor å presisere at min presentasjon av både ”multikulturalisme” og ”kritisk multikulturalisme” er tuftet på hvem jeg har valgt å lese og referere til.

Begrepet ”multikulturalisme” har vært omdiskutert flere steder i verden, og har i flere tilfeller blitt nasjonal politikk (Gundara 2000, May 1999, Parekh 2006, Robinson & Díaz 2006). Multikulturalisme og de ideologiene det har fått betegne er ikke ”vestlige” fenomener, men relevant i de fleste deler av verden (Gundara 2000). I følge Parekh (2006) er et av fellestrekkene for multikulturalisme at den har blitt satt på dagsorden gjennom at grupper har avvist kravene om assimilering fra storsamfunnet. I følge Parekh (2006) ble dermed ikke multikulturalisme nødvendig gjort gjennom at samfunnet ble ”multietnisk” (dette er ikke et nytt fenomen). Multikulturalisme representerer altså politiske brudd med assimileringsskrav (Robinson & Díaz 2006:63). I norsk sammenheng kan en si at dette bruddet synliggjøres i den offentlige avstandtagningen fra ”overgrepene som samene og nasjonale minoriteter er blitt utsatt for” (Kommunal- og regionaldepartementet, heretter KRD 2003:29).

I følge Becher (2006:161) kan multikulturalisme sies å være ”en offentlig politisk tilnærming for å mestre arbeid i kulturelt mangfold i et multietnisk samfunn”. Innen denne tilnærmingen understrekes ”gjensidighet når det gjelder respekt og toleranse for kulturelle forskjeller innen et lands grenser” (Becher 2006:161). I norsk politisk sammenheng kan begrepet ”integrering” knyttes til denne politikken. I følge stortingsmelding 49 *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (KRD 2003) kan integrering forstås både som mål og prosess. Når integrering er et mål handler det om at alle skal få gode levekår og like muligheter til deltakelse i samfunnet, mens når en bruker integreringsbegrepet prosessuelt handler det om tilpassing og gjensidighet (KRD 2003:28-29). Det understrekes imidlertid at ”diffuse mål om tilpasning underslår for eksempel at makten ikke er likt fordelt i møtet mellom nyinnvandrede grupper, mindretallsgrupper og samfunnsflertallet” (KRD 2003:29). En foreslår derfor å bruke begrepet ”inkludering” som plasserer mer ansvar for prosessen hos grupper med mer makt.

Den ”multikulturelle pedagogikken” fikk gjennomslagskraft rundt slutten av 1960-tallet og begynnelsen av 1970-tallet (May 1999). I følge Stephen May har multikulturell pedagogikk bidratt til å synliggjøre den historiske rollen utdanning har hatt i forhold til den institusjonaliserte devaluering og marginalisering av minoriteter innen nasjonalstater (May 2001:173-174). Dermed representerer denne pedagogikken et ønske om å bryte med at utdanningssystemer brukes som redskap i nasjonal assimileringspolitik. Multikulturell pedagogikk møter marginalisering og assimilering av minoriteter i pedagogiske sammenhenger ved å tilby ”kulturell pluralisme”:

The central aim of this approach is to provide minority students with a positive conception of their social and cultural background in order, in turn, to foster their greater educational success” (May 2001:174).

Det skal kulturell pluralisme gjøre gjennom at ”minoriteters” kulturelle verdier og praksiser skal anerkjennes⁹ og inkluderes i ramme- /læreplaner og pedagogisk materiale (May 2001). Andre sentrale mål for den multikulturelle pedagogikken har vært å skape mer interaksjon på tvers av kulturelle forskjeller, mindre diskriminering, mer gjensidig påvirkning og harmoni både i utdanningssammenhenger og i samfunnet forøvrig (May 1999). Det er ambisiøse mål som den multikulturelle pedagogikken kritiseres for å ikke ha nådd (May 1999). Robinson og Díaz (2006)

⁹ Anerkjennelse kan her sees i sammenheng med anerkjennelse lest som representasjon i 2.2.

påpeker at selv om kulturell pluralisme kan føre til at kulturelle ulikheter blir verdsatt og tolerert, så reproduseres likevel de strukturelle ulikhetene som marginaliserer minoritetsgrupper. Dette er også et av nøkkelbudskapene i den antirasistiske kritikken av multikulturell pedagogikk.

I følge den antirasistiske kritikken har multikulturell pedagogikk mislyktes i sin streben etter å skape et mer harmonisk og inkluderende samfunn fordi de har lagt for lite vekt på hvordan strukturell rasisme påvirker menneskers liv (May 1999). Den multikulturelle pedagogikken kritiseres for å ha hatt en overdreven tro på læreplaners innflytelse på studenters liv og framtid, og for å ha et naivt syn på hvordan makt fordeles i samfunnet (May 1999). Uten at en tar tak i rasistiske strukturer i samfunnet vil en i følge den antirasistiske kritikken ikke kunne arbeide mot diskrimineringen som minoriteter møter i utdanningssystemet og samfunnet for øvrig (May 1999). Otterstad og Becher (2000:425) skriver at det også i Norge var "tilløp til en slik debatt tidlig på 90-tallet". Debatten dreide "seg om pedagogiske strategier og forståelse av strukturelle forhold som virker inn på undervisning og pedagogisk arbeid" (Otterstad & Becher 2000:425).

I følge May (1999:2) har den antirasistiske kritikken "led to the development of a more critical conception of multicultural education theory and practice". Den kritiske multikulturalismen vokste fram tidlig på 90-tallet (May 1999, 2001), og har både multikulturalisme, antirasisme og kritikker av multikulturalismen i seg (Becher 2006). I tillegg er den kritiske multikulturalismen påvirket av kritisk pedagogikk noe som har ført til et større fokus på politisk og sosioøkonomisk urettferdighet (May 1999). Det kritiske tillegget har endret multikulturalismen:

Unlike the previous multicultural accounts, this more critical approach highlights the ongoing effects of racism and its complex interconnections with other forms of discrimination such as sexism and classism (May 2001:175).

Det kritiske tillegget har med andre ord ført til synliggjøring av flere former for marginalisering. Videre har det kritiske tillegget endret *hvem* multikulturalismen omhandler. Flere, blant annet Parekh (2006), går i motstand mot at multikulturalisme skal handle utelukkende om minoriteter. Han skriver "that implies that the majority culture is uncritically accepted and used to judge the claims and define the rights of minorities" (Parekh 2006:13). Det kritiske tillegget fører altså til at en ikke ønsker å bidra ytterligere til problematisering av minoriteter men heller problematiserer

”majoriteten” som ”nøytral mal”. I tillegg retter en et kritisk blikk mot strukturer framfor mot individer (Rhedding-Jones 2005a:80, 109).

I følge Sonia Nieto (1999) er kritisk multikulturalisme både et kritisk og et håpefullt perspektiv. Nieto (1999) beskriver seks kjennetegn ved kritisk multikulturalisme. **For det første** skriver hun at multikulturalisme med et kritisk tillegg bekrefter og anerkjenner menneskers kulturer, men uten å overforenkle kulturbegrepet¹⁰ (Nieto 1999:206). **For det andre** utfordrer kritisk multikulturalisme dominerende kunnskaper (Nieto 1999:206). Det vil blant annet innebære å avsløre og dekonstruere de tilsynelatende ”nøytrale” og ”universelle” kulturelle verdier og praksiser som ligger til grunn for teorier, praksiser og politiske strategier (May 1999:30). Fajersson (2005:24) understreker i den sammenheng at ”verken lov eller rammeplan er nøytrale eller objektive dokumenter”, og at det derfor er viktig å synliggjøre styringsdokumenters kulturelighet for i neste omgang å bli i stand til å stille spørsmål ved dem. I norsk barnehagepedagogisk sammenheng gjør blant andre Rhedding-Jones (2002a, 2007) dette gjennom å se den i lys av lignende dokumenter andre steder. **For det tredje** kompliserer kritisk multikulturalisme pedagogikk (Nieto 1999:207). En kritisk multikulturalisme søker ikke etter den ”riktige” pedagogiske strategi eller tilnærming. Det avgjørende for om en pedagogisk tilnærming er nyttig eller ikke blir i stedet dens kontekst. Dermed vil avgjørelsene i forhold til for eksempel hvilke anerkjennelsesbegreper som til enhver tid er nyttige gjøres i hver enkelt barnehage. Dette prosjektet kan på sin side muliggjøre at det blir et valg med valgmuligheter.

Det fjerde kjennetegnet Nieto (1999:208) redegjør for er at kritisk multikulturalisme problematiserer overforenklenne fokus på selvfølelse. I stedet for å anvende ”selvfølelse” som et enhetlig begrep så understreker Nieto (1999) at selvfølelse opererer i relasjon til konkrete kontekster. Dermed fokuserer en innen kritisk multikulturalisme på hvilke vilkår for barns selvfølelse læringsarenaen tilbyr gjennom synliggjøring og anerkjennelse av noen grupper mens andre marginaliseres. **Det femte** kjennetegnet ved kritisk multikulturalisme Nieto (1999:209) redegjør for er at en oppmuntrer ”farlige diskurser”. Det innebærer at en oppmuntrer til å utfordre de bestående ordninger både innen og utenfor utdanningsammenhenger. Dette henger sammen med at en i likhet med andre kritiske retninger ønsker å bidra til endring og økt sosial

¹⁰ Se 3.1.1 for drøfting av kulturbegrepet.

rettferdighet (Barclay-McLaughlin & Hatch 2005:222). Samtidig understreker **det sjette** og siste kjennetegnet ved en kritisk multikulturalisme en endring: I følge Nieto (1999:209) erkjenner den kritiske multikulturalismen at utdanning alene ikke kan forandre samfunn eller kompensere for sosial urettferdighet. Derimot snur en om på problemstillinga: I stedet for at en multikulturell pedagogikk alene skal skape inkluderende og samfunn frie for diskriminering, så krever idealene om utdanningssystemer som er inkluderende og frie for diskriminering offensivt politisk arbeid både innenfor og utenfor utdanningssystemene (Nieto 1999).

3.1.1 Kultur

Jeg vil her ta for meg begreper om ”kultur”. Kulturbegrepet er under kontinuerlige (re)forhandlinger. Eriksen (2001) trekker skiller mellom det han betegner som ”fortidsretta” og ”nåtidsretta” kulturdefinisjoner. Førstnevnte legger hovedvekten på kultur som tradisjon, og kan dermed sies å være fortidsretta. Et eksempel på det kan være Klausen som definerer kultur som ”de skikker, verdier og væremåter som overføres, om enn i noe forandret form, fra generasjon til generasjon” (Klausen 1992 i Eriksen 2001:60). Eriksen foreslår å utvide denne med en mer nåtidsretta definisjon hvor kultur ses som: ”det som gjør kommunikasjon mulig, altså at kultur er de tankemønstrene, vanene og erfaringene som mennesker har til felles og som gjør at vi forstår hverandre” (Eriksen 2001:60). En nåtidsretta kulturdefinisjon innebærer at det ikke finnes noen skarpe grenser mellom kulturer, og at mennesker dermed er *både* kulturelt like og kulturelt forskjellige (Eriksen 2001:61).

I følge Baumann (1999) er essensialistiske og fortidsretta kulturbegrep utbredte syn på kultur. Her sees kultur som ”the collective heritage of a group, that is, as a catalogue of ideas and practices that shape both the collective and the individual lives and thoughts of all members” (Baumann 1999:25). Med unntak av den innskutte setningen ”om enn i noe forandret form”, ser jeg likhetstrekk med Klausens kulturdefinisjon. Baumann svarer essensialiserte kultursyn ved å spørre: hvis kultur former mennesket, hvem former da kultur? (Baumann 1999:25). I møte med fortidsretta kulturdefinisjoner skriver Baumann:

True, culture maketh man, but it is men, women, and youths who make culture. If they ceased to make it and remake it, culture would cease to be; and all making of culture, no matter how conservative, is also remaking (Baumann 1999:25).

I følge Baumann er kultur kulturell endring: "If culture is not the same as cultural change, then it is nothing at all" (Baumann 1999:26). Denne dynamiske kulturdefinisjonen understreker at kultur er noe alle har, noe alle gjør og dermed under kontinuerlige forhandlinger.

Spivak sammenligner kulturbegrepet i "multikulturalisme" med Foucaults bruk av begrepet "makt" i *The History of Sexuality* (Foucault 1986 i Spivak 1999). Her presiserer Foucault at makt ikke er en institusjon, ikke en struktur, og ikke en spesiell styrke subjekter har blitt skjenket eller er i besittelse av: "it is a name that one lends to a complex strategic situation in a particular society" (Spivak 1999:353). På samme måte kan en si at "kultur" er et navn som lånes til svært komplekse og strategiske situasjoner i konkrete samfunn. Ved å peke på "kultur" som *navn* på samfunnsfenomener blir det lettere å skille betegnelser fra både fenomenene de blir satt til å beskrive og fra forhandlingene rundt hva de skal inneholde. "Kultur" er slik forstått både et *navn* som lånes til et fenomen, det er et *noe* som settes ord på og slik konstrueres til et fenomen, og det er også et begrep hvor det forhandles om hvilke fenomener som skal inkluderes inn i og diskvalifiseres ut av begrepet. Forhandlingsaspektet som Baumann (1999) påpeker vil dermed inkludere hvordan mennesker velger å *anvende navnet* "kultur", hvordan mennesker *språkliggjør* dette noe og slik konstruerer det til fenomen, og også hvordan mennesker forhandler om hvilke fenomener som får *inkluderes inn i* og *diskvalifiseres ut av* kulturbegrepet. Etter denne diskusjonen av kulturbegreper vil jeg nå ta for meg begreper om mangfold.

3.1.2 Mangfold

Jeg vil her ta for meg begreper om "mangfold". Det vil jeg gjøre gjennom fire ulike innfallsvinkler. Det første jeg vil gjøre er å se nærmere på likhetsidealer. Jeg ser den økende bruken av begrepet "mangfold" i diskurser knyttet til "flerkulturell utdanning" delvis som en reaksjon på likhetsidealer som lenge har vært dominerende i norske utdanningsdiskurser. I følge Pihl har felles språk, religion, kultur og historie "vært definert som forutsetning for nasjonsbyggingen og som basis for utvikling av enhet i skolen og i samfunnet (Pihl 1999:130). Likhetsidealer har slik forstått vært en viktig del av det å bygge opp utdanningsinstitusjoner som "enhetsskolen", hvor alle barn har rett til skoleplass. Forskjeller framstilles gjerne som kilde til konflikt og problemer som må håndteres (Pihl 2000a:308, Gullestad 2002:73). Jeg tenker at barnehagen i økende grad gjøres til del av diskursen om "enhetsskolen" blant annet som følge av

politiske mål om barnehageplass til alle, som ”alle” skal ha råd til, og målsetninger om at barnehagen skal bidra til å blant annet lære minoritetsspråklige barn ”norsk” før skolestart. Her finner jeg støtte hos Ryan og Grieshaber (2005:36) som skriver at barnehager i økende grad konstrueres som et skoleforberedende prosjekt. Det tilsier at ”likhetsidealer”, som følge av blant annet konstruksjonen av ”enhetsskolen”, er relevant i barnehagepedagogiske sammenhenger.

Likhetsidealer kan i følge Lidén (2005) bidra til marginalisering fordi kravet innebærer likhet utover likeverd. Hun påpeker at i skolens arbeid for likeverd blir forskjellene barna i mellom underkommunisert (Lidén 2005:153). Denne underkommuniseringen kan leses som en av likhetsidealets reproduseringsmekanismer. Hoffmann (1996) påpeker en annen reproduseringsmekanisme for likhetsidealer; de reproduseres retorisk i skolen. Hun viser at det i undervisning kommuniseres mantraer som ”I am friends with people from all cultures”, mens en unnlater å snakke om at hva ”vennskap” og en ”god venn” er varierer kulturelt (Hoffmann 1996:553). Hoffmann (1996) skriver at ulikhet oppleves truende og at mantraene er mekanismer for å ufarliggjøre og tilsløre ulikheter. Lest i sammenheng med Nietos (1999) redegjørelse for den kritiske multikulturalismens kjennetegn vil dermed en kritisk multikulturalisme kunne bidra til å utfordre de bestående ordninger gjennom å synliggjøre det kulturelle i disse mantraene.

Den andre innfallsvinkelen til begreper om mangfold jeg vil anvende er begrepet *being applied to simulacra* (Deleuze 1994) som en måte å utfordre likhetsidealer. *Simulacra* har blitt brukt av mange filosofer i betydningen reproduksjon og det å gjøre noe likt som. Deleuze utvider begrepet og skriver at ”by simulacrum we should not understand a simple imitation but rather the act by which the very idea of a model or privileged position is challenged and overturned” (Deleuze 1994:69). Ved å sette Deleuzes begrep om *simulacrum* i forbindelse med ”likhetsidealer” ønsker jeg å synliggjøre ideologiens handlingsaspekt. Jeg forstår *simulacra* for eksempel som at fornorskningsprosesser vil utfordre selve begrepet om norskhet. Deleuze (1994) nemlig at denne handlingen utfordrer den privilegertes posisjon gjennom å synliggjøre at for eksempel norskhet ikke er noe enhetlig til å begynne med. Dette begrunner han med at ethvert *simulacrum* forutsetter heterogenitet fordi likhetsgjøring eller etterlikning ellers ikke vil være relevant. ”Likhetsgjøring” innebærer at *simulacrum* i seg selv inneholder forskjellighet. Begrepet

simulacrum kan dermed utfordre likhetsidealer gjennom å synliggjøre at de både forutsetter og rommer mangfold.

Den tredje innfallsvinkelen til mangfoldsbegreper jeg vil anvende her er å synliggjøre et mangfoldbegrep hvor en ikke søker det behagelige eller harmoniske. Mohanty (1990) skriver at for at mangfold ikke skal virke ytterligere stillegjørende ovenfor grupper som allerede er stillegjort, må mangfold forbli en pågående konflikt: En kamp hvor avbrytelser og forstyrrelser truer. Her handler det ikke om bare å akseptere og tolerere forskjeller, men om arbeid for å skape diskurser som rommer forskjellighet. Becher (2006) bruker det beslektede begrepet ”flerstemmighet”. Dette begrepet er hentet fra den russiske pedagogen Bakhtin, og innebærer i likhet med ”mangfold” forstått som ”pågående konflikt” et mange stemmer, sjangere, språk og kulturer samtidig. Her ønsker en ikke å oppnå ”behagelig harmoni”, men oppfordrer til ulikhet og forhandlinger.

Det siste innfallsvinkelen til mangfold som jeg vil redegjøre for her er Virurus (2001) begrep *diversifying*. Viruru sitt begrep om mangfoldiggjøring er et verb og ikke et substantiv, og dermed understrekes det prosessuelle i begrepet (Rhedding-Jones 2005b:142). Mangfoldiggjøring er slik sett en prosessuell handling, en handling der ”mangfold” må gjøres, og dermed stadig vil være under tilblivelse. Videre fører Virurus (2001) antiessensialistiske vinkling på mangfoldsbegrepet til en flertallsbøyning (*diversities*). Men dessverre vanskeliggjøres bøyninger av dette begrepet av grammatikken i det norske språket, og jeg vil derfor skrive ”mangfold” i entallsform, selv om jeg tenker at det ikke finnes ett ”mangfold” men mange mangfoldER.

3.2 Hvithetsteori

Jeg vil nå ta for meg teori om ”hvithet” og privilegier. I den forbindelse anser jeg det som viktig å ta noen forbehold: Jeg vil bruke begreper som ”rase”, ”hudfarge” og ”hvithet”. Men jeg tar avstand fra å bruke disse begrepene i den biologiske forstand som vitenskapelige diskurser har bidratt til å konstruere (Pihl 2000b). Jeg forstår ”hudfarger” som sosialt og kulturelt konstruerte, dermed vil hvem som defineres/ definerer seg som for eksempel ”hvit” skifte mellom kontekster. Definisjonene er med andre ord ikke så knyttet til grad av melanin i huden som de er knyttet til hva en i den aktuelle konteksten defineres som forskjellig fra. En som defineres/ definerer seg

som for eksempel ”hvit” i Ghana vil dermed ikke alltid defineres/ definere seg som ”hvit” i Norge. Dernest vil jeg påpeke at hvithetsteori vender en fokuset mot privilegerte. Det er ikke uproblematisk, fordi en da vender fokuset mot grupper som allerede er overrepresentert (Skattebol 2005). Likevel støtter jeg meg til Skattebol (2005) som skriver at risikoen en tar ved å tie om ”hvite privilegier” vil være større fordi ytterligere stillegjøring av privilegiene mennesker får på bakgrunn av ”hudfarger” vil være å tillate at de reproduseres (Goldstein 2001). På tross av at hvithetsteori innebærer flere problematiske begreper og elementer mener jeg derfor likevel at dette er et viktig perspektiv både i førskolelærerutdanning og barnehager.

Tara Goldstein (2001) har undervist om rasisme ved lærerutdanninga i Toronto, Canada. Hun påpeker at lærere har lært at fargeblindhet er den ”beste” måten å jobbe på i pedagogiske sammenhenger hvor menneskegruppa er preget av mangfold i ”hudfarger” (Goldstein 2001). Her ser jeg sammenhenger med likhetsidealer hvor ulikhet anses som et problem vi må takle ved å underkommunisere forskjeller. I følge Goldstein (2001) innebærer fargeblindhet at ”hvite” studenter tror de ikke deltar i rasisme dersom de overser ulikheter knyttet til ”hudfarge”. På samme måte vil en kunne tenke seg at barnehagepersonale tror at de ikke deltar i rasisme dersom de overser ulikheter knyttet til hudfarger i barnehager. Goldstein (2001) møter en slik forståelsesramme med å påpeke at rasisme ikke kun handler om at noen grupper mennesker blir undertrykt og underprivilegert på bakgrunn av sine (sosialt og kulturelt konstruerte) ”raser” eller ”hudfarger”, men også om at andre grupper mennesker får ufortjente privilegier på bakgrunn av sine (sosialt og kulturelt konstruerte) ”raser” eller ”hudfarger”. Disse ufortjente privilegiene kalles ofte for *whiteness* eller hvithet (Andersen 2002a, Goldstein 2001, McIntosh 1988, McLaren & Torres 1999). Å være såkalt ”fargeblind” vil i følge Goldstein (2001) ikke føre til at en ikke deltar i rasisme. Derimot påpeker hun at det vil medføre at en tillater reproduksjon av *status quo* hvor noen grupper privilegeres foran andre (Goldstein 2001).

Gjennom sitt fokus på privilegeringer snur hvithetsteori på en måte antirasismen på hode. Hvithetsteori innebærer et ønske om å forstyrre *the dominance of whiteness* (Sleeter & Montecinos 1999). Det fører til at en problematiserer ”hvithet” som en tenker har blitt gjort til den nøytrale standarden ved at selv antirasisme har definert ”ikke-hvite” som ”de andre” (May 1999, McLaren & Torres 1999, Robinson & Díaz 2006). I norsk sammenheng påpekes dette i

veilederen *Et inkluderende språk*: ”Hudfarge beskrives oftere jo mørkere personen er i huden. Hvitfarge nevnes svært sjelden” (AID 2007a:7). Andersen (2002a) er den første som skriver om hvithet i en norsk barnehagepedagogisk sammenheng. Hun skriver at den daværende rammeplanen (BFD 1995) ikke kommuniserer ”hva norsketniske gjør, eller sett i en større sammenheng, hva hvite gjør” (Andersen 2002a:111). Mens den kritiske multikulturalismen avdekker at ”majoriteten” framstilles som ”nøytral mal”, avdekker og problematiserer hvithetsteori altså at ”hvithet” defineres som en ”nøytral mal” som ikke trenger nærmere beskrivelser. Hvithetsteori synliggjør slik at mennesker som defineres inn i kategorien ”hvite”, i motsetning til de som ikke blir det, ikke tvinges til å inkludere sin ”rase” inn i sine identiteter (Goldstein 2001, McIntosh 1988). Selv var jeg 24 år gammel da jeg for første gang ble konfrontert med min hudfarge (Angell 2005:141). Det sammenfaller med Goldsteins (2001) påstand om at å bli definert etter hudfarge er like fremmed for såkalt ”hvite” studenter som det er velkjent for såkalt ”svarte” eller ”fargede” studenter.

Jeg vil nå se nærmere på hva ”hvite privilegier” kan forstås som. Så tidlig som i 1988 skrev Peggy McIntosh en liste over 50 av effektene ”hvithet” har i hennes dagligliv. I denne lista skriver hun blant annet at hun aldri blir bedt om å snakke på vegne av alle med samme hudfarge som henne, og at hun lett kan finne akademiske studier og institusjoner som utelukkende gir oppmerksomhet til mennesker med hennes hudfarge (McIntosh 1988). Videre skriver hun at hennes hovedbekymringer knyttet til hennes barn ikke handler om hvordan andre vil behandle dem på grunn av deres ”rase”. I tillegg kan hun være sikker på at hennes barn vil tilbys pedagogisk materiale som viser at mennesker med samme ”hudfarge” som dem eksisterer (McIntosh 1988:2). McIntosh (1988:1) skriver at det at hun tidligere ikke var i stand til å ”se” eller ”avsløre” disse privilegiene henger sammen med at ”hvite” lærer å tenke på sine liv som ”morally neutral, normative, and average, and also ideal”. MacNaughton skriver at dette ikke er tilfeldig:

All that was magical and good in those early years – Santa, God, the tooth fairy, the Easter Rabbit and my storybook princesses – were white. I knew without knowing that being ’white’ was good, desirable and normal (MacNaughton 2005:157).

Privilegiene som McIntosh synliggjør i form av at representasjonene av ”det gode” gjør privilegier interessant å se i sammenheng med anerkjennelse lest som representasjon.

4 METODOLOGI

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskningsstrategiene jeg har valgt. Jeg har delt kapitlet i fire. I den første delen vil jeg redegjøre for to perspektiver på forskning, poststrukturell og post/kolonial teori, som har vært toneangivende for de metodologiske valgene jeg har tatt. I den andre delen vil jeg drøfte de strategiene jeg har valgt for innhenting og skriving av datamaterialet, nærmere bestemt (auto)etnografi inspirert av Denzin (2003). Her vil jeg redegjøre for (auto)etnografi ved hjelp av Denzin og Lincolns (2005) ”åtte øyeblikk”, for deretter å beskrive hvordan jeg gjorde (auto)etnografi. I kapitlets tredje del vil jeg ta for meg noen av de etiske refleksjonene jeg har gjort i forbindelse med dette prosjektet. I kapitlets fjerde del vil jeg redegjøre for strategien jeg har valgt for lesninger av datamaterialet. Jeg har valgt å gjøre rhizoanalyser inspirert av MacNaughton (2005). Rhizoanalyser bygger på Deleuze og Guattaris (1987) rhizomatiske kunnskapssyn, og jeg vil derfor begynne med en redegjørelse for dette. Deretter vil jeg ta for meg hvordan MacNaughton (2005) beskriver rhizoanalyser, for til slutt å redegjøre for hvordan jeg gjorde rhizoanalyser.

4.1 Perspektiver på forskning

4.1.1 Poststrukturelle perspektiver

Jeg vil nå redegjøre for poststrukturell teori med utgangspunkt i videreføringen og utvidingen av Saussures (1986) arbeid. Poststrukturalisme kan leses som både en videreføring og kritisk ”utvidelse” av strukturalismen (Jones 1997:264-265, Jørgensen & Phillips 1999:19). Strukturalismen kan tilbakeføres til lingvisten Saussures arbeid tidlig på 1900-tallet (Jørgensen & Phillips 1999:18). Saussure stiller spørsmålet: ”Verden siger ikke selv, hvordan den skal betydes – men hvorfra får den så sin betydning?” (Jørgensen & Phillips 1999:18-19). Dette spørsmålet besvarer han ved å lese språket som ”struktur” og som bestående av nivåene *langue* og *parole* (Saussure 1986). Nivået *langue* viser til et uforanderlig nettverk av tegn som gir hverandre betydning, mens *parole* viser til den konkrete språkbruk mellom mennesker (Saussure 1986). Saussure (1986:19) skriver at selv om *parole* og *langue* forutsetter hverandre så er det avgjørende at disse to nivåene forstås som avskilte. Gjennom dette skillet skiller en i følge Saussure (1986:13-14) samtidig mellom det kollektive og det individuelle og mellom det ”essensielle” og det nærmest ”tilfeldige”. For Saussure er *langue* interessant fordi det for ham representerer det

”essensielle” og kollektive. Dermed har en innen strukturalismen hovedsaklig studert *langue* fordi en har sett *parole* som for tilfeldig og individavhengig (Jørgensen & Phillips 1999:19).

Innen strukturalismen hevder en at ”alt er språk”, det vil si at vår eneste tilgang til ”virkelighet” og den fysiske verden er gjennom de språklige representasjonene eller ”tegn” som skapes om dem (Jørgensen & Phillips 1999:17). Her forstås ord som ”tegn”, og disse tegnene får betydning i kraft av sin forskjellighet fra andre tegn, ikke fra ”virkeligheten” (Jørgensen & Phillips 1999:19). Det forstår jeg som at ordet ”normal” ikke har noen direkte forbindelse til ”virkeligheten”¹¹, men i stedet får sin betydning fra sin forskjellighet fra tegnet ”unormal”. Saussure (1986:14) forstår språk som et system av tegn som gir hverandre betydning. Tegnene eller representasjonene er ikke redusert til å være ”speilinger” av ”virkelighet”, men leses derimot som konstruktører av ”virkelighet” (Jørgensen & Phillips 1999:17). Dermed konstruerer dikotomier ”virkeligheter”.

Poststrukturalismen viderefører tanken om at ”alt er språk” (Taguchi 2004). Språk forstås her som menneskelige uttrykk som bevegelse, kroppsspråk, tale, lyd, skrift, bilder (Taguchi 2004:53). Også innen poststrukturalismen mener en at tegn får betydning fra hverandre og ikke fra ”virkeligheten” (Jørgensen & Phillips 1999:19). Men poststrukturalisme innebærer et brudd med Saussures oppfattelse av språk som uforanderlige strukturer, fordi *det* tegn er forskjellig fra kan endre seg alt etter hvilke diskurser de opptrer i (Jørgensen & Phillips 1999:20). I likhet med strukturalismen vil en innen poststrukturalismen påstå at tegnet ”normal” er med på å produsere den virkeligheten det er satt til å beskrive (Jørgensen & Phillips 1999). Men til forskjell fra strukturalismen vil en altså understreke at hva ”normal” forstås som forskjellig fra er skiftende og kontekstavhengig. Videre vil det som defineres som hørende inn under de ulike tegnene være kulturbestemt og under stadige reforhandlinger (Robinson & Díaz 2006:29). Dermed blir dikotomier problematiserbare.

Innen poststrukturalisme søker en å de-stabilisere og de-nøytralisere dikotomier gjennom å vise at tegnenes *naturaliggjorte* motsetningsforhold ikke er ”nøytrale”, men kontekstavhengige (Taguchi 2004). Dermed oppløser poststrukturalismen Saussures (1986) skarpe skille mellom

¹¹ Dermed innebærer strukturalismen en avstandstaken fra en platonsk himmel hvor begreper finnes i sin originale form (Chanter 2006). Det innebærer et brudd med tanken om at begrepet ”normal” finnes forut for språket.

langue og *parole*, og hevder i stedet at det er i *parole* strukturen skapes, reproduseres og endres (Jørgensen & Phillips 1999:20-21). Det innebærer at ”mening” aldri kan fastslås endelig fordi ”mening” er ”deeply contextual and shifting, endlessly taken from other meanings which are taken from others, and so on” (Jones 1997:265). Deleuze og Guattari (1987) understreker at det er avgjørende å løse opp i dikotomier for å kunne romme mangfold og endring. Poststrukturalismen kan dermed bidra som en tilnærming til ”mangfold” gjennom at den søker ”både-og” foran ”enten-eller” (Davies & Gannon 2005:318).

En slik ”både-og” -tilnærming er ikke det samme som relativisme. I stedet er det et etisk ønske om å forstyrre ”normativ” kunnskap (Taguchi 2007). Det henger sammen med at en ser en dikotomier som kulturelt konstruerte relasjoner som gjennom sin dominerende posisjon bidrar til å opprettholde maktfordelingen den representerer (Robinson & Díaz 2006:29).

”Maktfordelingen” innebærer i denne sammenhengen at binære språkpar representerer et hierarkisk maktforhold der det ene er overordnet det andre (Robinson & Díaz 2006:180). Slik ønsker en å muliggjøre gyldiggjøring av kunnskaper som har blitt usynliggjort eller umuliggjort i skyggen av dominerende kunnskap (Taguchi 2007:9). Det innebærer i følge Taguchi (2005:253) å være oppmerksom på at poststrukturalisme produserer makt i like stor grad som andre perspektiver. Det er altså ingen ”posisjon utenfor” (Taguchi 2004), språk kan ikke bli maktfritt. Språk ses altså ikke som uskyldig fordi språk gjennom å produsere virkelighet også (re)produserer skjeve maktforhold (Cannella 1997). Dermed blir poststrukturalisme en stadig pågående granskning av språk og maktforhold (Berry 2004:132).

4.1.2 Post/koloniale perspektiver

Jeg vil nå redegjøre for post/kolonial teori. Post/kolonial teori kan sies å ha sammenhenger til poststrukturell teori blant annet gjennom fokuset på dikotomier. Et eksempel på dette er være at Edward Said (1979) skriver at ”Vesten” ikke får sin gyldighet fra et ”faktisk” geografisk sted, men i stedet er en kulturell konstruksjon som har blitt muliggjort gjennom at en har definert ”Vesten” som forskjellig fra (den like kulturelt konstruerte) ”Orienten”. Gjennom å definere ”den andre” eller ”Orienten” som for eksempel ”usivilisert” konstruerer en altså et ”sivilisert” ”Vesten”. Et annet eksempel er Cannella (1997) som skriver at gjennom konstruksjonen av ”uskyldige” ”barn” som har ”behov” skapes ”voksne” som kan ”hjelpe” og som ikke er

”uskyldige”. ”Ikke uskyldig” innebærer i denne sammenhengen at en har ”kunnskaper” (som barnet fortsatt er ”beskyttet” fra), for eksempel om hva som skal til for å ”dekke barns behov”. Fordelingen av makt opprettholdes blant annet ved at voksne får definere ”barns behov” (Angell-Jacobsen & Becher 2007:52). Allerede i 1955 skriver Aimé Césaire (2000) at ”Europa” er lik skapelsen av den såkalt ”tredje verden”. Videre påpeker han at når ”Europa” skaper ”Europa” gjennom å tingliggjøre, kolonisere og degradere ”den andre” til å være ”usivilisert” så fører det samtidig til en ”desivilisering” av kolonisatorene og ”Europa” (Césaire 2000).

