

# MASTERGRADSOPPGAVE

## Når forskjellighet forstyrer

- En kvalitativ undersøkelse av hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen

---

Marianne Østli

Mastergradstudiet i mangfold og inkludering  
Avdeling for lærerutdanning, 2015



## Forord

Tiden har kommet for at denne avhandlingens siste, og samtidig første ord skal forfattes. Å skrive disse ordene markerer både en avslutning, og forhåpentligvis en begynnelse eller en fortsettelse.

Det er flere som skal takkes for at denne avhandlingen har blitt en realitet. Enkelte har stått meg bi i denne prosessen fra begynnelse til slutt. Uten all støtte, oppmuntring, omsorg, faglige innspill og klokkeklare tro på at jeg ville komme i mål, hadde avhandlingen fortsatt befunnet seg kun i mine tanker. Jeg er evig takknemlig.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, professor Geir Afdal. Han har hatt tro på prosjektet fra første stund, og det har hatt stor betydning at han gjennom hele prosessen har vist et engasjement for det jeg skriver om. Jeg har blitt utfordret, oppmuntret og støttet. Jeg vil også rette en takk til professor Åse Røthing som var min veileder frem til hun sluttet ved høgskolen i Østfold høsten 2014.

Takk til de fire barnehagelærerne som stilte opp til intervju. De viste interesse og nysgjerrighet for prosjektet, og tok av sin tid i en travel barnehagehverdag for å dele sine tanker og refleksjoner med meg. De har hatt stor betydning for at dette prosjektet kunne gjennomføres.

Jeg vil også takke min kollega Odd Eriksen for gjennomlesninger av en rekke kapittelutkast, og for forslag til språklige justeringer og endringer.

Mine gode kolleger ved høgskolen i Østfold har vist forståelse og gitt meg mange klapp på skulderen. Deres oppmuntrende smil og støttende ord har gjort godt i en travel tid. Tusen takk til dere alle!

Jeg vil også rette en takk til Simon, far til våre barn og min gode venn, for å ha stilt opp gjennom hele prosessen. Gjennom å rydde egne ting av veien, har han sørget for at jeg har fått tid og ro til å jobbe med avhandlingen til alle tenkelige tider.

Sist, men ikke minst, tusen takk til Herman og Odin, mine to flotte, kloke og reflekterte barn. Jeg takker så mye for deres tålmodighet og forståelse. De har mer enn ofte nok fått høre at «mamma må jobbe med oppgaven sin.» De har vist nysgjerrighet og stilt spørsmål som har vært utfordrende å svare på. «Mamma, hva er mangfold?» «Mamma, hva betyr normal»? Vi har diskutert, undret oss sammen og hatt mange berikende samtaler. De har bidratt til å sette både små og store ting i perspektiv, og har fått meg til å le høyt og rungende midt opp i alvoret. Tusen takk! Nå er det snart ferie, og for første gang på mange år skal ikke bagasjen bestå av flere kilo bøker og en pc.

Mysen, juni 2015

Marianne Østli

# Sammendrag

## Tittel: Når forskjellighet forstyrrer

- En kvalitativ studie av hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen

### Bakgrunn for valg av tema

Mangfold er blitt aktualisert som en beskrivelse av dagens barnehage. I en kompleks barnehagehverdag fordres barnehagelærerne til å engasjere seg i samspillet mellom barnehagens strukturer og innhold, og barnas og foreldrenes behov. I samspill med barn, foreldre og kolleger, forholder barnehagelærerne seg til forskjelligheter som kommer til uttrykk på ulike måter. Forskjellige meninger, verdier, holdninger, språk, væremåter, livssyn og behov er en del av det som gjør barnehagehverdagen kompleks og sammensatt. Mye av forskningen som omhandler mangfold i barnehagen knytter mangfold til blant annet inkludering, språk, kultur og funksjonsnedsettelse. Det ser ut til at det ikke finnes forskning som har undersøkt hvordan barnehagelærere forstår mangfold, uten at dette blir koblet- og dermed avgrenset- til ulike kategorier. Prosjektet mitt nærmer seg fenomenet mangfold gjennom å undersøke hvilke perspektiver, refleksjoner og tanker barnehagelærere har når de omtaler mangfold i barnehagen, men uten å knytte det til en gitt mening eller ulike kategorier på forhånd. Avhandlingen er en empirisk studie av hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen.

### Problemstilling: Hvordan forstår barnehagelærere mangfold i barnehagen?

Hovedspørsmålet vil bli besvart ved hjelp av to delspørsmål:

- *Hva og hvem utgjør fokuset i barnehagelærernes forståelser av mangfold?*
- *Hvilke logikker kan identifiseres i barnehagelærernes forståelser av mangfold?*

Det er viktig å presisere at jeg ikke undersøker hvordan barnehagelærerne forstår selve *begrepet* mangfold i seg selv. Med andre ord er ikke dette en undersøkelse som tar sikte på å foreta en konseptuell analyse. Interessen er rettet mot mangfoldsbegrepet i bruk, det vil si hva barnehagelærerne *gjør* med mangfold- og hvordan de beskriver og reflekterer over disse praksisene. Prosjektet sikter først og fremst mot å gi et empirisk bidrag- nemlig å bidra til barnehagelærernes forhandlinger og forståelser av mangfold i barnehagen.

### Metode

I min avhandling har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Materialet består av intervjuer med 4 barnehagelærere i tre ulike barnehager på Østlandet. Analyseenheten i denne avhandlingen er barnehagelæreres *meninger*. Utgangspunktet er barnehagelæreres verbale ytringer, og det er innholdselementene i disse som utgjør analyseenheten. Jeg har en konstruktivistisk forståelse av mine data. Dette innebærer at jeg ser på intervjuet som en prosess der kunnskap konstrueres i samspillet mellom meg og informantene. Både kontekst, forforståelse og mine teoretiske perspektiver vil dermed være blant flere faktorer som er med på å prege dataene.

### Resultater

Materialet viser at barnehagelærerne orienterer seg etter en likhetslogikk i barnehagene. Når barnehagelærerne *beskriver* mangfold, fremstår mangfold som ukomplisert, risikofritt og relativt harmonisk. Mangfold er noe som bare *er* der, og det er ikke noe barnehagelærerne trenger å gjøre noe med. Det er først når barnehagelærerne må forholde seg aktivt til, og forhandle med forskjellighet, at mangfold fremstår som utfordrende og forstyrende. Materialet viser også at mangfold først og fremst handler om 'de andre', og at kategorisering spiller en vesentlig rolle i mangfoldstenkingen. Barnehagelærerne forholder seg i liten grad bevisst til strukturelle forhold i barnehagen. Det kan se ut til at det implisitt forventes at barnehagens ulike aktører skal tilpasse seg de allerede eksisterende strukturene. Dette kan forstås å gjelde de barnehageansatte, like mye som foreldrene og barna.

## Abstract

### Title: When differences disrupt

- A qualitative study of how preschool teachers understand diversity

### Background

Diversity has been highlighted as a description of life in the kindergarten. In a complex everyday life, it is required for preschool teachers to engage in interactions between structures and its content, and children and parents' needs and demands. In interacting with children, parents and colleagues, the preschool teachers are obliged to relate to differences that are expressed in various ways. Different opinions, values, attitudes, languages, manners, beliefs and needs are among several things that make the everyday life in kindergarten complex and composed. Research that has been performed on diversity in kindergartens has linked diversity to inclusion, language, culture and disabilities. It seems that there is hardly any research that has investigated how preschool teachers understand diversity, without this being connected- thus delimited- to various categories and categorizations. My project is about approaching the phenomenon of diversity through examining the perspectives, reflections and thoughts preschool teachers have when reviewing diversity in their daily life in kindergartens, but without linking it to a particular opinion or different categories. The thesis I write about is an empirical study of how preschool teachers understand diversity in kindergartens.

### Research question

*How do preschool teachers understand diversity in the kindergarten?*

This main question will be answered on the background of two supplementary questions:

- *What and who constitute the focus of preschool teachers' understandings of diversity?*
- *Which logics can be identified in preschool teachers' understandings of diversity?*

It is important to emphasize that I have not investigated how preschool teachers understand the concept of diversity itself. In other words, this is not a study, which aims to be a conceptual analysis. The interest is directed towards how the concept of diversity is used, i.e. what preschool teachers *do* with diversity and how they describe and reflect on these practices. The project aims primarily at providing an empirical contribution - namely to contribute to the preschool teachers' negotiations and understandings of diversity in kindergartens.

### Method

The empirical data is based on semi-structured interviews with four preschool teachers in kindergartens in the south east of Norway. The *analysis unit* in this thesis is preschool teachers' *opinions*. Basically, this means that the preschool teachers' verbal utterances, and the content elements of these, constitute the analysis unit. I have a constructivist understanding of my data. This implies that I consider the interview as a process in which knowledge is constructed through the interaction between me and my informants. Both context, pre- understanding and my theoretical perspectives will thus be among several factors that has an impact on the data.

### Results

The material shows that preschool teachers orient themselves by a "logic of similarity" in the kindergartens. When preschool teachers *describe* diversity, diversity is emerging as uncomplicated, risk-free and relatively harmonious. Diversity is something that just *is there*, and there is no need for the preschool teachers to do something about it. It is only when preschool teachers actively have to relate to, and negotiate with diversity, that diversity emerges as challenging and disturbing. The material also shows that diversity is primarily about *'the others'* and that categorization plays a significant role in the reflections on diversity. Preschool teachers relate only to a limited extent consciously to structural conditions in the kindergartens. It seems that it is implicitly expected that the preschool teachers, the children and the parents should adapt to the existing structures, more than challenging these in respect for a changing environment.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
Abstract .....	4
<b>1. Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Mangfold .....	7
1.2 Forskning som berører mangfold i barnehagen.....	9
1.3 Analyseenhet og problemstilling.....	11
1.4 Oppgavens forskningsdesign.....	13
1.5 Oppgavens oppbygning og struktur .....	14
<b>2. Bakgrunn og teori.....</b>	<b>16</b>
2.1 Mangfoldsbegrepet i styringsdokumenter og politisk debatt i Norge .....	16
2.2 Politics of difference – perspektiver på forskjellighet .....	20
2.2.1 Politics of cultural difference- fokus på kultur.....	21
2.2.2 Politics of positional difference- fokus på posisjoner og strukturer.....	24
2.2.3 Strukturelle forskjelligheter og sosiale posisjoner(inger) .....	25
2.3 Essensialistisk og relasjonell forståelse av forskjellighet .....	29
2.4 Asymmetrisk gjensidighet og kommunikasjon på tvers av forskjellighet .....	33
2.5 Oppsummering .....	34
<b>3. Metode .....</b>	<b>36</b>
3.1 Innledning.....	36
3.1.1 Vitenskapsteoretisk plassering .....	36
3.1.2 Forskningsstrategi .....	38
3.2 Utvalg, utvalgsstrategier og kriterier.....	40
3.3 Utarbeidelse av intervjuguide.....	41
3.4 Metoder for innsamling av materiale .....	42
3.5 Metode for analyse av materialet .....	45
3.6 Forskningens kvalitet .....	49
3.7 Etske betraktninger.....	51
<b>4. Mangfold og forskjellighet.....</b>	<b>53</b>
4.1 Et mangfoldig mangfold?.....	53
4.2 Ulike perspektiver på forskjellighet .....	58
4.3 Overskridelse av forskjellighet.....	65
<b>5. Forskjellighet knyttet til strukturer og posisjoner .....</b>	<b>70</b>
5.1 Barnehagenes strukturering av utvalgte aktiviteter .....	71

5.2 Samhandling og samarbeid med foreldre .....	73
5.3 Samhandling med barna .....	79
<b>6. Perspektiver, normer og verdier .....</b>	<b>86</b>
<b>7. Når forskjellighet forstyrrer- drøfting av barnehagelærernes forståelser av mangfold .....</b>	<b>95</b>
7.1 Kategorisert mangfold .....	95
7.2 Strukturer, posisjoner og mangfold .....	100
7.3 Oppsummering .....	105
<b>Referanser .....</b>	<b>107</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>110</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Mangfold

Barnehagehverdagen er, som alt annet i samfunnet, i stadig endring og bevegelse. Endringene har blant annet kommet til uttrykk gjennom at mangfold er blitt aktualisert som et fenomen som barnehagelærerne må forholde seg til i en kompleks barnehagehverdag.

Barnehagelærerne fordres dermed til å engasjere seg i samspillet mellom barnehagens strukturer, innhold og barnas og foreldrenes behov. Men hva betyr det egentlig når vi bruker mangfoldsfenomenet for å reflektere over disse sidene ved barnehagehverdagen? Dette prosjektet handler nettopp om barnehagelærerne og hvordan de forstår mangfold i barnehagen. Hver dag, i samspill med barn, foreldre og kolleger, forholder barnehagelærerne seg til forskjelligheter som kommer til uttrykk på ulike måter. Forskjellige meninger, verdier, holdninger, språk, væremåter, livssyn og behov er en del av det som gjør barnehagehverdagen kompleks og sammensatt. Barnehagelærerne skal forholde seg både til forskjelligheten hos det enkelte barn, og ta hensyn til barnegruppen som helhet. Valgene som barnehagelærerne står overfor, og valgene de tar, skal bidra til å skape et helhetlig oppvekstmiljø i en verden der mye kan oppleves som usikkert og fragmentert. Dermed er det viktig å undersøke hvordan barnehagelærerne beskriver sitt møte med og sin deltakelse i mangfoldet i barnehagen.

Mangfold har da også for lengst blitt satt på dagsordenen i det politiske-, og etter hvert i det pedagogiske feltet. I en rekke politiske dokumenter, inklusive barnehagens styringsdokumenter, pekes det på at det norske samfunnet er mer sammensatt og komplekst enn tidligere. Som følge av geografisk mobilitet og en økende internasjonalisering, preges samfunnet av ulike språklige, kulturelle og religiøse uttrykk som får, og blir gitt, betydninger for barnehagene og samfunnet i sin helhet (Kunnskapsdepartementet, heretter KD, 2011). Når samfunnet som helhet karakteriseres som mangfoldig, blir det også satt i relasjon til store endringer i familiestrukturene (Kvelling, 2008, s. 158), og økende forskjeller i barns sosiale og økonomiske oppvekstvilkår. (Kvelling, 2008, s.360,361).

Mangfoldsbegrepet er i liten grad definert, men blir i politiske dokumenter ofte knyttet til etnisitet, kultur, religion, språk og sosioøkonomiske forskjeller. Dette tydeliggjøres blant annet i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2011), og i *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (Gjervan, 2006). Det er språklig, kulturelt og religiøst mangfold som tematiseres, og fokuset trekkes mot barn og foreldre med minoritetsbakgrunn, samtidig som det stilles kritiske spørsmål ved konstruksjonen av et 'oss' og 'dem' (Gjervan, 2006). Den økte politiske satsningen på mangfold viser seg imidlertid på flere måter enn kun i



politiske dokumenter. To eksempler kan illustrere dette. I 2008 feiret Norge det offisielle mangfoldsåret. Formålet var at kulturlivet i Norge, i større grad enn tidligere, skulle gjenspeile kulturelt mangfold. Mangfoldsåret ble senere kritisert for å ha uklare motiver og favne for snevert. Det ble blant annet pekt på at fokuset i altfor stor grad lå på 'det etniske', og at det var uheldig at forståelsen av kulturelt mangfold som lå til grunn, inviterte til å tenke på dette som en egenskap ved 'de andre' (Henningsen, Berkaak og Skålnes, 2010, s. 201). Et annet eksempel er det store nasjonale kompetansehevingsprosjektet som ble initiert av Kunnskapsdepartementet, og iverksatt av Utdanningsdirektoratet i 2013. Prosjektet «Kompetanse for mangfold», som har en varighet på fem år, retter seg mot universitets- og høgskolesektoren, i tillegg til barnehage- og skolesektoren. Satsningen tar sikte på å øke kompetansen på utfordringer som minoritetsspråklige barn, unge og voksne møter i opplæringen, og har som overordnet mål å løfte kompetansen på det flerkulturelle området.<sup>1</sup> Mangfold er med andre ord et tema som har fått økt oppmerksomhet, spesielt fra politisk hold (Berkaak, 2012). Hva er så min interesse for å undersøke hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen?

Som utdannet barnehagelærer med flere års yrkeserfaring i ulike barnehager, har interessen for mangfold, inkludering, og flerkulturelle perspektiver økt i takt med undringen over hvilke betydninger det blir gitt i den praktiske barnehagehverdagen at vi lever i et mangfoldig og komplekst samfunn. Det som har opptatt meg er hvordan, og på hvilke måter barn og foreldre synes å bli plassert i ulike posisjoner og dermed blir gitt ulike utgangspunkt for å delta i fellesskapet. Med tiden har mine forståelser og perspektiver på mangfold vært i endring. Tidligere betraktet jeg mangfold som en kategori der kultur, etnisitet, religion og språk utgjorde sentrale sider. Jeg forsto mangfold som et fenomen der synliggjøring, verdsettelse, toleranse og aksept for individer og grupper i minoritetsposisjoner sto i fokus. I barnehagesammenheng lå derfor mitt fokus på barn med minoritetsbakgrunn når mangfold ble nevnt og diskutert. Med tiden har dette perspektivet blitt utvidet og forståelsene har endret seg. Det som etter hvert har opptatt min interesse er hvordan og hvorfor mennesker plasseres i ulike kategorier som de vanskelig kan opponere mot og komme seg ut av. Disse kategoriene trenger ikke nødvendigvis å være knyttet til kultur, etnisitet, religion og språk, men kan like gjerne handle om annerledeshet og forskjellighet i et bredere perspektiv. Det er blant annet ulike erfaringer i min egen yrkespraksis, i tillegg til tiden som student ved master i mangfold og inkludering, som har bidratt til at jeg begynte å betrakte forståelsene av mangfold med et

---

<sup>1</sup> Se link for informasjon om prosjektet: <http://www.udir.no/Utvikling/artikler-utvikling/kompetanseloft-pa-det-flerkulturelle-området-2013-2017/>

kritisk blikk. Jeg har en opplevelse av at dette er et område som er lite tematisert i barnehagene, og det er blant annet dette som har gjort meg nysgjerrig på å undersøke hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen. Jeg har sett, hørt og opplevd en rekke situasjoner der jeg har stoppet opp og undret meg over hvordan forskjellighet blir omtalt og forstått, og jeg har stilt spørsmål ved om de politiske føringene og den politiske satsningen på mangfold først og fremst trekker barnehagelærernes blikk i retning av minoriteter.

## **1.2 Forskning som berører mangfold i barnehagen**

Det foreligger en del forskning som på ulike måter berører mangfold i barnehagen. Denne forskningen knytter mangfold blant annet til inkludering (Pedersen, 2008; Korsvold, 2011), politiske dokumenter (Otterstad og Andersen, 2012; Krogstad, 2015), og kultur og språk (Nilsen, 2011). Det ser ut til at det ikke finnes forskning som undersøker mangfold som et mer helhetlig fenomen. Vi finner derimot i stor grad forskning som belyser ulike sider ved mangfold. Forskningen rettes dermed mot kategorier som f.eks. kjønn, språk, funksjonsutfordringer, kultur eller inkludering. Ofte er det en sammenblanding av flere kategorier som undersøkes. For å belyse disse sidene ved mangfoldet, kan man bygge på eksisterende teoristrukturer som kaster lys over de sidene ved mangfold som man ønsker å undersøke. Det finnes dermed ingen eksplisitt mangfoldsteori, som kan være grunnlag for mitt prosjekt. I det følgende beskriver jeg likevel kort noen forskningsbidrag som belyser ulike aspekter ved mangfoldsfenomenet.

Rhedding- Jones (2005) har undersøkt mangfoldsbegrepet i bruk i norske barnehager, og i barnehager i New York. Hun stilte blant annet spørsmålet om hva som skjedde og ikke skjedde i form av mangfold og språk. Materialet hun bruker for kritisk å diskutere hva som skjer i mangfoldets navn, er feltnotater fra observasjoner gjort i barnehagene. Hun argumenterer for at det er viktig å vurdere hvordan barnehagelærere (early childhood educators) oppfatter mangfold, av den grunn at det kan ha vidtrekkende konsekvenser for hvordan de utøver sin profesjon. Hun diskuterer ulike episoder hun observerte i relasjon til tre ulike mangfoldsdiskurser: *Managing diversity*, *Mainstream diversity* og *Productive diversity*. Denne undersøkelsen er i en viss forstand beslektet med mitt prosjekt med tanke på at den kritisk diskuterer barnehagelærernes forståelser av mangfold i barnehagehverdagen. Jeg er imidlertid av den oppfatning at det kan være utfordrende å definere hva som er, og hva som

ikke er, mangfoldspraksiser, og har av den grunn valg intervjuundersøkelser i stedet for observasjoner.

Palludan (2005) har i sin avhandling undersøkt hvordan sosiokulturelle forskjeller, samt ulikheter, gjenskapes og omskapes mellom barnehagebarn i deres møte med pedagoger. Formålet med undersøkelsen er å skape viten om differensieringsprosesser i barnehagen, og perspektivere disse i forhold til barnehagebarns forskjellige og ulike relasjoner til sosiale og kulturelle strukturer av dominans. Noen av hennes sentrale funn viser at kjønn, klasse og etnisitet er en forskjell som gjør en forskjell i barnehagen. Hun peker på at etniske minoritetsbarn med ufaglærte foreldre ikke blir videre anerkjent som partnere av pedagogene. I møte med pedagogene blir de posisjonert som, og posisjonerer seg selv som, underordnede og 'undervisningsmindede' (Palludan, 2005, s. 173). Palludan belyser noe av det samme som min undersøkelse tar sikte på, men de teoretiske perspektivene og forskningstilnærmingen er annerledes. Hun bruker etnografisk feltarbeid der hun observerer relasjonen mellom pedagoger- barn, og barn- barn. Det er altså ikke barnehagelærernes egne stemmer en møter.

Andersen et. al. (2011) har gjennomført en surveyundersøkelse i barnehager i rurale strøk, der målet har vært å innhente kunnskaper om hva som kjennetegner flerkulturelle barnehager i disse områdene. I deres undersøkelse ble det lagt vekt på å kartlegge profesjonsutøveres arbeid med minoritetsspråklige barn og deres familier. Det ble blant annet innhentet kunnskap om hvilke språk som var representert, hvordan barnehagene arbeider med språk, og hvilket innhold som presenteres i strukturerte aktiviteter. Et av flere sentrale funn er at det norske dominerer, både når det gjelder kulturelle uttrykk og innhold, og når det gjelder språk. Det ble pekt på at norsk i denne sammenheng så ut til å bevege seg innenfor en monokulturell betydning.

Ahmed (2012) diskuterer i sin bok, *On being included. Racism and Diversity in Institutional life*, hva mangfold gjør, og hva vi gjør med mangfold. Gjennom kvalitative intervju har hun undersøkt hvordan 'diversity workers' opplever å jobbe innenfor en institusjon som skal sette mangfold på dagsordenen. Mangfold problematiseres og stilles spørsmål ved. I denne sammenheng er undersøkelsens analyse av hvordan mangfold oppfattes i ulike institusjoner av interesse. Samtidig retter den seg ikke mot barnehagen, ei heller mot profesjonsutøvere.

Kasin (2010) diskuterer kulturbegrepet slik det presenteres i barnehagens styringsdokumenter, og stiller spørsmål ved hva det innebærer når barnehagene blir pålagt å gjenspeile et kulturelt mangfold. Han argumenterer for at fortolkningen av kultur og kulturelt mangfold i barnehagens styringsdokumenter er for snever, og at en slik innsnevring kan føre

til at barn blir oppfattet som representanter for sosiale, etniske, kulturelle, religiøse eller språklige mønstre og skillelinjer i samfunnet (Kasin, 2010, s. 67). Han diskuterer mangfold i relasjon til kulturbegrepet og problematiserer disse begrepene i barnehagens styringsdokumenter. Kasins bidrag kan gi en forståelse av hvordan *begrepet* muligens oppfattes i praksis, men gir ikke svar på hvordan barnehagelærere selv forstår mangfold i sine *praksiser*.

Bidragene jeg har vist til, er verdifulle og belyser mangfold i barnehagen på ulike måter. Det er imidlertid ingen av dem som har undersøkt hvordan barnehagelærerne forstår mangfold, uten at dette blir koblet – og dermed avgrenset - til inkludering, språk, kultur, etnisitet eller andre kategorier. Min ambisjon er å nærme meg mangfold gjennom å undersøke hvilke perspektiver, refleksjoner og tanker barnehagelærere har når de omtaler mangfold i barnehagen, men uten å knytte det til en gitt mening eller ulike kategorier på forhånd. Jeg går inn i samtalene med mangfoldsfenomenet som et åpent utgangspunkt, og forsøker å få fram de ulike betydningene dette har for barnehagelærerne når det gjelder deres rolle i barnehagen; som profesjonsutøvere og relasjonelt i forhold til barna og foreldrene.

### **1.3 Analyseenheter og problemstilling**

I mitt prosjekt ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen. Avhandlingen er en empirisk studie av barnehagelæreres refleksjoner, tanker og meninger om hva de gjør i ulike situasjoner i barnehagehverdagen. Materialet består av intervjuer jeg har gjort med 4 barnehagelærere i tre ulike barnehager. Objektet for min forskning, altså min analyseenhet, er barnehagelæreres meninger, nærmere bestemt barnehagelæreres erfaringsforankrede refleksjoner over hva de gjør i ulike situasjoner i en barnehagehverdag preget av mangfold, forskjellighet, kompleksitet og variasjon. Utgangspunktet er barnehagelæreres verbale ytringer, og det er innholdselementene i disse som utgjør analyseenheten. Meninger forstås her i vid forstand som å gjelde blant annet standpunkter, holdninger, argumenter, tanker, ideer og refleksjoner.

## Problemstilling

Denne avhandlingen skal forsøke å gi svar på følgende problemstilling:

*Hvordan forstår barnehagelærere mangfold i barnehagen?*

Hovedspørsmålet vil bli besvart ved hjelp av to delspørsmål:

*Hva og hvem utgjør fokuset i barnehagelærernes forståelser av mangfold?*

*Hvilke logikker kan identifiseres i barnehagelærernes forståelser av mangfold?*

Jeg skal kort redegjøre for noen sentrale begreper i problemstillingen. I teorikapitlet, og videre i avhandlingen, vil begrepene klargjøres ytterligere.

*Mangfold* blir i denne avhandlingen forstått som å omhandle forskjellighet i vid forstand, både hos det enkelte individ, innad i grupper og mellom grupper. Jeg forstår mangfold som kontekstrelatert, og noe som stadig forhandles og er i bevegelse. Det vil si at mangfold kan ha ulik betydning i ulike sammenhenger, og at dets innhold er avhengig av hvilke meninger som tillegges begrepet (Otterstad, 2008, s. 14).

*Logikker* blir her forstått som sammenhenger og likhetstrekk i hva den enkelte barnehagelærer sier, og sammenhenger og likheter på tvers av hva barnehagelærerne sier. Med andre viser logikker til noe som gjentar seg, og danner et visst mønster. Jeg kunne ha brukt *diskurser* i stedet for logikker, men opplever at begrepet diskurs ofte henleder oppmerksomheten mot diskursanalyse og fastlagte definisjoner. Jeg har ikke til hensikt å gjennomføre en diskursanalyse, og mener derfor at logikker er et mer egnet begrep i denne avhandlingen.

Jeg stiller spørsmålet om hvordan barnehagelærere *forstår* mangfold. Forståelse dreier seg om fortolkning. For det første er jeg ute etter barnehagelærernes egne fortolkninger av praksiser. Disse fortolkningene er ikke objektive beskrivelser, men subjektive og intersubjektive forsøk på å skape sammenheng og mening. For det andre innebærer forståelse en fortolkning hos meg som forsker- jeg forsøker å forstå informantenes forståelse. Prosjektet innebærer dermed en dobbel hermeneutikk.

Med *barnehagelærere* sikter jeg til de fire barnehagelærerne som jeg har intervjuet. Jeg har ikke som ambisjon å si noe om hvordan barnehagelærere generelt forstår mangfold. Barnehagelærer erstattet profesjonstittelen førskolelærer i 2013. Alle mine informanter bærer

tittelen førskolelærer, men jeg har allikevel valgt å bruke barnehagelærer siden det er den profesjonstittelen som nå er etablert.

## **Avgrensning**

Som nevnt ovenfor er dette en empirisk studie der jeg ønsker å undersøke hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen. Det er barnehagelærernes tanker, ideer, refleksjoner og meninger som utgjør fokuset i undersøkelsen. Det er viktig å presisere at jeg ikke undersøker hvordan barnehagelærerne forstår selve *begrepet* mangfold i seg selv. Med andre ord er ikke dette en undersøkelse som tar sikte på å foreta en konseptuell analyse. Det er mangfoldsbegrepet i bruk, det vil si hva barnehagelærerne *gjør* med mangfold, som er av interesse – og hvordan aktørene beskriver og reflekterer over disse praksisene. Det siste indikerer at jeg betrakter forståelse i flertall, altså hvilke forståelser barnehagelærerne har av mangfold. Når jeg stiller spørsmålet om hvordan barnehagelærere forstår mangfold, er det for å tydeliggjøre at det er noe barnehagelærerne *gjør*, og at det ikke er noe som er gitt og klarlagt. Forståelse blir i denne avhandlingen betraktet som kontekstrelatert og i bevegelse. Det er noe som forhandles mellom mennesker i tid, sted og rom. Enkeltindividers forståelse drar veksler på, og er konstituert av, de kollektive forståelses-diskurser de er en del av.

I denne diskusjonen støtter jeg meg til Utaker (1991) som peker på at ord, begrep og fenomen ikke kan sees som atskilte deler. Begreper er alltid et begrep *om* noe, og for å kunne undersøke hvordan begreper forstås, må en undersøke hva personer *gjør* med begrepene (Utaker, 1991, s. 45- 46). Poenget her er altså ikke å undersøke barnehagelæreres definisjoner av mangfold, men å undersøke hvordan barnehagelærerne bruker ulike begreper og logikker for å fortelle frem mangfold i sine praksiser.

## **1.4 Oppgavens forskningsdesign**

Det vil i metodekapitlet bli gjort grundig rede for prosjektets vitenskapsteoretiske plassering, forskningsstrategi, og metoder for innsamling og analyse av data. Jeg skal derfor i det følgende bare gjøre kort rede for denne avhandlingens design.

Det fenomenet jeg studerer er mangfold i barnehagen, nærmere bestemt hvordan barnehagelærere forstår mangfold. Det som er av særlig interesse er hva og hvem barnehagelærerne trekker inn i sine refleksjoner når de forteller om episoder og situasjoner fra

en barnehagehverdag preget av mangfold og kompleksitet, og om det er mulig å identifisere noen logikker i deres forståelser av mangfold.

Dette er en studie som er teoretisk informert, men det er ikke en teoretisk studie som tar sikte på å utvikle ny teori. Prosjektet sikter først og fremst mot å gi et empirisk bidrag – nemlig å bidra til barnehagelærernes forhandlinger og forståelser av mangfold i barnehagen. Målet er ikke å forklare årsakene til barnehagelærernes holdninger og meninger om mangfold. Jeg søker å forstå, fortolke og diskutere deres refleksjoner på bakgrunn av et teoretisk basert rammeverk. Fortolkning står altså sentralt, og jeg plasserer meg derfor vitenskapsteoretisk innenfor et hermeneutisk paradigme. I og med at forståelse og refleksjon er sentralt, har jeg valgt intervju som metode. Samtidig legger intervjuene vekt på fortellinger om praksis og barnehagelærernes erfaringer.

Jeg har en konstruktivistisk forståelse av mine data. Dette innebærer at jeg ser på intervjuet som en prosess der kunnskap konstrueres i samspillet mellom meg og informantene. Både kontekst, forforståelse og mine teoretiske perspektiver vil dermed være blant flere faktorer som er med på å prege dataene.

Studiens teoretiske perspektiver er i all hovedsak hentet fra Iris Marion Young (1949-2006). Hennes vitenskapelige teoriperspektiver er utviklet innen feministisk-, kritisk-, fenomenologisk-, sosiologisk- og filosofisk teoritradisjon. Young har en bred tilnærming, og jeg mener at hun er relevant for denne studien fordi hun belyser forskjellighet fra ulike perspektiver- uten at forskjellighet snevres inn til kun å omhandle spesifikke kategorier og grupper av mennesker. Hennes teoriperspektiver skal i avhandlingen hjelpe meg til å beskrive hva som kjennetegner barnehagelærernes forståelser av mangfold. I analysene bruker jeg teorien først og fremst til kategorisering. Jeg bruker det som et teoretisk rammeverk, mer enn at jeg aktiverer teorien detaljert i analysene. Dette gjør jeg for at teorien ikke skal overstyre det jeg er ute etter, nemlig hvordan barnehagelærerne erfarer og reflekterer mangfold i praksis. I drøftingskapitlet er det mer eksplisitt bruk av teoriperspektiver. For at diskusjonene og bidragene skal være presise og spisset så har jeg brukt Young mer som en eksplisitt samtalepartner i diskusjonen.

## **1.5 Oppgavens oppbygning og struktur**

Etter dette innledningskapitlet gjør kapittel 2 rede for det teoretiske fundamentet som denne avhandlingen bygger på. Det vil først i teorikapitlet bli rettet fokus på mangfoldsbegrepets plassering i den politiske og offentlige debatten, før det blir gjort rede for to sentrale sider ved

‘politics of difference’ som har en rekke likhetstrekk med mangfoldspolitikken i Norge. De to sentrale sidene som trekkes frem innenfor ‘politics of difference’ omhandler kultur på den ene siden, og strukturer og posisjoner på den andre siden. Det blir deretter gjort rede for en essensialistisk, - og en relasjonell forståelse av forskjellighet, før jeg til slutt trekker inn et perspektiv som omhandler kommunikasjon på tvers av forskjellighet. Kapitlet rundes av med en oppsummering.

I kapittel 3 blir det gjort rede for avhandlingens vitenskapsteoretiske plassering og hvilken forskningsstrategi som er valgt. Det blir videre gjort rede for hvordan jeg har gått frem i innsamlingen av materialet, og hvilke betydninger ulike sider ved forskerrollen kan ha i denne sammenheng. Deretter gjør jeg rede for metode for analyse, før jeg til slutt vurderer forskningens kvalitet, og redegjør for noen etiske vurderinger som ble tatt underveis i prosessen.

I kapittel 4, 5 og 6 vil jeg presentere og analysere det empiriske materialet. De ulike analysekapitlene har hvert sitt hovedtema som springer ut av både det teoretiske rammeverket, og det empiriske materialet.

I kapittel 4, som består av tre underkapitler (4.1- 4.3), er temaet ‘mangfold og forskjellighet’. Her vil jeg i første delkapittel analysere hva og hvem mangfoldet omhandler for barnehagelærerne. I neste delkapittel vil jeg analysere hva barnehagelærerne sier om forskjellighet, og om de fortolker forskjellighet som å omhandle noe annet eller noen andre enn mangfold. I siste delkapittel vil jeg analysere barnehagelærernes tanker og refleksjoner omkring synliggjøring av mangfold og forskjellighet i barnehagen, der fokuset rettes mot hvordan mangfold på ulike måter kan overskrides eller tilsløres.

I kapittel 5 er mangfold og forskjellighet knyttet til strukturer og posisjoner. Jeg vil i dette kapitlet analysere barnehagelærernes valg av strategier i samhandlingen med barn og foreldre, og hvilke betydninger de valgte strategiene kan få for barnas og foreldrenes posisjon og posisjonering i barnehagen.

I kapittel 6 er mangfold og forskjellighet knyttet til perspektiver, normer og verdier. Jeg vil her analysere hvordan barnehagelærerne forholder seg til perspektiver, normer og verdier som er, eller ikke er i samsvar med det de selv eller barnehagen står for, og hva de gjør i slike situasjoner.

I kapittel 7 drøftes sentrale funn fra de tre foregående analysekapitlene i relasjon til det teoretiske rammeverket.



## **2. Bakgrunn og teori**

Dette kapitlet gjør rede for det teoretiske fundamentet som denne avhandlingen bygger på. Hovedvekten ligger på teoretiske perspektiver hos Iris Marion Young, som belyser forskjellighet innenfor et bredt spekter av teoritradisjoner. Kapitlet, som består av fem underkapitler (2.1- 2.5) er inndelt ut fra hvilke perspektiver på mangfold, eller forskjellighet, som er i fokus. Formålet med kapitlet er å belyse begreper og perspektiver som er viktige for min problemstilling. I kapittel 2.1 rettes det fokus på mangfoldsbegrepets plassering i den politiske og offentlige debatten i Norge. I kapittel 2.2 gjør jeg rede for Young sine analyser av, og perspektiver på 'politics of difference'. De to sentrale sidene som trekkes frem innenfor 'politics of difference' omhandler kultur på den ene siden, og strukturer og posisjoner på den andre siden. I kapittel 2.3 tar jeg for meg en essensialistisk, - og en relasjonell forståelse av forskjellighet, før jeg i kapittel 2.4 trekker inn et perspektiv som omhandler kommunikasjon på tvers av forskjellighet. I kapittel 2.5 blir det gjort en oppsummering av kapitlet i sin helhet.

### **2.1 Mangfoldsbegrepet i styringsdokumenter og politisk debatt i Norge**

Det synes å være vanskelig og problematisk å skille mangfold fra de politiske intensjoner som ligger bak (Rhedding- Jones, 2005, s. 141). Det er derfor nødvendig å belyse hvilke betydninger mangfold kan oppfattes å ha i det politiske feltet. Det er imidlertid viktig å presisere at politiske intensjoner, slik de presenteres i blant annet styringsdokumentene for barnehagen, kan fortolkes ulikt av personalet, og dermed skape grunnlag for ulike handlingsalternativer og handlingsvalg. Barnehageloven er en rammelov, og det betyr at den inneholder en del konkrete bestemmelser, men også formuleringer som åpner for bruk av skjønn og ulike fortolkninger (Spernes & Hatlem, 2013, s. 41). Politiske dokumenter, styringsdokumenter, stortingsmeldinger og NOU'er som presenterer og tar for seg begrepet mangfold, er et resultat eller et produkt av mange kompromisser. Det er ulike fagfelt og fagtradisjoner som har bidratt med ulike perspektiver, og ulike diskurser trer frem i disse dokumentene. Begrepet mangfold ser ut til å fremtre som lite presist, mangetydig og diffust, og gir få retningslinjer for profesjonsutøvere som forholder seg til en barnehagehverdag preget av kompleksitet og forskjellighet. Det som kan sies å bli tydeliggjort, er at mangfold i stor grad blir knyttet opp mot ulike kategorier i politiske dokumenter og i teorier der mangfold blir presentert og gjort rede for (Young, 2009; Korsvold, 2011; Gjervan, Andersen & Bleka, 2012). Med andre ord så favner ikke mangfold alt, men blir knyttet til ulike sider

ved individet og grupper av individer der kategorier synes å ha en sentral betydning. Mangfold blir også knyttet til verdier og normer der det presiseres at noen verdier og prinsipper er grunnleggende og skal omfatte alle i Norge. Retten til å være forskjellig skal vernes om, selv om menneskerettigheter og politiske spilleregler setter grenser for forskjelligheten (Christoffersen, 2010, s. 54- 55).

