

Språkkrav – en maktfaktor i arbeidslivet?

Barnehagelederes oppfatninger rundt krav til norskferdigheter for barnehageansatte i Oslo Kommune

Annette Seglem og Ida Kristine Kitterød

Mastergradstudiet i mangfold og inkludering

Avdeling for lærerutdanning, 2016



Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie som tar for seg problemstillinger rundt kravet til språkprøve på B1 nivå (tidligere norskprøve 3) for fast ansettelse i Oslo Kommunes barnehager som ble innført i 2012. Vi har intervjuet fire ledere fra fire ulike barnehager og spurt om hvilke oppfatninger de har angående krav til norskkunnskaper hos ansatte. For å sette et begrepsapparat på barnehageledernes oppfatninger og refleksjoner har vi brukt Michel Foucault og Pierre Bourdieus teorier om makt.

Fire temaer ble tydelige i samtalene med informantene, og utgjorde grunnlaget for analyse og diskusjon. Temaene dreide seg om: kunnskap om språkkravet, ansettelser, verdsatt kompetanse hos barnehagemedarbeidere og perspektiver på mangfold i barnehagen. Innenfor temaene har vi trukket fram de diskursene barnehagelederne står i og satt det inn i en kontekst hvor maktspektet blir synliggjort.

Vi har funnet ut at lederne har meget begrenset kunnskap om kravet, men at de alle har forsonet seg med det, dog i ulik grad. Noen synes det har en begrensende effekt på hvem som ansettes i barnehagen og uttrykker bekymring for å gå glipp av gode ansatte på grunn av kravet. Dette kommer i tillegg til deres allerede manglende beslutningsmyndighet når det kommer til ansettelser. Deres faglige ståsted blir tydeliggjort gjennom synet på kompetanse blant de ansatte. De trekker fram annen pedagogisk og barnefaglig kompetanse som mer tungtveiende enn korrekt norsk uttale og velutviklet norsk språk. Det blir trukket fram evne til undring sammen med barn og evne til å skape nysgjerrighet og gode læringssituasjoner, samt hva de kaller for å ha gode pedagogiske evner, som vel så viktige som å ha norskferdigheter på B1-nivå. Også evne til å sette seg inn i barn og familiers erfaringer og kulturelle og språklige bakgrunn er verdsatt kompetanse, og er noe alle informantene er enige om at er viktig for mangfoldet i barnehagen. Vi finner likevel en diskurs som skiller oss og dem hvor oss-et, altså majoriteten, legger premissene for når den minoritetsspråklige ansattes kompetanse er gyldig kapital i barnehagefeltet og i den diskursen som råder i den enkelte barnehage.

Vi har funnet ut at det mangler samsvar mellom barnehageledernes oppfatninger og den eksisterende politiske diskursen om at vi trenger et slikt krav for å sikre kvaliteten i barnehagen. I tillegg til dette problematiserer vi, med bakgrunn i våre funn, hva kravet gjør for myndighetenes mål om å øke rekruttering av innvandrere til arbeidslivet.

Abstract

This is a qualitative study regarding terms of employment for non-native speakers of Norwegian, in Oslo's municipal kindergartens. In order to be employed permanently, a requirement to pass a language test on a level of B1 (formerly called norskprøve 3), was introduced in 2012. We have interviewed four kindergarten managers regarding how they perceive these kinds of language requirements as it pertains to their employees. In order to analyse their perceptions and reflections, we have utilized theories on power from both Michel Foucault and Pierre Bourdieu.

In the interviews, four main themes stood out, and served as basis for analysis and discussion. We have called these "knowledge about the language requirement", "hiring procedure", "highly valued competency in kindergarten workers" and "perspectives on diversity in kindergartens". Within these themes, we have described the discourses relevant to the situations that the managers are in, and contextualized aspects that show power.

We found that the managers have little factual knowledge about the requirement, but they have come to terms with it, in one way or another. Some claim it has a restrictive effect on hiring processes and express worry that they are not able to hire potentially valuable employees. This is in addition to the fact that they are no longer in charge of hiring. Their pedagogical background is expressed through their views on their workers' competency. They argue that other educational and pedagogical backgrounds are more important than correct Norwegian grammar, pronunciation and vocabulary. They highlight ability to create curiosity and inquisitive thinking with the children, and create good learning environments, in addition to what they call good pedagogical skills, as being at least as important as having Norwegian language skills on the B1-level. All of the informants are also in agreement that the ability to empathise with children and their families' experiences and cultural and language background is valuable competency, and important for diversity in the kindergarten.

We have also found a discourse that separates *us* and *them*, i.e. the *us* being the majority, defining when the worker with a minority background possesses valid capital for the educational setting and within the prevailing discourse in the kindergarten.

We have found a discrepancy between the managers' opinions and the existing political discourse on the necessity of such a requirement to secure quality in the kindergartens. On the basis of our finds, we also question what effect this type of requirement has for goals of recruiting more migrants into the workforce.

Endelig i mål! Masterarbeidet har vært en lang, lærerik og krevende prosess. Vi har hatt mange gode samtaler og diskusjoner sammen, det har vært både latter og gråt. Selv om studiene og skrivningen til tider har vært utfordrende, så ville vi ikke vært det foruten. Forskningen har gitt oss mange svar, men også mange nye spørsmål. Dette tenker vi er det som gjør fag og forskning så spennende; det åpner for ny kunnskap og også for videre undring og nysgjerrighet, og gir oss en visshet om at vi aldri kan, eller må, ta noe for gitt.

Vi vil rette en stor takk til våre medstudenter som har vært med på å gjøre disse årene så lærerike, morsomme og interessante. En spesiell takk til Kari og Berit som vi har vært i basisgruppe med, og som i tillegg har vært med på å redigere oppgaven vår. Vi har hatt mange artige bilturer og overnattinger i Halden.

Til vår veileder, Nina Johannesen, tusen takk for god veiledning, og for at du har klart å overføre roen din, og troen din på oss. Vi ønsker også å takke våre informanter for at de var så modige og sporty og stilte opp. Også takk til dere andre som har hjulpet til med fagstoff og for oppmuntrende ord på veien; ingen nevnt, ingen glemt.

Så ønsker vi å takke hver for oss. Jeg, Annette, takker arbeidsgiveren min for at jeg har fått mulighet til å studere ved siden av jobben. Takk til mine kolleger, Hilde og Solveig, som har stått på ekstra de siste månedene. Hjertelig takk til familien min som har bidratt til at jeg har kunnet fullføre oppgaven. Takk for at dere har vært så tålmodige og forståelsesfulle, gleder meg til å kunne være enda mere sammen. Julian, du skal endelig få den etterlengtede fotoboken som du har snakket så mye om. Thea, vi kan få mere tid sammen til å øvelseskjøre, slik at også du kommer i mål. Hanna, jeg gleder meg til å få tid til å besøke deg i Trondheim. Kjetil, jeg gleder meg til å kunne gjøre fellesting oftere - det savner jeg. Tusen takk, til venner, kollegaer, slekt – alle som har heiet og trodd på meg. Og til slutt, Ida, tusen takk for fellesprosjektet vårt, det har vært krevende, men endelig er vi i mål.

Jeg, Ida, vil takke sjefen min Janne for muligheten til å studere i kombinasjon med jobb. Og takk til kollegaer Siw og Linda for at dere i flere år har stått på i mitt fravær. Stor takk til mamma og pappa som har gitt meg losji i Halden, brakt Jo Henrik til meg på Høyskolen for ammepauser fra fire ukers alder og ellers for deres uforbeholdne (og økonomiske) støtte. Takk til Jo Henrik, snart fire år, for at du er så utrolig grei å ha med å gjøre. Takk til mannen min, Hans Henrik, for tålmodigheten din, og at du har klokketro på meg. Du har tvilt mindre enn jeg selv på at jeg skulle komme i mål. Det har vært viktig for meg. Og tusen, tusen takk til Annette. Vi har hatt opp- og nedturer, og et nyttig og spennende samarbeid. Men nå ser jeg frem imot å treffe deg uten at vi må snakke om oppgaven! Framover gleder jeg meg til å være enda mer sammen med guttene mine, og med gode venner og familie.

1	Innledning.....	6
1.1	Tematikk – norskkravene	6
1.2	Historisk bakteppe og kontekst	9
1.3	Forskningsoversikt	13
1.4	Analyseenhet og problemstilling.....	17
1.5	Oppgavens forskningsdesign.....	19
1.6	Faglig sammenheng.....	19
1.7	Oppgavens oppbygging og struktur.....	20
2	Teori - makt i lys av Foucault og Bourdieu.....	21
2.1	Innledning.....	21
2.2	Makt	23
2.2.1	Produktiv og repressiv makt.....	24
2.2.2	Kunnskap og makt.....	25
2.3	Diskursbegrepet.....	26
2.3.1	Prinsipper om tvang, underkastelse og utelukkelse.....	28
2.3.2	Viten, vitenskap, kunnskap og sannhet	31
2.4	Bourdieu - ulike kapitalformer	32
2.5	Symbolsk makt og vold.....	33
2.5.1	Pedagogisk handling.....	34
2.5.2	Språk.....	35
2.5.3	Maktfeltet	36
2.6	Felt-begrepet.....	36
2.7	Habitus.....	38
2.8	Det sosiale rom - kodifisering og klassifikasjoner	39
2.9	Oppsummering	40
3	Metode.....	42
3.1	Innledning.....	42
3.2	Forskningsparadigme	42
3.3	Forskningsstrategi	43
3.4	Intervju som metode.....	45
3.5	Utvalg, samt strategier og kriterier for utvalg	45
3.6	Intervjuguide	46
3.7	Gjennomføring av intervjuene.....	47

3.8	Vår rolle som forskere, og om det å samarbeide om en masteroppgave	49
3.9	Analysestrategi	51
3.10	Forskningens kvalitet	54
3.11	Forskningsetikk	55
4	Analyse	58
4.1	Innledning	58
4.2	Kunnskap om språkkravet	58
4.3	Bakgrunnen for kravet	58
4.3.1	Kravets innhold, karakter og relevans	65
4.3.2	Flerkulturell kompetanse	71
4.4	Ansettelse	73
4.5	Verdsatt kompetanse	78
4.5.1	Norskferdigheter	78
4.5.2	Kompetanse for mangfold	87
4.6	Perspektiver på mangfold - oss og dem	90
5	Diskusjon	96
5.1	Kunnskap om språkkravet	97
5.2	Ansettelse	102
5.3	Verdsatt kompetanse	104
5.4	Perspektiver på mangfold - oss og dem	107
5.5	Videre arbeid	111
6	Litteraturliste	112

1 Innledning

1.1 Tematikk – norskkravene

I februar 2016 publiserte Aftenposten artikkelen, «*Regjeringen vil stille norskkrav til barnehageansatte*» der kunnskapsminister, Torbjørn Røe Isaksen, sier at han ønsker å lovfeste norskkrav for ansatte i norske barnehager (Haugsvær, 2016). Dette ønsket er et av forslagene til tiltak som står beskrevet i St. meld nr. 19 (2015-2016), der et av tiltakene er: *Regjeringen vil ta sikte på å lovfeste i barnehageloven krav til norskspråklig kompetanse hos ansatte i barnehagen* (Meld. St. nr.19, 2015-2016, s.11). Krav om norskspråklig kompetanse hos ansatte i barnehagen og andre bransjer er allerede innført i flere norske kommuner. I Oslo Kommune, som har flest barnehageansatte med minoritetsspråklig bakgrunn, ble det i 2012 innført et krav om at alle som ansettes i fast stilling i Oslos barnehager må ha bestått språkstest på B1-nivå, tidligere kalt Norskprøve 3. Følgende står i Oppdragsbrev 2012, fra Oslo Kommune: ¹

Bydelene skal ved nyansettelser i barnehage stille krav om at kandidaten behersker norsk skriftlig og muntlig tilsvarende norskprøve 3. I tillegg har KOU satt av midler til norskkurs for ansatte i kommunale barnehager som ikke har tilstrekkelige norskerferdigheter, jf. punkt 4 Sentrale avsetninger.

Bakgrunnen og begrunnelsen for at kravet om bestått norskprøve 3 (nå B1-nivå) muntlig og skriftlig i Oslo Kommune, var at det ble ansatt mange med dårlige norskerferdigheter i både helse- skole- og barnehagesektoren (Karlson, 2013).

Vår interesse for temaet om språkkrav i arbeidslivet, springer ut fra vår bakgrunn i yrkeslivet der vi begge møter norskkravet i ulike situasjoner. Vi har begge erfart og sett en utvikling, knyttet til kompetansekraft i arbeidslivet, da spesielt knyttet til språkerferdigheter. En av oss jobber i en arbeids- og inkluderingsbedrift, mens den andre jobber som leder i barnehage. Vår erfaring viser at det er flere minoritetsspråklige arbeidssøkere som møter norskkrav for å komme inn i arbeidslivet, som de ikke klarer å innfri. I arbeids- og inkluderingsbedriften ser vi at det er mange deltakere som blir stoppet i sitt mål om arbeid, eller blir satt på vent i flere måneder (og år) fordi de ikke har de språkerferdighetene som kreves av arbeidsgivere. I barnehagen har vi opplevd at det har vært søkere med pedagogisk utdanning fra hjemlandet som ikke har oppnådd B1-nivå på skriftlig prøve, og får dermed ikke ansettelse i barnehagen. Oslo Kommune har i dag et krav om at alle som ansettes i barnehager og i helsesektoren skal

¹ OPPDRAGSBREV 2012 - UTDYPING AV VEDTATT BUDSJETT FOR FO2A - BARNEHAGER, Oslo Kommune, Byrådsavdeling for kunnskap og utdanning.

ha dokumenterte norskferdigheter, muntlig og skriftlig minst på B1-nivå. Dette kravet gjelder imidlertid ikke for svenske og danske arbeidstakere. Vi vil senere i innledningen gi en kort innføring i språkprøvene, og nivåer, samt et historisk bakteppe for norskprøvene. På bakgrunn av våre egne erfaringer med minoritetsspråklige arbeidssøkere, både som veileder og arbeidsgiver, ser vi at kravene kan skape både muligheter og begrensninger. Vi har mange spørsmål om kravene som er stilt til blant annet ansettelse i kommunale barnehager i Oslo.