Post/kolonial teori har ikke lang tradisjon for å bli brukt innen norsk barnehagepedagogikk. Andersen (2002a) introduserer i sin hovedoppgave post/kolonial teori til en norsk barnehagesammenheng. Hun skriver at forstavelsen ”post” i post/kolonialisme kan leses på flere måter. Den kan leses som ”etter” og dermed antyde ”at post/kolonial er knyttet til noe som skjer etter kolonitiden eller at kolonisering ikke lenger finnes” (Andersen 2002a:36). Men forstavelsen kan også leses som en understreking av at kolonisering fortsatt pågår, blant annet som en filosofisk kolonisering gjennom diskurser (Andersen 2002a, Said 1979). Begrepet er dermed flertydig. Cannella og Viruru (2004) påpeker at begrepet ”post/kolonialisme” er omstridt. De skriver at post/kolonial teori kritiseres av noen fordi en mener kolonitiden er over, mens andre mener at prefikset ”post” er upassende fordi den fysiske kolonialismen fortsatt er omfattende (Cannella & Viruru 2004). I følge Young (2001) er begrepet likevel viktig, både som terminologi, teoretisk ståsted og som kunnskapsfelt. ”Post/kolonialisme” rommer hos Young (2001) både kolonisering av landområder, politisk og økonomisk kolonisering, og kolonisering gjennom diskurser. I denne masteroppgaven er det hovedsakelig sistnevnte lesning jeg legger til grunn for begrepet ”kolonisering” fordi denne lesningen kan utfordre metodologiske valg.

Fra et de/koloniserende¹² perspektiv kan forskning i følge Odora Hoppers (2001) forstås som en arena for hvor det kjempes rundt hvilke måter å ”vite” på og om hvilke ”kunnskaper” som får telle. Det bringer på banen spørsmål knyttet til metodologi, validitet og hvordan vitenskapelige

¹² Jeg støtter meg til Otterstad og Subreenduth (2006 i Otterstad 2007a) og skriver de/ koloniserende med skråstrek. Dette gjøres ”to emphasise the continuation of marginalised positions, and to attempt to displace the positions” (Otterstad 2007a:171). Inspirert av dette skriver jeg også post/kolonial teori med skråstrek. Det gjør jeg for å understreke at kolonisering gjennom både kolonisering av landområder, politisk og økonomisk styring og gjennom diskurser fortsatt pågår, samtidig jeg vil synliggjøre at post/kolonial teori er en mulig vei for å bidra til å forstyrre koloniserende praksiser og eksponere dem for refleksjon.

tekster forfattes. Said (1979) påpeker at tekster som utgir seg for å inneholde ”kunnskap” får tyngde når de tillegges ”ekspertise”. Slik kan vitenskapelige tekster virke koloniserende (Said 1979). Said (1979) skriver at “ekspertise” ikke bare skapes gjennom formidlinger av kunnskap om “virkeligheter”, men at også formidlinger av kunnskap i kombinasjon med “ekspertise” bidrar til å konstruere “virkeligheter”. Han påpeker at tekstens validitet endres når ”ekspertise” legges til teksten (Said 1979). Post/koloniale teorier og de/koloniserende metodologier gjør motstand mot slik ”ekspertise” ved å ikke ønske å erstatte én ”sannhet” med én annen (Ghandi 1998). I stedet ønsker en at post/koloniale teorier og de/koloniserende metodologier skal åpne opp for flere mulige ”sannheter” ved å sidestille flere teorier (Narayan & Harding 2000, Tuhiwai Smith 1999). På denne måten ønsker en innen postkolonial forskning å ikke ta over andres tenkning ved å framstille sine egne ”sannheter” og valg som ”riktige” (Rhedding-Jones 2005a:96).

Post/kolonial teori får også konsekvenser hvilke mål en velger for forskningsprosjekter. Cannella og Viruru (2004:148) skriver at forskning kan ha som mål å være verktøy i en kamp for mangfold og endring i retning økt sosial rettferdighet. Her ser jeg sammenhenger med Ghandi (1998) som skriver at forskere bruker post/kolonial teori på den ene siden for å avsløre de politiske interessene som er gjemt i krav om universalitet, og de politiske investeringene som ligger i produksjoner av ”dominerende” kunnskaper. På den andre siden anvender en post/kolonial teori til å kontekstualisere det selvfølgegjorte i ”kunnskaper” (Gandhi 1998). Post/kolonial og poststrukturell teori har fått konsekvenser for hvilke mål jeg har valgt for dette prosjektet. Det har gjort at jeg ikke har søkt etter om kulturelt mangfold anerkjennes eller ikke (enten/ eller) etter en dominerende måte å definere anerkjennelse på. I stedet er målet mitt med denne undersøkelsen å rekonseptualisere ”anerkjennelse”, det vil si søke å åpne opp for flere mulige måter å lese og bruke anerkjennelsesbegrepet på.

4.2 Strategier for innhenting og skriving av datamaterialet

4.2.1 (Auto)etnografi

I innsamlingen og skrivingen av datamateriale til denne mastergradsundersøkelsen har jeg valgt å la meg inspirere av (auto)etnografi slik det beskrives av blant andre Denzin (2003). Dette er en av mange etnografiske metodologiske strategier som har vokst ut av de ulike diskusjonene knyttet til metodologi innen kvalitativ forskning. Som en beskrivelse av disse diskusjonene har Denzin

sammen med Lincoln definert *eight moments of qualitative research* (Denzin & Lincoln 2005). Dette er en oversikt som i likhet med liknende oversikter er historisk og kulturelt betinget. Men på tross av at jeg ikke leser denne inndelingen som universell, mener jeg at den kan være nyttig å lese mine metodologiske valg i lys av. Jeg vil derfor bruke disse øyeblikkene som knagger når jeg redegjør for hvordan jeg har valgt å gå fram i innsamlingen og skrivingen av datamaterialet. Det vil si at jeg vil redegjøre kort for hvert av disse åtte øyeblikkene og deretter kommentere disse i lys av beskrivelser blant andre Denzin (2003) gjør av (auto)etnografi.

Denzin og Lincoln (2005) fester de åtte øyeblikkene innen kvalitativ forskning til tidsperioder, men understreker de samtidig at alle disse åtte øyeblikkene også opererer i nåtid. De åtte øyeblikkene er som følger:

[T]he *traditional* (1900-1950); the *modernist*, or golden age (1950-1970); *blurred genres* (1970-1986); the *crisis of representation* (1986-1990); the *postmodern*, a period of experimental and new ethnographies (1990-1995); *postexperimental inquiry* (1995-2000); the *methodologically contested present* (2000-2004); and the *fractured future* (2005-) (Denzin & Lincoln 2005:3).

Denzin og Lincoln (2005) betegner altså **det første øyeblikket** som *den tradisjonelle perioden*. Forskere som opererer innen denne perioden er opptatt av å tilby “valid, reliable, and objective interpretations in their writings” (Denzin & Lincoln 2005:15). Grepene som gjøres for å få til dette kan leses i lys av hva Said (1979) betegner som å gi et skinn av ”ekspertise”. Et av grepene er å framstille forskeren som “a larger-than-life figure”; en ensom, mannlig forsker som reiser avsted til fjerne steder for å finne sine “innfødte” (Denzin & Lincoln 2005:15). Etter å ha innhentet sine data returnerer han, for deretter å skrive sin etnografiske tekst. Den etnografiske tekstens ”ekspertise” genereres i følge Denzin og Lincoln (2005) ved hjelp av fire hovednormer: Objektivitetskrav, deltakelsen i imperialisme, å framstilles den andres kultur som statisk ved at forskeren konstruerer museumsaktige bilder, og å fremstille den andre som tidløs og uten kontekst. Faren ved å påberope seg ”objektivitet” kan blant annet være at en koloniserer gjennom diskurser, gjennom de ”sannheter” en dermed genererer om ”den andre”. Dette fører til hva Denzin og Lincoln (2005:15) betegner som “colonizing accounts of field experiences”. Som et alternativ til objektivitetskrav lar jeg meg inspirere av Chanter som foreslår at vi ”anerkjenner” at standardene som forutsetter idealer om objektivitet, generaliserbarhet og universalitet ikke er

interessefrie (Chanter 2006). Dermed blir forskningens rolle vendt fra å skulle generere objektivitet, generaliserbarhet og universalitet, til å skulle avsløre at slike idealer ikke er interessefrie.

Denzin (2003:123) skriver at han verdsetter (auto)etnografiske som forstyrre, kritiserer og utfordrer det selvfølgeleggjorte og dermed eksponerer det for refleksjon. Det samsvarer med mine ønsker om å utsette begrepet ”anerkjennelse” for refleksjon *om igjen* gjennom å skrive om mine opplevelser i en barnehage. I (auto)etnografi går en videre i motstand mot å framstille kulturer som statiske og tidløse, og å slik skape en illusjon av at forskere kan lese og presentere “kulturer” som om de var åpne bøker (Denzin 2003). Her leser en “kultur” som ”a verb, a process, an ongoing performance, not a noun, a product or static thing” (Denzin 2003:12). Det gjør (auto)etnografi kompatibel med et dynamisk kultursyn. Videre søker en å gå i motstand mot objektivitetskrav, generaliseringskrav og det å framstille ”kulturer” som statiske og tidløse gjennom å plassere seg selv tydelig i teksten, og å i tillegg til dette benytte seg av mange ulike typer tekster (Denzin 2003, Jones 2005). Denne bruken av ulike tekster og ulike sjangere kan i følge Denzin (2003:8,16) være en måte å både la ”kultur” være i bevegelse. Jeg støtter meg derfor til Denzin (2003) og lar mange ulike typer tekster utgjøre datamaterialet.

Det andre øyeblikket i kvalitativ forskning kaller Denzin og Lincoln (2005) for den modernistiske fasen. I denne perioden skriver Denzin og Lincoln (2005) at mange ønsker å “formalisere” kvalitative metoder. Studiene følger strenge regler, hvor analysene av datamaterialet ofte inspireres av kvantitative metoder (Denzin & Lincoln 2005). Et eksempel på dette er kvasistatistikk; det vil si statistikk eller tall som gjøres på basis av deltakende observasjon og som dermed ikke kvalifiserer som “kvantifiserbare” (Denzin & Lincoln 2005:16). Jeg har latt meg inspirere av dette når jeg ser nærmere på puslespillsamlinga i barnehagen. Her teller jeg representasjoner knyttet til kjønn, alder og hudfarge. Tallene jeg genererer ut fra dette er ikke kvantifiserbare, og kan derfor betegnes som kvasistatistikk. Et annet kjennetegn ved den modernistiske fasen er at forskningen fokuserer på store sosiale prosesser (Denzin & Lincoln 2005). En ny generasjon studenter lot seg tiltrekke av muligheten til å gi stemme til marginaliserte sosiale klasser (Denzin & Lincoln 2005). På den ene siden ser jeg likhetstrekk med (auto)etnografi slik det beskrives som en invitasjon til dialoger om moralske og etiske spørsmål

(Denzin 2003:123). På den andre siden tar Denzin (2003:55) forbehold: (Auto) etnografiske tekster kan ikke tale *for* eller *om* den andre, i stedet taler de *til* og *med* den andre.

I følge Denzin og Lincoln (2005) kjennetegnes **det tredje øyeblikket** av blandede sjangre. I perioden fra 1970 ble flere teorier, metoder, analysestrategier og paradigmer tilgjengelige for kvalitative forskning (Denzin & Lincoln 2005:17). Forskeren ble nå en *bricoleur* som kunne låne fra mange ulike fagområder (Denzin & Lincoln 2005:3). Det førte til at politikk og etikk knyttet til kvalitativ forskning ble mye diskuterte temaer. Et eksempel på dette er Geertz (1973) som skrev at observatøren ikke har en privilegert rolle, men at alle antropologiske tekster er tolkninger av tolkninger. Dermed var ikke lengre forskerens oppgave å skape “fullstendige” og “objektive” bilder. Spørsmålet var heller hvordan forfatteren skulle være tilstede i teksten (Denzin & Lincoln 2005:18). Her ser jeg sammenhenger med Denzins (2003) og Jones’ (2005) beskrivelser av (auto)etnografi. For det første søker en innen (auto)etnografi å få fram et mangfold av ”stemmer”, samtidig som forskeren er eksplisitt subjektiv. Dette kan gjøres gjennom å blande tekster som for eksempel personlige tekster, dikt, musikktekster, skuespill, noveller, brosjyrer, avisutklipp og fotoessayer (Denzin 2003, Jones 2005):

More than one voice can speak at once, in more than one tense. The text can be a collage, a montage, with photographs, blank spaces, poems, monologues, dialogues, voice-overs, and interior streams of consciousness (Denzin 2003:87).

For meg har dette gjort at jeg skriver mitt datamateriale både ut fra opplevelser, dokumentasjoner av det pedagogiske miljøet og styringsdokumenter fra barnehagen i Vestfold, egne minner fra en barnehage i Ghana og andres tekster i ulike sjangre.

Denzin og Lincoln (2005) kaller **det fjerde øyeblikket** for the *crisis of representation*. I følge Denzin og Lincoln (2005) oppsto representasjonskrisen blant annet med utgivelsene *Anthropology as Cultural Critique* (Marcus & Fisher 1986) og *Writing Culture* (Clifford & Marcus 1986). I sistnevnte tar Clifford og Marcus et oppgjør med måten å skrive etnografiske tekster på. Her synliggjør de hvordan etnografisk feltarbeid transformeres til ”kunnskap” ved å avdekke de retoriske virkemidler som brukes for å gjøre tekstene troverdige (Fox 2006:348). De kritiserer tekstene for å påberope seg ”objektivitet” gjennom at etnografen selv er utelatt fra tekstene og at tekstene skrives som sammenhengende narrativer (Clifford & Marcus 1986).

(Auto)etnografi er en av flere retninger som har vokst ut av representasjonskrisen. I følge Ellis (2004) er (auto)etnografi forskning, skriving og en metode som forbinder det autobiografiske og personlige til det kulturelle og sosiale. Innen (auto)etnografi blir skrivehandlinger dermed både en væren og en måte å vite på (Foley 2002:475). De fleste (auto)etnografer ønsker å unngå grandiose autoritative kunnskapskrav ved å unngå fremstille egen stemme som ”objektiv” og ”universell” (Foley 2002:474).

I følge Denzin (2003:12) føyer (auto)etnografer inn egne erfaringer i de kulturelle handlingene de studerer. Det gjør det mulig å inkludere noen av minnene som ”forstyrret” meg da jeg var i barnehagen i Vestfold. Mine opplevelser i ”feltet” brakte med seg minner fra våren 2005, da jeg hadde praksis i en ghanesisk barnehage. Der deltok jeg i undervisningen fire dager i uken over en periode på seks uker. Minnene mine fra Ghana opplevdes som kroppsliggjorte og ”forstyrret” de nye erfaringene jeg gjorde i barnehagen i Vestfold. Det sammenfaller med Bailey som skriver at mennesker ikke er adskilt fra sine minner, men bærer med seg ”in our bodies, minds and hearts the memories of those moments in our lives which changed us forever” (Bailey 1997:137). Å skrive om egne erfaringer kan i følge Haug (1999:36) være ”a transgression of boundaries, an exploration of new territory”. Når jeg tillot disse minnene å bli del av datamaterialet ble det mulig å se på det pedagogiske miljøet i Vestfold på andre måter. Slik gjorde minnene fra en barnehagepraksis i Ghana det kjente ukjent ved å demaskere det selvfølgeliggjorte.

I det femte øyeblikket strever forskere videre med det Denzin og Lincoln (2005) betegner som de tre krisene. Den første er representasjonskrisen hvor altså sammenhengen mellom opplevelsene og tekstene som produseres om dem problematiseres. Den andre krisen betegnes som legitimeringskrisen og innebærer en rekonseptualisering av begreper som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet¹³ (Denzin & Lincoln 2005:19). Her arbeides det med spørsmål knyttet til hvordan poststrukturell forskning bør evalueres og hva for eksempel etnografi kan bli og bidra med (Denzin & Lincoln 2005). Lather (2001) beskriver etnografis kriser som muligheter til å åpne opp for nye metodologier. Vendingene har gjort det mulig å diskutere etnografiers begrensninger: ”Placed outside of mastery and victory narratives, ethnography

¹³ Se 6.1 for en drøfting av disse begrepene i forhold til denne masteroppgaven.

becomes a kind of self-wounding laboratory for discovering the rules by which truth is produced” (Lather 2001:482). Hva kan skje med etnografier dersom en er villig til å gi opp kravet å utsi det ”sanne”? Lather (2001:487) beskriver etnografi som fanget i å muliggjøre veiene som ser ufremkommelige ut, og uttrykker et håp om at forskere gjennom dette arbeidet kan bli i stand til å bevege seg mot praksiser som ansvarliggjør seg både i forhold til hva som oppstår gjennom tilblivelsene og det som blir lagt igjen.

I den tredje krisen problematiseres mulighetene til å arbeide for økt sosial rettferdighet i lys av de to første krisene (Denzin & Lincoln 2005:20). Representasjonskrisen og spørsmål knyttet til hvordan poststrukturell forskning bør evalueres kompliserer arbeid for økt sosial rettferdighet. Hva er ”økt sosial rettferdighet”? For eksempel i form av ”anerkjennelse”? For hvem? I lys av denne tredje krisen blir det avgjørende at jeg ikke konkluderer med å velge en form for anerkjennelse av kulturelt mangfold som ”svaret”. I stedet fører denne krisen til at jeg søker å tilgjengeliggjøre flere former. Dermed blir det mulig å åpne opp for/ opprettholde mangfold, og samtidig overlate til praksisfeltet å avgjøre hvorvidt noen av anerkjennelsesformene jeg tilgjengeliggjør er nyttige for dem akkurat nå i akkurat deres barnehage.

Denzin og Lincoln (2005) kaller **det sjette øyeblikket** for *postexperimental inquiry*. Denne perioden er i følge Denzin og Lincoln (2005) kjennetegnet av stor begeistring. Dette kunne for eksempel leses av at AltaMira Press startet en bokserie kalt *Ethnographic Alternatives* hvor en ønsket å publisere eksperimentelle former for kvalitative tekster som visker ut grenser mellom samfunnsvitenskaper og humaniora (Denzin & Lincoln 2005:20). Her fokuserte en blant annet på “novel forms of expressing lives experience, including literary, poetic, autobiographical, multivoiced, conversational, critical, visual, performative and co-constructed representations” (Denzin & Lincoln 2005:20). Det å bruke mangeartede tekster utbredte seg både blant sosiologer, antropologer, kommunikasjonsteoretikere og utdanningsforskere (Denzin 2003). Et eksempel på en slik sammensatt tekst i norsk utdanningssammenheng er Joron Pihls (2005) bok *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket* hvor teksten inneholder både egen fagtekst og andre forfatteres poesi, fagtekster, illustrasjoner og fotografier.

Denzin og Lincoln (2005) betegner **det sjuende øyeblikket** som *the methodologically contested present*. I følge Denzin og Lincoln (2005:20) kjennetegnes det sjuende øyeblikket av “conflict, great tension, and, in some quarters, retrenchment”. I følge Denzin og Lincoln (2005) råder flere steder nå en forståelsesramme¹⁴ (“vitenskapisme”) hvor en ønsker forskning som produserer systematiske, reliable og valide “funn” og kunnskaper. I en slik forståelsesramme blir all kvalitativ forskning suspekt fordi den ikke produserer “hard evidence” (Denzin & Lincoln 2005:9). Enkelte steder innebærer dette også at kvalitativ forskning skjæres ned på fordi en i denne forståelsesrammen ikke en gang anerkjenner kvalitativ forskning som forskning (Denzin & Lincoln 2005:9). Forståelsesrammen som Denzin og Lincoln (2005) peker på kan blant annet ses i sammenheng med framveksten av “positivist, evidence-based epistemology” i politiske strategier. Et eksempel på dette er det som i Norge heter Stortingsmelding 16¹⁵ (KD 2006b), og som internasjonalt omtales som *the No Child Left Behind Act* (Cannella & Viruru 2004:132, Denzin & Lincoln 2005:8, MacNaughton m. fl. 2007:167). Her etterspørres og fremheves metoder og kartleggingsverktøy som kan og gi nøyaktige representasjoner av barns språkutvikling, “normalutvikling” og som dermed også kan tenkes å “identifisere” “feilutvikling” eller mindre gode “læringsprosesser” (KD 2006b). Jeg vil komme tilbake til konstruksjoner av slike ”standarder” i den første rhizoanalysen. Å problematisere er i følge Denzin en avgjørende virksomhet i demokratier og i forskning, og han påpeker at (auto)etnografi er en mulig strategi for nettopp dette (Denzin 2003:224).

Kritikkene av “vitenskapismen” gjøres i **det åttende øyeblikk**; i det Denzin og Lincoln (2005:20) betegner som *the fractured future*. Her kritiseres “experimental, evidence based methodologies” fra mange hold og anklages for å være “a racialized, masculinist backlash to the proliferation of qualitative inquiry methodsover the past two decades” (Denzin & Lincoln 2005:9). Videre kritiseres denne “vitenskapismen” for å ha en for smal definisjon av forskning, og at den er preget av nostalgi etter “a simple and ordered universe of science that never was” (Popkewitz 2004:62). I følge Denzin og Lincoln gjøres denne kritikken fra flere hold; det åttende øyeblikk kjennetegnes (auto)etnografi blant annet av en ønsker å være *med og for* den andre, ikke å *se på* den andre (Denzin 2003, Denzin & Lincoln 2005). I tillegg kjennetegnes perioden av at

¹⁴ Denzin & Lincoln (2005:8) betegner denne diskursen noe sarkastisk som scientism, noe jeg velger å oversette til ”vitenskapisme”.

¹⁵ Se 1.3.2 for en nærmere beskrivelse.

flere stemmer krever å bli hørt, å få snakke på egne vegne, og dette kan ses gjennom framveksten av *indigenous* og de/ koloniserende forskning og post/ kolonial kritikk av forskning (Denzin & Lincoln 2005, Tuhiwai Smith 1999). Her ser jeg sammenhenger med minneforskning som i følge Haug (1999:36) er en måte å forflytte subjektet fra "a state of modest insignificance" og over i et rom hvor hun kan tas på alvor. Dermed gjør en innen (auto)etnografi sin egen stemme hørbar, samtidig som en søker å gjøre teksten flerstemmig (Denzin 2003).

4.2.2 Hvordan jeg gjorde (auto)etnografi

I tillegg til redegjørelsen for (auto)etnografi som jeg har gjort over, vil jeg beskrive nærmere hvordan jeg i praksis gjorde (auto)etnografi. Det første jeg vil redegjøre for er hvordan jeg kom i kontakt med barnehagen i Vestfold. For å komme i kontakt med en barnehage i Vestfold som "hadde jobbet noe med flerkulturelle spørsmål" fikk jeg hjelp av Marit Gjervan ved Nasjonalt Senter for Flerkulturell Opplæring. Hun satte meg i forbindelse med Gro Svolsbru ved norskskolen i Larvik som har god kjennskap til barnehagefeltet i Vestfold fylke. Svolsbru ga meg navn på en rekke barnehager som har jobbet med det jeg kalte "flerkulturelle spørsmål". Jeg tok deretter kontakt med noen av disse barnehagenes styrere via e-post og telefon. Styreren i barnehagen jeg samarbeidet med var fra første samtale positiv til å ha en "studentforsker" i barnehagen, og så det heller ikke som et organisatorisk problem at jeg kom til å være der relativt ofte. Jeg begrenset undersøkelsen til å omhandle én barnehageavdeling. Jeg var i barnehagen 16 halve dager over en periode på 9 uker, høsten 2006.

I (auto)etnografiske tekster skriver en ut fra egne opplevelser og det var derfor viktig for meg å delta i barnehagelivet. En måte å gjøre det på er å som Foss (1997) posisjonere seg som "lærling". Jeg finner dette valget av rolle igjen hos (Simpson 2006:125) som understreker viktigheten av forskerens ydmykhet når hun går ut i feltet: "once we step into the complex flow of other people's social experience we are novices and stumbling incompetents". På Wikipedia (2008) beskrives en lærling som en som har noe kjennskap til faget fra før gjennom skolegang og som på en arbeidsplass skal trå til med nødvendig hjelp. På denne måten lærer hun etter hvert faget. Dette mener jeg er en beskrivelse som er nyttig for meg siden hovedtyngen av min barnehagefaglige kompetanse er generert gjennom studier. I møte med voksne i barnehagen fortalte jeg at jeg var studentforsker og at min rolle i barnehagen ville være beslektet med en

lærlingerolle. Dette valget gjorde at jeg var der barna var og var med på mye av det barna gjorde. Det vil si at jeg satt på gulvet og lekte med dinosaurer og bygde togbaner, ved bordene og la puslespill og lekte med smålego, og satt i sandkassa og gravde i sanda og drøftet ulike spørsmål sammen med barna. Samtidig gjorde jeg ”voksenting” som å hjelpe til med å gi fart på huska, tørke snørr, rydde, veilede i, og hjelpe til med, å kle på og av klær og vaske hender. Men jeg hadde også en privilegert rolle som ”studentforsker” som blant annet gjorde at jeg fikk være med på alle aktiviteter som ble gjort i mindre grupper som for eksempel besøk til småbarnsavdelinga, tur til svømmehallen, språkgrupper og musikksamlinger. Denne privilegerte rollen gjorde også at jeg kunne trekke meg tilbake for å skrive når som helst.

I den nye rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2006a) understrekes barns rett til medvirkning. I tillegg er barna beskyttet av personvernloven som påbyr at barnas foreldre/foresatte skal samtykke eller ikke til at deres barn deltar i forskningsprosjekter (jeg redegjør nærmere for forskningsetiske spørsmål i 4.3). Pedagogisk leder hadde innen jeg kom til barnehagen informert både barna, personale og foreldre/foresatte ved hjelp av mine informasjonsskriv og tospråklig assistent der det var nødvendig. Alle valgte å samtykke. Som jeg vil diskutere nærmere i 4.3.2 fikk jeg ikke tillatelse av NSD til å la barna selv samtykke eller ikke til å delta i prosjektet. Dermed ble det viktig for meg at barna fikk medvirke på mer indirekte måter. Jeg valgte derfor å ikke ”kræsje” barnas lek og samtaler, men å være der jeg var invitert inn av barna selv. Likevel var ikke dette alltid mulig i og med at voksne på avdelinga noen ganger plasserte meg sammen med barn som ikke selv hadde ”valgt meg”. Dette skjedde for eksempel i en samlingsstund en av de første dagene jeg var i barnehagen. Da ble jeg plassert ved siden av en gutt på 5 år. Han viste med hele kroppen sin (vred seg og satt urolig) at dette ikke var hans valg, og sa til slutt til meg: ”Er du jente?” ”Ja”, svarte jeg da. ”Jeg liker ikke jenter” sa han. Det valgte jeg å lese som et midlertidig valg om å ikke være ”tilgjengelig” for meg. Etter noen uker endret han adferd ovenfor meg og viste nysgjerrighet i forhold til ”forskning” og min rolle i barnehagen. Dermed har jeg ikke ønsket å presentere datamateriale hvor han er involvert fra denne første tiden, men var åpen for å ta med fortellinger fra tiden etter at han selv medvirket mer direkte til tekstene mine ved å ta kontakt med meg. Jeg valgte også å skrive i dagboka mi hovedsaklig om opplevelser jeg hadde sammen med barn som valgte å være sammen med meg.

En annen måte å la barna medvirke på var at jeg lot deres interesser virke styrende på mine valg i forhold til hva i det pedagogiske miljøet som jeg skulle se nærmere på. Da jeg kom til barnehagen var jeg selv interessert i bøkene i barnebokhylla og utstyret i kjøkkenkroken. Jeg skrev derfor ned innholdet her ved hjelp av barna (de bestemte rekkefølge og hva de ulike gjenstandene skulle kalles). Men etter å ha vært i barnehagen en tid så jeg at det var andre ting i det pedagogiske materialet som barna på denne avdelinga var mer opptatt av, for eksempel puslespillene. Dermed har puslespillene fått en mer framtrædende posisjon i datamaterialet enn jeg på forhånd hadde planlagt. På samme måte hadde jeg noen forestillinger på forhånd om hvilke av barnehagens egne styringsdokumenter som kunne være interessante å se nærmere på. Men utvalget av dokumenter ble gjort i samarbeid med styrer og pedagogisk leder fordi jeg ønsket at deres syn på relevans skulle få påvirke datamaterialet. Jeg har imidlertid måtte velge å fokusere kun på noen av disse dokumentene, og da har jeg først og fremst valgt dokumenter som belyser noe av det øvrige datamaterialet jeg presenterer. En oversikt over datamaterialet og en synliggjøring av datamaterialet jeg har tatt i bruk er lagt som vedlegg i oppgaven.

Jeg skrev dagbok rett etter jeg hadde vært i barnehagen, og av og til skrev jeg notater mens jeg var i barnehagen. Da skrev jeg på et løst ark og med en blyant som jeg hadde lomma. Men jeg opplevde at for å kunne skrive om det jeg opplevde så hadde jeg behov for å oppleve det først og så skrive etterpå:

Når jeg for eksempel som i dag sitter sammen med ei jente og tegner rundinger, teller dem, diskuterer hvilken størrelse den neste rundingen skal ha og fargelegger rundingene... Da er jeg der. Hvis jeg begynner å skrive samtidig så mister jeg konsentrasjonen om det vi gjør sammen (dagbok fra barnehagen i Vestfold 6/10 2006).

I tråd med (auto)etnografi skrev jeg tekstene i dagboka som subjektive fortellinger fra noe jeg opplevde sammen med andre. Tekstene på notatarket var fragmenterte ”huskelapper” og var også preget av at barna noen ganger dikterte hva jeg skulle skrive og andre ganger tegnet selv på arket.

Underveis i feltarbeidet opplevde jeg at minnene fra en ghanesisk barnehage jeg hadde praksis i våren 2005 var med i opplevelsene mine i Vestfold. Det forstyrret ideen om ”feltet” som jeg hadde da jeg begynte å komme til barnehagen i Vestfold. Jeg tenkte meg den konkrete ”barnehagen i Vestfold” og møtene mine med menneskene der som ”feltet”. Denne definisjonen

kan knyttes til klassiske etnografier hvor en definerer ”feltet” som et geografisk område (Emerson, Fretz & Shaw 2001). Underveis opplevde jeg minner fra den ghanesiske barnehagen som del av ”feltet”. Her finner jeg støtte hos Fox som skriver at ”[t]here is, of course, no such thing – in any essential sense – as ’the field’”(Fox 2006:347). Fox oppløser ”feltets” geografiske og tidsbundne grenser. Det åpner opp for å inkludere mine erfaringer fra den ghanesiske barnehagen i opplevelsene mine i barnehagen i Vestfold. Jeg har derfor valgt å anvende dagboka som jeg skrev da jeg var i Ghana og de notatene jeg skrev da jeg var i den ene barnehagen der som en del av datamaterialet. Dette gjør jeg ikke som del av en komparativ studie. I stedet velger jeg som Nordin-Hultman (2004) å bruke en barnehage i en annen kulturell kontekst for å kunne se barnehagen i det som for meg er en kjent kulturell kontekst med ”nye øyne”.

4.3 Ethiske refleksjoner

Nå vil jeg fokusere spesielt på etiske aspekter ved arbeidet med prosjektet. Her vil jeg ta for meg blant annet hvordan jeg har møtt krav om frivillig og informert samtykke, anonymisering, konfidensialitet og samfunnsansvar i betydningen at forskning skal komme samfunnet ”til gode”.

4.3.1 Ansvar ovenfor mennesker som deltar i forskningsprosjekter

Dette prosjektet er meldt til, og godkjent av, Personvernombudet for forskning; Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (heretter omtalt som NSD). I Norge er alle forskningsprosjekter som ”innebærer behandling av personopplysninger” meldepliktig til NSD (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, heretter omtalt som NESH, 2006). NSD har ansvar for å vurdere prosjektet i forhold til bestemmelsen i personvernloven, og å gi eventuell tillatelse til å begynne forskningsprosjektet (NESH 2006). Forskning hvor mennesker deltar innebærer krav om frivillig og informert samtykke (NESH 2006). At samtykket er frivillig betyr at det er gitt ”uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet” (NESH 2006:13). Det innebærer blant annet at en tar i betraktning at mange har vanskelig for å si nei til mennesker en opplever som autoritet. At samtykket er informert betyr at menneskene som deltar får informasjon om deltakelsen på en forståelig måte (NESH 2006). Jeg utformet informasjonsskriv til barna, deres familier og personalet som pedagogisk leder formidlet muntlig i tillegg til at foreldrene og personalet fikk informasjonsskrivene. Informasjonsskrivene inneholdt informasjon om prosjektet,

konfidensialitet, anonymitet og at det var greit å si nei og å trekke seg underveis. Pedagogisk leder hadde mulighet til å få hjelp av tospråklig assistent i tilfeller hvor hun mente det var nyttig for deltakernes forståelse av informasjonsskrivene. I tillegg utformet jeg en mer omfattende prosjektbeskrivelse til styrer slik at hun kunne svare på eventuelle spørsmål om prosjektet. Forskning hvor mennesker deltar innebærer også at opplysninger skal behandles konfidensielt og at menneskene som deltar anonymiseres (NESH 2006:18). Jeg møtte dette kravet ved å fjerne alle navn, og barnehagens logo, fra alt materiale *innen* jeg tok det med meg ut av barnehagen.

4.3.2 Barns rett til medvirkning

Da jeg meldte dette prosjektet til NSD informerte jeg om at jeg ønsket informert samtykke også fra barna. Det har sammenhenger med at ”barn” i følge Cannella og Viruru (2004) er en gruppe som koloniseres, blant annet gjennom at andre mennesker definerer deres ”behov” og ”beste”. Til tross for at det i følge NESH (2006:17) er ”viktig at en ser barnet som et individuelt subjekt” anbefalte ikke NSD (2006) å innhente verken skriftlige eller muntlige samtykker fra ”barn i barnehagealderen”. De skriver: ”Det er ingen grunn til å be barna ta stilling til hvorvidt de ønsker å samtykke til at forsker registrerer opplysninger om dem” (NSD 2006:2). Det understrekes at det er tilstrekkelig at barna informeres og at deres foresatte samtykker. Jeg har derfor kun informert barna. Men jeg ønsker likevel å problematisere egen praksis i lys av FNs Barnekonvensjon. ”Barnekonvensjonen ble vedtatt av FN i 1989, ratifisert av Norge i 1991 og inkorporert i norsk lov i 2003” (KD 2005:19). I barnekonvensjonens artikkel 12, første ledd står det at:

Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og gi barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet (FN-sambandet 2007).

Dette kan leses som at det tas ikke tas forbehold i forhold til hvem som har rett til å *gi uttrykk* for sine synspunkter. Samtidig kan formuleringen ”som er i stand til å danne seg egne synspunkter” leses som at en mener at noen barn kan danne seg egne synspunkter og andre barn ikke. Hvem skal i så fall avgjøre hvilke barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter? Hvordan? Dersom dette skal avgjøres av voksne og gjennom redskaper definert av voksne kan det leses som kolonisering gjennom sannhetsregimer, slik Cannella og Viruru (2004) bruker begrepet. Her skapes den rasjonelle voksne (forsker) gjennom at en tegner et bilde av det irrasjonelle barnet som ”den andre”. En tredje måte å lese dette på er at formuleringen ”som er i stand til å danne seg

egne synspunkter” gjøres irrelevant når barn gir uttrykk. Det begrunner jeg med at det at et menneske gir uttrykk for noe i seg selv bør være tegn nok på at denne personen har ”synspunkter”. Denne argumentasjonen er avhengig av hvordan det å ”gi uttrykk” defineres. Rammeplanens (KD 2006a) definisjon rommer både kroppsspråk, handlinger, estetiske uttrykk og verbale språk.