I de siste tiårene har mangfold vært et av de sentrale tema i den offentlige debatten og i politikken (Christoffersen, 2010; Korsvold, 2011; Berkaak, 2012). Flere politiske dokumenter har berørt og behandlet temaet, og dette har vært innenfor områder som blant andre innvandring, integrering, inkludering, kultur, språk og utdanning. Disse områdene går ofte i hverandre, og kan sies å utgjøre sentrale sider ved politikkenes fokus på mangfold. Det er store og omfattende områder, noe som viser til at mangfoldsbegrepet er komplekst og mangetydig, og at det kan forstås på ulike måter ut fra hvilke kontekster det plasseres i. Korsvold (2011) peker på dette og skriver blant annet at:

Mangfoldsbegrepet, med sin vektlegging av forskjellighet, har i dag stor retorisk kraft på linje med inkluderingsbegrepet. Mangfoldsdiskursen er en dominerende diskurs. (...) Mangfold brukes særlig som et beskrivende begrep som dekker fenomener som har status som varierende eller forskjellige. Mangfold blir nærmest synonymt med innholdsrikt, variert eller sammensatt. Begrepet mangfold har i løpet av bare de siste årene blitt brukt stadig hyppigere, og på stadig flere områder (Korsvold, 2011, s. 17).

Mangfoldspolitikken er etablert som en egen «retning» innenfor det politiske feltet, og det er nærliggende å tro at denne politikken har spesifikke mål og tiltak som skal synliggjøre og ta for seg muligheter og utfordringer knyttet til mangfold (St. meld. nr. 49)<sup>2</sup>. Som Berkaak (2012) skriver, så har det siden 2009 blitt satt i gang en rekke offentlige utredninger som omhandler mangfold og inkludering. Han mener det kan sees en begynnende tendens til instrumentalisering av den flerkulturelle politikken, og at det tidligere hovedfokuset på kultur og kulturspørsmål nå har spredd seg utover til alle samfunnsfelter slik som arbeidsliv, boligbygging, miljøspørsmål i tillegg til utdanning og allmenn velferd (Berkaak, 2012, s. 67). Det som synes å være et fellestrekk ved de ulike politiske dokumentene er at mangfoldet i stor grad omhandler innvandringsbefolkningen og etterkommerne av innvandrere. Integrering står svært sentralt og er i flere tilfeller en del av de politiske dokumentenes tittel. Det er også et tydelig fokus på (fler)kultur og språk, og disse aspektene løftes frem som sentrale og viktige sider ved integreringen og inkluderingen av innvandrere i det norske samfunnet. Eksempler

---

<sup>2</sup> For en oversikt over politiske dokumenter som omhandler blant annet integrering og mangfold: Langvasbråten, Skjeie & Teigen (2008)

på noen politiske dokumenter der dette kommer til syne er blant andre: Meld. St. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk- mangfold og fellesskap*, St. meld. nr. 49 (2003- 2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse- ansvar og frihet*, NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring- flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*, NOU 1995: 12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*.

På tross av tvetydigheten i bruken av mangfoldsbegrepet, og dets plassering i mange ulike kontekster, synes det å være en relativt klar enighet innenfor politikken om at mangfold skal betraktes som en ressurs, et gode, en kilde til muligheter og utvikling og at det tilfører samfunnet noe positivt. I *St. meld. nr. 49 (2003- 2004)* står det blant annet skrevet at «regjeringen er grunnleggende positiv til kulturelt, religiøst og verdimeessig mangfold» (s. 10). Det gis imidlertid også uttrykk for at mangfoldet fører med seg utfordringer, og det kan tolkes slik at det er disse utfordringene som de politiske tiltakene og strategiene tar sikte på å løse.

Denne avhandlingen har i hovedsak fokus på barnehagefeltet og hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen. Det er derfor verdt å legge merke til at barnehagene ofte trekkes inn som sentrale institusjoner i mangfoldspolitikken og i spørsmål og problemstillinger som omhandler integrering og inkludering (St.meld. nr. 49 (2003- 2004); NOU 2010:7; Meld. St. 6 (2012- 2013)). Barnehagene kan altså fortolkes å bli tillagt en viktig rolle i integrerings- og inkluderingsarbeidet. Barnehagen er den første utdanningsinstitusjonen som et stort flertall av barna møter og er en del av, og det grunnlaget som legges her anses å være av viktig betydning for det videre utdanningsløpet og dermed også for deltakelsen i samfunnet. Dette gir imidlertid ikke svar på hvordan mangfold kan forstås eller hva og hvem det omhandler. Som tidligere nevnt må det forstås i de ulike kontekstene det plasseres i, og selv dette kan by på utfordringer, da begrepet i seg selv aldri blir definert eller presisert i de politiske dokumentene.

Rapporten *En mangfoldig og universell grunnopplæring?* stiller blant annet spørsmål ved hvordan mangfoldsbegrepet forstås i utdanningspolitikken, hvordan begrepet brukes og hvilket meningsinnhold det tillegges (Brandt, 2010, s. 9). Brandt (2010) mener at flere av begrepene i utdanningspolitikken, som blant andre mangfold, brukes politisk på forskjellige måter og må oppfattes å være uklare. Hun viser til De los Reyes (2001) og skriver at mangfold er et forholdsvis nytt begrep som i større grad brukes politisk enn i forskningen (Brandt, 2010, s. 17). Hun skriver videre at begrepet brukes i mange sammenhenger, og at det varierer hvem som omfattes av det. Mangfold knyttes ofte til kultur, men også i stor grad til integrerings- og inkluderings tiltak i forbindelse med at nye innvandrere raskest mulig skal kunne bidra med sine ressurser i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig (Brandt, 2010, s. 17).

Som vist ovenfor, blir altså mangfold betraktet som et politisk begrep (Hylland Eriksen, 2007; Morken, 2009; Brandt, 2010). Det er et relativt nytt begrep i det politiske feltet og det har blitt viet større plass og fokus de siste årene (Korsvold, 2011; Berkaak, 2012). Begreper som integrering og inkludering sto svært sentralt før mangfoldsbegrepet ble innført, og er fortsatt sentrale begreper som ofte ses i relasjon til mangfold (Christoffersen, 2010). Integrering er ikke forlatt som et konsept i politikken, og inkludering er fortsatt mye i bruk (Korsvold, 2011). Det synes å være et sentralt område for både integrerings-, inkluderings-, og mangfoldspolitikken å identifisere hvilke grupper som på ulike måter utgjøre en minoritet i det norske samfunnet (Korsvold, 2011, s. 14). Hvem skal integreres og inkluderes, og hvem utgjør en del av mangfoldet? På 1970- tallet ble integreringsbegrepet introdusert i barnehagepolitikken, og fokuset lå på at funksjonshemmede barn skulle integreres i et såkalt 'normalmiljø'. Det ble med tiden, utover på 70- tallet, utvidet til å gjelde også andre grupper av barn, blant annet barn med innvandrerbakgrunn. Integrering ble etter hvert på 2000- tallet supplert med begrepet inkludering og omfattet barn med spesielle behov i videre forstand (Korsvold, 2011, s. 11). Dette gjaldt ikke kun for det utdanningspolitiske feltet, men også for samfunnet i sin helhet. Som Korsvold (2011) skriver har mangfoldsbegrepet, med sin vektlegging av forskjellighet, stor retorisk kraft på linje med inkluderingsbegrepet i dagens politikk. Det utgjør en dominerende diskurs (Korsvold, 2011, s. 17). Korsvold (2011) stiller et betimelig og relevant spørsmål i denne sammenheng: «Er det slik at det er «de andre» som representerer mangfoldet, og at mangfoldsbegrepet blir et redskap for eksklusjon?» (Korsvold, 2011, s. 19). Dersom det er et fokus på å identifisere hvilke grupper i samfunnet som utgjør ulike minoriteter, og at det er disse gruppene som er i fokus for mangfoldspolitikken, så kan det også stilles spørsmål ved hva og hvem forskjelligheten i mangfoldet handler om.

I følge Morken (2009) brukes begrepet mangfold hyppig uten at det problematiseres eller presiseres (Morken, 2009, s. 156). Mangfold benyttes for å vise til ulikheter og forskjeller knyttet til kultur og etnisitet, men også for å beskrive variasjon og ulikhet med hensyn til andre kategorier som blant andre alder, funksjonshemming, interesser, sosial klasse og seksualitet (Morken, 2009, s. 156- 157). Hylland Eriksen (2007) diskuterer skillet mellom mangfold og forskjellighet og mener at mangfoldet aksepteres så lenge det ikke rommer *for* store forskjeller (Hylland Eriksen, 2007, s. 115). En kan altså være *for* mangfold, men samtidig mene at visse typer forskjellighet er uønsket og problematisk. Morken (2009) viser til en lignende distinksjon, men bruker begrepet ulikhet i stedet for forskjeller. Han peker på at likhet fremstår som et politisk ideal og at ulikhet oppfattes som en trussel for både likhet og

likeverd (Morken, 2009, s. 158). Hylland Eriksen (2007) og Morken (2009) peker altså på motsetningene i begrepet mangfold og de utfordringene dette kan skape. I dette politiske spenningsfeltet legges det føringer for hvordan barnehagene skal forholde seg til mangfold. Det er blant annet disse motsetningene og tvetydighetene som gjør det interessant og relevant å studere hvordan barnehagelærere forstår mangfold.

I litteraturen som omhandler mangfold plasseres begrepet ofte i relasjon til *forskjellighet* eller som et synonym til forskjellighet. Rhedding- Jones (2005) mener at mangfold er «ladet» med kompleksitet, hint og utelatelser og peker på viktigheten av å problematisere våre definisjoner av forskjellighet i relasjon til mangfold. Hun mener at dette innebærer å se kritisk på hva som skjer i praksis i mangfoldets navn, slik at forskjellighet blir vanlig og normalisering blir problematisk (Rhedding- Jones, 2005, s. 144).

Det er derfor, etter min mening, viktig å få innsikt i og kunnskap om hvordan barnehagelærere forstår mangfold. Det er ikke kun et begrep, men diskurser som er ladet med verdier, holdninger, normer, etikk og menneskesyn. Forståelsene får betydninger for hvilke praksiser som føres, hvordan de ansatte samhandler med barn og foreldre og hvordan barn og foreldre posisjoneres og posisjonerer seg selv i barnehagen. Jeg vil imidlertid igjen presisere at hensikten ikke er å søke forståelser for mangfold i relasjon til de ulike områdene som det ofte knyttes til (f. eks kultur, etnisitet, språk, innvandring, inkludering m. m), men heller å søke forståelser for hva fokuset på mangfold synliggjør og hva det muligens tilslører.

## **2.2 Politics of difference – perspektiver på forskjellighet**

Young (2000; 2011a; 2011b) gjør rede for og analyserer ulike sider ved politikken som føres i USA, blant annet et område som går under betegnelsen ‘politics of difference’. Dette konseptet lar seg vanskelig oversette språklig til norsk.<sup>3</sup> Det kan tenkes at konseptet kan oversettes til ‘forskjellighetspolitikk’, eller ‘politikk for forskjeller’, men siden dette ikke er betegnelsen på politikken som føres i Norge, der det opereres med konsepter som ‘mangfolds- og inkluderingspolitikk’, må en heller se på politikken *formål* og *innhold* fremfor begrepene i seg selv. Selv om Young analyserer politikken som føres i USA, mener jeg at den har overføringsverdi til en norsk kontekst fordi innholdet i politikken på mange måter samsvarer

---

<sup>3</sup> Otterstad (2008) peker også på dette i en fotnote der hun skriver at: «Det er vanskelig å finne en erstatning til den engelske betegnelsen «politics of difference» på norsk. Ordet «politics» brukes helt annerledes enn politikk i en norsk oversettelse. (...) Betegnelsen «politics» omfatter et stort felt, der historiske, politiske og retoriske argumentasjoner framsettes og diskuteres (Otterstad, 2008, s. 170). Jeg velger som Otterstad å beholde betegnelsen «politics of difference» for å ivareta innholds betydningen.

med mangfoldspolitikken i Norge. Young peker flere steder på at utfordringene hun analyserer ikke bare er relevante i en nasjonal kontekst, men at de har en internasjonal relevans (2011a). Konseptet 'politics of difference', som Young (2009; 2011a) gjør rede for, innehar en rekke begreper, diskurser, intensjoner og refleksjoner som gir konseptet innhold. Det er altså konseptets innhold som kan overføres i en norsk kontekst.

Young (2009) deler opp 'politics of difference' i to underkategorier/ modeller som hun betegner som '*politics of cultural difference*' (PCD) og '*politics of positional difference*' (PPD). Young (2009) mener at det er viktig å se forskjellene mellom disse to modellene selv om de i flere tilfeller overlapper hverandre. Hovedtemaet som reises innenfor PCD omhandler kulturelle forskjeller og friheten til å utøve og uttrykke denne forskjelligheten, mens PPD konsentrerer seg om temaer som omhandler strukturelle ulikheter. Disse to modellene blandes ofte i analyser av forskjellighet i følge Young (2009), noe som gjør det uklart hvor kritikken rettes og hvor utfordringene egentlig ligger når det er snakk om forskjeller mellom ulike grupper i samfunnet. Young (2009) mener at det å unnlate og konseptualisere forskjellen mellom disse to modellene kan føre til at det skjules visse spesifikke former for gruppebasert urettferdighet, som for eksempel rasisme eller normalisering av enkelte kapasiteter (Young, 2009, s. 275). Hun mener at dette er temaer som ikke kan reduseres kun til spørsmål om kulturelle forskjeller. Dette er en vesentlig side ved Young sine analyser som det vil bli gjort rede for i de neste avsnittene. Det vil først bli gjort rede for 'politics of cultural difference' og deretter 'politics of positional difference'.

### ***2.2.1 Politics of cultural difference- fokus på kultur***

Den politiske tilnærmingen til forskjellighet og forskjeller har fra 90- tallet av i stor grad rettet fokuset mot forskjeller som er knyttet til kultur (Young, 2009, s. 273). Young (2009) peker på at fokuset på kulturelle forskjeller i mange tilfeller begrenser seg til å gjelde forskjeller knyttet til religion og etniske- og nasjonale skillelinjer. Hun peker videre på at denne tilnærmingen har fått økt oppmerksomhet både hos politiske teoretikere og i politiske debatter de senere årene (Young, 2009, s. 283- 284). I sin redegjørelse for, og analyse av 'politics of cultural difference' (PCD), belyser hun både politikkens formål og dens begrensninger.

Problemstillingene som reises innenfor PCD er hvorvidt et liberal- demokratisk samfunn skal akseptere, tolerere og gi offentlig anerkjennelse til ulike kulturelle og religiøse praksiser og uttrykk (Young, 2009, s. 286). I det politiske feltet diskuteres det hvordan man kan legge til rette for at ulike kulturer innenfor et samfunn kan leve side om side og utfylle hverandre. Det politiske ordskiftet i Norge har også vært, og er fortsatt preget av disse tankene og

refleksjonene, noe som kommer til uttrykk i de politiske styrende dokumenter for samfunnet generelt (St.meld. nr. 49), og for utdanningsinstitusjonene, inkludert barnehagene (KD, 2011). Formålet synes å være å synliggjøre en politisk toleranse for de forskjellige kulturelle uttrykk som har utviklet seg i Norge. Det er nærliggende å anta at fokuset på de kulturelle aspektene ved mangfold handler om å synliggjøre minoritetene innenfor en majoritetskultur, i tillegg til å sikre deres rettigheter. Spørsmålet som kan stilles er hvordan et samfunn kan iverksette en politikk som tilrettelegger for at ulike kulturer kan leve side om side basert på gjensidig respekt, anerkjennelse og toleranse? Det Young (2009) imidlertid forsøker å vise er at det ensidige fokuset på kulturelle forskjeller ikke er helt uproblematisk. Som hun skriver: “Because many debates within the politics of cultural difference put their issues in terms of toleration, (...) I will argue that sometimes the politics of cultural difference itself expresses and reinforces a normalization that the politics of positional difference criticize” (Young, 2009, s. 289). Sagt på en annen måte er det de dominante og privilegerte gruppene i et samfunn som kan definere hva som tolereres eller ikke. Majoriteten står i en posisjon til å avgjøre hva som skal synliggjøres blant ulike minoritetskulturer i samfunnet, og derfor hva som tolereres. Eksplisitte debatter og diskusjoner om toleranse finner ikke nødvendigvis sted i for eksempel barnehagene, men det kan komme frem på implisitte måter hva som tolereres eller ikke. Dette kan blant annet vise seg i hva en velger å synliggjøre av kulturelle uttrykk, hvilke høytider som markeres, hvilke(t) språk som verdsettes og hvordan ulike temaer presenteres. Som Young (2009) viser til forsterker ofte debattene og diskusjonene om toleranse det eksisterende skillet mellom ‘oss’ og ‘dem’, fordi det dominante ‘vi’ innehar en posisjon som betraktes som ‘normal’. ‘De andre’ blir i denne debatten et objekt og en gjenstand for normalisering. Med andre ord skal ‘de andre’ tilpasse seg det normaliserte ‘vi`et’ (Young, 2009, s. 294).

Antakelsene som gjøres innenfor PCD er at staten og politikken er dominert av én kulturell gruppe som ofte konstituerer majoriteten av politikkers medlemmer. PCD retter derfor et fokus på hvordan denne dominerende gruppen kan begrense mulighetene til én eller flere kulturelle minoriteter til å leve ut, (videre)utvikle og praktisere ‘sin’ kultur (Young, 2009, s. 285). Med andre ord kan dette sies å omhandle spørsmål om assimilering eller ignorering, noe som kan føre til at ulike minoritetskulturer blir truet i deres eksistens. Tiltakene som er tenkt å forhindre dette er å gi minoritetskulturer spesielle rettigheter og beskyttelse slik at deres kultur kan blomstre og fortsette å utvikle seg innenfor den dominante kulturen (Young, 2009, s. 285). Young (2009) viser i denne sammenheng til at det har blitt

reist en bekymring blant flere teoretikere for at kulturforskjeller betraktes essensialistisk; det vil si at det ligger en essensialistisk kulturforståelse til grunn.

Young skriver blant annet:

Many others theorizing a politics of cultural difference raise problems with what they fear is an «essentialism» of cultural difference, where either participants or observers take a culture to be a coherent whole, relatively unchanging, and fully separate from other cultures (Young, 2009, s. 287).

I en slik forståelse betraktes altså kulturer som differensierte og fullstendig adskilt fra hverandre på bakgrunn av blant annet sted, språk, historie og praksiser. Baumann (1999)<sup>4</sup>, blant flere, skiller mellom en essensialistisk og en prosessuell/ relasjonell kulturforståelse. Innenfor en essensialistisk kulturforståelse betraktes kultur som et ferdigstilt objekt, og som noe en *har* og er medlem av. En tenker at kulturens egenskaper og funksjoner har blitt utarbeidet gjennom lange historiske prosesser, og at den i sin nåtid influerer på medlemmenes handlinger og tanker (Baumann, 1999, s. 83). Kultur blir noe statisk, sammenhengende og enhetlig, fremfor noe som skapes og re- skapes gjennom konstant fornyende aktivitet (Baumann, 1999, s. 84). Baumann (1999) peker på at en essensialistisk kulturforståelse får virkninger i interaksjoner mellom mennesker, av den grunn at man betrakter individer som representanter for en hel kultur. Dette kan føre til stereotype oppfatninger om andre, der det blant annet gjøres antakelser om hvordan den andre kommer til å handle og tenke på bakgrunn av 'kulturell tilhørighet' (Baumann, 1999, s. 83- 84). Som Baumann (1999) uttrykker det: «One need not ask who they are if one knows what they are» (Baumann, 1999, s. 84). Spørsmålet som kan stilles til dette, er hvordan det da er mulig å forstå mennesker som ikke identifiserer seg kun med én kultur, men med flere. Den kulturforståelsen som har stått sterkest, i følge Baumann (1999), er den essensialistiske, der nasjonale, - etniske, - og religiøse kulturer betraktes som ferdigstilte objekter. Denne kulturforståelsen er sentral i både media og i store deler av den politiske retorikken, både om minoriteter og blant minoriteter (Baumann, 1999 s. 90). Det er sammenfall mellom Young og Baumann sine redegjørelser av en essensialistisk kulturforståelse. Young utdyper imidlertid betydningen av essensialismen ytterligere i sine analyser av forskjellighet, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2.3.

Som vist ovenfor er Young kritisk til et ensidig fokus på kultur innenfor PCD. Hun har av den grunn valgt å trekke frem en annen side ved PCD som hun mener ikke kan reduseres til spørsmål om kultur. Hun kaller denne modellen for '*politics of positional difference*', der fokuset ligger på strukturer, normaliseringsprosesser og dominans/ makt. Hun trekker frem

---

<sup>4</sup> Se andre som skriver om ulike kulturforståelser: Wikan, 1995; Gullestad, 2002; Prieur, 2004; Kjeldstadli, 2008



betydningen av å rette fokuset mot strukturer når det er snakk om forskjellighet og forskjeller, og mener at dette er et perspektiv som i stor grad overses i PCD. Det vil bli gjort rede for 'politics of positional difference' i det følgende.

### ***2.2.2 Politics of positional difference- fokus på posisjoner og strukturer***

'Politics of positional difference' (PPD) er en tilnærming innenfor 'politics of difference' som omhandler hvordan ulike sosiale grupper er konstituert gjennom interaksjoner. Det gjøres kategoriske skiller mellom mennesker i hierarkier av status eller privilegier. Hvilke kategorier mennesker plasseres i får dermed betydning for hvor de plasseres i hierarkiet. Denne inndelingen involverer prosesser der folk produserer og opprettholder fordeler for seg selv, og dermed også ulemper for andre. Dette kan blant annet være i form av tilgang til ressurser, makt, autonomi og ære. Det innbefatter videre hvordan anvendelsen av regler og ulike praksiser implisitt synliggjør antakelsen om at kategoriske skiller mellom mennesker er nødvendig (Young, 2009, s. 275).

De strukturelle sosiale gruppene som nevnes av Young (2009) innenfor PPD, er grupper som er strukturert på bakgrunn av kjønn, klasse, funksjonsnedsettelse og rase (Young, 2009, s. 276). Etnisitet, nasjonalitet og religion blir ofte knyttet til den andre tilnærmingen innenfor 'politics of difference', der fokuset i stor grad er rettet mot (minoritets)kulturer. Som tidligere nevnt, så peker Young (2009) på at disse to ulike tilnærmingene overlapper hverandre i mange tilfeller, men PPD har et bredere omfang vedrørende hvilke sosiale grupper som tas i betraktning. Young (2009) knytter PPD til sosial rettferdighet, og mener at det innbefatter temaer som strukturell ulikhet, normalisering, hegemoniske normer og standarder, og stigmatisering. Hun peker på at problemet ikke ligger i hvilke attributter individer har eller ikke har. Problemet ligger i mangelen på tilpasning eller samsvar mellom attributtene til enkelte personer og dominerende strukturer, praksiser, normer og estetiske standarder i et samfunn (Young, 2009, s. 277). Hegemoniske standarder bidrar til å posisjonere noen mennesker som blant annet ynkelige, avvikende eller uverdige fordi de av ulike grunner ikke passer inn i henhold til dominerende normer og standarder. Disse hegemoniske normene, som ofte er institusjonalisert, må utfordres i følge Young (2009), for de setter betingelser for livsmulighetene til personer som er strukturelt posisjonert som avvikere. PPD fokuserer derfor på temaer som sosial arbeidsdeling, forhold knyttet til beslutningsmyndighet, og hegemoniske normer for blant annet prestasjon, skjønnhet og respektabilitet (Young, 2009, s. 275).

Young (2009) viser blant annet til rasisme som et sett av strukturelle relasjoner der normaliseringsprosesser spiller en sentral rolle. Å være hvit er å inneha en sosial posisjon, eller et sett av sosiale posisjoner som setter standarder for respektabilitet eller prestasjon for hele samfunnet. Å være svart vil si at man blir betraktet som en som ikke passer inn i henhold til de gitte standardene (Young, 2009, s. 280- 281). Andre eksempler på strukturelle grupper er kvinner, seksuelle minoriteter eller mennesker med funksjonshemninger. Det som gjør disse gruppene til strukturelle grupper, er at medlemmene posisjoneres likt på en akse av privilegier og ulemper gjennom strukturelle sosiale prosesser som for eksempel normalisering. Standardene som settes blir kroppsliggjort, sosialisert og institusjonalisert. Mange regler, normer og praksiser i en rekke institusjoner har gruppedifferensierende implikasjoner, og Young (2009) mener at det er svært viktig å vie oppmerksomhet til strukturelle forskjeller i stedet for å ignorere dem (Young, 2009, s. 283).

### ***2.2.3 Strukturelle forskjelligheter og sosiale posisjoner(inger)***

Som skrevet ovenfor retter Young (1997; 2000; 2009) en kritikk mot et for ensidig fokus på kultur når det er snakk om 'politics of difference'. Debattene dreier seg raskt i retning av hva som tolereres eller ikke, og kan således føre til at andre temaer, som ikke kan reduseres til kultur, tilsløres og ignoreres. Prieur (2004) har også pekt på dette, og skriver at et overfokus på kultur kan tilsløre viktigere, men kanskje mer kontroversielle forklaringer på ulike situasjoner og fenomener. I første rekke gjelder dette forklaringer som legger vekt på strukturelle forhold og på makt og dominans (Prieur, 2004, s. 26).

Et sentralt element innenfor sosiale- strukturelle prosesser er hvilke sosiale posisjoner individer innehar. Å belyse sosiale- strukturelle prosesser og sosiale posisjoner kan bidra til å synliggjøre forskjellighet som en mulig konstruksjon som reproduseres og forsterkes av en rekke individers/ aktørers samlede handlinger i samfunnet. Det kan også bidra til å rette fokuset mot hvilket ansvar hver enkelt har i møte med andre mennesker. I institusjonssammenheng vil det være relevant å rette et fokus mot sosiale- strukturelle prosesser og sosiale posisjoner av den grunn at det hele tiden vil være grupper av individer som forhandler (eksplisitt og implisitt) om hvordan institusjonen skal organiseres i sin helhet, og hvordan ulike aktiviteter innad i institusjonen skal gjennomføres og struktureres. I barnehagesammenheng kan dette handle om hvordan barnehagelærerne og de andre ansatte organiserer arbeidet i barnehagen, og hvordan handlingene bidrar til å posisjonere de ulike aktørene (som for eksempel kolleger, barn og foreldre). I tillegg kan barnas og foreldrenes

posisjoner ha betydning for hvilke handlinger som finner sted i interaksjonen med for eksempel barnehagelærere.

Som Young (2011b) peker på er det vanskelig å formulere en enkel og klargjørende definisjon av hva strukturer er, og hun gjør derfor ikke et forsøk på dette (Young, 2011b, s. 52). Hun bygger sin forståelse av strukturer på flere teoretikere innenfor sosial teori. Young (2011b) fokuserer på sosiale- strukturelle *prosesser* for å understreke dynamikken av handlinger i institusjonelle kontekster (Young, 2011b, s. 53). For å belyse hvordan sosiale strukturer kan begrense individers muligheter og virke undertrykkende, viser Young (2000, 2011b) til den amerikanske filosofen Marilyn Frye (1993) sin metafor om et fuglebur. For å kunne forstå hva som forhindrer fuglen i å fly fritt, kan en ikke studere én og én stålvaier hver for seg. Kun ved å studere hvordan alle stålvaierne i fugleburet er koblet sammen på en spesifikk måte for å omslutte fuglen, vil det være mulig å forstå hvordan fuglen er fratatt friheten til å fly fritt (2000, s. 92- 93). Dette kan forstås som at en må studere og undersøke hva som foregår på meso- og makronivå for å kunne oppdage mulige årsaker til at mennesker innehar og blir plassert i ulike posisjoner. Overført til individers handlinger kan ikke strukturer forklares med hvordan hvert enkelt individ handler, men må forklares med hvordan handlingene til en rekke individer kobles sammen slik at de danner et mønster over tid.

Medlemmene i et samfunn kan oppfatte og erfare strukturer som objektivt begrensende. De kan oppleve at de ikke har noen reelle alternativer for sine valg, og at de derfor må handle som de gjør ut fra forutsetninger og betingelser som oppleves som fastsatte og gitte (Young, 2011b, s. 56). For å belyse dette viser Young (2011b) til Reiman (1989) som beskriver sosiale strukturer som 'channels' (kanaler). 'Kanalene' regulerer individenes handlinger, veileder dem og tvinger dem i ulike retninger. Strukturene skaper imidlertid ikke kun begrensninger, men strukturerer også muligheter for handling (Young, 2011b, s. 53).

Hvilke posisjoner individene innehar, og hvordan posisjonene og handlingene står i relasjon til hverandre, er sentralt innenfor sosiale- strukturelle prosesser. Individer handler ofte på bakgrunn av hva de tror er forventet av dem, og i henhold til dominerende normer og regler som kan være implisitt eller eksplisitt uttrykt. Hva som fører individene til deres mål, og hva de tenker det er riktig å gjøre for å nå disse målene, vil også være viktige faktorer som påvirker hvordan individer handler (Young, 2011b, s. 56). Hvilke sosiale posisjoner individene innehar vil altså være av sentral betydning. Som Young (2000) skriver:

Individual people occupy varying positions in the social space, and their positions stand in determinate relations to other positions. The structure consists in the connections among the positions and their

relationships, and the way the attributes of positions internally constitute one another through those relationships (Young, 2000, s. 94).

Innenfor ulike sosiale felt vil det være individer som innehar ulike sosiale posisjoner. Hvordan disse posisjonene er koblet sammen, og hvilken relasjon det er mellom dem, utgjør altså strukturen i det sosiale feltet. Hvilke sosiale posisjoner folk innehar påvirker deres muligheter og livsbetingelser. Disse livsbetingelsene er konstituert av hvordan posisjonene er relatert til hverandre, slik at de skaper systematiske begrensinger og muligheter som forsterker hverandre (Young, 2000, s. 94). I følge Young (2011b) handler det i mindre grad om individets livshistorie, det vil si hvilke valg individet har tatt gjennom sitt liv, men mer om hvilken posisjon, eller hvilke posisjoner individet innehar. Hun kaller dette *sosiale-strukturelle posisjoner* (Young, 2011b, s. 57). Selv om individer ikke er i eksakt samme posisjon som andre, vil de befinne seg nærmere eller fjernere fra hverandre innenfor et felt. Individer som er posisjonert likt, vil i større grad erfare de samme begrensningene eller mulighetene. Hvilke posisjoner vi innehar er riktig nok ikke bestemmende for vår identitet, men vi former oss selv under de forholdene som posisjonerer oss i bestemmende relasjoner til andre (Young, 2000, s. 101). Young (2000) understreker samtidig at strukturer ikke er noe som ligger passivt rundt individene, men at de blir til gjennom handling og interaksjoner. Med andre ord som prosesser der individene er aktive deltakere.

Den samlede effekten av fortidige handlinger og beslutninger har etterlatt sine spor i den fysiske verdenen og åpner opp for nåtidige og fremtidige handlinger, samtidig som de utelukker eller vanskeliggjør andre. Eksisterende fysiske strukturer og relasjoner bærer med seg effektene av fortidige antakelser, beslutninger og interesser som fortsetter å sette betingelser for samtidens muligheter for handling, selv når vi forsøker å transformere dem (Young, 2011b, s. 55). Det er altså ikke uten videre enkelt å endre eksisterende strukturer. Dette kommer blant annet av at det er vanskelig å legge merke til dem, eller å bli bevisst på at de eksisterer. Young (2011b) peker på en side ved strukturene som kan være vanskelig å røkke ved, noe hun uttrykker slik:

Institutional and social rules constitute another stubbornly objective and difficult-to-change aspect of structural processes. Some are legal rules, enforced by state action enacted by public officials. Many others are more implicit rules that people follow through habit, or because they feel constrained to do so by others or because they perceive advantage to themselves by doing so (Young, 2011b, s. 55).

Overført til en barnehagekontekst kan man si at de institusjonelle og sosiale reglene bidrar til å organisere barnehagens formål og rolle i samfunnet, men også hva som foregår innad i

institusjonene. Det kan være mange implisitte regler som eksisterer innad i hver enkelt barnehage der man kan finne en rekke likhetstrekk på tvers av barnehagene, samtidig som man vil finne variasjoner og forskjeller. Det kan være regler for blant annet atferd, oppførsel, samspill, lydnivå, handlinger og aktiviteter. Med andre ord hva som kan og skal gjøres, hvordan, når og hvor. Det kan også handle om de ulike rutiner som strukturerer barnehagehverdagen, der ulike aktiviteter foregår på bestemte tidspunkt (f. eks samlingsstund, gruppeaktiviteter, utelek, måltider og temaarbeid). Rutiner kan muligens oppfattes som implisitte regler og videre som normer for hvordan og når ulike aktiviteter og gjøremål skal gjennomføres. Barnehagehverdagen struktureres gjennom tid, rom, aktiviteter og gjøremål som danner et mer eller mindre fastlagt mønster. De ansatte følger regler som de kan føle er forventet av dem (uttalt implisitt eller eksplisitt av barnehagemyndigheten og/ eller fra kolleger), samtidig som de lager regler som de forventer at barna skal følge.

For å kunne endre eksisterende strukturer må man ta dem i betraktning og bli bevisst(gjort) på at de eksisterer (Young, 2011b, s. 54). Sosiale strukturer kan altså sies å vise seg som objektive, gitte og begrensende. De begrenser ikke i form av individers direkte tvang over andre, men begrenser mer indirekte som blokkerte muligheter. Som Young (2011b) skriver er det vanskelig å se strukturer, eller å bli bevisst på at de eksisterer, fordi vi ikke erfarer bestemte institusjoner, eller bestemte regler som kilden til begrensinger. Begrensningene oppstår gjennom individers felles handlinger innenfor institusjoner, og gitte fysiske forhold som påvirker våre muligheter (Young, 2011b, s. 55).

«People differently positioned in social structures have differing experiences and understanding of social relationships and the operation of the society because of their structural situation. Often such differences derive from the structural inequalities that privilege some people in certain respect and relatively disadvantage others (Young, 2000, s. 98; 1997).

Mennesker i ulike sosiale posisjoner vil altså møte ulike begrensinger og muligheter i sitt liv, men som Young (2000) skriver, er det viktig å trekke frem at individene innenfor sosiale strukturer er *agenter*, det vil si at de kan ta begrensningene og mulighetene som regulerer deres liv og gjøre noe ut av dem på sin egen måte (Young, 2000, s. 101). Dette gir også barnehagelærerne et handlingsrom til å vurdere valg i sin profesjonsutøvelse.

### 2.3 Essensialistisk og relasjonell forståelse av forskjellighet

Som vist innledningsvis kobles mangfold i stor grad til forskjellighet (Rhedding- Jones, 2005; Hylland Eriksen, 2007; Korsvold, 2011). For å kunne analysere ulike forståelser av mangfold, synes det å være nødvendig å undersøke ulike forståelser av forskjellighet. Young (1997, 2000, 2009, 2011a, 2011b) belyser ulike forståelser av forskjellighet og kobler dette sammen med blant annet strukturer, makt, dominans og normaliseringsprosesser. I *Justice and the politics of difference* (2011a) retter hun en kritikk mot det rådende rettferdighetsidealet og dets retorikk, der frigjøring defineres som det å overskride gruppeforskjeller. Hun referer til dette idealet som *assimilering* (Young, 2011a, s. 157).

Idealet om assimilering som Young (2011a) viser til, handler blant annet om at forskjellighet ikke lengre skal utgjøre en forskjell. Rase, kjønn, hudfarge og lignende skal betraktes som ekvivalent med f. eks øyenfarge. Slike forskjeller som eksemplifisert ovenfor, skal ikke ha betydning for individers identitet, rettigheter, muligheter, eller hvordan andre betrakter ham eller henne (Young, 2011a, s. 158).

Young (2011a) gjør et skille mellom to ulike former for assimilering som det er relevant å gjøre rede for i denne sammenheng. I den første formen, *assimilering som konformitet*, betraktes assimilering som at alle skal bli mest mulig 'like', det vil si i henhold til dominerende normer, standarder og mål. Dette kan forstås som at forskjelligheten ikke skal synliggjøres eller synes, og at den ikke skal ha betydning. Idealet og målet er at forskjelligheten skal overskrides. Det synes å være lite rom for å stille spørsmål ved dominerende normer, standarder og verdier innenfor dette assimileringsidealet. Ulike grupper skal ikke gis særrettigheter av den grunn at dette betraktes som diskriminerende og et tegn på sosial urettferdighet (Young, 2011a, s. 158). Forskjelligheten skal altså hverken synliggjøres eller aksepteres innenfor det konforme assimileringsidealet. I en norsk kontekst kan dette bety at alle skal (eller i det minste bør) beherske det norske språket, og at alle skal ha internalisert eksempelvis kulturelle koder, normer, regler og verdier for å bli betraktet som en del av det norske samfunnet. Dette assimileringsidealet vil sannsynligvis få størst konsekvenser for de individene og gruppene som på ulike måter skiller seg fra majoriteten. De som allerede er innlemmet i, eller sosialisert inn i rådende normer og standarder vil ikke trenge å gjøre særlige endringer for å passe inn. Med andre ord vil deres perspektiver kunne bli betraktet som nøytrale og universelle av den grunn at de tas for gitt (Young, 2011a, s. 165). Dette assimileringsidealet kan sies å være den mest kjente formen for assimilering (Wikan, 1999; Baumann, 1999; Gullestad, 2002; Prieur, 2004). Det konforme idealet kan sies å være det

idealet som er lettest å rette et kritisk søkelys på av den grunn at mennesker med synlige ytre kjennetegn vil ha svært store vanskeligheter med noensinne å bli 'like' majoriteten. De vil alltid bli betraktet som forskjellige uansett hvor mye arbeid de legger i å tilpasse seg majoriteten. Som Young (2011a) peker på skaper denne formen for assimilering en dobbel bevissthet hos dem som blir undertrykt, ekskludert, marginalisert og diskriminert.

Hun skriver følgende:

The goal of assimilation holds up to people a demand that they «fit», be like the mainstream, in behavior, values, and goals. At the same time, as long as group differences exist, group members will be marked as different- as Black, Jewish, gay- and thus as unable to simply fit. When participation is taken to imply assimilation the oppressed person is caught in an irresolvable dilemma: to participate means to accept and adopt an identity one is not, and to try to participate means to be reminded by oneself and others of the identity one is (Young, 2011a, s. 165).