Vi ser et arbeidsmarked som har vært, og er, i stor endring. Arbeidslivets krav blir stadig strengere. En av de største endringene i arbeidsmarkedet er graden av formell kompetanse som stilles til den enkelte arbeidssøker og arbeidstaker. NHO – direktør, Kristin Skog Lund, sier i et intervju i en artikkel publisert på nrk.no (Sandvik, 2016), at “Det blir et enormt press på ufaglærte stillinger framover, fordi vi har færre og færre sånne jobber”. Samme artikkel viser til Navs analyser, der statistikk viser at var over 60 % av arbeidsstyrken var ufaglært i 1972, i 2014 var denne andelen nedi 21 %. Det forventes at ca. 16 % av arbeidsstyrken er ufaglært i 2030 (ibid.). Artikkelen viser videre til tall fra SSB, som også viser at over 20 prosent av ungdom som har startet et løp på videregående skole ikke fullfører, hele 560 000 voksne nordmenn mangler videregående utdanning, og er overrepresentert blant trygdemottakere. Nav har i tillegg ambisjoner om at halvparten av ca. 30 000 asylsøkere som kom til Norge i 2015, skal ut i arbeidslivet. I denne gruppa er det mange som snakker dårlig norsk, og mangler formell kompetanse. I artikkelen, trekker LO-leder, Gerd Kristiansen, frem behovet for kvalifisering, Skogen Lund er enig at personer som mangler kvalifikasjoner skal få muligheten, men sier at:

... vi må nok også tilrettelegge for at flere kan jobbe innenfor et høyproduktivt arbeidsliv, selv om de ikke nødvendigvis ikke har all den formalkompetansen (ibid.).

I lys av dette ser vi at det er et gap mellom antall personer som har formelle kvalifikasjoner og etterspørselen etter ufaglærte i arbeidslivet. I tillegg til at det finnes færre ufaglærte jobber, ser vi at teknologiendringene i samfunnet også skaper endringer. I avisartikkelen, “Halvparten av dagens jobber kan bli erstattet innen 20 år” står det at teknologiendringene i samfunnet berører alle sektorer og yrker, dette gjelder særlig jobber uten krav til formell utdanning, noen yrker regner man med vil være borte i løpet av et par tiår (Enge & Klingenberg, 2014). To av de mest utrydningstruede er butikkansatte og maskinoperatører. Artikkelen viser til en rapport fra Statistisk sentralbyrå (SSB), som viser at en av fire norske arbeidsplasser kan bli automatisert bort i løpet av de neste 20 årene. Rapporten viser at etterspørselen etter arbeidere

med høyere utdanning kommer til å øke, mens etterspørselen etter arbeidstakere med lavere utdanning vil synke. Tor W. Andreassen, professor ved NHHs institutt for strategi og ledelse, blir intervjuet i artikkelen og mener at det i større grad bør vektlegges opplæring og læring i arbeidslivet, i tillegg til at det offentlige bør bidra med støtteordninger for virksomheter som trenger kompetanseutvikling (Enge & Klingenberg, 2014). Som vi viste til tidligere, er NHO-direktøren opptatt av at vi må tilrettelegge for å få flere ut i jobb, hun sier også at hun frykter for blant annet, økt utenforskap, hvis vi ikke samfunnet lykkes med å få både innvandrere og arbeidsledig ungdom ut i arbeidslivet (Sandvik, 2016).

I tillegg til at mange jobber krever fagutdanning, så stiller også norsk arbeidsliv strenge språkkrav. Stadig flere arbeidsgivere i Norge krever at minoritetsspråklige som søker jobb, må dokumentere sine norskkunnskaper. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet påpeker at det er en klar sammenheng mellom innvandreres norskkunnskaper og deres muligheter til å delta i det norske samfunnet (BLD 2012a). Regjeringen legger også stor vekt på at arbeid og språk er suksessfaktorer for å integreres i det norske samfunnet. *«Nøklane til integrering i det norske samfunnet ligg i å delta i arbeidslivet og ha gode norskkunnskapar»* Prop. 1 S (2014–2015)s, 14)

Einarsen (2013) poengterer at norskferdigheter er viktig for å få jobb og for at innvandrere skal kunne hjelpe barna sine i det norske samfunnet (Einarsen, 2013).

Forskning viser at språkopplæring i kombinasjon med praksis/jobb er den mest effektfulle måten å lære seg språk (IMDi, 2011). Myndighetene ønsker at flest mulig innvandrere skal bidra med sine ressurser inn i arbeidslivet og at de skal integreres. Nøkkelen til integrering blir stadig påpekt å være arbeidslivet. Arbeidsgivere gir også uttrykk for at de ønsker medarbeidere som har et norsknivå på høyde med etnisk norske. Det er paradokset i dette som vi er nysgjerrige på. På den ene siden så ønsker man integrering, mens man på den andre siden stiller høye krav, som kan ekskludere mange mennesker fra arbeidslivet. I to ulike undersøkelser gjort av IMDi (2011) og Rambøll Management (2011), sier innvandrere selv, at de mener at språk har stor betydning for integrering, både sosialt og for det å kunne delta i utdanning og arbeidsliv (IMDi, 2011). Men for å kunne delta er det viktig å bli vist tillit. Vi ønsker å se nærmere på hvordan arbeidsplasser som er berørt av norskkravet, oppfatter de språk- og kompetansekravene som er gjeldende. I og med at det er to sektorer som kravet gjelder i Oslo, henholdsvis helse- og barnehagesektoren, så ønsker vi å gå inn i en av sektorene for å snakke med ledere som har ansvar for ansettelser. Vi er begge kjent med

barnehager, både når det gjelder vår utdanning, jobberfaring, og gjennom det å ha egne barn i barnehage, og har derfor valgt denne sektoren.

For å undersøke dette nærmere har vi gjort en kvalitativ undersøkelse der vi har intervjuet barnehageledere med minst fem års fartstid som ledere. Dette for å få vite mer om oppfatningene om kravet som er satt for å ansette blant annet barnehagemedarbeidere.

1.2 Historisk bakteppe og kontekst

Innføring av lovfestet norskopplæring og norskprøvene – historisk tilbakeblikk

Introduksjonsloven trådte i kraft 1. august 2003, og med den ble «introduksjonsordningen for voksne innvandrere» et lovfestet tiltak fra 2005. Før dette, var ikke retten til opplæring i norsk lovfestet, og derfor var det heller ingen plikt å lære norsk for å få varig opphold i Norge.

Norskprøvene eller språkprøvene ble innført i kjølvannet av ordningen.

Introduksjonsprogrammet og opplæring i norsk og samfunnskunnskap er de viktigste virkemidlene for å bidra til å nå den politiske målsettingen om at nyankomne innvandrere raskt kommer inn i og forblir i arbeidslivet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016)

Det er kommunene som har plikt til å sørge for at personer i målgruppen får opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Introduksjonslovens rammer bestemmer hvem kommunen skal tilby opplæringen, når opplæringen skal starte, innholdet i opplæringen, hvor deltakeren skal være, og hvor lenge hver enkelt deltaker har rett til å delta i opplæringen. Målet med introduksjonsprogrammet er at deltakerne skal være kvalifisert for arbeidslivet etter to år. Fra 1. september i 2013, ble det obligatorisk å gå opp til avsluttende prøver i både norsk og samfunnskunnskap for alle som har rett og plikt til opplæring (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015).

Norskprøvene

Norskprøvene er utformet etter et felles europeisk rammeverk for språk, og består av fire individuelle prøver som skal teste innvandrernes språkferdigheter. Den er delt inn i to hoveddeler, en skriftlig og en muntlig prøve. Den skriftlige prøven er delt inn i tre deler: lytteprøve, leseprøve, og skriveprøve. De to første delene er adaptive, oppgavene tilpasser seg nivå. Den muntlige prøven er delt inn i en samtaledel og en individuell del. Alle som vil kan melde seg opp til norskprøven, de som har rett til gratis opplæring i norsk, har rett til å ta samtlige delprøver gratis én gang. Norskprøvene gjennomføres 2 ganger i året.

Rammeverket inneholder beskrivelser av ferdighetene; å lytte, snakke, samtale, lese og skrive på tre overordnede nivåer: elementært (A), selvstendig (B) og avansert nivå (C). Innenfor dette systemet gir læreplanen konkrete beskrivelser av hvilke språklige handlinger den enkelte kan utføre på fire nivåer: A1, A2, B1 og B2.

Kjennetegn ved språket på de ulike nivåene er inngående beskrevet i læreplanen. Vurderingen ”under A1” benyttes dersom kandidaten er på et nivå under A1 i én eller flere av ferdighetene som er beskrevet i læreplanen (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015:138). Som nevnt i forrige avsnitt ble den avsluttende norskprøven obligatorisk høsten 2013. Den avsluttende prøven måler deltakernes ferdigheter i lytting, lesing, skriving, snakking og samtale. Prøven består av en skriftlig og muntlig del som prøver de fem ferdighetene som beskrives i læreplanen, som igjen har tatt utgangspunkt i det Europeiske rammeverket. Språkprøvene har et dekontekstualisert innhold, de er med andre ord ikke knyttet opp mot spesielle yrker eller temaer (Monsen, 2008)

I et høringsnotat fra Utlendingsdirektoratet (UDI) Regelverk står det at formålet med introduksjonsloven er å styrke innvandreres mulighet for å delta i det norske arbeids- og samfunnslivet, og ved å innføre avsluttende prøver kan man lettere fastslå hvorvidt læringsmål til den enkelte er oppnådd. Notatet peker også på at både samfunn, deltakere og lærere kan få nyttig kunnskap om ferdigheter. Det fokuseres også på deltakeres motivasjon og mulighet til å få dokumentert ferdighetene sine. I tillegg vil det være nyttig for myndighetene, utdanningssystemet og arbeidsgivere. Det fokuseres på at den enkelte arbeidsgiver kan få kunnskap om språklige ferdigheter til arbeidssøkere. Vi lurer i den forbindelse på om strengere språkkrav er veien å gå for å øke innvandreres muligheter på arbeidsmarkedet. Mange av innvandrerne som kommer til Norge er ufaglærte og flere er analfabeter, økte språkkrav, kan etter vår mening vanskeliggjøre og utsette innvandreres muligheter til å komme ut i arbeidslivet. Språkkravet synliggjør hvilket ferdighetsnivå den enkelte er på, men også hvilket nivå man ikke er på. Ellen Andenæs, førsteamanuensis ved Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier ved NTNU, mener at det ofte fokuseres for mye på mangler ved enkelte arbeidstakere og at man heller bør rette blikket mot omgivelsene. Hun viser da til hvilke typer kommunikasjon som er knyttet til den spesifikke jobben, og til uformelle og formelle regler for samhandling på arbeidsplassen (IMDi, 2008).

Direktør i VOX², Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, Gina Lund, skriver at norskprøven gir arbeidsgivere en bedre mulighet til å rekruttere rett person til rett arbeid. Hun påpeker imidlertid at det i mange jobber er mer vesentlig å være god i muntlig norsk, enn å skrive perfekt norsk (VOX, 2015). Ifølge VOX, settes ofte B1 som krav fra arbeidsgiver ved fast ansettelse. Cecilie Hamnes, seniorrådgiver i VOX, sier at hun tror dette resulterer i at mange kvalifiserte arbeidssøkere ikke får jobb. Hun sier at det er lite sannsynlig at samtlige jobber innenfor en kommune forutsetter de samme språkferdighetene. En individuell behovsanalyse i den enkelte bedrift vil være viktig når den enkelte arbeidsgiver lyser ut stillinger. Hun sier videre at det er viktig at arbeidsgiver vurderer hvorvidt det er nødvendig å skrive på B1-nivå for å utføre arbeide (Michelsen, 2016).

Avslutningsvis i avsnittet om formålet med avsluttende prøver står det:

Et slikt krav vil også understreke samfunnets forventning om at innvandrere skal lære norsk, og at norskkunnskaper er en viktig forutsetning for videre deltakelse i yrkes- og samfunnsliv. (Prop. 79 L (2010–2011): 6)

Norskprøver - utvikling, resultater og hva som påvirker dem.

Når man legger sammen antallet avlagte prøver i gammel og ny prøveordning, ser man at det i 2014 ble gjennomført til sammen 22 127 skriftlige og 17 635 muntlige norskprøver. Antall muntlige prøver er nesten uendret fra 2013, med bare 93 færre avlagte prøver. For de skriftlige prøvene er det derimot en betydelig økning med 3 248 flere avlagte prøver i 2014. Det skyldes trolig at det ble obligatorisk med en avsluttende prøve for de som kom inn i ordningen etter 1. september 2013 (VOX, 2015). Det er den skriftlige delen som er vanskeligst for mange av innvandrerne. Ifølge VOX` tall fra vinteren 2015 oppnår bare 31 prosent av dem som avlegger den skriftlige prøven det nest høyeste nivået (B1). Bare 3 prosent oppnår det høyeste nivået (B2). Ifølge VOX, settes ofte B1 som krav fra arbeidsgiver ved ansettelse. I og med at det er mange som ikke klarer å oppnå B1-nivå på skriftlige delen, lurer vi på om at kravet som Oslo Kommune har, er for strengt, og bidrar til å ekskludere personer fra arbeidslivet, og dermed reduserer samfunnets mål om mangfold i arbeidslivet og økt sysselsetting av innvandrere knyttet til regjeringens mål om integrering av innvandrere. Ved å ha vedtatt et absolutt språkkrav, lurer vi på om dette kan bidra til at den enkelte jobbsøker ikke får vurdert sin profesjonsutøvelse med tanke på den helhetlige kompetansen den enkelte innehar. VOX (2015) skriver også at det er viktig at arbeidsgiver gjør en analyse

² VOX endrer navn til Kompetanse Norge 1. januar 2017

av hva som er nødvendige ferdigheter innenfor den aktuelle stillingen det er snakk om å gjøre en ansettelse til.

Hva kan forklare prøveresultatene?