MacNaughton m. fl. (2007:169) går ikke nærmere inn på eventuelle forbehold, men skriver at FNs Barnekonvensjon innebærer at alle barn har rett til at deres meninger skal høres i avgjørelser som angår dem, uavhengig av barnets alder. Dette kan ses som del av et større etisk prosjekt hvor flere arbeider for å bidra til diskurser hvor ”barn” leses som aktive medkonstruktører og handlere i egne liv som har ”egne interesser som ikke bestandig faller sammen med foreldrenes eller andre voksnes” (Dahlberg m.fl.2002:82). I følge Rhedding-Jones begynner det å bli mer vanlig å la veldig unge mennesker samtykke selvstendig:

As a result of critical thinking, the very young are beginning to be listened to and taken seriously in research. In some cases children are drawing or signing their agreements to be involved in the research project; and they are withdrawing from the project when they decide. This, then, is a new ethics of justice (Rhedding-Jones 2005a:86).

En slik praksis tenker jeg at er i tråd med Ninni Sandviks definisjon av medvirkning hvor medvirkning er mer ”en etisk verdi, enn som en rettighet du gis forutsatt at du fyller visse krav” (Sandvik 2007:35). Svaret jeg fikk fra NSD kan tyde på at dette foreløpig ikke er en utbredt praksis i Norge. NSD oppgir ikke begrunnelse for at de ikke anbefaler at barna skal få uttrykke sine meninger knyttet til opplysninger forskere får registrere om dem. Men valget av begrepet ”barn i barnehagealderen” kan leses i sammenheng med reservasjonen som tas i siste setning i artikkel 12, første ledd (FN-sambandet 2007). Jeg tenker at dette likevel kan være en praksis som bør diskuteres nærmere i forskning som gjøres i barnehager som en konsekvens av at barns rett til medvirkning nå er lovfestet i *Lov om barnehager* (KD 2005).

I tillegg til denne utfordringen knyttet til barns rett til medvirkning, så ble jeg etter at undersøkelsen var avsluttet oppmerksom på en annen problemstilling. MacNaughton m. fl. (2007) skriver at implementering av *FNs Barnekonvensjon* bør få forskningsetiske konsekvenser. En del av dette arbeidet består i å la barn velge sine pseudonymer, fordi pseudonymer i tillegg til

å fungere som etisk beskyttelse også kan leses som å frata subjekter retten til å bestemme hvordan de skal benevnes (MacNaughton m. fl. 2007:174). Jeg hadde søkt opp denne teksten fordi jeg på det tidspunktet lagde pseudonymer og følte et ubehag som jeg ikke klarte å plassere. Da jeg leste dette ble jeg minnet på en opplevelse jeg hadde en av de første dagene jeg var i barnehagen i Vestfold. Den dagen spurte en av guttene meg om hvorfor jeg ikke skulle skrive de ordentlige navnene deres. (I informasjonsskrivet til barna understreker jeg anonymitetskravet og informerer om at jeg vil bruke pseudonymer i oppgaven jeg skriver i etterkant av feltarbeidet). Der og da gjorde jeg mitt beste for å redegjøre for grunnene til dette, men dette var et spørsmål som ikke ville slippe tak i meg. Da jeg møtte gutten igjen to dager senere spurte jeg om han ville velge det navnet jeg skulle bruke. Svaret kom kontant: ”Fritjof”. ”Fritjof” er ikke guttens ”egentlige” navn, og det raske svaret kan leses som at han hadde overveid hvilket navn han ville jeg skulle omtale ham med innen jeg spurte om det.

Det at jeg på forhånd ikke hadde vurdert muligheten for at menneskene i prosjektet kunne ønske å velge sine egne ”pseudonymer”, kan leses i sammenheng med at jeg er en uerfaren forsker, men også som en undervurdering av hvor relevant for eksempel spørsmål om pseudonymer kan være for (veldig unge) mennesker som deltar i forskningsprosjekter. At jeg kunne stilt alle menneskene i barnehagen det samme spørsmålet som jeg stilte ”Fritjof” falt meg dessverre ikke inn før jeg leste MacNaughton m. fl. (2007) våren 2007. På det tidspunktet vurderte styrer i barnehagen situasjonen dit hen at det ville innebære et for tidkrevende informasjonsarbeid dersom jeg skulle komme tilbake og la menneskene selv velge pseudonymer. Jeg har derfor valgt pseudonymer til alle unntatt ”Fritjof”, men stiller meg spørrende til at forskere, inkludert meg, velger deltakernes pseudonymer og slik fratrar mennesker retten til å bestemme hvordan de skal benevnes. Jeg ønsker derfor å stemme i Mohammed Shehadehs dikt om barnet han har navngitt:

Forgive me, my child
if the name I gave you
is not the name
you would have chosen...

All the children of the world,
in all my abodes
you are the roses in my courtyard,
the green and the fresh,
the sun and the stars,

you are the beautiful hands,
the ones who raise the flag of childhood high.

I give my life to you.
To you I write my poems (Shehadeh i Nye 2002:før side 1).

4.3.3 Å bruke egne minner fra praksisperioden i Ghana

Over har jeg diskutert utfordringer knyttet til informert samtykke med tanke på menneskene i barnehagen i Vestfold. Men hvem bør samtykke til at jeg bruker egne minner og dagboktekster fra praksisperioden i Ghana? Jeg har ikke den samme mulighet til å få informerte samtykker fra alle menneskene jeg skapte minnene sammen med i Ghana for tre år siden, som jeg hadde i barnehagen i Vestfold høsten 2006. Jeg har valgt å møte denne utfordringen ved å være nøye med at beskrivelsene mine er tydelig subjektive og ikke gir inntrykk av generaliserbarhet. Her støtter jeg meg til Mary Clearman Blew som skriver: "I can speak only for myself. I own my past and present. Only I can decide whether or how to write about it" (Blew 1999:7). Bruken av private dagboktekster fra mine opplevelser i Ghana er rapportert til, og godkjent av, NSD.

Da jeg tok i bruk minnene fra Ghana erfarte jeg i likhet med Blew (1999) at det å inkludere minnene i en ny kontekst også endret dem:

I know that once I have written about the past, I will have changed it – in a sense, set it in concrete – and I will never remember it in quite the same way. The experience itself is lost; like the old Sunday storytellers who told and retold their stories until what they remembered was the tale itself, what I will remember is what I have written (Blew 1999:7).

Minnene mine fra Ghana ble endret når de ble skrevet inn i erfaringene mine i Vestfold. Dette gjør i følge poststrukturelle teorier ikke beskrivelsene av minnene verken mer eller mindre "virkelighetsnære". Det henger sammen med at poststrukturelle teorier innebærer skepsis, ikke til "virkelighet", men til at språk¹⁶ blir behandlet som om det i seg selv er hva "virkeligheten" selv ville uttrykke dersom virkeligheter hadde språk (Lather 2001).

¹⁶ Se 4.1.1 for en redegjørelse for språks betydning innen poststrukturalismen.

4.3.4 Forskning og samfunnsansvar

I følge NESH (2006) har forskning effekter på samfunnet uavhengig av om effektene er tilsiktede eller ikke. Av den grunn er forskere forpliktet til å reflektere over hvordan forskningsinnsatsen kan komme samfunn til gode (NESH 2006:8). Men hva innebærer det ”å komme samfunnet til gode”? Hvem er ”samfunnet”? I følge Tuhiwai Smith (1999:2) ser gjerne forskere at akkurat deres prosjekter har mulighet til å tjene ”a ’greater good’ for mankind”. I lys av den samfunnsvitenskapelige forskningens koloniserende historie understreker Tuhiwai Smith (1999) at å tro at forskning kan tjene *menneskeheten* er både en refleksjon av ideologier og akademisk opplæring. På den måten kulturliggjør Tuhiwai Smith diskursen, samtidig som det blir mulig å se at et og samme forskningsprosjekt vil kunne ha ulike effekter for ulike mennesker.

4.4 Rhizoanalyser

I denne fjerde og siste delen av kapittel 4 vil jeg ta for meg hvordan jeg har valgt å lese undersøkelsens datamateriale. Jeg har valgt å gjøre rhizoanalyser inspirert av MacNaughton (2005). Det har jeg gjort fordi det er en analysestrategi som i likhet med poststrukturell og post/kolonial teori søker å sidestille flere kunnskaper i stedet for å søke entydige svar (Barclay-McLaughlin & Hatch 2005, Gandhi 1998, MacNaughton 2005). I tillegg er dette en analysestrategi som jeg mener går godt sammen med (auto)etnografi fordi begge strategiene gjøres ved hjelp av mange ulike tekster (Denzin 2003, MacNaughton 2005). Fordi MacNaughtons (2005) rhizoanalyser bygger på Deleuze og Guattaris (1987) rhizomatiske kunnskapssyn vil jeg begynne med å redegjøre for ”rhizomer”. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan MacNaughton (2005) gjør rhizoanalyser og hvordan jeg har valgt å gjøre rhizoanalyser.

4.4.1 Rhizomer

Jeg vil her redegjøre for Deleuze og Guattaris (1987) begrep ”rhizomer”. Deleuze og Guattari (1987) argumenterer for en rhizomatisk logikk som beveger seg videre fra dualisme og homogenitet. Rhizomebegrepet brukes for å belyse kunnskaper som sidestilte, dynamiske og fleksible (MacNaughton 2005). Rhizomer innebærer endring, kompleksitet og heterogenitet (MacNaughton 2005:120). Deleuze og Guattari (1987) beskriver trær og rhizomer for å belyse to kontrasterende kunnskapsbegreper. ”Kunnskapens tre” er allerede velkjent, og treet representerer her en lineær og statisk logikk hvor rota kommer først, deretter stammen og til slutt bladverket

(Deleuze & Guattari 1987). Deleuze og Guattari (1987) kritiserer denne tenkingen om treet for at den selv i sin mest dialektiske og velreflekterte form må sies å være ”gammel og slitt”. I følge Deleuze og Guattari arbeider ikke naturen slik: ”in nature, roots are taproots with a more multiple, lateral, and circular system of ramification, rather than a dichotomous one. Thought lags behind nature” (Deleuze & Guattari 1987:5). Deleuze og Guattari (1987) skriver altså at naturen ikke fungerer dikotomisk, og introduserer ”rhizomer” som alternativ.

Rhizomer er en form for vekst som blant annet benyttes av ingefær, ulike soppvekster og bambus (Deleuze & Guattari 1987). Rhizomer har ikke begynnelser eller slutter, men alltid en midte som de vokser og flyter over fra (Deleuze & Guattari 1987:21). Deleuze og Guattari (1987) beskriver seks prinsipper som kjennetegner rhizomer. **Det første prinsippet** ved rhizomer er at de kjennetegnes ved sammenhenger og forbindelser (Deleuze & Guattari 1987:7). I følge Deleuze og Guattari (1987) lever planter alltid i rhizomatiske forbindelser til andre planter, til vinden, til dyr og mennesker. På samme måte står mennesker i rhizomatiske forbindelser med hverandre, blant annet gjennom nettverkene virus får oss til å danne (Deleuze & Guattari 1987:10).

Rhizomatiske vekster er komplekse nettverk som alltid er i endring (Deleuze & Guattari 1987). I disse horisontale nettverkene er alle tråder interaktive, og en kan tre inn og ut av det hvor som helst (Taguchi 2004:176). At alle linjer er interaktive innebærer at nettet aldri er ferdig, men i en tilstand av kontinuerlig tilblivelse, hvor knutepunkter møtes, skaper nye forbindelser, og hvor noen tråder dør hen og nye oppstår (Deleuze & Guattari 1987).

Det andre prinsippet ved rhizomer er at de kjennetegnes ved heterogenitet (Deleuze & Guattari 1987:7). Deleuze og Guattari skriver at ”any point of a rhizome can be connected to anything other, and must be” (Deleuze & Guattari 1987:7). Rhizomer skaper ustoppelig forbindelser mellom maktorganiseringer, kunst, vitenskap og sosiale kamper. Det innebærer at rhizomer skiller seg fra kunnskapsperspektiver hvor for eksempel ”vitenskap” ikke kan blandes med poesi, eller at ulike sjangere eller fagområder ikke kan brukes sammen. Istedenfor både kan og må ulike typer multiplisiteter møtes og endre hverandre i rhizomatisk tenkning (Deleuze & Guattari 1987:7). Gjennom dette prinsippet om mangfold og ulikhet skiller rhizomer seg fra ideen om treet hvor orden opprettes gjennom dikotomisk tenkning (Deleuze & Guattari 1987:7).

Det tredje prinsippet ved rhizomer er at de kjennetegnes ved multiplisitet:

A multiplicity has neither subject nor object, only determinations, magnitudes, and dimensions that cannot increase in number without the multiplicity changing in nature (the laws of combination therefore increase in number as the multiplicity grows) (Deleuze & Guattari 1987:8).

Multiplisiteter forandrer seg i takt med at de utvides, og fordi de alltid er under tilblivelse er de også alltid i endring. Jo videre multiplisiteten blir, desto flere kombinasjonsmuligheter blir det mellom trådene i multiplisiteten og i møter med andre multiplisiteter. Videre har aldri multiplisiteter en tilleggsdimensjon *over* sine linjer, men er *flate* i betydningen at de fyller alle sine dimensjoner selv (Deleuze & Guattari 1987:9). Multiplisiteter har altså ikke en bestemmende ”kodeks” eller rangering av kunnskaper, og er dermed antiautoritære.

Det fjerde prinsippet ved rhizomer er at de kjennetegnes ved brudd og *lines of flight* (Deleuze & Guattari 1987:9). Bruddene, og linjene som skytes ut av dem, er del av rhizomers kontinuerlige endringsprosesser. Linjer i rhizomer kan bli brutt eller brytes ned enkelte steder, men starter alltid opp igjen ved en av de gamle linjene eller ved en ny (Deleuze & Guattari 1987). Rhizomer kan derfor aldri dø, bare endres (Deleuze & Guattari 1987:9). Dermed trues ikke rhizomer av endring, fordi endring er en fundamental del av rhizomer. Rhizomer trues ikke av å fjerne seg fra ”originalen” fordi rhizomer ikke forutsetter originaler. Dermed suspenderer Deleuze og Guattari Platons ”himmel” med originalbegreper (Chanter 2006:130).

For det femte innebærer rhizomer kontinuerlig, nærmest manisk, karttegning *om igjen* (Deleuze & Guattari 1987:12). Av det leser jeg at når kompleksitet og endring er et kjennetegn ved rhizomer, vil det også være sånn at kartlegginger av dem, følger de dynamiske endringsprosessene og dermed alltid er under tilblivelse. Deleuze og Guattari (1987) advarer mot å drive ”avtegninger” (*tracings*), dette skriver de at hører hjemme i treets logikk. Deleuze og Guattari (1987:12-13) skriver at mens ”avtegninger” handler om ”kompetanser” så handler ”kart” om *performances*¹⁷. Å tegne kart skiller seg fra avtegning fordi karttegning er prosessuelt: ”The map is open and connectable, reversible, susceptible to constant modification (Deleuze og Guattari 1987:12). Her tilpasses ”kart” kontinuerlig til ”terreng”. Rhizomatikk innebærer dermed

¹⁷ *Performances* kan leses som utførelser eller opptredener (Denzin 2003).

å lese ”kunnskap” som under tilblivelse (Deleuze & Guattari 1987). Det vil si at en ikke kan ”oppdage” verden og dens ”lovmessige”, ”universelle strukturer”, fordi en ikke lengre ser verden, kunnskap, politikk og kultur som statiske strukturer (Deleuze & Guattari 1987). For Deleuze og Guattari (1987) betyr ikke det at mennesker bør slutte å tegne kart eller planlegge, men derimot bør tegne kart *om igjen* kontinuerlig. Det fører oss til **det sjette prinsippet** ved rhizomer hvilket er at de kjennetegnes ved kontinuerlig beregning og planlegging *om igjen* (Deleuze og Guattari 1987:12). Den kontinuerlige omtrykningen av kartene fører til at beregninger og planlegging også må gjøres om igjen kontinuerlig. Den nærmest maniske omtrykingsaktiviteten bør dermed få konsekvenser for teorier og praksiser (Deleuze og Guattari 1987). Jeg har nå redegjort for Deleuze og Guattaris (1987) begrep ”rhizomer”. Det har jeg gjort for å tydeliggjøre noe av utgangspunktet for rhizoanalysene som jeg vil ta for meg i det følgende.

4.4.2 Rhizoanalyser

Rhizoanalyser tar utgangspunkt i Deleuze og Guattaris filosofiske og kulturelle teorier (MacNaughton 2004, 2005). Rhizoanalyser er en av flere mulige poststrukturalistiske tilnærminger til analyser. I følge Søndergaard (2002:191) er et av poengene med poststrukturelle tilnærminger til analyser å motsi det åpenlyse og selvfølgeliggjorte. Poststrukturelle tilnærminger til analyser kan slik forstås som verktøy i forsøk på å destabilisere det som blir tatt for gitt og eksponere det for refleksjon (Søndergaard 2002:191). Dermed vil poststrukturelle tilnærminger til analyser være nyttige i dette prosjektet hvor jeg søker å rekonseptualisere hva ”anerkjennelse” kan være i forhold til kulturelt mangfold i norske barnehagesammenhenger. Videre har jeg valgt å gjøre rhizoanalyser inspirert av MacNaughton (2005) fordi rhizometenkningen de er tuftet på gjør det mulig å møte problemstillinga med flertydighet.

I følge MacNaughton (2005:132) er rhizoanalyser ”an invitation and permission to challenge traditional/ dominant ways to do [analyses of texts]”. Rhizoanalyser bryter blant annet med tradisjonelle måter å gjøre analyser på ved at de ikke har en statisk framgangsmåte¹⁸ som kan kopieres av andre. Det er sammenfallende med at Søndergaard (2002:187) understreker at et kjennetegn ved analysetilnærminger som er inspirert av poststrukturalisme er at ”there are no recipes for creative analyses in this genre”. Det innebærer at MacNaughtons (2005) beskrivelser

¹⁸ Se 6.2.2 for en nærmere diskusjon av hva dette kan innebære i møter med krav til forskningsprosjektets reliabilitet.

av hvordan rhizoanalyser gjøres ikke er detaljerte eller uttømmende. Dermed vil det å gjøre rhizoanalyser innebære å være utforskende og kreativ. Dette svarer til Deleuze og Guattaris (1987:) ”rhizomer” som kjennetegnes ved fravær av overordna ”kodekser” og dermed kan sies å være antiautoritære. Jeg vil i det følgende redegjøre for rhizoanalyser. MacNaughton (2005) drøfter ikke eksplisitt hva som gjør rhizoanalyser beslekta med rhizomer. For å gjøre sammenhengene tydeligere har jeg derfor valgt å bygge denne redegjørelsen på de seks prinsippene ved rhizomer som jeg redegjorde for i 4.4.1.

Det første prinsippet ved rhizomer er i følge Deleuze og Guattari (1987) at de kjennetegnes av sammenhenger og forbindelser. Jeg ser likhetstrekk med rhizoanalyser fordi en i rhizoanalyser arbeider med forbindelser mellom ulike tekster og mellom deler innad i tekster. Dette gjøres gjennom dekonstruksjoner og rekonstruksjoner av tekster (MacNaughton 2005). MacNaughton (2005) skriver at rhizoanalyser består av både dekonstruksjoner og rekonstruksjoner av tekster. MacNaughton (2004, 2005) tar ikke for seg om det er noe som skiller annen dekonstruksjon og rekonstruksjon fra dekonstruksjon og rekonstruksjon i rhizoanalyser. Jeg vender meg derfor til Rhedding-Jones for en nærmere definisjon av dekonstruksjoner som hun beskriver som:

[P]oststructuralist ways of examining discourses and texts as operating in relation to each other. They involve reading and describing without limiting the number of possible interpretations, and being reconstructive rather than destructive (Rhedding-Jones 1996a:4).

Dekonstruksjoner skiller seg dermed fra fortolkende analyser: I motsetning til fortolkende analyser hvor en vektlegger at ulike lesere vil tolke tekster ulikt, så vektlegger en innen dekonstruksjon at enkeltlesere kan gjøre mange lesninger av en tekst (Rhedding-Jones 2005a).

Rhizoanalyser starter alltid med en tekst, og MacNaughton (2005) velger å begynne rhizoanalysene med videosnutter fra en barnehage som hun siden har transkribert. Når MacNaughton (2005) har valgt en tekst begynner hun dekonstruksjonen med å dele opp teksten i mindre biter. Deretter utforsker hun hvordan bitene forholder seg til hverandre (MacNaughton 2005). Etter å diskutert hvordan fragmentene i teksten forholder seg til hverandre, fortsetter MacNaughton (2005) rhizoanalysen med å spørre hvordan tekstfragmentene henger sammen med ting ”utenfor” teksten: for eksempel forfatteren, ulike samfunnsforhold eller sosiale og kulturelle

faktorer. Disse spørsmålene muliggjør at en kan lese teksten på flere måter. Slik kan en synliggjøre noen av sammenhengene mellom de ulike bitene i rhizoanalysens første tekst, og deretter synliggjøre denne tekstens forbindelser til en mengde andre tekster (MacNaughton 2005). Rhizomatiske lesninger av tekster innebærer derfor at:

[t]he (im)plausibilities of diverse, contradictory readings of texts is emphasised as the rhizo-analyst carefully maps the paths of meaning, the lines of flight, that readers take to forge linkages (Honan 2004:269).

Med andre ord vil lesningene av sammenhenger også innebære å synliggjøre motsetninger og mangfold. Det muliggjøres blant annet av det andre prinsippet ved rhizomer.

Det andre prinsippet ved rhizomer er i følge Deleuze og Guattari (1987) at de kjennetegnes heterogenitet. Her ser jeg sammenhenger med hvordan rekonstruksjoner gjøres i rhizoanalyser. Rekonstruksjoner i rhizoanalyser gjøres i følge MacNaughton (2005:120) ved å skape nye tekster og lesninger av teksten gjennom å forbinde teksten med andre tekster. Å velge ut tekstene en vil flette åpningsteksten sammen med er i følge MacNaughton (2005) en avgjørende del av arbeidet med å gjøre rhizoanalyser. I rhizoanalyser oppfordres til å gjøre et mangfoldig tekstutvalg, og at tekstene en velger forbinder rhizoanalysene til prosjektets politiske intensjon (MacNaughton 2005). Det åpner opp for akademiske tekster som inkluderer mange tekster og sjangere og kan dermed sies å være beslektet med (auto)etnografi (Denzin 2003).

MacNaughton (2005) skriver at Deleuze råder oss til å være nomadiske i vår søken etter tekster. Deleuze (1994) bruker begrepet ”nomadisk” som et utspring fra *nomos*. *Nomos* skiller seg fra *logos* som har konnotasjoner til statiske, proporsjonelle og fastsatte grenser (Deleuze 1994:36). *Nomos* er i følge Deleuze (1994:36) ”without property, enclosure or measure”, og åpner derfor opp for *flere synsvinkler samtidig*. Å sette tekster ved siden av hverandre på denne måten kan også kalles *juxtapositioning* (Rhedding-Jones 1996a:2, 1996b:29, 2002b:11, 2005a:123).

Juxtapositioning er kunsten å forbinde tekster, sjangere, narrativer og andre konstruksjoner (som ikke nødvendigvis ”hører sammen”) med hverandre (Rhedding-Jones 2005a:123).

”Juxtaposisjoner” har slik sett slektskap med rhizoanalyser hvor en lar tekster ”gjøre noe” med hverandre: tekstene overlapper og skiller seg fra hverandre, ergo forsterker, forandrer og synliggjør de nye aspekter ved hverandre (MacNaughton 2005:127).

Det tredje prinsippet ved rhizomer er i følge Deleuze og Guattari (1987) at de kjennetegnes av multiplisitet. Her ser jeg likhetstrekk med rhizoanalyser gjennom at for hver tekst en legger til så endrer det rhizoanalysen og skaper flere forbindelsesmuligheter til flere tekster. I følge MacNaughton (2005) har rhizoanalyser en ”sdestilt logikk” som utfordrer ”årsak-virkning”-tenkning. Rhizoanalyser belyser hvordan meningskaping er kompleks og skiftende:

[A] rhizoanalysis of the growth of gender stereotypes in young children would show how those stereotypes overlap with cognition that, in turn, overlaps with cultural experiences that, in turn, overlaps with parents’ expectations, that, in turn, overlaps with their age that, in turn, overlap with their experiences of early childhood settings that, in turn, overlap with geographical location that, in turn, overlaps with national identities that, in turn, overlaps with history that, in turn, shifts over time (MacNaughton 2005:122).

Slik utfordrer rhizoanalyser ideer om at barns meningskaping rundt for eksempel kjønn betinges av en spesiell hendelse *eller* barnets alder *eller* barnets foreldre. I stedet søker en *både- og* fordi meningskaping er midlertidig, skiftende og kompleks (MacNaughton 2005).

Det fjerde prinsippet ved rhizomer er i følge Deleuze og Guattari (1987) at de kjennetegnes av brudd. Her ser jeg forbindelseslinjer til rhizoanalyser hvor bruddene blir synlig gjennom at de genererer spørsmål eller paradokser som i sin tur kan endre retningene som rhizoanalysen kan ta. Som nevnt ser en i rhizoanalyser etter hvordan tekster overlapper hverandre eller har forbindelseslinjer til hverandre (MacNaughton 2005). Men en ser også etter om tekster forstyrrer eller bryter med hverandre (MacNaughton 2005). Slike brudd skaper en i rhizoanalyser når en bringer inn en tekst som gjennom sin forskjellighet forandrer rhizoanalysen. En stadig pågående endring vil derfor være en del av rhizoanalysens måte å utvides på.

Det femte og sjette prinsippet ved rhizomer er i følge Deleuze og Guattari (1987) at de kjennetegnes av karttegning om igjen og planlegging om igjen. Her ser jeg to forbindelseslinjer til rhizoanalyser. For det første vender en i rhizoanalyser søken fra ”harde fakta” til å generere multiple lesninger (MacNaughton 2004, 2005). Rhizomatiske lesninger innebærer at en ikke kan eller vil gi et ”entydig svar”, men at en i stedet søker å synliggjøre flere lesninger, og at problemstillinger blir møtt på flere måter. Det innebærer også at det alltid kan gjøres enda flere lesninger som i sin tur vil endre rhizoanalysen. I rhizometenkning går en fra *being* til *becoming* (Deleuze & Guattari 1987), og det innebærer at rhizoanalyser ikke genererer ”funn” en kan

fastslå, men i stedet gjør lesninger som er midlertidige, kontekstavhengige og under tilblivelse (MacNaughton 2005). Dermed vil rhizoanalyser kunne generere flere spørsmål enn svar. En viktig del av forskerens arbeid vil være å bestemme seg for hvilke tråder en skal forfølge, men enda viktigere; hvilke en skal la henge løst til leseres disposisjon (Honan 2004). For det andre ser jeg forbindelseslinjer til at en med rhizoanalyser alltid har en politisk intensjon (MacNaughton 2005). Det innebærer at en ønsker å muliggjøre en stadig tenking *om igjen* eller rekonseptualisering rundt spørsmål knyttet til for eksempel hva ”anerkjennelse” kan være i norske barnehagepedagogikker. Forstyrrelsene og bruddene er viktige fordi de kan åpne opp for flere ”sannheter”/ kartlegginger, og fordrer dermed en tenking om igjen rundt praksis, politikk og teori. Rhizoanalyser kan dermed være arbeidsmåter for å utvide:

the range of discourses through which meaning is generated in early childhood studies. Using rhizomatic logic, we can deconstruct and reconstruct meanings and, in doing so, challenge our 'will to truth' and find strategies to 'become' differently (MacNaughton 2005:144).

Den politiske intensjonen i rhizoanalyser er, slik jeg leser MacNaughton (2005), dermed nært knyttet opp mot kritiske, postkoloniale og poststrukturelle teories viljer til å åpne opp for et mer bråkete mangfold og flerstemmige teorier, politikker og praksiser. Rhizoanalyser kan dermed anses som en egnet måte å møte mine ønsker om å gjennom denne oppgaven åpne opp for flere mulige måter og tenke og gjøre ”anerkjennelse” på. Jeg vil forsøke å kartlegge *om igjen* for å muliggjøre en planlegging og omtrykking av kartene *om igjen* i forhold til ”anerkjennelse” og ”kulturelt mangfold” i norske barnehagepedagogikker.

4.4.3 Hvordan jeg gjorde rhizoanalyser

Jeg har valgt å gjøre tre rhizoanalyser for å forsøke å rekonseptualisere ”anerkjennelse” av kulturelt mangfold i barnehager. Hver av rhizoanalysene er derfor tuftet på et av anerkjennelsesbegrepene som jeg har redegjort for i kapittel 2. I følge Deleuze og Guattari (1987) har rhizomer alltid en midte som de vokser ut fra, og i dette prosjektet får hvert av de tre anerkjennelsesbegrepene være midter i hver sine rhizomer. Derfor er ikke disse plassert først i rhizoanalysen, men i overgangen mellom dekonstruksjonen og rekonstruksjonen.

Jeg har valgt å starte hver rhizoanalyse med en tekst fra datamaterialet som jeg har samlet inn og skrevet i barnehagen i Vestfold. Jeg har valgt tekster som jeg tenker kan overlappe anerkjennelsesbegrepet den aktuelle rhizoanalysen er tuftet på. Et eksempel på en slik tekst kan være denne:

Emma, Peter, Irene, Mathias og jeg er inne på dukkerommet. Peter kommer bort til meg og sier: "Skal jeg fortelle deg det vietnamesiske navnet mitt?". Det begynner å gå opp for meg at de har to navn... Jeg takker ja, og Peter, Emma og Mathias forteller meg de vietnamesiske navnene sine, og får meg til å gjenta dem til de synes det høres riktig ut. Irene sier hun ikke har et vietnamesisk navn (Dagbok 11/10-06).

Jeg velger å skrive tekster som er tatt fra datamaterialet mitt i kursiv. Det gjør jeg for at det skal bli lettere for lesere å skille disse tekstene fra andre tekster i rhizoanalysene. Når jeg har presentert den første teksten begynner jeg med å dele den opp i biter. Jeg har valgt å presentere bitene i teksten gjennom å angi hver bit med romertall, for eksempel slik:

- i* Emma, Peter, Irene, Mathias og jeg er inne på dukkerommet.
- ii* Peter spør meg om han skal fortelle meg sitt vietnamesiske navn.
- iii* Jeg tenker at alle de norsk-vietnamesiske barna har to sett med navn.
- iv* Tre av de fire norsk-vietnamesiske barna sier de har to sett med navn.
- v* Jeg visste ikke at noen av barna har to sett med navn innen de valgte å fortelle meg det.

Jeg velger å skrive romertallene i kursiv for slik å skille dem fra resten av teksten. Det er nyttig fordi det muliggjør å skille fragment *i* fra preposisjonen "i", og fragment *vi* fra pronomenet "vi".

Hver av bitene kan synliggjøre ulike forbindelser eller forstyrrelser. Det første jeg gjør er å se etter **hva fragmentene genererer i møte med hverandre**. Fragment *i* synliggjør for eksempel at jeg er inne på et rom med fire norsk-vietnamesiske barn. Dette ble, uten at jeg hadde ytret et eksplisitt ønske om dette, arrangert av den tospråklige (vietnamesisk- og norsktalende) assistenten på avdelinga. Dersom vi lar fragment *i* møte fragment *ii* kan det generere spørsmål om hvorvidt Peter ville tatt dette initiativet dersom vi for eksempel hadde vært ute i fellesarealene? Har det noe å si at det er bare oss i rommet?

Det andre jeg gjør å stille spørsmål ved **hvordan denne teksten kan leses i lys av anerkjennelsesbegrepet** som utgjør den aktuelle rhizoanalysens midte. Disse begrepene er redegjort for i kapittel 2, men jeg vil ta med en kort definisjon av begrepet også her for å gjøre det

lettere for lesere. Hva kan synliggjøres dersom vi ser teksten i lys av anerkjennelse lest som representasjon? Barnas navn framkom i mange sammenhenger i barnehagen, blant annet i en bursdagskalender på veggen og i lister over smågrupper barna var delt inn i. Men her var det barnas ”norske” navn som ble angitt. Videre blir det mulig å spørre seg hva for eksempel førskolelærerstudenter lærer om ulike navnepraksiser en kan møte i norske barnehager.

Det tredje jeg gjør er å stille spørsmål ved **hvordan denne teksten kan leses i lys av den sosiokulturelle konteksten** jeg redegjorde for i 1.3.2. I møte med fragment v kan det generere spørsmål om hvorvidt det kulturelle mangfoldet gjenspeiles i barnehagen (KD 2006a) med tanke på ulike praksiser knyttet til navn. Fragment *ii*, *iii* og *iv* viser at jeg får utvidet min forståelse av hvilke navnepraksiser som eksisterer i Norge. Dermed synliggjøres det paradoksale ved diskurser som utelukkende legger vekt på at *barnehager* skal bidra til å øke *minoritetsbarns* forståelser (UFD 2003) og ikke omvent.

Det fjerde jeg gjør er å **forbinde teksten til andre tekster**. Dersom jeg ser teksten i lys av tekster om kritisk multikulturalisme fra oppgavens 3.1 kan det generere spørsmål om hvorfor jeg var inne på dukkerommet med fire norsk-vietnamesiske barn: Kan den tospråklige assistentens handlinger leses som del av en diskurs hvor multikulturalisme handler om minoriteter? Kan det videre tenkes at jeg gjennom å ikke definere hva jeg la i ”flerkulturelle spørsmål” (se 1.5.1.) bidro til å reprodusere en dominerende diskurs om multikulturell pedagogikk? For å muliggjøre flere lesninger av denne teksten forbinder jeg den så med en annen tekst. En tekst som kan bidra til å endre rhizoanalysen kan være Habibah Shaikhs (2005) tekst hvor hun forteller at hun som student ved pilotprosjektet *Flerkulturell Førskolelærerutdanning* opplevde at hennes minoritetsbakgrunn ble en ressurs i undervisningen. Det står i motsetning til erfaringer fra tidligere hvor hennes ”etniske bakgrunn har blitt sett på som noe negativt, noe hindrende eller eksotisk (i hovedsak av lærere)” (Shaikh 2005:138). Denne teksten muliggjør at vi leser teksten fra barnas perspektiv. Hvorfor tar for eksempel Peter dette initiativet i fragment *ii*? Er også han kallet av diskursen om multikulturalisme hvor det handler om minoriteter og deres forskjellighet? Kan hans spørsmål da leses som en imøtekomning av det han tenker er mine forventninger? Eller kan det være at barnas vilje til å dele hang sammen med at en voksen så på deres minoritetsbakgrunn som ressurs? Etter at jeg har utforsket noen av de lesningene som tekstmøtet kan generere, går jeg

videre og forbinder enda flere tekster til rhizoanalysen på liknende måte. Jeg har valgt å nummerere tekstene som t1, t2, t3 for å enklere kunne omtale dem i rhizoanalysene.