Selv om man forsøker å tilpasse seg majoritetens normer, verdier, standarder og mål, vil man altså hele tiden bli minnet på at man er forskjellig. Valget kan sies å stå mellom å gå på akkord med seg selv, være noen man ikke egentlig er og hele tiden bli minnet på at man er annerledes, eller å forbli ekskludert og marginalisert. Det konforme assimileringsidealet kan kort oppsummert sies å handle om *tilpasning* og ulik grad av utsletting. Dette idealet har en rekke likhetstrekk med det Rhedding- Jones (2005) betegner som '*mainstream diversity*'. Dette blir betraktet som en av flere diskurser om mangfold i barnehagefeltet, og hun peker på hvordan '*mainstream diversity*' kan ha en homogeniserende effekt. Fokuset rettes mot 'de andre', og hvem som er forskjellig fra en selv. Forskjellighet blir ikke betraktet som 'normalt', men som noe en skal redusere eller fjerne. Målet er at alle skal bli 'like', og det er konformitet som dominerer (Rhedding- Jones, 2005, s. 137- 138).

I den andre formen for assimilering som Young (2011a) trekker frem, *assimilering som transformasjon*, erkjennes det at institusjoner uttrykker interessene og perspektivene til de dominante gruppene i samfunnet. Oppnåelse av assimilering krever derfor en endring av mange institusjoner og praksiser i form av nøytrale regler som ikke skal stigmatisere eller skape ulemper for noen. Gruppemedlemskap skal være irrelevant for hvordan personer blir behandlet. Uavhengig av hvilket assimileringsideal som legges til grunn benekter begge idealene at gruppeforskjeller kan være positivt og ønskelig. Forskjellighet konstrueres som en belastning eller en ulempe, og det ønskelige er derfor å overskride disse forskjellene (Young, 2011a, s. 165- 166). I barnehagene vil det sannsynligvis være barn som plasseres innenfor en gruppe eller ulike grupper på bakgrunn av blant annet kjønn, etnisitet, kultur, språk, religion og nasjonalitet. Hvorvidt disse gruppetilhørighetene er reelle eller tilskrevet og om de har

betydning for barnets identitet kan være uklart. Som Korsvold (2011) peker på er det problematisk å operere med minoritetsgrupper av barn fordi noen barn vil fremstå som individer med mangler. Videre er minoritetsgrupper av barn ofte preget av majoritetens virkelighetsforståelser (Korsvold, 2011, s. 16). Med andre ord blir barna forstått ut fra den kategorien de er definert inn i og kan på bakgrunn av dette bli vurdert opp mot dominerende normer og standarder i majoritetssamfunnet. Dette kan ses i sammenheng med det Young (2011a) skriver om dobbel bevissthet. Man forsøker å bli noen man ikke er for å passe inn, samtidig som man hele tiden blir minnet på hvem man er, både av seg selv og andre. Så lenge gruppeforskjeller eksisterer, vil gruppelemmer fortsette å bli merket som forskjellige. Dette synes å være uavhengig av om gruppetilhørigheten er reell eller tilskrevet.

Dersom forskjellighet i barnehagen blir betraktet ut fra et assimileringssideal, bevisst eller ubevisst, blir forskjelligheten en belastning og en ulempe som man forsøker å overskride. Dette kan innebære at det norske språket, den norske kulturen, tradisjoner, verdier, normer o.l. dominerer som det riktige, ønskelige, normale og nøytrale. Forskjelligheten aksepteres til en viss grad så lenge den ikke blir for stor eller befinner seg for langt vekk fra den dominerende gruppens kultur, verdier, normer og standarder. Et sterkt fokus på at alle barn skal lære seg norsk kan være et eksempel på en betraktning innenfor det assimilerende idealet. Flerspråkligheten erkjennes som en forskjellighet, men målet er at barnet skal bli norskspråklig. Med andre ord skal flerspråkligheten *overskrides* og *transformeres* til monospråklighet i barnehagen. Et slikt perspektiv på forskjellighet er i følge Young (2011a) undertrykkende, blant annet fordi man tilslører majoritetens makt til å definere normene og standardene som alle skal (eller bør) passe inn i. Som hun skriver kommer grupper som av ulike grunner er ekskludert inn i spillet etter at det har begynt, og etter at alle regler og standarder er satt (Young, 2011a, s. 164). På denne måten får privilegerte grupper i samfunnet fortsette å dominere ved at normene og standardene som alle skal måles opp mot fremsettes som nøytrale og universelle. Dette faller inn under rettferdighetsidealet som Young (2011a) kritiserer, der rettferdighet betraktes som at «alle skal behandles likt» og at forskjellighet ikke skal ha noen betydning.

Tanken eller idéen om en universell humanitet tillater privilegerte grupper å ignorere deres egen gruppespesifitet. Det er kun de undertrykte og ekskluderte gruppene som blir merket med partikularitet. De blir objektivert og merket som 'de andre' (Young, 2011a, s. 166). Som Korsvold (2011) peker på kan målet om mangfold ha ekskluderende trekk siden det har som innebygd premiss at grupper av mennesker i utgangspunktet ikke oppfattes som likeverdige. Når grupper av barn i barnehagen fremstår som 'de andre', uttrykkes samtidig



også forestillinger om hvem 'vi' er (Korsvold, 2011, s. 19). Dette er i tråd med Young (2011a) sine analyser av forskjellighet. De dominante og privilegerte gruppene har makt til å definere hvem som er 'de andre' og fremstår selv som nøytrale. Det er 'de andre' som er forskjellige, og det refereres da til forskjellighet som en 'absolute otherness' (Young, 2011, s. 169). Young (2000; 2011) kaller dette for en ekskluderende og undertrykkende betydning av forskjellighet og mener at den er essensialistisk. De ekskluderte gruppene blir merket med en essens der forskjelligheten fremstår som absolutt og som en del av gruppens 'natur'. Det konstrueres et tydelig skille og en klar grense der 'de andre' oppfattes som en homogen gruppe. Forskjelligheten innad i gruppene tilsløres og undergraves, og det gjøres antagelser om at gruppen som er merket som forskjellig ikke har noe til felles med det 'nøytrale' og 'normale'. Den kategoriske motsetningen mellom gruppene essensialiserer dem og undertrykker forskjellene innad i gruppene. Forståelsen av forskjellighet som essensialistisk uttrykker en frykt for å gjøre den kategoriske grensen mellom en selv og 'de andre' gjennomtrengelig (Young, 2011, s. 170).

En annen måte å forstå forskjellighet på er å betrakte gruppeforskjeller som tvetydige, relasjonelle, skiftende og uten klare grenser. Forskjellighet betyr ikke lengre 'absolute otherness' og ekskluderende motsetninger, men variasjon og heterogenitet. I en slik betraktning vil forskjellighet vise til både likheter og ulikheter mellom grupper og individer. Forskjelligheten er ikke total, men må forstås i de kontekstene den operer i. Forskjellighet kan altså forstås relasjonelt fremfor å bli definert av substansielle kategorier og attributter (Young, 2011, s. 171). Dette innebærer at forskjelligheten ikke betraktes som noe man *har*, men som noe som *trer frem* og blir synliggjort relasjonelt i ulike kontekster. Gruppeforskjellene vil være mer eller mindre fremtredende avhengig av hvilke grupper som blir sammenlignet med hverandre. Det er også av betydning hva som er formålet med sammenligningen og hvilke synspunkter aktørene som sammenligner legger til grunn. Slike kontekstuelle forståelser av forskjellighet underminerer essensialistiske antakelser (Young, 2011, s. 171). Forskjelligheten kan da forstås som relativ fremfor absolutt eller essensialistisk. En kontekstuell forståelse av forskjellighet innebærer at man ikke betrakter forskjellige tilhørigheter, kulturer og privilegier som opposisjonell kategorisering, men snarere tar i betraktning at forskjellige grupper alltid vil være like på enkelte områder, og at de potensielt alltid vil dele noen attributter, erfaringer og mål (Young, 2011, s. 171). Fokuset kan således sies å ligge på hvilken betydning forskjelligheten blir gitt i ulike sammenhenger, og hvilken betydning den får for den/ de det gjelder, fremfor at den blir betraktet som noe som *er* eller som noe en *har*. Med andre ord som en essens og en del av ulike gruppers 'natur'. Det vil ut fra et slikt perspektiv være mulig å se

at det vil være overlappende erfaringer mellom ulike grupper, og at to ulike grupper kan ha flere ting til felles. Sagt på en annen måte kan forskjelligheten innad i en gruppe være større enn forskjelligheten mellom ulike grupper.

Young (1997) peker på at kategorier som brukes for å identifisere folk som like eller forskjellige er sosiale konstruksjoner. Det vil si at kategoriene er et resultat eller et produkt av sosiale konstruksjoner (Young, 1997, s. 14). Forsøket på å beskrive for eksempel kjønnsidentitet kan føre til normalisering og ekskludering fordi man søker etter karakteristikk og attributter som de såkalte gruppemedlemmene skal ha til felles. Denne likheten kan imidlertid sies å være mer normativ enn reell. Personer som identifiserer seg med de samme merkelappene eller kategoriene trenger ikke å ha de samme attributtene, erfaringene, opplevelsene, interessene osv. Young (1997) mener at etnisitet, nasjonalitet, rase, religion og klasse er kategorier som oppfattes som stabile. Det stilles i mindre grad spørsmål ved hvordan de er konstruert.

#### **2.4 Asymmetrisk gjensidighet og kommunikasjon på tvers av forskjellighet**

Young (1997) løfter frem et perspektiv på kommunikasjon og forståelse som kan sies å skille seg fra rådende forestillinger og diskurser i blant annet barnehagefeltet (Bae, 2009).

Relasjonen mellom voksne og barn forstås i utgangspunktet å være asymmetrisk ved at de voksne har mer livserfaring, kunnskap og makt. Å tilstrebe symmetri innebærer derfor blant annet å anerkjenne barnets perspektiver, sette seg inn i barnets ståsted, være lyttende og erkjenne at også barnet har en stemme som skal bli hørt og tatt på alvor (Bae, 2009; Sævi, 2012). En relasjon oppfattes å være symmetrisk når partene anser seg som likeverdige og har gjensidig respekt for hverandre. Dette innebærer blant annet at kontroll, makt og autoritet er jevnt fordelt (Sævi, 2012). Young (1997) knytter først og fremst perspektivet om symmetri og asymmetri til moralsk respekt og etisk kommunikasjon. Moralsk respekt konseptualiseres blant annet som en symmetrisk relasjon mellom en selv og andre, der moralsk gjensidighet innebærer at ens egne og andres perspektiver er reversible (Young, 1997, s. 38). Det vil si at en forestiller seg at man kan plassere seg i den andres ståsted og se en sak gjennom den andres blikk. Med andre ord kan partene 'bytte' perspektiver og gjennom dette forstå hverandres synspunkter (Young, 1997, s. 38). Young (1997) problematiserer denne tenkningen og mener at den kan bidra til å tilsløre og ignorere forskjellighet. I stedet for å knytte moralsk respekt til idealet om symmetrisk gjensidighet mellom moralske subjekter, tilbyr hun et ideal om asymmetrisk gjensidighet. Moralsk respekt mellom mennesker

innebærer gjensidighet i betydningen av at hver og en erkjenner og tar hensyn til den andre, men relasjonen er asymmetrisk i form av at hver enkelt har en unik historie og en sosial posisjon som ikke kan byttes med noen andre (Young, 1997, s. 41). Fremfor å fokusere på enhet og konsensus, mener Young (1997) at det er mer fruktbart å rette oppmerksomheten mot spesifikke forskjeller mellom mennesker. Dette omhandler blant annet erkjennelsen av at alle mennesker har en egen, unik historie og at de innehar sosialt strukturerte posisjoner som har betydning for hvilke erfaringer de har gjort seg og hvilket syn de har på omverdenen. (Young, 1997, s. 41). Å se en sak fra en annen persons ståsted og posisjon er i følge Young (1997) ontologisk umulig. En kan ta den andres perspektiver i betraktning, men aldri adoptere dette perspektivet som sitt eget, eller bytte perspektiver med andre (Young, 1997, s. 44). Sosialt strukturerte posisjoner er i mange tilfeller også forbundet med privilegier og dominans. Ønsket om symmetri i relasjoner med andre kan benekte den andres forskjellighet, og forskjelligheten mellom mennesker, og blir svært problematisk i situasjoner der den ene parten innehar en privilegert posisjon og den andre en underprivilegert posisjon. De vil ha ulike syn på verden rundt seg, ulike erfaringer og ulike historier som ikke fullt ut kan forstås av andre. Det vil derfor ikke være mulig å adoptere hverandres synspunkter og ståsteder av den grunn at de er grunnleggende forskjellige. Ideen om en kan ta den andres perspektiv kan ofte føre til at en projiserer sitt eget perspektiv over i den andre. Det vil si at det er ens egne fantasier, drømmer, frykt og ønsker som blir bekreftet gjennom at en ser en sak gjennom eget perspektiv, men forestiller seg at det er den andres perspektiv en tar i betraktning (Young, 1997). Å forstå 'den andre' fordrer derfor at man i større grad stiller spørsmål, fremfor at en tar for gitt at en har tatt den andres perspektiv og forstått den andres intensjoner, meninger og følelser.

## **2.5 Oppsummering**

Mangfold kan sees fra et politisk perspektiv. Det fremstår da som mangetydig, diffust og komplekst. Hva om hvem mangfoldet omhandler er ikke alltid like tydelig, men det blir ofte relatert til ulike minoritetsgrupper. Med andre ord så rettes fokuset mot 'de andre'. Dette er også et sentralt poeng hos Young når hun redegjør for 'politics of cultural difference'. Young benytter imidlertid svært sjelden mangfold som et begrep. Når fokuset blir rettet ensidig mot kultur og etnisitet, så utledes det ofte debatter om hva majoriteten tolerer- og ikke tolererer- av ulike kulturuttrykk hos minoritetene. Det blir i liten grad stilt spørsmål ved majoritetens dominante posisjon og definisjonsmakt.

Forskjellighet kan også forstås strukturelt. Da er det ikke kun kultur, etnisitet og nasjonalitet som havner i fokus. Fokuset er snarere rettet mot majoriteten. Et sentralt poeng er at majoritetens standarder og normer blir brukt for å vurdere alle samfunnets medlemmer, uavhengig av samfunnsmedlemmenes ulike posisjoner. I denne vurderingen blir mennesker kategorisert og plassert i et hierarki, ut fra hvorvidt de oppfyller standardene og tilpasser seg samfunnets dominerende normer, strukturer og praksiser. Dersom det ikke gjøres, blir forskjellighet konstruert som et problem ved 'de andre', fremfor at det gjøres noe med strukturene. Med andre ord kan strukturene bidra til at forskjellighet konstrueres og rekonstrueres som en ulempe og noe uønsket.

Forstås forskjellighet *essensialistisk*, betraktes forskjellighet som en essens og en kjerne. En slik forståelse konstruerer forskjellighet som noe statisk og absolutt. Det blir trukket en klar grense mellom et 'vi' og 'de andre', der 'de andre' blir oppfattet som en homogen gruppe. Forstås forskjellighet *relasjonelt*, legges det til grunn at det alltid vil være både likheter og ulikheter mellom mennesker. I ulike sammenhenger og i ulike relasjoner vil det dermed være ulike forskjelligheter som trer frem og synliggjøres. Det som står sentralt er altså hvilke betydninger forskjellighet blir gitt i ulike kontekster, og hvordan forskjellighet forstås og blir møtt.

Forskjellighet kan også forstås ut fra et asymmetrisk gjensidighetsperspektiv. I Young sitt perspektiv på etisk kommunikasjon, blir asymmetrisk gjensidighet betraktet som en forutsetning. Det vil si at når mennesker kommuniserer med hverandre så forsøker de ikke å ta den andres perspektiv. En søker heller å forstå den andre gjennom å være ydmyk, undrende, åpen og lyttende. I dette ligger det en erkjennelse av at det alltid vil være sider ved den andre som en ikke forstår, fordi en ikke har levd den andres liv. Idealet om symmetri, og ideen om at en kan forstå den andre gjennom å sette seg i deres ståsted, kan føre til at forskjellighet ignoreres.

## **3. Metode**

### **3.1 Innledning**

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for avhandlingens vitenskapsteoretiske plassering og hvilken forskningsstrategi som er valgt. Deretter skal jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem i innsamlingen av materialet, og forskerrollens betydning i denne sammenheng. Jeg vil videre gjøre rede for metode for analyse, før jeg til slutt vurderer forskningens kvalitet og redegjør for noen etiske vurderinger som ble tatt underveis i prosessen.

#### ***3.1.1 Vitenskapsteoretisk plassering***

Forholdet mellom vitenskapsteoretisk posisjon og forskningsstrategi har blant annet sammenheng med hvilke teoretiske retninger forskeren er inspirert av og hvilke vitenskapsteoretiske paradigmer hun/ han definerer seg selv innenfor. Fortolkende teoretiske retninger innbefatter ulike paradigmer som vektlegger mening og betydning. Hvilke perspektiver jeg har på kunnskap og kunnskapsproduksjon, og hvilke posisjoner jeg anser at subjektene har i forskningen, virker retningsgivende eller styrende for hvilke valg jeg tar gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 37). Dette omhandler blant annet utformingen av problemstillinger og forskningsspørsmål, valg av teorier og valg av forskningsstrategi og analysemetode.

Hatch (2002) presenterer fem ulike forskningsparadigmer som han skjematisk skiller fra hverandre på bakgrunn av ulike ontologiske, epistemologiske og metodologiske synspunkter. De ulike paradigmene viser til ulike retninger forskningen kan ta på bakgrunn av hvilke anskuelser som legges til grunn (Hatch, 2002, s. 11). En lignende distinksjon gjøres av Creswell (2013), men forskjellen ligger i at han gjør rede for fire ulike filosofiske verdensanskuelser (ontologi, epistemologi, aksiologi og metodologi) som han videre knytter til ulike teoretiske og fortolkende rammeverk. Dette gjør han for å belyse hvilke betydninger de filosofiske verdensanskuelsene kan ha i selve forskningsprosessen (Creswell, 2013, s. 21). Det vil imidlertid ikke bli gjort rede for alle de ulike paradigmene og verdensanskuelsene som Hatch og Creswell viser til, men jeg vil utdype de anskuelserne som jeg mener denne avhandling hviler på.

Denne avhandlingen kan plasseres i skjæringspunktet mellom to ulike forskningsparadigmer basert på Hatch sin skjematisk inndeling (Hatch, 2002, s. 11). Det ene paradigmet som utgjør et rammeverk i avhandlingen, er sosialkonstruktivismen. Innenfor sosialkonstruktivismen betraktes individer som meningskonstruktører. Gjennom en søken

etter forståelse for den verden de lever i, utvikler de subjektive meninger ut fra deres erfaringer. Disse meningene er ofte forhandlet både sosialt og kulturelt. Erfaringene og meningene kan altså forstås å være kontinuerlig formet gjennom interaksjoner med andre og gjennom historiske og kulturelle prosesser. Både interaksjon og kontekst står her sentralt. Målet og intensjonen med forskningen blir å fortolke meningene som andre har om verden, og de virkelighetene de er en del av (Creswell, 2013, s. 24- 25). Et slikt perspektiv på kunnskapsproduksjon innebærer blant annet en forståelse av at jeg som forsker bringer med meg mine egne fortolkninger og (for)forståelser inn i prosjektet, i intervjusituasjonen og i analysen av det empiriske materialet. Med andre ord betrakter jeg meg selv som en medkonstruktør av mening i interaksjonen med informantene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200). Dette vil jeg komme tilbake til når jeg skriver om forskerrollen i kapittel 3.3.

Det andre paradigmet som utgjør et rammeverk i avhandlingen er kritisk teori. Det som blant annet kjennetegner kritisk teori er at handlinger settes inn i en mer omfattende sammenheng enn den empirinære. Inspirasjon og ideer til fortolkninger hentes fra metateoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 43). En kritisk teoretisk tilnærming innebærer blant annet at forskeren gjennom å belyse ulike forhold i samfunnet, ønsker å bidra til endringer av eksisterende strukturer som virker undertrykkende og marginaliserende på ulike grupper (Hatch, 2002, s. 16- 17). Jeg er altså inspirert av kritisk teori og sosialkonstruktivistiske perspektiver i valg av teori og metodiske tilnærminger, men skriver ikke en ren kritisk teoretisk eller sosialkonstruktivistisk tekst.

Denne avhandlingen tar sikte på å undersøke hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen. Det er altså barnehagelærernes meninger, refleksjoner, tanker, ideer og følelser jeg retter blikket mot, og det er disse jeg søker å fortolke. Med andre ord så står *fortolkning* sentralt i denne avhandlingen. I følge Thagaard (2013) fremhever hermeneutikken « (...) betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). Innen hermeneutikken forstås enhver tekst å være plassert innenfor en større kontekst. Det er ikke kun det som sies i et her og nå som danner grunnlaget for fortolkningen, men også de forforståelsene som informantene og forskeren bringer med seg inn i konteksten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 70). Dette betyr blant annet at jeg ikke søker å forklare årsakene til barnehagelærernes holdninger og meninger om mangfold, men at jeg heller søker å forstå, fortolke og diskutere deres beskrivelser og refleksjoner på bakgrunn av et teoretisk basert rammeverk.

### 3.1.2 *Forskningsstrategi*

I min avhandling har jeg valgt å bruke kvalitativ metode som forskningsstrategi i form av kvalitativt forskningsintervju. Som blant andre Thagaard (2013) peker på så vektlegger kvalitative metoder betydning, mening og prosesser, og de søker å gå i dybden. Kvantitative metoder vektlegger antall og utbredelse (Thagaard, 2013, s. 17). I denne avhandlingen er jeg opptatt av hva barnehagelærerne mener, nærmere bestemt hvordan de forstår fenomenet mangfold i barnehagen. Jeg er ikke opptatt av *hvor mange* barnehagelærere som forstår mangfold på den ene eller den andre måten, men *hvordan* de forstår fenomenet. Forståelse i denne sammenheng er nært knyttet til barnehagelærernes praksiser og deres beskrivelser av hva de gjør i ulike situasjoner og sammenhenger. Analyseenheten i denne avhandlingen kan altså, med utgangspunkt i Grønmo (2004), bestemmes som barnehagelærernes *meninger*. Utgangspunktet er barnehagelærernes verbale ytringer, og det er innholdselementene i disse som utgjør analyseenheten. Meninger forstås her i vid forstand som å gjelde blant annet standpunkter, holdninger, argumenter, tanker, ideer og refleksjoner (Grønmo, 2004, s. 80). Fokuset i denne avhandlingen gjør det naturlig å velge kvalitativ metode i form av kvalitativt forskningsintervju. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet «(...) å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43).

I mitt prosjekt ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen gjennom å spørre hva de gjør i ulike situasjoner i relasjon til barn og foreldre. Ønsket om å undersøke *forståelser* og *refleksjoner* gjorde det naturlig å velge kvalitativt forskningsintervju som forskningsstrategi i mitt prosjekt. Som tidligere nevnt har ikke formålet vært å undersøke barnehagelærernes forståelse av *konseptene* mangfold og forskjellighet i seg selv, men å undersøke hvordan de bruker ulike begreper og logikker for å fortelle frem mangfold i sine praksiser. Som Hatch (2002) peker på så benytter forskere seg av kvalitative intervjuer for å utforske informantenes erfaringer og fortolkninger. Intervju kan gi innsikter i deltakernes meningsstrukturer som de bruker til å organisere sine erfaringer med og som gir mening til deres opplevde virkeligheter. Både Postholm (2010) og Hatch (2002) fremhever at informantenes meningsstrukturer ofte ligger skjult slik at de ikke kan oppdages direkte gjennom observasjon (Hatch, 2002, s. 91; Postholm, 2010, s. 68). Det man blant annet ikke får innblikk i gjennom observasjon er fortidige hendelser, menneskers meninger, tanker og opplevelser. Jeg mener at dette argumenterer for at intervju er en bedre egnet forskningsstrategi enn observasjon i dette prosjektet.

Det finnes ulike tilnæringer til hvordan innhenting av informasjon kan gå for seg. På bakgrunn av den sosialkonstruktivistiske forståelsen av mitt prosjekt og mine data, har jeg valgt en tilnærming for innhenting av informasjon som Kvale og Brinkmann (2009) betegner med en dekkende metafor. Intervjueren kan betraktes som *en gruvearbeider* eller *en reisende*. Metaforene illustrerer to ulike epistemologiske oppfatninger av intervjuprosessen, der den første metaforen viser til intervjuet som et sted for kunnskapsinnhenting, mens den siste metaforen viser til intervjuet som en prosess der kunnskap konstrueres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 67). Jeg betrakter meg selv som en reisende som sammen med informantene eksplorerer, oppdager og reflekterer. Kunnskap og innsikt blir til i en prosess der kontekst, forforståelse og relasjoner har betydning. Jeg har med andre ord en konstruktivistisk forståelse av mine data.

Det er til slutt i dette underkapitlet nødvendig å si noe om forholdet mellom empiri og teori i dette prosjektet. Jeg har hverken en ren induktiv eller deduktiv tilnærming. Dette er ikke et empirinært prosjekt som tar sikte på å generere teori ut fra det empiriske materialet. Jeg tar *utgangspunkt* i empirien, men møter ikke denne uten teoretiske forestillinger og begreper (Dalen, 2011, s. 99). En slik tilnærming, som kan betraktes å være både induktiv og deduktiv, betegnes som abduktiv. I analysekapitlene har jeg vært opptatt av at informantenes stemmer skal komme tydelig frem. I analysene bruker jeg derfor teorien først og fremst til kategorisering. Jeg bruker det som et teoretisk rammeverk, mer enn at jeg aktiverer teorien detaljert i analysene. Dette gjør jeg for at teorien ikke skal overstyre det jeg er ute etter, nemlig hvordan barnehagelærerne erfarer og reflekterer mangfold i praksis. I drøftingskapitlet er det mer eksplisitt bruk av teoriperspektiver. For at diskusjonene og bidragene skal være presise og spisset så har jeg brukt Young mer som en eksplisitt samtalepartner i diskusjonen.

Jeg vil videre begrunne mitt valg om å la informantenes stemme komme tydelig frem i analysekapitlene med følgende tre argumenter: For det første vil utstrakt bruk av teori gå på bekostning av informantenes stemmer, fordi analysekapitlene har et begrenset omfang. For det andre har jeg vært opptatt av å få frem variasjonen og dybden i materialet. Dette innebærer at det har vært viktig å få frem ulike forståelser av mangfold i tillegg til de ulike kontekstene som forståelsene er konstruert innenfor. Den tredje begrunnelsen handler om hva fokuset skal være i analysekapitlene. Med en utstrakt bruk av teori vil informantenes meningsytringer lett kunne bli overstyrt av det teoretiske rammeverket. Det teoretiske rammeverket vil imidlertid bli trukket tydeligere inn i diskusjonen i drøftingskapitlet om barnehagelærernes forståelser av mangfold.



### 3.2 Utvalg, utvalgsstrategier og kriterier

I dette prosjektet har jeg valgt å intervju fire erfarne barnehagelærere med ulik bakgrunn. Som det fremkommer av det ovenstående er avhandlingen basert på en kvalitativ undersøkelse. Utvalget er lite, og dette stiller spesifikke krav. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvilken utvalgsstrategi jeg valgte og hvilke kriterier jeg stilte.

Det finnes mange mulige utvalgsstrategier innen kvalitative forskningsmetoder som kan danne grunnlaget for utvelgelsen av de aktuelle undersøkelsesenheter (Creswell, 2013, s. 158). I følge Thagaard (2013) er det avgjørende utvalgsprinsipp i kvalitative studier at utvalget er egnet til å belyse problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 65). Formålet med prosjektet er som tidligere nevnt å undersøke hvordan barnehagelærere forstår mangfold og å utvikle en dypere helhetsforståelse. På bakgrunn av de ovenstående betraktningene har jeg valgt strategisk utvalg som utvalgstype. Utvelgingen bygde på systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål ble betraktet som mest relevante og interessante (Grønmo, 2004, s. 88). Jeg satt opp visse kriterier for utvelgelse. Jeg stilte som krav at informantene skulle være utdannet barnehagelærere (førskolelærere). Dette var logisk ut fra problemstillingen som tar sikte på å undersøke hvordan *barnehagelærere* forstår mangfold i barnehagen. Bakgrunnen for at jeg valgte barnehagelærere fremfor annet personale i barnehagen er fordi jeg mener at barnehagelærere gjennom sin profesjonsutdanning i større grad har blitt utfordret til å reflektere rundt og sette ord på sine handlinger og meninger. Jeg stilte videre som krav at det skulle være minoritetsgrupper av barn representert i barnehagen, og at barnehagelærerne hadde erfaring med å jobbe med ulike minoritetsgrupper av barn. Dette kravet ble stilt fordi jeg mente det kunne ha betydning for barnehagelærernes bevissthet omkring mangfold i barnehagen. Det ble ikke spesifisert hvilke minoritetsgrupper barnehagen og barnehagelærerne skulle ha erfaringer med. Jeg anså ikke dette som relevant for undersøkelsen. Etter å ha rekruttert to informanter som jobbet på småbarnsavdelinger ytret jeg et ønske om at de to neste informantene skulle jobbe på storbarnsavdelinger. Dette var først og fremst for å få en bredde i utvalget, og ble ikke betraktet å ha særskilt betydning for selve problemstillingen.

Det endelige utvalget består av fire erfarne barnehagelærere som har en fartstid i barnehagen på mellom 10- 30 år. Alle barnehagelærerne er kvinner og flere av dem har hatt ulike roller i barnehagen. Jeg anser dette som en styrke av den grunn at de har kjennskap til ulike sider av barnehagevirksomheten. To av informantene har videreutdanning i flerkulturell pedagogikk. Det siste ble ikke stilt som et krav i utvelgelsen av undersøkelsesenheter. Med

utgangspunkt i kriteriene, brukte jeg nettverket mitt i barnehagefeltet til å finne mulige barnehager og informanter.

### **3.3 Utarbeidelse av intervjuguide**

Utarbeidelsen av spørsmålene i intervjuguiden ble gjort i tilknytning til teoretiske perspektiver som er brukt i avhandlingen, prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Intervjuguiden ble konstruert i flere deler som hadde noe ulikt fokus og tematikk. Det overordnede temaet skulle imidlertid være mangfold og forskjellighet, og det var derfor viktig at dette var gjennomgående i alle spørsmålene. Noen ganger kom det eksplisitt til uttrykk gjennom at mangfold og forskjellighet utgjorde begreper i selve spørsmålet. Andre ganger var det mer implisitt. De ulike temaene og spørsmålene som ble konstruert skulle til sammen dekke de viktigste områdene som studien skulle belyse. Utfordringen jeg møtte på underveis i denne prosessen var å lage spørsmål som ikke ledet informantene inn i rådende oppfatninger og diskurser på området. Jeg la vekt på å formulere åpne spørsmål som kunne bidra til at informantene ga fylldige og rike beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser (Dalen, 2011, s. 27). I tillegg var jeg bevisst på at mangfold og forskjellighet som begreper ikke ble plassert sammen med andre kategorier som for eksempel kultur, språk, religion eller etnisitet. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsker å undersøke hvordan barnehagelærerne forstår mangfold i barnehagen. Sagt på en annen måte så forsøkte jeg å stille spørsmålene på en slik måte at barnehagelærerne selv kunne definere hva de knyttet til mangfold og forskjellighet. Thagaard (2013, s. 104- 105) peker på at abstrakte begreper ikke egner seg som spørsmål i et intervju. I situasjoner der en ønsker å utforske temaer som har et mer abstrakt betydningsinnhold, er det betydningsfullt å stille konkrete spørsmål. Spørsmålene i min intervjuguide er først og fremst knyttet til det daglige arbeidet som barnehagelærerne utfører i barnehagen. Svært få spørsmål er direkte rettet mot de abstrakte begrepene mangfold og forskjellighet.

Jeg gjennomførte et prøveintervju i perioden da jeg rekrutterte informanter. Prøveintervjuet ble gjennomført i november 2014. De fire intervjuene som danner det empiriske grunnlaget i denne avhandlingen ble gjennomført i desember 2014. Prøveintervjuet ble gjennomført for å prøve ut intervjuguiden, slik at jeg hadde mulighet til å justere spørsmålene eller gjøre andre endringer før videre intervjuer ble gjennomført. Det var samtidig av viktig betydning å kunne teste seg selv som intervjuer og erfare på hvilke måter fysisk plassering, intonasjon, kroppsspråk og andre faktorer spilte en rolle i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Prøveintervjuet ble ikke inkludert i materialet av den grunn

at informanten ble informert om at det ikke skulle brukes i selve avhandlingen. Det ble ikke foretatt noen særlige endringer av intervjuguiden i etterkant av prøveintervjuet. Jeg endret ordlyden på et av spørsmålene fordi jeg opplevde det som ledende. I tillegg ble jeg bevisstgjort på at et av oppfølgingsspørsmålene som ble stilt virket ledende på informanten, og at dette syntes å spille en rolle utover i intervjuet.

### **3.4 Metoder for innsamling av materiale**

Informantene ble rekruttert fra 3 ulike barnehager i to store byer på Østlandet. Rekrutteringen foregikk ved at jeg ringte til styrerne i de ulike barnehagene med forespørsel om de trodde det kunne være av interesse for noen av barnehagelærerne å delta i min undersøkelse. Jeg presenterte mitt prosjekt og tilbød i tillegg å sende styreren et informasjonsbrev på mail. Dersom styreren viste interesse, ble informasjonsbrevet sendt på mail i etterkant av samtalen. Avtalen som ble gjort med styrerne var at de skulle ta kontakt med meg på mail med beskjed om det var barnehagelærere som hadde meldt sin interesse. For å unngå at det gikk altfor lang tid, ble det satt en tidsfrist for å gi tilbakemelding.

Utvalget er dermed til en viss grad basert på selvseleksjon. Barnehagelærerne meldte selv sin interesse og sa seg villige til å være med i studien (Grønmo, 2004, s. 100). Ulempen ved denne utvelgingsmetoden er at en har liten kontroll med hvem som blir med. Det kan gjøres antakelser om at det er personer som er spesielt interesserte, utadvendte eller som gjerne vil formidle et bestemt budskap som er relatert til det studiet ønsker å belyse (Grønmo, 2004, s. 102). Fordelen er at informantene kan gi fylldige, rike beskrivelser, og at de har mange betraktninger omkring fenomenet.

Denne avhandlingen bygger på 4 intervjuer, hvilket svarer til nærmere fem timer med lydopptak og 74 sider med transkriberte intervjuer. Alle intervjuene ble gjennomført på barnehagelærernes arbeidsplass. Tre av barnehagelærerne valgte å bli intervjuet i arbeidstiden, mens en av barnehagelærerne valgte å bli intervjuet rett etter avsluttet arbeidsdag. De tre barnehagelærerne som valgte å bli intervjuet i arbeidstiden hadde en stram tidsplan og ble alle sammen forstyrret underveis i intervjuet. Under et av intervjuene kom det en ansatt inn i rommet der intervjuet pågikk og etterlyste informanten fordi den avsatte tiden til intervju var overskredet. Intervjuet måtte av den grunn avsluttes midt i informantens resonnement. Slik jeg ser det hadde ikke dette særlig betydning av den grunn at intervjuet uansett var i ferd med å avsluttes. I alle de tre barnehagene ble intervjuet gjennomført inne på et rom/ kontor der ingen andre personer var til stede. Det var imidlertid mulig å høre noe støy utenfor, noe som

til dels var forstyrrende under ett av intervjuene. Intervjuet ble ikke avbrutt på grunn av dette, men jeg måtte be informanten om å snakke høyere under deler av intervjuet slik at det skulle komme tydelig frem på opptaket hva som ble sagt. Under transkriberingen ble det tydelig at støyen ikke påvirket lyd kvaliteten. Alle intervjuene, inklusive prøveintervjuet, ble tatt opp med en lydopptaker og ble i etterkant av hvert intervju lagret som lydfiler på pc-en.

Intervjuene ble strukturert med utgangspunkt i den utarbeidede intervjuguiden. Jeg holdt meg stort sett til intervjuguiden, men byttet om på spørsmålenes rekkefølge dersom informantene berørte tematikken når de svarte på andre spørsmål. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål og utdypingsspørsmål som ikke sto skrevet i intervjuguiden. Disse spørsmålene ble stilt på bakgrunn av eventuelle uklarheter slik at misforståelser og feiltolkninger i størst mulig grad skulle unngås, eller dersom jeg ønsket at informanten skulle fortelle mer utfyllende om et tema. Jeg hadde også skrevet forslag til oppfølgingsspørsmål som aldri ble stilt fordi informantene ikke berørte tematikken. I alle de fire intervjuene ble imidlertid flesteparten av spørsmålene stilt. Intervjuene kan best karakteriseres som semistrukturerte. Det som blant annet kjennetegner et semistrukturert intervju er at det verken er « (...) en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

I selve intervjuet la jeg vekt på å stille åpne spørsmål i tillegg til å gi informantene god tid til å svare før jeg gikk videre. Dette innebar at jeg lot stillheten henge litt i luften før jeg stilte et nytt spørsmål. På denne måten ble informantene gitt tid og mulighet til å assosiere og reflektere over det som nettopp hadde blitt snakket om og kunne dermed, om ønskelig, utdype eller komme med flere eksempler og erfaringer dersom det dukket opp. Disse små «pausene» med stillhet ga både informantene og meg som intervjuer mulighet til å stoppe opp og tenke igjennom det som hadde blitt snakket om før intervjuet skred videre fremover. Pauser med taushet kan også spille en annen viktig rolle, nemlig at intervjuet ikke får preg av å være et kryssforhør der spørsmålene hagler over informantene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 148). Jeg la også vekt på å ha en lyttende holdning der jeg viste med kroppsspråket at jeg var interessert i det informantene snakket om. Dette innebar en bevissthet om hvordan jeg satt, hvor jeg festet blikket og ellers hvilke signaler jeg viste gjennom kroppsspråket. Thagaard (2013) peker på viktigheten av at intervjueren tolker informantens kroppsspråk som en del av budskapet, og at denne oppmerksomheten gir grunnlag for hvordan intervjuet forløper videre (Thagaard, 2013, s. 107). Slik jeg ser det er det like viktig å være oppmerksom på sitt eget kroppsspråk og hvilken betydning det kan ha for hvordan intervjuet skrider fremover. Selv om intervjuet var

strukturert rundt intervjuguiden så forsøkte jeg å unngå at papirene tok oppmerksomhet og plass i rommet. Så langt det var mulig hadde jeg øyekontakt med informanten. Utfordringen lå i å balansere mellom anerkjennelse, interesse og det som av informanten kunne oppfattes å være en form for enighetsfellesskap. Jeg tenkte for eksempel igjennom hvilke betydninger det kunne få at jeg nikket og smilte. Når informanten fortalte om episoder fra praksis som engasjerte både faglig og personlig forsøkte jeg å dempe mitt eget engasjement slik at det ikke skulle prege og påvirke informantens videre fortelling.