Statistikken fra VOX/Norsk språktest om prøveresultater inneholder blant annet bakgrunnsinformasjon om kandidatenes kjønn, nasjonalitet, utdanningsnivå og antall opplæringstimer. SSB (2013) har sett nærmere på disse opplysningene for å få en indikasjon på hva som kan ha betydning for deltakernes prøveresultater (Einarsen, 2013). Informasjonen viser at kvinner i større grad har bestått norskprøvene (gammel ordning), i tillegg var det flere kvinner enn menn som gikk opp til skriftlig norskprøve. Ut i fra landbakgrunn er det innvandrere fra USA, Canada og Australia som skårer høyest på språktestene. Etter disse landene, kommer kandidater med europeisk bakgrunn. De med asiatisk og afrikansk bakgrunn hadde klart lavere andel som besto prøvene (eller kom på dagens B1-nivå). Med tanke på dagens språkkrav kan vi ut i fra denne statistikken se hvem som har best adgang til det norske arbeidslivet der det stilles språkkrav knyttet spesifikt til språkprøvene. SSB viser også til at kandidater fra Asia og Afrika har lavere utdanningsnivå fra opprinnelseslandet sitt. Derfor sier VOX, at det er utdanningsnivået som i størst grad forklarer de ulike prøveresultatene mellom de ulike nasjonalitetene. SSB viser til en rapport, *Norskprøve 3 for voksne innvandrere (nivå B1)* (2010) gjort av Universitetet i Bergen/Folkeuniversitetet Norsk språktest, at også morsmål påvirker prøveresultatene (Einarsen, 2013). Kandidater innenfor den indoeuropeiske språkfamilie, som også norskspråket tilhører, har bedre resultater enn de som ikke er innenfor denne språkfamilien. De som skårer høyest er kandidater med germanske og baltiske morsmål, 80 prosent består norskprøve 3 skriftlig, mens de med asiatiske morsmål var det bare 25 prosent som besto prøven på samme nivå. Disse store forskjellene kan sannsynligvis forklares ved at det er vanskeligere å lære seg det norske språket for de som står fjernere fra norsk grammatikk. I tillegg er det en sammenheng med at det er samvariasjon mellom morsmål og oppholdsgrunnlag og utdanning. De personene som har et morsmål som spriker mest fra norsk, vil som regel ha et oppholdsgrunnlag og utdanningsbakgrunn som gjør det mer krevende for dem å lære seg norsk. Ser vi på tall fra SSB (2016), er ledigheten for innvandrere totalt 3. Kvartal 2016 på 7, 2 %. Afrikanske innvandrere ligger høyest på 11, 9%, mens innvandrere fra Asia er registrert med 7, 8 % ledige (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Selv om språkprøveresultatene ikke direkte kan sammenlignes med ledighetsstatistikken, kan det likevel antydes at dette har en sammenheng. Vi ser at utdanningsbakgrunn, landbakgrunn og

hvilket morsmål og språkfamilie man tilhører har betydning for prøveresultatene.

Kandidatenes har ulikt språklig utgangspunkt og forutsetninger. MiRA-Senteret (2009) skrev i en høringsuttalelse til høringen fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet, om *Endringer i introduksjonsloven og statsborgerloven med forskrifter og utlendingsforskriften (2008)*, at innføring av obligatorisk norskprøve vil få

(...)uheldige utfall for den enkelte, når for eksempel arbeidsmuligheter i samfunnet styres av karakterene man har oppnådd, uten å ses i sammenheng med hvilket språklig nivå man var på da man startet språkkurset, og de individuelle forutsetningene, læringsprosessen og progresjonen man har hatt (IMDi, 2008)

I avisartikkelen, *Kritisk til norskkrav* (Michelsen, 2016), sier seniorrådgiver i VOX, Cecilie Hammes Carlsen, at hun har inntrykk av at språkprøver med resultater på B1-nivå på samtlige delprøver er nærmest blitt et standardkrav fra både kommunale og private arbeidsgivere for å få fast ansettelse.

1.3 Forskningsoversikt

Når det kommer til forskning knyttet til norskprøver har vi med interesse lest Monsens (2008) masteravhandling *Kommunikativ funksjonalitet kontra formell korrekthet, Ordforrådsrikdom og leksikalske og formelle feil i besvarelser til Norskprøve 3 for voksne innvandrere*, hvor hun undersøker hva sensorene legger vekt på ved bestått prøve og problematiserer Norskprøve 3's mangler ved måling av *Strategisk kompetanse* kontra leksikale feil. Gjennom sin undersøkelse finner hun at forskjellene mellom beståtte- og ikke beståtte prøver er liten, og at de med ikke beståtte prøver, vises faktisk å ha et større ordforråd. Hun finner heller ikke større andel leksikale feil ved prøvene til de som ikke består, men derimot bøyingsfeil og stavefeil. Monsen mener dette kan tyde på at de formelle kriteriene er mer tungtveiende enn ordforrådsrikdom og har større betydning enn leksikale feil. Monsen har, i lys av Lyle F. Bachmans teorier, tolket det slik at Norskprøve 3 ikke fullt ut måler "strategisk kompetanse" (Monsen, 2008:7). Videre tar hun også opp konflikten i forventningene til hva som er godt nok norsk for arbeidslivet, og at forventningene mellom språkopplæringen og arbeidsgiver ikke alltid korresponderer. Monsens undersøkelse er interessant for oss fordi den kan si noe om at norskkravet ikke er arbeidsrelatert og at den peker på samme konflikt som vi ser, når det gjelder dette. Vi kan se i analysen vår at informantene kommer inn på dette, og vi diskuterer også dette i kapittel 5.

Her i Norge er det gjort studier på flerspråklige assistenter og deres kompetanse i barnehagen. Artikkelen *Marginalisert eller synliggjort? - Flerspråklige barnehageansattes kompetanse og*

rolle er basert på to undersøkelser gjort i norske barnehager, hvor funnene viser at barnehagene i ulik grad, og på ulik måte bruker flerspråklige ansattes kompetanse og hvordan ledelsen setter fokus på flerspråklighet ser ut til å ha betydning for hvordan assistentene oppfatter sin egen rolle i flerspråklig arbeid (Tkachenko, Giæver, Bratland & Syed, 2015) Denne artikkelen er interessant og relevant for oss fordi den sier noe om barnehagelederens holdninger til flerspråklighet, og i hvilken grad de ser flerspråklige ansatte som ressurser i arbeidet med barna. Vi kommer inn på dette i vår analysedel, da våre informanter har gitt oss mye informasjon om, og viktig innsikt i dette. Uten at forfatternes undersøkelser er direkte knyttet til språkkrav, sier den likevel noe interessant om det å se kompetanse rundt dette med å ha flere språk, og hvordan de ansatte igjen oppfatter egen rolle i arbeidet. Artikkelen sier også noe om det å utfordre holdningene om norsk språk som enerådende språk i barnehagen, og debatterer hvorvidt flerspråklighet marginaliseres eller synliggjøres. Våre informanter tar også opp rollen til flerspråklige ansatte og hvordan det kan innvirke på mangfoldet i barnehagen om det ansettes færre.

Andenæs (2010) har skrevet artikkelen “*Nok norsk*” til å være “*norsk nok*”? *Språk, arbeidsliv, likestilling*. Denne artikkelen tar utgangspunkt i moderne språkteori knyttet til andrespråksforskning, og ser det i sammenheng med empiri fra norsk arbeidsliv. Hun sier at språket på arbeidsplassen er delt inn i tre dimensjoner: som arbeidsredskap, som symbolsk kapital og som kroppstegn. Hun vektlegger at det å beherske språk, er avhengig av hvilken kontekst man er i. Andenæs (2010) trekker frem kommunikativ kompetanse, som dreier som om interaksjon og bokstavelig talt *samtale*. De som deltar i en samtale, må hele tiden forholde seg til hva den andre sier, og fortolke og aktivt fokusere på den andres bidrag. Tar man en enkeltytring ut fra konteksten, vil den ikke være fullstendig i seg selv. Men ved å lytte til ytringen ved språklige og kroppslige signaler er det lettere å lese og forstå budskapet (ibid.:197). Hun argumenterer for at det er viktig å lære språk i den praksisen man er i, og dermed utvikle en språklig tilpasning og forståelse for konkrete oppgaver og tilhørende begreper og hvordan det løses på den aktuelle arbeidsplassen. I denne studien er det «sykehjemsnorsk» som Andenæs kaller det, og begreper som *morgenstellet*, *å gå i stellet* og at en pasient er *tung* som er eksempler på begreper som er sentrale å forstå og for at det skal gi mening. Ser vi denne artikkelen i relasjon til vår studie og problemstilling, er denne forskningen interessant fordi norskkurs ikke retter norskopplæringen knyttet til bestemte yrker, og språkprøven måler ikke hvordan “barnehagenorsken” er.

Dette bringer oss videre til Folkenborg og Skog Hansen (2003) som på vegne av forskningsstiftelsen Fafo har laget rapporten *Arbeidsplassen som læringsarena for minoritetsspråklige arbeidstakere* (2003). Rapporten går inn i seks prosjekter i regi av Kompetanseutviklingsprogrammet og setter søkelys på arbeidsplassen som læringsarena for etniske minoriteter i Norge. Bakgrunnen beskrives slik:

Bakgrunnen for dette er en økende erkjennelse av at språk- og yrkesopplæring er vesentlige betingelser for integrering av etniske minoriteter, og at slik opplæring i mange tilfeller foregår mest effektivt på arbeidsplassen (ibid., 2003:5).

Rapporten trekker fram deltakernes opplevelse av større utbytte enn klasseromslæring alene, økt progresjon i norskkunnskaper og samtidig viktigheten av norskerdigheter for arbeidsfellesskapet. Fordeler for arbeidsplassen er at kompetansen tilegnes gjennom aktiv deltakelse i praksisfeltet. Selv om fordelene er mange, kreves det også mye. Kartlegging av bedriftens behov, kartlegging av ferdigheter hos og individuell oppfølging av deltaker, mulighet for utvikling, økonomiske incentiver og utvikling av gode arbeidsmetoder er blant de viktige suksessfaktorene (ibid.).

Selv om prosjektene foregår på andre arbeidsplasser enn barnehage gir dette likevel interessant innsikt til vårt prosjekt. Bare det at det er uttalt at det er en *økende erkjennelse* om at språk læres best på arbeidsplassen, kan synes å stå i konflikt med norskkrav for minoritetsspråklige for å ta del i arbeidslivet. Med utgangspunkt i informantenes utsagn om nettopp dette, tar vi opp denne konflikten i vår analyse. Gjennom analysen viser vi også eksempler på informantenes tilnærming og holdninger til språklæring på arbeidsplassen opp mot språkkrav for ansatte.

Winsnes (2009) har i regi av VOX laget evalueringen *Arbeidnorsk – evaluering av et kurs i grunnleggende ferdigheter for minoritetsspråklige i arbeidslivet*. Arbeidnorsk- modellen fokuserer på helhetlig språklæring der tekniske ferdigheter skaper ikke læring alene, men selvtillit, mestring og kommunikasjon må styrkes parallelt. Kurset var et internt opplæringsprosjekt som forgikk i bydel Gamle Oslo og bydel Søndre Nordstrand. Målgruppen var minoritetsspråklige ansatte i bydelene og målet var styrking av mulighetene for å holde seg i jobb eller å komme seg tilbake i jobb etter sykefravær, ved at deltakerne skulle bli bedre til å kommunisere med trygghet og forståelse (ibid.)

VOX mener at prosjektet har vært vellykket, både for deltakere, ledere og mentorer. For deltakerne har det blant annet resultert i økt selvtillit og vilje til å lese og skrive mer, som igjen har ført til flere tildelte oppgaver på jobb og raskere utførte oppgaver. Mentorer og lederne mener at de gjennom kurset har blitt flinkere til å kommunisere med minoritetsspråklige ansatte, at de har lært noe om videre kompetanseheving for gruppen og at de i så måte har blitt bedre ledere(ibid.).

Når vi ser til utlandet, er det gjort undersøkelser rundt språklærere som ikke har undervisningsspråket som morsmål. Dette kan vi se for eksempel se i Medgyes (2006) artikkel *When the teacher is a non- native speaker*, der han tar for seg forskjeller mellom lærere som er morsmålsbrukere og lærere som ikke er det. Han viser til empirisk forskning basert på studier av 325 læreres undervisningsmåter (“teaching behaviors”) og har kommet fram til hva som synes å være verdifull kompetanse, styrker og svakheter hos de ulike gruppene med lærere. Medgyes funn viser at forskjellen på de ulike gruppene, ligger i nettopp språklig bakgrunn. Han viser til at morsmålsbrukerne er på et klart høyere nivå når det kommer til å snakke, skrive og bruke språket riktig. De bruker også språket med større grad av selvsikkerhet. Han poengterer likevel at det ikke er selvsagt at lærerne som er morsmålsbrukere, selv med den språklige fordel, kan vise til mer suksessiv undervisning. Selv med det lingvistiske handikappet, har lærerne som ikke er morsmålsbrukere den samme muligheten til å bli suksessfulle lærere som lærerne i den andre gruppen. Dette begrunner Medgyes i følgende fordeler: De kan legge fram en bedre læringsmodell for elevene, de kan lære bort språklæringsstrategier mer effektivt, de kan gi mer informasjon om språket (her engelsk), de kan lettere forutse og forhindre lærevansker, er mer sensitive overfor elevene sine og de har ofte fordel av å beherske elevenes morsmål (Medgyes, 2006:436).

Medgyes funn er interessante for vår studie på flere måter. Vi ser særlig at våre informanter trekker fram dette med å se verdien i at de ansatte snakker barnas og foreldrenes språk. De trekker også fram det som blir kalt “gode pedagogiske evner” hos ansatte, som noe viktigere enn at de snakker korrekt norsk. Hva Medgyes her peker på av fordeler hos lærere som ikke er morsmålsbrukere, kan vi sammenligne med gode pedagogiske evner. Selv om dette er et stykke fra hva vår oppgave handler om, er det fortsatt interessant. Dette kan, i likhet med Medgyes, si oss noe om hva som er verdsatt kompetanse hos voksne når det kommer til læring i institusjoner.

Shishavan og Sadeghi (2009) har gjort en omfattende studie i Iran, som tar for seg hvordan til sammen ca. 270 lærere og studenter på ungdomsskole, universitet og språklæringsinstitusjoner oppfatter og beskriver engelsklærere med iransk morsmål. Lærerne selv trekker frem god kjennskap til pedagogikk, hvor godt du behersker undervisningsspråket og bruken av spesielle teknikker og metoder i undervisningen som det viktigste. Det studentene imidlertid trekker fram som de viktigste kvalitetene hos lærerne er god personlighet og hvordan lærerne behandler studentene. De trekker også fram som en fordel at læreren i tillegg kan bruke morsmål i undervisningen.