MacNaughton (2005) skriver ikke hvor mange tekster en bør anvende eller hvor grundig hver tekst bør utforskes. Det innebærer at forskeren selv må ta stilling til dette. Davies (2004) vever egne refleksjoner sammen med 12 andre australske forskere sine selvrefleksive tekster rundt poststrukturalisme og 10 utdrag fra akademiske tekster i en artikkel på sju sider. Jeg støtter meg til hvordan Davies (2004) dermed skaper ”flerstemmighet” og har derfor valgt å bruke relativt mange tekster. Jeg bryter samtidig med henne gjennom at jeg ikke ønsker å bruke kun ”akademiske” stemmer, men heller ønsker større mangfold i stemmene jeg slipper til. Det henger sammen med rhizomers andre prinsipp som er at de kjennetegnes ved heterogenitet (Deleuze & Guattari 1987). Jeg støtter meg videre til både Davies (2004), Deleuze og Guattari (1987), Denzin (2003), Foley (2002:481) og MacNaughton (2005) og fletter sammen et mangfold av tekster: Tekster fra mine to dagbøker (fra barnehagene i Vestfold og Ghana), faglitterære tekster, offentlige styringsdokumenter, poesi, mine beskrivelser av det pedagogiske miljøet og materialet, barnehagen i Vestfolds årsplan og andre uttalelser. Videre er rhizomer i følge Deleuze og Guattari (1987) antiautoritære. Jeg har derfor valgt å presentere utdrag fra tekstene jeg har arbeidet sammen i vedlegg bak i oppgaven. Dette er en invitasjon til lesere om å gjøre egne lesninger og slik delta aktivt i kartleggingen, utvidelsene og omkalkeringene av rhizomene.

5 RHIZOANALYSER

5.1 En kort presentasjon av barnehagene i Norge og Ghana

I overskriften bruker jeg begrepet ”barnehage”. I lys av poststrukturell teori blir det likevel viktig å påpeke at det i Ghana og Norge ble bruket ulike begreper fordi de påvirker våre forståelser av virksomhetene. I Norge ble institusjonen betegnet som ”barnehage”, mens den i Ghana var en *nursery and kindergarten*. I Ghana var det *classrooms, children, teachers* og en *principal*. I Norge var det *avdelinger, barn, pedagogiske ledere, pedagogiske medarbeidere, tospråklig assistent* og en *styrer*. I tillegg var det til en hver tid andre voksne der i kortere perioder som hadde arbeidspraksis. At de i Ghana ikke hadde noen som var *bilingual teachers* kan ha sammenheng med at alle i personalet, i likhet med barna, var flerspråklige. Alle kunne flere ghanesiske språk og engelsk. Engelsk var det dominerende undervisningsspråket i denne ghanesiske barnehagen. Også i barnehagen i Vestfold var det flere språk representert. På avdelinga var 8 av 19 barn flerspråklige, mens resten av barnegruppa hadde norsk som hjemmespråk. Da jeg var på avdelinga var det to kvinner der som hadde arbeidspraksis. En var flerspråklig. 2 av 5 voksne på avdelinga var da flerspråklige i betydningen at de hadde andre førstespråk enn norsk.

I både Ghana og Norge var barna for det meste i aldersbestemte grupper. I Ghana besto disse gruppene av *Nursury 1* for 1-2 åringene, *Nursury 2* for 2-3 åringene, *Kindergarten 1 (KG1)* for 3-4 åringene og *KG2* for 4-5 åringene. I første time var alle sammen ute foran skolen og hadde *devotion* (salmeresitering og -sang, sang av skolens egen sang og nasjonalsangen, sverging av troskap til flagget) sammen. Deretter var alle inne i hver sine klasserom, avbrutt av en felles pause ute hvor de voksne arrangerte ringleker. I Norge var barna delt inn i en småbarnsavdeling (0-3 år) og tre storbarnsavdelinger (2-6 år). Småbarnsavdelinga lå et lite stykke unna de andre, og det gjorde at barna også i frileken ute var i aldersbestemte grupper. Det var sjelden vokseninitierte aktiviteter ute. I tillegg var det særlige gruppeaktiviteter hvor barna var delt inn i årstrinn. I Ghana var jeg sammen med KG1 hvor det var 33 barn og 3 lærere.

Hverdagen i Vestfold var organisert rundt noen felles daglige aktiviteter som samlingsstund, håndvask og måltider, og andre felles ukentlige aktiviteter som at det var turdag på mandager og at alle fikk ha med seg en leke hjemmefra på fredager. I tillegg var det flere aktiviteter som

foregikk i mindre grupper, hovedsaklig på torsdagene. Gruppeaktivitetene var for eksempel skoleforberedende aktiviteter for 5-6 åringene, språkstimuleringsgrupper for de som førskolelærerne i barnehagen mente hadde behov dette, kulturskole hvor en musikkpedagog kom til barnehagen og hadde opplegg med 4-5 åringene, svømming for 5-6 åringene og besøk til småbarnsavdelinga for 3-4 åringene. Alle barna var i en eller flere grupper og det var derfor ikke oppsiktsvekkende når noen skulle ut av avdelinga for å gå på en gruppeaktivitet. Mellom disse organiserte og voksenstyrte aktivitetene var det rom for såkalt ”frilek”. Ofte var de voksne da sammen med barna og spilte spill, la puslespill og funderte over ulike spørsmål sammen med barna i sandkassa og ved huskene. Barnehagen hadde en trykket årsplan hvor blant annet barnehagens forutsetninger, visjoner, arbeidsmåter, syn på arbeid med omsorg og oppdragelse, lek og læring var synliggjort. Videre var det her en plan for hvordan 1-2 åringene, 3-4 åringene, 4-5 åringen og 5-6 åringene skulle arbeide med fagområdene i rammeplanen (KD 2006a). Tidfestingen av mange av de ulike pedagogiske oppleggene var synliggjort i avdelingas månedsplan (se vedlegg 4).

I *KG1* i Ghana arbeidet lærerne ut fra en tykk håndskrevet bok der alle undervisningstimene hver dag gjennom hele året var planlagt. Her beskrives hver økts tema (f.eks. *Maths: addition of simple numbers*), formål (f.eks. *By the end of lesson children should be able to add the numbers together and write the answer*), metode (f.eks. *Teacher teach the children on the board*), læringsmateriale (f.eks. *bottletops, bottles, stones, sticks*), viktige poenger (f.eks. *adding numbers in words, adding numbers in figures, adding numbers in words and figures*), evaluering og vurdering (f.eks. *Class work will be given to the children*). I tillegg hadde *KG1* en timeplan med tidfestingen av arbeidet med de ulike fagområdene (se vedlegg 3).

Fysisk sett var barnehagene svært ulike. De hadde likevel til felles at de besto av både bygg, uteområde og solide inngjerdinger. *KG1* sitt klasserom i Ghana var adskilt fra *KG2* ved hjelp av skillevegger. På disse skilleveggene hang mange pedagogiske plakater fra Stor Britannia med ulike motiver. For eksempel omhandlet en av plakaten temaet ”tid”. Her var det bilde av en klokke og beskrivelser av hva plakatmakerne mener en gjør til visse klokkeslett (*go to school, tea time* osv.). En annen plakat handlet om påkledning og klesplagg. Selve klasserommet var et rektangulært rom med en tavle på veggen som sto mot skilleveggene. Til høyre for tavla var et

kateter med to voksenstoler. Bygget var av mur, og veggene til venstre for tavla hadde flere vinduer (uten glass) mens veggene til høyre for tavla hadde to døråpninger (uten dører). Dette gjorde at det hele tiden var gjennomtrekk. I klasserommet var det seks sekskantige gruppebord. Bordene var i ”barnehøyde” og alle barna satt på barnestoler rundt bordene. Utenfor og til venstre for klasserommet var en hylle hvor alle barnas ryggsekker sto. I et rom ved siden av var det et fellestolett for hele skolen.

Avdelinga i Norge hadde flere rom. Først gikk en inn en tung ytterdør og kom i en grovgarderobe som var fylt med støvler og regntøy. Det neste rommet var garderoben. Til venstre for dette rommet var avdelingas barnedo med vasker i barnehøyde og stellebord. Dersom en gikk rett fram i garderoben og gjennom en dør kom en inn på avdelinga. Langs venstre side av dette rommet var det en vindusrekke (med glass i). Rommet var L-formet. En stor hylle med mange skuffer og skap fungerte som en skillevegg samtidig som den var full av leker og annet pedagogisk materiale. På avdelingen var det to store bord som var omkranset av tripp-trapp-stoler. Langs veggene var hyller og kommoder med bøker, leker og annet pedagogisk materiale. På veggene hang barnetegninger, dokumentasjonsplakater og noen bilder av tusser og troll. I tillegg kunne jeg se en globus, en klokke, flere oppslagstavler fulle av informasjon og enkeltbarns permer i voksenhøyde. Til høyre for dette rommet var det et lite materialrom. Til venstre var det en dør som leder inn i et dukkerom. Dersom en derimot gikk rett fram kom en til et stort fellesrom med stor gulvplass og et kjøkken.

Begge barnehagene var private, og dette ga foreldrene innflytelse begge steder. Barnehagen i Norge var foreldreid og en kjøpte en andel i barnehage når en fikk tildelt barnehageplass, noe som igjen ga en stemme ved selskapets årsmøte. I tillegg var foreldrene sikret innflytelse gjennom samarbeidutvalget og foreldrerådet, dette er lovfestet i §4 i *Lov om barnehager* (KD 2005). I barnehagen i Ghana betalte foreldrene en fastsatt sum hvert trimester. Prisene i barnehagene i Ghana varierte relativt mye, og i denne barnehagen var prisen noe høyere enn andre barnehager i nær omkrets. Det innebar at foreldrene hadde barna i akkurat denne barnehagen som en investering i barnas framtid, og at foreldrene ville bytte barnehage dersom de ikke mente at barnehagetilbudet levde opp til den forventede standarden. Lærerne var derfor opptatt av at foreldrene måtte være tilfredse med barnets læringsutbytte.

5.2 Rhizome med utgangspunkt i anerkjennelsesbegrepet i 2.1

Denne rhizoanalysen tar utgangspunkt i anerkjennelsesbegrepet i 2.1 som handler om anerkjennelse som politisk strategi. Jeg vil begynne denne første rhizoanalysen med et utdrag (t1) fra barnehagen i Vestfolds årsplan som står under overskriften ”Flerkulturelt mangfold”:

Et språklig, kulturelt og religiøst mangfold er berikende og en styrke for fellesskapet i barnehagen. Vi legger til rette for en likeverdig dialog og samhandling mellom ulike grupper. Vi snakker om både det som er ulikt og det som er felles. Barnas møte mellom ulike kulturer og tradisjoner legger grunnlaget for respektfull samhandling. Personalet har ansvar for at alle barn og foreldre/foresatte er likestilte og møtes med samme grad av forståelse og respekt. [...] Vi jobber med å styrke både barnas morsmål og det norske språket. Vi har morsmålsassistenter og egne språkgrupper. Gjennom dette gir vi barna mulighet til å beherske begge språk, og å utvikle sin doble kulturtilhørighet.

Fragmentene i dette tekstutdraget kan være som følger:

- i* Språklig, kulturelt og religiøst mangfold trekkes fram som en ressurs for fellesskapet.
- ii* Barnehagen legger til rette for en likeverdig dialog mellom ulike grupper. Det innebærer at en samtaler både om likhet og forskjellighet.
- iii* I forhold til språklig mangfold skriver en at barnehagen jobber både med å styrke barnas morsmål og det norske språket. Det arbeides for at barna skal beherske begge språk gjennom morsmålsassistanse og språkgrupper.
- iv* I forhold til kulturelt mangfold skriver en at barnas møte mellom ulike kulturer og tradisjoner legger grunnlaget for respektfull samhandling. Det skrives videre at de tospråklige barna skal få mulighet til å utvikle sin doble kulturtilhørighet.
- v* I forhold til foreldresamarbeid skriver en at personalet har ansvar for at alle barn og foreldre/foresatte er likestilte og møtes med samme grad av forståelse og respekt.

Jeg vil fortsette dekonstruksjonen av teksten ved å se etter sammenhenger og brudd som fragmentene genererer i møte med hverandre. Fragment *i* er mulig å lese som en anerkjennelse av at mangfold er en ressurs for fellesskapet. Dersom en leser fragment *i* og *ii* i sammenheng kan det se ut til at en tenker seg dette fellesskapet som bestående av ulike grupper. Hva eller hvem disse gruppene innebærer defineres ikke eksplisitt. Dersom en leser ”ulike grupper” i sammenheng med fragment *i* kan det være språklige, kulturelle og religiøse grupper. Leser en det i sammenheng med fragment *iv* kan det se ut til at ”ulike grupper” kan være ”ulike kulturer og tradisjoner” og at barna da møtes og beveger seg mellom disse. I denne lesningen løsrives barna fra kulturligheten, denne tilskrives i stedet voksne (deres familier og/eller personalet). Leser en derimot ”ulike grupper” i sammenheng med både fragment *iv* og *v* kan ulike grupper i

barnehagen være de som har posisjon som ”barn”, ”foreldre/foresatte” og ”personale” i barnehagen. En annen lesning kan være at dersom en leser det at alle barn og foreldre/foresatte skal være likestilte (v) i sammenheng med ”ulike kulturer og tradisjoner” (iv) kan det leses som at ”ulike grupper” er barn og foreldre med ”ulike kulturer og tradisjoner”. I denne lesningen er barna del av det som er kulturlig.

Dersom en leser teksten i lys av kritisk multikulturalisme kan vi for eksempel spørre hva slags multikulturalisme som ligger til grunn for årsplanen: Er det barnehagen betegner som ”Flerkulturelt mangfold” (t1) knyttet til minoriteter eller handler det om alle? Fragment *i* kan leses som at dette mangfoldet rommer alle i og med at en understreker at mangfold er en ressurs for fellesskapet. Det kan også leses som at noen utgjør dette ”mangfoldet”, altså en ”forskjellighet fra”, men at dette mangfoldet anses som noe som også kommer de som er ”like som” til gode. Samtidig blir det mulig å lese det som om ”Flerkulturelt mangfold” handler om språklige minoriteter når en skiller mellom barnas ”morsmål” og ”det norske språket”. Her defineres alle språk unntatt ”det norske språket” som ”morsmål”. Dette kan leses som et tegn på at ”morsmål” omtales som noe minoritetsspråklige barn har.

Sett i sammenheng med hverandre synliggjør disse fragmentene i utdraget fra årsplanen at barnehagen planlegger å arbeide med mangfold ut fra flere perspektiver. I fragment *i* synliggjør en tre former for mangfold; språklig, kulturelt og religiøst. Videre synliggjør en i fragment *i* til *v* at mangfoldet fordrer at det jobbes med flere innfallsvinkler samtidig. I fragment *ii* og *v* synliggjør en at mangfold i barnehagen fordrer at en arbeider med at dialoger og møter mellom mennesker i barnehagen skal være likestilte og preget av forståelse og respekt. Dialogene og møtene kan leses som både mellom foreldre/foresatte og personalet (v), barna og personalet (v), barna i mellom (iv) og mellom ”ulike grupper” (ii) (se lesninger av ”ulike grupper” over). Lest i sammenheng med fragment *v* plasseres ansvaret for disse møtene og dialogene hovedsaklig hos personalet i barnehagen. Samtidig viser formuleringen i fragment *ii* og at ”barnehagen legger til rette for” at ansvaret for at møtene og dialogene i barnehagen er preget av likeverd, forståelse og respekt ikke ligger utelukkende hos personalet.

Fragment *iii* og *iv* kan leses som at kulturelt og språklig mangfold blant barna i barnehagen får konsekvenser for det pedagogiske arbeidet. I fragment *iii* kan en lese at barnehagens mål er å arbeide med å styrke både barnas ”morsmål” og ”det norske språket”. I fragment *iv* begrunnes målet om at barna skal få utvikle to språk sammen med det å utvikle såkalt ”dobbel kulturtilhørighet”. I denne sammenhengen kan en lesning av ”dobbel kulturtilhørighet” leses som en understreking av at språk og kultur er nært sammenflettet.

Videre synliggjør en i fragment *iii* noen av arbeidsmåtene en anvender for å oppnå å styrke både barnas ”morsmål” og ”det norske språket”; at deler av personalet er tospråklig og at en har språkstimuleringsgrupper hvor fellesspråket norsk står i fokus. Jeg mener det er interessant at en har valgt begrepet ”morsmålsassistanse” i og med at begrepet som gjerne brukes i offentlige skriv og i faglitteratur fra de siste årene er begrepet ”tospråklig assistanse”. Dette skiftet i begreper kan leses som et skifte fra at assistentens oppgaver gikk fra å være ”morsmålstrening” til å arbeide med to eller flere språk samtidig. Hva sier valg av begrep om akkurat denne barnehagens bruk av tospråklig personale? Et annet interessant aspekt er at denne delen av personalet omtales utelukkende som assistenter. Stillingsbetegnelsen ”assistent” velges derfor foran ”personale”, ”førskolrelærer” og ”pedagog”. Hvorfor? Hvilke effekter får det?

Jeg nå begynne rekonstruksjonene i denne rhizoanalysen ved å spørre hvordan utdraget fra barnehagens årsplan kan leses i lys av anerkjennelsesbegrepet jeg redegjorde for i 2.1:

På den ene siden dreier det seg om et individbasert krav om ”likeverdighet” (Gressgård 2007). På den andre siden dreier det seg om krav om anerkjennelse av både grupper og individers særegenhet (Gressgård 2007). ”Anerkjennelse” innebærer her normative vurderinger av det Gressgård (2007:14) betegner som kulturelle praksiser eller produkter. Slik jeg leser Gressgård (2007) blir denne anerkjennelsespraksisen en politisk strategi som gjøres av stater *ovenfor* definerte ”kulturelle grupper”.

Dersom en leser utdraget fra barnehagen i Vestfolds årsplan i lys av dette anerkjennelsesbegrepet synliggjøres blant annet en overlapping i at begge tekstene skiller mellom individ og gruppeaspekter ved multikulturalisme. Slik jeg leser tekstene fortsetter overlappingen i fragment *v* hvor kravet om ”likeverdighet” kan sies å ligge på individnivå med formuleringen ”alle barn og foreldre/ foresatte”. Det kan sies å være sammenfallende med likeverdighetskravet i Gressgårds (2007) beskrivelse av multikulturalisme. Deretter kan fragment *ii* leses som et brudd med dette

individfokuset; her plasseres kravet om likeverdighet også på gruppenivå, gjennom formuleringer som ”likeverdig dialog mellom ulike grupper”.

Dersom en så leser utdraget fra barnehagen i Vestfolds årsplan i lys av det Gressgård (2007) betegner som ”særegenhet” eller ”kulturelle produkter” synliggjøres et annet aspekt ved årsplanen. Når en i fragment *iii* og *iv* framhever at barnehagen jobber med å styrke barnas ”morsmål” og ønsker å gi tospråklige barn muligheter til å ”utvikle sin doble kulturtilhørighet” så kan det leses som at barnehagen ”anerkjenner” mangfold sett i lys av dette anerkjennelsesbegrepet. Samtidig kan en si at en i barnehagens årsplan går lengre enn dette anerkjennelsesbegrepet: I årsplanen vil denne anerkjennelsen ikke begrenses til noe som barnehagen tilbyr enkeltgrupper og enkeltindivider. Derimot understreker en i fragment *i* at det å anerkjenne og gjøre rom for mangfold vil være en ressurs for ”fellesskapet”.

Jeg vil nå fortsette rekonstruksjonene i denne rhizoanalysen ved å spørre hvordan denne teksten kan leses i lys av den sosiopolitiske konteksten jeg redegjorde for i 1.3.2. Under overskriften *Sosiopolitisk kontekst* redegjorde jeg for at regjeringen i 2004 avviklet tilskuddet til tospråklig assistanse i barnehagen (UFD 2003). Dette tilskuddet ble erstattet med et generelt språkstimuleringsstilskudd som kunne brukes av kommunene til å utforme ”et helhetlig helsetilbud, der barnehage, helsestasjon, skole og norskopplæring for mødre sees i sammenheng”, og/ eller til å ”øke deltakingen blant minoritetsspråklige barn i barnehagen” (KD 2007b:35). Videre skal det samme tilskuddet kunne brukes til å:

utforme tiltak i barnehage [...], styrke den flerkulturelle kompetansen hos de ansatte, styrke informasjonen til foreldre, tilrettelegge tiltak for minoritetsspråklige barn som ikke har barnehageplass og til å etablere godt samarbeid mellom tjenestene (KD 2007b:35)

Ettersom en fra departementets side ikke framhever viktigheten av at deler av dette tilskuddet anvendes til å ansette tospråklig personale så vil det å prioritere dette være opp til barnehagens eiere. Ordningen med tospråklige assistenter har mange steder blitt avviklet eller redusert, selv om dette ikke var et uttalt ønske ved omleggingen av tilskuddsordningen (UFD 2003). Hvilke prioriteringer barnehageeiere gjør ved ansettelse vil nødvendigvis avhenge av eieres kunnskaper om og holdninger til tospråklighet i barnehagen. Dermed kan en lese fragment *iii* dit hen at

språklig mangfold i barnegruppa får konsekvenser for denne barnehagens ansettelsespolitikk. Det kan igjen leses som en anerkjennelse av kulturelt og språklig mangfold.

En annen lesning av utdraget fra årsplanen i lys av den sosiopolitiske konteksten er å se nærmere på formuleringen i fragment *ii* hvor en skriver at ”barnehagen legger til rette for en likeverdig dialog mellom ulike grupper”. Her ser jeg sammenhenger med rammeplanen fra 1995 hvor en skriver at barnehagens rolle i forhold til mangfold er å være ”brobygger” (BDF 1995:58). Dette kan leses i sammenheng med de dominerende diskursene hvor forskjellighet og mangfold forstås som problemer som må overkommes (Gullestad 2002, Pihl 2000a). Dersom forskjellighet forstås som problem blir det avgjørende at barnehager bidrar til å skape ”likeverdige dialoger”.

Jeg vil nå påbegynne denne rhizoanalysens neste ledd som er å forbinde den til andre tekster. Disse tekstene har jeg som MacNaughton (2005) valgt på grunnlag av at de er forskjellige fra hverandre og at de kan bidra med flere lesninger av ”anerkjennelse” av kulturelt mangfold. Den første teksten jeg vil kople på rhizoanalysen er et dagbokutdrag (**t2**) fra barnehagen i Vestfold:

Shilans foreldre hadde foreldresamtale med Anita (pedagogisk leder) i dag morges. Anita fortalte meg at foreldrene krever å få tospråklig assistanse for Shilan. Shilan er trespråklig, hun kan kurdisk, arabisk og norsk. Anita forteller at foreldrene er bekymra fordi hun blander språkene når hun er hjemme, og de vil ha en tospråklig assistent som mestrer alle språkene. Så spør hun meg: ”Har de rett på tospråklig assistanse?” (Dagbok 11/10-06).

Noen lesninger av dette kan dreie seg om spørsmålet: Har Shilans foreldre rett til å kreve at barnehagen ansetter en tospråklig assistent som snakker samme språk som Shilan eller ikke? Et første svar kan være nei, tospråklig assistanse er ikke en rettighet for alle minoritetsspråklige barn i barnehager i Norge. Praksisen her vil variere fra kommune til kommune, og fra barnehageeier til barnehageeier. Et annet svar kan være at selv om dette ikke er en lovfestet rettighet for alle minoritetsspråklige barn, så kan foreldrenes ønske leses i lys av andre offentlige føringer. En måte å gjøre dette på er å spørre om den retten til medvirkning som foreldre gis i §1, første ledd, i *Lov om barnehager (t3)* kan påvirke dette spørsmålet. Spørsmålet kan da snus om på og gå fra ”har de rett til det” til ”hvordan kan vi gå i dialog rundt dette”.

En annen måte å møte Anitas spørsmål på er med utgangspunkt i at barnehagens virksomhet skal drives i samsvar med ”eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barns behov” (KD 2006a:7). I følge Pihl (2005) finnes det omfattende forskningsbasert dokumentasjon på at det er gunstig for barnas læring og utvikling at første- og andrespråket anses som gjensidig støttende. I Sverige har Margreth Hill (1996) dokumentert at når minoritetsspråklige får tospråklig opplæring gjennom hele utdanningsløpet så oppnår de i snitt like gode eller bedre resultater i svensk og matematikk ved utgangen av grunnskolen enn majoritetsspråklige svenske barn. I norsk sammenheng har det kommet strategiplaner (UFD 2003, KD 2007a) de senere årene hvor en tar opp utfordringene ved at barn med majoritetsspråklig bakgrunn presterer relativt mye bedre enn barn med minoritetsspråklig bakgrunn i skolen. I lys av dette kan synes som et problematisk dersom staten og barnehageeiere ikke arbeider for å mer tospråklig personale i barnehager. Også med tanke på at det er et uttalt mål i rammeplanen (KD 2006a) og i stortingsmelding 16 (KD 2006b) at barnehagen er en viktig språklæringsarena som skal virke sosialt utjevne.

Dersom vi fletter Shilans foreldres ønske om tospråklig assistanse for deres datter ved siden av Naomi Shishab Nyes dikt *Over the fence* (t4) så synliggjøres ytterligere en lesning. Nye (1995) skriver at du sier til henne at hun er heldig som kan to språk. Da spør hun; hva er vitsen med å kunne to ord om ingen kan høre dem? Ser vi dette i lys av fragment *i* i utdraget fra årsplanen muligjgjøres flere spørsmål. I fragmentet står det at språklig mangfold er en ressurs. Dette viser en tydelig stillingtaken som kan leses som motstand mot en diskurs som blant annet kan leses i stortingsmelding 16 (KD 2006b) hvor språk gjentatte ganger skrives i bestemt entallsform, selv når minoritetsspråklige barns språkutvikling helt tydelig er tema. Slik jeg leser det kan det se ut som at *språk* er ensbetydende med *norsk språk*, mens andre språk ikke inkluderes i begrepet ”språk”. Her ser jeg sammenhenger med et utdrag fra et intervju Ferruh Özalp (2005) (t5) gjør i sin hovedfagsoppgave. Her intervjuer hun tyrkiskspråklige barn i 10-11 årsalderen om deres minner fra å gå i en norsk barnehage:

I: Husker du at, du fortalte meg på første intervju at du ble veldig redd da du begynte i barnehage. Husker du når den redselen var over?

E: Da jeg lærte å snakke /han mener da han lærte seg norsk (Özalp 2005:142).

Slik jeg leser barnets svar så har det å ”snakke” eller bruke språk verbalt blitt ensbetydende med å bruke det norske verbalspråket. Jeg leser han ikke nødvendigvis dit hen at det er slik i alle

situasjoner, men at det kan oppleves som at det eneste språket det er mulig å kommunisere på i barnehagesammenhenger er det norske. Det ”norske” blir det som teller. Dermed kan en spørre seg: Er det nok å skrive i årsplanen at språklig mangfold eller tospråklighet er en ressurs for at det skal oppleves som en ressurs? Hva må til for at barns tospråklighet skal oppleves av barna som en ressurs i hverdagslivet deres i barnehagen?

For å berøre noen mulige responser på disse komplekse spørsmålene vil jeg nå introdusere flere tekster. Den første er fra barnehagen i Vestfold:

Det blir snakket både vietnamesisk og norsk rundt matbordet, i lek og i samlinga. Theresa er ny i barnehagen og jeg hørte henne og Diem snakke sammen i garderoben i dag. Theresa hadde vært på kjøkkenet og lagd maten til ”asiatisk barnedag” sammen med Diem og noen andre barn, og de kom inn i garderoben mot slutten av samlinga. Alle var akkurat ferdig med å vaske hendene da Theresa kom inn, og Diem og Theresa snakket vietnamesisk sammen mens de gikk for å vaske hendene (Dagbok 5/10-06, t6).

Kan tospråklighet leses som en ressurs i denne teksten? Et mulig svar er ja. Ja, fordi ”begge ordene” (Nye 1995, se t4) kan bli hørt av noen. Ja, fordi vietnamesisk er et språk som snakkes i barnehagen, hele tiden, ikke bare når det er utelukkende vietnamesiskspråklige mennesker til stede. Ja, fordi Diem (tospråklig assistent) som har jobbet i barnehagen lenge kan hjelpe Theresa (tospråklig og ny i barnehagen) å lese hva som skjer når de kommer inn i en kaotisk situasjon med mange barn som akkurat har vaska hender. Barnehagehverdager er fylt med slike situasjoner hvor du må kjenne de kulturelle kodene (ikke bare verbalspråket) for å kunne lese hva som skjer. Diem kan ”oversette kodene” fordi hun i tillegg til å kjenne kodene godt også kan det språket som Theresa kan best. Men dersom vi leser den i sammenheng med t2 blir det også mulig å si nei. Nei, fordi kurdisk og arabisk ikke høres i barnehagenavdelingens hverdagsliv. Hvordan ville denne situasjonen i garderoben vært for Theresa dersom hennes førstespråk var kurdisk? Et utdrag fra dagboka jeg skrev fra den første dagen min i barnehagen i Ghana kan synliggjøre en opplevelse av å ikke kjenne de kulturelle kodene:

Alt jeg kan tenke er: Hva er det som skjer? Hvorfor skjer dette? Jeg begriper ikke hva menneskene rundt meg gjør eller hvorfor de gjør som de gjør. I dag ble en jente syk i barnehagen, og jeg forsto ikke hva som skjedde med henne, i kroppen hennes, hvorfor de voksne gjorde som de gjorde, og jeg var overrasket over meg selv. Jeg kjenner meg selv som en som handler. Her bare sitter jeg der mens hodet mitt koker (Privat dagbok fra Ghana 3/2-05, t7).

Jeg var en voksen. Jeg forsto verbalspråket som ble snakket. Jeg hadde vært en voksen i barnehager når barn ble syke mange ganger før. Men jeg opplevde meg selv som fullstendig inkompetent og handlingslammet i denne situasjonen. Jeg klarte ikke lese. Ikke hva som skjedde. Ikke hvorfor det skjedde. Og dermed opplevde jeg ikke å se handlingsmulighetene mine. Så da bare satt jeg der. Og diskurser som handler om å ”bare være seg selv” (se også 1.3.3) ble meningsløse. For meg ble det nødvendig å først kunne lese min kontekst, om enn på en noe grov og usofistikert måte, før jeg klarte å se mine handlings-, være- og tenkemuligheter.

I det neste tekstutdraget jeg vil introdusere til rhizoanalysen skriver jeg om da jeg var med avdelinga på tur i skogen:

I dag gikk vi på tur i skogen. Jeg gikk sammen med Theresa både dit og tilbake. Hun hoppa og spratt og smilte hele veien da vi gikk ned mot barnehagen igjen. ”Se på meg, se på meg” ropte hun mens hun pekte på alt det hun ville jeg skulle se. Theresa spratt og plasket i alle sølepyttene langs traktorveien. Plutselig falt hun på magen i grøfta som var full av vann, hun hylte, og det var dypt, og jeg måtte løpe for å ta henne igjen fort. Jeg løftet henne opp mens jeg kjente at støvlene mine raskt fyltes med vann. Vi holdt hverandres hender til vi kom inn i barnehagen, men Theresa sa ingenting og hun hoppet ikke lengre. Alt var forandra og plutselig strakk ikke de felles frasene vi kunne på norsk til lengre, og jeg skulle så gjerne kunne slått om til vietnamesisk, men jeg kan ikke. Da vi kom inn i garderoben så vi at Diem satt der, og jeg sa at Theresa falt i vannet og at jeg trodde hun ble redd. Diem kalte Theresa bort til seg, og de snakket sammen på vietnamesisk. Imens tok de av alle de våte klærne, og Diem masserte varmen inn i Theresa og tok på tørre klær. Theresa hoppet og spratt inn på avdelinga (Dagbok 17/11-06, t8).

Når blir Theresas ”to ord” hørt? I begynnelsen kan jeg anerkjenne Theresas begynnende tospråklighet, jeg kan dele ordene og være i gleden med henne. Jeg kan være der når kroppsspråket er fritt og stort. Jeg kan også være i stillheten med henne, jeg kan holde i handa når kroppsspråket er stivere og lite i omfang. Men jeg kan ikke høre ordene om det som ikke kan sies på norsk. Diem kan. Og Diem kan kalle Theresa bort til seg på det språket Theresa kan best, og hun kan massere varmen i Theresa mens hun sier vietnamesiske ord som gjør at Theresas kroppsspråk igjen blir stort. I lys av den kompetansen som Diem bringer inn i barnehagen; er det da hensiktsmessig å redusere tospråklig assistanse til kun ett av flere ”språkstimuleringstiltak” slik blant annet strategiplanen for *Likeverdig utdanning i praksis* (UFD 2003, t9) kan sies å gjøre? Omfatter Diems ekstra kompetanse utelukkende en dobbel verbalspråklig kompetanse?

Jeg vil nå lese fragment *iii* i utdraget fra årsplanen på nytt. *i* viser at barnehagen prioriterer å jobbe med både å ”styrke barnas morsmål og det norske språket”. Styrkingen av det norske språket gjøres blant annet gjennom arbeid i språkgrupper. Gjennom samtaler med pedagogisk leder fikk jeg vite at avgjørelser om hvem som har behov for å delta, hvor ofte og over hvor lang tid, tas av ledergruppa; altså de pedagogiske lederne og styrer. Gruppene er ikke utelukkende beregnet på minoritetsspråklige barn, men alle barn som anses å ha behov for styrking av det norske språket. Som nevnt i 5.1 var arbeid i mindre grupper en utbredt arbeidsmåte i denne barnehagen, og jeg opplevde at barna ga uttrykk for at det å være med i disse gruppene var ”stas”:

Da vi satt og spiste i dag spurte Christine meg hvor Neelam var. Jeg sa at Neelam spiste sammen med Peter og Mathias på språkgruppa. ”Jeg får også være med på språkgruppa noen ganger”, sa Christine. I denne barnehagen jobber de mye i mindre grupper. Alle er med i noen grupper, men ingen får vært med på alt. Jeg hører ofte barna snakke om at de gleder seg til for eksempel svømming, språkgruppe og kulturskole (Dagbok 23/11-06, t10)

Christine har norsk som sitt førstespråk, og hun var ikke en av de som de pedagogiske lederne anså at hadde behov for å delta i språkgruppe. Men hun ”får lov” til å delta av og til. Det kan leses som at det å være med i språkgrupper ikke ble oppfattet som stigmatiserende. Denne teksten kan imidlertid ikke fortelle noe om hvorvidt det kunne vært stigmatiserende å delta i en slik gruppe dersom gruppearbeid ikke var en så viktig del av pedagogikken i akkurat denne barnehagen. Flere lesninger blir mulig ved å en tekst om sa jeg deltok i språkgruppa Trude ledet:

Vi spilte billedlotto. Når en trakk et kort med et bilde på kunne en velge å si enten hva det var, hva det kunne gjøre eller brukes til. På norsk. Neelam sa at med flyet kan man fly til Kurdistan. Langt. ”Skal jeg fortelle en Spiderman 2 historie som er skummel?”, sa Tony. Og så fortalte han, og Peter sa at den kunne han også. Mathias og Peter tulla hele tida og lata som det var deres tur hver gang. Latter. Peter satt og prompa, vi holdt oss for nesa og lo. Tony sa ”jeg må spy” og lata som han brekte seg utover gulvet. ”Du må bare tenke på noe annet enn promplukta” lo Trude. ”En frosk!” foreslo Neelam, og dermed fikk alle latterkrampe igjen (Dagbok 3/11-06, t11).