### **Forskerrollen**

Det er av betydning hvilken posisjon jeg har i det feltet jeg har utført undersøkelsen i. En del av validitetsdrøftingen innebærer å skrive frem sin egen forforståelse og å gjøre rede for hvilken tilknytning en har til fenomenet som studeres (Dalen, 2011, s. 94). Jeg er selv utdannet førskolelærer og har over flere år jobbet i barnehage. Mangfold og forskjellighetsperspektiver har vært blant mine interesseområder i en årrekke. Min kjennskap til feltet og til tematikken jeg ønsker å belyse kan betraktes å ha både positive og negative sider (Postholm, 2010). Dersom en skal kunne stille relevante spørsmål i et intervju bør en som forsker ha kunnskap om fenomenet en ønsker å belyse og forskningsfeltet man skal forske i (Postholm, 2010, s. 82). Min teoretiske og praktiske kunnskap om tematikken, i tillegg til min kjennskap til barnehagefeltet, kan sies å ha vært av positiv betydning i blant annet utformingen av intervjuguiden. Jeg kunne se for meg barnehagehverdagens ulike sider og stille spørsmål med utgangspunkt i denne kjennskapen.

Min utdanningsbakgrunn og kjennskap til barnehagefeltet kan ha spilt en rolle for barnehagelærernes måter å svare på, fordi de visste at jeg kjente til barnehagehverdagens ulike sider. Jeg opplevde ikke at noen av informantene identifiserte seg direkte med meg i løpet av intervjuene gjennom å snakke i «vi»-form eller å ta for gitt at jeg forsto hva de mente, men det syntes som om samtlige informanter var innforstått med at jeg hadde barnehagefaglige begreper under huden.

Det kan også være svakheter forbundet med det ovennevnte, nemlig at jeg med mine forforståelser og forkunnskaper legger særskilt merke til enkelte sider og ignorerer andre. Det kan med andre ord påvirke mine fortolkninger. En bevissthet omkring dette gjør imidlertid at jeg er kritisk til mine egne forståelser og at jeg er åpen for at det finnes mange mulige fortolkninger utover dem jeg kommer frem til. Jeg er med andre ord klar over at jeg setter spor etter meg i fortolkningene som gjøres, og at kunnskapen som konstrueres aldri kan være

objektiv nettopp fordi den konstrueres i et samspill mellom meg og mine informanter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 72- 73).

Gjennom informasjonsskrivet fikk informantene vite at jeg er mastergradsstudent i mangfold og inkludering. Det kan tenkes at denne kjennskapen kan ha påvirket informantenes svar i form av at de har gjort seg noen antakelser om hva jeg ønsker svar på og hva som er «korrekte» svar. I datamaterialet tyder det imidlertid ikke på at dette er tilfelle. Ulike perspektiver kommer til uttrykk, og det synes som om informantene ikke begrenser sine svar til å være såkalt «politisk korrekte».

Andre faktorer ved meg som forsker som kan ha hatt betydning i selve intervjusituasjonen er kjønn og alder (Thagaard, 2013, s. 88, 116- 118). Jeg er av samme kjønn som alle mine informanter, og i følge Thagaard (2013) kan det gi grunnlag for en felles forståelse. Intervjupersonen kan gjøre antakelser om at forskeren forstår fordi de er av samme kjønn (Thagaard, 2013, s. 116). Jeg er usikker på hvorvidt og hvilken betydning dette har hatt for mine data. Antakeligvis kan alder ha spilt en større rolle. Jeg er yngre enn alle mine informanter og ser yngre ut enn min biologiske alder. Det kan muligens ha gitt informantene en opplevelse av å ha mer erfaring og kunnskap på området enn meg.

### **3.5 Metode for analyse av materialet**

Fortolkningen av materialet skjer allerede i intervjusituasjonen og videre når lydopptakene skal transkriberes. Hvilke oppfølgingsspørsmål som stilles i selve intervjuet, og hvordan en fortolker informantens signaler, er av betydning for hvordan intervjuet forløper og hvilke data en blir sittende igjen med (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 176). I dette underkapitlet vil fokuset flyttes bort fra selve intervjusituasjonen til det som ble gjort etter gjennomføringen av intervjuene. Det vil først bli gjort rede for hvilke valg som ble gjort i transkriberingen av intervjuene. Deretter gjøres det rede for hvilken metode som er brukt i analysen av datamaterialet.

Intervjuene ble transkribert fra lydopptaker av meg. Jeg ønsket å gjengi det informantene sa på en så korrekt måte som mulig og transkriberte derfor uttalelsene ordrett. Dette innebar at jeg tok med pauser, nøling, latter, intonasjonsmessige understrekinger og andre uttrykk som ikke utgjorde ord eller setninger. Bakgrunnen for dette valget var tanken om at måten tingene ble sagt på kunne være av betydning i fortolkningsprosessen. Det er imidlertid en umulighet å bevare intervjuet i sin opprinnelige form når tale blir omgjort til skrift. Som Kvale og Brinkmann (2009) peker på, vil det alltid være språklige elementer som

går tapt i transkripsjonen, som for eksempel intonasjon, stemmeleie og bruk av ironi. Dessuten er det direkte samspillet i intervjusituasjonen usynlig i transkripsjonene, noe som medfører tap av blant annet kroppsspråk og gester (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187).

Lydopptakene var av god kvalitet og det var derfor ikke vanskelig å høre hva informantene uttrykte. I de få tilfellene hvor jeg var usikker på hva som ble sagt, lot jeg det heller stå åpent, markert som (...). Det er viktig å presisere at i sitatene i analysekapitlene betyr (...) at deler av sitatet ikke er med. Dette ble gjort i tilfeller der sitatet inneholdt ufullstendige setninger, nøling uttrykt som «eeeh» eller andre ting som skapte brudd i informantens utsagn. Tegnet [ ] er brukt når jeg har satt inn ord for å tydeliggjøre hva eller hvem informanten referer til. Dersom informanten snakket om barna, men omtalte barna som «de», valgte jeg å skrive [barna] i sitatet for å klargjøre for leseren hvem som ble omtalt. Svært få justeringer ble gjort da utdrag fra de transkriberte intervjuene skulle brukes i analysekapitlet. Selv om utdragene er så å si likelydende med hva informantene uttrykte i intervjuet, er det ting som ikke kommer frem i den skriftlige gjengivelsen. Intonasjon, kroppsspråk, gestikuleringer og andre visuelle og auditive elementer er ikke synlig for leseren. En annen ting er at utdragene som er brukt, er trukket ut av en større helhet og ut fra konteksten. Jeg har i størst mulig grad forsøkt å dekke opp for tapet av helheten ved å vise til hvilket spørsmål som ble stilt. Dette har også stått sentralt i selve analysen av materialet. Ut fra hvilke svar informantene har formulert har jeg ved enkelte tilfeller stilt spørsmål ved hvordan de har fortolket spørsmålet.

Metoden jeg har brukt for å analysere mine data er tematisk analyse. Det er uenigheter om hvorvidt tematisk analyse er en egen metode eller om den faller inn under andre analysetradisjoner som for eksempel innholdsanalyse eller grounded theory (Ryan & Bernard, 2003; Franzosi, 2004; Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2006) argumenterer for at det kan betegnes som en egen metode innenfor kvalitativ forskning fordi den har visse særtrekk. Dette handler blant annet om at metoden kan brukes på tvers av en rekke epistemologiske og teoretiske tilnærminger, og at temaene i mindre grad kvantifiseres i motsetning til hva som blir gjort i for eksempel innholdsanalyse (Braun & Clarke, 2006, s. 98). Tematisk analyse kan betegnes som « (...) a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail» (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Identifiseringen<sup>5</sup> av ulike temaer i datamaterialet foregikk i flere faser

---

<sup>5</sup> En presisering er her nødvendig. Jeg mener ikke at temaene ligger skjult i materialet, klare til å bli oppdaget og avdekket av meg. Jeg er klar over at identifiseringen er en prosess der jeg som forsker spiller en aktiv rolle. Min

hvor jeg benyttet meg av ulike teknikker (Ryan & Bernard, 2003, 88- 94). Den første identifiseringen av ulike tema skjedde allerede i transkriberingen av intervjuene. Jeg noterte ned i en kladdebok, ting som jeg la merke til underveis i transkriberingen, for eksempel ord som ble gjentatt flere ganger, sammenhenger, spenninger, ord det ble lagt ekstra trykk på og tematikk som ble repetert. Dette kunne være innad i hvert enkelt intervju, men også på tvers av hele materialet. For å beholde oversikten over hvilke intervju jeg tok de ulike delene fra, nummererte jeg intervjuene med tall fra 1-4 som jeg brukte i notatene. Allerede i denne delen av analyseprosessen gjorde jeg meg noen tanker om mulige tema. Tre tema ble konstruert og fikk hver sin fargekode: *orange*- forskjellighet (normalitet/ normalisering), *grønn*- strukturelle faktorer/ organisatoriske forhold og *gul*- idealer, normer og verdier.

Neste skritt, etter alle intervjuene var ferdig transkribert, var å lese igjennom hvert enkelt intervju for å se om det var mulig å identifisere flere tema. Jeg hadde samtidig fokus på temaene jeg hadde identifisert i transkriberingsprosessen, og markerte utsagn som jeg mente kunne plasseres under disse. To nye hovedtemaer ble identifisert når jeg leste igjennom hvert enkelt intervju, og to nye fargekoder ble etablert: *blå*- profesjonalitet og *rosa*- utsagn som uttrykker oppgitthet/ motløshet. Jeg brukte markeringstusjer med fem ulike farger, der hver farge utgjorde hver sin kode, eller hvert sitt tema. Disse er beskrevet ovenfor. Når jeg leste igjennom intervjuene var det flere passasjer som kunne plasseres under to eller flere tema. Der dette var tilfelle streket jeg under med flere farger. Jeg identifiserte også undertemaer i denne prosessen, blant annet i tilknytning til temaet forskjellighet. Her la jeg merke til at barnehagelærerne snakket om ulike forskjelligheter, og at de snakket om forskjellighet på ulike måter. Dette noterte jeg i marginen i intervjuene, i tillegg til at jeg noterte det ned i en kladdebok. Etter at denne delen var utført var det behov for å dele opp intervjuene i mindre deler for lettere å kunne sammenligne på tvers av materialet og se etter mønstre (Ryan & Bernard, 2003, s. 94). Jeg tenkte først å klippe intervjuene i ulike deler ut fra tematikk, det vil si de delene som hadde lik fargekode. Jeg oppdaget raskt at jeg mistet helhetsoversikten ved å gjøre det slik, av den grunn at teksten i flere tilfeller ble løsrevet fra spørsmålet og dermed fra konteksten. Lange svar hadde ofte flere fargekoder og hadde med ovennevnte strategi blitt delt i mindre deler. Thagaard (2013) peker på at nettopp dette er en kritikk som rettes mot temasentrerte analyser. Når utsnitt av tekster løsriver fra sin opprinnelige sammenheng blir ikke det helhetlige perspektivet ivaretatt (Thagaard, 2013, s. 181). Det jeg valgte å gjøre var å klippe ut likelydende spørsmål med der tilhørende svar fra alle intervjuene. Hvert spørsmål og

---

teoretiske og epistemologiske posisjon har betydning for hvilke temaer jeg identifiserer og hva jeg legger merke til (Braun & Clarke, 2006, s. 80).



svar ble nummerert slik at jeg skulle vite hvilken informant som hadde svart hva. Ved å gjøre det slik kunne jeg med større enkelhet sammenligne på tvers av materialet for å se etter repetisjoner, likheter, forskjeller, sammenhenger og spenninger (Ryan & Bernard, 2003, s. 91). I et forsøk på å minimalisere den negative effekten av å løsrive utsnitt av intervjuene fra sin opprinnelige sammenheng, har jeg forsøkt å vurdere utsnittene i forhold til helheten og å synliggjøre dette i analysen (Thagaard, 2013, s. 181).

Temaene jeg har identifisert og konstruert kommer både fra mine teoretiske forståelser av fenomenene mangfold og forskjellighet (en deduktiv tilnærming), og fra datamaterialet (en induktiv tilnærming). Braun og Clarke (2006) skiller disse to tilnærmingene fra hverandre og mener at det enten er en induktiv tematisk analyse eller en teoretisk (deduktiv) tematisk analyse. Det er mulig å stille spørsmålsteget ved denne dikotomiske inndelingen. I metodelitteraturen er det flere som peker på at det er mulig å kombinere en induktiv og en deduktiv tilnærming til materialet (Dalen, 2011; Alvesson & Sköldbberg, 2008; Thagaard, 2013). Denne tilnærmingen betegnes som abduktiv og er kjennetegnet av det dialektiske forholdet mellom teori og data (Thagaard, 2013, s. 198). Hovedtemaene jeg har identifisert og konstruert kan sies å være nært knyttet til de teoretiske perspektivene som avhandlingen bygger på, i tillegg til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Undertemaene er i større grad identifisert og konstruert i nær tilknytning til dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Det finnes fordeler og ulemper med begge tilnærmingene i følge Ryan og Bernard (2003). Å identifisere temaer forut for teoretisering, kan bidra til at nye tanker formes og at det skapes overraskende sammenhenger. Dersom en undersøker dataene fra et mer teoretisk perspektiv må en som forsker være oppmerksom på at man ikke kun finner det en er på utkikk etter. Det finnes imidlertid en risiko for at man ikke skaper sammenheng mellom dataene og forskningsspørsmålene dersom man fullstendig unngår teori(er) (Ryan & Bernard, 2003, s. 94). Jeg mener at det siste taler for at en abduktiv tematisk analyse kan være mest formålstjenlig i dette prosjektet.

Tre av hovedtemaene som ble identifisert utgjør hovedoverskrifter i hvert sitt analysekapittel. Flere av undertemaene utgjør underoverskrifter i analysekapitlene. Under hver hovedoverskrift plasserte jeg sitater som jeg mente var mest relevante og interessante. Dette var en stadig pågående prosess. Sitater ble analysert, flyttet og slettet om hverandre. Dersom sitater ble fjernet var det fordi de ikke tilførte noen nye momenter i forhold til det jeg allerede hadde analysert. Det skjedde også at nye sitater ble trukket inn fordi jeg mente at de kunne tilføre andre perspektiver.

### 3.6 Forskningens kvalitet

Det finnes ulike betraktninger omkring hvilken terminologi man skal benytte seg av i vurderingen av kvalitet i kvalitativ forskning (Dalen, 2011, s. 92- 93; Creswell, 2013, s. 244-250; Thagaard, 2013, s. 22- 23). Dette er en bred diskusjon som det ikke vil være plass til å gjøre nærmere rede for her. I det følgende støtter jeg meg til Dalens (2011) bruk og forståelse av begrepene reliabilitet, validitet og generalisering.

Dalen (2011) peker på at «reliabilitet i kvantitative undersøkelser forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere» (Dalen, 2011, s 93). Dette kravet kan ikke etterfølges på samme måte innenfor kvalitative studier, av den grunn at samspillet mellom forskeren og informanten betraktes å spille en viktig rolle i konstruksjonen av kunnskap. Med andre ord har samspillet og konteksten betydning for hvilke data undersøkelsen frembringer. Reliabilitet må derfor behandles på andre måter i kvalitative undersøkelser. I følge Dalen (2011) må en «(...) være veldig nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen, slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet» (Dalen, 2011, s. 93). Jeg har forsøkt å etterstrebe dette ved å beskrive så nøyaktig som mulig hva jeg har gjort gjennom hele prosessen. Metodekapitlet i sin helhet er ment å skulle vise leseren de ulike valgene som er gjort og begrunnelsene for disse.

I forbindelse med en intervjuundersøkelse kan påliteligheten blant annet vurderes ut fra om intervjuet er preget av ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Som tidligere beskrevet brukte jeg mye tid på intervjuguiden for i størst mulig grad å unngå spørsmål som kunne styre informantene i en bestemt retning. Tematikken for intervjuet krevde etter min mening en ekstra bevissthet rundt dette, fordi jeg ønsket at informantenes forståelser av fenomenet skulle få komme til uttrykk. Gjennom å gjennomføre et prøveintervju der intervjuguiden ble testet, fikk jeg sjekket om enkelte spørsmål burde endres.

Jeg har ikke involvert noen andre i transkriberingsprosessen, men har transkribert alle intervjuene selv. Lydopptakene var av god kvalitet og det var enkelt å høre hva informantene sa. Som nevnt tidligere var det noen forstyrrelser under et av intervjuene, men dette var ikke merkbart på selve lydopptaket. Jeg har med andre ord hatt kontroll over hele prosessen, noe som bidrar til å styrke påliteligheten.

Som Dalen (2011) peker på så utgjør informantens egne ord og fortellinger hovedtyngden av det materialet som skal danne grunnlaget for tolkning og analyse i en intervjustudie (Dalen, 2011, s. 97). Validiteten eller troverdigheten i datamaterialet styrkes

gjennom at intervjueren stiller «gode» spørsmål som gir informantene mulighet til å gi innholdsrike uttalelser (Dalen, 2011, s. 97). Jeg har i intervjuene lagt vekt på å stille åpne spørsmål som gir informantene anledning til å gi fylldige svar. Mange av spørsmålene er direkte knyttet til deres praksis og praksiserfaringer. I transkriberingsprosessen la jeg merke til at jeg i enkelte tilfeller, og med fordel, kunne ha stilt oppfølgings spørsmål. Dette kunne ha gitt enda mer dybde i form av rikere beskrivelser. Jeg valgte imidlertid å gå videre i intervjuet, fordi jeg ville unngå å lede informanten inn i en bestemt forståelse eller retning. Dette skjedde imidlertid svært sjelden. Jeg mener derfor at validiteten ikke ble svekket på grunn av ovennevnte forhold.

En annen side ved validiteten er hvorvidt tolkningen går utover det partikulære og det som skjer i øyeblikket. Tolkingsvaliditet handler i følge Dalen (2011) om at dataene må tolkes i en større sammenheng (Dalen, 2011, s. 98). I analysekapitlene har jeg forsøkt å tolke det enkelte utsagn i lys av hele intervjuet, i tillegg til å fortolke utsagnet i lys av alle intervjuene. For å styrke validiteten på analysene har jeg fått flere av mine kolleger til å lese igjennom mine fortolkninger av materialet (Thagaard, 2013, s. 205). På denne måten har jeg kunnet presisere ting som har vært uklart, i tillegg til at jeg har måttet begrunne mine fortolkninger ytterligere, eller justere dem.

Forskerens kjennskap til miljøet som studeres er også en faktor som har betydning for validiteten (Thagaard, 2013, s. 206- 207). De erfaringene forskeren har opparbeidet seg innenfor miljøet, kan gi et grunnlag for gjenkjennelse og forståelse som en benytter seg av i tolkningen. Som tidligere beskrevet er jeg utdannet førskolelærer og har flere års arbeidserfaring i barnehagefeltet. Min kjennskap til, og min erfaring innenfor miljøet, har bidratt til at jeg har kunnet stille relevante spørsmål som berører ulike sider av barnehagelærernes praksis. Jeg har i tillegg en innsikt i hvilke betingelser barnehagelærerne arbeider under, og kan med denne innsikten se utover det informantene sier i et her- og- nå. En mulig svakhet ved å være innenfor miljøet er at en tolker fenomenene en studerer i lys av egne erfaringer, og ikke klarer å bevege seg utover dette (Thagaard, 2013, s. 206). Jeg har forsøkt å kompensere for denne svakheten ved å være kritisk til egne fortolkninger, og som nevnt ovenfor, å la kolleger utenfor barnehagefeltet lese igjennom mine analyser.

En mulig svakhet ved undersøkelsen er informantenes kjennskap til min bakgrunn, det vil si at jeg tar master i mangfold og inkludering. I et felt som kan sies å være relativt ladet med verdier, normer, diskurser og holdninger, kan det være en viss fare for at barnehagelærerne har svart ut i fra hva de anser er «korrekt». Etter å ha lest igjennom transkripsjonene en rekke ganger, ser det imidlertid ikke ut til at dette er tilfelle.

Barnehagelærerne formidler ulike perspektiver på fenomenet, og synes ikke å være nevneverdig påvirket av sin kjennskap til min bakgrunn.

Til slutt i dette underkapitlet er det nødvendig å si noe om hvorvidt resultatene i denne studien kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 264). I en kvalitativ undersøkelse der utvalget er lite og funnene er basert på undersøkelsesenheter valgt ut etter visse kriterier, kan det ikke generaliseres på samme måte som i kvantitative undersøkelser. Mine funn kan ikke si noe om hvordan alle barnehagelærere i et fylke, eller i hele landet, forstår mangfold. Det kan imidlertid være mulig å antyde noen tendenser. Dalen (2011) viser til Andenæs (2001) og peker på at «(...) det er den som mottar informasjon fra forskningsresultater som avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner (Dalen, 2011, s. 96). Dette krever at forskeren i tillegg til å beskrive fenomenene på en utførlig måte, også fortolker dem. Som det fremkommer av analysen er det både forskjeller og likhetstrekk mellom barnehagelærernes forståelser og perspektiver. Det kan derfor være rimelig å anta at andre barnehagelærere vil kunne kjenne seg igjen i noen av perspektivene, uten nødvendigvis å identifisere seg med alle.

### **3.7 Etiske betraktninger**

Det er en rekke etiske vurderinger som må gjøres gjennom hele intervjuundersøkelsen. Det er ikke bare under selve intervjuet at en må forholde seg til etiske dilemma og foreta etiske vurderinger. Det må tas hensyn til mulige etiske problemstillinger helt fra planleggingsfasen til rapporten ferdigstilles (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80- 81). Det vil ikke være mulig å gjøre en dyptgående redegjørelse for alle vurderingene her, men noen sentrale sider vil trekkes frem.

Når det gjelder skjema for *informert og fritt samtykke*, fikk informantene utdelt et kombinert informasjonsskriv og samtykkeerklæring som de skrev under på rett før intervjuet startet. Informantene hadde i forkant av intervjuundersøkelsen fått tilsendt et informasjonsskriv der det ble gjort rede for prosjektets formål, hvilken metode som skulle brukes og at det kom til å bli brukt en lydopptaker under intervjuene. Videre ble det informert om at dataene skulle slettes etter prosjektslutt og at informantene når som helst kunne trekke seg fra studiet uten å oppgi grunn (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Siden jeg ikke hadde direkte kontakt med alle informantene før selve intervjuet skulle gjennomføres, forsikret jeg meg om at de hadde lest informasjonsskrivet før intervjuet startet og at de var klar over sine rettigheter.

Kravet om *konfidensialitet* er ivaretatt gjennom at all informasjon som informantene har formidlet er anonymisert. I transkriberingen av intervjuene lot jeg være å skrive barnehagens og barnehagelærernes navn. Datoen for når intervjuet ble gjennomført utgjorde filnavnet når det transkriberte intervjuet ble lagret på pc-en. Et minimum av opplysninger var nødvendig for at jeg skulle klare å skille intervjuene fra hverandre, men siden det var få intervjuer å forholde seg til så utgjorde ikke dette et problem.

I analysekapitlene er informantene blitt gitt fiktive navn. Jeg valgte først å betegne informantene som barnehagelærer 1, barnehagelærer 2 og så videre, men fant raskt ut at dette fungerte mer som en objektivering enn en anonymisering. For at informantene skulle bli fremstilt som subjekter, samtidig som anonymiteten skulle ivaretas, valgte jeg altså å tildele dem fiktive navn. En annen side ved dette er at det på en tydeligere måte kommer frem hva de enkelte barnehagelærerne har sagt, i tillegg til at variasjonen av perspektiver hos den enkelte og blant barnehagelærerne i sin helhet synliggjøres.

Ettersom to av barnehagelærerne jobber i samme barnehage er det mulig at de vil kunne gjenkjenne og identifisere hverandres uttalelser i materialet. I etterkant ser jeg at dette burde vært tydeliggjort for informantene i forkant av intervjuene. Jeg har imidlertid behandlet materialet på en skånsom måte slik at kompromitterende utsagn ikke kan diskreditere den enkelte informant. I de tilfellene der informanten har fortalt om personlige erfaringer som har vært relatert til tematikken, men ikke nødvendigvis til barnehagefeltet, har jeg unnlatt dette fra analysen for å sikre informantens anonymitet. En annen mulig svakhet når det gjelder konfidensialitet er at styreren i de aktuelle barnehagene har vært direkte involvert i utvelgingen av undersøkelsesenheter. Siden de vet hvem av de ansatte som deltok i undersøkelsen, kan det være mulig at de gjenkjenner informantens utsagn dersom de leser avhandlingen. Som nevnt ovenfor har jeg forsøkt å ivareta informantens anonymitet på alle måter slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne den enkelte i materialet. Jeg vurderer i tillegg tematikken for undersøkelsen å være av en slik art at det ikke medfører en belastning for informantene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Hvor dypt og kritisk en kan analysere intervjuene er også en etisk problemstilling som en må forholde seg til (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 81). I analysen av materialet har jeg gjort det tydelig hva som er mine fortolkninger og hva som er informantens uttalelser. I tillegg har jeg forsøkt å få frem at det er flere mulige fortolkninger av et og samme utsagn. Jeg har i tråd med det teoretiske grunnlaget hatt en kritisk tilnærming i analysen, men samtidig lagt vekt på å la informantens stemme komme tydelig frem.

## 4. Mangfold og forskjellighet

I dette analysekapitlet rettes fokuset spesifikt mot temaene mangfold og forskjellighet. Disse analytiske temaene vil ha en sentral plass også i de andre kapitlene, men vies særskilt oppmerksomhet her. Det er viktig å presisere at jeg ikke har som mål å analysere konseptene mangfold og forskjellighet i seg selv. Det er hvordan barnehagelærerne beskriver mangfold og forskjellighet, og hva de forteller at de gjør med mangfold og forskjellighet som står sentralt (Utaker, 1991).

Kapitlet består av tre underkapitler (4.1- 4.3). Hva og hvem mangfoldet omhandler og omfavner for barnehagelærerne i materialet, vil være temaet i kapittel 4.1. Her blir det lagt vekt på hva og hvem barnehagelærerne trekker inn i sine refleksjoner og beskrivelser av episoder og praksiser i barnehagen. Jeg søker her å analysere om det er en utbredt bruk av kategorier og om mangfold knyttes til særskilte grupper og fenomener. I kapittel 4.2 flyttes fokuset over mot forskjellighet og hva barnehagelærerne sier om forskjellighet. Spørsmålet som stilles er om barnehagelærerne trekker inn andre perspektiver når de snakker om forskjellighet. Favner forskjellighet bredere enn mangfold, og fortolker barnehagelærerne forskjellighet som å omhandle noe annet eller noen andre enn mangfold? I kapittel 4.3 rettes blikket mot barnehagelærernes tanker og refleksjoner omkring synliggjøring av mangfold og forskjellighet i barnehagen. Det som vil stå i fokus her er hvordan mangfold og forskjellighet på ulike måter kan overskrides eller tilsløres.

### 4.1 Et mangfoldig mangfold?

Felles for alle informantene er at de først beskriver hva og hvem de tenker at mangfoldet omhandler før de forteller om episoder fra praksis. På spørsmålet om barnehagelærerne husket en eller flere episoder i løpet av sin tid i barnehagen som omhandlet mangfold, svarte Ida følgende:

Altså, jeg tenker mangfold, tenker jeg når vi har mange ulike kulturer. Det har vi hatt, nå har vi kanskje ikke så mye som vi har hatt før her. Mange, mange kulturer som er samlet her. Det syns jeg har vært, det tenker jeg på som mangfold. Og at vi er veldig ulike vi som jobber her, samtidig som vi kan ha det fint sammen. Ulike aldre og menn og damer sammen og... det syns jeg er mangfold. Og selvfølgelig barna. De er jo aldri like fra år til år og det... de er jo egne individer, så bare det er jo et mangfold (...).

Mangfold knyttes her til kultur og representasjonen av ulike kulturer. Ida sier at de har hatt mange ulike kulturer i barnehagen tidligere, men at det ikke er like stor grad av kulturell

variasjon nå lengre. Det kan fortolkes som at det *har vært* et større mangfold, men at dette mangfoldet ikke er like fremtredende nå som representasjonen og dermed variasjonen av ulike kulturer er mindre. For Ida ser det ut til at *ulikhet* utgjør en sentral side ved mangfoldet, og at mangfoldet er i bevegelse. Bevegeligheten i mangfoldet kan sies å komme til uttrykk når Ida forteller at mangfoldet har gått fra å være stort til å bli mindre. Mangfold synes altså ikke å være en statisk størrelse for Ida, men oppleves som mer eller mindre fremtredende på bakgrunn av endringer i gruppesammensetningen på avdelingen. Bevegeligheten i mangfoldet kan også fortolkes å komme til uttrykk gjennom at Ida knytter mangfold både til spesifikke kategorier som kultur, kjønn og alder, samtidig som hun viser til helheten. I ovenstående sitat gjør hun dette i en stadig veksling mellom det generelle (alle er forskjellige) og det spesifikke (bestemte grupper/ kategorier av mennesker er forskjellige). Når Ida beskriver at barna aldri er like fra år til år, kan det fortolkes å illustrere en mer generell forståelse av mangfold der kategorier ikke er like fremtredende. Barna er forskjellige og representerer i seg selv et mangfold.

Det Ida uttrykker kan sies å være i tråd med det Morken (2009) og Korsvold (2011) peker på. Morken (2009) hevder at mangfold benyttes for å vise til ulikheter og forskjeller knyttet til kultur og etnisitet, men også for å beskrive variasjon og ulikhet med hensyn til andre kategorier. Korsvold (2011) peker på at mangfold brukes særlig som et beskrivende begrep som dekker fenomener som har status som varierende eller forskjellige. Ida gjør begge deler gjennom å knytte mangfold både til kultur, alder og kjønn, men også til forskjelligheter som finnes hos hvert enkelt barn og mellom barna, uavhengig av kulturell bakgrunn, etnisitet eller andre kategorier.<sup>6</sup>

Mangfoldets eksistens gjennom hvem som befinner seg på avdelingen blir av samtlige barnehagelærere satt i relasjon til hvor stort eller lite mangfoldet oppfattes å være. Mona er en av dem som setter ord på dette:

Et annet mangfold er jo de menneskene som jobber her og de barna og familiene som er i barnehagen, som har forandret seg *mye* de siste årene. Av femten barn i fjor så hadde vi fire barn på avdelingen som hadde norsksnakkende mamma og pappa, eller som hadde norsk som morsmål. (...) Så det er jo et stort mangfold med språk.

---

<sup>6</sup> Jeg er klar over at *barn* er en kategori som er sosialt, kulturelt og strukturelt konstruert. Det kan derfor diskuteres om mangfold og forskjellighet er mindre preget av kategorisering når det knyttes til variasjonen som finnes mellom barn. Det er imidlertid sjelden at kategorien barn alene, plasseres i relasjon til mangfold. Jeg anser derfor koblingen mellom barn og forskjellighet som mer åpen enn når kategorien barn ledsages av ulike minoritetskategorier (som for eksempel minoritetsspråklige eller minoritetskulturelle).

Det er språk som er i forgrunnen når Mona snakker om mangfoldet som finnes blant de ansatte, barna og deres familier. Hun legger vekt på endringene som har skjedd de siste årene der mangfoldet av språk har blitt større. Vesentlig i denne fremstillingen synes å være at det er en stor variasjon og at det er mange ulike språk representert på avdelingen. Ved at det presiseres hvor mange, eller snarere hvor få av barna som hadde norsk som morsmål, kan det synes som at mangfold først og fremst knyttes til minoriteter. I dette sitatet er det forholdsvis tydelig at *omfang* er essensielt når mangfold beskrives, noe som også kommer til uttrykk hos Ida når hun forteller at de har hatt mange ulike kulturer i barnehagen, men at variasjonen ikke er like stor nå lengre (s. 52). Lise viser også til det som kan oppfattes å omhandle mangfoldets omfang når hun sier at: « (...) vi har veldig mange, vi har tospråklige assistenter som jobber her, vi har jo faste ansatte som har en annen bakgrunn enn meg da.» Disse utsagnene kan forstås slik at jo større representasjon det er av minoriteter, jo større oppfattes mangfoldet å være. Motsatt kan en tenke seg at jo større representasjon det er av majoriteter, jo mindre oppfattes mangfoldet å være.

### **Mangfold som helheten**

Flere av barnehagelærerne uttrykker en usikkerhet omkring hva som menes med mangfold og hvilket innhold begrepet kan eller skal tillegges. Mona ønsket en avklaring og avgrensning av begrepet og stilte følgende spørsmål: «Og når du sier mangfold, mener du mennesker eller mener du ting? Hva mener du med mangfold lurer jeg litt på.» Anita ga uttrykk for at mangfold kan være altomfattende ved å vise til at det ikke bare er det som er flerkulturelt eller flerspråklig som er et mangfold. « (...) Det er jo alt fra funksjonshemming, kjønn, altså [barna] kan jo ha foreldre som er homofile. Altså, det kan jo være så *mye*.» Når mangfold oppfattes som diffust og altomfattende kan det være utfordrende å knytte mangfold til konkrete episoder i barnehagen. Ida setter ord på dette:

Det er vel vanskelig akkurat det med episoder, det er vel mer sånn helheten, men... kanskje sånn... ja, jeg vet ikke... sånn FN- dagen hvor vi har mange retter i fra, til og med steder i Norge som er helt, som ikke jeg har sett, smakt før og, altså, alle de matrettene, har vi sånn koldtbord, også det tenker jeg på som... syns jeg alltid er sånn mangfold. (...) Når vi har formingsaktiviteter også, at det er forskjellige, altså, de tegningene eller maleriene og sånn. Det er også veldig ulikt og blir veldig sånn forskjellig og...

Ida gir uttrykk for at det er vanskelig å knytte mangfold til konkrete episoder fordi det handler mer om helheten. Dette kan ha sammenheng med det hun sier tidligere i intervjuet, der mangfold beskrives som å omhandle både spesifikk forskjellighet (det som omhandler



spesifikke kategorier av mennesker) og generell forskjellighet (at *alle* er ulike). Når mangfold beskrives som *helheten* kan det forstås som at mangfoldet oppfattes å være der hele tiden og at det eksisterer i kraft av forskjelligheten og variasjonen blant menneskene som befinner seg i barnehagen. Det at noe eller noen er *ulike og forskjellige* synes å være det sentrale hos Ida når hun snakker om mangfold. Utfordringene med å fortelle om episoder i barnehagen som har handlet om mangfold, kan forstås å ligge i at det fordrer en beskrivelse og en fortelling som beveger seg ut over *hva* og *hvem* mangfoldet omhandler. Med andre ord at det beveger seg ut over beskrivelsen av hva mangfold *er*, til hva som skjer og hva som gjøres med og i mangfoldet.

I likhet med Ida, setter også Anita ord på at mangfold kan omhandle helheten. For Anita er det ikke bare individuelle faktorer og det som skjer *i* barnehagen som spiller inn i hennes tenkning om mangfold, men det er også bevegelsene og endringene som skjer i samfunnet. Hun sier at: (...) vi ser jo det at samfunnet er i bevegelse, og det er jo kanskje ikke sånn som det var for tjue år siden. Og den blir aldri det samme, tenker jeg da. For det ser vi jo også i barnehagen (...).» Anita er den eneste i materialet som eksplisitt trekker inn samfunnsperspektivet når det snakkes om mangfold og forskjellighet. Hun peker på at når samfunnet er i bevegelse og i endring, så gjenspeiler dette seg i barnehagen. Endringen har kommet for å bli, mener Anita, for samfunnet blir aldri det samme igjen. Senere i intervjuet sier hun at denne endringen blant annet handler om kultur, og hun mener at kulturendringer har mer med generasjoner enn med etnisitet å gjøre. «Selv om man er norsk så har man ulik kultur (...), sier Anita. Ut fra det Anita sier her kan det fortolkes som at hun har et helhetsperspektiv på mangfold der både det spesifikke og det generelle trekkes inn, i tillegg til det individuelle (mikronivå), det institusjonelle (mesonivå) og det samfunnsmessige (makronivå).

### **Mangfold som materialer**

Til forskjell fra de andre barnehagelærerne trekker Mona inn materialer som en del av mangfoldet. Hun gir uttrykk for at det finnes ulike typer mangfold, der mennesker utgjør én side ved det, og materialer et annet. Mona forteller:

Etter så mange år i barnehagen så husker jeg masse som har med mangfold å gjøre. Jeg synes at måten vi jobber med det fysiske miljøet på og måten vi er opptatte av hvilke materialer vi tilbyr barna. (...) Det å ha et mangfold i hva vi tilbyr ungene av materialer, det synes jeg, det synes når jeg lykkes med det da. Når jeg får til å tilby ungene et mangfold.

For Mona omhandler mangfold noe mer enn mennesker og variasjonen mellom dem. Det omhandler også variasjonen av materialer som blir tilbudt barna. Det er altså ikke et enten-eller, men et både- og, det vil si at mangfold omhandler *både* mennesker og materialer. Mangfold er ikke bare noe som finnes og eksisterer, men også noe man kan ha, noe man kan tilby og noe man kan lykkes med. Ut fra det Mona sier her kan det fortolkes som at når hun knytter mangfold til materialer, blir mangfold noe en kan gjøre noe med. Det kan videre forstås som at det for Mona handler om samspillet mellom barna, de ansatte og materialene, noe hun uttrykker på følgende måte:

(...) Og det også la materialene møte hverandre og la ungene få lov til å være kreative. Det synes jeg er et bra mangfold til ungene da. Og også det at de voksne starter dagen med også bare åpne opp avdelingen, sette frem noen små inspirasjoner for å gi en idé. Det er en måte jeg synes vi har lykkes bra med mangfold.

Fremfor å opprette et skille mellom mennesker og materialer, legger Mona vekt på at mennesker og materialer er i et samspill med hverandre. Materialene møter hverandre og barna møter materialene. Det synes å være her Mona oppfatter at mangfoldet synliggjøres. Ved at de ansatte tilbyr barna et mangfold i form av ulike materialer, blir også de ansatte en del av dette samspillet. Sagt på en annen måte kan det oppstå et samspill mellom materialer, barna og de ansatte på samme tid. Hvorvidt Mona vektlegger samspillet, relasjonene og kreativiteten, eller om det er selve mengden og variasjonen av materialer som utgjør mangfoldet, kommer ikke tydelig frem av det hun sier.