Når det kommer til barn, og hvordan de lærer språk, vil vi også trekke fram Ross og Newports (1996) artikkel om hvordan små barn påvirkes av å vokse som ikke er morsmålsbrukere. Forfatterne viser her til studier gjort av Newport og Singleton (1994). Gjennom deres studier mener de at barn som utsettes for ukorrekt språk, eller “forstyrrende elementer i språket”, som forfatterne kaller det, selv vil fokusere på de regulative og riktige bøyninger og uttale. De vil også selv “overse” de “forstyrrende elementene”. Også Slobin (2004) har gjort studier på små barn og utvikling av språk og grammatikk. Studiet undersøker barn som befinner seg i blandede språkmiljøer, hvor de hører setninger som ikke har riktig grammatisk oppbygning. Hans funn sier at barna likevel, som i Newport og Singletons (1994) studier, at barna laget sitt eget grammatiske system i sin språkutvikling, og at de ikke kun hermet vokse. (Slobin, 2004, Giæver, 2014)

Dette er forskning som både strider mot og kan underbygge våre informanternes oppfatninger om barns påvirkning av voksnes språk og hvordan dette igjen påvirker barnas språkutvikling. Vi kommer tilbake til dette i analyse og i diskusjonskapittelet.

1.4 Analyseenheter og problemstilling

Vårt forskningsobjekt er barnehagelederes oppfatninger av norskkravet og hvordan det og se det i lys av integrering. Vi har fokus på hva barnehagelederne forteller om språkkravene på arbeidsplassen sin, hvilke refleksjoner de har om hvilken kompetanse som er viktig og vesentlig for barnehagemedarbeidere. Vi har valgt å forske på dette fordi våre egne kunnskaper om norskkravet er basert på egne erfaringer knyttet til personer som møter dette kravet på ulik måte knyttet til norskopplæring, jobbsøking og ansettelser. Vi har informasjon og kunnskap og hva språkprøven måler, og hvilket språkkrav som er satt. Men vi har ikke hørt arbeidsgiveres stemmer knyttet til norskkravet. Vi ønsker å høre barnehagelederes

oppfatninger om norskkravet, fordi vi ikke kan se at arbeidsgivere har uttalt seg om kravet, hverken i media, artikler, eller undersøkelser. VOX (2015) har som tidligere nevnt, snakket om viktigheten av å gjøre en behovsanalyse på arbeidssstedet knyttet til språklig kompetanse ved spesifikke stillinger. I våre undersøkelser og søk på temaet har vi ikke funnet noen studier eller artikler som retter søkelys mot arbeidsgiveres meninger og påvirkning på språkkravet som er satt i Oslo Kommune.

Barnehagelederens oppfatninger om språkkravet og norskkunnskaper hos ansatte mener vi er viktig å belyse, fordi det er her arbeidet og den pedagogiske praksis foregår, og vi er opptatt av å få høre hva lederne tenker om språkkravene som en del av ansettelseskriteriene. Det er et offisielt mål i Norge at alle som kan, skal delta i arbeidslivet (Meld.St.nr. 49, 2003-2004). Det vil derfor være interessant og relevant å gjøre en undersøkelse på hvordan språkkravene blir sett på fra barnehageledernes ståsted, og se det i lys av integrering og deltakelse i arbeidslivet.

Vi har følgende problemstilling:

Hvilke oppfatninger har ledere i barnehagen angående krav til norskkunnskaper hos ansatte, og hvordan påvirker kravet muligheter til integrering?

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke kunnskaper har de pedagogiske lederne i barnehager om norskprøvene og kravene?
2. Hva vektlegger de ulike lederne som verdsatt kompetanse hos en barnehagemedarbeider?
3. Hvordan påvirker språkkrav til ansatte og ansattes språkkunnskaper barnehagens pedagogiske praksiser?

Makt som analytisk begrep og perspektiv

To av 1900-tallets mest innflytelsesrike maktteoretikere, Pierre Bourdieu og Michel Foucault, er våre samtalepartnere gjennom analysedelen. Dette fordi vi ser at vår undring og våre spørsmål knyttes til hvilke oppfatninger som finnes om norskkravet i barnehagene, og lurte på hvilke maktstrukturer som ligger bak. Maktteoriene vi benytter bidrar til å belyse hvem og

hva som er premissleverandør for hva som trengs av krav for å arbeide i barnehage. Teoriene hjelper oss å gi og få innsikt til og fra empirien, og løfte den fram. Ved å analysere materialet med Bourdieu og Foucault som samtalepartnere, kan vi se hva som kan prege diskursene og på hvilken måte maktaspekter kan ligge til grunn for dette. Jamfør Bourdieu kan vi også se hvordan sosiale relasjoner og strukturer spiller inn. Teoretikernes ulike syn på makt kan belyse forskjellige perspektiver og nyanser i empirien, som igjen kan gi oss en mer helhetlig analyse av hvordan makten gjør seg gjeldende i barnehagelederens oppfatninger og refleksjoner rundt norskkravene.

Vi har valgt ut noen begreper fra deres maktteorier. Disse begrepene vil være våre verktøy i oppgavens analysedel. De begrepene vi har valgt, mener vi er sentrale i forhold til å best mulig belyse problemstillingen og formålet med oppgaven vår på den måten at de hjelper oss til å sette et begrepsapparat på nettopp barnehageledernes oppfatninger rundt norskkravet: Hvordan kan vi lese maktperspektiver og maktrelasjoner ut ifra deres oppfatninger og perspektiver? Begrepene vi tar for oss, som alle springer ut i fra Bourdieu og Foucaults perspektiver på makt, er Bourdieus begreper *kapital*, *symbolsk makt og vold*, *felt*, *språk* og *habitus*, i tillegg til Foucaults diskursbegrep. I sammenheng med Foucaults *diskurs* tar vi for oss *kunnskap/ viten* og *utelukkelsesprosedyrer*.

1.5 Oppgavens forskningsdesign

For å belyse og besvare problemstillingen vår valgte vi å gjennomføre en kvalitativ studie basert på intervjuer og samtaler med barnehageledere i fire ulike barnehager. Vårt valg falt på kvalitativ metode fordi dette er en metode som går i dybden i et smalt felt, og gir oss muligheter til å besvare vår problemstilling om hvilke oppfatninger barnehagelederne har om språkkravet. Vi ønsker å forstå og klargjøre meningsfulle erfaringer hos barnehagelederne, og finne ut hvorfor de har de oppfatningene de har. Det vil være en tolkning som kan være relevant for videre forskning innenfor feltet. Selv om resultatene ikke kan generaliseres, så kan aspekter ved undersøkelsen vår bidra til forståelse i et bredere nedslagsfelt.

1.6 Faglig sammenheng

Vårt prosjekt hører hjemme under fagfeltet *mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet*. Prosjektet tar for seg språkkrav som er knyttet opp til minoritetsspråkliges muligheter til å komme inn på det norske arbeidsmarkedet. Et av integreringspolitikkenes høyeste mål er å få hver enkelt innvandrer til å være en ressurs i arbeidslivet og være økonomisk selvforsørget. Språkkravet, mener vi, kan i seg selv være inkluderende og skape muligheter,

men kan også være et hinder for personer som, av ulike grunner, ikke vil klare de vedtatte kravene. Studiet *Mangfold og inkludering* er yrkesrettet og forskningsbasert, og har fokus på å styrke inkludering og motvirke ekskludering og marginalisering av utsatte grupper og individer. Ved å sette fokus på arbeidslivets krav, knyttet til det å inkludere mennesker i arbeidslivet, mener vi selv at vi bidrar relevant og nyttig med vår oppgave om språkkrav i arbeidslivet.

1.7 Oppgavens oppbygging og struktur

Oppgaven er delt inn i fem hoveddeler; innledning, teori, metode, analyse og diskusjonsdel.

I dette kapittelet har vi ønsket å belyse og aktualisere temaet vårt. Vi har i tillegg gitt en kort innføring i hva språkprøven er, og hvordan den er bygd opp. Samtidig har vi introdusert og beskrevet forskning som er interessant i forhold til problemstillingen vår. Forskningen er nyttig i forhold til diskusjonsdelen, slik at vi får belyse og drøfte funnene våre på best mulig måte.

I teoridelen har vi tatt utgangspunkt i maktbegrepet, og sier noe generelt om makt, og vi vil videre vi presentere Pierre Bourdieus og Michel Foucaults teoretiske tilnærminger til maktbegrepet. I påfølgende metodedel gjør vi rede for våre metodiske valg og strategier. I analysedelen vil vi presentere et utvalg av fire transkriberte intervjuer, der empirien blir analysert ved å bruke de teoretiske begrepene vi har valgt for å svare på problemstillingen, der vi analyserer og diskuterer det i lys av valgt teori. I siste del oppsummerer og drøfter vi egne funn opp mot annen forskning, samt teori vi har brukt. Her vil de ulike perspektivene som kommer fram, åpne for videre diskusjon.

2 Teori - makt i lys av Foucault og Bourdieu

2.1 Innledning

I dette kapittelet vil vi presentere de teoretiske perspektivene på makt som vi har valgt som rammeverk for denne studien. Med utgangspunkt i empirien vår, har vi valgt teori som vi mener hjelper oss til en dypere forståelse av det vi har studert: Barnehagelederens oppfatninger rundt kravet til norskkunnskaper i barnehagen.

Pierre Bourdieu (1930 -2002) var en fransk sosiolog, og hadde et stort samfunnsengasjement og var politisk i sin forskning, han var ikke bare opptatt av å kartlegge og avdekke det som skjer, han ønsket også å bidra til sosial endring (Wilken 2006:68). Et av hans viktigste temaer var forholdet mellom individer og sosiale systemer, han studerte blant annet skjulte maktstrukturer og posisjoner i det klassesdelte franske samfunnet. Bourdieu var spesielt opptatt av mekanismene for sosial reproduksjon og symbolsk makt. Han mente at staten forsømte sitt ansvar overfor de svake i samfunnet. Han var grunnleggende refleksiv i sin samfunnsanalyse, og han inkluderer konsekvent forskeren selv.

Michel Foucault (1926- 1984), også fransk, er beskrevet blant annet som filosof, idehistoriker og forsker. Foucault er referansepunkt for mange maktanalytikere fra siste halvdel av 1900-tallet, og regnes som en av 1900- tallets viktigste tenkere (Neumann, 2000, Rønbeck, 2012), og er trolig fortsatt den mest leste teoretikeren innenfor samfunnsfag og humaniora (Eliassen, 2016:8). Foucault selv, endret og vendte på sine egne begreper kontinuerlig, og var ikke spesielt opptatt av faggrensener og disipliner, han oppfordret egne studenter til å bruke teorien hans hvordan de selv ville. Det ble en prinsipp sak for Foucault at teori og tenkning skulle *brukes* og settes i omløp, også uavhengig av etablerte grenser og utover de opprinnelige institusjonene. (Eliassen, 2016:9) Dette ser vi som en invitasjon til å bruke Foucault på den måten vi selv mener tjener vår analyse.

Valget falt på disse to fordi vi ser at de har både fellestrekk og ulike måter å se på makt, som vi mener kan være med å gi oss forskjellige synsvinkler og nyanser på de ulike maktstrukturene som ligger i oppfatningene som barnehagelederne gir uttrykk for. Både Foucault og Bourdieu har stått klart fram for oss som relevante teoretikere som kan hjelpe oss til å støtte og underbygge våre funn. Vi har i vår empiri funnet mange eksempler på relasjoner og strukturer hvor makt kommer til syne, og teorien har vært nyttig å lese sammen med

empirien. Der Foucault bidrar med å synliggjøre makten i diskursen og dens måte å innvirke på, kan Bourdieu hjelpe oss å se den strukturelle makten og hvilke premisser den legger. Han kan også hjelpe oss til å se sosiale relasjoner og hvordan å se makt i dette perspektivet.

Innledningsvis i dette kapitlet, vil vi skrive generelt om makt og diskurs, for deretter å trekke frem sentrale begreper i Bourdieus og Foucaults teorier knyttet til disse temaene. Vi vil operasjonalisere teoriene eller begrepene deres slik at vi får et mest mulig presist meningsinnhold, som gir oss en indikator på hvordan vi skal analysere datamaterialet vårt, og hjelpe oss til å avgrense det fenomenet vi skal undersøke, samtidig vil det gi høy grad av reliabilitet i undersøkelsen.

Studies viktigste analytiske begreper fra Bourdieu er habitus, kapital, og symbolsk makt og vold. Andre begreper som doxa og sosiale felt, ser vi på som viktig å forklare fordi begrepene er vesentlige for å forstå habitus, kapital og symbolsk makt, og dermed forstå helheten. I tillegg bruker vi Foucaults diskursbegrep som er en sammenveving av makt og kunnskap i ulike språkhandlinger. Ved å bruke disse begrepene som analyseredskap vil de gi oss mulighet til og senere analysere frem barnehageledernes muligheter til å posisjonere seg i «språkkravets diskurs».

Vi vil gjøre rede for tre utelukkelsesprosedyrer som Foucault skriver om i Diskursens orden (1999). Ved å bruke utelukkelsesprosedyrene i analysen, kan vi synliggjør den makten som ligger i de gitte sannhetene som diskursen produserer. Dette kan hjelpe oss til å finne makten bak oppfatningene til barnehagelederne. Prosedyrene alene vil ikke vise hvordan utelukkelse får betydning for barnehagelederne, men ved hjelp av Bourdieus begreper om symbolsk makt og vold kan vi se hvordan disse utelukkelsene nedfeller seg som en oppdragende form for makt i habitus til den enkelte informant, og hvordan de i fellesskap er med på å forme diskursen om språkkrav i barnehagen. Disse begrepene mener vi er sentrale å bruke som verktøy for å belyse hvilken innflytelse, kunnskap og makt barnehagelederne har knyttet til språkkravene.