En lesning av denne teksten er at gruppearbeidet er preget av humor og glede. Men dersom en er opptatt av sammenheng og logikk kan en kritisk innvendig være at barna ikke ble oppfordret av den voksne til å ”holde tråden”. Da blir spørsmålet; hvem sin sammenheng og hvem sin logikk? En lesning kan være at både fly og Spiderman kan være både skumle, men også fascinerende gode til å mestre luftrommet. En annen lesning kan være at det er først når vi mestrer ”logikk” at brudd med såkalt ”logikk” blir så morsomt at alle får latterkrampe (jfr. ”En frosk!”). Dersom vi

leser dette i lys av McKeon (1994, t12) blir enda en lesning muliggjort. McKeon (1994) skriver at språk læres gjennom å bruke språk i situasjoner hvor en kommuniserer om ting som oppleves som meningsfulle. Dermed blir det mulig å lese Trudes pedagogiske tilnærming som en understreking av at i gruppearbeidet bør kommunikasjonen oppleves som meningsfull for barna. Kanskje er dette enda en faktor som gjør det attraktivt å få være med i språkgruppe?

Etter å ha tilført en del tekster til rhizoanalysen som har ledet diskusjonen ”inn i” barnehagen, vil jeg nå legge til noen tekster som kan synliggjøre krefter utenfor barnehagen. Disse kreftene påvirker de barnehageansattes muligheter til å anerkjenne andre språk enn det norske som en ressurs. I dokumentet *Overgang til skole for minoritetsspråklige barn* (t13, som sendes til barnehagen fra kommunen) står blant annet dette:

Som et ledd i den tilpassete opplæringen, er kommunene pliktige til å gi elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk særskilt norskopplæring inntil de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen, og om nødvendig morsmålsopplæring og / eller tospråklig fagopplæring . [...] Vedlagte språkkartlegging leveres den skolen barnet begynner ved innen 1. februar.

Her er det mulig å gjøre flere lesninger knyttet til hva som vil kunne anses som anerkjennelse av kulturelt og språklig mangfold i skolen. Det vil jeg ikke gjøre her fordi mitt fokus er på barnehage, og de konsekvenser føringene kan få for anerkjennelse av kulturelt og språklig mangfold i barnehager. I barnehagen får diskursen om ”tilpassa opplæring” konsekvenser i form av pålegg om språkkartlegging. Denne kartleggingen er avgrenset til å gjelde minoritetsspråklige barn. I tillegg er den avgrenset til å gjelde det norske språket. Hvilke konsekvenser får det for hvorvidt tospråkighet oppleves som en ressurs i barnehagen? I kartleggingen skal det krysses av på en skala hvor barnas norskspråklige kompetanse vurderes ut fra hvor uttale, taleflyt, ordforråd, forståelse, fortelle- / samtalekompetanse og sosiale fungering anses å befinne seg på en skala fra 1 til 5, hvor verdien 5 er den beste. Dersom barnet skal få 5 på uttale så må hun ”snakke norsk som et norsktalende barn på han/hennes alder”. Hva vil det si? Hvilket barn blant de som har norsk som førstespråk skal få være ”gjennomsnittsbarnet”? Hvem skal bestemme det? Etter hvilke kriterier? Finnes ”gjennomsnittsbarn” som en kan konstruere en ”standard” ut fra? Den samme målestokken blir videre brukt både med tanke på taleflyt og ordforråd. Her kan en få 5 dersom en ”snakker omtrent like flytende” eller ”bruker ord og uttrykk omtrent” som ”et tilsvarende

ettspråklig barn”. En lesning av dette er at enspråkligheit kan se ut til å være standarden. Tospråkligheit blir da redusert til å være en slags dobbel enspråkligheit.

En annen lesning er at det å ha norsk som hjemmespråk anerkjennes som standarden. Det skjuler at standarder konstrueres i en spesifikk historisk-, kulturell-, språklig- og klassebundet kontekst. Enhver standard vil derfor ”belønne” det å ha samme bakgrunn som kartleggingskonstruktørene. I en norsk undersøkelse har Pihl (2005) dokumentert at barn med minoritetsbakgrunn oftere defineres ut av slike ”standarder” enn barn med majoritetsbakgrunn. Pihls undersøkelse viser at den pedagogisk-psykologiske diskursen var preget av en ”nesten ubegrenset tiltro til bruk av såkalte vitenskapelige utredningsmetoder i form av tester” (Pihl 2005:160). Videre påpeker hun at i denne diskursen har et utpreget mangelperspektiv; de minoritetspråklige barna vurderes som ”tomme kar” som ”skolen skal fylle med norsk språk og kultur” (Pihl 2005:106, t 14). Lest i sammenheng med kartleggingsverktøyet (t13): Blir da barnehagen brukt som et ledd i denne praksisen? Hvilke lesninger blir mulig dersom vi leser kartleggingsverktøyet i lys av hvithetsteori? Anses det å være enspråklig og ha norsk som hjemmespråk som en ”nøytral standard”? Som ideelt? Hvilke muligheter skaper en slik diskurs for å arbeide med det som mål at språklig og kulturelt mangfold skal oppleves som en anerkjent ressurs i barnehagen for barna? For fellesskapet? Er det mulig å anerkjenne tospråkligheit som ressurs dersom de som faktisk får være modell for standarden er enspråklige barn med norsk som førstespråk?

Den siste teksten jeg vil la utvide denne rhizoanalysen er en tekst hvor Nieto (1999, t 15) problematiserer det å underkommunisere at standarder konstrueres i sosiopolitiske kontekster. Hun skriver at dersom det kombineres med at en forklarer resultatene av kartleggingene med individets evner, så vil noen språklige, kulturelle og sosioøkonomiske grupper kunne komme til å tro at når de kommer til kort så skyldes det deres egen mangel på evner. Smith m. fl. (1993 i Nieto 1999) skriver at testing er en industri i sterk vekst som ikke har gjort noe som har hjulpet de som stemples som ”tapere”. Nieto (1999:196) støtter seg til Smith m. fl. og betegner de økende kartleggingspraksisene som manifestasjoner av klassesdiskriminering og rasisme. I lys av anerkjennelse lest som politisk strategi er det mulig å lese slike manifestasjoner i barnehagen som motarbeidinger av anerkjennelse av kulturelt og språklig mangfold. Jeg avslutter nå denne rhizoanalysen for å sette i gang den neste rhizoanalysen.

5.3 Rhizome med utgangspunkt i anerkjennelsesbegrepet i 2.2

Denne rhizoanalysen tar utgangspunkt i anerkjennelsesbegrepet i 2.2 som handler om anerkjennelse som representasjon. Jeg vil begynne denne andre rhizoanalysen med en tekst hvor jeg beskriver garderoben i barnehagen i Vestfold (t16):

Alle barna har en plass i grovgarderoben hvor støvler, cherroxxer, regntøy og parkdressen skal være. Inne i garderoben har barna sin plass hvor de sitter i samlinga og når vi kler av og på klær, en knagg til ytterjakker og ransel og en hylle til luer, votter og ymse. Over hylla har alle en kurv hvor det skal være ekstra skift av jumper, varme gensere, strømpebukse og eventuelt ullstilongs, truser, sokker, og t- skjorter. I tillegg kommer joggesko, vintersko, innesko, og eventuelle reservepar av noe av det overnevnte. Alle skoene og klærne er merket med navn. Klærne henger bugnende, lag på lag, på knaggene.

Fragmentene i dette tekstutdraget kan være som følger:

- i* I grovgarderoben har alle barna hver sine knagger og plasser i støvlehylla
- ii* I garderoben har alle barna hver sin plass på benken. Over benken har de egne knagger til jakker og ransel. Over knaggene er hyller der luer og annet kan ligge. Over den hylla er kurver hvor ekstra skiftetøy skal være.
- iii* De fleste barna har mange typer skotøy i barnehagen; støvler, cherroxxer, joggesko, vintersko og innesko. Noen har reservepar i tillegg.
- iv* Det er mengder av alt; mange luer, mange votter, mange sko etc.
- v* Alle eiendelene er merket med navn.

Jeg vil fortsette dekonstruksjonen av teksten ved å se etter hva fragmentene genererer i møte med hverandre. Dersom en leser fragment *i* og *ii* i sammenheng med hverandre blir det mulig å si at det å ha ”faste plasser” anses som viktig i denne barnehagen. Det kan leses som at individfokuserte forståelser får prege barnehagen. Dersom vi ser dette i lys av fragment *v* kan en påstå at individfokuset også dreier seg om eiendomsrett. En tredje lesning er at ”orden” er viktig i diskursene som får prege barnehagens organisering. Men leser en fragmentene i lys av fragment *iv* kan en si at et slikt individfokus og ordensfokus nødvendigjgjøres på det praktiske planet av mengden klær og skotøy som alle barna har med i barnehagen. Dersom det er 100 par sko og 19 barn på avdelinga; hvor lang tid ville det tatt å finne riktig skotøy til alle barna når alle skal ut samtidig? Det kan samtidig generere spørsmål om hvorvidt individ- og ordensfokus ville preget diskursene i barnehagen dersom barna ikke hadde med seg slike mengder klær og sko.

Dersom vi fortsetter denne tankerekken med å se den i lys av min beskrivelse av den ghanesiske barnehagen i 5.1 blir det tydelig at barnehagen i Ghana ikke hadde garderobe. Barna i Ghana hadde ikke med skiftetøy (fragment *ii*), eller luer, votter og sko (*iv*). En lesning av det er at barnehagene ligger i svært ulike klimatiske soner. I barnehagen i Vestfold var det høst, og det innebar at to dager ofte stilte ulike krav til påkledning i utetida. Men handler dette kun om klimatiske forklaringer? Kan mengdene klær og sko fortelle noe mer om diskursene som anerkjennes i barnehagen?

Jeg nå begynne rekonstruksjonene i denne rhizoanalysen ved å spørre hvordan utdraget fra min beskrivelse av garderoben kan leses i lys av anerkjennelsesbegrepet jeg redegjorde for i 2.2. Dette anerkjennelsesbegrepet kan bidra til å rette fokus mot hvorvidt barnehagens pedagogiske miljø og materiale rommer mangfold. Da blir det mulig å spørre; på hvilke måter anerkjennes kulturelt mangfold i garderoben lest som pedagogisk miljø? Er det mulig å stille spørsmål ved om barn må ha med skiftetøy i barnehagen? Er det mulig å mene at ikke alle barn trenger både støvler, cherroxxer, joggesko, vintersko og innesko (*iii*) for å ha et godt barnehage tilbud? Hvilke situasjoner vil oppstå eller ikke oppstå dersom en forelder unnlater å skrive navn på alle eiendelene til barnet? Eller ikke forholder seg til at alle tingene må legges på barnets faste plass?

Jeg fortsetter rekonstruksjonene med å spørre hvordan denne teksten kan leses i lys av den sosiopolitiske konteksten jeg redegjorde for i 1.3.2. Et av trekkene ved den sosiopolitiske konteksten er at de sterke føringene i forhold til å skape flere og billigere barnehageplasser gjør at flere og flere barn går i barnehage. Det er også et uttalt mål fra regjeringens side at en ønsker at flere barn med kulturell og språklig minoritetsbakgrunn skal gå i barnehage (KD 2007b). Dermed øker graden av forskjellighet i språklig og kulturell bakgrunn blant menneskene som tilbringer hverdagens sine i barnehager. Samtidig sier rammeplanen (KD 2006a:7) at ”det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen”. Får det økte mangfoldet konsekvenser for eksempelvis de kulturelle kodene som sier hva en må ha med seg i barnehagen? Er det mulig å forhandle om dem? Bør det være mulig? I hvilke fora kan en gjøre det? Når det står i *Lov om barnehager* (KD 2005:1) at alle barna skal gis gode aktivitetsmuligheter ”i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem”, inkluderer det forhandlinger om for eksempel det å være ute i regnet er en ”god aktivitet”?

Som en oppfølging av disse spørsmålene vil jeg påbegynne denne rhizoanalysens neste ledd som er å forbinde den til andre tekster. Den første teksten er et utdrag fra Fafo sitt forskningsprosjekt hvor de intervjuer minoritetsforeldre om deres oppfatninger om barnehager (Djuve & Pettersen 1998, t 17). Djuve og Pettersen (1998) skriver at foreldrene uttrykte en generell tilfredshet med barnehagen. Men ”klart flest var misfornøyde med (...) at barnehagene legger så stor vekt på at barna skal være ute” (Djuve & Pettersen 1998:43). Videre syntes foreldrene det var vanskelig at ikke barnhagen var fleksibel i forhold til dette. I den sammenheng kan det være interessant å ta inn en dagboktekst fra Vestfold:

Marit kom forbi da jeg tok bilder av støvlene i garderoben i dag. ”Du tar bilder?” spurte hun smilende. ”Ja, jeg tar bilder av alle støvlene” sa jeg, og tenkte at det kanskje er en merkelig ting å gjøre. ”Jeg tror at alle disse gjørmete støvlene sier noe om hvor vi er. At jeg ikke nødvendigvis ville funnet sånne mengder skotøy i en barnehage et annet sted i verden. I Ghana var det ingen garderobe” sa jeg. ”Ja, det er sant” sa Marit. ”Vi var på besøk i en barnehage i Nederland. Der sto rene småsko og små paraplyer på rekke og rad i gangen”. ”Alle støvlene sier kanskje noe om at her er en ute i all slags vær” foreslo jeg. ”Ja, det er sånn det skal være” sa hun smilende og gikk ut (Dagbok 2/11-06, t 18).

En lesning av dette er at jeg blir møtt med en åpenhjertighet, interesse og meddelsomhet av Marit som jobber på avdelinga. Det kan leses om en arbeids- og væremåte som er åpen for mangfold. En annen måte å lese teksten på kan fortelle noe om det pedagogiske miljøet i ulike land. I Ghana var det ikke behov for garderobe, i Nederland var det behov for en gang hvor en kunne sette småsko og paraplyer på rekke og rad, mens i Norge var det behov for både en grovgarderobe og en garderobe med masse knagger og hyller som kunne romme og organisere mengdene med tøy og skotøy. For å komme tilbake til spørsmålet om disse ”behovene” er utelukkende begrunnet i klimaforskjeller vil jeg ta med en tekst fra dagboka mi fra Ghana:

I morges kom taxien en halvtime for seint og henta meg, og jeg var fortvila fordi jeg trodde jeg skulle komme for sent til barnehagen. Men devotion begynte ikke før ti minutter etter at jeg hadde kommet. Det regnet hardt fra kl 6 til 7.30 i dag, så alt var forsinka og vi hadde devotion inne i stedet for ute (selv om det hadde slutta og regne for over en time siden) (9/3-05 Privat dagbok fra Ghana, t 19).

En lesning av dette tekstutdraget er at det at barna i KG I i Ghana ikke hadde behov for å ha med seg støvler i barnehagen hang sammen med at de ikke kom til barnehagen før regnet hadde roet seg. I tillegg foregikk undervisningen inne når bakken var våt og gjørmete. Dermed var det ikke

behov for en garderobe til å oppbevare og organisere 33 par støvler. Lest i sammenheng med **t 18** så kan det utfordre diskursen hvor alle må være ”ute i all slags vær”. Samtidig blir det mulig å lese det at Marit smilende sier at det er ”sånn det skal være” som at dette er en diskurs som ikke utfordres i denne barnehagen enda. Er dette for selvfølgeliggjort kunnskap til at det er mulig å stille spørsmål ved den? Eller er alle foreldrene på avdelinga enige i denne forståelsen?

Jeg vil nå skifte fokus og inkludere en tekst fra den første dagen min i barnehagen i Vestfold:

*I sandkassa i dag spurte ei jente meg hva øredobbene mine het. ”Å, de heter...” Jeg nølte, for jeg kom på at jeg ikke visste helt hva hun spurte meg om. ”Det vet jeg ikke”, sa jeg. ”Men hvor har du kjøpt dem?”, spurte hun. Jeg fortalte at jeg hadde kjøpt dem i et land som heter Ghana som er i Afrika. ”Er det veldig langt?” spurte hun og gjorde en grimase. ”Ja, det tar lang tid å reise dit med fly” sa jeg. ”Var du veldig redd?” spurte hun. ”Nei, egentlig ikke”. Jeg tenkte at hun mente om jeg var redd i flyet. ”Men var det ikke krokodiller der?” sa hun (Dagbok, 4/10-06, **t 20**).*

Hva lærer barn i norske barnehager om for eksempel Afrika? Finnes det representasjoner som kan fortelle noe om for eksempel Ghana eller andre afrikanske land i barnehagene? Hva forteller de? Eller hva forteller fraværet av representasjoner? I barnehagen i Vestfold var barna på avdelinga ofte opptatt av puslespillene mens jeg var der. Jeg valgte derfor å se nærmere dem:

*Puslespillene i hylla viser 42 representasjoner av mennesker (noen puslespill har mange representasjoner av samme person). Atten av menneskene er barn, og i tillegg er ett av menneskene en baby som jeg ikke ser noen kulturelle tegn på hvilket kjønn hun eller han er. Åtte av menneskene er jenter/ kvinner. Én av representasjonene er Albert Åbergs gode, usynlige venn Skybert, og jeg velger å regne han som en gutt. Alle menneskene er helt hvite i huden, eller de har den fargen som oppsiktsvekkende nok kalles ”hud” av hobbyrekvista-leverandører, i ansiktet (se for eksempel SGS Tekstil og Hobbys nettsider: <http://www.sgshobby.no/?itemID=2974>). (**t 21**)*

Sett i lys av anerkjennelse som representasjon av mangfold synliggjøres noen (ikke kvantifiserbare) brøker: 19/42 mennesker var barn, det vil si noe under halvparten. 1/48 mennesker kunne karakteriseres som baby eller spedbarn på grunn av at hun eller han var ikledd kun en bleie og lå på ryggen. 8/42 var jenter eller kvinner. Hva sier det om jenter og kvinners grad av representasjon i det pedagogiske materialet i barnehagen? 42/42 mennesker var ”hvite”. På hvilke måter kan en si at mangfold representeres i puslespillsamlinga? Hvem kan identifisere seg med representasjonene av mennesker (jfr. Özalp i Gjervan 2006, se også 2.2)? Hvilke

føringer for hva som kan anses som ”gjennomsnittlig” eller ”standard” (se forrige rhizoanalyse) legger utvalget i puslespillsamlinga? Den dagen jeg var inne i ”utetida” og fotograferte puslespillsamlinga fikk jeg selskap av Tahirih (voksen kvinne) som hadde sin første arbeidspraksisdag i barnehagen den dagen:

I dag fikk jeg selskap mens jeg var inne og fotograferte materielle gjenstander. De andre hadde gått ut, men Tahirih kom og var sammen med meg i pausen sin. Hun begynte i arbeidspraksis i barnehagen i dag, og er en kvinne (på min alder) med iransk bakgrunn. Hun fortalte meg at hun snakker både tyrkisk og persisk ved matbordet i dag. Nå fortalte jeg om prosjektet mitt og at det så ut for meg som at alle menneskene på puslespillene var hvite, men at dukkene hadde ulike hudfarger og utseender og kanskje var mer i tråd med mangfoldet på avdelinga. Tahirih fortalte meg at hun aldri hadde sett dukker med ’ekte’ kjønnsorgan før, og hun lurte på hvorfor de ble laget sånn. Da kunne jo ikke barna bestemme selv om det var en jente- eller guttebaby de lekte med (Dagbok 2/11-06, t 22).

Slik jeg leser teksten så muliggjør Tahirih enda en lesning av ”representasjoner”. En av farene ved ”representasjon” er at de overforenkler. Dermed kan en tenke at så lenge jeg tilbyr pedagogisk materiale som synliggjør både jenter og gutter, og mennesker i ulike aldre og med forskjellige utseender og hudfarger så har jeg representert ”mangfold”. Men da står ”kultur”, ”kjønn”, ”hudfarge”, ”mangfold” og alle de andre begrepene en tar i bruk i fare for å gjøres statiske. Dermed skjules det at det er mange måter å være ”jente” på og mange måter å ”representeres” på. Kan representasjon av mangfold innebære diskusjoner rundt om personal-, barne- og/ eller foreldregruppa ønsker for eksempel dukker med ”ekte” kjønnsorgan?

Den neste teksten jeg vil kople på rhizoanalysen er et utdrag hvor jeg beskriver en situasjon ved matbordet i barnehagen i Vestfold. Jeg sitter sammen med Irene på 4 år som kan norsk og vietnamesisk, Neelam på 5 år som kan kurdisk og norsk og Christine på 5 år som kan norsk:

Jeg satt med Irene, Neelam og Christine ved matbordet i dag. De fniste av noen ord jeg bruker som skiller seg fra deres dialekt. ”Du er ikke norsk!” utbrøt Neelam. ”Ka e æ da?” spurte jeg. ”Ehmm.. Vietnamesisk?” sa hun i en spøkefull tone. Vi ler. ”Ka e du da?” spurte jeg. ”Kurdisk” sa hun. ”Korsj’n veit du det?” ”For mamma og pappa har sagt det”, svarte hun i en tone jeg oppfatta som at det egentlig sa seg selv. Ingen har sagt til meg hva jeg er. Hvorfor ikke?(Dagbok 15/11-06, t 23).

En lesning av denne teksten er at ”min norsk” gjør at jeg gjennom min dialekt skiller meg språklig ut i gruppa. Dersom vi leser puslespillsamlinga og spørsmålene rundt ”norskhet” i

sammenheng blir en lesning som viser at måten en snakker ”norsk” på er en faktor for om en kan kategoriseres som ”norsk” eller ikke. Neelams fokus på kategorien ”norsk” kan for eksempel leses i lys av årsplanens beskrivelse av flaggveggen i fellesrommet:

I (...) barnehage har vi lenge hatt barn og voksne fra forskjellige land. Dette er viktig for oss å arbeide med å synliggjøre. Alle har flagg fra ”sitt” land i barnehagen. Disse flaggene tar vi fram bl.a. når det er bursdagsfeiring, ellers er de synlige på en egen ”flaggvegg” på fellesrommet. Vi har også store verdenskart, slik at vi sammen med barna kan se og lære. Barna har ofte tilhørighet til både Norge og det landet de eller familiemedlemmene kommer fra (barnehagens årsplan, t 24).

En mulig lesning av dette er at når det pedagogiske miljøet vitner om mangfold i nasjonaliteter så muliggjør det samtaler knyttet til hva som skal defineres inn eller ut av de ulike nasjonalitetskategoriene. Interessante spørsmål her kan være hvilke norskhetsdefinisjoner som dominerer i barnehagen. Er det for eksempel den gamle rammeplanens (BDF 1995) dikotomiske framstilling av ”det norske” som motsetning til ”det andre” og ”det fremmede”? Og finner vi den nye rammeplanens (KD 2006a:7) presisering av at det er ”mange måter å være norsk på”?

En annen måte å lese fortellingen fra matbordet på er å sette den i forbindelse med det sterke fokuset på det norske språket som vi kan lese i flere stortingsmeldinger og strategiplaner (KD 2006b, KD 2007b, UFD 2003). Alternativene som Neelam oppgir til å være ”norsk” er ”vietnamesisk” og ”kurdisk”. Hvor blir det av Neelams alternativer i disse offentlige styringsdokumentene? Fokuset på det norske språket kan videre leses i sammenheng med Langvads (2006, t 25) dikt *Dette er Danskerloven*. Maja Lee Langvad skriver ut fra sin erfaring som utenlandsadoptert, og formulerer sin *Danskerlov* tuftet på jantelovens form. Her lyder bud nummer 2: ”Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du snakker flydende dansk” (Langvad 2006:46). Dermed blir det tydelig at selv om din måte å snakke norsk på kan definere deg ut av kategorien ”norsk”, så er det likevel ikke nødvendigvis sånn at du defineres inn i kategorien ”norsk” selv om du snakker såkalt ”flytende norsk”.

En annen lesning av fortellinga fra matbordet kan være at Neelam og jeg velger å svare på to ulike måter når vi blir konfrontert med hva vi ”er”. Neelam velger å fortelle hva hennes foreldre har fortalt henne at hun ”er”. Neelam har, i motsetning til meg, har blitt fortalt hva hun ”er”. Hvordan kan det ha seg? Er det mer relevant kunnskap å vite ”hva” Neelam ”er” enn ”hva” jeg

”er”? Hvorfor? Er det fordi ”norskhet” anses som ”standard” (se forrige rhizoanalyse)?

Ytterligere en lesning blir mulig når jeg svarer ved å be Neelam definere meg. Hvorfor velger jeg å svare på den måten? Er det fordi jeg ikke er vant til å defineres og definere meg?

For å muliggjøre flere lesninger vil jeg nå flette inn en tekst hvor barnebokforfatteren Rukhsana Khan (2006, t 26) blir intervjuet. Her forteller hun om hvor glad hun ble da hun for noen år tilbake så en tegneserie hvor en muslimsk jente i hijab var avbildet. Jeg leser Khan (2006) dit hen at dette ikke var et hverdagslig syn. Hva skjer når Neelams kjappe svar på hva hun ”er”, og det at jeg ikke har blitt fortalt hva jeg “er”, sees i sammenheng Khans (2006) glede over å være “representert”? Dersom vi leser dette i lys av hvithetsteori (se også 3.2) kan dette ha sammenheng med at “hvite” mennesker overrepresenteres i mange sammenhenger. Blant annet i puslespillsamlinga i barnehagen i Vestfold (t 21). Peggy McIntosh (1988:2, t 27) skriver at ett av hennes “hvite privilegier” er at hun kan være sikker på at barna hennes vil møte pedagogisk materiale som vitner om at “hvite” eksisterer. Khans (2006, t26) fortelling kan leses som at “muslimer” ikke kan være sikker på at deres barn vil møte pedagogisk materiale som vitner om at “muslimer” eksisterer. Fortellingen kan også leses dit hen at en tegneserieskaper forstyrrer *status quo* gjennom å tegne inn en muslimsk kvinne i bakgrunnen i tegneseriestripa.

I følge McIntosh (1988) kan overrepresentasjon leses som “hvite privilegier”. Hun skriver at “hvite” er lært opp til å tro at deres liv er “nøytrale”, “gjennomsnittlige”, “vanlige” og dermed “normative” (McIntosh 1988). Leser vi dette i lys av Gladys Alam Saroyans (2002 t 28) dikt synliggjøres en lesning hvor mitt svar til Neelam kan leses som at jeg ikke har blitt tvunget til å reflektere over spørsmålet før nå. Saroyan spør i diktet sin bror om han ikke ble forvirret av å få så mye oppmerksomhet bare fordi han var gutt. Til det svarer han: ”I believed it”. Er det fordi jeg tilhører den gruppa mennesker i Norge som anser seg selv som “gjennomsnittet” at jeg ikke har blitt fortalt hva jeg “er”? Speiler det en tro på det selvfølgelige i å være overrepresentert? Kan Neelams kjappe svar da leses som en effekt av at hun og familien defineres ut av denne normen? Hvilke muligheter for å arbeide for anerkjennelse av mangfold i form av representasjon skaper slike strukturer? Hvordan kan en forstyrre *status quo* i norske barnehager på liknende måter som tegneserietegneren gjør det for Rukhsana Khan (2006, t 26)? Jeg avslutter nå denne rhizoanalysen for å sette i gang den neste rhizoanalysen.

5.4 Rhizome med utgangspunkt i anerkjennelsesbegrepet i 2.3

Denne rhizoanalysen tar utgangspunkt i anerkjennelsesbegrepet i 2.3 som handler om anerkjennelse som det å tildeles status som en likeverdig samtalepartner. Jeg vil begynne denne tredje og siste rhizoanalysen med et utdrag fra dagboka mi fra barnehagen i Vestfold. Teksten som skal få sette i gang den tredje og siste rhizomen er et utdrag fra en samtale mellom Shilan (3 år), Cathrine (voksen) og meg (voksen). Cathrine og jeg har norsk som hjemmespråk, mens Shilan snakker både arabisk og kurdisk hjemme, og norsk i barnehagen:

En liten gruppe barn sitter og perler. Shilan har gjort ferdig brettet sitt, og bærer det med seg bort til Cathrine. Hun spør: "Kan du stryke jenta?". Cathrine svarer: "Nei, det er ikke ei jente, jenta har skjørt. Vent litt så skal jeg vise deg". Hun går og åpner skapet hvor det er flere perlebrett, og henter ut et. "Dette er jenta", sier hun. "Se hun har skjørt og fletter. Mannen har bukse." Hun viser hva hun sier ved å peke på formene mens hun forklarer. Shilan sier ingenting, hun står der med perlebrettet sitt i handa. Jeg spør Cathrine: "Ka gjør vi med det at det ikkje e nånn av jent'n her inne som har skjørt på sæ?". "Neei, det blir jo alltid sånn" sier Cathrine, "når vi skal forklare eller tegne at det er en jente så setter vi på skjørt" (Dagbok 11/10-06, t 29).

Fragmentene i dette tekstutdraget kan være som følger:

- i* Shilan bærer perlebrettet sitt bort til Cathrine og spør om hun kan stryke "jenta".
- ii* Cathrine svarer at perlebrettet til Shilan ikke er ei "jente".
- iii* Cathrine henter "jente-perlebrettet" i skapet og viser det til Shilan.
- iv* Cathrine forklarer at "jenta" har skjørt og fletter, mens "mannen" har bukse.
- v* Shilan står der med perlebrettet som hun har perla ferdig.
- vi* Jeg spør Cathrine hva vi "gjør" med det at ingen av jentene på avdelinga har skjørt på.
- vii* Cathrine sier at "vi" ofte tegner på skjørt for å vise at det "vi" lager representerer "jenter".

Jeg vil fortsette dekonstruksjonen av teksten ved å se etter sammenhenger og brudd som fragmentene genererer i møte med hverandre. Fragment *i* kan leses som at Shilan definerer omrisset på perlebrettet sitt som en jenteform. Samtidig er det mulig å stille spørsmål ved denne lesningen ved å spørre om Shilan nødvendigvis var opptatt av omrisset. Kanskje hadde perlebrettet "menneskeform" og så gjorde Shilan denne til en jente gjennom sine valg av perler? Fragment *ii* kan leses som at Cathrine bestrider Shilans definisjon og senere introduserer sin egen (*iv*). Sett i dette lyset blir det mulig å lese min innskytelse i fragment *iv* som at jeg stiller spørsmål ved Cathrines begrunnelse for å introdusere en annen definisjon. Det kan også leses som en

utfordring av selve definisjonen. Dette kan leses som forhandlinger om hvem sine forståelser av hva som representerer ”jenter” som kan anerkjennes.

Sett i sammenheng med våre posisjoner knyttet til *hvorfor* vi er i barnehagen kan en si at hun som *jobber* i barnehagen bestrider hun som *går* i barnehagen sin lesing av ”jente” (ii). Deretter bestrider hun som *forsker* i barnehagen hun som *jobber* i barnehagen sin lesning (vi). En kan også lese det som at hun som *går* i barnehagen utfordrer både hun som *forsker* og hun som *jobber* i barnehagen sine definisjoner. Det blir mulig dersom en leser fragment *ii-iv* og *vi-vii* som at begge de voksne fokuserer på perlebrettes omriss. Omrisset er ikke nødvendigvis er Shilans fokus, dersom en leser fragment *i* som en påstand fra Shilan om at hun har perlet en ”jente”.

Fragment *iii* synliggjør videre at de fysiske perlebrettene deltar i forhandlinger rundt hva som får representere ”jenter”. Forteller perlebrettmakernes valg av utforming av jenteperlebrettet og valg av utforming av gutteperlebrettet noe om kulturelle oppfatninger rundt hva som er kvinnelig og mannlig? Det er mulig å lese fragment *iv* som at kulturelle kjennetegn ved jenter er at de har langt hår og skjørt. I hvor stor grad er dette representativt for den kulturelle konteksten Shilan og barnehagen befinner seg i? Shilans hår er ikke spesielt langt, i alle fall ikke så langt at hun kan ha musefletter slik som det brettet Cathrine definerer som jente. Og har for eksempel Shilans mamma og pappa på seg henholdsvis skjørt og bukse? Hva om Shilans mamma og tanter har på seg *shalmar kameez* og har lange fletter under sjal eller *hijab*? Hvordan ville et slikt perlebrett sett ut? Ville det liknet mest på perlebrettet som Cathrine definerte som ”jente” eller ”mann”?

Et annet spørsmål som kan være interessant å stille hva Cathrines valg av begreper representerer slags forståelsesrammer. Hvorfor definerer hun den ene formen som jente og den andre som mann? Hvorfor ikke jente og gutt eller kvinne og mann? Fragment *iv* blir derfor mulig å lese som at det kvinnelige/ jentete perlebrettet er et barn, samtidig som det guttete/ mannlige perlebrettet er en voksen. Hvilke assosiasjoner vekker dette? Og mens vi er inne på skiller mellom barn og voksne: Hvorfor er det akkurat to menneskeformer på perlebrettene? Kan dette leses som en understreking av at skillet mellom jenter og gutter er det viktigste å formidle for skaperne av dette pedagogiske materialet? Hvorfor er det for eksempel ikke en gradering i størrelser som kan representere mennesker i ulike aldre og/ eller kroppsstørrelser?

Jeg nå begynne rekonstruksjonene i denne rhizoanalysen ved å spørre hvordan spørsmålene om perlebrettene kan leses i lys av anerkjennelsesbegrepet jeg redegjorde for i 2.3. Charlotte Palludan (2005) beskriver ”anerkjennelse” som det å få være en som blir sett og hørt. Som en tydeliggjøring av dette viser hun at barn i barnehagen blir møtt med det hun kaller ”undervisningstonen” og /eller ”utvekslingstonen”. Palludan skriver at undervisningstonen er ”karakteristisk i situasjoner der den voksne legger vekt på innføring, forklaring, instruering og lignende” (Palludan 2006:21). Her blir barnet ”objekt for pedagogens undervisning og blir på den måten satt i en posisjon som underordnet elev” (Palludan 2006:21). Utvekslingstonen karakteriseres derimot av ”situasjoner hvor barnet og pedagogen snakker sammen. Begge parter spør og svarer. De utveksler opplevelser, fortolkninger, meninger, erfaringer og kunnskap” (Palludan, 2006:21). Palludan (2005, 2006) trekker linjer mellom det å møtes med utvekslingstonen og det å anerkjennes gjennom å få status som en likeverdig og interessant samtalepartner. Anerkjennes Shilan som en interessant samtalepartner i fragment *ii-iv*? Møtes hun med undervisningstonen eller utvekslingstonen? Og videre; møter jeg Cathrine med undervisningstonen eller utvekslingstonen (*vi*)? På den ene siden er det mulig å si at jeg jo møter Cathrine med et spørsmål og ikke med min egen forklaring. På den andre siden; er spørsmålet mitt kjennetegnet av åpenhet for Cathrines svar? Er jeg ute etter hennes meninger, erfaringer og kunnskaper, eller er spørsmålet formulert som en instruksjon forkledd som undring?