### **Mangfold som mer enn etnisitet, kultur og religion**

Mangfoldsbegrepet synes å bli oppfattet som for snevert av Lise, og det kan se ut til at hun forsøker å bevege seg ut over beskrivelsen av mangfold som en relasjon mellom en majoritet og ulike minoriteter. Hun sier at: «Det er vel mest sånn at man tenker mangfold i barnehagen, så er det de som har en annen etnisk, kulturell, religiøs bakgrunn. Men det kan jo være... jeg er veldig opptatt av mangfold mellom gutter og jenter, funksjonsnivå for eksempel.»

Lise nevner her at etnisitet, kultur og religion er kategorier som det er vanlig å trekke inn i mangfoldstenkningen i barnehagen. Hun synes å mene at perspektivet er for snevert ved å vise til at det også kan omhandle kjønn og funksjonsnivå. Når Lise senere i intervjuet forteller om episoder som hun synes har handlet om mangfold, er det imidlertid etnisitet og språk som kommer i fokus. Det kan tenkes at den vanlige oppfatningen av mangfold som Lise viser til innledningsvis i sitatet utgjør en diskurs som setter grenser for hva og hvem som kan

tenkes inn i mangfoldet (Rhedding- Jones, 2005). Det vil si hva og hvem mangfoldet omhandler og omfavner. Å tenke mangfold utover det Lise formulerer som en rådende oppfatning i barnehagefeltet kan derfor synes å være utfordrende. At det er etnisitet og språk som utgjør hovedfokuset i episodene som Lise beskriver, kan imidlertid være tilfeldig og trenger ikke å bety at det er her fokuset ligger til enhver tid.

### **Oppsummering**

Kan mangfoldet sies å være mangfoldig? Formulert på en annen måte; hva og hvem omhandler og omfavner mangfoldet i dette materialet? Gjennomgående hos alle barnehagelærerne er at når de snakker om mangfold så gjør de dette i all hovedsak i relasjon til ulike kategorier. Kategorier som omhandler kultur, språk, homofili, funksjonsnedsettelse, kjønn og alder trekkes frem som ulike mangfoldsdimensjoner. Én måte å fortolke mangfold på i dette materialet kan være at det omhandler spesifikke kategorier av mennesker. Funksjonsfriske, heterofile, majoritetskulturelle og/ eller majoritetsspråklige omtales ikke eksplisitt i relasjon til mangfold, noe som kan fortolkes som at mangfold, for informantene, først og fremst omhandler mennesker som på ulike måter utgjør en minoritet eller har blitt plassert i minoritetsposisjoner (Young, 2009; 2011a). Kategorier som kjønn og alder trenger imidlertid ikke å omhandle minoriteter i seg selv, men utgjør allikevel kategorier som i mange tilfeller kan skape grunnlaget for ulik behandling og posisjonering (Young, 1997; 2011b).

Samtlige av barnehagelærerne trekker frem mangfoldets omfang når de beskriver og forteller om mangfoldet i barnehagen. Det som synes å være av betydning er om det er mange minoriteter representert i barnegruppen. Mangfoldet beskrives å være stort først når det er mange ulike språk eller kulturer representert på avdelingen eller i barnehagen.

Noe overraskende er det at ingen av informantene snakker om religion. Dette er gjennomgående i hele materialet. Religion blir kun nevnt av Lise én gang når hun snakker om hvilke kategorier det er vanlig å trekke inn når man tenker mangfold i barnehagen (s. 56). Utover dette er religion et fraværende tema når barnehagelærerne snakker om mangfold og forskjellighet.

## **4.2 Ulike perspektiver på forskjellighet**

Forskjellighet blir av flere betraktet som et synonym til mangfold og blir ofte brukt når mangfold beskrives (Rhedding- Jones, 2005; Hylland Eriksen, 2007; Korsvold, 2011). Spørsmål som kan stilles er om barnehagelærerne trekker inn andre perspektiver når de

snakker om forskjellighet? Favner forskjellighet bredere enn mangfold, og fortolker barnehagelærerne forskjellighet som å omhandle noe annet eller noen andre enn mangfold?

### **Ytre forskjellighet**

Når barnehagelærerne snakker med barna om forskjellighet, er det ulike forskjellighetsdimensjoner som trekkes frem. Anita forteller at det kan være et skille mellom barn og voksne vedrørende hvilket fokus som rettes mot forskjellighet:

(...) Vi kan jo for eksempel snakke om det og da. Men vi tar det ikke så ofte frem sånn sett da. Men det kan jo dukke opp noen spørsmål fra barna, for eksempel sånn «hvorfor er du sånn og hvorfor er du»... det går gjerne på farge. Sånn at dem stiller et spørsmål, for eksempel «hvorfor går mammaen din med sånn på hodet»? Også kan man snakke litt om det, eller... Eller de sier det sjøl, «jeg har jo litt mørkere hud enn deg da» og såne ting. Men som sagt, barna er jo... dem ser jo ikke så veldig det som er forskjellig. Altså, barna er jo veldig åpne og dem aksepterer stort sett alt og alle (...). For dem er jo ikke så opptatt av det, som kanskje vi voksne er. Vi ser fort det som kanskje er litt ulikt oss.

Anita trekker frem at barna i noen tilfeller stiller spørsmål som omhandler hudfarge eller andre ytre trekk som for eksempel hodeplagg. Det å se forskjellige ut kan fortolkes å bli satt i relasjon til det å være forskjellige. Det Anita sier kan forstås som at det ikke blir snakket om ytre forskjellighet dersom barna ikke stiller spørsmål eller på andre måter tar initiativ til å snakke om det. Årsakene til dette kan fortolkes å ligge i det Anita sier avslutningsvis i sitatet om at barna ikke ser eller er opptatt av det som er forskjellig. Det er først og fremst de voksne som legger vekt på det som er annerledes, i følge Anita, mens barna er åpne og aksepterer stort sett alt og alle. Når barna ikke er opptatt av forskjellighetene synes det unaturlig for Anita å ta initiativ til å snakke med barna om det.

Mona setter også ord på at det ikke uten videre er naturlig å snakke med barna om forskjellighet:

Barna snakker jo om hva de ser, så ja, det gjør vi, men vi gjør det ut fra barnas initiativ. Vi snakker om hvordan farge man har på øynene, om man er kort og man er lang, og hvis det da skulle være andre forskjelligheter... (...) At vi ser forskjellige ut, det er mer sånn når det er naturlig så snakker vi om det.

Mona knytter her forskjellighet til det som kan ses med øynene, det vil si ytre forskjelligheter. Hun trekker ikke inn spesifikke kategorier i ovenstående utsagn, noe som kan fortolkes som at den ytre forskjelligheten strekker seg ut over det som omhandler minoriteter eller 'de andre'. Hvilke andre forskjelligheter Mona sikter til kommer ikke frem av det hun sier, men det er nærliggende å tro at det omhandler andre ytre forskjelligheter ut fra det hun sier i forkant.

Fortolket med Iris Young (2011a) kan det forstås som at Anita og Mona i liten grad tar initiativ til å snakke med barna om ytre forskjelligheter fordi det betraktes som forskjelligheter som ikke skal utgjøre en forskjell. Selv om fysiologiske og fenotypiske forskjeller som for eksempel hudfarge eksisterer, skal det ideelt sett ikke ha betydning for barnets identitet og selvfølelse eller hvordan barna betraktes og behandles (Young, 2011a, s. 158). Det er mulig å forstå Anita og Mona sine utsagn med perspektivet som Young (2011a) betegner som et assimileringideal, gjennom at de i all hovedsak lar barnas initiativer virke styrende for hvorvidt det snakkes om ytre forskjelligheter. Selv om hverken Anita eller Mona uttrykker det eksplisitt, kan det være mulig å fortolke tilbakeholdenheten med å snakke om forskjelligheter som omhandler ytre trekk, som en redsel for å essensialisere forskjellighetene og gjennom dette plassere barna i kategorier. Dersom barna ikke vier oppmerksomhet mot disse forskjellene, kan det tenkes at det oppleves som problematisk å skape en bevissthet om forskjellighetenes eksistens.

### **Forskjellighet i ressurser og kompetanser**

Det er mulig å tyde et annet perspektiv på forskjellighet gjennom det barnehagelærerne sier i intervjuene. Både Mona og Lise trekker frem barnas ulike kompetanser og ressurser som en side ved forskjelligheten, og gir uttrykk for at det er noe de snakker med barna om. Mona sier følgende:

Vi snakker ganske mye om språk og at vi snakker forskjellige språk. Det snakker vi *mye* om på avdelingen. Og om at noen kan noen ting og noen kan andre ting og at man kan hjelpe hverandre. Det snakker vi også *mye* om. (...) Det at vi har forskjellige ressurser og at vi er gode på forskjellige ting. Det mangfoldet snakker vi mye om.

I dette utsagnet legger Mona vekt på at forskjelligheten omhandler det å *kunne* forskjellige ting. Forskjelligheten kommer til syne gjennom at barna har forskjellige ressurser og kompetanser som fellesskapet kan spille på og dra nytte av. Mens ytre forskjellighet er noe det snakkes lite om, så er det å *kunne* forskjellige ting en del av mangfoldet som Mona gir uttrykk for at det snakkes mye om på hennes avdeling. At det snakkes mye om språk, og at det snakkes forskjellige språk på avdelingen, kan knyttes til minst to ulike måter å forstå forskjellighet på. Det ene er at forskjelligheten knyttes til minoriteter, det vil si at det er minoritetsspråklige barn som kommer i fokus når den språklige forskjelligheten fremheves. Å *være* forskjellig synliggjøres gjennom at en snakker et annet språk enn majoritetsspråket. Det andre er at det legges vekt på det å *kunne*, det vil si at det legges vekt på kompetansen barna

har og viser i kraft av å kunne flere språk. Forskjellighet som å kunne, kan fortolkes som en relasjonell eller dynamisk forståelse av forskjellighet der barnas ulike kompetanser og ressurser løftes frem i ulike kontekster. Det kan imidlertid være en kombinasjon av disse to perspektivene på forskjellighet som ligger til grunn i Monas utsagn. Med andre ord kan det omhandle både det å være og det å kunne. Sagt med Young (2011a) kan det betraktes som en essensialistisk og/ eller relasjonell og dynamisk forståelse av forskjellighet.

Lise viser også til forskjellighet som det å kunne forskjellige ting. Hun knytter dette til språk slik som Mona, og sier at:

(...) det å kunne fokusere på at «du kan snakke norsk og du kan snakke swahili. Det er fantastisk, så bra. Kan vi lære oss et ord på swahili?», for eksempel. Å ha et mere sånn naturlig... Men det er jo også en fare med det da, at det blir... er det det at vi helst ikke vil ha fokus på det? Skjønner du?

Det som synes å være sentralt i Lise sitt utsagn er at det å kunne forskjellige språk skal løftes frem som noe positivt og som en ressurs. Samtidig kan det leses en tvil i det Lise sier. Hun utdyper ikke hva som ligger i det «å ha et mere sånn naturlig...», men ut fra konteksten kan det forstås som at hun mener «et naturlig forhold til forskjellighet» eller «et naturlig fokus på forskjellighet.» Ut fra det Lise sier avslutningsvis i sitatet kan det være mulig å fortolke det slik at det å ha et naturlig forhold til, eller et naturlig fokus på forskjellighet innebærer at det ikke snakkes om og fokuseres på dersom det ikke oppleves som naturlig for de(n) voksne å gjøre det. Dette gir også Mona uttrykk for når hun sier at ytre forskjelligheter er noe det snakkes om kun dersom det er naturlig (s. 58).

Et annet sted i intervjuet sier Lise at det å løfte frem hva barna kan, er en måte å bekrefte barnas identitet på. Gjennom å bruke bilder av barna og i fellesskap snakke om hva de kan, mener Lise at barna får bekreftelse på seg selv og at det rettes et positivt fokus på dem. Hun sier at:

Alle kan jo noe. Alle har noe å si. Uansett tenker jeg. Det er jo på en måte det å dra fram noe der hvor du tenker at det er sånn... bare for å si det litt enkelt, svartest. Hvor ser jeg noe allright her? Så er det jo alltid et eller annet som man kan kommentere, ta fram og tørre å bygge videre på det.

Det kan oppfattes å være en spenning i det Lise sier i ovenstående utsagn og det hun sier i sitatet forut for. Når hun knytter det å kunne til forskjellighet, ser det ut til at Lise er i tvil om hvorvidt det skal synliggjøres, fremheves og settes fokus på. Når hun knytter det å kunne til identitetsbekreftelse, ser det ut til at det i større grad omhandler alle barna på avdelingen og at

det er noe som *skal* løftes frem og snakkes om. «Alle kan jo noe», sier Lise, og hun mener at det er viktig å synliggjøre dette slik at barna får bekreftelse på seg selv.

Flere av barnehagelærerne setter også ord på situasjoner der forskjellighet blir presentert som det og *ikke kunne*. Noen illustrerende eksempler på dette er når Ida forteller om en utagerende gutt på avdelingen «som ikke helt vet hvordan han skal nærme seg de andre barna». Hun forteller også om ‘fremmedspråklige’ kolleger som ikke har vært bevisste på at de ordlegger seg grammatikalsk riktig når de forteller historier og leser eventyr for barna. I disse eksemplene er det språk og atferd som er i fokus når manglende kompetanse formidles. Mona trekker også flere ganger frem språk som en del av det barn og foreldre ikke kan. Hun forteller om et barn «som snakka veldig dårlig norsk, som skulle snakka mye bedre norsk» og om foreldre som har lyst til å lære seg norsk, «men som ikke kan bra nok norsk til å kommunisere.»

Når forskjellighet formidles av informantene som det og ikke kunne, ser det ut til at det i mange tilfeller er ‘de andre’ som blir vurdert inn i en slik kategori. Ut fra det Ida og Mona formidler kan det fortolkes som at ‘de andres’ kompetanse på enkelte områder blir vurdert som mangelfull gjennom at den sammenlignes opp mot en definert norm og standard. Å kunne snakke bra norsk, «riktig» norsk og å oppføre seg «riktig» kan forstås å utgjøre grunnlaget for vurderingen av hva som er mangelfullt. I dette synes det å ligge en forventning og formening om hva som er riktige og akseptable måter å snakke på og oppføre seg på. I følge Young (2006) kan en slik sammenligning og vurdering forstås som en del av en normaliseringsprosess, der majoritetens kapasiteter og kunnskaper utgjør standarden som alle andre vurderes opp mot.

### **Forskjellighet som usikkerhetsskapende**

I intervjuene setter flere av barnehagelærerne ord på at de i ulike situasjoner kjenner på en usikkerhet når de oppfatter forskjelligheten å bli for tydelig. Dette omhandler først og fremst samhandling med foreldrene, men også med kolleger og andre voksenpersoner som er innom barnehagen. Anita gir uttrykk for sin usikkerhet i møte med en student som de hadde på avdelingen et halvt års tid:

(...) Vi har jo akkurat hatt en elev som er ganske funksjonshemmet. Ho kom i rullestol og [med] krykker, og har vært hos oss et halvt år. Og det synes jeg har vært kjempespennende. Det på en måte å få ho til å føle seg inkludert i hele barnehagehverdagen og ikke føle at ho har noen hemninger. At ho kan bidra og kan bringe masse positivt både til avdelingen og oss og barna. (...) Men det gjorde noe med meg de første dagene. Jeg måtte jobbe litt med meg [selv] for jeg har aldri vært i den situasjonen. Så

tenkte jeg «klarer du det her? Hvordan skal jeg... skal jeg løpe å hjelpe deg sånn at du føler at du er kanskje ikke helt lik oss, at du da trenger noe ekstra?»

I dette sitatet kan det fortolkes å være to ulike typer opplevelser som kommer til uttrykk i møte med studentens forskjellighet. Anita forteller at hun på den ene siden syntes det var spennende å få en student på avdelingen som var funksjonshemmet. Det som syntes å være viktig for Anita var å få studenten til å føle seg inkludert, i tillegg til at funksjonshemningene ikke skulle være et hinder for studentens deltakelse i hele barnehagehverdagen. Det Anita sier her kan fortolkes som at hun møtte forskjelligheten med nysgjerrighet og med et ønske om å inkludere og involvere. Anita gir på den andre siden uttrykk for en usikkerhet. Hun forteller at hun måtte jobbe litt med seg selv de første dagene og at hun ble usikker på hva hun skulle gjøre og hvordan hun skulle tilnærme seg studenten. Det kan fortolkes som at usikkerheten Anita gir uttrykk for ligger i uvissheten om studentens reaksjoner og i manglende erfaringer med lignende situasjoner. Det Anita sier avslutningsvis i sitatet kan illustrere dette. Selv om studenten er synlig annerledes, gir Anita uttrykk for at hun er redd for å skape en følelse hos studenten om at hun er forskjellig fra andre.

Lise gir også uttrykk for at hun opplever usikkerhet i enkelte situasjoner der forskjelligheten blir tydeliggjort. I nedenstående sitat knytter hun dette til samhandling og samarbeid med kollegene på avdelingen hvor hun jobber. Hun sier følgende:

Jeg tenker at vi skal bli mere sånn samkjørte vi som jobber der, men nå er vi to som er etnisk norske, så er vi to som... vi pedagogiske lederne er etnisk norske, men en assistent og en fagarbeider er ikke det. Men så kanskje jeg strever med at vi skal... jeg er på jakt etter en sånn likhet enda kanskje, at vi skal samarbeide tettere som kanskje ikke vil komme fordi at vi har så forskjellige erfaringer på en måte. Det kan være mye misforståelser i forhold til språk, oppfattelse (...) og jeg merker at jeg er litt sånn redd for å... jeg sier sånn som «du vet du hva, jeg må spørre en gang til jeg, fordi at nå ble jeg så usikker, var det jeg som spurte feil eller var det du som på en måte svarte på noe annet eller?»... Og det sier jeg ofte inne på avdelingen, «jeg må bare spørre jeg» (...).

Lise forteller at hun opplever utfordringer på avdelingen som er knyttet til språk, misforståelser og ulik oppfattelse. Hun sier at hun muligens er på jakt etter en likhet enda og kobler dette sammen med ønsket om et tettere samarbeid. Det som kan skape hindringer for det tette samarbeidet er i følge Lise at kollegene på avdelingen har så forskjellige erfaringer, i tillegg til at det oppstår mange misforståelser og misoppfatninger på grunn av språk. Det kan fortolkes som at Lise oppfatter forskjelligheten som å omhandle 'de andre', gjennom å presisere at kollegene som ikke er pedagoger har en annen etnisk bakgrunn. Med andre ord at



det er 'de andres' forskjellighet som skaper usikkerhet. Når Lise merker at det har oppstått misforståelser, forteller hun at hun blir usikker og litt redd for å spørre om oppklaringer. Selv om usikkerheten oppstår mener Lise at det er nødvendig å våge å spørre. Hun forteller at:

(...) Da må man våge å spørre om igjen, og jeg må også våge å si «er det noe jeg trenger å forklare», uten at den andre skal føle seg dum, ikke sant. Det tenker jeg at det må jeg gjøre på en sånn klok måte, for jeg må gjøre det. Jeg kan ikke bare late som... «å nei, da skjønnte vi ikke hverandre nå heller, håper det funker neste gang liksom.» Men det ser vi jo med foreldre og. Vi må våge å si til foreldre at «skjønnte du den beskjedne»? At vi må liksom våge å være veldig sånn tydelige som ikke vi er vant til å snakke med hverandre. For vi pakker ting inn veldig (...).

For Lise synes det å stå sentralt at man må våge å være tydelig og man må våge å spørre selv om usikkerheten gjør seg gjeldende. Det som synes å skape usikkerhet er redselen for at kollegene og foreldrene skal føle seg dumme. Lise antyder her at hennes usikkerhet først og fremst handler om hvorvidt hun har blitt forstått av kollegene og foreldrene som er minoritetsspråklige. Av den grunn, sier Lise, må hun våge å spørre når denne usikkerheten oppstår. Det kan forstås som at Lise gjennom denne strategien velger å utfordre seg selv og sin usikkerhet i samhandlingen med foreldre og kolleger.

### **Oppsummering**

I dette materialet kan det se ut til at barnehagelærernes erfaringer og praksiser i relasjon til forskjellighet blir beskrevet noe bredere enn erfaringer og praksiser som knyttes til mangfold. Forskjellighet blir imidlertid også, i likhet med mangfold, beskrevet i relasjon til ulike kategorier og spesifikke grupper av mennesker. Når det gjelder ytre forskjellighet, som for eksempel hudfarge og hodeplagg, gir flere av barnehagelærerne uttrykk for at det er noe de i liten grad snakker med barna om. En av barnehagelærerne sier at barna ikke er så opptatt av forskjellighet, men at det er mer de voksne som retter oppmerksomhet mot det som er annerledes. Når barnehagelærerne snakker om forskjellighet som det å kunne forskjellige ting, handler det i noen tilfeller om hele barnegruppa, mens det i andre tilfeller handler om spesifikke grupper av barn. Det som særlig trekkes frem som en spesifikk gruppe i denne sammenheng er minoritetsspråklige barn og deres språkkompetanse. Denne gruppen trekkes også frem når forskjellighet blir presentert som ikke å kunne. En av barnehagelærerne er i tvil om forskjellighet skal løftes frem og snakkes om i de tilfellene hvor forskjellighetene er knyttet til minoriteter. Når det å kunne forskjellige ting blir knyttet til identitetsbekreftelse er det imidlertid slik at forskjelligheten *skal* løftes frem og synliggjøres i følge denne barnehagelæreren.

Forskjellighet skaper usikkerhet hos flere av barnehagelærerne, og det er ulike måter de forholder seg til sin egen usikkerhet på. Det som synes å være et likhetstrekk er at de blir usikre når de ikke har kjennskap til hvordan 'den andre' reagerer. Når barnehagelærerne samhandler og kommuniserer med mennesker som de oppfatter som forskjellige fra seg selv, f. eks på grunn av språk eller funksjonshemninger, synes de å være opptatt av at 'den andre' ikke skal føle seg annerledes.

### 4.3 Overskridelse av forskjellighet

Fokuset rettes nå mot det jeg har valgt å betegne som overskridelse av forskjellighet.

Overskridelse handler i denne sammenheng om at forskjellighet på ulike måter ignoreres eller tilsløres. Sagt med andre ord at forskjellighet betraktes som en forstyrrelse. Flere steder i materialet gir samtlige barnehagelærere uttrykk for at det kan oppstå dilemmaer knyttet til synliggjøring av mangfold og forskjellighet. Synliggjøring knyttes til identitetsbekreftelse, kulturelt mangfold og morsmålets plass i barnehagen. Dilemmaene har ulik karakter og kan forstås å utlede forhandlingsprosesser der barnehagelærerne kommer frem til ulike svar og løsninger avhengig av kontekstene de befinner seg i og hvilke forskjelligheter det er snakk om.

#### Forskjellighet versus likhet

Både Anita og Lise gir uttrykk for at det oppstår ulike dilemma knyttet til *hva* som skal synliggjøres av forskjelligheter og hvorvidt det er riktig å gjøre det. Anita sier følgende:

Altså, vi snakker om det. Det er jo åpent. Vi kan jo for eksempel, det med forskjellige land, man kan synliggjøre, man kan vise bilder av det... nevne... (...) Også tenker jeg sånn, det som vi tenker er viktig er å prøve å finne det som er likt og ikke alltid fokusere på det som er ulikt. For det er jo ofte fokus på det (...) som er ulikt og det at man er forskjellig. Men det er heller å se at det er veldig mye likt i oss alle. Altså, sånn generelt da. Jeg tenker sånn, det er viktig å se barna som dem er når dem kommer hjemmefra, og at de ikke trenger å spille på en måte, å skjule det som er, men at de kan være seg selv og vise, og ikke minst bli akseptert.

Anita gir uttrykk for at det bør finnes en balanse mellom synliggjøring av forskjelligheter og fokus på likheter. I følge Anita er det ofte et fokus på det som er ulikt og at man er forskjellig, og det ser ut til at hun opplever dette som spenningsfylt. Å rette fokuset på det som er likt mellom *alle* ser ut til å være en mulig strategi som velges for at det ikke skal bli et for stort fokus på ulikhetene. Anita mener at barna ikke skal trenge og «føle på kroppen at de er

annerledes eller mindre verdt». Det kan fortolkes som at det er her det oppstår en spenning og et dilemma hos Anita. Dersom det blir for stort fokus på det som er forskjellig kan det oppstå en følelse hos barna om at de skiller seg ut og at de har mindre verdi enn andre barn de blir sammenlignet med eller sammenligner seg selv med. På den andre siden skal barna kunne være seg selv med alle sine forskjelligheter, og bli akseptert slik de er.

Lise trekker også frem at det er viktigere å ha fokus på likheter enn forskjeller og at fremhevingen av forskjellighet skal skje i naturlige fora fremfor at det er så synlig. Hun sier:

Vi synliggjør ikke det på noen spesiell måte. Og jeg vet ikke om man skal gjøre det heller (...). For jeg tenker mye sånn heller at det er viktigere å ha et fokus på hva er det vi er like på. Fellesskapet på en måte. (...) At det mere skjer i sånne naturlige fora tenker jeg, i stedet for at det er så synlig... (...) Hva skal man ta fram, skal det skje naturlig, hvor viktig er det å fokusere på at du er sånn og du er sånn og jeg er sånn og mammaen din kommer derfra og... at det mere er en naturlig ting. (...) Jeg mener ungene... du hører jo ikke ungene kommentere det på noe vis, at den ene er veldig svart og den andre er veldig lys liksom.

Det er mulig å forstå det Anita og Lise sier som rimelig sammenfallende. Både Anita og Lise formidler en usikkerhet og tvil vedrørende hvorvidt en skal synliggjøre individuelle forskjeller hos barna. De gir begge uttrykk for at det er viktigere å ha fokus på det som er likt, og stiller spørsmålsteget ved om ulikhetene bør fremheves. Til forskjell fra Anita, setter Lise *likhet* i relasjon til *fellesskap*. Ut fra dette er det rimelig å anta at likhet utgjør et viktig element i fellesskapstenkningen hos Lise, og at likhet betraktes som en forutsetning for at barna skal oppleve å være en del av fellesskapet. Synliggjøring og fremheving av forskjellighet kan dermed oppfattes å skape en forstyrrelse i dette tenkte fellesskapet.

Anita og Lises refleksjoner om hvorvidt man skal fokusere på forskjeller eller likheter når det gjelder synliggjøring av mangfold kan fortolkes på minst to ulike måter. Det ene er at forskjellighet betraktes som en forstyrrelse som skal overskrides. Det som er forskjellig blir assimilert inn i det dominerende og allerede eksisterende fremfor at det blir fremhevet (Young, 2011a). Måten forskjellighet overskrides på i denne sammenheng kan sies å være at det først og fremst fokuseres på likheter. Den andre måten å fortolke Anita og Lises refleksjoner på er gjennom det Gullestad (2002) betegner som en likhetslogikk der likhetene fremheves og forskjellighetene nedtones ut fra ideen om at personer må oppfatte seg som like for å føle seg like verdige.

Det kan også være andre årsaker til at synliggjøring av mangfold og forskjelligheter oppleves som spenningsfylt, noe Lise gir uttrykk for senere i intervjuet når hun snakker om morsmålet

plass i barnehagen og flerspråklighetens synlighet. I følge Lise er det språklige mangfoldet lite synlig utover det at menneskene i barnehagen ser veldig forskjellige ut og at man hører forskjellige språk. Lise forteller at de tidligere var opptatt av å ha flagg hengende oppe på avdelingen, men at det var foreldre som ikke likte det. Lise mener at dette med flagg, (...) «det er jo en måte å vise et mangfold på. Men vi er også litt sånn, ja, men vi er jo så like på mange ting og, så skal vi heller fokusere på det liksom». Hvorfor de har gått helt bort fra å synliggjøre det språklige mangfoldet kommer ikke klart frem av det Lise sier, men det er rimelig å anta at enkelte foreldres negative reaksjoner til flagg førte til en revurdering av hva som skulle synliggjøres. I tillegg kan årsaken forstås å ligge i den gjentakende betenkeligheten som Lise gir uttrykk for når det gjelder fremheving og synliggjøring av forskjelligheter.

Det er mulig å se en sammenheng i det Lise sier på tvers av materialet, der hun flere ganger trekker frem at det er viktigere å fokusere på likheter enn forskjeller. Det er særlig to elementer som synes å stå sentralt i det Lise formidler i denne sammenheng. Det ene er at likhet settes i relasjon til fellesskap. Å fremheve og synliggjøre forskjellighet kan forstås som å forstyrre mulighetene for at *alle* barna på avdelingen skal kunne føle seg som en del av dette fellesskapet. Det andre er det Lise sier gjentakende ganger om *naturlighet*. Fremfor å synliggjøre forskjellighet skal forskjellighet være en naturlig ting, og *når* forskjellighet skal fremheves skal det skje i naturlige fora. Det Lise gir uttrykk for her kan forstås som at forskjellighet kan bli konstruert som noe unaturlig dersom det rettes for mye fokus på det.

### «Det er veldig viktig å lære norsk»

Samtlige av barnehagelærerne forteller at de snakker med foreldrene om morsmålets betydning og hvor viktig det er at de snakker morsmålet med barnet sitt. Ida gir uttrykk for hva hun mener er viktig i denne sammenheng:

Vi forteller jo til foreldrene i samtaler og sånn, hvor viktig det er at de bevarer morsmålet sitt og snakker det med barna sånn at de lærer det for å kommunisere med familien når de kommer til hjemlandet sitt og at det er kjempeviktig. Så vi prøver å formidle det da, at de skal bevare det språket sitt, men at det er veldig viktig å lære norsk for å... når de begynner på skolen da, så er det mye lettere for dem når de skal leke med norske barn og undervises på norsk. Så er det liksom norsk som er viktig i Norge.

Det Ida sier her kan fortolkes som en spenning. På den ene siden fremhever Ida hvor viktig det er at morsmålet bevares slik at barna kan kommunisere med familien sin. Hun gir uttrykk for at dette er kjempeviktig. På den andre siden sier hun at det er veldig viktig å lære norsk.

Som hun sier så «(...) prøver [vi] å formidle det da, at de skal bevare det språket sitt, men at det er veldig viktig å lære norsk (...).» Det Ida sier her kan fortolkes som at barnas morsmål først og fremst blir vurdert å tilhøre hjemmesfæren og at barnehagens oppgave er å lære barna norsk. Både morsmål og norsk ser ut til å være viktig for Ida, men språkene kan fortolkes å bli plassert i ulike sfærer. Det kan altså se ut til, ut fra det Ida sier, at det norske språket utgjør normen i barnehagen og at andre språk enn norsk blir betraktet som viktig først og fremst i barnets hjem.

Det kan også være mulig å fortolke det Ida sier i lys av den norske integrerings- og inkluderingspolitikken<sup>7</sup>. I integrerings- og inkluderingsøyemed blir ofte det norske språket løftet frem som en særlig viktig faktor, og barnehagene trekkes frem som en viktig integrerings- og inkluderingsarena der minoritetsspråklige barn skal lære seg det norske språket og den norske kulturen. Flertallet av barnehagene i materialet har språk som et fokus- og satsningsområde, noe som kan fortolkes å være en av årsakene til at det norske språket tillegges mye vekt.

### **Når mangfoldet blir for stort**

Mona setter ord på at det har skjedd en endring i praksis som følge av at mangfoldet på avdelingen har blitt større:

Det kulturelle mangfoldet synliggjøres *ikke* på min avdeling. (...) Det er helt ubevisst. Men det gjør jo ikke det. Det henger bilder av alle barna som, og voksne som er på avdelingen, og det viser jo bare hvordan vi ser ut i huden. Men ellers så har vi ikke noe mangfold som synliggjøres. Vi har tidligere, når vi hadde litt færre språk på avdelingen, så var vi bevisste på at vi hadde noen sanger på norsk, spansk, engelsk og tysk og at de hang oppe i garderoben, men nå er det stort mangfold, så nei, det tydeliggjøres ikke.

Mona formidler en bevissthet om at det er et stort mangfold på avdelingen. Årsaken til at mangfoldet ikke synliggjøres kan forstås å ligge i at mangfoldet av språk har blitt så stort at det skaper visse utfordringer når det gjelder å fremheve og gjøre mangfoldet synlig. Når mangfoldet av språk var mindre, sier Mona, var de bevisste på å synge sanger på ulike språk som de hang opp i garderoben. Det Mona sier her kan fortolkes som at de har gått tilbake til en praksis der mangfoldet ikke lengre synliggjøres fordi mangfoldet oppfattes å ha blitt for komplekst og omfattende. Hun gjentar dette et annet sted i intervjuet der hun sier:

---

<sup>7</sup> Se blant annet: St. meld nr. 49 (2003- 2004); Meld. st. 6 (2012- 2013)

Så vi er vel bevisste på hvilke språk de forskjellige barna har og de forskjellige foreldrene snakker. At det er en ting vi snakker om når det passer sånn. Men vi har ikke stort... vi vet at det fins mange forskjellige språk i familiene og det nevner vi når det passer sånn, men vi har ikke stort fokus på morsmål. Men det er fordi at det er så veldig mange, tenker jeg.

Mona gir uttrykk for at de snakker om barnas ulike språk «når det passer sånn». Hun forteller at de ikke har så stort fokus på morsmål, og hun tenker at det er fordi det er så mange. Det kan fortolkes som at bevisstheten omkring synliggjøring av språklig mangfold har forsvunnet, noe Mona kan sies å uttrykke eksplisitt gjennom å vise til at de var bevisste på å synliggjøre mangfoldet når det var færre språk på avdelingen.

### **Oppsummering**

To av barnehagelærerne i materialet sier eksplisitt at det kan være mer riktig å fokusere på likheter enn forskjeller mellom barna. De trekker henholdsvis inn fellesskap og tilhørighet i denne sammenheng. Dersom det rettes for mye oppmerksomhet mot det som er forskjellig, synes barnehagelærerne å mene at dette kan være uheldig fordi 'de andre' kan føle seg annerledes og mindre verdt. Likhet betraktes trolig, av en av barnehagelærerne, som en forutsetning for at barna skal oppleve å være en del av fellesskapet.

Samtlige av barnehagelærerne trekker frem språkets betydning, og det synes som om det har oppstått ulike dilemma knyttet til hvilket eller hvilke språk som skal vektlegges, synliggjøres og tillegges verdi. Alle barnehagelærerne formidler til foreldrene hvor viktig det er at de snakker morsmålet med barnet sitt, men i barnehagen blir morsmålet gitt liten, eller ingen plass og betydning. Årsakene kan forstås å være flertydige. En av barnehagelærerne sier gjentatte ganger at det har blitt så mange ulike språk på avdelingen at det ikke lengre er mulig å synliggjøre og fremheve dem. En annen av barnehagelærerne sier at det er det norske språket som er det viktigste i Norge.

En av barnehagelærerne gir uttrykk for at forskjellighet skal være en naturlig ting. Synliggjøring av mangfold og forskjellighet skal derfor skje naturlig og det skal foregå i naturlige fora. Det ser imidlertid ut til at det i liten grad blir gjort. Det kan altså oppfattes som at mangfold og forskjellighet både ses og høres, men i liten grad synliggjøres.

## 5. Forskjellighet knyttet til strukturer og posisjoner

I forrige kapittel var fokuset rettet mot hva og hvem barnehagelærerne trakk inn i sine refleksjoner og beskrivelser av mangfold og forskjellighet i barnehagen. Det ble videre analysert hvordan barnehagelærerne snakket om forskjellighet og hvordan forskjellighet både kunne oppfattes å være et synonym til mangfold samtidig som det favnet bredere. Til slutt ble det rettet fokus på barnehagelærernes tanker og refleksjoner omkring synliggjøring av mangfold og forskjellighet. Mangfold og forskjellighet syntes i den sammenheng å frembringe ulike dilemma som i flere tilfeller førte til at forskjellighetene ble overskredet og tilslørt.

I dette kapitlet rettes fokuset mot strukturelle forhold og hvordan organiseringen av barnehagens aktiviteter, i tillegg til konstruksjonen av rutiner, kan skape grunnlaget for at barn, foreldre og ansatte får og tar ulike posisjoner i barnehagen. Det kan sies å være to sentrale sider ved dette som henger sammen. Det ene er hvordan ulike sider av barnehagen organiseres og hvilke rutiner som finnes. Det andre er hva som skjer innenfor strukturene når ansatte, foreldre og barn samhandler. Det siste kan sies å være mer ustabil og variabelt enn det første. Det vil si at samhandling og interaksjon i ulike kontekster kan utvide og bevege strukturene, noe barnehagelærerne i materialet gir uttrykk for er tilfelle. Formålet med kapitlet er å undersøke om mangfold og forskjellighet bidrar til at strukturene endres eller om de forblir slik de er. Dette kan si noe om forskjellighet konstrueres, forsterkes eller reproduseres gjennom barnehagelærernes valg av strategier når de strukturerer aktiviteter i barnehagen og når de samhandler med barn og foreldre.

Kapitlet består av tre underkapitler (5.1- 5.3). Jeg vil i det følgende, i kapittel 5.1, foreta en kort beskrivelse av enkelte organisatoriske og strukturelle forhold hos de tre ulike barnehagene som er en del av mitt materiale. Denne beskrivelsen vil ikke bli analysert i seg selv, men vil danne et bakgrunnsteppe for analysen i dette kapitlet. Spørsmål som kan stilles er om barnehagelærerne organiserer ulike sider av virksomheten på tilsvarende måter eller om det er spesifikke sider som skiller seg ut. I korte og forenklete trekk skisseres barnehagelærernes beskrivelser av hvordan barnehagene organiserer språkstimuleringsarbeidet, språkgrupper og samlingsstund. Videre omhandler beskrivelsen hvordan foreldresamarbeidet organiseres. I kapittel 5.2 rettes fokuset mot barnehagelærernes valg av strategier knyttet til samhandling og samarbeid med foreldrene. Hvilke betydninger de valgte strategiene kan få for foreldrenes posisjon og posisjonering i barnehagen vil bli belyst. Implisitt i dette ligger også hvilke betydninger forskjellighet blir gitt. I underkapittel 5.3 rettes

blikket mot barnehagelærernes samhandling med barna og hvilke ulike strategier barnehagelærerne velger i situasjoner der forskjellighet gjøres gjeldende. Fokuset vil være det samme som i kapittel 5.2.

## **5.1 Barnehagens strukturering av utvalgte aktiviteter**

*Barnehage 1:* I denne barnehagen har de ansatte fokus på å snakke mye med barna i hverdagssituasjoner (stelling, måltider, lek og påkledning). Språkstimuleringsarbeidet organiseres blant annet gjennom at de ansatte leser og synger mye for barna, og at de har samlingsstunder der de forteller eventyr med konkrete. Måltidet vektlegges som en viktig arena for hyggelige samtaler og språkstimulering. De har ikke språkgrupper på denne avdelingen. Det er først når barna starter på storbarnsavdelingene (3- 6 åringer) at de setter i gang med språkgrupper.