2.2 Makt

Det er mange ulike definisjoner, tolkninger og teorier knyttet til begrepet makt. Makt er et abstrakt begrep, det er ikke noe vi kan ta på eller se som en gjenstand, men makt kan vise seg mer konkret ved at vi kan erkjenne makt ved sansing, og at makten blir anskuelig når makt utøves. Makt er for mange forbundet med noe negativt og skremmende, men for at samfunnet vårt skal fungere "er vi avhengig av at sosiale institusjoner regulerer deler av samfunnsborgerens handlinger" (Engelstad, 1999:11). Engelstad (1999) skriver om den dualistiske forståelsen av maktbegrepet. Makt må forstås både som "makt over" og "makt til" dette er to distinkte former for maktbruk, som gjennom både herredømme og som relasjoner øker fellesskapets handlingsevne (ibid.:11) Dette skillet kan du se anvendt i analysen vår. Vi mener det er fruktbart, fordi denne dualismen er med på å inndele to hovedgrupper av tenkning og av argumentasjon, det er både begrensende, som hos Bourdieu og mulighetsskapende/produktiv, som hos Foucault. Makt kan være en fellesskaplig ressurs, men også være skjevfordelt. Selv om vi kan ha et ideal om maktbalanse vil det alltid være noen grupper som havner nederst på stigen, og som dermed ikke har samme muligheter til å være med å etablere en balanse. Det å ha lite makt må imidlertid skilles fra avmakt, for når det snakkes om avmakt, kan dette ramme personer som i utgangspunktet har makt på et felt og være ressurssterke aktører. Det som kjennetegner avmakten blant disse er f.eks. det at de får vanskeligheter med å koordinere sine interesser og ressurser (ibid.). I vår studie kan de med liten makt være minoritetsspråklige som søker jobb i barnehage, mens avmakten kan speiles i retningslinjene og reglene for ansettelse av minoritetsspråklige søkere. Makt kan også skape motstand der den ikke oppleves som legitim. Hvis noen i barnehagefeltet opplever at myndighetene legger formelle føringer som oppleves som ikke legitime kan dette føre til motkultur (ibid.).

Både Foucault og Bourdieu er inspirert av den franske strukturalismen, og de er begge opptatt av at maktforhold ikke bare må oppfattes som en undertrykkende kraft som "kommer utenfra", men som noe som er virksomt i de mest trivielle praksiser og måter å snakke og tenke på (Danielsen og Hansen, 1999:63 i Giæver, 2010:46). Forskjellen i maktbegrepet hos de to teoretikerne ligger i hvem de undertrykkende og undertrykte er. Bourdieu uttrykker i sin teori om kapital som kilden til makt, at det er de ressurssterke som undertrykker, bevisst og ubevisst og at noen har makt over noen andre, mens Foucault mener at alle blir undertrykt og at makten er i "alt", og er som en usynlig kraft.

Bourdieu har en teori om at makten som ligger i strukturene er reproduktiv, mens Foucault er mer opptatt av hva makt kan endre og produsere. Foucault sier at makt ikke kan personifiseres, og at makt ikke er noe som en spesiell instans har (Engelstad, 1999:86).

Foucault er interessert i og fokuserer på hvordan kunnskap kan brukes for å opprettholde makt i et system. De som bestemmer hva som er gjeldene tenkemåter har også kontroll på hva som er den gyldige oppfatningen av virkeligheten. Forskere og eksperter på ulike fagområder kan i stor grad bestemme hva som er riktig og ikke riktig innenfor sitt fagfelt. Makten er ikke synlig, fordi den tas for gitt av de fleste i samfunnet, det er dermed rom for skjulte maktstrukturer, og i disse strukturene er det sentrale, hvem av oss som blir definert som *oss* og hvem som blir definert som *de andre*. Man kan f.eks. snakke varmt om inkludering av marginale grupper på sin arbeidsplass utad, men samtidig ikke gjøre noe for det innad. Ved å definere *de andre* basert på kunnskap, kan “frykten” ved den andre distanseres og objektiviseres. Det betyr at noen som har makt, eller noe (språket) som *bærer* makt har mulighet til å definere og karakterisere hvem de andre er. Man definerer gjerne seg selv, ved å fokusere på hvem eller hva man *ikke* er, og ved å ta avstand og opprettholde forskjellene til det som oppleves som fremmed. Hvis man skal oppnår orden, mening og fornuft, så må fenomener og muligens også mennesker, deles inn i ulike kategoriseringer gjennom språklige systemer. Foucault (1996) mener at forskjeller og likheter er avgjørende for menneskets kategoriske plassering. Kan manglende språkkompetanse være en måte å definere *de andre* slik at man kan klassifisere en heterogen gruppe mennesker, som en homogen gruppe? Kan man på denne måten forenkle mange ansettelsesprosesser og legitimere bevisst og ubevisst ekskludering av minoritetsspråklige i arbeidslivet?

2.2.1 Produktiv og repressiv makt

Det er viktig at for Foucault (1994) at ikke makt er noe man bare har eller besitter, men at den blir *produsert* gjennom diskurser. Derfor er det hensiktsmessig å knytte disse to begrepene, makt og diskurs sammen, slik Foucault selv gjør. Han *beskriver* makten og hvordan den blir utøvd, og selve utøvelsen og *hvordan* den foregår, blir viktigere enn *hvem* som har den eller ikke. Vi forstår det slik at alle kan bruke makt, men at den som bruker den blir mindre viktig enn det sosiale fenomenet Foucault tilskriver makten. Makten hemmer eller undertrykker ikke, men er produktiv (Hyldgaard, 2006). Hvis ikke makten er produktiv, kan den i motsatt

fall, være repressiv, det vil si at den forhindrer eller bremser noe. En makthandling som ikke er produktiv og mulighetsskapende for den det gjelder kan oppleves som, likegyldig, krenkende og i ytterste konsekvens som et overgrep og maktmisbruk (Foucault, 2002 i Ravndal, 2009). Det vil si at det ligger utvikling og noe positivt i maktbegrepet, makten kan være med på å skape noe nytt, og etablere ny kunnskap og nye forestillinger, mest av alt forestillingen om mennesket (Engelstad, 1999:94). Foucault mener at det har blitt en generell oppfatning av makten som negativ og repressiv, og spør, dersom det er slik, tror vi at vi ville bukket under for den? Han mener at det som driver makten er det positive med den; den endrer seg, er produktiv, former kunnskap og produserer diskurser. Så selv om den kan sees på, og også være, en negativ repressiv funksjon, må den også sees på som noe som kan påvirker sosialt miljø på en god og produktiv måte. (Foucault, 1980: 117) Produktiv makt kan f.eks. være myndighetenes fokus på økte språkferdigheter, og innvandreres rett til norskopplæring, der målet er jobb og integrering. Dette får vi se skissert i analysen, også når det kommer til ledernes bidrag til kompetanseheving for ansatte. Altså kan maktrelasjoner ha en positiv og utviklende rolle, og trenger ikke kun å bli assosiert med negative relasjoner eller strukturer. Det blir opp til oss som forskere å gi oppmerksomhet til hvordan disse ulike aspektene kan sees i sammenheng når vi kommer til analysen.

2.2.2 Kunnskap og makt

Maktbegrepet går som en rød tråd mellom Foucaults andre begreper og det vil være naturlig å knytte de opp mot hverandre. Slik vi ser det, kan altså makten også være *produktiv*, den skaper noe, og fører til utvikling. Makten hos Foucault står i et gjensidig forhold til kunnskapen, de forutsetter hverandre, i tillegg er det et dynamisk forhold mellom makt og kunnskap, og uten kunnskap vil det heller ikke være makt. Dette produktive og virksomme forholdet er mer fremtredende i noen relasjoner enn andre. Disse relasjonene er igjen knyttet til bestemte institusjoner, hvor det er spesielle forhold, og hvor diskursen gjentas og dermed reproduseres (Engelstad, 1999:88) Dette kan f.eks. være sykehus, skolen, barnehagen, her er det ulike former for terapi, og hva Foucault kaller *objekter* (ibid.). Her kan makten være over alt, det kan være knyttet til behandling, bygningers utforming, og i systematiseringen av observasjoner til kunnskap. Dette skaper kunnskapsrelaterte relasjoner mellom ulike og skriftende grupperinger av mennesker som har ulik "maktbalanse" (ibid.)

Foucault betrakter makten og kunnskapen gjennom et gjensidig eksistensielt forhold, de er hverandres forutsetning. Uten kunnskap har man i følge Foucault ingen makt, videre påpeker han at et kunnskapsområde alltid forutsetter og skaper et maktforhold (Foucault, 1995:30).

2.3 Diskursbegrepet

Det er flere måter å utøve makt på, og den kan gjøre seg gjeldende på ulike måter. Mennesker kan utøve den, men den kan også opptre i *diskurser*, hvor mennesker bærer den fram.

Foucaults beskrivelse og forståelse av makt er at den ikke er iboende i enkeltindivider, men at den nettopp produseres i diskurser og sosiale praksiser (Foucault 1994). Og der noen diskurser blir normalisert, blir andre diskurser utelukket. Hos Foucault (1994) er diskursbegrepet sentralt for å forstå hvordan han analyserer og beskriver makt. Og det er slik vi forstår Foucault; at makten spiller en rolle inn der hvor diskursene blir til, gjennom å få mulighet til å normaliseres og reproduseres. “Diskursen samler spredte utsagn, danner innbyrdes forhold mellom dem og dermed tillater en overgripende mening” (Eliassen, 2016:56). Diskursen “tar makten” fra subjektet og da er det ikke lenger subjektene eller individene som har makten, men diskursen som opptrer mellom dem.

Diskurser skifter med tid og rom, vi tenker derfor at diskursbegrepet ikke er et statisk begrep, men diskurser endres og dannes på nytt. Neumann (2001:16) definerer Foucaults diskursbegrep slik:

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

Vi forstår diskurs som noe en gjør, sier og tenker innenfor et gitt område (Jørgensen & Phillips, 1999:9). Så når det en gjør, sier og tenker innenfor dette gitte området er normalt eller normalisert, kan vi kalle det en diskurs. Alt som blir sagt og skrevet, og vist gjennom praksis, skaper diskursen. I vår oppgave kan diskursen eksempelvis gjenspeile barnehageaktørens ulike identitet og verdensbilde, som igjen konstituerer det som oppfattes som virkelig. I de politiske- og pedagogiske segmentene innenfor barnehagefeltet kan det være flere ulike diskurser som gjør seg gjeldende. Myndighetene, barnehagelederne og minoritetsspråklige barnehagemedarbeidere kan ha ulik innvirkning på diskurser om norskprøvene og norskkravet, og hva som er viktig og nødvendig kompetanse i en barnehage.

For Foucault er en diskurs først og fremst tale og skrift slik det praktiseres og utøves innenfor bestemte vitenskapsdisipliner og institusjoner og dermed hvilke begrepsforståelser som styrer

praksisene våre. Gjennom denne diskursive forståelsen vil vi se på hvordan institusjonen barnehage, barnehageledernes praksiser og også politiske utsagn og tekster konstituerer og legitimerer noen diskurser som sannhet og kunnskap, framfor andre (Rønbeck, 2012).

Som problemstillingen vår tilsier er det oppfatningene barnehagelærerne har, som vi konsentrerer oss om i denne oppgaven. Oppfatningene kan også “oversettes” til diskurser, og dette blir gjennomgående i vår analyse. I tillegg kommer vi også inn på den politiske diskursen som opptrer rundt kravet til norskkunnskaper blant barnehageansatte.

Språkferdigheter og språkkrav til minoritetsspråklige kan altså tilskrives mening ut fra mange perspektiver eller diskurser. De ulike diskursene setter i gang ulike handlinger som fremstår som relevante ut i fra den gitte situasjonen. Den diskursive forståelse får altså sosiale konsekvenser (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:18). Språket er ikke bare en ren informasjonskanal, “... språket er derimod en “maskine”, der konstituerer den sociale verden”. Dette gjelder også konstituering av sociale identiteter og sociale relationer, forandring i diskurs er med på å forandre det sosiale(ibid.:18).

Gjennom Foucaults diskursbegrep og hans forståelse av det, beskrives hvordan institusjoner, tekster og måter å handle på konstitueres og legitimeres noen diskurser som gyldig kunnskap og sannhet (Rønbeck, 2012:14). Dette viser vi gjennom analysen, og gir eksempler på gitte diskurser som legitimeres og lever i barnehagen. Betingelsene for det Foucault beskriver som *å tre inn i diskursens orden* (Foucault 1999:22) er i hovedsak kun det faktum at man aksepterer og anerkjenner de samme sannhetene som diskursen utsier. Sannhetene kan ha grader av fleksibilitet, men er godkjent slik, og dette må man tilpasse seg til (ibid.:24).

Ulike former for regelmessighet vil komme til syne når man studerer hvordan begreper og ord blir fordelt, koblet sammen eller spredt, og man vil kunne avdekke det Foucault kalles for *diskursive formasjoner* (Foucault, 1972). Spørsmål om hva slags orden disse regelmessighetene framkommer i, hvordan de er bundet til hverandre i tid, og hva slags mønstre som dukker opp når ord og begreper fungerer og opptrer sammen, er spørsmål Foucault stiller. Disse mønstrene i utsagn er hva Foucault (1972) presenterer som begrepet diskurs. En diskursiv formasjon beskrives også som et system for spredning av ytringer. Elementer som inngår i analyse av disse diskursive formasjonene handler om hvordan de blir omsatt i praksis og om hva slags institusjonelle arrangementer som vokser fram omkring dem (Nilsson, 2009 i Rønbeck, 2012:15). Og det er disse elementene, som man analyserer de

diskursive formasjonene med, som Foucault kaller *diskursive praksiser*. Dette er noe vi kan finne gjennom empirisk forskning, og noe vi trekker fram i analysen vår. Vi peker på hvordan diskursene blir omsatt i praksis i barnehagen, med bakgrunn i ledernes oppfatninger rundt språkkunnskaper og krav.

I følge Foucault, gjør ting og begivenheter seg på umerkelig vis til en diskurs, selv om det kun ligger et snev av sannhet til grunn. Foucault hevder at alt kan ta diskursens form og at vi ser den som rasjonell nok til å uttale seg om alt. Han beskriver et samfunn hvor diskursen får stor plass, heder og respekt, men at det bak dette også skjuler seg en frykt for den og det at den kan oppfattes som uordnet. For å, om ikke utslette, men i hvertfall analysere denne frykten for diskursen, beskriver Foucault hva vi kjenner som *diskursanalyser*. Dette betegner Foucault som en strategi eller fremgangsmåte mer enn en metodologi (Eliassen, 2016). Det kunne vært nærliggende at vi foretok diskursanalyser av vårt materiale, men har i vårt analysekapittel valgt å ikke gjøre en ren diskursanalyse, men likevel ha noen elementer fra og likhetstrekk med diskursanalyse som nettopp strategi for analyse. Et viktig element som vi tar med oss er at gjenstanden for Foucaults diskursanalyse er at det ikke er *språket* som analyseres, men *utsagnene* (ibid.:63).