Jeg vil nå fortsette rekonstruksjonene i denne rhizoanalysen ved å spørre hvordan denne teksten kan leses i lys av den sosiopolitiske konteksten jeg redegjorde for i 1.3.2. Dersom en leser Cathrines arbeidsmåte, og Shilans posisjon som minoritetsspråklig, i sammenheng med strategiplanen hvor barnehagen anerkjennes som ”den viktigste integrerings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder” (UFD 2003:15) blir en lesning av Cathrines handlinger som språkstimuleringsarbeid tilgjengeliggjort. Fragment *ii-iv* kan dermed leses som at Cathrine tar utgangspunkt i en konkret som Shilan er opptatt av, nemlig perlebrettet, og ved hjelp å sette ord på og sammenlikne denne og en ny konkret søker Cathrine å styrke Shilans tredjespråk. Samtidig blir det presserende for meg å spørre: Hvorfor velger Cathrine et språkstimuleringsfokus, og ikke for eksempel et fokus på handlingen Shilan tar initiativ til å sette i gang? Kan dette ha noen sammenhenger med min tilstedeværelse? Jeg er der som ”forsker” innen ”kulturelt mangfold i barnehagen”, og jeg har ikke definert på forhånd hva

jeg legger i ”flerkulturelle spørsmål”. Kan min tilstedeværelse forsterke innflytelsen til diskurser hvor ”barnehager” reduseres til å være ” integrerings- og språkopplæringsarenaer”? Kan min tilstedeværelse også forsterke Shilans posisjon som ”minoritetsspråklig”?

Jeg vil nå påbegynne denne rhizoanalysens neste ledd som er å forbinde den til andre tekster.

Den første teksten jeg vil knytte til rhizoanalysen er et utdrag fra refleksjoner jeg gjør i dagboka fra barnehagen i Vestfold:

Voksne jobber i barnehage. Barn går i barnehage. Det er voksenstoler som er lette å stable, og tripptrapp-stoler som er for barn. I garderoben er det en voksenstol som har hjul. Det er voksendo og barnedo. Og selv om det er så kaldt i dag at de voksne sier at ”alle må ha lue” når vi er i garderoben, så betyr ikke det at alle de voksne må ha lue. ”Alle” betyr da ”alle barna” (Dagbok 6/11-06, t 30).

Som nevnt tidligere i denne rhizoanalysen så var det ”feminine” perlebrettet en ”jente” og dermed et barn, samtidig som det ”mandige” perlebrettet var en ”mann” og dermed en voksen. I tillegg skiller jeg i t 29 mellom Shilan som går i barnehage og Cathrine som er en voksen kvinne og jobber i barnehage. Det er knyttet ulike verb til ulike posisjoner. Samtidig dreier Palludans (2005) anerkjennelsesbegrep seg om noe voksne gjør eller ikke gjør i møte med barn. Dersom vi leser det sammen med t 30 kan en si at skillet mellom barn og voksne er signifikant i barnehager. Den neste teksten jeg vil kople på rhizoanalysen kan leses i lys av dette posisjonsskillet:

Jeg kommer inn i garderoben for å sette meg og skrive litt. Emma er der alene og ber meg om hjelp til å hente ned klærne hennes fra en hylle høyt oppe på veggen. Jeg tar ned kurven med klær. Hun kler på seg en singlet utenpå genseren og et par sokker utenpå de hun allerede har på mens hun sier: ”Jeg skal bli stor”. Når hun er ferdig løper hun hoppende inn på avdelinga mens hun roper: ”Jeg er stor, jeg er stor, jeg er stoor!” (Dagbok, 23/11-06, t 31).

Emma er 2 år og en av de yngste jentene på avdelinga. En lesning av hennes handlinger er at hun ønsker å være ”stor”. Videre er et viktig kriterium for å få være posisjonert som ”stor” er at hun kler på seg selv. En annen lesning kan være å spekulere i om det å være ”stor” og ”en respektabel kropp” med ”passende oppførsel” (Palludan 2005:103, se 2.3) i form av å kunne kle på seg selv også øker sjansene for å møte anerkjennelse. Dermed muliggjøres en lesning av Emmas påkledning som kunnskaper om hvordan en kan skaffe seg tilgang til det å anerkjennes. Denne kunnskapen kan leses i som beslektet med det Palludan (2005, 2006) kaller ”musikalitet”:

Andre barn har ikke helt den samme musikaliteten i forhold til legitime måter å føre en samtale på. Disse møter undervisningstonen og må bruke mye krefter i et eventuelt forsøk på å posisjonere seg som samtalepartner. De som posisjonerer seg som samtalepartnere er de danske majoritetsbarna, mens de som posisjoneres som undervisningselever og må insistere på utveksling og partnerskap, fortrinnsvis er etniske minoritetsbarn – uansett danskspråklig kompetanse (Palludan 2006:22, t 32).

Denne ”musikaliteten” innebærer å kunne lese de kulturelle kodene som innebærer informasjon om hva som utgjør legitime og passende væremåter i ulike situasjoner. I tillegg innebærer musikalitet hos Palludan (2005, 2006) å kunne bruke disse kunnskapene til å oppnå anerkjennelse som en interessant samtalepartner. Palludan (2005) finner videre i sin doktorgradsundersøkelse at fordelingene av anerkjennelse følger de som har ”den rette” musikaliteten, og at de hvis type musikalitet privilegeres oftest er danskspråklige majoritetsetniske barn. Dette kan være interessant å lese i lys av det neste tekstutdraget. Her deltar Shilan som er 3 år og har kurdisk og arabisk som sine førstespråk, Christine som er 5 år og har norsk som førstespråk og Marit som er voksen og har norsk som førstespråk:

Ved matbordet i dag utbrøt Shilan: ”Jeg er sterk!” Hun strammet bicepsene og så på Marit. ”Jeg er også sterk” sa Christine og spente musklene i overarmen og rynket panna. ”Men ikke så sterk som Pippi vel?” sa Marit med et utfordrende smil. ”Jeg er kjempesterk” sa Shilan. ”Jeg kan løfte en hest over hodet” sa Christine. ”Kan du?” sa Marit med overraskelse i stemmen. ”Jeg er veldig sterk” sa Shilan. ”Ja, du er det” sa Marit med et smil (Dagbok 3/11-06, t 33).

Hvilke toner møtes jentene med? Dersom jeg følger Shilan kan teksten for eksempel leses slik: Shilan kommer med et utsagn hvor hun påstår at hun er sterk. Hun får respons av Christine som sier at det er hun også. Den voksne svarer Christine. Shilan sier på nytt at hun er sterk, men denne gangen legger hun ekstra trykk på adjektivet gjennom å tilføye forstavelsen ”kjempe-”. Shilan sier en tredje gang at hun er sterk, og denne gangen forsterker hun adjektivet ved å si at hun er ”veldig sterk”. Da svarer den voksne Shilan, og Shilan gjentar ikke utsagnet sitt flere ganger. Hvilken tone møtes Shilan med? Palludan (2006:22) skriver at de som ikke har den ”samme musikaliteten” ”må insistere på utveksling og partnerskap”. Shilan kommer med et utsagn tre ganger, og hun forsterker det og gjentar det inntil hun får bekreftet utsagnet. Kan teksten leses som at Shilan er posisjonert slik at hun må insistere på å bli møtt med interesse av de voksne?

Dersom jeg følger Christine kan teksten for eksempel leses slik: Christine stemmer i Shilans utsagn og sier at hun også er sterk. Christine får respons av den voksne som utfordrer utsagnet hennes gjennom å tilføre en kulturell metafor: ”Men ikke så sterk som Pippi vel?”. Christine følger opp metaforen og sier at hun kan løfte en hest over hode, akkurat som Pippi. Hun får umiddelbart respons av den voksne som med innlevelse sier: ”Kan du?”. Hvilken tone møtes Christine med? Christine får respons på alle sine utsagn. I tillegg leser jeg det slik at Christines utsagnsforløp sies å være kvalitativt forskjellig fra Shilans utsagnsforløp. Der hvor Shilans utsagnsforløp dreier seg om å insistere på et utsagn inntil det blir bekreftet, så kan en si at i Christines utsagnsforløp så kommer det for hver replikk nye elementer inn i samtalen. De gjør den interessant å fortsette på for både Christine og den voksne. Kan Christine sies å ”ha” den ”musikaliteten” som utløser anerkjennelse og utvekslingstonen hos Marit?

For å kunne sette fokus på metaforen om Pippi som Marit bringer inn i samtalen så vil jeg nå flette inn enda en tekst. I sin doktorgrad foreslår Rhedding-Jones (1994:233, t 34) at det ikke finnes en essensiell kvinnelighet (*femininity*), men heller mange måter å ”becoming differently feminine”. Hun skriver videre at jentene på denne skolen posisjonerer seg ved hjelp av metaforer. De bruker disse metaforene til å definere seg selv som lik eller annerledes subjektene eller objektene (for eksempel like sterk som Pippi). Samtidig understreker Rhedding-Jones (1994) at disse metaforene ikke er universelle, men kulturelt og historisk betinget. Kan det være fordi Pippi som metafor er historisk og kulturelt betinget at Shilan ikke kaster seg på metaforen som Marit introduserer til samtalen? Kjenner ikke Shilan til Pippi? Eller er det fordi Marit introduserer metaforen som en respons til Christines påstand i stedet for til Shilans utsagn? Hvorfor velger ikke Marit å spørre Shilan om hun er like sterk som Pippi? Antar hun, som jeg nettopp gjorde, at Shilan ikke kjenner Pippi? Er det noen grenser for hvem som får posisjonere seg som ”sterk” ved hjelp av Pippi? Er det legitimt for Shilan med sitt mørkebrune hår, brune øyne og sin gyldenbrune hud å posisjonere seg ved hjelp av Pippi? Eller kunne en gutt brukt Pippi?

I den neste teksten jeg vil introdusere til rhizoanalysen sitter jeg igjen i garderoben og skriver, når Emma og de to andre jentene som også er i 2-3 årsalderen kommer inn:

Jeg sitter i garderoben og skriver. Miriam, Theresa og Emma kommer inn og begynner å leke ”samling”. De bytter på å sitte på voksenstolen og synger

”Hvilken dag er det i dag”. De trekker ”onsdagen ned” (drar av datolapper på kalenderen). Theresa setter seg på stolen og sier høyt: ”Hallå små barnen!”. Innimellom kommer de innom meg og noterer noe i arkene mine. Theresa sier ”en, to, tre, fire”. ”Skal jeg skrive det” spør jeg. ”Oj, så flink du er” svarer Theresa. Så tar hun blyanten min og skriver mens hun sier ”en, to, tre, fire”. Emma kommer og tegner slanger, og så tegner hun Neelam. Jeg snur arket så det blir bedre plass når Theresa kommer tilbake. Da sier hun: ”Oj, så flink!” (Dagbok, 23/11-06, t 35).

En lesning av denne teksten kan være at jentene leker med ”barn/voksen”- skillet. Da kan en si at jentene utfordrer dette skillet i leken sin: Dersom en leker en voksen som leder samlingsstunda så blir det mulig (og kanskje til og med påkrevd?) at et barn sitter på voksenstolen. En annen lesning som fokuserer på stolens rolle i det hele synliggjør at jentene bytter på å sitte på den. I samlingsstundene sitter en og samme voksen på stolen gjennom hele samlinga. Er det å få sitte på voksenstolen et gode som det er viktig å dele på? Eller er det så forbudt at det er viktig at alle gjør like mye ”galt”? Dersom jeg leser teksten med undervisningstonen og utvekslingstonen i mente så trer Therasas lek fram. Hun er en voksen som kan si: ”Hallå små barnen” og som kan telle og fortelle andre at de er ”så flinke”. Kan dette leses som en lek med undervisningstonen? Som nevnt i en tidligere rhizoanalyse så har Theresa begynt i barnehagen, og begynt å lære det norske språket som er hennes andrespråk, denne høsten. Det muliggjør en lesning hvor Theresa framstår som svært kompetent til å skaffe seg kunnskaper om de kulturelle kodene i dette pedagogiske landskapet hvor mye blir sagt og gjort på hennes andrespråk. Vil det da være reduserende ovenfor Therasas kompetanse å skulle forklare hennes lek med at hun som minoritetsspråklig ofte møtes med undervisningstonen? Fordi hun ikke har den ”samme musikaliteten”? Er det plass til Therasas kompetanse i Palludans begrep om ”musikalitet”? Er ”musikalitet” i entall et rommelig nok begrep dersom det ikke er i stand til å beskrive den kompetansen barn i barnehager viser?

En lignende problematisering har blitt gjort av begrepet ”sosial kompetanse” i norsk barnehagesammenheng. Jeg leser begrepet sosial kompetanse beslektet med Palludans begrep om musikalitet fordi begge begrepene fokuserer på noen kunnskaper som barn har eller ikke har lært seg. Hvorvidt barna innehar denne ”riktige kunnskapen” blir deretter avgjørende for på hvilke måter de møtes av andre. Rammeplanen (KD 2006a) beskriver blant annet sosial kompetanse som å ”kunne samhandle positivt med andre”, å ”løse konflikter ” og å kunne ”mestre balansen mellom selvhevdelse og å se andres behov”. Det sies ingenting om at rammeplanens beskrivelser

av sosial kompetanse og hvordan en leser rammeplanens beskrivelser er kulturelt og historisk betinget. Hva er den ”riktige” balansen mellom selvhevdelse og å se andres behov? For hvem? For hvem i barnegruppa? For hvem i foreldregruppa? For hvem i personalgruppa? Hvordan viser en at en mestrer denne balansen?

Andersen (2002a:102, t 36) spør om begrepet sosial kompetanse er dekkende nok, og skriver at hun mener det ”ikke lenger er fruktbart å fokusere på sosial kompetanse, konstruert av norsketniske”. På samme måte kan jeg spørre: Er begrepet ”musikalitet” dekkende nok? Er en musikalitet definert av norsketniske voksne fruktbart i barnehager dersom det ikke anerkjenner kunnskapene som deler av barnegruppa viser? Rhedding-Jones (2002a, t 37) problematiserer dette ytterligere. Hun spør hva som vil skje derom vi snur på det og definerer sosial kompetanse som det å gjøre motstand mot normaliserende diskurser. Hva skjer dersom sosial kompetanse er for eksempel det å kunne se normaliserende diskurser som fører til at en gruppe i barnehagen (voksne) kan sitte på stoler som er reservert kun for dem og fortelle en annen gruppe i barnehagen (barn) hvor flinke de er? Og at det videre er å gå i motstand mot normaliserende diskurser ved for eksempel å utfordre normaliserte posisjoner gjennom lek? Hva om musikalitet er å avsløre ”undervisningstonen”? Rhedding-Jones (2002a) foreslår videre at en kan vende fokuset fra ”*child-development*” til ”*teacher development*”. Hvilke forandringer på skje med musikalitetsbegrepet da? Hva om musikaliteter handler om at de voksne i barnehagen bør kjenne til mange kulturelle måter å samtale på for å kunne anerkjenne alle barna som interessante og likeverdige samtalepartnere? Hva kan gjøres for å få til det? Hva kan gjøres i barnehager, førskolelærerutdanninger, faglitteratur og offentlige føringer for å jobbe mot det som mål at alle barn skal oppleve å anerkjennes som interessante og likeverdige? Jeg avslutter nå denne rhizoanalysen for å sette i gang diskusjonene av rhizoanalysen.

5.5 Drøftinger av rhizoanalysene

Jeg vil nå gjøre drøftinger av de tre rhizoanalysene for å se nærmere på hvordan de tre alternative anerkjennelsesbegrepene kan være nyttige tillegg i forhold til kulturelt mangfold i barnehager. Når anerkjennelsesbegrepene leses i lys av mitt datamateriale kan jeg foreslå noen aspekter ved begrepet som ser ut til å gjøre det nyttig eller problematisk i forhold til kulturelt mangfold i barnehagen. Men mine forslag er basert på mine lesninger, og det innebærer at personale i ulike barnehager, ulike førskolelærerstudenter og ulike førskolelærerutdannere vil kunne gjøre andre lesninger basert på enten mitt datamateriale, egne erfaringer eller begge deler. Når det forbeholdet er tatt vil jeg nå foreslå hva som kan leses som nyttig og problematisk ved de tre alternative anerkjennelsesbegrepene jeg søker å gjøre tilgjengelige i denne oppgaven.

I 2.1 redegjør jeg for anerkjennelse lest som politiske strategier, og i 5.2 gjør jeg en rhizoanalyse hvor dette anerkjennelsesbegrepet utgjør rhizoanalysens midte. Slik jeg leser rhizoanalysen foreslår jeg at dette anerkjennelsesbegrepet kan bidra til å synliggjøre for eksempel hvilke multikulturalismediskurser som kan leses i dokumenter som eksempelvis barnehagens årsplan. Da blir det mulig å spørre om multikulturalisme og ”kulturelt mangfold” handler om individ- og/ eller gruppeperspektiver; minoriteter, majoriteten eller begge deler; særegenheter og/ eller likheter; og om den pedagogiske virksomheten styres av rettighetsspørsmål, faglige vurderinger, pålegg fra ulike nivåer i samfunnet, en kombinasjon av dette, og eventuelt hva som prioriteres når. I tillegg foreslår jeg at dette anerkjennelsesbegrepet i kombinasjon med for eksempel kritisk multikulturalisme kan bidra til å synliggjøre hvilke kunnskaper og hvem som får anerkjennes som ”standard” og ”gjennomsnittlig”. Da blir det mulig å stille spørsmål ved at det underkommuniseres at ”standarder” i blant annet kartleggingsverktøy er skapt av noen i en spesifikk kulturell og klasserelatert kontekst. Dermed kan det problematiseres dersom enspråklighet og norskspråklighet anerkjennes som ”standard” fordi kartleggingsverktøy dermed fører til et mangelperspektiv som skjuler barns kompetanser når kompetansene er flerspråklighet og for eksempel vietnamesisk-, kurdisk- og/ eller arabisk språkkompetanse. Dette begrepet kan altså slik jeg ser det synliggjøre noen overordna linjer i de valgene som gjøres i planlegging og gjennomføring av den pedagogiske virksomheten, og kan dermed brukes som et verktøy i evaluerings- og videre planleggingsøyemed.

I 2.2 redegjør jeg for anerkjennelse lest som representasjon, og i 5.3 gjør jeg en rhizoanalyse hvor dette anerkjennelsesbegrepet utgjør rhizoanalysens midte. Slik jeg leser rhizoanalysen foreslår jeg at dette anerkjennelsesbegrepet kan bidra til å synliggjøre hvilke diskurser som dominerer i det pedagogiske miljøet og materialet. Da blir det mulig å spørre om for eksempel hvilke forståelser av hva som er ”bra for barn” garderoben kan fortelle om. Når diskurser om at ”det er bra for barn å være ute i all slags vær” er synliggjort blir det mulig å spørre om hvorvidt det er mulig å være uenig i denne diskursen: Må alle være ute om vinteren? Videre foreslår jeg at dette anerkjennelsesbegrepet kan bidra til å synliggjøre hvorvidt ulike grupper knyttet til for eksempel kjønn, ”hudfarger” og alder representeres i det pedagogiske materialet. Dersom det spørsmålet tydeliggjør at enkelte grupper privilegeres, mens andre underrepresenteres eller usynliggjøres blir det aktuelt å spørre hva barn da lærer av det pedagogiske materialet i barnehagen. Men samtidig mener jeg dette anerkjennelsesbegrepet er problematisk. Det er fordi at jeg opplever at begrepet stadig gjør begreper det berører statisk. Det kan henge sammen med det Deleuze (1994) skriver om at representasjon i seg selv er ute av stand til å romme mangfold. Dermed skjuler begrepet at det er flere måter å posisjonere seg som eller bli ”kvinnelig” (Rhedding-Jones 1994), ”svart” og/eller ”homofil” (Appiah 1994).

I 2.3 redegjør jeg for anerkjennelse lest som det å tildeles sosial status som en likeverdig og interessant samtalepartner, og i 5.4 gjør jeg en rhizoanalyse hvor dette anerkjennelsesbegrepet utgjør rhizoanalysens midte. Slik jeg leser rhizoanalysen foreslår jeg at dette anerkjennelsesbegrepet kan bidra til å synliggjøre at ulikhet med tanke på muligheter reproduseres i barnehager. Det kan blant annet ses i hvem som møtes med undervisningstonen og/eller utvekslingstonen, og dermed hvem som har det som anerkjennes som ”den riktige” ”musikaliteten”. Jeg foreslår at noen av styrkene ved dette begrepet er at det bidrar til å knytte sammen samfunnsstrukturer knyttet til sosial ulikhet og de nære her-og-nå-samtalene i hverdagen i barnehager. Samtidig foreslår jeg at begrepet ”musikalitet” er begrensende i sin entallsform. I tillegg foreslår jeg at det er problematisk å fokusere på musikalitet/ musikaliteter kun som noe barn bør lære for å kunne utløse anerkjennende samtaler med de voksne i barnehager. I stedet foreslår jeg at kompetanse til å gjenkjenne ulike musikaliteter er noe som førskolelærere og førskolelærerstudenter bør videreutvikle for å kunne møte alle barna i barnehagen som interessante og likeverdige samtalepartnere.

6 EVALUERING OG VERIFISERING AV PROSJEKTET

6.1 Verifisering av prosjektet

Jeg vil nå gjøre en evaluering av dette mastergradsprosjektet ved hjelp av krav til verifisering av forskning. I følge Steinar Kvale (1997:158) har begrepene ”generaliserbarhet, reliabilitet og validitet fått status som en hellig, vitenskapelig treenighet” innen den moderne samfunnsvitenskapen. Begrepene knyttes til verifisering (bekrefting) av kunnskaper (Kvale 1997). Her ser jeg sammenhenger med det Lorraine Code kaller *the problem of knowledge*:

Indeed, throughout the history of modern philosophy the central 'problem of knowledge' has been to determine necessary and sufficient conditions for the possibility and justification of knowledge claims. Philosophers have sought ways of establishing a relation of correspondence between knowledge and 'reality' and/or ways of establishing the coherence of particular knowledge claims within systems of already-established truths. They have proposed methodologies for arriving at truth, and criteria for determining the validity of claims to the effect that 'S knows that p' (Code 1991:1).

I følge Code har *hva* som får anerkjennes som ”kunnskap”, kriteriene for *hvordan* ”kunnskap” konstrueres og *hvem* som kan gjøre krav på ”valid kunnskap” vært, og er, en vital forhandlingsarena innen vitenskapsfilosofier. Dersom en slik søken er knyttet opp mot å bekrefte kunnskap som *den* riktige eller *den* sanne for *alle* vil verifisering av kunnskap kunne stå i et spenningsforhold til poststrukturelle tilnærminger til forskning. Jeg vil derfor ta for meg begreper om generaliserbarhet, reliabilitet og validitet og se nærmere på dem i forhold til poststrukturelle forskningstilnærminger og denne mastergradsundersøkelsen.

6.1.1 Generaliserbarhet

Generalisering har i følge Kvale (1997:160) handlet om å finne ”lover om menneskelig adferd som kunne generaliseres og gjøres universelle” innen positivistiske versjoner av samfunnsvitenskapen. En måte å forstå krav om generalisering er å se nærmere på Schoefields tre ulike generaliseringsmål som Kvale (1997) redegjør for. **Det første generaliseringsmålet** handler om en søken etter “det som er”, altså “det typiske, det generelle, det vanlige” (Kvale 1997:163). Dersom denne undersøkelsen hadde vært gjort med dette generaliseringsmålet som mål ville det vært avgjørende for undersøkelsens generaliserbarhet at barnehagen jeg valgte ut var

”representativ”¹⁹ for ”barnehager med kulturelt mangfold”. Med tanke på at jeg ikke har gjort det, og at jeg heller ikke har søkt å finne den ”typiske anerkjennelse av kulturelt mangfold”, foreslår jeg at dette generaliseringsmålet ikke er forenelig med dette prosjektet. Undersøkelsen har altså ikke belegg for å si noe om hvordan kulturelt mangfold anerkjennes i barnehager generelt verken i Norge eller Ghana.

Det andre generaliseringsmålet Kvale (1997:163) redegjør for er “det som kan være”.

Undersøkelser som dette gjøres ut fra den ”antagelse at de mest avanserte kasusene ville kunne gi ”funn” som er generaliserbare for en framtidig situasjon. Dersom denne undersøkelsen hadde vært gjort med dette generaliseringsmålet som mål ville det vært viktig at jeg valgte den barnehagen som har jobbet mest med ”flerkulturelle spørsmål”²⁰ slik at generaliseringen ville kunne si noe om hvordan ”kulturelt mangfoldige barnehager” vil ”anerkjenne kulturelt mangfold” i framtiden. Med tanke på at jeg ikke har søkt etter den barnehagen som har jobbet mest med ”flerkulturelle spørsmål”. Jeg har heller ikke har vært ute etter å beskrive uttømmende hvordan denne barnehagen ”anerkjenner kulturelt mangfold”. I tillegg er ikke ”mening” stabilt innen poststrukturelle perspektiver, og det vil dermed finnes mange svar på både hvilken barnehage som har jobbet *mest* med ”flerkulturelle spørsmål” og hva som legges i begrepet ”flerkulturelle spørsmål”. Denne undersøkelsen har altså heller ikke belegg for å generalisere for hvordan ”anerkjennelse av kulturelt mangfold” vil gjøres i framtiden.

Det tredje generaliseringsmålet Kvale (1997:163) redegjør for er “det som kunne være”.

Undersøkelser som arbeider etter dette generaliseringsmålet beskriver situasjoner som anses som ”ideelle og eksepsjonelle, og studerer dem for å se hva det er som skjer der” (Kvale 1997:163). Dersom denne undersøkelsen hadde vært gjort med dette generaliseringsmålet som mål ville det vært viktig at jeg valgte den barnehagen som jeg anså som ”eksemplarisk” med tanke på ”anerkjennelse av kulturelt mangfold”. I lys av både de poststrukturelle og postkoloniale

¹⁹ Representasjonsbegrepet som anvendes her er knyttet til metodologi. Innen dette generaliseringsmålet er det nødvendig å gjøre et ”representativt utvalg” når en velger deltakere i forskningsprosjekter fordi en ønsker at deltakerne skal være representative for en viss gruppe (Somekh & Lewin 2005:348). I følge Lilletvedt (2007) innebærer dette representasjonsbegrepet essensialistiske antagelser om at enkelterfaringer, og kunnskapene som følger erfaringene, ikke påvirkes av noe annet. ”Representative utvalg” innebærer kategoriseringer hvor en velges ut som representant for grupper på bakgrunn av isolerte karakteristikker (essenser).

²⁰ Det jeg derimot har gjort er å velge en barnehage som har jobbet med ”flerkulturelle spørsmål”, men dette er gjort ut fra en etisk begrunnelse. Se også 1.5.1

perspektiver jeg tar i bruk i denne oppgaven synliggjøres det at mitt valg av ”idealbarnehage” ikke ville kunne være nøytral eller ”objektiv”, og at generaliseringene dermed ville legge verdimeessige føringer på den neste ”sannheten”. Innen disse perspektivene ønsker en ikke å erstatte en dominerende sannhet med en annen (Gandhi 1998). Denne undersøkelsen har med andre ord heller ikke belegg for å generalisere for hvordan ”anerkjennelse av kulturelt mangfold” bør gjøres i framtiden.

Men i følge Kvale (1997) kan dette tredje generaliseringsmålet leses på en annen måte også: En kan tenke seg at målet ikke er å finne den ideelle praksis for framtiden, men at målet i stedet er å åpne opp for flere mulige alternativer for tanker og handlinger. I lys av denne lesningen vil dette prosjektet kunne falle inn under dette tredje generaliseringsmålet: Målet er ikke å finne den ”eksemplariske” praksis for ”anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager”, men å åpne opp for flere mulige alternativer for å tenke og gjøre ”anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager”. I en tid hvor anerkjennelsesbegrepet er i ferd med å gjøres til et viktig begrep i forhold til ”kulturelt mangfold i barnehager”²¹, søker jeg gjennom denne teksten å synliggjøre tre alternative anerkjennelsesbegreper i tillegg til det dominerende, og at det ikke er likegyldig hvilke anerkjennelsesbegrep vi velger å sette i arbeid. Undersøkelsen sier likevel ikke noe om hvilke anerkjennelsesbegreper som er mest nyttige i forhold til kulturelt mangfold i barnehagen. Det er avgjørelser som i følge poststrukturalistisk teori tas lokalt og midlertidig.

6.1.2 Reliabilitet

Jeg vil her ta for meg krav om reliabilitet. Det tradisjonelle reliabilitetskravet til forskning har handlet om at analysenes reliabilitet eller etterrettelighet måles ut fra om to mennesker ville kommet fram til det samme ”svaret” (Kvale 1997:102, Somekh & Lewin 2005:348). Det innebærer at forskeren må redegjøre så grundig for hvordan hun har gjort analysene at den som søker å gjøre den etter henne kommer til det samme ”resultatet”. Innen poststrukturell forskning kan dette kravet forstås som problematisk. I følge Søndergaard (2002:187) er poststrukturelle tilnærminger kreative assosiasjonsarbeider, og ikke teknikker som kan kopieres:

²¹ Se for eksempel i Becher (2006), Gjervan m.fl. (2006) og Gjervan (2006).

poststructuralist-inspired empirical analysis is not something that can be acquired as a sort of technique. It cannot be repeated too often that there are no recipes for creative analyses in this genre (Søndergaard 2002:187).

Denne motstanden i forhold til oppskrifter henger sammen med at en ikke ønsker å bidra til å skape nye kunnskapsregimer (MacNaughton 2005). Det innebærer for meg at selv om jeg følger MacNaughton (2004, 2005) så finnes det ikke ”egentlige” rhizoanalytiske teknikker som kan læres, hennes redegjørelse for rhizoanalyser blir aldri så detaljerte at det er mulig å kopiere hennes teknikk. Dermed vil ulike lesere av MacNaughton (2005) ende opp med å gjøre ulike rhizoanalyser fordi det er mulig å lese MacNaughtons beskrivelser på mange måter.

Denne oppgaven er skrevet innenfor og ut i fra forståelsesrammer som gjør at jeg som MacNaughton (2005) og Søndergaard (2002) ikke ønsker å redusere poststrukturelle tilnærminger til analyser til ”oppskrifter” som skal sørge for prosjektets reliabilitet. Men på grunn av min posisjon som masterstudent står jeg ikke like fritt som MacNaughton (2005) og Søndergaard (2002). Hvorvidt et forskningsarbeid anses som reliabelt er også knyttet til forskerens renomè, som igjen er tuftet på hennes tidligere arbeider og publikasjoner (Kvale 1999). Som studentforsker har jeg ikke enda noe slikt renomè, og jeg har derfor funnet det nødvendig å redegjøre nokså detaljert for hvordan jeg gjorde rhizoanalyser i 4.3.3. Min detaljerte beskrivelse kan leses som problematisk i forhold til poststrukturelle ønsker om å ikke bidra til nye kunnskapsregimer, men i og med at dekonstruksjonene og rekonstruksjonene i rhizoanalyser krever så mye assosiativt og kreativt arbeid så mener jeg at min beskrivelse i 4.3.3 er mulig å forsvare selv innen et poststrukturelt paradigme. I tillegg velger jeg å møte kravet om reliabilitet gjennom å være åpen om egne posisjoneringer, og gjennom å tilgjengeliggjøre datamaterialet og tekstene som jeg bruker i rhizoanalysene i vedlegg bak i oppgaven.

6.1.3 Validitet

I følge Creswell og Miller (2000) er det utfordrende på mange plan å skrive om validitet innen kvalitativ forskning. I følge Creswell og Miller (2000) og Kvale (1999) kan validitet forstås i sammenheng med gyldighet, altså om et prosjekt oppfyller kravene for å være gyldig som ”forskning”. Det er ulike forståelser av ”validitet”, og disse forståelsene er forbundet med ulike syn på hva ”kunnskap” og ”forskning” anses som (Creswell & Miller 2000, Kvale 1999). Jeg har

valgt å ta i bruk tre ulike tilnæringer til validering av forskningsprosjekter; forskerrefleksibilitet, triangulering og rhizomatisk validering.

Den første tilnærmingen til validering som jeg har valgt å benytte meg av er det Creswell og Miller (2000) kaller **forskerrefleksivitet**:

This validity procedure [...] is clearly positioned within the critical paradigm where individuals reflect on the social, cultural, and historic forces that shape their interpretation (Creswell & Miller 2000:127).

Forskere som tar i bruk denne formen for validering erkjenner at alle aspekter ved deres forskning er preget av de diskursive forståelsene som de sosiale, historiske og kulturelle sammenhengene en er del av. Videre understreker en i følge Popkewitz (2004:65) kunnskapers kontekstualitet. Han skriver at verken spørsmål eller teorier kommer fra “ingen steder”, men er subjektive av karakter. Dermed er objektivitet verken mulig eller ønskelig i følge Popkewitz (2004). En måte å møte denne problematikken på kan være gjennom å velger å la lesere ta del i forskerens subjektivitet. Det kan en gjøre gjennom å synliggjøre sine synspunkter, forforståelser og posisjoneringer (Creswell & Miller 2000). Forskere synliggjør disse på flere måter:

They may create a separate section on the “role of the researcher”, provide an epilogue, use interpretive commentary throughout the discussion of the findings, or bracket themselves out by describing personal experiences (Creswell & Miller 2000:127).

Jeg har valgt å søke denne formen for validering gjennom å redegjøre for tekstens kontekst i 1.3, der søkte jeg å synliggjøre noen av de forståelsesrammene som jeg gjør dette prosjektet innenfor og for de av mine posisjoner og tidligere erfaringer som jeg tenker har påvirket arbeidet mitt. Videre har jeg valgt å la min egen stemme og subjektivitet være tydelig både i formen på dagboktekstene, i rhizoanalysene og i teksten forøvrig.

Den andre formen for validering som jeg anvender i dette prosjektet er **triangulering**.

Triangulering er en måte å se etter sammenhenger mellom hva flere og forskjellige informasjonskilder forteller (Creswell & Miller 2000:126). Det er flere ulike måter å triangulere på; “across data sources (i.e. participants), theories, methods (i.e. interview, observations, documents), and among different investigators” (Creswell & Miller 2000:126-127). I dette prosjektet triangulerer jeg på tre ulike måter. For det første gjennom at jeg velger å ta i bruk tre

anerkjennelsesbegreper. For det andre triangulerer jeg gjennom å søke tre ulike typer datamateriale; egne dagboknotater hvor jeg beskriver mine opplevelser i barnehagen i Vestfold og i en barnehage i Ghana, styringsdokumenter i barnehagen i Vestfold og dokumentasjoner av det fysiske miljøet i barnehagen i Vestfold. For det tredje triangulerer jeg gjennom å anvende flere perspektiver; kritisk multikulturalisme, hvithetsteori, post/kolonial teori og poststrukturalisme. Men samtidig som jeg følger trianguleringsvalidering så bryter jeg også med denne tilnærmingen. For mens en innen triangulerende tilnærming til validering leter etter overlappinger og sammenhenger, så leter jeg både etter overlappinger og brudd. Dette blir tydeligst i rhizoanalysene. Her leser jeg etter både sammenhenger og brudd mellom fragmenter i datamaterialet, mellom datamaterialet og den sosiopolitiske konteksten, mellom datamaterialet og de ulike anerkjennelsesbegrepene og mellom datamaterialet lest i lys av de ulike teoretiske perspektivene. Dette henger sammen med oppgavens mangfoldsbegrep hvor en ikke søker enhetlig harmoni, men heller ønsker å gjøre flerstemmig mangfold (Mohanty 1990).