Samlingsstunden er en del av den daglige rutinen der alle barna deltar. Én dag i uken har de egen samling for de eldste barna, og denne samlingen foregår utenfor avdelingen. Innholdet i samlingsstunden varierer mellom å snakke om ulike tema, ha ulike organiserte leker, synge, danse og formidle eventyr med bruk av konkrete.

Foreldresamarbeidet i denne barnehagen er både formelt og uformelt. De har to foreldresamtaler i året og to foreldremøter i året. Foreldrene kan sitte som representanter i FAU og SU dersom de ønsker det. Ellers foregår foreldresamarbeidet gjennom den daglige kontakten når foreldrene følger og henter sine barn i barnehagen. På foreldremøtene er det først en halvtime med foreldre som ikke har hatt barn i barnehagen tidligere. Deretter samles alle foreldrene for å motta informasjon av teamlederen i barnehagen. Til slutt deles foreldregruppa og blir med pedagogen til avdelingen hvor barnet/ barna deres går. Der de får høre om hva som vektlegges tematisk og innholdsmessig på avdelingen, og hvordan de ansatte jobber.

*Barnehage 2:* I denne barnehagen er bøker en viktig del av språkstimuleringsarbeidet. Bøker blir plassert i barnas høyde slik at de kan hente og se på bøkene selv i tillegg til å bli lest for av de voksne. De har eventyrsamlinger med konkrete, leker ulike språkleker og synger sanger med bevegelser til. Under måltidet er de bevisste på å benevne og de er ellers opptatt av å være i smågrupper gjennom hele dagen. Barna oppfordres til å bruke språket sitt hver og en på det nivået de er. På denne avdelingen har de språkgrupper fast to ganger i uken. Alle barna deltar, men i grupper fra to til fire barn. Det er én fast pedagog som gjennomfører



språkgruppen og hun jobber til daglig inne på avdelingen til barna. Språkgruppene blir organisert slik at det ikke er for stort sprik mellom barna, og denne vurderingen blir gjort av de ansatte. Det er alder, atferd og språkferdigheter som utgjør grunnlaget for gruppesammensetningen.

Samlingsstund er et fast innslag hver dag der barna sitter på faste plasser i garderoben. De ansatte har vurdert hvilke barn som passer å sitte sammen, hvor de kan sitte og eventuelt om de trenger å ha en voksen ved siden av seg. Innholdet varierer etter barnas dagsform, den voksnes humør, hvilke behov de har og hvor mange voksne som er til stede. De kan ha eventyrsamlinger med konkreter hvor det forventes at barna skal sitte stille og følge med, og de kan ha bevegelsessanger der barna står på gulvet. I all hovedsak er alle barna med, men hvis det er barn som ikke klarer å sitte stille eller ikke har lyst, så får de et annet tilbud.

Foreldresamarbeidet foregår gjennom foreldresamtaler, foreldremøter og daglig kontakt. Nye foreldre får oppstartsamtale rett etter oppstart. Det er åpent for at foreldrene kan ha flere samtaler dersom de har behov for det. Dersom de har foreldre som ikke behersker norsk så veldig bra så ordner de automatisk med tolk. Foreldrene velger ikke dette selv. Foreldremøtene foregår to ganger i året der det ene møtet er fokusert rundt faglig informasjon, hvordan de ansatte faglig jobber med barna og at foreldrene får innblikk i hva som skjer på avdelingen der barnet/ barna deres går.

*Barnehage 3:* På avdelingen til Lise er de opptatt av å være gode rollemodeller i språkstimuleringsarbeidet. Dette innbefatter å prate langsomt og tydelig, gjenta det barna sier og tørre å bruke litt avansert språk som gjør barna nysgjerrige. Barna deles i grupper der de bruker bilder og prater. På avdelingen til Anita vektlegges måltidet som en viktig arena for språkstimulering. De har ofte språklek der voksne og barn fordeler seg rundt tre bord. Anita mener at språkstimuleringsarbeidet er i fokus hele tiden og at ikke alt kan være planlagt. Det skal være rom for barns medvirkning og at barna finner på ting selv. De voksnes rolle er å tilrettelegge og inspirere. På avdelingene til Lise og Anita har de språkgrupper der det kommer en fast språkassistent hver uke som er ansatt i en virksomhet utenfor barnehagen. Språkgruppene er organisert slik at barn med samme alder og morsmål er i samme gruppe, og dette er en fast ordning. Språkassistenten snakker barnas morsmål, og fokuset i språkgruppene er innlæring av ord og begreper. Det skal være en sammenheng mellom det som skjer i språkgruppene og det som skjer inne på avdelingen. Formålet er å bygge en bro mellom to språk.

Samlingsstunden inne på avdelingen til Lise organiseres slik at barnegruppen ofte deles. De har temaer de kan jobbe med, men fokuset ligger på at de skal ha det hyggelig sammen og at det skal skapes en god følelse i et fellesskap, for eksempel gjennom å synge. Hos Anita legges det vekt på samspill og fellesskap i tillegg til at barna skal lære noe, for eksempel gjennom eventyr.

Foreldresamarbeidet organiseres på samme måte som i de andre barnehagene, med to foreldresamtaler og to foreldremøter i året. Nye foreldre blir invitert til en bli- kjent samtale før barna starter opp i barnehagen. Noen ganger tilbyr de tolk, mens andre ganger bestemmer de det. Den daglige kontakten med foreldrene vektlegges som det viktigste, der det skjer utveksling av informasjon og beskjeder, i tillegg til at foreldrene får vite hva barna har gjort i løpet av dagen.

### **Oppsummering**

Som det fremkommer av denne korte beskrivelsen av de ulike barnehagenes organisering av noen utvalgte, men sentrale aktiviteter, er det en rekke likhetstrekk på tvers av barnehagene. Samtlige barnehager har utviklet rutiner knyttet til aktivitetene som er nevnt innledningsvis. Disse rutinene synes å være noenlunde like, men måten det uttrykkes på og hvordan det håndteres i praksis kan sies å vise til noe variasjon. Det synes som om strukturene i noen tilfeller regulerer og begrenser barnehagelærernes handlingsalternativer, for eksempel når det gjelder bruk av tolk, og at de barnehageansatte konstruerer et handlingsrepertoar ut fra de rutinene og strukturene som er etablert.

## **5.2 Samhandling og samarbeid med foreldre**

Hva barnehagelærerne gjør i enkeltsituasjoner kan ikke uten videre beskrives som strukturelle forhold, men kan forstås som handlinger som er strukturelt konstituert. Som Young (2011b) peker på kan ikke strukturer forklares med enkeltindividers handlinger, men må forstås gjennom hvordan handlingene til en rekke individer/ aktører kobles sammen slik at det dannes et mønster over tid. For å forstå strukturene er det imidlertid nødvendig å undersøke hvilke strukturelle valg og strukturelle justeringer barnehagelærerne foretar i ulike situasjoner i barnehagen.

I materialet beskriver barnehagelærerne ulike episoder hvor forskjelligheter hos foreldrene krever andre handlingsmønstre enn de som er etablert gjennom rutiner. Dette

omhandler blant annet situasjoner der det oppstår misforståelser eller når foreldrene ikke følger forventede normer for foreldresamarbeid. I dette underkapitlet rettes oppmerksomheten mot barnehagelærernes beskrivelser av hva de gjør i slike situasjoner.

### **Ulike språk og betydningen av forståelse**

Når foreldre ikke forstår hva som blir sagt, så er det ulike strategier som velges. Ida forteller om et tilfelle som hun opplever som utfordrende og vanskelig.

Ja det har jeg litt nå da. En far som... fra Vietnam da, som ikke kan noe norsk nesten og ikke noe engelsk, og det, der sliter jeg litt altså. Jeg har jo hatt tolk i samtalene da, og det er jo veldig deilig. Det hjelper jo mye. Men så er det den hverdagslige samtalen da, når de kommer og henter og sånn, og det... For eksempel prøver jeg å fortelle nå... å høre om de skal ha fri i jula, ikke sant. Kjempevanskelig. Men så har han en voksen datter som kan norsk. Så da har jeg ringt til henne noen ganger for at hun skal snakke med far om sånne ting da. (...) Også har vi sånne kartotek kort med forskjellige setninger, vanlige setninger sånn som de vil kommunisere da, på vietnamesisk for eksempel. Så da viser jeg de kortene, så kan han lese. Og da forstår han litt mere da. Så ellers så er det veldig vanskelig.

Ida gir tydelig uttrykk for at hun opplever det som vanskelig når hun ikke kan gjøre seg forstått på de språkene hun behersker. Under foreldresamtaler løser dette seg ved at de kan bruke tolk, men i den daglige kommunikasjonen med foreldrene der muligheten til å bruke tolk er begrenset, beskriver Ida at det er nødvendig å finne andre alternativer og løsninger. Hun forteller at hun får gitt nødvendige og viktige beskjeder til foreldereren gjennom å bruke datteren som kan norsk, som et mellomledd i kommunikasjonen. Utover dette foregår kommunikasjonen gjennom bruk av kort med ulike setninger som foreldereren kan lese. Når kommunikasjonen ikke kan foregå på et språk som både Ida og foreldereren forstår, foretar Ida ulike valg som skal øke forelderens mulighet til å få kjennskap til viktig informasjon som barnehagen ønsker å formidle. Ut fra det Ida sier kan det imidlertid forstås som at foreldereren får liten mulighet til å stille spørsmål og formidle egne tanker, meninger, ønsker og behov. Det er rimelig å anta at dette kan skape grunnlaget for ulik posisjonering av Ida og foreldereren. Videre kan det være mulig å fortolke det slik at foreldereren som ikke kan norsk og nesten ikke noe engelsk, posisjoneres ulikt i forhold til foreldre som kan ett eller begge av disse språkene.

Ida forteller videre at de ikke har noen rutiner for hva de gjør i situasjoner der foreldrene ikke forstår hva som blir sagt. Hun gjentar at de skal bruke tolk under foreldresamtalene, og at de kanskje kan ha flere foreldresamtaler med tolk utover de to som utgjør en del av barnehagens rutine. Det ser imidlertid ut til at det er enkelte faktorer som begrenser denne muligheten, for som Ida sier: «(...) det er klart det koster penger, så man

vurderer jo veldig det». Det Ida sier her kan forstås som at det ligger strukturelle begrensninger på et overordnet nivå, slik at foreldre som ikke kan norsk eller engelsk får liten mulighet til å gi uttrykk for sine ønsker, behov og meninger i den daglige kommunikasjonen med de barnehageansatte. Det er også rimelig å anta at foreldrene får liten mulighet til å stille spørsmål og være delaktige i barnehagens virksomhet når bruk av tolk er begrenset til foreldresamtalene.

Mona forteller at de har utarbeidet en rutine i barnehagen for hva de skal gjøre når de skal ha foreldresamtaler med foreldre som ikke kan tilstrekkelig norsk til å gi uttrykk for sine tanker og meninger.

(...) Og har vi barn, eller har vi foreldre som ikke behersker norsk så veldig bra, men som bruker det i hverdagssituasjonen, så er vi nesten automatisk... ordnet med tolk. Da sier vi «nå skal vi ha foreldresamtale, vi ønsker å bruke tolk, det gjør vi på foreldresamtaler, vi bestiller tolk.» Ikke fordi... Vi har fått mange flere barn de siste åra... Vi har fått flere foreldre som snakker andre språk, også sånn at de ønsker jo å komme... å bli en del av det norske samfunnet. Men det at de slipper å velge, og de slipper å ha noen tanker om det. Vi sier bare helt automatisk, og det har jeg fått støtte av styreren da, det er hun som liksom har pusha litt på... Vi vet at hvis de skal få lov å uttrykke det de mener, tankene sine og forstå alt som blir sagt så er det det som er en ordentlig foreldresamtale. Da skal det være tolk til stede. Det synes jeg er veldig, veldig bra. Merker at de slapper av, at de får sagt det de mener.

Mona peker på at foreldrene skal bli gitt muligheten til å uttrykke det de tenker og mener under foreldresamtalen, og at de skal kunne forstå alt som blir formidlet. For å gjøre dette mulig mener Mona at det er nødvendig at personalet tar beslutningen om at det skal være en tolk til stede. Som hun sier så skal foreldrene slippe å ha noen tanker om det og de skal slippe å ta dette valget. Når beslutningen om bruk av tolk blir fattet uten foreldrenes konsensus eller mulighet til å påvirke, kan det fortolkes som at de strukturelt plasseres i en underordnet posisjon på bakgrunn av at de ikke behersker norsk i tilstrekkelig grad. Mona gir uttrykk for dette et annet sted i intervjuet der hun sier at: «(...) Vi har jo foreldre nå som kommer fra andre steder i verden som har lyst til å lære seg norsk, men som ikke kan bra nok norsk til å kommunisere.» Sett i sammenheng med det Mona sier om at foreldrene ønsker å bli en del av det norske samfunnet, kan det forstås som at foreldrene har uttrykt et ønske om å kommunisere med de barnehageansatte på majoritetsspråket, eller at de har formidlet et ønske om å tilegne seg dette språket gjennom kommunikasjonen med barnehagen. Det kan fortolkes å ligge en spenning i dette, som på den ene siden handler om foreldrenes ønske om

inkludering, og på den andre siden barnehagens behov for å formidle viktig informasjon til foreldrene som forventes å bli forstått.

Når minoritetsspråklige foreldre ikke forstår det som blir sagt er det blant annet tolk som benyttes for at forståelse skal oppnås. I tillegg bruker Mona engelsk, som hun kaller «et ekstraspråk», når det er viktige beskjeder som hun ønsker å gi i de daglige møtene med foreldrene. Årsaken til dette, sier Mona, er at hun vil være sikker på at hun har fått forklart foreldrene det hun vil. Det samme synes å være tilfelle i situasjonen som Ida beskriver, der hun bruker forelderens datter til å formidle viktige beskjeder slik at hun kan være sikker på at beskjedene blir forstått og etterfulgt.

Både Mona og Ida gir i intervjuet uttrykk for at det kan være utfordrende å balansere mellom foreldrenes og barnehagens ønsker og behov. De gir begge uttrykk for at de ønsker at foreldrene skal bli gitt muligheten til å forstå det barnehagen ønsker å formidle. I tillegg må de forholde seg til at foreldrene har et ønske og behov for å uttrykke seg på det språket de ønsker, eller det språket de opplever at de behersker best. Sagt med Iris Young (2009) kan det forstås som at denne strukturelle plasseringen av foreldrene kan bidra til å forsterke majoritetens hegemonistiske posisjon, der foreldrene får liten muligheten til å bidra med sine ressurser og være delaktige i barnehagens virksomhet fordi de ikke behersker majoritetsspråket. Mens Ida og Mona vektlegger betydningen av tolk i kommunikasjonen med minoritetsspråklige foreldre, velger Anita en annen strategi der verbalspråket synes å ha mindre betydning.

### **Egne erfaringer som grunnlag for forståelse**

Når Anita kommer i kontakt med foreldre som ikke forstår hva som blir sagt, så forsøker hun å sette seg inn i deres ståsted gjennom å bruke egne erfaringer.

(...) Jeg opplevde helt fra dag én at foreldrene har veldig trygghet til å komme til meg, altså når jeg tenker på flerspråklige eller flerkulturelle familier da, fordi at... jeg vet ikke om det har noe med min bakgrunn å gjøre, at dem tenker at jeg også har vært der en gang. At jeg kanskje har mer forståelse for det de møter i dag, for jeg pleier å si det da, når jeg hilser på dem, at jeg også har vært der en gang for tjue år siden. Og at jeg vet og forstår hvordan det er å møte... (...) Også tenker jeg da, når jeg da på en måte sier det til foreldrene og gjør det litt mer sånn, altså jeg ufarliggjør det, så er dem litt mer trygge. Også vil dem gjerne prøve. Da vil dem være med på alt. Så det er jo det å, ja, få folk til å føle seg... også tenker jeg sånn at man må jo ha forståelse at det tar tid, ting tar tid. Men de kan ikke forvente at både de barna og foreldre, altså uansett hva det er, hvem dem er, at man kommer og kan tilpasse seg med en gang, til alt som er, fordi at det skjer ikke over natta. Og det er jo at vi har tålmodighet og ja, og fortsetter å jobbe med det. At vi ikke gir opp.

Gjennom å bruke egne erfaringer og dele disse med foreldrene, mener Anita at hun kan ufarliggjøre ukjente situasjoner slik at foreldrene opplever større grad av trygghet. Når Anita kan vise til noe som er felles, som i dette tilfelle er minoriteters møte med barnehagen som en ny og ukjent arena, mener hun at dette kan bidra til at foreldrene opplever forståelse for situasjonen de befinner seg i. Ut fra det Anita sier kan det være mulig å forstå det slik at dette omhandler erfaringen med å inneha en minoritetsposisjon i møtet med barnehagen. Det er ikke bare et nytt språk som skal tilegnes, men også kulturelle koder og normer, i tillegg til forståelse for barnehagens funksjon og organisering. Det som synes å stå sentralt for Anita i denne sammenheng er viktigheten av å vise forståelse, ha tålmodighet og skape trygghet i relasjonen med foreldrene.

Det er mulig å se dette i sammenheng med Young (1997) sine refleksjoner om ulike perspektiver på forståelse. I følge Young så tenker vi ofte at det å forstå andres perspektiver og situasjoner involverer prosesser av likhetssøken og en søken etter det som er felles. For å finne disse likhetene, hevder Young, sammenligner vi våre egne erfaringer med andres og konstruerer en likhet (Young, 1997, s. 52). Det kan fortolkes som at det er det Anita gjør i ovenstående utsagn når hun trekker paralleller mellom sine egne og foreldrenes erfaringer.

#### **«Det er noen som du ikke kan gjøre noe med»**

Alle barnehagelærerne forteller at foreldremøter er en del av barnehagens rutine for samarbeidet med foreldrene. Samtlige fremhever foreldremøtene som en viktig arena for informasjonsutveksling der foreldrene blant annet får innblikk i hvordan barnehagen jobber. Samtlige av barnehagelærerne gir uttrykk for at det kan være utfordrende å få alle foreldrene til å møte opp. Ida forteller at det ikke er så mange foreldre som uteblir fra foreldremøtene i barnehagen, men peker på at de som ikke dukker opp heller ikke kommer på andre arrangementer i barnehagens regi. Som hun sier så «er [det] de samme som går igjen hele veien. Det er ikke så mange, men det er jo, det er en sånn gjeng som aldri går på noe». Ida forteller videre hva hun tror dette kommer av:

Jeg har jo hørt at det er fordi de ikke føler at de har noe innflytelse, at det ikke har noe å si om de kommer eller ikke kommer. Vi gjør som vi vil allikevel på en måte. Så det er ett sånt argument, at de ikke tror de er noe viktige da. De tror ikke at de kan påvirke noe. Også er det noen som ikke ser noe vits i det egentlig, altså, de bare «nei, det er bare bortkasta tid.»

Ida formidler at foreldrenes manglende tilstedeværelse på foreldremøter kan skyldes at de opplever å ha liten innflytelse i barnehagen. Som hun sier så tror foreldrene at de ikke er

viktige fordi de barnehageansatte allikevel gjør som de vil. Det kan fortolkes som at enkelte foreldre på bakgrunn av tidligere erfaringer posisjonerer seg selv som lite betydningsfulle når det gjelder å kunne påvirke det som foregår i barnehagen. Dette kan muligens ses i sammenheng med hvordan foreldremøtene er strukturert. Ida forteller at hovedvekten ligger på formidling av informasjon til foreldrene, der det synes å være lite rom for foreldrenes innspill.

Ida peker senere i intervjuet på at det kan være vanskelig å endre foreldrenes oppfatning av egen rolle og betydning i de mer formelle fora som foreldremøtene kan sies å være. Hun sier at: «Så er det vanskelig på en måte å gjøre noe... du kan jo ikke hente de og du kan jo ikke tvinge dem til å komme. Så... ja, så er det vel... det er noen som du ikke kan gjøre noe med». Ut fra det Ida sier kan det forstås som at struktureringen av foreldremøtene skaper grunnlag for ulik posisjonering av foreldrene. Fokuset ser ut til å være rettet mot individuelle faktorer, fremfor strukturelle forhold i ovenstående utsagn.

### **Justering av eksisterende strukturer**

Dersom det er foreldre som uteblir fra foreldremøtene gjentatte ganger, mener Anita at det er viktig å reflektere over egen praksis og finne ut av hva som er årsaken til at foreldrene ikke kommer. Hun sier at:

Vi snakker med dem også spør jeg, hvorfor, er det en grunn til at dere ikke kommer. Er det kjedelig, hvis dem har vært der én gang, eller tenker hva kan vi gjøre for at dem skal komme. Og da kan man få flere ting da. Det er sånn jeg har opplevd å få for eksempel, «ja, men jeg har ikke nettverk. Jeg har jo ikke noen som kan passe ungen min, for det er jo klokka sju på kvelden». Og da skal de komme uten barn. Man kan jo få det svaret og. Også kan vi, «ja, men hva kan vi gjøre, kan vi hjelpe?» Og hvis det er flere som sliter med det så har jo vi også hatt litt tanke om kanskje å ha barnepass for å få det til. For vi tenker at det er kjempeviktig. Veldig viktig. Og jeg tenker sånn at når foreldrene kommer med tilbakemeldinger så gjør det noe med hele barnehagen. At vi da må se litt mer på vår praksis. Hva vi gjør og hvordan vi gjør det.

Anita legger vekt på at det kan være ulike sider ved organiseringen av foreldremøtet som medfører at enkelte foreldre uteblir gjentatte ganger. Hun synes å anerkjenne at foreldrene innehar ulike sosiale posisjoner der enkelte foreldre kan ha vanskeligheter med å møte opp i barnehagen på kveldstid på grunn av for eksempel manglende nettverk og tilgang til barnevakt. Dersom dette gjelder for flere av foreldrene, mener Anita at det er nødvendig å foreta noen strukturelle justeringer slik at disse foreldrene skal bli gitt muligheten til å komme på foreldremøtene. Det kan ut fra dette forstås som at Anita legger vekt på strukturelle forhold

fremfor individuelle faktorer, og at hennes kjennskap til og innblikk i foreldrenes sosiale situasjon skaper grunnlaget for at de barnehageansatte ser på mulige endringer i praksis fremfor å rette fokuset mot hva som kan gjøres med foreldrene.

### **Oppsummering**

I dette materialet er det mulig å tyde tre ulike strategier som barnehagelærerne velger når de samhandler og samarbeider med foreldrene. Den første strategien som kan identifiseres er at barnehagelærerne i liten eller ingen grad forhandler med hverken strukturene eller foreldrene. Gjennom å gi uttrykk for at det er lite de kan gjøre, eller noen de ikke kan gjøre noe med, synes eksisterende strukturer å forbli uendret samtidig som ansvaret blir lagt over på foreldrene. Dette kommer blant annet til uttrykk når det er snakk om at enkelte foreldre uteblir fra foreldremøtene og andre arrangementer i barnehagens regi. Den andre strategien som barnehagelærerne synes å velge er at de responderer overfor og forhandler med foreldrene, men i liten grad overfor strukturene. Det kan sies å handle om at barnehagelærerne identifiserer forskjellighetene og at de forsøker å finne alternative handlingsmåter og løsninger innenfor de eksisterende strukturene. Strukturene synes å bli oppfattet som relativt uforanderlige, for eksempel når det er snakk om bruk av tolk. Dersom en endring oppfattes å være nødvendig, kan det ut fra dette materialet forstås som at det først og fremst er hos foreldrene endringen bør skje. Den tredje og siste strategien som kan identifiseres er at barnehagelærerne forhandler både med strukturene og foreldrene. Gjennom å justere strukturene på bakgrunn av en tydeliggjort forskjellighet hos enkelte foreldre, synes det som at barnehagelærerne forsøker å utvide handlingsrommet og mulighetene for foreldredeltakelse.

### **5.3 Samhandling med barna**

Forståelse og trygghet fremheves som viktig for Lise når hun samhandler med barn som hun ikke kan kommunisere med på majoritetsspråket. Hun forteller om situasjoner i hverdagen som kan være frustrerende fordi det er fravær av gjensidig forståelse mellom henne og barna. Lise sier følgende om dette:

Men så er det også mange møter som kan være frustrerende, og kanskje spesielt med barna hvor du ikke skjønner hva de sier da. Som kan være... hvor du føler deg ganske sånn... hjelpeløs fordi at jeg ikke skjønner, selv om jeg prøver alt. Vi har mange ting vi kan bruke for at barna skal skjønne, men bare det å... hvis ungene tillater det da, det å få, ja, du kan få lov til å være nær. At ungen på en måte skjønner at



«jeg vil deg vel, jeg skal passe på deg når mamma og pappa går», selv om jeg ikke klarer å si det. At jeg klarer å opparbeide en sånn, ja, knytte ungen sånn til meg da, at han skjønner at han er trygg hos meg selv om han ikke skjønner hva jeg sier.

For Lise synes det å være viktig at barna forstår hennes intensjoner og ønsker uavhengig av språket. Dersom barna skjønner hva hun vil og ønsker med sine handlinger synes det å være mindre vesentlig for Lise at hun og barna forstår hverandres språk. Frustrasjonen som Lise viser til kan fortolkes å omhandle situasjoner der barna gir uttrykk for manglende trygghet og tillit. Lise gir først i sitatet uttrykk for frustrasjonen over at *hun* ikke forstår, før hun retter fokuset mot *barnas* manglende forståelse. Det kan fortolkes som at Lise gjennom dette posisjonerer både seg selv og barna som gjensidig uforstående og at hun søker å oppheve dette gjennom andre kommunikasjonsformer som tar sikte på å opparbeide trygghet og tillit gjennom nærhet og kroppskontakt, fremfor verbalspråket.

### **Språkgrupper- homogenisering**

Samtlige av barnehagelærerne forteller at de deler barna i mindre grupper i løpet av dagen. Dette er en del av barnehagens rutine, men det kan også skje spontant i løpet av barnehagedagen. Hvilke barn som er i de ulike gruppene kan variere med hensyn til hvilke aktiviteter som skal gjennomføres, men barnehagelærerne forteller at de i flere tilfeller foretar noen vurderinger av gruppesammensetningen. Mona forteller at når barna skal i språkgrupper, har de ansatte gjort en vurdering av hvilke barn som skal være i samme gruppe:

(...) Vi har snakket litt om at de yngste barna kanskje har falt litt utenfor når vi har lagd grupper med for stort sprik, så vi må ha... det er fint å ha ett barn som har litt kunnskap og som kan lære bort og være en god... et godt barn å ha med seg. Men at det ikke er for stort sprik så at noen tar over. Så hvis vi har noen barn som er veldig sånn spontane og roper, så er det kanskje fint at de får lov å være sammen, eller i hver fall ikke være sammen med de som er mere tilbaketrukne eller språksvake da.

Hvilke barn som passer sammen i samme gruppe blir vurdert ut fra alder, kunnskap, kompetanse og atferd. Mona gir uttrykk for at slike vurderinger blir gjort for at det ikke skal bli for stort sprik slik at noen barn faller utenfor eller ikke slipper til. Ut fra det Mona sier kan det forstås som at det er ønskelig med en gruppe barn som er tilnærmet like i alder, språkkompetanse og atferd. Barn som er spontane og roper kan forstås å bli posisjonert annerledes enn de barna som er mer tilbaketrukne eller språksvake. Tilsvarende kan kunnskapsrike barn, eller «barn som har litt kunnskap» som Mona sier, forstås å bli posisjonert annerledes enn de barna som ikke har tilegnet seg det norske språket enda. Det er

mulig å fortolke det Mona sier som at enkelte barn vurderes som en ressurs og en styrke i språkgruppa, mens andre barn vurderes som trengende med behov for hjelp. Sett i sammenheng med det hun sier tidligere i intervjuet om at de ansatte snakker mye med barna om hva de kan, kan det fortolkes som at det å bli posisjonert som ressurssterk eller trengende er kontekstavhengig og relatert til ulike egenskaper og sider hos barnet. I dette tilfelle synes språkkompetanse og atferd å stå sentralt.

Dette er i tråd med det Palludan (2005) skriver om posisjonering av barn i barnehagen. I sin undersøkelse av hvordan sosiokulturelle forskjeller og ulikheter gjenskapes og omskapes mellom barnehagebarn i deres møte med pedagoger, trekker Palludan (2005) blant annet frem at barn vurderes som fullkomne eller mangelfulle av pedagogene. Det er 'de mangelfulle' barna som vurderes å ha behov for pedagogens hjelp til å finne sin kjerne eller essens, mens 'de fullkomne' barna vurderes og allerede ha funnet den (Palludan, 2005, s. 165). Hvilke posisjoner barna blir gitt, får i følge Palludan (2005) betydninger for barnas mulighet til å posisjonere seg som respektable partnere i et pedagogisk landskap.

På avdelingene til Anita og Lise har de også språkgrupper, men disse er organisert annerledes enn det som beskrives av Mona. De minoritetsspråklige barna på avdelingene til Anita og Lise er plassert i språkhomogene og aldershomogene språkgrupper. Barn med samme morsmål og alder er i samme faste gruppe og blir tatt ut av avdelingen for å være sammen med en språkassistent som snakker deres morsmål. I språkgruppene jobber språkassistentene med innlæring av ord og begreper på barnas morsmål, og Anita forteller at det skal være en rød tråd mellom det som skjer inne på avdelingen og det som skjer i språkgruppene. Hun sier at: «(...) det blir på en måte en brobygger mellom to språk, som går ut på det samme. (...) For det kan jo skape både trygghet og tilhørighet i gruppa hvis man da vet hva det snakkes om. Eller så kan det bli kjedelig. For du ser det på ungene som ikke får det med seg, og dem er over alt.» Når barna får en gjennomgang av sentrale tema og begreper på morsmålet i forkant av det som skal skje inne på avdelingen, mener Anita at dette kan bidra til å skape trygghet og tilhørighet i gruppa. I språkgruppene får barna høre og bruke sitt morsmål, mens inne på avdelingen foregår alt på norsk. Ut fra det Anita og Lise forteller om språkgruppenes organisering kan det forstås som at formålet med språkgruppene er å sørge for at barn med andre morsmål enn norsk skal kunne forstå det som skjer i blant annet samlingsstundene og andre strukturerte aktiviteter inne på avdelingen. I tillegg kan det fortolkes som at formålet er å bruke barnas morsmål aktivt i tilegnelsen av det norske språket. Dette ser ut til å være avgrenset i både tid og rom, det vil si at det er avgrenset til språkgruppene og tiden sammen

med språkassistenten. Inne på avdelingen synes det å være mindre naturlig for barna å bruke sitt morsmål, noe Lise gir uttrykk for:

Jeg tror kanskje det kan være litt sånn, at det virker litt sånn beklemmende. Det kan være litt sånn flaut. Vil helst være lik de andre. Man ser liksom på de største ungene at det kan være litt sånn, at de synes det er litt flaut, kanskje? Vil helst kanskje at mamma skal snakke norsk, pappa når han kommer og henter og... Kanskje, jeg sier bare kanskje.

Når barna er utenfor språkgruppene og ikke er sammen med språkassistenten som snakker deres morsmål, synes det som at det er unaturlig for barna å snakke et annet språk enn norsk. Som Lise sier så kan det virke beklemmende og flaut, og hun lurte på om det kan ligge i at de helst vil være lik de andre. Det kan ut fra dette fortolkes som at organiseringen av språkgruppene avgrensere bruken av morsmålet i tid og rom og at barna etter hvert avgrensere selv hvor og når de snakker et annet, eller andre språk enn norsk. Det er mulig å forstå dette som at andre morsmål enn norsk blir gitt verdi, plass og tid i avgrensede fora i barnehagen. Det kan være interessant å trekke frem at Ida er den eneste barnehagelæreren i materialet som ikke har språkgrupper på sin avdeling. Hun forteller at de har fokus på språket hele tiden og i alt de gjør. Det er først når barna begynner på storbarnsavdelingen (3- 6 åringer) at de setter i gang med språkgrupper i barnehagen til Ida. Grunnen til at de venter med språkgrupper kan forstås å ligge i det Ida trekker frem når hun forteller om språkstimuleringsarbeidet på avdelingen: «(...) Hos oss så skal de jo på en måte lære... de lærer jo norsk da. De er nesten som fremmedspråklige når de er så små. De skal jo lære et nytt språk (...).» Det Ida sier her kan fortolkes som at barna blir ansett for å være mer eller mindre på samme nivå når det gjelder språktilegnelse, uavhengig av hvilket morsmål de har. På grunn av at de er så små, som hun sier, så må alle barna tilegne seg et språk de ikke behersker fullt ut fra før.

### **Samlingsstundens implisitte normer**

En lignende vurdering av gruppesammensetningen som blir gjort når det skal være språkgrupper, gjøres når det skal være samlingsstund på avdelingen til Mona. Hun forteller at de har prøvd å tenke igjennom hvilke barn som fungerer å sitte sammen, hvor de kan sitte (på gulvet eller på en benk) og om det er barn som trenger å ha en voksen ved siden av seg. Ut fra det Mona forteller kan det fortolkes som at de ansatte vurderer plasseringen av barna ut fra samlingsstundens implisitte normer og hva som kreves for at samlingsstunden skal bli en god opplevelse for alle. Samtlige av barnehagelærerne trekker frem at det å sitte i ro, være stille og holde fokus er nødvendig for at samlingsstunden skal kunne gjennomføres slik som tenkt. Det

kan forstås å ha sammenheng med det samtlige av barnehagelærerne trekker frem som samlingsstundens viktigste formål: Å ha det hyggelig og skape en god følelse og opplevelse i et fellesskap. Når det oppstår forstyrrelser av ulike slag forteller Mona at de har noen strategier. Hun sier følgende: «Hvis det er noen som absolutt ikke klarer å sitte stille, som ikke har lyst til å være med på samlingsstund, så er de kanskje med og dekker tralla. Kanskje to av ungene går inn og setter seg og leser en bok med en voksen hvis det ikke fungerer». Dersom et barn er urolig og ikke har fokus på det som skjer, gir de voksne alternativer slik at barnet ikke skal trekke med seg resten av barnegruppa og forstyrre de andre. Alternativet som blir gitt i slike tilfeller medfører at barnet tas ut av aktiviteten. Det er mulig å fortolke det Mona sier på to ulike måter som muligens henger sammen. Det ene er at alternativene gis av hensyn til barnet. Gjennom barnets uttrykk for misnøye og utilpasshet får barnet tilbud om å gjøre noe annet. Det andre er at alternativene gis av hensyn til fellesskapet (resten av barnegruppa), og av hensyn til de ansatte som gjennomfører samlingsstunden.

Når Anita oppdager at noen barn ikke følger med eller faller ut i løpet av samlingsstunden, forteller hun at de forsøker å fange opp de barna det gjelder og at de prøver ulike ting. Noen ganger lar hun barna være slik at de ikke drar med seg resten av barnegruppa, mens andre ganger henvender hun seg direkte til barnet og agerer. Anita gir et eksempel på dette:

(...) Vi har en da som... det er både på grunn av språk og litt sånn... han er litt sånn... Han synes det er litt morsomt å tøyse litt innimellom da. Men jeg pleier å være litt i forkant jeg da. Han liker veldig å hjelpe. Så da sier jeg, «jammen vet du hva, nå kan du sitte sammen med meg i dag, så kan du holde boka for meg, for jeg trenger en som kan hjelpe meg å ha samling». Og det synes han er kjempestas, og da sitter han og følger med (...).

Når det er barn som ikke sitter i ro eller som på andre måter ikke følger eller har tilpasset seg forventede normer og regler for deltakelse i samlingsstunden, forteller Anita i intervjuet at hun velger ulike strategier. I situasjonen som hun beskriver i ovenstående utsagn gir Anita uttrykk for at hun pleier å være i forkant, noe som kan fortolkes som at hun gjennom gjentatte erfaringer med barnet har sett det nødvendig å avverge uroligheten i å oppstå, eller avverge uroligheten i å eskalere. Når hun bruker barnet som sin hjelper i samlingsstunden forteller Anita at barnet sitter i ro og følger med. Det kan fortolkes som at Anita gjennom denne valgte strategien forsøker å løfte frem barnet som en ressurs og at hun forsøker å nedtone et mulig negativt fokus på en upassende atferd. Med andre ord at hun forsøker å forhindre en posisjonering av barnet som en som ikke kan og klarer ved å løfte frem hva barnet mestrer og

kan bidra med. Anita sier forutfor det ovenstående utsagnet at hun har prøvd ulike ting, som blant annet å ta frem barna og sette dem tilbake igjen, i tillegg til å fortelle barnet det gjelder at hun/ han må sitte rolig. Hun gir uttrykk for at det ikke har fungert fordi « (...) da blir det veldig mye negativt», som hun sier. Det kan være mulig å forstå det Anita gir uttrykk for som at hun endrer strategier når hun opplever at det ikke fungerer, og at hun bruker ulike strategier ut fra hvilke barn det er og hva det gjelder.

Når det er ett eller noen få barn som ikke har fokus på det som skjer i samlingsstunden og som gjennom dette forstyrrer de andre, ser det ut til at det velges strategier som retter seg mot de spesifikke barna det gjelder. Mona og Anita gir uttrykk for dette i de to ovenstående utsagnene. Det ser imidlertid ut til at det velges andre strategier dersom et flertall i barnegruppa skaper uroligheter i samlingsstunden. Samtlige barnehagelærere forteller at dersom dette skjer så kan de enten avslutte samlingen der og da, eller de kan endre innholdet spontant. Det kan fortolkes som at de sistnevnte strategiene velges når det blir for mange urolige barn til at det lar seg kontrollere. Det er ikke først og fremst enkeltbarn som forstyrrer de andre barna i gruppa, men flertallet i barnegruppa som forstyrrer den voksne slik at en gjennomføring av samlingsstunden ut fra tenkt plan ikke lar seg gjennomføre.

### **Oppsummering**

Den strategien som barnehagelærerne synes å velge i flere sammenhenger i dette materialet er det jeg vil kalle en *normaliseringsstrategi*. Rutiner og strukturer forblir stort sett værende slik de er, men en justering kan finne sted dersom det oppleves av barnehagelærerne å være nødvendig. Når barnehagelærerne gjennomfører samlingsstund, forteller de at når enkelte barn ikke følger forventede normer for deltakelse, velger de ulike strategier ut fra om det er få eller mange barn som skaper uroligheter. Når det er få barn tas de ut av aktiviteten, eller de blir gitt andre alternativer. Dersom det er mange barn som skaper uroligheter forteller flere av barnehagelærerne at de kan avslutte samlingsstunden eller endre innholdet spontant.