2.3.1 Prinsipper om tvang, underkastelse og utelukkelse

Det finnes prosedyrer som brukes til å kontrollere diskursene. Det kan for eksempel dreie seg om å sette visse betingelser for når diskursen skal tas i bruk, sette regler for de som bruker dem, slik at ikke alle får tilgang til dem. Noen diskursområder er åpne og lette å trenge inn i, mens noen er lukkede og kan også være strengt forbudte. Foucault påpeker videre viktigheten av å se en diskurs begrensende og tvingende funksjon og prinsipper, før man prøver å redegjøre for den positive rollen den kan ha (Foucault, 1999:22).

Foucault beskriver det han kaller diskursens *underkastelsesprosedyrer* (Foucault, 1999:25) hvor systemer underkaster seg diskursen, og hvor diskursen potensielt også underkastes av systemet. Systemet her kan, etter vårt skjønn, både være det politiske og institusjonen barnehage.

Eliassen (2016) beskriver hvordan diskursene kan være lukket for noen, og hvordan det i diskursene er tildelt plass eller posisjoner for ulike subjekt og objekt. Slik vi leser det, ser Foucault diskurser på flere måter; både som noe som gis en positiv rolle, men han ser også på diskurser som tvangsprinsipper. Han beskriver videre “diskurssamfunn” som noe avgjort tvingende, og selv om han sier at tiden for slike samfunn med hemmeligholdelse og definerte

roller for lytting og tale for det meste er over, hevder han likevel at noe av dette lever videre. For selv der diskursen er offentlig, fri for ritualer og tilsynelatende åpen, finnes også former for tilegnelse av hemmeligheter og utbytbarhet (Foucault, 1999:24).

Vi har valgt å se på hans *utelukkelsesprosedyrer* (Foucault, 1999) som vi mener er et godt analyseverktøy sett i lys av vår problemstilling. Disse prosedyrene er med på å kontrollere og begrense diskursen, og utøves utenfra. Prosedyrene omfatter den delen av diskursen som aktiverer begjæret og makten (Foucault, 1999:15). Prosedyrene innenfor denne gruppen er; *forbudet, skillet mellom fornuft og galskap, og viljen til sannhet*. Dette er former for hindringer som styrer adgangen til diskursene (Rønbeck, 2012). Ved å ta i bruk disse prosedyrene i analysen ønsker vi å se hvordan diskursen om språkferdigheter og språkkrav synliggjøres i barnehagen gjennom barnehageledernes oppfatninger. Vi ønsker å se hvilke praktiske betydninger makten får gjennom prosedyrene (og deres samspill). Vi har valgt de tre prosedyrene »forbudet» og «viljen til sannhet» og «skillet mellom fornuft og galskap» til å være med å belyse våre forskningsspørsmål. Relevansen av disse prosedyrene går på hvilke diskurser som ligger i føringene for språkkravet og barnehageledernes oppfatninger om språkkompetanse.

Den første prosedyren, forbudet, omtaler også Foucault (1999) som «den forbudte tale», det er altså satt grenser i forhold til hvem som kan snakke om hva, og i hvilke sammenhenger, samtidig at noe ikke kan snakkes om. Noen har dermed en eksklusiv rett til å snakke om gitte temaer, gitte steder (Foucault, 1999). Som Foucault har sagt; «makten er alltid lokal» (Engelstad, 1999:63). Dette kan vi se likheter i Bourdiues felt-begrep som er beskrevet tidligere, der det er visse spilleregler som gjelder, man kan ta til orde, men ikke hvis man går utenom de ytre rammene i feltet, eller bryter spillereglene. Forbudet trer ikke alltid eksplisitt frem, det kan f.eks. være politiske dokumenter, forskrifter og lover som fremstår som objektive og nøytrale og formuleringen blir dermed gjennom denne nøytraliseringen tilknyttet makt som fremstår som udiskutable sannheter. Vi tenker at forbudet, i vår sammenheng, kan overføres til at ikke alle grupper har en stemme og samme mulighet til å bli hørt, samtidig som noen stemmer vektlegges tyngre enn andre.

Den andre utelukkelsesprosedyren som er skillet mellom fornuft og galskap, det holdes liv i denne prosedyren og den reproduserer, gjennom samfunnets sannhetsforståelser. Denne sannhetsforståelsen er av historisk og kulturell art, og endrer seg i takt med historien. Vi

tenker at denne prosedyren kan bidra med å se på hvilket «sannhetsregime» som råder blant/i barnehageledernes oppfatninger om språkkravet. Denne utelukkelsesprosedyren rammer “den gale”. Den gales diskurs er verdiløs og vurderes som død og maktesløs. Den gales tale er ikke sann eller betydningsfull, eller den kan oppfattes som tabu (Foucault, 1999:10, Rønbeck, 2012:16). Denne utelukkelsesprosedyren forstår vi i retning av institusjonell og politisk makt. Galskap har som begrep blitt benyttet til å undertrykke både enkeltindividet og grupper opp gjennom historien, og slik vi ser det er denne utelukkelsesprosedyren levende også i dagens samfunn. Den kan komme til uttrykk i flere sammenhenger og kontekster. I vår empiri tenker vi at denne prosedyren kan gjøres gjeldende i hvordan enkelte minoritetspråkliges kompetanse med språket som markør kan bli sett på som noe mindre verdifullt enn “nordmenns” kompetanse.

Den tredje og siste prosedyren kaller Foucault for “vilje til sannhet”. Her fokuserer han på skillet mellom falskt og sant. Dette skillet blir usynlig hvis man ikke stiller seg kritisk, og spør om hva som ligger til grunn i sannhetspåstanden. Dette skillet mellom sant og galt, har blitt den sterkeste utelukkingsprosedyren, fordi det er dette skillet de to andre prosedyrene måles ut i fra. Foucault sier at vi er uvitende om viljen til sannhet og at det er et umåtelig maskineri som har til oppgave å utelukke (Foucault, 1999:14). Sannheten om at språkkravet i barnehager og helsetjenesten i Oslo Kommune, som kan få en “smitteeffekt” til andre bransjer både i det private næringslivet og i det offentlige. Kan denne “sannheten” som utelukker noen i en marginalisert gruppe, bidra til legitimering av diskriminering? Og påtar *sannheten* seg rollen å rettferdiggjøre forbudet og å definere *galskapen*?

Ved å bruke utelukkelsesprosedyrene til Foucault (1999) i analysen, kan vi synliggjøre den makten som ligger i de gitte sannhetene som diskursen produserer. Dette kan hjelpe oss til å finne makten bak oppfatningene til barnehagelederne. Prosedyrene alene vil ikke vise hvordan utelukkelse får betydning for barnehagelederne, men ved hjelp av Bourdieus (1996) begreper om symbolsk makt og vold, som vi kommer til senere i kapittelet, kan vi se hvordan disse utelukkelsene nedfeller seg som en oppdragende form for makt i habitus til den enkelte informant, og hvordan de i fellesskap er med på å forme diskursen om språkkrav i barnehagen.

2.3.2 Viten, vitenskap, kunnskap og sannhet

Siden Foucault bruker begrepet *viten* i sammenheng med diskurs, har vi valgt å ta det med her. Eliassen (2016) forklarer det slik at diskursen befinner seg *mellom* en “mentalitetshistorisk tankehorisont” (det *alle* vet) og et “paradigme for vitenskapelig erkjennelse”(det *vitenskapene* vet), og beskrives som et *vitensnivå* eller *vitensfelt*. Derfor er ikke diskursen forbeholdt lærebøker, academia og vitenskap, men kan opptre like så vel i praksisfelt og institusjoner (ibid.:53). Slik vi tolker det, er vitenskapelige disipliner basert på forskning, og en diskurs ikke noe sannhetsbevis i seg selv. Eliassen forklarer videre at diskursen ligger forut og til grunn for dette skillet mellom vitenskapelige og ikke-vitenskapelige ytringer, og at diskursen går på tvers av fag og disiplin, for her å identifisere systematikker av forskjeller og likheter felles for heterogene kunnskapsområder (ibid.:56). Likevel ser vi at Foucault argumenterer for at vitenskaper kan være *diskursive praksiser* og at det er rom for uenigheter, kamp og motstand om og mot forståelser innenfor praksisene. Dette handler igjen om hva som skal inkluderes og utelukkes (Rønbeck, 2012:15). Dette skillet mellom vitenskapelige og ikke- vitenskapelige ytringer knyttet opp mot begrepet diskursive praksiser vil vi komme tilbake til og sette inn i vår kontekst, i analysedel og diskusjon. Vi peker på hvordan forskning, politikk og barnehagelederne uttaler seg om en og samme sak; språkkrav til ansatte i barnehage.

Der *viten* betyr en ting, betyr *kunnskap* noe annet for Foucault. Der *viten* ikke forstås som noe gitt, med gitte egenskaper, men avhenger av en gjensidig relasjon til tingene den vet noe om, forstås *kunnskap* som noe som gir realitet uten å være avhengig av subjektets erkjennelse (Eliassen, 2016). Med andre ord blir det først *viten* når subjektet er delaktig, og derfra kan den utfordre kunnskapen. Hos Foucault opptrer *viten* ofte sammen med maktbegrepet i det han kaller “viten- maktmatrisene”(ibid.:63). Dette *viten- makt* begrepsapparatet er ofte erstattet av begrepet “sannhetsregime”, som har å gjøre med hvordan individer i institusjoner forpliktes og tvinges til å utføre prosedyrer med bestemte mål og under bestemte vilkår, og hvor prosedyrene er definerte som sannhetshandlinger (Ibid.: 256) Foucault betegner også sannhetsregimet som et sirkulært system som er knyttet til maktsystemer som produserer og opprettholder den. I tillegg knyttes sannhet til makteffekter som frambringer og utvider den (Rønbeck, 2012:37). Vi forstår det da slik at Foucault mener at både makt og sannhet og makt

kunnskap henger tett sammen, og essensielt for Foucault er at makten kan *produsere* både kunnskap og sannhet (Foucault, 1994).

2.4 Bourdieu - ulike kapitalformer

Bourdieu var opptatt av at kapital ikke er en ting eller ressurs, men heller et sett av relasjoner. Han hevder videre at kapital ikke bare knyttes direkte til materielle interesser, men at det handler om det symbolske, det kognitive og sosiale. Relasjonene som Bourdieu snakker om, er preget av sosial ulikhet, utbytting og dominans (Engelstad, 1999:45). I vår studie kan dette sees i sammenheng med at myndighetene, barnehagelederne og de minoritetspråklige ansatte, har ulike ressurser, i forhold til hvilke relasjoner de er i. Ressursene de har i ulik form og grad av kapital, har ulik betydning i ulike felt.

Bourdieu teori om ulike kapitalformer bygger på Karl Marx` kapitalbegrep hvor Marx mente at tilgangen til makt var avhengig av adgangen til økonomisk/materielle kapital, og til Max Weber som mente at det var ulike distinksjoner av kapital, avhengig av status. Bourdieu mente det var tre hovedformer for kapital: den materielle, den kulturelle og den sosiale. I tillegg til disse formene for kapital, innfører også Bourdieu et overordnet begrep, symbolsk kapital (ibid.).

Symbolsk kapital skiller seg ut fra de tre andre formene. Denne formen for kapital, henviser mer til hvordan det enkelte individ klarer å utnytte og anvende de andre formene for kapital for å omsette disse typene av kapital til en ny form for verdi. Den symbolske makten dreier seg om definisjonsretten over kapital- det å kunne bestemme hva som skal regnes for verdifullt (Bourdieu, 1996).

Kapitalbegrepet til Bourdieu fremstiller objektive sosiale forhold som er gjeldende uavhengig av de sosiale aktørenes vilje og bevissthet. Den kapitaltilgangen den enkelte aktør har bestemmer hans objektive handlingsmuligheter. Makten i kapitalen ligger i at aktørene har, gjennom kapitalen, ulike forutsetninger og dermed muligheter og midler i forhold til å ivareta sine interesser. Hvis vi tenker oss arbeidssøkende innvandrere uten den nødvendig kapitalformen, altså makten til å nå gjennom, og å komme seg i jobb. Den kulturelle kapitalformen kan blant annet være språk og kunnskap, den sosiale kan være nettverk mens

den økonomiske kan være mangel på penger for å ta utdanning/kurs for å nå et språklig nivå som kvalifiserer til jobb.

2.5 Symbolsk makt og vold

Språkferdigheter er verdifulle og nyttig kapital for innvandrere, og kan være selve nøkkelen til å komme inn i arbeidslivet. De ulike aktørene som er involvert i problemstillingen vår, påvirkes i stor grad av det som Bourdieu (1996) definerer og beskriver som symbolsk makt. Symbolsk makt, er i følge Bourdieu (1996:38):

... den usynlige makten som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller endatil ikke vet at de utøver den.

Makten får sin gjennomslagskraft gjennom habitus som er kroppsliggjort, objektivert og internalisert (ibid.). Det vil si at myndigheter, barnehageledere og barnehagemedarbeidere, kan alle være en del av dette maktspeilet uten å selv være bevisst sin rolle i spillet. Myndigheter forholder seg f.eks. til det Europeiske rammeverket, barnehagelederne forholder seg til Oslo Kommunes lovverk knyttet til ansettelser, og de som er søkere og ønsker ansettelse, forholder seg til arbeidslivets formelle krav.

I følge Bourdieu (1996) ligger makten hos dem som har de økonomiske og kulturelle ressursene til å undertrykke andre, bevisst eller ubevisst. Denne undertrykkelsen er imidlertid usynlig, han mener at det er mange ting vi tar for gitt, og derfor ikke har et bevisst forhold til. Dette kan f.eks. være språkkravet som er satt for Oslo Kommunes barnehageansatte. Arbeidsgivere registrerer at det er innført et språkkrav, uten å stille spørsmål om dette kravet er på riktig nivå for nettopp den bestemte jobben som skal utføres. Bourdieu mener at mennesker er praktisk anlagt og handler ut ifra tidligere erfaringer. Våre handlinger er, ifølge Bourdieu ikke tilfeldige, men et resultat av tidligere maktkamper. De kampene som foregår i dag er symbolske kamper om f.eks. kamper om sertifikater og vitnemål. Disse symbolene er blitt legitime på grunn av tidligere kamper om hva som er legitimt. Her er det de ressurssterke som har definert hva som er de viktige symbolene som igjen gir makt, og som til syvende og sist skaper vinnere og tapere. Det å måtte ha prøvebevis på hvilket språkferdighetsnivå man er på, for å få jobb, er blitt et legitimt symbol som er et resultat av tidligere kamper om hva som er legitimt.