Somekh og Lewin definerer validitet som ”the term used to claim that research results have precisely addressed research questions” (Somekh & Lewin 2005:349). Dersom en tar Somekh og Lewins (2005) definisjon av validitet i betraktning, blir det viktig å velge valideringsformer som henger sammen med mål og problemsstillinger i forskningsprosjektet. Denne oppgavens problemstilling spør hvordan kulturelt mangfold anerkjennes i barnehager, og målet med prosjektet er å gjøre en rekonseptualisering av anerkjennelsesbegrepet innen norsk barnehagepedagogikk. For å gjøre rekonseptualiseringen har jeg valgt å gjøre rhizoanalyser, noe som fører oss videre til oppgavens tredje tilnærming til validering, nemlig det Patti Lather (2007) betegner som **rhizomatisk validering**. Dette er en valideringsform som kan plasseres innen et poststrukturalistisk forskningsparadigme. Lather (1993, 2007) rekonseptualiserer begrepet ”validitet” og foreslår blant annet en rhizomatisk form for validering. Denne formen for validering mener jeg er relevant for dette prosjektet på grunn av det rhizomatiske kunnskapsbegrepet som oppgavens analyser er tuftet på.

Et rhizomatisk kunnskapsbegrep innebærer ønsker om ekspanderinger, mangfoldiggjøringer og til og med selvmotsigelser, heller enn konsistente, konstante konklusjoner (Deleuze & Guattari 1987). I følge Lather (2007) fører det til at forskning som tilstreber en rhizomatisk validitet er

mer interessert i **nettverk** enn hierarkier. Dette har for eksempel gjort at jeg ikke har ønsket å rangere anerkjennelsesbegrepene, men heller tilgjengeliggjøre dem slik at vurderinger av hvorvidt de er nyttige eller ikke kan gjøres lokalt. Et annet kjennetegn ved forskning som tilstreber en rhizomatisk validitet er at de søker å forskyve og **uroe kunnskapsregimer** fra innsiden (Lather 2007). I dette prosjektet innebærer det å forstyrre det dominerendes begrepets monopol gjennom å synliggjøre tre alternative anerkjennelsesbegreper. Et tredje kjennetegn ved forskning som tilstreber en rhizomatisk validitet er at en gjør motstand mot å skulle bidra til **nye sannhetsregimer** (Lather 2007). Dette har for eksempel gjort at jeg har valgt å bruke flere nøkkelbegreper, flere teoretiske perspektiver og at jeg har søkt å skape flerstemmighet i datamaterialet. Videre validerer en i følge Lather (2007) rhizomatisk gjennom å både supplementere og **utvide status quo**. Det innebærer at jeg ikke har ønsket å *erstatte* Baes (1996, 2004) anerkjennelsesbegrep med ett annet, men å heller tilby tre mulige tillegg.

Det fjerde og siste kjennetegnet ved rhizomaisk validitet som jeg vil redegjøre for her er at forskere i følge McWilliam (1992 i Lather 2007:125) forsøker å "create the conditions in which it becomes possible for both researcher and researched to rethink their attitudes and practices". Denne undersøkelsen har for meg innebåret å **utfordre** anerkjennelsesbegrepet som var **selvfølgeliggjort kunnskap** for meg. Dermed ser jeg sammenhenger mellom rhizomatisk validitet, min arbeidsprosess og Cixous beskrivelse av skriving som grensesprenging:

The only book worth writing is the one we don't have the courage or strength to write.
The book that hurts us... Writing is writing what you cannot know before you have written it... a book stronger than the author (Cixous 1993:passim i Lather 2007:4).

Som førskolelærer skriver jeg innenfra barnehagefeltet, og selvfølgeliggjort kunnskap i feltet er gjerne også "min". Det har krevd at jeg måttet utfordre egne naturliggjorte kunnskaper. Å utfordre "anerkjennelse" vært en prosess hvor jeg på forhånd ikke visste hva jeg ville "ende opp med". Lather (2007) bruker begrepet *getting lost* om denne måten å konstruere "kunnskap" på. I tråd med Pitt og Britzman (2003) skiller Lather mellom *lovely knowledge* og *difficult knowledge*. *Lovely knowledge* forsterker hva vi allerede tenker at vi ønsker oss fra "kunnskaper", mens *difficult knowledge* innebærer diskontinuitet, brudd og "tap" av det vi trodde vi ville "vite" (Lather 2007:13). Her er "tap" av *lovely knowledge* det som driver læringen (Lather 2007). Det som gjør denne måten å skrive på, konstruere "kunnskap" på, og lære på verdt det er "the promise

of thinking and doing otherwise” (Lather 2007:13). Denne måten å lære på kan dermed oppleves som både smertefull og fylt med håp.

6.2 Prosjektets mulige effekter

Det er ikke mulig for meg å forutse om dette prosjektet får noen konsekvenser for andre enn meg, og hva disse eventuelt kan bli. Men jeg kan si noe om hva jeg har ønsket å bidra med gjennom det arbeidet jeg har gjort. Målet med dette prosjektet har vært rekonseptualisere eller se på ”anerkjennelse” *om igjen* i forhold til kulturelt mangfold i barnehager. Det har jeg ønsket å gjøre for å tilgjengeliggjøre flere begreper om anerkjennelse for det barnehagepedagogiske feltet. Jeg har forsøkt å sette flere anerkjennelsesbegrep *ved siden av hverandre*. Det har jeg gjort for å tilgjengeliggjøre dem slik at prosjektets mulige effekter vil være at mennesker som arbeider med barnehagefaglige spørsmål knyttet til kulturelt mangfold skal få et enda bredere grunnlag for å velge hvordan det til enhver tid er fruktbart i akkurat deres barnehage å tenke og gjøre ”anerkjennelse” av kulturelt mangfold.

Som en avrunding av diskusjonene knyttet til de hva jeg foreslår kan være nyttig og problematisk ved tre anerkjennelsesbegrepene, ønsker jeg å foreslå ytterligere noen slutninger. For det første tenker jeg at en ikke nødvendigvis bør velge ett av alle mulige anerkjennelsesbegreper. I stedet foreslår jeg at de med sine ulikheter kan være nyttige både i kombinasjoner, til ulike tider og i ulike spørsmål. Dermed antyder jeg at ingen av anerkjennelsesbegrepene kan gjøre ”alt”, og dermed ikke kan være dekkende for ”anerkjennelse av kulturelt mangfold”. I tillegg mener jeg at selv om ”anerkjennelse av kulturelt mangfold” er viktig, så vil det aldri kunne gjøre ”alt” og heller ikke være ”nok”.

6.2.1 Veier videre

Når jeg nå i etterkant av prosjektet funderer over hva jeg ville arbeidet videre med eller annerledes med er flere spørsmål jeg kunne tenke meg å jobbe mer med. Et spørsmål jeg gjerne ville jobbet videre med handler om hvem forskning bør gi muligheter for og makt til. Dette spørsmålet mener jeg er en presserende forskningsetisk utfordring når en forsker med mennesker, for eksempel barn, kvinner og minoritetsgrupper som tradisjonelt har blitt stillegjort i

forskningssammenhenger Tuhiwai Smith 1999:61). Hvordan kunne jeg arbeidet annerledes med dette prosjektet for å skape muligheter for de som berøres?

Et annet spørsmål jeg gjerne ville jobbet både annerledes og videre med er hvordan barns rett til medvirkning kan ivaretas i forskning i barnehager. MacNaughton m.fl. (2007) jobber for såkalt ”*child friendly research*”, og dette har ført til at en for eksempel lar barn medvirke i forskning om og med barn. Samtidig understreker Berit Bae (2006:8) at barns medvirkning ikke bør innebære at barn må ta ansvar for konsekvenser de ikke har oversikt over eller at barn presses til å bestemme noe. Barn har også rett til å være det Bae (2006) betegner som “ubestemt”. Ut fra dette blir det mulig å spørre: Hvordan kan barn få medvirke i forhold til sine bidrag til forskning uten at det glir over i en ansvarsfraskrivelse fra forskerens side?

Et tredje spørsmål jeg gjerne ville jobbet videre med er hvordan en kan unngå å gi et skinn av å ha “fanget kultur”. For meg handler dette om at selv om oppgaven er tuftet på et dynamisk kultursyn (Baumann 1999), og at jeg gjennom en (auto)etnografisk praksis har søkt å “holde kultur i bevegelse” (Denzin 2003), så har jeg likevel en opplevelse av at “kultur” ser ut til å “stivne” i møte med mine hender på tastaturet. Eller kanskje særlig i det øyeblikket jeg trykker på ”*print*” og lar bokstavene tørke på papiret. En mulig måte å møte denne utfordringen på er gjennom det Denzin (2003) betegner som *performance*. Denzin (2003) setter tekstene sine i bevegelse gjennom å skrive dem som flerstemmige skuespill som han tar med inn i klasserommene til studentene sine. Der setter menneskene tekstene i bevegelse gjennom å lese dem høyt og diskutere dem sammen. Dersom jeg fikk sjansen ville jeg inkludert slike prosesser i forskningsprosjekter. Da ville disse midlertidige forskyvningene av tekstene og deres kulturelle innhold kunne fått effekter i teksten slik at den ble satt i bevegelse igjen og igjen, og ble omtrykket igjen og igjen.

LITTERATUR

- Alam Saroyan, G. 2002. "From Unveiled", in Nye, N. S. (ed.). *The Flag of Childhood: Poems from the Middle East*. New York, London, Toronto, Sydney and Singapore, Aladdin Paperbacks.
- Andersen, C. E. 2002a. *Verden i barnehagen: Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori. En etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo, Høgskolen i Oslo, HiO- hovedfagsrapport. 18.
- Andersen, C.E. 2002b. "Verden i barnehagen: Hvem sin verden er det?". *Barnehagefolk*, 4: 13-16.
- Andersen, C.E. 2002c. "Han er flink, han skjønner veldig mye". *Barnehagefolk*, 4: 54-58.
- Angell, M.-L. 2005. "Hvit? Jeg?", i K.E. Fajersson og S. Germeten (red.). *Vi vet hvor vi har vært, og vi vet hva vi har lært: Lærere og studenters erfaringer med "Flerkulturell Lærerutdanning" (2002-2004)*. HiO-rapport 18. Oslo, Høgskolen i Oslo. s.141-144.
- Angell-Jacobsen, M.L. & Becher, A.A. 2007. "Paradokser i strategier for sosial utjevning: Økt kartleggingspress lest i lys av postkolonialisme og privilegier". *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning*. 2: 49-62
- Appiah, K. A. 1994. "Identity, Authensity, Survival: Multicultural societies and social reproduction", in A. Gutman (ed.). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton N.J., Princeton University Press. s.149-165.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2007a. "Et inkluderende språk". Lokalisert 01.10.2007 på World Wide Web: <http://www.regjeringen.no>

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2007b. "ILO-konvensjonen om urforlks rettigheter". Lokalisert 01.10.2007 på World Wide Web: <http://www.regjeringen.no>
- Bae, B. 1996. *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo, Pedagogisk Forum.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. Doktorgradsavhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Oslo, Høgskolen i Oslo, HiO- rapport. 25.
- Bae, B. 2006. "Perspektiver på barns medvirkning", i B. Bae (red.) *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo, Kunnskapsdepartementet. s. 6-27.
- Bailey, C. 1997. "A Place from which to Speak: Stories of memory, crisis and struggle from the preschool classroom", in J.A. Jipson and N. Paley (eds). *Daredevil Research: Re-creating analytic practice*. New York, Peter Lang Publishing. s. 137-159.
- Barclay-McLaughlin, G. and Hatch, J.A. 2005. "Studying across Race: A conversation about the place of difference in qualitative research". *Contemporary Issues in Early Childhood*. 6 (3): s. 216-230.
- Barne- og familiedepartementet, 1995. *Rammeplan for barnehagen*.
- Baumann, G. 1999. *The Multicultural Riddle: Rethinking national, ethnic, and religious identities*. New York and London, Routledge.
- Becher, A. A. 2006. *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Oslo, Fagbokforlaget.
- Becher, A.A & Otterstad A.M. 2000. "Snakk med oss". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 3: s. 425-435.

- Berry, K.S. 2004. "Feedback looping for increasing complexity", in J. L. Kincheloe & K.S. Berry (eds) *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the bricolage*. Berkshire, Open University Press. s. 128-146.
- Berry, K.S. 2006. "Research as Bricolage", in K K. Tobin & J.L. Kincheloe (eds) *Doing Educational Research: A handbook*. Rotterdam, Sence. s. 87-115.
- Blew, M.C. 1999. *Bone Deep in Landscape: Writing, reading and place*. Oklahoma, University of Oklahoma Press.
- Bustos, M.M.F. 2007. ~~Virkeligheten~~ *VirkelighetER: Heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksiser*. Masteroppgave i barnehagepedagogikk. Oslo, Høgskolen i Oslo. HiO- masteroppgave: 13.
- Cannella, G.S. 1997. *Deconstructing Early Childhood Education: Social justice and revolution*. New York, Peter Lang Publishing.
- Cannella, G. S. & Viruru, R. 2004. *Childhood and Postcolonization: Power, education and contemporary practice*. New York, Routledge.
- Carrim, N. & Soudien, C. 1999. "Critical Antiracism in South Africa", in S. May (ed.). *Critical Multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. London and Philadelphia, Falmer Press. s. 153-171.
- Césaire, A. 2000 (Opprinnelig publisert i 1955 som Discours sur le colonialism). *Discourse on Colonialism*. Trans. By J. Pinkham. New York, Monthly Review Press.
- Chakravorty, S., Spivak, G.C., Milevska, S. & Barlow, T.E. (eds), 2006. *Conversations with Gayatri Chakravorty Spivak / Swapan Chakravorty, Suzana Milevska, Tani E. Barlow*. London, Seagull.

- Chanter, T. 2006. *Gender: Key concepts in philosophy*. London and New York, Continuum International Publishing Group.
- Cixous, H. 1993. *Three Steps on the Ladder of Writing*. Trans: S. Cornell & S. Sellers. New York, Colombia University Press. 162 s. (Siteret etter Lather, P. 2007)
- Clifford, J. & Marcus, G.E. (eds) 1986. *Writing Culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkely, University of California Press.
- Code, L. 1991. *What Can She Know?: Feminist theory and the construction of knowledge*. Ithaca and London, Cornell University Press.
- Creswell, J.W. & Miller, D.L. 2000. "Determining Validity in Qualitative Inquiry". *Theory into Practise*. 39 (3): 124-130.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence A. 2002 (1st ed. 1999). *Fra kvalitet til meningsskapning: Morgendagens barnehage*. Oversettelse: M.-B. Holljen. Oslo, Kommuneforlaget.
- Davies, B. 2004. "Introduction: Poststructuralist lines of flight in Australia". *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 17 (1): s. 3-9.
- Davies, B. & Gannon, S. 2005. "Feminism / Poststructuralism", in B. Somekh & C. Lewin (eds). *Research Methods in the Social Sciences*. London, California and New Dehli, Sage Publications. s. 318-325.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. *A Thousand Plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Trans: B. Massumi. Minneapolis and London, University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. 1994. *Difference and Repetition*. Trans: P. Patton. New York, Colombia University Press.

- Denzin, N.K. 2003. *Performance Ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture*. California, London and New Dehli, Sage Publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. 2005. "Introduction: The discipline and practice of qualitative research", in *Handbook of Qualitative Research* (3.ed). N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds). Thousand Oaks, CA. Sage. s. 1-32.
- Djuve, A.B. & Pettersen, H.C. 1998. *Må de være ute om vinteren?: Oppfatninger om barnehager i fem etiske grupper i Oslo*. Fafo-rapport nr. 262, Forskningsstiftelsen Fafo.
- Ellis, C. 2004. *The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, AltaMira.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. 2001. "Participant Observation and Fieldnotes", in P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (eds). *Handbook of Ethnography*. London, California and New Delhi, Sage Publications. s. 352-368.
- Eriksen, T. H. (red.). 2001. *Flerkulturell forståelse*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Fajersson, K.E. 2005. "Rammeplanen må få et flerkulturelt perspektiv". *Første Steg*. 1: s. 24-27.
- FN-sambandet, 2007. "FNs konvensjon om barns rettigheter". Lokalisert på World Wide Web 02.09.2007: <http://www.fn.no>
- Foley, D.E. 2002. "Critical Ethnography: The reflexive turn". *Qualitative Studies in Education*. 15 (5): s. 469-490.
- Foss, E. 1997. "'Vår væremåte er vår arbeidsmåte': Om omsorg som praksis, rasjonalitet og etisk fordring i pedagogisk arbeid med barn". *Barn: Nytt om forskning om barn*. 1: s. 71-91.

- Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. Trans: A.M. Sheridan-Smith. Tavistock, London.
- Foucault, M. 1986. *The History of Sexuality*. Trans: R. Hurley. New York, Vintage.
- Foucault, M. 1999. *Diskursens orden*. Trans: E. Scaanning. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970. Oslo, Spartacus Forlag.
- Fox, N. J. 2006. "Postmodern Field Relations in Health Research", in D. Hobbs & R. Wright (eds). *The Sage Handbook of Fieldwork*. London, California and New Delhi, Sage Publications. s. 347-360.
- Fraser, N. 2003. *Institutionalizing democratic justice: Redistribution, recognition and participation*. Paper presentet at Roskilde Universitet.
- Gandhi, L. 1998. *Postcolonial Theory: A critical introduction*. New York, Columbia University Press.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York, Basic books.
- Gjervan, M., Andersen C.E. & Bleka, M. 2006. *Se mangfold!: Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Gjervan, M. (red.) 2006. *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Goldstein, T. 2001. "'I'm Not White': Anti-racist teacher education for white early childhood educators". *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2 (1): s. 3-13.
- Gressgård, R. 2007. "Anerkjennelse: Hvilke forskjeller er relevante?". *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning*. 1: s. 10-26.

- Gullestad, M. 2002. *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gundara, J.S. 2000. *Interculturalism, Education and Inclusion*. London, Paul Chapman Publishing. California and New Dehli, Sage Publications.
- Haug, F. 1999 (1st ed. 1987). *Female Sexualization: A collective work of memory*. Trans: E. Carter. Verso Classics 25. London and New York, Verso.
- Hill, M. 1996. *Invandrarbarns muligheter: Om hemspråksundervisning og språkut-veckling*. Rapport: 5. Göteborg, Göteborgs universitet Institutionen för pedagogik.
- Hodson, D. 1999. "Critical Multiculturalism in Science and Technology Education", in S. May (ed.). *Critical Multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. London and Philadelphia, Falmer Press. s. 216-244.
- Hogsnes, H.D. 2007. "Fra sosialpedagogisk tradisjon til (før-)skolerettet praksis: Et kritisk lys på nyere barnehagepolitikk og praksis". *Barn*. 1: s. 45-63.
- Hoffmann, D. M. 1996. "Culture and Self in Multicultural Education: Reflections, text, and practice". *American Educational Research Journal*. 33 (3): s. 545-569.
- Honan, E. 2004. "(Im)plausibilities": A rhizo-textual analysis of policy texts and teachers' work. *Educational Philosophy and Theory*. 36 (3): s. 267-281.
- Johnson, R. 2005. "'Civilization of Replicas': Disrupting multicultural pretend play props", in N. Yelland (ed.). *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire and New York, Open University Press. s. 163-177.
- Jones, A. 1997. "Teaching Post-Structuralist Feminist Theory in Education: Student resistances". *Gender & Education*. 9 (3): s. 261-269.

- Jones, S.J. 2005. "Autoethnography: Making the personal political", in *Handbook of Qualitative Research* (3.ed). N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds). Thousand Oaks, CA. Sage. s. 763-791.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Khan, R. 2006. "Muslims in Children's Books: An author looks back and at the ongoing publishing challenges". Lokalisert på World Wide Web 13.02.2007:
<http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6367083.html>
- Kincheloe, J.L. & McLaren, P. 2005. "Rethinking Critical Theory and Qualitative research", in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd. ed. Thousand Oaks, London and New Dehli, Sage Publications. s. 303-342.
- Klausen, A. M. 1992. *Kultur: Mønster og kaos*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Kommunal- og regionaldepartementet, 2003. *St.meld. nr 49, 2003-2004. Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og Frihet*
- Kunnskapsdepartementet, 2005. *Lov om barnehager*.
- Kunnskapsdepartementet, 2006a. *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet, 2006b. *St.meld.nr.16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*.
- Kunnskapsdepartementet. 2007a. "Fokus på full barnehagedekning". Lokalisert på World Wide Web 06.04.2007: <http://www.regjeringen.no>

- Kunnskapsdepartementet. 2007b. *Likeverdig opplæring i praksis: Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning (2007- 2009)*
- Kvale, S. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av T.M. Andresen og J. Rygge. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Langvad, M.L. 2006. *Find Holger Danske*. Valby, Borgen.
- Lather, P. 1993. "Fertile Obsession: Validity after poststructuralism". *Sociological Quarterly*. 34: 673-694.
- Lather, P. 2001. "Postmodernism, Post-structuralism and Post(critical) Ethnography: Of ruins, aporias and angels", in P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (eds). *Handbook of Ethnography*. London, California and New Delhi, Sage Publications. s. 477-492.
- Lather, P. 2007. *Getting Lost: Feminist efforts toward a double(d) science*. Albany, State University of New York Press.
- Lidén, H. 2005. *Mangfoldig barndom: Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Forkortet utgave av forfatterens doktorgradsavhandling ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet. Sosialantropologisk institutt. Oslo, Unipax.
- McKeon, D. 1994. "Language, Culture and Schooling", i F. Genesee (ed). *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge, UK, Cambridge University Press: 15-32.
- MacNaughton, G. 2004. "The Politics of Logic in Early Childhood Research: A case of the brain, hard facts, trees and rhizomes". *The Australian Educational Researcher*. 31 (3): s. 87-104.

- MacNaughton, G. 2005. *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying poststructural ideas*. London and New York, Routledge.
- MacNaughton, G. & Davis, K. 2001. "Beyond 'Othering': Rethinking approaches to teaching young Anglo-Australian children about Indigenous Australians". *Contemporary Issues in Early Childhood*. 6 (2): 83-93.
- MacNaughton, G., Smith, K. & Davis, K. 2007. "Researching with Children: The challenges and possibilities for building 'child friendly' research", in J. A. Hatch (ed.). *Early Childhood Qualitative Research*. New York and London, Routledge. s.167-184.
- McIntosh, P. 1988. "White Privilege: Unpacking the invisible knapsack". s. 1-7. Lokalisert på World Wide Web 09.01.2006:
<http://www.cwru.edu/president/aaction/UnpackingTheKnapsack.pdf>
- McLaren, P. & Torres, R. 1999. "Racism and Multicultural Education: Rethinking 'race' and 'whiteness' in late capitalism", in S. May (ed.). *Critical Multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. London and Philadelphia, Falmer Press. s. 42-76.
- Marcus, G.E. & Fischer, M.M.J. 1986. *Anthropology as cultural critique : an experimental moment in the human sciences*. Chicago, University of Chicago Press.
- May, S. (ed.). 1999. *Critical Multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. London and Philadelphia, Falmer Press.
- May, S. 2001. *Language and Minority Rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language*. Essex, Pearson Education Limited.
- Mohanty, C.T. 1990. "On race and voice: challenges for liberal education in the 1990s". *Cultural Critique*. 14: 179–208.

- Moodley, K. 1999. "Antiracist Education through Political Literacy: The case of Canada", in S. May (ed.). *Critical Multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. London and Philadelphia, Falmer Press. s. 138-152.
- Narayan, U. & Harding, S. (eds) 2000. *Decentering the Center: Philosophy for a multicultural, postcolonial and feminist world*. Bloomington, Indiana University Press.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2006. "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi". Oslo, De nasjonale forskningsetiske komiteer. Lokalisert på World Wide Web 10.02.2007:
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Nieto, S. 1999. "Critical Multicultural Education and Student's Perspectives", in S. May (ed.). *Critical Multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. London and Philadelphia, Falmer Press. s. 191-215.
- Nordin-Hultman, E. 2004. *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oversettelse: A. Solli. Stockholm, Liber Förlag. Oslo, Pedagogisk Forum.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), 10/8-2006. *Prosjektvurdering –kommentar*.
- Nye, N.S. 1995. *Words under the Words: Selected poems*. Oregon, Far Corner Books.
- Odora Hoppers, C.A. 2002. "Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a conceptual and methodological framework", in C.A. Odora Hoppers (ed.). *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a philosophy of articulation*. Claremont, New Africa Books. s. 2-22.

- Otterstad, A.M. 2004. "Troubling Identities". Presentert på *The 12th Conference Reconceptualizing Early Childhood Education Research, Theory and Practice*: Oslo University College, Oslo, Norway May 24-28, 2004.
- Otterstad, A.M. 2006. "Dekonstruksjon: Døråpner til alternative barnehagepraksiser...". *Barnehagefolk: Å romme forskjellighet*. 3: s.40-47.
- Otterstad, A.M. 2007a. "Doing and Unpacking De / Colonising Methodologies: Who is at risk?". *Contemporary Issues in Early Childhood*. 8 (2): s.170-174.
- Özalp, F. 2005. "Når jeg snakket tyrkisk, sa alltid de voksne HÆÆ": Oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiskspråklige barns øyne. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo, Høgskolen i Oslo, HiO- hovedfagsrapport. 13.
- Özalp, F. 2006. "Barnehagen og barns identitetsutvikling", i M. Gjervan (red.). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo, Kunnskapsdepartementet. s. 22-29.
- Palludan, C. 2005. *Børnehaven gør en forskel*. Redigert utgave av forfatterens doktorgradsavhandling ved Danmarks Pædagogiske Universitet. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. 2006. "Grenser for rommelighet". *Barnehagefolk: Å romme forskjellighet*. 3: s. 16- 23.
- Parekh, B. 2006. *Rethinking Multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Hampshire and New York, Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, T.S. 2004. "Is the National Research Council Committee's Report on Scientific Research in Education Scientific?: On trusting the manifesto". *Qualitative Inquiry*. 10: 62-78.

- Pihl, J. 1999. "Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet", i D. Bredal (red.). *Frihetens kår 1991: En bedre skole*. Oslo, Liberalt Forskningsinstitutt. s. 128-143.
- Pihl, J. 2000a. "Interkulturell og flerkulturell undervisning: Fra honnørord til realitet?". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 4 (5): s. 308-318.
- Pihl, J. 2000b. "Hva kjennetegner rasistiske diskurser?". *Sosiologisk Tidsskrift*. 3: s. 233-248.
- Pihl, J. 2005. *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Pitt, A. and Britzman, D. 2003. "Speculations on Qualities of Difficult Knowledge in Teaching and Learning: An experiment in psychoanalytic research". *Qualitative Studies in Education*. 16 (6): s. 755-76.
- Rhedding-Jones, J. 1994. *Girls, Subjectivity and Language: From four to twelve in a rural school*. Doctor of Philosophy thesis. La Trobe University, Bundoora, Melbourne.
- Rhedding-Jones, J. 1996a. "Positionings Poststructural: Some Australian research in education". *Nordisk Pedagogik*. 16 (1): s. 2-14.
- Rhedding-Jones, J. 1996b. "Researching Early Schooling: Poststructural practices and academic writing in an ethnography". *British Journal of Sociology of Education*. 17 (1): s.21- 37.
- Rhedding-Jones, J. 2002a. "An Undoing of Documents and Other Texts: Towards a critical multiculturalism in early childhood education". *Contemporary Issues in Early Childhood*. 3 (1): s. 90-116.
- Rhedding-Jones, J. 2002b. "Leading a Qualitative Review in Bangladesh: Girls at school, with funding from Norway". Paper for presentation at annual conference of Australian Association for Research in Education, Brisbane Australia, December 1-5: s. 1-18.
Lokalisert på World Wide Web 29.05.2007: <http://www.aare.edu.au/02pap/rhe02409.htm>

- Rhedding-Jones, J. 2005a. *What is Research?: Methodological practices and new approaches*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. 2005b. "Questioning Diversity", in N. Yelland (ed.). *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire and New York, Open University Press. s. 163-177.
- Rhedding-Jones, J. 2007. "Who Chooses what Research Methodology?", in A. J. Hatch (ed.). *Early Childhood Qualitative Research*. New York and London, Routledge. s. 207-221.
- Robinson, K.H. and Díaz, C.J. 2006. *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for theory and practice*. Berkshire, Open University Press.
- Ryan, S. and Grieshaber S. 2005. "Shifting from Developmental to Postmodern Practices in Early Childhood Education". *Journal of Teacher Education*. 56 (1): s. 34-45.
- Said, E. 1979. *Orientalism*. New York, Random House.
- Sandvik, N. 2007. "De yngste barnas medvirkning i barnehagen". *Barn*. 1: 27-44.
- Saussure, F. 1986. *Course in General Linguistics*. Illinois, Open Court Classics.
- Seeberg, M.L. 2003. *Dealing with Difference: Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity drawn from three points of view*. Doktorgradsavhandling ved Institutt for sosialantropologi, Samfunnsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Bergen. Oslo, NOVA Rapport. 18.
- Schibbye, A-L.L. 2002. *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo, Universitetsforlaget.

- SGS Tekstil og Hobby, 2007. "Lyra fargeblyanter xxl". Lokalisert på World Wide Web
17.07.2007: <http://www.sgshobby.no/?itemID=2974>
- Shaikh, H. 2005. "Flerkulturell lærerutdanning: Noen tanker", i K.E. Fajersson & S. Germeten (red.) *Vi vet hvor vi har vært, og vi vet hva vi har lært: Lærere og studenters erfaringer med 'Flerkulturell lærerutdanning' (2002-2004)*. HiO-rappoert 2005, 18: 138-139.
- Shehadeh, M. 2002. "From Letters to Childhood", in N. S. Nye (ed.). *The Flag of Childhood: Poems from the Middle East*. New York, London, Toronto, Sydney and Singapore, Aladdin Paperbacks.
- Simpson, B. 2006. "'You Don't Do Fieldwork, Fieldwork Does You': Between subjectivation and objectivation in anthropological fieldwork", in D. Hobbs and R. Wright (eds). *The Sage Handbook of Fieldwork*. London, California and New Delhi, Sage Publications. s.125-137.
- Skattebol, J. 2005. "Insider/ Outsider Belongings: Traversing the borders of whiteness in early childhood". *Contemporary Issues in Early Childhood*. 6 (2): s. 189-203.
- Skeggs, B. 1999 (1.st ed. 1997). *Att bli respektable*. Göteborg, Daidalos.
- Sleeter, C. & Montecinos, C. 1999. "Forging Partnerships for Multicultural Teacher Education", in S. May (ed.). *Critical Multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. London and Philadelphia, Falmer Press. s. 113-137.
- Smith, D., Gilmore, P., Goodman, S. & McDermott, R. 1993. "Failure's Failure", in E. Jacob & C. Jordan (eds). *Minority Education: Anthropological perspectives*. Norwood, NJ, Ablex, s. 229-231.
- Somekh, B. & Lewin, C. (eds). 2005. *Research Methods in the Social Sciences*. London, Thousand Oaks and New Dehli, Sage Publications.

- Spivak, G. C. 1976. "Translator's Preface", in Derrida, J. *Of Grammatology*. Baltimore, Johns Hopkins University Press. s. Ix-lxxxvii.
- Spivak, G. C. 1999. *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a history of the vanishing present*. London, Harvard University Press.
- Strand, T. 2007. *Barnehagens epistemologi: En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer*. Doktorgradsavhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Oslo, Unipubavhandlingar.
- Subreenduth, S. 2006. "'Why, why are we not allowed even...?': A de/colonizing narrative of complicity and resistance in post/ apartheid South Africa". *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 19 (5): s. 617-638.
- Swadener, B.B & Mutua, K. 2007. "Decolonizing Research in Cross-Cultural Contexts". in A. J. Hatch (ed.). *Early Childhood Qualitative Research*. New York and London, Routledge. s. 185-206.
- Søndergaard, D.M. 2002. "Poststructuralist Approaches to Empirical Analysis". *Qualitative Studies in Education*. 15 (2): s. 187-204.
- Taguchi, H. L. 2004. *In på bara benet: En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm, HLS Förlag.
- Taguchi, H. L. 2005. "Getting Personal: How early childhood teacher education troubles students' and teacher educators' identities regarding subjectivity and feminism". *Contemporary Issues in Early Childhood*. 6 (3): s. 244-255.
- Taguchi, H. L. 2007. "Deconstructing and Transgressing the Theory: Practice dichotomy in early childhood education". *Educational Philosophy and Theory*. 3: 275-290.

- Taylor, C. 1994. "The Politics of Recognition", in A. Gutman (ed.). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton N.J., Princeton University Press. s. 25-74.
- Tuhiwai Smith, L. 1999. *Decolonizing Methodologies: Research and indigenous peoples*. London and New York, Zed Books. Dunedin, University of Otago Press.
- Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003. *Likeverdig utdanning i praksis!: Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning*.
- Viruru, R. 2001. "Colonized through Language: The case of early childhood education". *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2 (1): 31-47.
- Viruru, R. 2007. "Resisting Resistance in Postcolonial Theory: Implications for the study of childhood". *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*. 5 (1): 37-57.
- Wikipedia, den frie encyklopedi, 2008. "Lærling". Lokalisert på World Wide Web 29.04.2008: <http://no.wikipedia.org/wiki/Lærling>
- Young, R.J.C. 2001. *Postcolonialism: An historical introduction*. Oxford, UK, Blackwell Publishers.
- Østberg, S. 2003. *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo, Universitetsforlaget.

VEDLEGG 1: Datamaterialet jeg har innhentet og skrevet

1. Min håndskrevne dagbok med refleksjoner rundt opplevelsene mine i barnehagen i Vestfold.
2. Mine notater gjort i barnehagen i Vestfold: 14 A4-ark skrevet med fargeblyant eller blyant.
3. Dokumenter vedrørende kvalitetssikring av tilvenningsperioden og av barnehagetilbudet for hvert enkelt barn fra barnehagen i Vestfold. Plukket ut i samarbeid med styrer og pedagogisk leder.
4. Dokumenter vedrørende overgangen fra barnehage til skole fra barnehagen i Vestfold. Kartleggingsverktøy kommunen pålegger barnehagen å bruke på minoritetspråklige barn. Resultatet skal sendes skolen for at skolen skal kunne tilpasse sitt undervisningsopplegg ”bedre” fra og med skolestart. Plukket ut i samarbeid med styrer og pedagogisk leder.
5. En årsplan, en månedsplan og fire informasjonsbrosjyrer om barnehagen. Plukket ut i samarbeid med styrer og pedagogisk leder.
6. Liste over barnebokhyllas innhold og fotos av denne. 16 bøker. Lista er skrevet i samarbeid med to jenter på avdelinga. De valgte rekkefølgen på bøkene. Lister over ”matvarene” i ”kjøkkenkroken”, flere barn hjalp meg å si hva jeg skulle skrive at det var.
7. 42 fotos av noe av det fysiske miljøet og noen av gjenstandene på avdelinga.
8. Omriss av menneskeformene på perlebrettene: de representerer en ”jente/ kvinne” og en ”gutt/ mann”.
9. To fest- invitasjoner: en til Eid og en til vietnamesisk nyttår. 9 fotos fra forberedelsene til Eid-festen. Plukket ut i samarbeid med styrer og pedagogisk leder. Fotografiene er tatt av en av de fra personalet som stelte i stand til festen, og jeg fikk de av fotografen.
10. Fotografier av 34 pulsespill og 4 lottospill.
11. Min private dagbok fra oppholdet i Ghana våren 2005.