I dette materialet kan det videre se ut til at barnehagelærerne har et større handlingsrepertoar når det gjelder valg av strategier i samhandling med barna enn når de samhandler og samarbeider med foreldrene. Det ser ut til at det i større grad gjøres justeringer i her- og nå situasjoner, men at dette ikke nødvendigvis endrer selve strukturene. *Forståelse* synes å stå sentralt hos samtlige av barnehagelærerne. I de fleste tilfeller handler forståelse om verbalspråk. Én av barnehagelærerne trekker imidlertid frem at når hun ikke forstår barnet og ikke kan gjøre seg forstått på grunn av at de snakker ulike språk, velger hun nærhet og

kroppskontakt for allikevel å kunne opparbeide en trygghet, tillit og forståelse. Verbalspråket blir her sekundært.

3 av 4 barnehagelærere forteller at de har språkgrupper. Når barnehagelærerne skal dele barna i språkgrupper gjør de dette på bakgrunn av barnas egenskaper, alder, kunnskap og kompetanse. Det som tydeliggjøres i materialet er at gruppene i stor grad er homogeniserte, det vil si at barnehagelærerne plasserer barn som de anser som relativt like, i samme gruppe. Én av barnehagelærerne har ikke språkgrupper på sin avdeling fordi hun mener at de yngste barna har det til felles at de skal lære seg et nytt språk (norsk).

## 6. Perspektiver, normer og verdier

I forrige kapittel var fokuset rettet mot strukturelle og organisatoriske forhold i barnehagene som deltok i undersøkelsen. Først ble det foretatt en kort beskrivelse av hvordan barnehagene strukturerte og organiserte noen utvalgte, sentrale aktiviteter. Denne beskrivelsen dannet et bakgrunnstappe for den etterfølgende analysen. Det ble analysert hvordan rutiner og ulike handlinger innenfor strukturene kunne skape grunnlaget for at barn, foreldre og ansatte tok og ble gitt ulike posisjoner i barnehagen. Hvilke strategier barnehagelærerne valgte i denne sammenheng var i fokus.

I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot hva barnehagelærerne presenterer som riktig, ønskelig og normalt, og hva de betrakter som verdifullt. Mangfold og forskjellighet knyttes her til normer og verdier. Formålet er å analysere hvordan barnehagelærerne forholder seg til perspektiver, normer og verdier som er, eller ikke er i samsvar med det de selv eller barnehagen står for, og hva de gjør i slike situasjoner. Det er særlig i relasjon til foreldrene de setter ord på situasjoner som både utfordrer og i noen tilfeller utvider deres perspektiver.

Kapitlet er strukturert på følgende måte: Først rettes blikket mot hva barnehagelærerne trekker inn som sentrale sider når de snakker om barneoppdragelse, og hvilken kjennskap de har til foreldrenes syn på barn. Jeg vil her analysere hvordan foreldrenes perspektiver korresponderer med barnehagelærernes eller barnehagens normer og verdier. Hvilke strategier barnehagelærerne velger og hvordan eventuelle verdi- og normkonflikter løses vil være i fokus. Deretter vil jeg analysere hva barnehagelærerne sier om forståelse på tvers av forskjellighet, det vil si hvordan barnehagelærernes perspektiver blir gjort gjeldende og hvordan foreldrenes perspektiver ivaretas. Til slutt rettes fokuset mot hva barnehagelærerne forteller at de gjør når normer og verdier overskrides.

### Barneoppdragelse som grensesetting

I intervjuet ble barnehagelærerne spurt om de hadde kjennskap til foreldrenes syn på barn og barneoppdragelse. Både Mona og Anita trekker frem grensesetting i den forbindelse og setter ord på hvordan de forholder seg til foreldre som har andre perspektiver enn dem selv. Mona sier følgende:

Vi spør også på... både på oppstartsamtalet, men også er det også et tema på foreldresamtalene om grensesetting, men... jeg vet jo bare det de forteller meg. Jeg har aldri vært med på at noen foreldre har fortalt meg ting om... (...) Om noen har et veldig avvikende syn på oppdragelse så er det jo vanskelig å vite om det hvis de ikke går ut og forteller om det. Det er jo det du ser i garderoben av hvordan

foreldrene snakker med barna sine, hvordan de møter barna sine. Men jeg mener at det er en veldig kunstig setting, for da vet de jo at de blir sett og observert.

Mona forteller at foreldrene i liten grad snakker med de barnehageansatte om sitt syn på barneoppdragelse. De barnehageansatte tar opp grensesetting som et tema på foreldresamtalene, men utover dette synes ikke barneoppdragelse å være et tema som tas opp dersom foreldrene ikke tar initiativ til det selv. Den eventuelle kjennskapen barnehagen får om foreldrenes oppdragelsespraksiser, skjer gjennom de ansattes observasjon av samspillet mellom barn og foreldre i garderoben. I følge Mona er dette imidlertid en kunstig setting fordi foreldrene vet at de blir observert. Det Mona sier her kan fortolkes som at samspillet mellom barn og foreldre i barnehagen ikke nødvendigvis oppfattes å gjenspeile virkeligheten *utenfor* barnehagen. Mona synes først og fremst å knytte dette til avvikende forhold, for som hun sier så er det vanskelig å vite om foreldrene har «et veldig avvikende syn på oppdragelse» hvis de ikke forteller om det. Hva Mona mener med «et avvikende syn» kommer ikke frem av det hun sier i ovenstående sitat, men det er rimelig å anta at hun har en formening om hva som er normalt og at det er dette som danner grunnlaget for hva hun vurderer som avvikende (Young, 2011a). Senere i intervjuet når Mona blir spurt om hva de gjør dersom foreldrene stiller spørsmålsteget ved barnehagens praksis, eller formidler et ønske om at noe ved praksisen skal endres, utdyper hun det som kan forstås å omhandle ulike perspektiver på barneoppdragelse og grensesetting:

Noen [foreldre] ønsker kanskje at vi skal være litt mildere mot barna dems da, at «barnet mitt kan få lov å bestemme hva han vil hvis han gråter så... ikke vil ut og... da vil han bestemme selv, da får han lov å bestemme det». Det har vi hatt en forelder i år som har vært veldig sånn, *veldig* serviceminded da, på at hennes barn skal bestemme alt. «Barnet mitt kan gå rundt å spise når han vil, han kan få mat akkurat når han har lyst på, han kan gå rundt matbordet». Der må jeg jo forklare at «på denne avdelingen så er det... vi har mange barn, vi sitter tre barn ved hans bord, han kan ikke gå rundt for da vil han forstyrre de andre». Men da må jeg fortelle... da gjør jeg vel ting gradvis da. Jeg lytter til hva de gjør hjemme, også tar jeg det jeg mener og tror på selv, også blir det å møte hverandre (...). (...) Men så er det også noen som vil at man skal være litt strengere, som sier at «jammen hjemme så må barnet mitt gå på rommet sitt når han ikke vil rydde, og da får han sitte i en krok». Da er det også møte på at hva er bra for en to-åring. Hvordan man kan sette grenser da.

Grensesetting synes å stå sentralt når Mona snakker om barneoppdragelse. I følge Mona ønsker enkelte foreldre at hjemmets oppdragelsespraksiser i større grad skal gjenspeiles i barnehagen. Hun forteller at noen foreldre har ytret et ønske om at de barnehageansatte skal være mildere mot barnet deres, mens andre foreldre har ytret et ønske om at de skal være litt



strengere. I begge eksemplene som Mona beskriver kan det forstås å være ulike perspektiver og verdier som kommer til uttrykk hos foreldrene og barnehagen. Gjennom det Mona beskriver at hun gjør og sier i disse situasjonene, er det mulig å lese minst to ulike måter som hun møter og forholder seg til foreldrenes perspektiver på. Det ene er at hun lytter til det foreldrene sier, samtidig som hun tar det hun mener og tror på selv. Det kan fortolkes som at Mona gjennom dette lar både sine egne og foreldrenes perspektiver spille en rolle når det foretas en vurdering av mulige alternative praksiser i barnehagen. Fortolket med Young (1997) kan dette forstås som asymmetrisk gjensidighet. På tross av ulikhet i sosiale posisjoner og perspektiver ser det ut til at Mona til en viss grad forsøker å møte foreldrene med forståelse. Det andre er at Mona veileder foreldrene og forteller dem hvordan de kan sette grenser og hva som er bra for en to-åring. Her synes det å være mindre rom for forhandlinger og perspektivutvidelser, noe som kan fortolkes å ligge i at foreldrenes oppdragelsespraksis bryter med Monas normer og hennes kunnskap om barn. Å sette barn i en krok når det ikke har fulgt en beskjed, kan forstås å falle utenfor det Mona mener er bra for en to-åring. Denne strategien, som kan betegnes som *veiledning til konsensus*, kan gjennom Young (1997) forstås å omhandle idealet om symmetri. På tross av forskjellighet i posisjoner og perspektiver kan det fortolkes som at barnehagen gjennom sin veiledning ønsker at foreldrene skal se situasjonen ut fra barnehagens perspektiver, fremfor sine egne. Med andre ord kan det være slik at foreldrene forventes å sette seg inn i barnehagens perspektiver og kunnskaper om grensesetting og hva som er bra for et barn. Som Young (1997) peker på kan idealet om symmetri i flere tilfeller føre til at forskjelligheten tilsløres. I eksemplene som Mona trekker frem kan det fortolkes som at det i all hovedsak er barnehagen som definerer hva som er rett og galt, mulig og ønskelig. Ønsket om konsensus kan ut fra dette forstås å skape asymmetri i relasjonen mellom barnehagen og foreldrene. Asymmetrien kan her forstås å ligge i at Mona innehar en autoritetsposisjon i kraft av å være barnehagelærer, og at hun gjennom sin profesjonskunnskap kan formidle til foreldrene at enkelte sider ved deres oppdragelsespraksis ikke nødvendigvis er til det beste for barnet.

Anita vektlegger også grensesetting når hun snakker om barneoppdragelse. Hun beskriver en situasjon der hun mener at foreldrene bør endre enkelte sider ved sin oppdragelsespraksis.

Anita sier følgende:

Ja, vi snakker mye om det på foreldresamtalen, hvordan... og det kommer gjerne, og spesielt hvis det er barn som vi tenker har litt utfordringer. Med å sette grenser og, ja, og legger seg kanskje seint på kvelden. Forskjellige ting som vi ser og observerer, også tar vi det med foreldrene. Så det er jo sånn at

de gjerne forteller hvordan det er hjemme. Alle gjør jo ikke det da. Det er klart. Noen prøver å, ja, enten skjule eller si noe... prøve å pakke det litt inn. Men vi tar det som det kommer også prøver vi å snakke litt om det. Også gi dem litt råd og tips på en måte. Jeg tenker sånn, vi skal jo ikke være redde for å si det vi mener, for det er jo viktig. For eksempel det å sette grenser og hvorfor er det viktig. Og det å behandle en kanskje fire-åring som en fire-åring og ikke behandle han som en ett-åring. For det blir jo... det gjenspeiler seg i hverdagen i barnehagen med gruppa. Og da kommer det gjerne sånn at, «ja, men han er minst hjemme og han får lov til å gå med smokken og han for lov til å bestemme og alle liksom slipper ting når han vil ha noe», ikke sant. Da kommer det frem fra foreldrene og da kan jeg komme med, «vet du hva, det må dere slutte med, så må dere gjøre kanskje sånn og sånn, har dere prøvd, kan dere tenke dere å prøve noe annet. Også kan vi se igjen om noen måneder om det fungerer.»

I første del av sitatet snakker Anita i generelle vendinger om viktigheten av å ta opp grensesetting med foreldrene. Det synes å være spesielt viktig dersom det er barn som blir vurdert å ha utfordringer, og når disse utfordringene blir knyttet til manglende grensesetting av de barnehageansatte. I den sammenheng mener Anita at de barnehageansatte ikke må være redde for å si det de mener til foreldrene og at de må være klare på hvorfor grensesetting er viktig. I siste del av sitatet trekker Anita inn et eksempel som kan forstås å omhandle manglende grensesetting. Hun gir her uttrykk for at det å behandle et barn som mye yngre enn sin biologiske alder er uheldig, og at det gjenspeiler seg på en negativ måte i barnehagen når barnet er en del av en gruppe. Selv om det ikke kommer klart frem av det Anita sier, kan det være mulig å forstå at dette omhandler forventninger om barns selvstendighet i barnehagen, og at dette blir knyttet til barnas alder. I denne situasjonen, der det er tydelig at det ikke er samsvar mellom foreldrenes og barnehagens perspektiver, forteller Anita til foreldrene at de må slutte å behandle sitt fireårige barn som en ett-åring og at foreldrene bør foreta noen endringer i måten de møter barnet sitt på. Ut fra det Anita sier kan det fortolkes som at de utfordringene barnehagen mener å oppleve, også blir tenkt å eksistere i hjemmet. Når foreldrene blir bedt om å iverksette tiltak eller foreta endringer på hjemmebane, synes dette å være forankret i en idé eller et ønske om at det vil gjenspeile seg på en positiv måte i barnehagen. Som Anita sier så «kan vi se igjen om noen måneder om det fungerer». Ved at foreldrene blir fortalt hva de bør gjøre annerledes, kan det forstås som at det er barnehagens verdier og normer som blir gjort gyldige og gjeldende i denne situasjonen.

I eksemplene som Mona og Anita trekker frem i de ovenstående sitatene, kan det forstås som at verdikonfliktene i første rekke handler om grensesetting. I eksemplet som Mona trekker frem, synes foreldrene å ønske at deres oppdragelsespraksiser skal gjenspeiles på en tydeligere måte i barnehagen. I eksemplet til Anita synes det motsatte å være tilfelle, nemlig at barnehagen ønsker at deres perspektiver skal gjenspeiles i hjemmet. Det er ulike

strategier som velges når ulike perspektiver kommer til uttrykk. Det er mulig å fortolke Mona og Anitas ulike strategier gjennom det Young (1997) peker på som en sentral side ved ideen om symmetrisk gjensidighet. Når idealet er symmetri, hevder Young (1997) at dette i noen tilfeller kan føre til at man projiserer sine egne perspektiver over på den andre slik at de ulike perspektivene komplementerer hverandre. Det er mulig å fortolke at det er dette som skjer når foreldrene blir veiledet eller fortalt hva de skal gjøre annerledes. Når det er barnehagens normer og verdier som blir gjort gyldige, er det rimelig å anta at foreldrenes perspektiver blir tillagt mindre legitimitet og verdi.

### **Forståelse på tvers av forskjeller**

På spørsmålet om hva barnehagelærerne gjør dersom foreldrenes ønsker kommer i konflikt med barnehagens mål, normer og verdier, gir Lise uttrykk for at det er viktig å stille spørsmål til foreldrene dersom hun opplever at det ikke er samsvar mellom foreldrenes og barnehagens normer og verdier. Hun reflekterer rundt normalitetsbegrepet i denne sammenheng:

Jeg syns liksom veldig ofte bare du tør å spørre foreldrene. «Hva er dette her, hvorfor tenker du sånn?», så løser ting seg på en måte. (...) Også tenker jeg det der, liksom normalitetsbegrepet, hva er en familie, hva er barneoppdragelse... liksom det er så enormt, det er så stort. Så jeg skal ha ganske mye respekt for det foreldrene står for tenker jeg, selv om jeg tenker at det kolliderer enten med mitt syn eller barnehagens syn. Jeg mener, du ser jo disse små somaliske jentene, de kommer jo inn her med sjal, og veldig ofte så tar dem det av seg. Jeg kunne jo velge å henge meg opp i det da, fordi at jeg har kanskje et sånt kvinne/ jentesyn som tenker at det ikke er noe allright å dekke seg sånn til. Men jeg har jo ikke noe med det.

Lise gir her uttrykk for at det er viktig å gå i dialog med foreldrene når hun opplever at det ikke er samsvar mellom hennes og foreldrenes normer og verdier. Gjennom å stille spørsmål og være undrende mener Lise at det er mulig å komme frem til en form for enighet eller forståelse. Det er mulig å fortolke det Lise sier som at hun anerkjenner asymmetrien i relasjonen og at hun aksepterer at perspektivene ikke er sammenfallende. Hun illustrer dette med å trekke inn normalitetsbegrepet som hun mener er enormt. Lise synes med dette å mene at det kan eksistere ulike perspektiver på de samme fenomenene og at det varierer hva som betraktes som normalt. Det kan imidlertid fortolkes å ligge en spenning i det Lise sier. Når hun trekker inn eksemplet om de små somaliske jentene som kommer inn i barnehagen med sjal, gir hun uttrykk for at dette bryter med hennes kvinne/ jentesyn. Som hun sier så kunne hun ha valgt å henge seg opp i at jentene dekker seg til, men hun mener at hun ikke har noe med det. Spenningen kan fortolkes å ligge i at Lise på den ene siden trekker frem betydningen

av å være åpen og undrende ovenfor foreldrene når det er noe hun ikke forstår, mens hun på den andre siden synes å mene at det er situasjoner der taushet er en bedre strategi for å vise foreldrene respekt for det de står for. Det er mulig å forstå Lises strategier som at hun ikke forsøker å plassere seg selv i foreldrenes ståsted gjennom å projisere sine egne perspektiver over på foreldrene, men at hun er klar over at hun ikke kan vite alt om foreldrenes perspektiver og derfor stiller spørsmål for å få en dypere innsikt.

Mona forteller om en situasjon der en forelder ikke forsto det barnehagen forsøkte å formidle. For å oppnå forståelse valgte Mona en annen kommunikasjonsform enn verbalspråket. Hun forteller følgende:

(...) vi [hadde] et barn som hadde foreldre som også kom fra noen andre steder i verden hvor moren var fra Sør- Amerika, og vi prøvde å forklare at hun skulle ha med seg mere tøy og at Christine var kjempeglad i å være ute når det var kaldt, når det var vann og når det var snø, og moren skjønte ingenting. Hun var en av de få som sov inne, de hadde nesten ikke med vintertøy. Også lagde jeg en dokumentasjon med bilder hvor jeg hadde bilder av hvor vanvittig gøy datteren hennes synes det var å sitte ute og leke med noe snø eller vann. Og *da* gikk moren og kjøpte like klær som de andre foreldrene på avdelingen hadde. For henne så var... hun hadde aldri gjort det, hun hadde aldri opplevd det, hun hadde ikke sett barnet sitt gjøre det. Og jeg prøvde virkelig å forklare, men det å bruke bilder da fungerte.

Mona formidler i dette sitatet at hun gjentatte ganger har forsøkt å forklare for foreldereren at hun skulle ha med vinterklær til datteren sin, uten at dette ble fulgt opp. I følge Mona skjønte ikke moren budskapet som ble formidlet. Det kan fortolkes som at den manglende forståelsen som Mona viser til, kan ligge i både språklige, kulturelle og erfaringsmessige forskjeller. Å forstå verdien i å være ute i all slags vær og hva det innebærer, synes ikke å være en selvfølge for foreldre som ikke har erfaringer med det selv. For at moren skulle forstå det Mona ønsket å formidle, lagde Mona en bildedokumentasjon av barnet der det ble synliggjort hvor gøy datteren hadde det ute i kulde, snø og vann. Denne handlingen kan forstås på minst to ulike måter. Det ene er at Mona gjennom bildedokumentasjonen ønsket å vise moren hvilken verdi det hadde for barnet å være ute, og på den måten skape en større mulighet for moren til å forstå. En annen mulig fortolkning er at Mona forsøker å påvirke morens perspektiver slik at de i større grad er i samsvar med det barnehagen oppfatter som verdifullt og bra for barna. I denne situasjonen omhandler dette utelekens betydning i barnehagen.

## Overskridelse av grenser

Ida beskriver en episode i barnehagen der en forelder ga uttrykk for et ønske som barnehagen ikke kunne imøtekomme. Årsakene til at barnehagen ikke kunne imøtekomme forelderens ønske lå blant annet i barnehagens organisering (i form av en vaktplan), i tillegg til at forelderens ønske ble oppfattet å være i strid med det barnehagen anså som viktige verdier. Ida forteller:

(...) Jeg hadde jo for et par år siden blant annet en mor som ikke ville at mennene skulle skifte på barnet, og da hadde jeg møte med mor og... jeg konfererte jo med lederne her også først og liksom hva skulle vi gjøre med det. Og hun var også veldig klar på det at her i barnehagen så er alle likestilte, uansett hvilket kjønn de har da, så jobber de her og de må gjøre den samme jobben alle sammen. Så... hvis det er noen som blir mistenkt for å gjøre noe så er det jo klart at da... det kan jo like godt være en dame som en mann det, og da må man ta opp det da. Men i utgangspunktet så skal alle gjøre... skifte bleier og gjøre [den] vanlige jobben. Og da hadde jeg samtale med mor og fortalte det, at så lenge hun går i kommunal barnehage, så er hun nødt til å bli skiftet på av menn også, når det er de som har vakt.

Ida gir i dette sitatet uttrykk for at det har vært en konflikt om normer og verdier mellom barnehagen og forelderens. Konflikten omhandlet hvem som skulle utføre bleieskift i barnehagen, og ble av de barnehageansatte knyttet til likestilling. Når forelderens ytret et ønske om at det kun var kvinner som skulle skifte på hennes barn, syntes dette å stride i mot hva barnehagen anser som likestilling. Ut fra det Ida sier kan det fortolkes som at likestilling i denne sammenheng blir forstått som likhet eller symmetri. Som hun sier så skal alle de ansatte i barnehagen gjøre den samme jobben uansett kjønn, og dette er for barnehagen et tegn på likestilling. Ida formidler at hun har barnehageledelsen sin støtte i ryggen når hun må fortelle forelderens at de ikke kan imøtekomme hennes ønske. Dersom forelderens vil ha barnet sitt i denne barnehagen kan det fortolkes som at barnehagens normer om blant annet likestilling må tas til følge. Som Ida sier på slutten av sitatet, må forelderens akseptere at barnet blir skiftet på av menn når hun har valgt å ha barnet sitt i en kommunal barnehage. Morens ønske kan med dette forstås å bli fortolket i en likestillingskontekst som ser ut til å begrense og tilsløre andre mulige fortolkninger og forståelser.

I ovenstående sitat synes det å være barnehagens normer og verdier om likestilling som utgjorde legitimeringsgrunnlaget for beslutningen som ble tatt. Ida setter senere i intervjuet ord på en annen situasjon der det kan fortolkes som at det er hennes egne verdier og normer som blir satt i spill. Hun forteller:

Også er det noen som henger seg litt sånn opp i det med mat da. Ja, for det er... særlig de utenlandske foreldrene er veldig opptatt av at de skal spise for eksempel alt i matpakka si og... er veldig opptatt av den maten da. At de på en måte forventer eller forlanger at vi skal sitte og mate dem, altså tvinge i dem mat. Og det går veldig på min grense altså. Det gjør jeg bare ikke. Er de mette, så er de mette. Jeg tvinger aldri i barn, i dem mat.

I denne episoden forteller Ida at det er enkelte foreldre som er veldig opptatt av at barna skal spise opp maten de har med seg hjemmefra. Hun sier at det er «særlig de utenlandske foreldrene» som er opptatt av dette. Når Ida sier videre at foreldrene forventer eller forlanger at barnehagen skal imøtekomme deres behov, kan det fortolkes som at hun opplever dette som et krav om spesifikke handlinger. Å mate barn eller å tvinge i dem mat faller utenfor det akseptable for Ida. Hun gir uttrykk for at det går veldig på hennes grense, og at det er noe hun ikke gjør. Ut fra det Ida sier her kan det fortolkes som at det røkkes ved hennes verdier og syn på barn. Det er rimelig å anta at Ida har tatt en beslutning og et standpunkt som det i liten grad er mulig å bevege. Når noe røkkes ved egne verdier og normer, eller når det strider i mot hvilket syn en har på barn, kan det gjennom det Ida sier, se ut til at det er utfordrende å gå i dialog og finne en løsning i fellesskap. Det kan også forstås som at åpenheten ovenfor foreldrene begrenses når noe røkkes ved egne overbevisninger, noe Ida kan fortolkes å gi uttrykk for når hun sier at: «(...) Det er klart med foreldrene så kan man også velge å høre på foreldrene eller så kan man velge å si at, «okay, men det fungerer ikke i barnehagen, eller det er ikke riktig å gjøre sånn mot barn» (...).» Ida gir her uttrykk for at hun/ barnehagen kan *velge* å lytte til det foreldrene sier, eller de kan velge å formidle til foreldrene at det de ønsker eller forventer ikke lar seg gjennomføre i barnehagen. Det kan fortolkes som at barnehagen har et valg når det gjelder hvorvidt foreldrenes perspektiver tas i betraktning eller ikke, mens foreldrene ser ut til å være underlagt barnehagens beslutninger og valg.

## **Oppsummering**

I dette kapitlet har fokuset vært rettet mot hvordan barnehagelærerne forholder seg til perspektiver, normer og verdier som er, eller ikke er i samsvar med det de selv eller barnehagen står for, og hva de gjør i slike situasjoner. Når barnehagelærerne snakker om barneoppdragelse er det grensesetting som trekkes frem som en sentral side. Avhengig av konteksten velger enkelte barnehagelærere å trekke inn både egne og foreldrenes perspektiver som et grunnlag for en beslutning, mens andre velger å veilede foreldrene til konsensus eller å fortelle foreldrene hva de skal og må gjøre. I flere av situasjonene som barnehagelærerne trekker frem, synes det å være barnehagens perspektiver som blir gjort gjeldende.

I dette materialet, hvor barnehagelærerne snakker om perspektiver, normer og verdier, trekker samtlige inn det de synes å betrakte som avvikende forhold. Barnehagelærerne trekker frem situasjoner som kan forstås å bryte med deres eget normsett og verdigrunnlag, eksempelvis vold og tvang. Dette blir også gjort når barnehagelærerne blir spurt om sin kjennskap til og kunnskap om foreldrenes perspektiver og verdier. Det vil si når spørsmålet er stilt på en slik måte at det ikke nødvendigvis trenger å omhandle konflikter eller manglende konsensus.

Flere av barnehagelærerne i intervjuene gir uttrykk for en forventning om at foreldrene tilpasser seg barnehagens normer og verdier på enkelte områder, særlig der hvor konflikter synes å gjøre seg gjeldene. Én av barnehagelærerne formidler at det er viktig å lytte til foreldrene og å være imøtekommende selv om man ikke nødvendigvis kan stille seg støttende bak foreldrenes normer og verdier. Hun problematiserer normalitetsbegrepet i denne sammenheng.

## **7. Når forskjellighet forstyrrer- drøfting av barnehagelærernes forståelser av mangfold**

I de tre foregående kapitlene har fokuset vært rettet mot det empiriske materialet. I tillegg til å analysere utvalgte utdrag fra intervjuene, har det vært et sentralt poeng å løfte frem informantenes stemmer og ulike perspektiver. I dette kapitlet vil sentrale funn fra de tre analysekapitlene drøftes i lys av det teoretiske rammeverket som denne avhandlingen bygger på. Elementene som trekkes frem skal kunne bidra til å gi svar på problemstillingen og de øvrige forskningsspørsmålene.

Hovedspørsmålet som ble stilt i denne avhandlingen, og som jeg har forsøkt å svare på, er: *hvordan forstår barnehagelærere mangfold i barnehagen?*

I tillegg stilte jeg to forskningsspørsmål:

- 1) Hva og hvem utgjør fokuset i barnehagelærernes forståelser av mangfold?
- 2) Hvilke logikker kan identifiseres i barnehagelærernes forståelser av mangfold?

Jeg vil først drøfte hvilke betydninger det kan få når mangfoldet kategoriseres og når fokuset først og fremst rettes mot likhet. Deretter vil jeg drøfte hvordan mangfold og forskjellighet kan belyses og forstås strukturelt og posisjonelt. Fokuset rettes her mot barnehagelærernes valg av strategier i organiseringen og struktureringen av barnehagehverdagen, og mulige konsekvenser av disse. Til slutt drøftes betydningene av forståelse og asymmetrisk gjensidighet i en barnehagehverdag der ulike perspektiver, normer og verdier kommer til uttrykk.

### **7.1 Kategorisert mangfold**

Mangfold kan betraktes som et diffust, komplekst, mangetydig og altomfattende begrep. Det kan også forstås som både deskriptivt og normativt. Når begrepet mangfold brukes deskriptivt, beskriver det hvordan noe eller noen er, eller oppfattes å være. Når mangfold brukes normativt, ligger det alltid en vurdering til grunn om hva som er ønskelig, riktig, uønsket eller galt. Skillet mellom det deskriptive og det normative kan imidlertid oppfattes å være kunstig fordi, det deskriptive alltid innehar vurderinger om et gitt fenomen, som i dette tilfelle er mangfold (Morken, 2009). Barnehagelærerne i materialet bruker mangfoldsbegrepet til først og fremst å beskrive hvordan situasjonen og tilstanden er, men også til en viss grad burde være, i barnehagen.



Hva og hvem som defineres innenfor mangfoldet er en del av dette bildet. Når mangfold beskrives er det ofte ulike minoritetsgrupper som trekkes inn. Jeg betegner dette som et *kategorisert mangfold*, der kategorier som kultur, språk, kjønn, alder og funksjonsnedsettelse havner i fokus. Det ser ut til at mangfold i stor grad omhandler 'de andre' når det beskrives av barnehagelærerne. Det vil si at det omhandler barn og foreldre som på ulike måter defineres innenfor en minoritetsgruppe. Dette kan forstås å ha sammenheng med nasjonalpolitiske føringer, og hvilket fokus som vektlegges i deler av litteraturen som retter seg mot barnehagefeltet. Det er ikke nødvendigvis slik at barnehagelærerne uten videre innretter seg etter styringsdokumenter eller teorier, men politikk og forskning bidrar til både konstruksjonen og reproduksjonen av rådende diskurser på området. I barnehagens styringsdokumenter og i litteratur som retter seg mot barnehagefeltet, blir mangfold ofte knyttet til kultur, etnisitet, språk og religion<sup>8</sup>. Barnehagens styringsdokumenter vektlegger at mangfold skal synliggjøres og at samfunnsendringene skal gjenspeiles i barnehagen (KD, 2011, s. 8). Barnehagelærernes beskrivelser av hva og hvem mangfoldet omhandler kan derfor sies å være i tråd med nasjonalpolitiske føringer og litteraturen som retter seg mot feltet. Bildet er imidlertid ikke entydig. Når barnehagelærerne forteller om episoder fra praksis og hva de gjør i ulike sammenhenger, så rettes ikke fokuset mot forskjelligheter og mangfold. Det er snarere en *likhetslogikk* som gjør seg gjeldende, gjennom at forskjelligheten tones ned, mens likhetene forsterkes. Forskjelligheten er der og den erkjennes, men den skaper også tvil og behov for forhandlinger. I materialet kan det se ut til at det oppstår en spenning mellom mangfold og likhet. Dette kommer til uttrykk på minst to ulike måter. Det ene er at når barnehagelærerne utfordres til å sette fokus på forskjellighet, forstyrrer dette ideen om fellesskap der likhet betraktes å være en forutsetning. Det andre er at dersom det fokuseres for mye på forskjellighet, eller at mangfoldet blir for stort, synes dette å skape usikkerhet om hvilke forskjelligheter som skal vektlegges og synliggjøres. I begge tilfeller synes likhetslogikken å overstyre mangfold.

Young (2009, 2011a) trekker frem ulike perspektiver på forskjellighet, og peker på at ulike tilnærminger kan få ulikt utfall. Det er ikke mulig å plassere barnehagelærerne innenfor ett av Youngs perspektiver. Til det er bildet for komplekst. Det er imidlertid mulig å tyde noen likhetstrekk i hvordan barnehagelærerne forstår mangfold. Hva skjer så når mangfoldet kategoriseres og når fokuset først og fremst rettes mot likheter? Når mangfoldet kategoriseres, kan det føre til at kategoriene bidrar til å avgrense hva og hvem mangfoldet omhandler. Noen

---

<sup>8</sup> Se blant andre: Otterstad (red.) (2008); Angell (2011); Gjervan, Andersen & Bleka (2012)

defineres på innsiden, mens andre defineres på utsiden. Det kan oppfattes å være noe motstridende i dette, for dersom mangfold i barnehagen blir forstått som å omhandle 'de andre', er de som plasseres innenfor mangfoldet samtidig plassert utenfor 'vi'et'. Faren med en slik kategorisering av mangfold er at skillet mellom 'oss' og 'dem' forsterkes eller sementeres, fremfor at mangfoldet inngår som en del av fellesskapet og noe som omhandler alle.

Jeg mener at det finnes en annen dimensjon i tillegg, nemlig at barnehagelærerne forsøker å skape en viss orden i en uoverskuelig og uoversiktlig virkelighet i barnehagen. Det er en naturlig respons at en ønsker å skape orden i et kaos, men det kan også få konsekvenser for hvilke betydninger forskjellighetene blir gitt. Young (2011a) peker på dette og sier at:

Reducing difference to unity means bringing them under a universal category, which requires expelling those aspects of the different things that do not fit into the category. Difference thus becomes a hierarchical opposition between what lies inside and what lies outside (Young, 2011a, s. 102).

Når noen eller noe kategoriseres, blir de(t) plassert innenfor en ramme ut fra gitte kriterier. Dersom noe ikke passer inn i beskrivelsen, faller det utenfor og blir plassert i en annen, eller andre kategorier. Dersom fokuset i all hovedsak rettes mot 'de andre', eller ulike minoritetsgrupper, er det nærliggende å mene at fokuset i liten grad rettes mot majoriteten. På denne måten blir det ikke stilt spørsmålsteget ved majoritetens posisjon, makt og privilegier (Otterstad, 2008, s. 13). En kategorisering av mangfold kan skape grunnlaget for at forskjellighetene hos 'de andre' essensialiseres og med dette homogeniseres. Young (2011a) betegner dette som *konform assimilering*. Dette perspektivet synliggjør at forskjellighet i mange tilfeller blir ignorert når idealet er at forskjellighet ikke skal spille en rolle, og når en forsøker å gjøre forskjelligheten lite betydningsfull. Det kan derfor tenkes at barnehagelærernes ubevisste forsøk på å redusere forskjellighetenes betydning får en motsatt effekt, nemlig at det bidrar til å forsterke følelsen av annerledeshet for de som opplever at de ikke passer inn i det allerede eksisterende.

Det kan argumenteres for at det må være en viss likhet mellom mennesker for at en skal fungere i et fellesskap, men jeg mener at det ikke trenger å være et motsetningsforhold mellom likheter og forskjeller. Man kan tenke seg et fellesskap der *både* likheter og forskjeller eksisterer. Gullestad (2002) peker på at det rår en likhetslogikk i det norske samfunnet og i den vestlige verden for øvrig. Det som ligger til grunn for denne likhetslogikken er forestillingen om at likhet er en forutsetning for at personer skal føle seg like verdige. Konstruksjonen av fellesskap skjer gjennom at det konstrueres et skille mellom

‘oss’ og ‘dem’. Forskjellighetene hos ‘de andre’ skapes og forsterkes for at likheten innenfor ‘vi`et’ skal oppleves som sammenbindende (Gullestad, 2002, s. 83- 84). Jeg vil imidlertid hevde at barnehagelærerne i mitt materiale konstruerer fellesskapet annerledes enn det Gullestad (2002) peker på. Fremfor å *skape* forskjellighet for å styrke likhet, ser det snarere ut til at forskjelligheten *ignorerer*, og at det legges ekstra fokus på likhetene for at følelsen av fellesskap og samhørighet skal gjøre seg gjeldende.

Young (1997) peker på at kategorier som brukes for å identifisere mennesker som like eller forskjellige er sosiale konstruksjoner. Det er ikke noe som er knyttet til en essens eller til noe naturgitt, men det er noe som er sosialt konstruert (Young, 1997, s. 14). I dette ligger det etter min mening, en vurdering av både ytre og indre forskjellighet. Det er blant annet det som kan sees og høres som danner grunnlaget for hvilke kategorier mennesker blir posisjonert inn i og posisjonerer seg selv inn i. I mitt materiale finnes det imidlertid også eksempler på at forskjellighet *løsrives* fra kategorier, og at barnehagelærerne betrakter forskjellighet som noe mer generelt. Dette kan sies å handle om to ulike måter å betrakte eller å forstå forskjellighet på. På den ene siden forstås forskjellighet *essensialistisk*. I disse tilfellene kategoriserer barnehagelærerne mangfoldet som å omhandle ‘de andre’. Innenfor en slik tenkning tillegges ulike grupper de samme egenskapene, motivene, attributtene, verdiene og lignende, det vil si at forskjelligheten essensialiseres og på samme tid ignorerer (Young, 2009; 2011a). På den andre siden forstås forskjellighet *relasjonelt* og mer *dynamisk*, eksempelvis når barnehagelærerne trekker frem barnas ulike kompetanser og ressurser. Mangfold og forskjellighet blir i slike sammenhenger ikke kategorisert av barnehagelærerne. Det er betimelig i denne sammenheng å stille spørsmål ved hva som kan bli konsekvensen dersom barnehagelærerne i all hovedsak beskriver forskjelligheten som å eksistere hos ‘de andre’, samtidig som de vektlegger likhetens betydning i konstruksjonen og opprettholdelsen av fellesskap. Jeg mener at det i en slik sammenheng er snakk om forestilte og konstruerte likheter, fremfor reelle. Det som kan skje når mangfoldet blir forsøkt ordnet er at forskjellighetene blir omgjort til likhet eller enhet. Forskjellighet blir noe som ikke snakkes om og noe som ikke synliggjøres fordi det skaper usikkerhet og tvil. For barnehagelærerne i materialet synes det å være mindre problematisk å fokusere på likhet, på samme tid som det synes å være en redsel for å løfte frem forskjellighet. Mangfold blir derfor værende på et deskriptivt plan. Jeg mener at en slik tilnærming til forskjellighet synliggjør at forståelsen av mangfold også rommer tvil, usikkerhet, konflikter, forstyrrelser, ubehag og lukkethet. Mangfold kan forstås å skulle åpne opp for forskjellighet og større variasjon, mens det som synes å skje i barnehagene når mangfoldet blir for omfattende, er at barnehagelærernes redsel

for ekskluderende virkninger av å fokusere for mye på forskjellighet, gjør at det blir et tema og et fenomen som i stor grad blir implisitt fremfor eksplisitt. Mangfold og forskjellighet blir i så tilfelle noe en søker å overskride, og det kan med dette stilles spørsmål ved om ikke kategorisering av mangfold, som gjøres både politisk, teoretisk og pedagogisk, er et skritt på veien til mindre åpenhet overfor forskjellighet.