2.5.1 Pedagogisk handling

Praktiseringen av symbolsk vold formaliseres gjennom det Bourdieu kaller for pedagogisk handling. Den pedagogiske handlingen er all undervisning og informasjon om hvordan verden er innrettet (Wilken, 2008:69). Det betyr at pedagogisk handling inkluderer alle relasjoner og institusjoner som er med på å videreføre den kulturen som dominerer i samfunnet. Eksempler på dette er familien som står for barneoppdragelsen, skolen som kunnskapsformidler og staten som ivaretar samfunnet. I alle relasjonene vil kunnskap om samfunnets verdier og idealer bli videreformidlet og overført. Når det er overensstemmelse mellom subjektive strukturer (habitus) og objektive strukturer (det sosiale rom) - vil vi kunne snakke om symbolsk vold (Bourdieu, 1996). Den sosiale doxa vil bli reprodusert og formidlet via den pedagogiske handling (Wilken, 2008:69). De sosiale agentene som er en del av den pedagogiske handlingen, er ikke selv bevisst at de handler ut i fra vilkårlige og objektive maktforhold. Det er dette som skjer når de undertrykte anerkjenner og bruker de dominerendes bedømmelseskriterier i vurdering av sine egne praksiser. For at den pedagogiske handling skal være aktiv og virksom, må den legitimeres. Selve handlingen legitimeres når det økonomisk og/eller det symbolske markedet aksepterer og godkjenner innholdet og dens sanksjoner (ibid.:70).

I vår problemstilling tenker vi at dette er overførbart i forhold til norskkravet i arbeidslivet. Språkkravets makt legitimeres når de verdiene kravet bygger på harmoniserer med samfunnets verdier. Samfunnets verdi om hvordan barnehagens kompetanse skal være for å fremme integrering og kvalitet i barnehagene, kan blant annet være et språkkrav på B1-nivå.

I følge Bourdieu (Wilken, 2008, Bourdieu, 1996) kan utdanningsfeltet betraktes som institusjonalisert pedagogisk handling, og representerer derfor symbolsk vold. Via utdanningssystemet, overføres den kulturelle arven til alle borgere og bidrar til å anerkjenne og legitimere den dominerende gruppes kultur. Det skjer en skjevfordeling i samfunnet, slik at de som allerede er privilegerte og har den relevante kapitalen som trengs, blir favorisert, og reprodusere kapitalforhold som går i arv. Denne favoriseringen skjer ikke bevisst. Marginaliserte gruppers kompetanser er sjelden verdsatt i utdanningssystemet, og derfor er det vanskelig å opparbeide seg nødvendig kulturell kapital, som er systemets dominerende (Wilken, 2008). I vår studie kan vi se at en del minoritetsspråklige ikke innehar den dominerende kulturelle kapital, som i dette tilfellet er gitte språkferdigheter, som er inngangsbilletten for å få jobb i Oslo Kommune. Akkumulering av kapital, åpner tilgang til

nye felt, og har man ikke nok utdannings- og språkkompetanse, avanserer man heller ikke inn i et nytt felt - arbeidslivsfeltet.

2.5.2 Språk

Språk er også en vesentlig faktor og spiller en stor rolle i Bourdieus analyser innenfor sosial reproduksjon og symbolsk makt. Dette gjelder i utdanningssystemet og samfunnet generelt. Språket kan være en måte til å forstå verden på, og språket kan være en kamparena og våpen. Språket kan relateres til makt, men bare når det blir brukt på spesifikke måter, eller av bestemte institusjoner og grupper (Wilken, 2008). Språket er i følge Bourdieu mer enn kommunikasjon, det har også et maktpotensiale i seg, og kan være et middel i en maktrelasjon. Både reproduksjon og produksjon av språk er knyttet til institusjoner. Institusjonene har makt til å definere når visse ytringer er tilfredsstillende, og hvem som kan ytre seg. Dette synet på språk har en del fellestrekk med Foucaults (1999) prosedyre “den forbudte tale”, som vi skrev tidligere, der det var satt grenser i forhold til hvem som kan snakke og hva og hvilke sammenhenger det kan snakkes. Gjennom språket kommer det nye begreper og nye definisjoner av begreper. Dette gjøres ved å snakke om og gi nye benevnelser på grupper på bestemte måter. Eksempler på dette kan være tospråklige som kalles fremmedspråklige, eller elever som har sluttet på videregående skole for “drop- outs”. Disse benevnelsene skaper en bestemt forståelse av virkeligheten, dette endrer samfunnets ansvar i forhold til enkeltindividet det gjelder, samtidig som det påvirker relasjonene borgerne imellom (Wilken, 2008).

Disse endringene skjer uten at vi legger merke til det, og uten at vi vet hvem og hvordan endringen kom til. Vi hører begreper og definisjoner av ulike grupper via ulike kanaler, som aviser, TV, radio og reklame. Media formidler en bestemt måte å se og oppleve verden på, som i utgangspunktet virker nøytral, men som Bourdieu mener er relatert til de dominerende klasser og til makten (ibid. :76). Språket som blir sett på som legitimt snakkes av de dominerende klasser. I utgangspunktet regner vi med at alle har adgang til det legitime språket, fordi vi formelt sett, alle har de samme formelle rettighetene til utdanningssystemet. Denne dominerende strukturen, blir miskjent, for vi aksepterer og anerkjenner den rettferdige retten til samme utdanning, som igjen gir tilgang til det legitime og det språket som er regjerende (ibid.).

2.5.3 Maktfeltet

Maktfeltet er i følge Bourdieu (2006) et kraftfelt der strukturen dannes ut i fra styrkeforholdet mellom ulike former for kapital. Symbolsk kapital kan være en hvilken som helst kapitalform. Symbolsk makt er knyttet til staten, som utgjør det som Bourdieu kaller for et maktfelt (Wilken, 2008). I følge Bourdieu så har staten enerett på den legitime bruk av fysisk og symbolsk vold. Mens den fysiske volden er synlig og åpenbar er den symbolske volden mer skjult og mindre synlig. Staten er dominerende og til stede i det meste i samfunnet, den blir derfor en naturlig del av livene vår, at dens symbolske makt miskjennes (Wilken, 2008, Bourdieu, 1996). I vårt tilfelle er bydelen og Oslo Kommune en representant for staten, og vi tenker at det er føringer og lover som disse instansene er ansvarlige for, tas for gitt av f.eks ledere i barnehager, og som også kan undervurdere myndighetenes makt knyttet til ansettelse. Ved lovgivning har staten den legitime makten til å klassifisere grupper, og på den måten legge legitimer føringer som har allmenn og universell gyldighet. Ved å inneha denne symbolske makten, så vil staten ha makten til å konstruere den sosiale virkeligheten. De kampene som foregår i “statsfeltet” handler om det som Bourdieu kaller for “statlig kapital” - denne formen er en “metakapital” altså en form for kapital som ligger over de andre formene for kapital. Det betyr at denne kapitalen ikke bare er en ressurs i sitt eget felt, men har også innflytelse på kampene i andre felt (Wilken, 2008:78).

2.6 Felt-begrepet

Bourdieu sier at samfunnet ikke kan ses på som en enkel enhet, men at det er delt inn i ulike sosiale rom. Disse rommene kaller han for felt. Felt-begrepet til Bourdieu viser til de ulike sosiale arenaene i samfunnet som praksis utspilles innenfor (Wilken, 2008). Felt kan defineres både bredt og snevert, det vil si at feltene kan omfatte store områder som det politiske felt, eller religiøse felt, eller mer snevert som f.eks. barnehagefeltet. Dette kan igjen gjenspeile myndigheter og barnehagearbeideres ulike ståsteder. Innenfor disse områdene eller feltene foregår det sosiale kamper, det er noe som står på spill innenfor de ulike feltene (ibid.). Feltets konstruksjon og funksjonsmåte er bestemt av den formen for kapital som er gyldig på feltet. Den aktuelle kapitalen kan eksistere blant annet ved at den blir kroppsliggjort, altså nedfelt i en habitus; disposisjoner som setter en i stand til å handle i samsvar med de krav, regler og koder som gjelder på feltet. De ulike feltene består av forskjellige aktører/agenter, som vil være i ulike posisjoner, som igjen har sin plass i et strukturelt hierarki. Innenfor dette systemet, vil deltakerne ha autonomi, det vil si at aktørene selv kontrollerer tildeling av

symbolsk kapital. Det er imidlertid ikke rom for alle i et felt, noen har ikke den nødvendige symbolske kapital for å være en del av feltet. Man kan ikke delta i et felt hvis man ikke har gyldig kapital innenfor feltet. I vår problemstilling gjelder det minoritetsspråklige som ikke har de nødvendige språkferdighetene som kreves for å få fast jobb i barnehager i Oslo Kommune. En litauisk pedagog vil f.eks. ikke få adgang til å jobbe i barnehage, med mindre hun/han har bestått språkkravet. Hvis pedagogens kapital ikke vurderes som gangbar mynt, vil hun ikke få innpass i barnehagefeltet. Alle felt består av grunnleggende regler som aktørene må forholde seg til, og akseptere. Disse reglene, som i vår problemstilling kan være norskkravene, kaller Bourdieu for *feltets doxa* (Bourdieu, 1996 og Bourdieu, 1999 i (2015, Järvinen & Mortensen). Dette begrepet beskriver og forklarer Bourdieu som noen grunninnstillinger som får mennesker til å oppfatte ting i samfunnet som er gitte og selvsagte. Knyttet til feltbegrepet er doxa i følge Bourdieu, de uuttalte og udiskutable premisser som agentene handler i forhold til, og som gir en mening til kampen i feltet. Innenfor et felt, er doxa udiskutabel, mens det utenfor feltet er mulig å diskutere og problematisere feltets premisser (Wilken: 2008). I vår oppgave og i vår empiri kan det f.eks. være beslutningen om norskkravet i Oslo Kommune, der kommunen eller beslutningsmyndighetene er et felt, der doxa som er udiskutabel internt i feltet, kan være selve norskkravet. Det betyr ikke, sier Bourdieu, at man ikke kan ha uenigheter internt i feltet, det vil alltid være kamper, nødvendige kamper der aktører har ulike motiver for å være deltakere i feltet. Denne spenningen skaper dynamikk i feltet som, Bourdieu mener er en forutsetning for at et felt skal kunne bestå (ibid.). Det er imidlertid ikke rom for alle måter å kjempe på, man må akseptere doxa, altså spillereglene, det er forskjell på legitime og illegitime måter å kjempe på. Det vil f.eks. være uakseptabelt å ansette en barnehagemedarbeider som ikke har bevis på at norskferdighetene er på B1-nivå.

En profesjons doxa er ikke bare formelle spilleregler, men også uskrevne regler som verdier, holdninger og normer. I vår oppgave og kontekst kan det overføres til barnehageledernes oppfatninger og meninger om hva som er nødvendig og god kompetanse i barnehagen, eller myndighetenes forståelse av kvalitet i barnehagene. Når doxa først har “satt seg” i et felt, kontrolleres det ofte av konserverende krefter, og dette skjer gjennom praksis. Altså gjennom både den sosiale og profesjonelle samhandlingen i ulike felt, slik at det blir en slags konsensus blant ulike aktører innenfor sine felt (Järvinen & Mortensen, 2015). Den rådende diskursen eller oppfatningen i barnehagen knyttet til barnehagefeltet kan dermed gjennom doxa bli gjennom en slags objektiv faglighet, og sannhet som reproduseres i de ulike feltene gjennom

det daglige praktiske arbeidet. Denne sannheten er det som Foucault kaller, “eufemiseret makt” - en form for makt som kaller seg for noe annet. Det kan være omsorg, støtte eller den riktige kunnskap (ibid.:17). Den riktige kunnskapen kan være fordekt, og dermed ikke oppleves som makt. Bourdieus begreper, symbolsk makt og -vold har klare likhetstrekk med Foucaults begrep.

2.7 Habitus

Habitus er et viktig begrep i Bourdieus tenkning og tekster. Han er opptatt av hvordan mennesker absorberer kulturelle normer, som igjen bestemmer hvordan vi snakker, ter oss og handler i ulike situasjoner. Habitus er kroppslige og kognitive strukturer som er et utgangspunkt for menneskers meninger, handlinger og praksiser (Bourdieu og Wacquant, 1993). Vi kan tenke oss at habitus er som en harddisk som husker våre tidlige opplevelser og erfaringer, både kroppslig og kognitivt. Dette minnet gir kroppslige ubevisste måter å tenke og handle på. Dette er det han kaller for *varige disposisjoner*, og er en del av mennesket hele livet. Han mener allikevel at det er over tid og under spesielle forhold, er mulig å endre habitus (Wilken, 2008).

Habitus er formet av individets posisjon i det sosiale rom (se avsnitt om felt), men også preget av ulike sosiale felt som man er deltaker i. Det har altså en betydning for hvilken klasse og ulike felt man er vokst opp og inn i. Vår oppvekst og relasjoner til andre, og hvordan vi ser på oss selv og omgivelsene, vil være utslagsgivende i forhold til hvordan vi handler. Bourdieu er opptatt av at et samfunns grunnleggende strukturer er kroppsliggjort og blir reproduisert uten at det er bevisst fra aktørenes side (Bourdieu, 1995:220). Habitus-begrepet henviser både til individuelle mentale disposisjoner, og til erfaringenes sosiale og kroppslige forankring.

Habitus kan settes i forbindelse med begrepet diskurs, som er «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnitt av verden) på» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:9).