VEDLEGG 2: Beskrivelser av puslespillene

Puslespillene i hylla viser 42 representasjoner av **mennesker** (noen puslespill har mange representasjoner av samme person). Atten av menneskene er barn, og i tillegg er ett av menneskene en baby som jeg ikke ser noen kulturelle tegn på hvilket kjønn hun eller han er. Åtte av menneskene er jenter/ kvinner. Én av representasjonene er Albert Åbergs gode, usynlige venn Skybert, og jeg velger å regne han som en gutt. Alle menneskene er helt hvite i huden, eller de har den fargen som (oppsiktsvekkende nok) kalles "hud" av hobbyrekvista-leverandører, i ansiktet (se for eksempel SGS Tekstil og Hobbys nettsider:

<http://www.sgshobby.no/?itemID=2974>).

Sterk overrepresentasjon av menn/ gutter, voksne, og "hvite" mennesker.

Åtte av puslespillene har motiver fra **populærkultur** som presenteres kommersielt for barn blant annet gjennom barne-tv, filmer og bøker. Halvparten har svensk opphavsrett og halvparten har amerikansk. Amerikanske populærkulturer er presentert gjennom Disneys *The little mermaid*, *Ole Brum*, og *Bob the builder*, og svenske barnebok- og barne-tv- serier presenteres gjennom *Madicken*, *Thomas* som bygger og bader (av Gunilla Wolde) og *Albert Åberg* (av Gunilla Bergström). I tillegg er et niende puslespill basert på Hans og Grethe -eventyret som brødrene Grimm har nedtegnet.

Jeg har kalt en tredje måte å kategorisere puslespillene på for **doers**: subjekter i aktivitet/ arbeid. Her er det *14 brannmenn* som skal slukke brann gjennom å spyle med vannslangen, kjøre brannbilen, ringe etter forsterkninger og hugge med en øks. *En jente og en gutt* ser på og gutten peker. *En jente* selger en vase, *en gutt* selger en bok, *en gutt* spiser på en restaurant og *en gutt spiser* is på en isbar. *En mann* kjører traktor. *En musejente* stiller en syk *musemann* som ligger i sykesenga med temperaturmåler i munnen. *Madicken* peller lillesøstera si i nesen for å finne erta der, lillesøstera har puttet en ert i nesa si. *Bob the builder* står klar med alle verktøyene sine. *Et mannlig troll* løfter en ku. *Albert Åberg* leser for vennene sine, leker med katta si og bygger tog med Skybert. *Thomas* bader, bygger og kler seg ut sammen men *venninna* si. *Grethe* i Hans og Grethe skurer gulvet.

Sterkt forenklet: Mennene slukker brann, gutt ser på og peker, gutt selger bøker, spiser på restaurant og isbar, mann kjører, mann blir stelt for, mann har verktøy, mann løfter, gutt leser og leker, og gutt bader, bygger og kler seg ut. Jente ser på, jente selger en vase, jente steller med syke, jente har putta ei ert i nesa, jente hjelper med å få ut ert av sin lillesøsters nese, og en jente skurer gulvet.

En fjerde kategori er **lek & lær fra Brio**. Det er seks av dem. En mus på tredemølle, en katt med garnnøste, to undulater i et bur, en hund med apportspinne, en skilpadde med salatblad, og en kanin med gulrot. I tillegg er det et sjuende puslespill som ikke er merket Brio lek & lær, men som jeg nevner her fordi det også er en katt med garnnøste. Det er mulig å plassere puslespillet med ulike grønnsaker her og puslespillet med bondegård på her. Brio-puslespillene kan også leses i sammenheng med motivene fra populærkulturene fordi det også her er snakk om sterke kommersielle aktører.

Jeg har kalt en kategori **mor, kropp, baby**. Det er ett motiv av en naken, hvit kvinne. Et annet motiv viser en baby i bare bleien, med babyting flytende rundt seg som bamse, babyhårbørste, tåteflaske, badeand, matskål med skje, kopp med dobbelhåndtak og bitering med lekekanin hengende på.

Da gjenstår tre puslespill: Ett av dem er muligens Jon Blund, det andre heter Trollsagaen, og det tredje antar jeg er en potpurri av ulike eventyrrelaterte figurer som blant annet heks på sopelime, skilpadda og haren, en prinsesse og en prins.

VEDLEGG 3: Timeplan i barnehagen i Ghana

Duration	30	15	45	30	15	30	30	30	30	30	30
Days	7.30 8.00	8.00 8.15	8.15 9.00	9.00 9.30	9.30 9.45	9.45 10.15	10.15 10.45	10.45 11.15	11.15 11.45	11.45 12.15	12.15 1.00
Monday	Arrival	Assembly	News time	Creativity	Snack	Number work	Music & movement	Language activity	Lunch	Rhymes & poems	
Tuesday	Arrival	Assembly	Number work	Rhymes	Snack	Religious & moral education	Writing Ghanaian language activity	Language activity storytelling	Lunch	Drama	time
Wednesday	Arrival	Assembly	School worship	Number work	Snack	Language activity	Creativity	Religious & moral education	Lunch	storytelling	closing
Thursday	Arrival	Assembly	Number work	Health activity	Snack	Creativity	Nature & Environment	Ghanaian language	Lunch	Writing	and
Friday	Arrival	Assembly	News time	Writing	Snack	Health activity	Nature & Environment	Number work	Lunch	Outdoor activity	Resting

VEDLEGG 4: Månedspan for oktober i barnehagen i Vestfold

Uke	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
40	2 Tur i nærmiljøet (illustrasjon et barn med sekk)	3 (illustrasjon tre med rødt og gult løv)	4 (illustrasjon gult og rødt løv)	5 Gruppedag	6 Smøremat Ha-med-dag
41	9 Tur i nærmiljøet (illustrasjon et barn med sekk)	10	11 Hurra for ... 5 år Hurra for ... 3 år	12 5-6 åringene på tur til ... Gruppedag Kulturskolen	13 Smøremat Lesestund 10-10.30 Ha-med-dag
42	16 Tur i nærmiljøet (illustrasjon et barn med sekk)	17	18 5-6 åringene bader	19 Gruppedag Kulturskolen	20 Smøremat Lesestund 10-10.30 Ha-med-dag
43	23 Tur i nærmiljøet (illustrasjon et barn med sekk)	24 Vi markerer FN-dagen	25 5-6 åringene bader	26 Gruppedag Kulturskolen	27 Smøremat Lesestund 10-10.30 Ha-med-dag
44	30 Tur i nærmiljøet (illustrasjon et barn med sekk)	31	1. november Planleggingsdag BARNEHAGEN ER STENGT	2. november	3. november Foreldrefrokost

VEDLEGG 5: Beskrivelser av det pedagogiske miljøet

Garderoben:

Alle barna har en plass i grovgarderoben hvor støvler, cherroxxer, regntøy og parkdressen skal være. Inne i garderoben har barna sin plass hvor de sitter i samlinga og når vi kler av og på klær, en knapp til ytterjakker og ransel og en hylle til luer, votter og ymse. Over hylla har alle en kurv hvor det skal være ekstra skift av jumper, varme gensere, strømpebukse og eventuelt ullstilongs, truser, sokker, og t- skjorter. I tillegg kommer joggesko, vintersko, innesko, og eventuelle reservepar av noe av det overnevnte. Alle skoene og klærne er merket med navn. Klærne henger bugnende, lag på lag, på knappene.

Fellesrommet:

I det felles oppholdsrommet midt i barnehagen er en vegg fylt med flagg fra mange land, og det er flotte kart der over verden, Norge og en bit av Vestfold. For hver nye person som begynner i barnehagen så bestiller styrer flagg fra flaggfabrikken dersom flagget (flaggene?) som ”representerer” den personens (migrasjons)bakgrunn ikke allerede er oppe på veggen.

Avdelinga:

I taket henger vakre papirfulger i ulike farger. På veggene er det flere ”dokumentasjonsplakater”: fotos av aktiviteter er limt på farget kartong og aktivitetene beskrives med (norsk) skriftspråk under bildene. Det er en kjempestor oppslagtavle inne på avdelinga hvor barnas arbeider henger. På veggene er det også tre bilder hvor til sammen fem troll er representert. Også inne på avdelinga er det flagg. Den dagen jeg fotograferer avdelinga (2/11-06) er det fire flagg inne på avdelinga: alle er norske. Det er lyse linoleumsgulv, halvt-om-halvt med furuvegger og grønmalte strievegger, og det er furutak og furumøbler. Det er tripp-trapp-stoler til barna, mens stolene til de voksne har fire bein og er lette å stable. Lekene er sortert i plastkasser som er merket med foto av leken og ordet for leken med store blokkbokstaver (ordet er norsk og skrifttypen latin).

VEDLEGG 6: Tekstene jeg bruker i rhizoanalysene

t1: Utdrag fra barnehagen i Vestfolds årsplan:

Et språklig, kulturelt og religiøst mangfold er berikende og en styrke for fellesskapet i barnehagen. Vi legger til rette for en likeverdig dialog og samhandling mellom ulike grupper. Vi snakker om både det som er ulikt og det som er felles. Barnas møte mellom ulike kulturer og tradisjoner legger grunnlaget for respektfull samhandling. Personalet har ansvar for at alle barn og foreldre/foresatte er likestilte og møtes med samme grad av forståelse og respekt. [...] Vi jobber med å styrke både barnas morsmål og det norske språket. Vi har morsmålsassistenter og egne språkgrupper. Gjennom dette gir vi barna mulighet til å beherske begge språk, og å utvikle sin doble kulturtilhørighet.

t2: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:

Shilans foreldre hadde foreldresamtale med Anita (pedagogisk leder) i dag morges. Anita fortalte meg at foreldrene krever å få tospråklig assistanse for Shilan. Shilan er trespråklig, hun kan kurdisk, arabisk og norsk. Anita forteller at foreldrene er bekymra fordi hun blander språkene når hun er hjemme, og de vil ha en tospråklig assistent som mestrer alle språkene. Så spør hun meg: "Har de rett på tospråklig assistanse?" (Dagbok 11/10-06).

t3: Lov om barnehager § 1. Formål:

Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.

Barnehagen skal hjelpe til med å gi barna en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier.

Eiere av private barnehager kan i vedtektene bestemme at andre ledd ikke skal gjelde.

Private barnehager og barnehager eiet eller drevet av menigheter innen Den norske kirke kan i vedtektene fastsette særlige bestemmelser om livssynsformål.

t4: Naomi Shihab Nyes dikt "Over the fence":

It is no miracle, she says.
A husband drives away,
the world clicks shut
like a little dead door.
If I could go to a movie
that lasted longer than my life
it might be alright.

I was born on this street,
the man who shot himself in your bathroom
was my first friend.
My mother closed the shades
when the ambulance came.
A dish is dirty, is clean, is dirty,
what song is this if it

it's the only one you know?

Don't tell the trashmen
I'm here an lone.
Tell them we're late sleepers,
the curtains stay shut
so we can live like kings.

On your side of the fence
iris float like silken heads.
Over here the rose is a stick forever.

You say I'm lucky to know
two languages. What good are two words
if no one can hear them?
I'd take one tongue if it fit me,
I'd wear it like the postman
wears his suit, so people know
what he is doing in the world.
Walk up and down the street
delivering smiles.
I say no one is lucky.
We have faces, they get old.
(Nye 1995:152-153)

t5: Utdrag fra Ferruh Özalps hovedfagsoppgave ”Når jeg snakket tyrkisk, sa alltid de voksne HÆÆ’: Oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiskspråklige barns øyne”:

I: Husker du at, du fortalte meg på første intervju at du ble veldig redd da du begynte i barnehage. Husker du når den redselen var over?

E: Da jeg lærte å snakke /han mener da han lærte seg norsk (Özalp 2005:142).

t6: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:

Det blir snakket både vietnamesisk og norsk rundt matbordet, i lek og i samlinga. Theresa er ny i barnehagen og jeg hørte henne og Diem snakke sammen i garderoben i dag. Theresa hadde vært på kjøkkenet og lagd maten til ”asiatisk barnedag” sammen med Diem og noen andre barn, og de kom inn i garderoben mot slutten av samlinga. Alle var akkurat ferdig med å vaske hendene da Theresa kom inn, og Diem og Theresa snakket vietnamesisk sammen mens de gikk for å vaske hendene (Dagbok 5/10-06).

t7: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Ghana:

Alt jeg kan tenke er: Hva er det som skjer? Hvorfor skjer dette? Jeg begriper ikke hva menneskene rundt meg gjør eller hvorfor de gjør som de gjør. I dag ble en jente syk i barnehagen, og jeg forsto ikke hva som skjedde med henne, i kroppen hennes, hvorfor de voksne gjorde som de gjorde, og jeg var overrasket over meg selv. Jeg kjenner meg selv som en som handler. Her bare sitter jeg der mens hodet mitt koker (Privat dagbok fra Ghana 3/2-05).

t8: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:

I dag gikk vi på tur i skogen. Jeg gikk sammen med Theresa både dit og tilbake. Hun hoppa og spratt og smilte hele veien da vi gikk ned mot barnehagen igjen. "Se på meg, se på meg" ropte hun mens hun pekte på alt det hun ville jeg skulle se. Theresa spratt og plasket i alle sølepyttene langs traktorveien. Plutselig falt hun på magen i grøfta som var full av vann, hun hylte, og det var dypt, og jeg måtte løpe for å ta henne igjen fort. Jeg løftet henne opp mens jeg kjente at støvlene mine raskt fyltes med vann. Vi holdt hverandres hender til vi kom inn i barnehagen, men Theresa sa ingenting og hun hoppet ikke lengre. Alt var forandra og plutselig strakk ikke de felles frasene vi kunne på norsk til lengre, og jeg skulle så gjerne kunne slått om til vietnamesisk, men jeg kan ikke. Da vi kom inn i garderoben så vi at Diem satt der, og jeg sa at Theresa falt i vannet og at jeg trodde hun ble redd. Diem kalte Theresa bort til seg, og de snakket sammen på vietnamesisk. Imens tok de av alle de våte klærne, og Diem masserte varmen inn i Theresa og tok på tørre klær. Theresa hoppet og spratt inn på avdelinga (Dagbok 17/11-06).

t9: Utdrag fra strategiplanen "Likeverdig utdanning i praksis!: Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning":

Det gis tilskudd til tospråklig assistanse i barnehage, som har som formål å bidra til å legge forholdene til rette slik at barnehagene kan gi barna et godt og utviklende tilbud. Tilskuddsordningen er foreslått avvirket fra 1. august 2004. Dette skyldes at tilskuddsordningen har vært for lite fleksibel for lokale variasjoner og behov. I tillegg har tilskuddet nådd en for liten andel av målgruppen: kun 38 prosent av de minoritetsspråklige barna i barnehage fikk tospråklig assistanse i 2002. Til sammenlikning fikk 53 prosent tospråklige assistanse i 1997. I Barne- og familiedepartementets budsjettproposisjon for 2004 er det foreslått en ny tilskuddsordning for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder, som er mer målrettet og fleksibel, jf. tiltak 1. Gjennom den nye tilskuddsordningen stilles kommunene friere med hensyn til *hvordan* og *hvor* de vil tilby språkstimuleringen. Et delmål med ordningen vil være å øke deltakelsen av minoritetsspråklige barn i barnehagen, fordi barnehagen er en god integrerings- og språkopplæringsarena. Et annet delmål er å stimulere kommunene til å utforme et helhetlig tjenestetilbud, der barnehage, helsestasjon, skole og norskopplæring for foreldre ses i sammenheng (UFD 2003:15).

t10: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:

Da vi satt og spiste i dag spurte Christine meg hvor Neelam var. Jeg sa at Neelam spiste sammen med Peter og Mathias på språkgruppa. "Jeg får også være med på språkgruppa noen ganger", sa Christine. I denne barnehagen jobber de mye i mindre grupper. Alle er med i noen grupper, men ingen får vært med på alt. Jeg hører ofte barna snakke om at de gleder seg til for eksempel svømming, språkgruppe og kulturskole (Dagbok 23/11-06)

t11: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:

Vi spilte billedlotto. Når en trakk et kort med et bilde på kunne en velge å si enten hva det var, hva det kunne gjøre eller brukes til. På norsk. Neelam sa at med flyet kan man fly til Kurdistan. Langt. "Skal jeg fortelle en Spiderman 2 historie som er skummel?", sa Tony. Og så fortalte han, og Peter sa at den kunne han også. Mathias og Peter tulla hele tida og lata som det var deres tur hver gang. Latter. Peter satt og prompa, vi holdt oss for nesa og lo. Tony sa "jeg må spy" og lata som han brekte seg utover gulvet. "Du må bare tenke på noe annet enn promplukta" lo Trude. "En frosk!" foreslo Neelam, og dermed fikk alle latterkrampe igjen (Dagbok 3/11-06).

t12: Utdrag fra Denise McKeons kapittel "Language, culture and schooling":

The first thing the research on language acquisition has taught us to remember about language learning, whether it is a first or second language, is that people learn language because they are in real situations communicating about important and interesting things (McKeon 1994:16).

t13: Utdrag fra kommunens dokument "Overgang til skole for minoritetsspråklige barn":

Som et ledd i den tilpassete opplæringen, er kommunene pliktige til å gi elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk særskilt norskopplæring inntil de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen, og om nødvendig morsmålsopplæring og / eller tospråklig fagopplæring. [...] Vedlagte språkkartlegging leveres den skolen barnet begynner ved innen 1. februar. [...]

Utdrag fra kartleggingsverktøyet:

UTTALE:

5. Snakker uten avvik. Eleven snakker norsk som et norsktalende barn på han/ hennes alder. Alt eleven sier blir forstått.

TALEFLYT:

5. Snakker omtrent like flytende som et tilsvarende enspråklig barn.

ORDFORRÅD:

5. Bruker ord og uttrykk omtrent som et tilsvarende ettspråklig barn.

FORSTÅELSE:

5. Virker som det forstår det meste uten problemer.

FORTELLE-/ SAMTALEKOMPETANSE:

5. Klarer selvstendig å fortelle, referere og framstille sammenhengende uten problemer.

SOSIAL FUNGERING:

5. Tar aktivt kontakt språklig med barn og voksne.

t14: Utdrag fra Joron Pihls bok "Det sakkyndige blikket: Etnisk mangfold i skolen":

Hvis vi ser på endringer i den profesjonelle diskursen i løpet av 1990-tallet, så viser det seg at gjennom hele tiåret vurderes minoritetslevende som 'black boxes' – tomme kar, som skolen skal fylle med norsk språk og kultur, og hva de mangler i lys av dette (Pihl 2005:106).

t15: Utdrag fra Nietos kapittel "Critical Multiculturalism and Students Perspectives":

In spite of the rhetoric of meritocracy espoused in most western capitalist countries, social stratification is based on *groups*, not on individuals (Ogbu, 1994). Given this perspective, educational decisions about such policies as ability grouping testing, curriculum, pedagogy, and which language to use for instruction are also *political* decisions. [...] David Corson [...] describes the impact of decisions affecting school policies and practices on the most disadvantaged students in society: 'The members of some social groups, as a result, come to believe that their educational failure, rather than coming from their lowly esteemed social or cultural status, results from their natural inability: their lack of giftedness' (1993, p. 11). This is the ultimate educational legacy of an unequal society, and a sociopolitical context helps us to uncover this truth (Nieto 1999:192).

According to Smith et al. (1993), in fact, the entire concept of academic failure has spawned a robust testing industry and a thriving niche in the academy, but it has done nothing to help those who are labelled as failures. In the end, they maintain, 'We must instead confront the very idea of school failure, seeing it for what it is, manifestations of classism and racism' (1993, p. 213) (Nieto 1999:196).

t16: Utdrag fra min beskrivelse av det pedagogiske miljøet barnehagen i Vestfold:

Alle barna har en plass i grovgarderoben hvor støvler, cherroxer, regntøy og parkdressen skal være. Inne i garderoben har barna sin plass hvor de sitter i samlinga og når vi kler av og på klær, en knagg til ytterjakker og ransel og en hylle til luer, votter og ymse. Over hylla har alle en kurv hvor det skal være ekstra skift av jumper, varme gensere, strømpebukse og eventuelt ullstilongs, truser, sokker, og t- skjorter. I tillegg kommer joggesko, vintersko, innesko, og eventuelle reservepar av noe av det overnevnte. Alle skoene og klærne er merket med navn. Klærne henger bugnende, lag på lag, på knaggene.

t17: Utdrag fra Djuve & Pettersens forskningsrapport "Må de være ute om vinteren?: Oppfatninger om barnehager i fem etiske grupper i Oslo":

Det klart flest var misfornøyde med, var at barnehagene legger så stor vekt på at barna skal være ute. Ovenfor beskrev vi hvordan 20 prosent av de norske foreldrene i bydel seks trakk fram uteaktivitetene som noe de var spesielt fornøyde med ved barnehagen. Den "norske" innstillingen at det ikke finnes dårlig vær, bare dårlige klær, finner imidlertid dårlig klangbunn hos en del foreldre med minoritetsbakgrunn. Vietnameserne uttrykte ofte stor bekymring for at barna bar ute i all slags vær. Mange mente at barna ikke var så robuste som norske og derfor oftere ble forkjølet og frøs når de måtte være ute. ("Innvandrerbarn er ikke så sterke som norske barn og blir lettere syke når de må være ute om vinteren i 2-3 timer"). At barnehagen ikke var fleksibel på dette punktet opplevde flere som vanskelig (Djuve & Pettersen 1998:43).

t18: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:

Marit kom forbi da jeg tok bilder av støvlene i garderoben i dag. "Du tar bilder?" spurte hun smilende. "Ja, jeg tar bilder av alle støvlene" sa jeg, og tenkte at det kanskje er en merkelig ting å gjøre. "Jeg tror at alle disse gjørmete støvlene sier noe om hvor vi er. At jeg ikke nødvendigvis ville funnet sånne mengder skotøy i en barnehage et annet sted i verden. I Ghana var det ingen garderobe" sa jeg. "Ja, det er sant" sa Marit. "Vi var på besøk i en barnehage i Nederland. Der sto rene småsko og små paraplyer på rekke og rad i gangen". "Alle støvlene sier kanskje noe om at her er en ute i all slags vær" foreslo jeg. "Ja, det er sånn det skal være" sa hun smilende og gikk ut (Dagbok 2/11-06).

t19: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Ghana:

I morges kom taxien en halvtime for seint og henta meg, og jeg var fortvila fordi jeg trodde jeg skulle komme for sent til barnehagen. Men devotion begynte ikke før ti minutter etter at jeg hadde kommet. Det regnet hardt fra kl 6 til 7.30 i dag, så alt var forsinka og vi hadde devotion inne i stedet for ute (selv om det hadde slutta og regne for over en time siden) (9/3-05 Privat dagbok fra Ghana).

t20: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:

I sandkassa i dag spurte ei jente meg hva øredobbene mine het. "Å, de heter..." Jeg nølte, for jeg kom på at jeg ikke visste helt hva hun spurte meg om. "Det vet jeg ikke", sa jeg. "Men hvor har du kjøpt dem?", spurte hun. Jeg fortalte at jeg hadde kjøpt dem i et land som heter Ghana som er i Afrika. "Er det veldig langt?" spurte hun og gjorde en grimase. "Ja, det tar lang tid å reise dit med fly" sa jeg. "Var du veldig redd?" spurte hun. "Nei, egentlig ikke". Jeg tenkte at hun mente om jeg var redd i flyet. "Men var det ikke krokodiller der?" sa hun (Dagbok, 4/10-06).

t21: Utdrag fra min beskrivelse av puslespillsamlinga:

Puslespillene i hylla viser 42 representasjoner av mennesker (noen puslespill har mange representasjoner av samme person). Atten av menneskene er barn, og i tillegg er ett av menneskene en baby som jeg ikke ser noen kulturelle tegn på hvilket kjønn hun eller han er. Åtte av menneskene er jenter/ kvinner. Én av representasjonene er Albert Åbergs gode, usynlige venn Skybert, og jeg velger å regne han som en gutt. Alle menneskene er helt hvite i huden, eller de har den fargen som oppsiktsvekkende nok kalles "hud" av hobbyrekvista-leverandører, i ansiktet (se for eksempel SGS Tekstil og Hobbys nettsider: <http://www.sgshobby.no/?itemID=2974>).

t22: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:

I dag fikk jeg selskap mens jeg var inne og fotograferte materielle gjenstander. De andre hadde gått ut, men Tahirih kom og var sammen med meg i pausen sin. Hun begynte i arbeidspraksis i barnehagen i dag, og er en kvinne (på min alder) med iransk bakgrunn. Hun fortalte meg at hun snakker både tyrkisk og persisk ved matbordet i dag. Nå fortalte jeg om prosjektet mitt og at det så ut for meg som at alle menneskene på puslespillene var hvite, men at dukkene hadde ulike hudfarger og utseender og kanskje var mer i tråd med mangfoldet på avdelinga. Tahirih fortalte meg at hun aldri hadde sett dukker med 'ekte' kjønnsorgan før, og hun lurte på hvorfor de ble laget sånn. Da kunne jo ikke barna bestemme selv om det var en jente- eller guttebaby de lekte med (Dagbok 2/11-06).

t23: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:

Jeg satt med Irene, Neelam og Christine ved matbordet i dag. De fniste av noen ord jeg bruker som skiller seg fra deres dialekt. "Du er ikke norsk!" utbrøt Neelam. "Ka e æ da?" spurte jeg. "Ehmm.. Vietnamesisk?" sa hun i en spøkefull tone. Vi ler. "Ka e du da?" spurte jeg. "Kurdisk" sa hun. "Korsj'n veit du det?" "For mamma og pappa har sagt det", svarte hun i en tone jeg oppfatta som at det egentlig sa seg selv. Ingen har sagt til meg hva jeg er. Hvorfor ikke?(Dagbok 15/11-06).

t24: Utdrag fra barnehagen i Vestfolds årsplan:

I (...) barnehage har vi lenge hatt barn og voksne fra forskjellige land. Dette er viktig for oss å arbeide med å synliggjøre. Alle har flagg fra "sitt" land i barnehagen. Disse flaggene tar vi fram bl.a. når det er bursdagsfeiring, ellers er de synlige på en egen "flaggvegg" på fellesrommet. Vi har også store verdenskart, slik at vi sammen med barna kan se og lære. Barna har ofte tilhørighet til både Norge og det landet de eller familiemedlemmene kommer fra (barnehagens årsplan).

t25: Maja Lee Langvads dikt "Danskerloven":

Dette er Danskerloven:

1. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du er født i Danmark.
2. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du snakker flydende dansk.
3. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du er dansk statsborger.
4. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du bor i Danmark.
5. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du respekterer de danske love.
6. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi dine bæsteforældre tror det.
7. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du hejser Dannebrog i din have.
8. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du kalder nogle for nydanskere.
9. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du vil dø for Danmark.
10. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du føler deg dansk.

(Langvad 2006:46)

t26: Utdrag fra et intervju med barnebokforfatteren Rukhsana Khan:

*A few years ago I came across a *For Better or For Worse* cartoon strip in which Elizabeth and a friend are in a cafeteria. In the background, standing in line, was a Muslim girl in hijab. It gave me a ridiculous sense of joy—of validation—to see "myself" reflected in a cartoon strip. Especially since this Muslim wasn't doing anything bad. No bombs. No threats. No screaming headlines. She was just getting lunch. And she was pretty, too! (Khan 2006).*

t27: Utdrag fra Peggy McIntosh om "hvite privilegier":

"I can be sure that my children will be given curricular materials that testify to the existence of their race" (McIntosh 1988:2).

My schooling gave me no training in seeing myself as an oppressor, as an unfairly advantaged person, or as a participant in a damaged culture. I was taught to see myself as an individual whose moral state depended on her individual moral will. My schooling followed the pattern that my colleague Elizabeth Minnich has pointed out: whites are

taught to think of their lives as morally neutral, normative, and average, and also ideal, so that when we work to benefit others, this is seen as work that will allow "them" to be more like "us" (McIntosh 1988:1).

t28: Gladys Alam Saroyans dikt uten tittel:

I have always known my place. "When I grow up; I want to become the wife of the president," I said. I also wanted to write books, drive a jeep, and have a dog as a best friend. That I kept to myself.

"Cover her face", my grandmother told my parents on our way to the beach. "She is already too dark."

"Where did you get such black hair?" she said, with obvious concern.

"From you, grandmother."

"It must have confused you to get such attention just because of your sex," I told my brother, my mother's son.

"You must have cried laughing at such stupidity that you were better simply because you were a boy."

"I believed it," my brother said.

I have always wanted to topple my brother from his throne. I read, I intellectualized, I socialized, I schemed, I yelled, I cried, and in the end, I couldn't even compare.

My brother was baptized in Jerusalem. A special boy, a special place. I was also baptized, with my sister, by "Father Potatoes," so-called because he was really fat. Or at least, that is all my mother remembers from that joyous, local, and double event.

There was money to be made at our dining room table. My mother put sterilized coins in her delicious *kibbe** dish. The trick was to pick the *kibbe* with the hidden coin. I never won. My brother won every time.

Later I realized the game was fixed. When confronted by a grown-up me, my mother didn't see what the fuss was about. "Your brother was a sickly boy who needed nourishment."

My brother was an overweight bully.

"But we love you," my parents said. "We love you very much." I know, but they loved me as a girl.

The boy within me was stuck with me. Not till much later did I find out that the boy within was really a girl.

* *kibbe* – popular casserole made of cracked wheat and meat (Alam Saroyan i Nye 2002:2)

t29: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:

En liten gruppe barn sitter og perler. Shilan har gjort ferdig brettet sitt, og bærer det med seg bort til Cathrine. Hun spør: "Kan du stryke jenta?". Cathrine svarer: "Nei, det er ikke ei jente, jenta har skjørt. Vent litt så skal jeg vise deg". Hun går og åpner skapet hvor det er flere perlebrett, og henter ut et. "Dette er jenta", sier hun. "Se hun har skjørt og fletter. Mannen har bukse." Hun viser hva hun sier ved å peke på formene mens hun forklarer. Shilan sier ingenting, hun står der med perlebrettet sitt i handa. Jeg spør Cathrine: "Ka gjør vi med det at det ikkje e nånn av jent'n her inne som har skjørt på sæ?". "Neei, det blir jo alltid sånn" sier Cathrine, "når vi skal forklare eller tegne at det er en jente så setter vi på skjørt" (Dagbok 11/10-06).

t30: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:

Voksne jobber i barnehage. Barn går i barnehage. Det er voksenstoler som er lette å stable, og tripprapp-stoler som er for barn. I garderoben er det en voksenstol som har hjul. Det er voksendo og barnedo. Og selv om det er så kaldt i dag at de voksne sier at "alle må ha lue" når vi er i garderoben, så betyr ikke det at alle de voksne må ha lue. "Alle" betyr da "alle barna" (Dagbok 6/11-06).

t31: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:

Jeg kommer inn i garderoben for å sette meg og skrive litt. Emma er der alene og ber meg om hjelp til å hente ned klærne hennes fra en hylle høyt oppe på veggen. Jeg tar ned kurven med klær. Hun kler på seg en singlet utenpå genseren og et par sokker utenpå de hun allerede har på mens hun sier: "Jeg skal bli stor". Når hun er ferdig løper hun hoppende inn på avdelinga mens hun roper: "Jeg er stor, jeg er stor, jeg er stoor!" (Dagbok, 23/11-06).

t32: Utdrag fra Palludans artikkel "Grenser for rommelighet":

Andre barn har ikke helt den samme musikaliteten i forhold til legitime måter å føre en samtale på. Disse møter undervisningstonen og må bruke mye krefter i et eventuelt forsøk på å posisjonere seg som samtalepartner. De som posisjonerer seg som samtalepartnere er de danske majoritetsbarna, mens de som posisjoneres som undervisningselever og må insistere på utveksling og partnerskap, fortrinnsvis er etniske minoritetsbarn – uansett danskspråklig kompetanse (Palludan 2006:22).

- t33: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:**
Ved matbordet i dag utbrøt Shilan: "Jeg er sterk!" Hun strammet bicepsene og så på Marit. "Jeg er også sterk" sa Christine og spente musklene i overarmen og rynket panna. "Men ikke så sterk som Pippi vel?" sa Marit med et utfordrende smil. "Jeg er kjempesterk" sa Shilan. "Jeg kan løfte en hest over hodet" sa Christine. "Kan du?" sa Marit med overraskelse i stemmen. "Jeg er veldig sterk" sa Shilan. "Ja, du er det" sa Marit med et smil (Dagbok 3/11-06).
- t34: Utdrag fra Jeanette Rhedding-Jones doktoravhandling "Girls, Subjectivity and Language: From four to twelve in a rural school":**
 I suggest that there is no essential femininity, only ways of becoming differently feminine, as subjects see particular investments for themselves in differences in positionings. As they position themselves differently, the girls appear to use metaphor as a processing of their perceptions of similarities between themselves as subjects and of the objects, places and events they know. Their metaphors are not natural and universal but culturally determined according to their experiences of childhood (Rhedding-Jones 1994:233).
- t35: Utdrag fra dagboka fra barnehagen i Vestfold:**
Jeg sitter i garderoben og skriver. Miriam, Theresa og Emma kommer inn og begynner å leke "samling". De bytter på å sitte på voksenstolen og synger "Hvilken dag er det i dag". De trekker "onsdagen ned" (drar av datolapper på kalenderen). Theresa setter seg på stolen og sier høyt: "Hallå små barnen!". Innimellom kommer de innom meg og noterer noe i arkene mine. Theresa sier "en, to, tre, fire". "Skal jeg skrive det" spør jeg. "Oj, så flink du er" svarer Theresa. Så tar hun blyanten min og skriver mens hun sier "en, to, tre, fire". Emma kommer og tegner slanger, og så tegner hun Neelam. Jeg snur arket så det blir bedre plass når Theresa kommer tilbake. Da sier hun: "Oj, så flink!" (Dagbok, 23/11-06).
- t36: Utdrag fra Camilla Eline Andersens hovedfagsoppgave "Verden i barnehagen: Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori. En etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling":**
 Kanskje begrepet ikke er dekkende nok? Jeg mener at det ikke lenger er fruktbart å fokusere på sosial kompetanse, konstruert av norsketniske. Vi kan heller si det er de norsketniske barna som mangler noe i forhold til sosial kompetanse. Hva slags sosial kompetanse er bare ett språk? Bør vi forsøke en annen og bredere innfallsvinkel? Kan sosial kompetanse erstattes med kulturell kompetanse? (Andersen 2002:102).
- t37: Utdrag fra Jeanette Rhedding-Jones artikkel "An Undoing of Documents and Other Texts: Towards a critical multiculturalism in early childhood education":**
 If, for example, 'social competence' is understood as children taking such initiatives as resistance to normalised discourses, what then? [...] If 'child development' was substituted by 'teacher development', with the emphasis taken off the child and placed onto the adult, what changes would need to occur in pre-service and post-service teacher/carer education? (Rhedding-Jones 2002a:99).

Masterstudium i flerkulturell og internasjonal utdanning ved Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo, utdanner for arbeid i den norske flerkulturelle skolen og for arbeid med utdanning- og utviklingsspørsmål i land i sør.

Publikasjonen kan bestilles via Nettbokhandelen:

www.hio.no

eller tlf. 22453010/fax 22453005

eller via bokhandler

HiO-masteroppgave 2008 nr 7

ISBN 978-82-579-4631-9

ISSN 1504-4149