Både direkte og indirekte gir barnehagelærerne uttrykk for at det først og fremst er de voksne i barnehagen som er opptatt av forskjellighet og det som er annerledes. Dette kan i flere tilfeller oppfattes som en argumentasjon for ikke å synliggjøre og snakke om forskjellighet. Dersom en ser argumentet om at barna er veldig åpne og at de aksepterer stort sett alt og alle i et kritisk, dialektisk perspektiv, kan det fortolkes som at disse holdningene og væremåtene i relasjon til forskjellighet ikke er like fremtredende blant de ansatte i barnehagen (se side 58). Med andre ord at de voksne er mer lukkede og at de ikke aksepterer alt og alle. I så tilfelle kan det være betimelig å stille spørsmålstegn ved hvorfor forskjellighetene underkommuniseres av de voksne i barnehagen. En rimelig antakelse kan være at det betraktes som positivt og ønskelig at barna ikke ser og er opptatt av forskjellighet. Ved at barnas manglende oppmerksomhet og fokus på forskjellighet i enkelte tilfeller settes i relasjon til åpenhet og aksept, kan det fortolkes som at dette blir gitt en positiv verdi. Det å være opptatt av og legge merke til forskjellighet kan dermed forstås å bli betraktet som noe negativt. Det er nærliggende å anta at det har betydning hvilke forskjelligheter som gjør seg gjeldende, og at dette spiller inn for hvorvidt en møter forskjellighetene med åpenhet eller lukkethet. Hylland Eriksen (2007) peker på at mangfoldet aksepteres så lenge det ikke rommer *for* store forskjeller. Jeg vil også hevde, med hold i mitt materiale, at det i tillegg kan handle om mangfoldets *omfang*, det vil si at mangfoldet aksepteres så lenge det ikke blir for stort og uoversiktlig.

Hvordan kan så dette forstås i et metaperspektiv? Innenfor 'politics of difference' som Young (2009, 2011a) gjør rede for, har det i flere tiår vært rettet et særskilt fokus på kultur, etnisitet og religion som ulike forskjellighetsdimensjoner. Det samme fokuset synes å gjøre seg gjeldende også her i Norge, noe blant annet Hylland Eriksen (2007) og Berkaak (2012) peker på. Det som er interessant å trekke frem i denne sammenheng er det Young (2009) fremhever som en begrensning ved et for ensidig fokus på kultur. Hun mener at det innenfor 'politics of cultural difference' ofte utledes debatter om hva som tolereres eller ikke, og at det er privilegerte grupper eller majoritetsgrupper som definerer hva som er akseptabelt. Selv om Young (2009) fører denne diskusjonen i relasjon til demokrati og rettferdighet, så kan dette perspektivet etter min mening overføres til barnehagefeltet. I mitt materiale identifiserer jeg to

ulike argumentasjonsretninger eller forklaringsformer når det gjelder synliggjøring eller ikke synliggjøring av mangfold i barnehagen. To av barnehagelærerne gir uttrykk for at de har ført diskusjoner i personalgruppa om hvorvidt mangfoldet skal synliggjøres eller ikke. De har kommet frem til at de ønsker å fokusere på likheter fremfor forskjeller. De to andre barnehagelærerne i materialet gir uttrykk for at de ikke har en bevissthet omkring mangfoldet i barnegruppa, og at de kunne ha gjort mye mer når det gjelder synliggjøring av mangfold. Ut fra disse to tilnærmingene er det mulig å tenke seg at dersom mangfold først og fremst knyttes til 'de andre', kan synliggjøring raskt bli oppfattet som eksotifisering, det vil si at det oppleves som at en skal vise frem 'de andres' annerledeshet. Det er i så tilfelle forståelig at barnehagelærerne utviser en viss tilbakeholdenhet og skepsis til å legge for mye vekt på forskjellighetene i barnegruppa. Konsekvensen av ikke å snakke om forskjellighet og ikke synliggjøre mangfoldet, kan imidlertid ha en normaliserende effekt. Det vil blant annet si at *alle* forventes å tilpasse seg dominerende normer, standarder og praksiser. Dessuten kan underkommuniseringen av forskjellighet bidra til at barna fratras et språk å snakke om forskjellighet på, i tillegg til at de blir sosialisert inn i en likhetsdiskurs der forskjellighet skaper avstand og likhet skaper fellesskap. Forskjellighet kan dermed bli oppfattet som både noe uønsket og unormalt. Muligens har mangfoldspolitikken i Norge samme virkning som 'politics of cultural difference' gjennom at det fokuseres på spesifikke sider ved individer og grupper, som blant annet kultur, språk og etnisitet. Det blir et 'vi' som definerer hva som tolereres og aksepteres hos 'de andre'. Når politikkenes fokus på mangfold konsentreres rundt minoritetsgrupper er det nærliggende å mene at dette også får betydninger i barnehagefeltet. Selv om ikke diskusjonene om toleranse nødvendigvis føres eksplisitt i barnehagene, så er det i materialet relativt tydelig at det i flere tilfeller er barnehagelærerne eller de andre ansatte som definerer hva som er akseptabelt, ønskelig og mulig, eller ikke.

## **7.2 Strukturer, posisjoner og mangfold**

Mangfold kan også belyses og forstås strukturelt. Hvilke betydninger kan strukturene spille for mangfold og forskjellighet i barnehagen? Som vist i teorikapitlet bruker Young (2000, 2011b) en metafor om et fuglebur for å illustrere hvordan strukturer kan forstås og beskrives. Fugleburets stålvaierer forhindrer fuglen i å fly fritt og utgjør metaforisk strukturene. For å forstå strukturene må stålvaierne studeres samlet sett og ikke hver for seg (Young, 2000).<sup>9</sup> Det

---

<sup>9</sup> Se for øvrig teorikapitlet s. 25

innebærer blant annet at forskjellighet må kunne ses i lys av hvilke posisjoner de ulike aktørene innehar i det sosiale feltet som barnehagen kan sies å være. I tillegg er det viktig å trekke frem at barnehagen som institusjon innehar en rekke rutiner som kan sies å ha blitt utviklet over lengre tid, og som kan oppfattes å være relativt stabile. Dette viser seg i materialet i form av at det er mange likhetstrekk mellom de tre ulike barnehagene når det gjelder rutiner og måter å strukturere barnehagehverdagen på. Det kan stilles spørsmålsteget ved hvilke betydninger rutinene og posisjonene kan få for reproduksjonen av strukturene, og hvilke betydninger det kan få for de ulike aktørene i barnehagefeltet. Young (2011b) belyser dette og skriver følgende:

Institutional and social rules constitute another stubbornly objective and difficult-to-change aspect of structural processes. Some are legal rules, enforced by state action enacted by public officials. Many others are more implicit rules that people follow through habit, or because they feel constrained to do so by others or because they perceive advantages to themselves by doing so (Young, 2011b, s. 55).

Overført i en barnehagekontekst kan dette forstås som at rutiner, regler og normer utgjør deler av strukturene som det er utfordrende og vanskelig å røkke ved fordi de bidrar til at barnehagehverdagen blir mer forutsigbar. Både vaner og antatte forventninger fra andre om at regler, normer og rutiner skal følges, spiller en viktig rolle for befestningen av disse, og bidrar til at strukturene reproduseres i barnehagen. Barnehagelærerne i mitt materiale stiller i liten grad spørsmålsteget ved eksisterende praksiser og rutiner. Selv om strukturene i barnehagene justeres i enkelte situasjoner, ser det ikke ut til at det skapes varige endringer. Det vil med andre ord si at strukturene forblir relativt uforandrede. Når det i liten grad skjer endringer i de eksisterende strukturer på tross av mangfoldets og forskjellighetens eksistens, er det betimelig å stille spørsmål ved om ikke barnehagelærerne, og barnehagen i sin helhet, bidrar til å reprodusere strukturer som skaper ulemper for noen, og fordeler for andre. Jeg vil hevde at mangfold og forskjellighet fordrer eller krever at vante praksiser og rutiner som kan tenkes å være fastlåste og blir tatt for gitt, blir rokket ved. Dersom det ikke gjøres kan konsekvensen bli at barn og foreldre som forholder seg til barnehagen, implisitt forventes å tilpasse seg det allerede eksisterende.

Barnehagelærerne har flere steder i materialet fortalt hva de gjør i ulike situasjoner i barnehagehverdagen. Disse situasjonene kan sies å være *forskjellighetenes forhandlingsarenaer*. I barnehagelærernes interaksjoner med barn, foreldre og kolleger oppstår det behov for å forhandle frem løsninger og måter å gjøre ting på som ikke nødvendigvis er kjent på forhånd. I materialet har jeg identifisert tre ulike tilnærminger til

forskjellighet som ble sett i relasjon til strukturelle forhold og posisjoner. Jeg argumenterte for at når barnehagelærerne i liten eller ingen grad forhandler med hverken aktørene eller strukturene, skjer det ingen nevneverdige endringer i praksis. Det finnes imidlertid noen unntak i mitt materiale. Det ene handler om at en av barnehagelærerne gjør ulike forsøk på å forhandle med både strukturene og med barn og foreldre. Det synes som om barnehagelærerens egne erfaringer med å ha vært en forelder med minoritetsbakgrunn i møte med barnehagen, spiller en rolle for hvordan vedkommende forholder seg til, og møter forskjellighet. Det andre handler om at barnehagelærerne i noen tilfeller forsøker å finne alternative handlingsmåter i situasjoner som oppleves som utfordrende, det vil si at de forhandler med aktørene. Et eksempel på dette er når gjensidig forståelse i kommunikasjonen med barn må oppnås på andre måter enn gjennom verbalspråket. Disse justeringene ser imidlertid ikke ut til å *endre* strukturene i nevneverdig grad. Barnehagelærerne veksler ellers mellom de ulike tilnærmingene, men dersom det tas et overblikk over situasjonene som blir fortalt og beskrevet, synes ovennevnte tilnærming å gjøre seg oftere gjeldende enn de andre. Det vil si at barnehagelærerne i liten grad forhandler med både aktørene og strukturene. Denne tilnærmingen mener jeg å inneha en viss logikk som jeg betegner som *normaliseringslogikk*. Normaliseringsbegrepet blir i mange sammenhenger knyttet til Foucault (1999), som blant annet tar for seg klassifikasjonens funksjoner og konsekvenser, og hva som bidrar til at noe konstitueres som normalt og noe som unormalt. Jeg støtter meg til Young (2006) sin forståelse av normalisering, som for øvrig bygger på Foucault, der hun skriver at normalisering er en prosess hvor erfaringer og kunnskaper danner grunnlaget for en standard som alle måles ut i fra som noe ønskelig, eller ikke ønskelig (Young, 2006, s. 96). Med dette mener jeg at foreldre og barn implisitt forventes å tilpasse seg eksisterende normer, regler, rutiner og strukturer. Normaliseringslogikken identifiserer jeg flere steder i materialet. Om det er noe som ikke fungerer i samhandlingen med foreldrene eller barna, er det først og fremst midlertidige ad- hoc løsninger som finner sted. Et eksempel fra materialet er når samlingsstunden ikke kan gjennomføres som planlagt fordi et eller flere barn av ulike årsaker faller ut eller ikke holder fokus. I slike tilfeller blir barnet eller barna tatt ut av samlingsstunden eller forsøkt justert og regulert slik at samlingsstunden allikevel kan gjennomføres. Dette bør imidlertid ikke ses løsrevet fra at barnehagelærerne og de øvrige ansatte har mange barn å forholde seg til, og at det i mange sammenhenger er utfordrende å favne alle. Spørsmålet som likevel kan stilles, er om det er visse sider, rutiner, aktiviteter og praksiser i barnehagehverdagen som kunne og burde ha vært justert og endret for at barnehagene i større grad skal kunne tilpasse praksisen ut fra mangfold, kompleksitet og

forskjellighet, fremfor likhet, homogenitet og enhet. Justeringene og endringene bør imidlertid ikke konstrueres ut fra ideen om varighet, men ut fra ideen om at det med jevne mellomrom vil være behov for å justere og endre strukturene i barnehagen.

Selv om strukturene i mange tilfeller er utfordrende å endre, så har hver enkelt et ansvar for at praksisen som føres ikke er til ulempe for noen. I denne sammenheng kan det være relevant å vise til Young (2011b) som peker på at det er nødvendig å ha en større bevissthet omkring hvilke konsekvenser egne handlinger kan få i møte med andre, utover det som skjer i et her- og- nå. Hun sier dette på følgende måte:

(...) as individuals we should evaluate our actions from two different irreducible points of view: the interactional and the institutional. We should judge our own actions and those of others according to how we treat the persons we deal with directly (...). We should also ask whether and how we contribute by our actions to structural processes that produce vulnerabilities to deprivation and domination for some people who find themselves in certain positions with limited options compared to others (Young, 2011b, s. 73).

Det innebærer, slik jeg ser det, at det til stadighet må stilles spørsmål til eksisterende rutiner og strukturer slik at de ikke sementeres og at praksisen 'fryses'. Dersom det er noe som ikke fungerer mener jeg det er mer hensiktsmessig å stille spørsmål ved hva som kan endres i praksis, fremfor å stille spørsmål ved hva som kan gjøres med 'de andre'.

Strukturene kan i flere tilfeller sies å bidra til å *konstruere* forskjellighet. Det er eksempler på dette i mitt materiale der foreldre ikke får gi uttrykk for sine tanker, meninger, ønsker og behov fordi de ikke har, eller blir vurdert å ha, tilstrekkelige ferdigheter i majoritetsspråket. Siden bruk av tolk er begrenset til foreldresamtaler og andre formelle samtaler, blir foreldrene i liten grad gitt mulighet til å formidle sine ønsker og behov, eller eventuelle bekymringer og uenigheter i den daglige kommunikasjonen med de barnehageansatte. Eksisterende strukturer synes å vanskeliggjøre mulighetene for å skape alternative handlingsrom, noe som kan begrense foreldrenes deltakelse. I slike situasjoner kan det sies at forskjelligheten konstrueres, fordi foreldrene ikke vurderes å være i besittelse av den nødvendige kompetansen som skal til for å kunne være fullverdige deltakere i barnehagen. På denne måten står de i fare for å bli plassert i en underordnet posisjon (Young, 2009).

Det er videre mulig å tyde en normaliseringslogikk i situasjoner der foreldrenes perspektiver ikke samsvarer med barnehagens. I situasjoner der foreldre stiller spørsmålstegn ved eksisterende praksiser, normer og verdier, blir deres tvil, usikkerhet eller uenighet i flere tilfeller forsøkt overskredet gjennom overtalelser, veiledning eller gjentatte forklaringer.



Young (2009) peker på at dette handler om å inneha ulike posisjoner der den dominerende part, som ofte er majoriteten, definerer hvilke normer, verdier og standarder som skal gjelde, og som andre blir vurdert opp mot og forventes å forholde seg til. Dette kan bety at barnehagens måter å strukturere barnehagehverdagen på i all hovedsak tar utgangspunkt i majoritetens posisjoner.

Normaliseringslogikken kan knyttes til ideen om *symmetri* og *asymmetri*. Det kan oppfattes å være en rådende forestilling i barnehagefeltet om at symmetri er en forutsetning for likeverdige relasjoner preget av anerkjennelse og gjensidig respekt. Symmetri kan i en slik sammenheng forstås å skape positive konnotasjoner som knyttes til konsensus og harmoni. I relasjonen mellom barn og voksne blir symmetri betraktet som en viktig verdi å tilstrebe, fordi det synliggjør at barnet er en aktiv deltaker med egne intensjoner og meninger (Bae, 2009; Sævi, 2014). Det viser dessuten til at makten i relasjonene blir forsøkt utjevnet. Asymmetri synes ofte å skape negative konnotasjoner, og kan forstås å bli forbundet med makt og disharmoni. Asymmetri er derfor ofte uønsket i en relasjonell sammenheng i barnehagen. Young (1997) har imidlertid et annet perspektiv på symmetri og asymmetri der det hele snus på hodet. Det blir ikke først og fremst belyst i tilknytning til makt, men i relasjon til forståelse. Som vist i teorigapitlet peker Young (1997) på at forståelse ofte blir oppfattet som at en skal sette seg inn i den andres ståsted, og tilstrebe seg på å se tingene fra den andres perspektiv. I tillegg til at det er ontologisk umulig å sette seg i den andres ståsted, bidrar en slik tenkning til at forskjellighet og partikularitet ignoreres (Young, 1997, s. 44). Hvilke forestillinger vi har om forståelse, har altså betydning for hvordan vi tilnærmer oss andre menneskers perspektiver. Jeg mener at perspektivet som Young (1997) tilbyr er fruktbart i kontekster som er preget av mangfold, forskjellighet og kompleksitet. I analysene viser jeg at barnehagelærerne forholder seg til foreldrenes ulike perspektiver på litt forskjellige måter, men at de i all hovedsak forsøker å forklare, argumentere for og overbevise foreldrene om at barnehagens vurderinger, praksiser og tankemønstre er de mest hensiktsmessige for barnet. I enkelte tilfeller blir ikke foreldrenes perspektiver tatt i betraktning, fordi det de gir uttrykk for blir vurdert som umulig å imøtekomme av de barnehageansatte. Det kan reises spørsmål ved om det er slik at foreldrene forventes å justere seg, eller innrette seg etter barnehagens normer og verdier, fremfor at det skjer en bevegelse både hos de barnehageansatte og foreldrene. Hvilke perspektiver er det som gjøres gjeldende, og hvilke stemmer er det som blir hørt? Young (1997) peker i denne sammenhengen på at dersom ulike perspektiver skal kunne komme til uttrykk, må det tas i betraktning at enhver relasjon er asymmetrisk, og at relasjonen bør preges av *asymmetrisk gjensidighet*. Det vil si at

en ikke forsøker å forstå den andre gjennom seg selv og sine egne perspektiver og erfaringer, men at man møter den andre med ydmykhet og er åpen for at det alltid er noe ved den andre som man ikke kjenner til og som man ikke forstår. Jeg mener at dette er et perspektiv som i større grad ivaretar mangfold og forskjellighet i barnehagen, fordi det utfordrer tenkningen om likhet, normalisering, symmetri og konsensus.

### 7.3 Oppsummering

Jeg skal i det følgende trekke trådene sammen og løfte frem noen sentrale sider ved mine funn. Hovedspørsmålet og forskningsspørsmålene som jeg har forsøkt å svare på er nevnt i innledningen til dette kapitlet.

Det som er gjennomgående tydelig i materialet er at barnehagelærerne orienterer seg etter en likhetslogikk i barnehagene. Når barnehagelærerne *beskriver* mangfold, fremstår mangfold som ukomplisert, risikofritt og relativt harmonisk. Mangfold er noe som bare *er* der, og det er ikke noe barnehagelærerne trenger å gjøre noe med. Det er først når barnehagelærerne må forholde seg aktivt til, og forhandle med forskjellighet, at mangfold blir noe mer enn en beskrivelse. Det er i barnehagelærernes fortellinger om hva de gjør i ulike situasjoner, at det blir tydelig hvordan likhetslogikken gjøres gjeldende og hvordan den blir stående i et spenningsforhold til mangfold. Mangfold er i slike sammenhenger ikke lengre ukomplisert og harmonisk, men utfordrende og forstyrrende.

Mangfold fremkommer i materialet som et taust og underkommunisert tema i barnehagene. Dette kan forstås å ha sammenheng med likhetsdiskursen som rår i barnehagene og i samfunnet for øvrig. Når mangfold og forskjellighet blir underkommunisert av barnehagelærerne, ble det vist at dette kan frata barna et språk å snakke om forskjellighet på, og at forskjellighet kan bli konstruert som noe 'unormalt'. Det kan videre tenkes at mangfold og forskjellighet er et underkommunisert tema i utdanningssektoren så vel som i barnehagefeltet, slik at også barnehagelærerne mangler et språk å snakke om mangfold og forskjellighet på.

Mangfold handler først og fremst om 'de andre' i barnehagelærernes beskrivelser. Det er tydelig at kategorisering spiller en vesentlig rolle i mangfoldstenkningen. Når mangfold kategoriseres og fokuset først og fremst rettes mot likheter i barnehagen, ble det forsøkt vist at dette kan bidra til å sementere og forsterke skillet mellom 'oss' og 'dem', fremfor at det åpner opp for variasjon og forskjellighet.

Barnehagen som institusjon er strukturert blant annet gjennom rutiner, regler og normer. Strukturene har betydning for hvordan de ulike aktørene posisjoneres og posisjoneres seg. Materialet viser at barnehagelærerne i liten grad forholder seg bevisst til strukturelle forhold i barnehagen, men at de er mer opptatt av de nære relasjonene og det som foregår i et her- og- nå. Barnehagelærerne justerer strukturene dersom det oppleves å være nødvendig, men det er få eksempler på at strukturene har blitt endret som følge av mangfoldets og forskjellighetenes eksistens. Jeg har argumentert for at mulige konsekvenser av ikke å være bevisst på strukturenes betydning i relasjon til mangfold og forskjellighet, kan være at det i liten grad blir stilt spørsmål ved majoritetens normer, regler og standarder, og at disse får fortsette å dominere feltet. Med andre ord synes det å være en normaliseringslogikk som gjør seg gjeldende, og at det implisitt forventes at barnehagens ulike aktører skal tilpasse seg det allerede eksisterende. Dette kan forstås å gjelde de barnehageansatte, like mye som foreldrene og barna.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem likhetslogikkens og normaliseringslogikkens relasjon til ideen om symmetri. Når barnehagelærerne står overfor perspektiver, normer og verdier som ikke samsvarer med det de selv, eller barnehagen står for, viser materialet at barnehagelærerne ofte søker etter konsensus, og at de ofte forsøker å oppnå forståelse hos foreldrene gjennom å legge vekt på barnehagens perspektiver og hva som er til det beste for barnet. Jeg mener at Young (1997) sine refleksjoner om asymmetrisk gjensidighet kan være et viktig bidrag i barnehagefeltet når det gjelder mangfold og forskjellighet, fordi det stiller spørsmål ved idealet om symmetri i søken etter å forstå 'den andre'. Skal forskjellige perspektiver og stemmer komme til uttrykk, argumenterer Young (1997) for at vi alle må ta i betraktning at menneskene vi står overfor har sin egen unike livshistorie som vi aldri kan forstå fullt ut. Idealet om symmetri og likhet kan bidra til å tilsløre og ignorere forskjellighetene.

## Referanser

- Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham and London: Duke University Press
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2. utg. Lund: Studentlitteratur
- Andersen, C E [et al.]. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 15- 2011
- Angell, M- L. (2011). Anerkjennelse av kultur i barnehager. I: A M. Otterstad & J. Rhedding- Jones (red.), *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s. 200- 214). Oslo: Universitetsforlaget
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter I samspeilet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, nr. 1, 9- 28
- Baumann, G. (1999). *The multicultural riddle. Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*. New York: Routledge.
- Berkaak, O A. (2012). De andres mange ansikter- Mangfold i tanker, ord og gjerninger. *Norsk Antropologisk Tidsskrift* (1), 66- 75
- Brandt, S S. (2010). *En mangfoldig og universell grunnopplæring? Om hvordan mangfold ivaretas faglig, sosialt og fysisk fra 4. til 8. trinn i grunnskolen*. NIFU STEP, Rapport 9/ 2010
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77- 101
- Christoffersen, H. (2010). *Semantikk og politikk. En analyse av integreringsbegrepet i stortingsmeldinger om innvandring*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo). Hentet fra [https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/399/2/Christoffersen\\_Hanne.pdf](https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/399/2/Christoffersen_Hanne.pdf)
- Creswell, J W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. 3. utg. London: Sage
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. 3 utg. Gyldendal akademisk
- Franzosi, R P. (2004). Content Analysis. I: Hardy, Melissa og Bryman, Alan (editors). (2004). *Handbook of Data Analysis*. London: Sage Publications, s. 547- 565.
- Gjervan, M., Andersen, C E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hatch, J A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: State University of New York Press
- Henningsen, E., Berkaak, O A. & Skålnes, S. (2010). *Mangfoldsåret: Muligheter og motsigelser i politikken for et flerkulturelt kulturliv* (NIBR- rapport 2010:18). Hentet fra <http://evalueringsportalen.no/evaluering/mangfoldsaaet-muligheter-og-motsigelser-i-politikken-for-et-flerkulturelt-kulturliv/Mangfolds%C3%A5ret%20NIBR%202010-18.pdf/@@inline>

- Hylland E., T. (2007). Mangfold versus forskjellighet. I: T. H. Eriksen & Ø. Fuglerud (red.), *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 111- 132). Oslo: Pax forlag
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 2010, 3 (2), 63-75
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax forlag A/S
- Korsvold, T. (2011). Barndom- barnehage- inkludering. I: T. Korsvold (red). *Barndom- barnehage- inkludering* (s. 9- 31). Bergen: Fagbokforlaget
- Korsvold, T (red.). (2011). *Barndom- barnehage- inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Krogstad, K. (2015). På leting etter religion. En diskursanalyse av begrepet «det flerkulturelle» i politiske tekster om barnehage. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1 (99), 3- 14
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvillo, Ø. (red.). (2008). *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Langvasbråten, T., Skjeie, H. & Teigen, M. (2008). *Likestilling, mangfoldspolitikk og religiøs pluralisme. En lenkesamling til regjerings- og stortingsdokumenter 1997- 2007*. Hentet fra <http://eng.kilden.forskningsradet.no/binfil/download.php?did=7176>
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I: E L., Dale (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 154- 186). Oslo: Universitetsforlaget
- Nilsen, H K. (2011). *Kulturelt og språklig mangfold- og norskhet- i barnehager med norsk- russiske barn i Finnmark* (HIF- rapport 2011:7). Hentet fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/6260/Rapport;jsessionid=C5DEC248337ED94AA3F308AFBD533A3?sequence=1>
- Otterstad, A M. (red). (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold- fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Otterstad, A M. (2008). Innledning: «Å skrive fram» profesjons- og mangfoldsdiskurser. I: A M., Otterstad. *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold- fra utsikt til innsikt* (s. 10- 27). Oslo: Universitetsforlaget
- Otterstad, A M. (2008). Fra en annen til de andre- kritiske blikk på kategorier i interkulturell forskning. I: A M. Otterstad (red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold- fra utsikt til innsikt* (149- 176). Oslo: Universitetsforlaget
- Otterstad, A M. & Andersen, C E. (2012). 'Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold'. Diskursive lesninger av inkludering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 2012, 5 (2), 1- 21
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen- et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5 (92), 376- 387
- Postholm, M B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Rhedding- Jones, J. (2005). Questioning diversity. I: Yelland, N. (red.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (s. 131- 145). Berkshire: Open University Press

- Ryan, G W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, Vol. 15, No. 1, February 2003 85- 109
- Spernes, K. & Hatlem, M. (2013). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gylden akademisk
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling- Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 248- 259
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Utaker, A. (1991). *Språklogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wikan, U. (1999). *Mot en ny norsk underklasse. Innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Young, I M. (1997). *Intersecting voices. Dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. New Jersey: Princeton University Press
- Young, I M. (2000). *Inclusion and democracy*. New York: Oxford University Press.
- Young, I M. (2006). Education in the Context of Structural Injustice: A symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, 1, (38). Oxford: Blackwell Publishing
- Young, I M. (2009). Structural Injustice and the Politics of difference. I: Grabham, Cooper, Krishnadas & Herman (editors). *Intersectionality and beyond. Law, power and the politics of location* (s. 273- 298). Oxfordshire: Routledge- Cavendish
- Young, I M. (2011a/ 1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University Press
- Young, I M. (2011b). *Responsibility for Justice*. New York: Oxford University Press

### Offentlige dokumenter

- Gjervan, M. (red.). (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- NOU 1995:12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/816a0c1adb14cf2beca2b4521db456d/no/pdfa/nou199519950012000dddpdfa.pdf>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning
- St.meld. nr. 49 (2003- 2004). (2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2012- 2013). (2012) *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>

## Vedlegg

### VEDLEGG 1

#### Til førskolelærerne/ barnehagelærerne

##### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Mitt navn er Marianne Østli og jeg er masterstudent ved høgskolen i Østfold på studiet mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet. Jeg er utdannet førskolelærer ved Høgskolen i Østfold fra 2010, og har jobbet i barnehage både før og etter avsluttet studium. For tiden underviser jeg i pedagogikk ved høgskolen i Østfold.

Tema for min oppgave er: «Hvordan forstår barnehagelærere mangfold i barnehagen»? Dette synes å være et tema som er lite belyst både i faglitteraturen og i de politiske styringsdokumentene som barnehagen må forholde seg til og jobbe etter. Barnehagens styringsdokumenter stiller krav til barnehagelærere og det øvrige personalet om at de skal jobbe med og synliggjøre mangfold i barnehagen, men det er i liten grad beskrevet hvordan dette skal gjøres og hvordan det kan forstås. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen.

Opplysningene vil bli samlet inn ved bruk av kvalitative intervju, og det er barnehagelærere som er fokuset for dette prosjektet. Det vil bli tatt lydopptak under intervjuene. Lydfilene vil bli slettet ved prosjektslutt i juni 2015. Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Barnehagens- og personalets navn vil bli anonymisert i det skriftlige materialet. Jeg planlegger å foreta intervjuene i november og ønsker å intervju to barnehagelærere i samme barnehage. Jeg tenker å gjennomføre intervjuene på én dag. Det er frivillig å delta, og det er når som helst lov til å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn. Alle opplysningene som til da er samlet inn vil bli slettet. Hvis dere har spørsmål i forbindelse med prosjektet kan dere ta kontakt med meg på tlf: [REDACTED], eller på e- post: marianne.ostli@hiof.no

Professor Geir Afdal ved Høgskolen i Østfold er min faglige veileder. Han kan kontaktes på e- post: geir.afdal@hiof.no

På forhånd tusen takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen  
Marianne Østli

## VEDLEGG 2

### Erklæring om informert samtykke

Mitt navn er Marianne Østli og jeg er masterstudent ved høgskolen i Østfold på studiet mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet. Jeg er utdannet førskolelærer ved Høgskolen i Østfold fra 2010, og har jobbet i barnehage både før og etter avsluttet studium. For tiden underviser jeg i pedagogikk ved høgskolen i Østfold.

Tema for min oppgave er: «Hvordan forstår barnehagelærere mangfold i barnehagen»? Dette synes å være et tema som er lite belyst både i faglitteraturen og i de politiske styringsdokumentene som barnehagen må forholde seg til og jobbe etter. Barnehagens styringsdokumenter stiller krav til barnehagelærere og det øvrige personalet om at de skal jobbe med og synliggjøre mangfold i barnehagen, men det er i liten grad beskrevet hvordan dette skal gjøres og hvordan det kan forstås. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen.

Opplysningene vil bli samlet inn ved bruk av kvalitative intervju, og det er barnehagelærere som er fokuset for dette prosjektet. Det vil bli tatt lydopptak under intervjuene. Lydfilene vil bli slettet ved prosjektslutt i juni 2015. Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Barnehagens- og personalets navn vil bli anonymisert i det skriftlige materialet. Jeg planlegger å foreta intervjuene i november og ønsker å intervju to barnehagelærere i samme barnehage. Jeg tenker å gjennomføre intervjuene på én dag.

Det er frivillig å delta, og det er når som helst lov til å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn. Alle opplysningene som til da er samlet inn vil bli slettet. Hvis dere har spørsmål i forbindelse med prosjektet kan dere ta kontakt med meg på tlf: [REDACTED], eller på e- post: [marianne.ostli@hiof.no](mailto:marianne.ostli@hiof.no)

Professor Geir Afdal ved Høgskolen i Østfold er min faglige veileder. Han kan kontaktes på e- post: [geir.afdal@hiof.no](mailto:geir.afdal@hiof.no)

---

### Erklæring om informert samtykke

Jeg er villig til å delta i forskningsprosjektet «hvordan forstår barnehagelærere mangfold i barnehagen?» Jeg er innforstått med at data vil bli brukt i anonymisert form og at innholdet i oppgaven kan bli presentert i faglige sammenhenger og i fagartikler. Jeg er kjent med at informasjonen innhentes i henhold til personopplysningslovens bestemmelser og at deltakelsen i undersøkelsen er frivillig. Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen eller be om at deler av datamaterialet blir slettet. Jeg er videre kjent med at alt datamaterialet slettes etter at masteroppgaven er avsluttet våren 2015.

-----  
**Sted og dato**

-----  
**Underskrift**



## Intervjuguide

«Hvordan forstår barnehagelærere mangfold i barnehagen?»

### Innledende spørsmål:

Alder, utdanning, hvor lenge har du jobbet med barn, hvor lenge har du jobbet som førskolelærer, hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?

Hva er barnehagens satsningsområde/ interessefelt? Er det noe dere har spesielt fokus på dette barnehageåret?

Hvordan oppfatter du at det faglige miljøet er i barnehagen?

Hva er det du finner spesielt interessant med å jobbe i barnehage?

Hva synes du er utfordrende ved jobben din?

Hva synes du fungerer spesielt bra i denne barnehagen/ på din avdeling?

Hva mener du barnehagen kan bli bedre på?

Hvordan legges det til rette for kompetanseheving og kunnskapsutvikling for førskolelærerne i denne barnehagen? Velger førskolelærerne selv hva de ønsker kompetanseheving i og mer kunnskap om? Hvilke temaer/ områder velges? Hvorfor?

Når du tenker tilbake på jobben din i barnehagen, husker du en eller flere situasjoner som handlet om mangfold?

Mangfold har vært i fokus over flere år, også i barnehagefeltet. Hva forbinder du med mangfold?

### Generelt:

1. Mange barnehager deler barnegruppa i mindre grupper i løpet av dagen. Gjør dere det i denne barnehagen/ på din avdeling?
  - Er denne inndelingen fast eller rullerer den?
  - Hvilke kriterier ligger til grunn for denne inndelingen? (alder, egenskaper, vennskap, kjønn, annet?)
  - Hvordan har dere kommet frem til denne inndelingen?
  - Hva er grunnene til at dere deler barnegruppa i mindre grupper?
  - Hva gjør dere i de ulike gruppene?
  - I hvilke situasjoner deler dere barnegruppa?
2. På hvilke måter får barna identitetsbekreftelse i barnehagen?

### Samlingsstund:

3. Hvordan organiserer dere samlingsstunden på din avdeling? Hvor ofte har dere samlingsstund? Hvor mange barn er vanligvis til stede? Hvilke tema tar dere opp? Er det en plan over det? Hva mener du er bra med å ha samlingsstund? Hvorfor har dere samlingsstund?

Hvis svaret er at de ikke har samlingsstund: Hva er grunnene til at dere ikke har samlingsstund? Har dere diskutert dette i personalgruppen?
4. På hvilke måter deltar barna i samlingsstunden?
5. Hva gjør du hvis du legger merke til at noen barn faller ut eller ikke følger med?

6. Når du tenker på samlingsstundene, opplever du at alle barna får med seg det som blir sagt, gjort og fortalt?

**Lek:**

7. Når du har observert eller observerer «frileken» ute/ inne, kan du huske å ha sett noen mønstre i frileken? F. eks:
  - Hvem som leker med hvem?
  - Hva som foregår i leken?
  - Hvordan barna kommuniserer med hverandre?
  - Voksnes deltagelse
8. Hva gjør du dersom du observerer at barn blir stående/ holdt utenfor leken?

**Foreldresamarbeid:**

9. Hvilke rutiner har barnehagen for samarbeidet med foreldrene?
10. Hvilken kjennskap har du til barnas hjemmeforhold? Foreldrenes syn på oppdragelse? Foreldrenes syn på barn?
11. Hva gjør du for å trekke foreldrene aktivt med i innholdet i barnehagehverdagen?
12. Hva gjør du hvis du opplever at foreldrene ikke forstår hva som blir sagt?
13. Har dere noen rutiner for dette (dvs. hva dere skal gjøre dersom foreldrene ikke forstår hva som blir sagt/ kommunisert)?
14. Hvordan organiseres foreldremøtene i barnehagen? Hva gjør dere dersom de samme foreldrene ikke dukker opp på flere av møtene? Hvordan får de informasjon om hva som har blitt tatt opp på møtene?
15. Hvordan foregår den daglige kontakten med foreldrene i f. eks bringe- og hentesituasjonen?
16. Hva handler disse daglige møtepunktene/ samtalene om?
17. Spør du foreldrene om barnas interesser og hva de pleier å gjøre utenfor barnehagen?
18. Hvordan samarbeider du med foreldrene når det gjelder barnas språkutvikling?
19. Hva gjør du dersom foreldrenes ønsker kommer i konflikt med barnehagens mål, rutiner, verdier og normer?
20. Hva gjør du dersom foreldrene stiller spørsmålstegn ved valg som er gjort eller ved praksisen som føres? Hvordan argumenterer du for/ begrunner du valgene som er gjort og praksisen som føres? Har du eksempler på situasjoner der dette har skjedd?
21. Hva gjør du dersom du kommer opp i situasjoner der det er uenighet om hva som er barnas beste? F. eks i samtaler med foreldre eller kolleger? Har du eksempler på situasjoner der dette har vært tilfelle? Hvordan kom du frem til hva du skulle gjøre? Endret dere praksis i etterkant av dette?

**Språk:**

22. Hvordan er språkstimuleringen organisert på din avdeling?
23. Har dere språkgrupper? Hvis ja, hvem deltar i disse gruppene? Hva foregår i disse gruppene? Er det en fast person på avdelingen eller i barnehagen som har ansvaret for språkgruppene?

24. Hva har dere fokus på vedrørende språk?
25. Hvilket materiell bruker dere i språkarbeidet?
26. Hvilken plass har barnas morsmål i barnehagen?
27. Hvordan kommuniserer du med barn som ikke kan norsk eller som ikke snakker det samme språket som noen av de ansatte/ voksne?
28. Hvordan er det flerspråklige miljøet i barnehagen?
  - Er barnas ulike morsmål synlige og hørbare i hverdagen?
  - Finnes det bøker/ bilder fra ulike kulturer/ på ulike språk?
  - Synges det sanger, rim og regler på ulike språk?
  - Samtales det om hva ting heter på ulike språk?

**Dersom informanten nevner/ trekker frem kultur/ flerkultur:**

29. På hvilke måter synliggjøres det kulturelle mangfoldet på din avdeling?
30. Samtaler dere med barna om forskjellighet knyttet til kultur (praksiser, normer, holdninger, tenkemåter, moral, tradisjoner)?
31. Hvordan samarbeider dere med foreldrene når det kommer til synliggjøring av kulturelt mangfold?

**Dersom informanten nevner/ trekker frem religion:**

32. På hvilke måter synliggjøres ulike religioner på din avdeling?
33. Hvilke aktiviteter er knyttet opp mot religiøse høytider?
34. Markerer dere ulike høytider i barnehagen? Hvordan gjøres dette? Hva gjør de ansatte og hva gjør barna?
35. Hvordan samtaler dere med barna om religion på din avdeling?
36. I hvilke sammenhenger snakker dere om religion? Hvilke tema tar dere opp?
37. Hvordan samtaler dere med foreldrene om religion?