Diskurs er også relatert til verdier, handlinger og forventninger innenfor bestemte sosiale grupper, som igjen styrer hvordan enkeltindivider handler og tenker. Folks tenker og handler i forhold til og i forståelse med den gitte situasjonen de er i. Habitusbegrepet viser også til hvordan “kultur” internaliseres i personer, og naturliggjør vedkommendes forståelse og handlinger (Wilken, 2008:36). Verdier, holdninger og innstillinger fra omverdenen vil dermed bli en del av individets eget jeg. Våre disposisjoner som vi handler ut ifra, altså habitus, blir dannet gjennom tidlig sosialisering. Selv om vi har vår habitus så vil den gjerne gli inn i

omgivelsene, passe inn. Det å passe inn kan gi oss gode følelser og kjenne på mestring, mens det motsatte kan bidra til følelser som skam og ubehag (Bjørnhaug, 2002). I vår studie tenker vi at habitus kan ha betydning for hvilke oppfatninger barnehagelederne har om språkkrav, og hvordan de reflekterer rundt kravet. Habitusbegrepet viser også til hvordan “kultur” internaliseres i personer, og naturliggjør vedkommendes forståelse og handlinger (Wilken, 2008:36). Dette kan vi kanskje se i barnehageledernes og myndighetenes forståelse av “virkeligheten” og “sannheten” i barnehagefeltet. Gjennom refleksjoner om kompetanse i barnehagen knyttet opp til minoritetsspråklige ansatte og språkkravet, kan det vise ulike former for habitus, og hvordan det påvirker praksiser i barnehagen.

2.8 Det sosiale rom - kodifisering og klassifikasjoner

Kodifisering av klassifikasjoner, innebærer en synliggjøring og forankring av sosiale grupperinger (Bourdieu 1987/90:82 i Wilken, 2008). Det finnes kodifisering i alle samfunn, en grunnleggende form for å kodifisere, foregår gjennom en språklig definering av en gruppe (Wilken, 2008:61). Når man først har uttrykt/sagt et ord, f.eks. minoritetsspråklige ansatte/innvandrere - da er de allerede definert og kodifisert. Gjennom definisjonen av eksempelvis denne gruppen, vil man kunne avgrense og si hvem denne gruppen er, og samtidig muliggjør denne definisjonen mobilisering av medlemmer. På denne måten vil ulike kodifiserte sosiale grupper være språklige enheter, som igjen tillegges en diskurs, altså en bestemt måte å være og tenke på. Denne diskursen bidrar igjen, i følge Bourdieu, til produksjon og reproduksjon av det sosiale rom.

Definering er nært knyttet til makt. Det å bestemme eller identifisere en gruppe muliggjør gruppens eksistens og skaper mulighet til å handle kollektivt. Diskursen definerer og beskriver grupper på bestemte måter, som gjør at de ikke er objektive, men fremstår som vilkårlige. De er en del av maktstrukturen på et gitt tidspunkt, og er en del av maktkamper. Bourdieu (Wilken, 2008:61), tenker at alle agenter i det sosiale rom klassifiserer og blir klassifisert. Alle agenter har imidlertid ikke like stor påvirkningsgrad, det avhenger av den enkeltes ressurser/kapital. I tillegg til den grunnleggende kodifiseringen, har også sosiale institusjoner, makt til å opprette grenser og regulere grenser mellom ulike sosiale grupper. Bourdieu viser ofte til utdanningsinstitusjonene, som hos oss kan overføres til norskopplæringen/introduksjonsprogrammet/språkprøvene? - de har rett til å dele ut legitime vitnemål, og har dermed mulighet til å trekke grenser mellom sosiale grupper.

2.9 Oppsummering

I dette teorikapittelet har vi tatt for oss henholdsvis Foucault og Bourdieus perspektiver på makt, hvor også Foucaults diskursbegrep har fått stor plass. Der Bourdieus maktforståelse kan sees som mer tradisjonell og med utgangspunkt i aktørenes kapitalformer og ressurser, er Foucaults oppfatning at makten er mindre *satt*, og mer foranderlig og kan også være produktiv. Dette vil si at den kan skape noe, og også føre til utvikling. Slik vi forstår Foucault ser han makten som noe man utøver, og ikke noe man kun besitter eller har. På denne måten blir maktutøvelsen mer implisitt enn eksplisitt, og man bruker ulike strategier for å tilegne seg og utøve den. Det blir viktigere for Foucault *hvordan* man får makten og hvordan man utøver den, heller enn *hvem* som besitter den. Foucault mener at makt kan produsere kunnskap, og at den kan gi realitet uten å være avhengig av subjektets erkjennelse.

Hos Foucault opptrer makten ofte gjennom diskurser og hans forståelse av makt er at den ikke er iboende i enkeltindivider, men nettopp produseres i diskurser og sosiale praksiser. Makten spiller en rolle inn der hvor diskursene blir til, gjennom å normaliseres, legitimeres og reproduseres, for eksempel i institusjoner. Dette kan sammenlignes med Bourdieus felt og hvordan det kan oppstå uenigheter og kamper internt i feltet. Den dynamikken som kampene skaper, er en forutsetning for at feltene kan bestå. Så vi ser både hos Bourdieu og Foucault at det er rom for kamper og motmakt innenfor felt og diskurs. Så i likhet med kamper i Bourdieus felt, så foregår det også kamper på det diskursive nivå. Kampene er med på å både forandre og reprodusere den sosiale virkeligheten.

Foucaults *utelukkelsesprosedyrer* er med på å kontrollerer diskursene, og omhandler den delen av diskursen som aktiverer begjæret og makten. Foucault kaller *de forbudet /den forbudte tale, skillet mellom fornuft og galskap og viljen til sannhet*, og beskriver hindringer som styrer adgangen til diskursene.

Slik vi ser det, kan også flere av Bourdieus begreper settes i sammenheng med Foucaults diskursbegrep. Også Bourdieus *doxa* og *habitus* kan settes i forbindelse med Foucaults diskursbegrep. Doxa som uskrevne regler som verdier, holdninger og normer, og habitus som nært knyttet til sannhetsbegrepet og hvordan sannheter etablerer seg i f.eks. institusjoner.

Bourdieu beskriver også hvordan makten får sin gjennomslagskraft gjennom habitus som er kroppsliggjort, objektivert og internalisert.

Begge teoretikerne ser på makten som relasjonell, men likevel på hver sin måte. Der Bourdieu legger vekt på relasjoner, tillegger Foucault diskursen makt i så måte at subjektet eller subjektet blir mindre viktig. Der Bourdieu har et noe mekanisk syn på maktstrukturer i samfunnet og et lite realistisk bilde av uforutsigbarhet og kompleksitet, gir determinismen lite håp for endring. Det skal godt gjøres å lykkes med feil habitus inn i feltet. Teorien viser til begrensninger og reproduksjon, mer enn til muligheter til transformasjon, utvikling og muligheter, som vi ser hos Foucault.

3 Metode

3.1 Innledning

For å svare på problemstillingen vår valgte vi å intervju barnehageledere for å få kunnskap om deres oppfatninger om norskkravet til ansatte i Oslo Kommunes barnehager. Ved hjelp av intervju som forskningsmetode fikk vi tilgang til lederens tanker, erfaringer og kunnskap.

I tillegg til redegjørelse for intervju som metode, vil vi vise hvilke strategier vi har valgt og begrunne utvalget vårt. Vi vil også gjøre rede for vår rolle som forskere og etiske vurderinger vi har gjort. Til slutt vil vi se på kriterier for forskningens kvalitet og validitet, opp imot hva vi har gjort i vår oppgave.

3.2 Forskningsparadigme

Når vi har valgt temaet for oppgaven vår er vi styrt av vårt verdensbilde og vår oppfatning av hva som er sant og falskt. Vi er preget av dette i hele forskningsprosessen, alt fra valg av tema for oppgaven vår, forskningsspørsmål, intervjuguide, intervjuene, transkriberingen og analysen vår. Hele prosessen er preget av hvilke spørsmål vi stiller oss selv og hvilke spørsmål vi stiller informantene. Likeledes er vi preget av vår måte å se på kunnskap og verden, når vi plukker ut sitater i materialet vårt, som vi finner interessant i forhold til problemstillingen vår.

Vårt utgangspunkt er at kunnskapen vår om verden ikke umiddelbart kan ses på som en objektiv sannhet. Vårt forskningsparadigme er i så måte sosialkonstruktivistisk.

Sosialkonstruktivistene hevder at vår virkelighet kun er tilgjengelig gjennom våre kategorier, vår kunnskap er ikke et speilbilde av virkeligheten, men et produkt av vår måte å kategorisere verden på er (Jørgensen og Phillips, 1999). Vår måte å forstå og se verden på er gjennom sosiale prosesser, det er gjennom samspill med andre vi skaper kunnskap og bygger felles sannhet eller kjemper kamper om hva som er sant eller ikke (ibid.). Det verdensbildet, og vår forståelse av virkeligheten, vi som forskere har, er farget av våre tidligere opplevelser og hvilken kontekst vi står i. Samhandling med andre og med samfunnet skaper vår virkelighet (Thagaard, 2013, Jørgensen og Phillips, 1999). Sosialkonstruktivistisk paradigme og forskning, er derfor opptatt av å tolke virkeligheten som andre er en del av (Thagaard, 2013). For vårt prosjekt er dette en hensiktsmessig måte å tenke på fordi vi, med grunnlag i informantenes svar, kan si noe om den virkeligheten som de ulike berørte grupperinger og felt er del av. Denne måten å tenke på kan også belyse hvilket verdensbilde de som språkkravet er

berørt av har. Det kan hjelpe oss som forskere å nyansere den virkeligheten som blir skapt i samhandlingen mellom samfunnet og menneskene som er en del av det.

I et konstruktivistisk perspektiv legges det vekt på samspillet mellom individet og den sosiale situasjonen som individet befinner seg i. Fra et konstruktivistisk ståsted legges det vekt på at en gjensidig relasjon mellom forsker og de som forskes på, og forskeren er nærmere og mer subjektiv, heller enn nøytral og objektiv som for eksempel i positivistisk tankegang. Naturalistisk kvalitative forskningsmetoder som intervju og observasjon i deltakernes naturlige settinger brukes for å forstå deres verden. (Hatch, 2002 og Thagaard, 2013) Videre sier Østerud at konstruktivisme ”*representerer den en verden av mening som må fortolkes for å kunne bli forstått.*” (Østerud, 1998:120). Man konstruerer mening ved at forskeren forklarer og belyser andres meningskonstruksjon. (Ibid.)

Hatch (2002) poengterer at man, som ny i forskning, kan gjøre det vanskelig for seg ved å mikse ulike paradigmer. Man må først finne ut hvilken *forståelse* man søker. Når man vet dette, er det enklere å finne en passende metodisk retning. (Hatch, 2002) Målet vårt er ikke å komme fram til en sannhet, men å studere den sannheten og virkeligheten som informantene beskriver. For å kunne gjøre dette på best mulig måte, har vi valgt intervju som forskningsmetode. Da vil vi, i tråd med et konstruktivistisk perspektiv, sammen med informantene finne fram til en subjektiv forståelse av virkeligheten. Som Kvale & Brinkman (2009) sier er virkeligheten en sosial konstruksjon, hvor fokus er på fortolkning av sosiale fenomeners betydning. Ved å få barnehageledernes individuelle perspektiv på sin forståelse og konstruksjon av virkeligheten, og se den i lys av temaet vårt, språkkrevet for ansatte i Oslo Kommunes barnehager, vil vi søke å forstå barnehageledernes oppfatninger og erfaringer med språkkrevet. Vi tenker at dette er interessant, fordi barnehageledernes forståelse og konstruksjon av virkeligheten kan være annerledes enn den virkelighetskonstruksjonen som ligger til grunn for et absolutt språkkrev i Oslo Kommune.

3.3 Forskningsstrategi

For å belyse vår problemstilling har vi valgt kvalitativ metode. Mens kvantitativ data baserer seg på datainnsamling som kan telles og det målbare, ofte ved bruk av avkryssingsskjema og spørreundersøkelser, baserer kvalitativ forskning seg på å gå mer i dybden og forstå sosiale fenomener (Thagaard 2009:17, 18). Metodene som brukes er ofte intervjuer og observasjoner. I stedet for å samle inn mengder data, vil en med kvalitativ forskning gå mer i dybden og

benytte få forskningsobjekter. Forskningsobjektene erfaringer og opplevelser fortolkes av forskeren og fortolkning har derfor særlig stor betydning i kvalitativ forskning (Thagaard 2009:14). I tillegg har vi brukt tidligere relevant forskning, som også igjen er relevant, og nå kan sees i sammenheng med vår forskning.

Thagaard (2013) hevder at målsettingen med en kvalitativ tilnærming er å forstå sosiale fenomener, og metoden, eller tilnærmingen, kan gi et grunnlag for å fordype seg i de. Hun sier videre at metoden kan egne seg godt til å studere menneskers private forhold, og også personlige og sensitive emner (Thagaard, 2013:11). I vår oppgave ønsker vi å høre stemmene til barnehagelederne for å gi oss kunnskap og innsikt i deres oppfatninger om språkkravet og hvordan det påvirker deres praksiser. Dette gir oss grunnlag til å konstruere ny kunnskap på feltet.

Grønmo(2004) mener, når det gjelder kvalitativ metode, at relasjonen mellom forsker og dens kilder bærer preg av sensitivitet og nærhet, i motsetning til ved kvantitativ metode, hvor avstanden er større mellom de to. (Thagaard, 2013: 18) I kvalitativ metode bruker forskeren seg selv som instrument. Hatch (2002) drar et skille ved bruk av dataverktøy, instrumenter. Han hevder at selv ved bruk av støtteverktøy, er det fortsatt forskerens intelligens som styrer. Han mener at når forskeren selv er instrumentet kan man lettere sette seg inn i og forstå de man forsker på. Dette underbygges av Thagaard (2013). I følge henne ser vi i kvalitativ forskning en nær relasjon mellom de to og konsekvensen av dette er en oppfatning om at de to partene påvirker hverandre og forskningsprosessen. Vi har valgt kvalitativ tilnærming, og forskningsintervju som metode fordi målet er å høre informantenes refleksjoner, forklaringer og tanker rundt temaet vårt. Denne nærheten gir igjen oss som forskere gode muligheter for egne relevante refleksjoner, tolkninger og analyser. Ved å være til stede, og å møte informanten ansikt til ansikt, har vi mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og rydde bort eventuelle misforståelser. Dette er med på å styrke validiteten i oppgaven vår, samtidig som det er viktig for å konstruere kunnskap om den enkeltes oppfatning knyttet til problemstillingen vår.

Nettopp problemstillingen i kvalitativ metode blir ofte endret og presisert underveis, noe som i tillegg, til en viss grad, gjaldt forskningsspørsmålene våre. Det var fra starten viktig for oss å ha en såpass åpen problemstilling at det ville være mulig å inkludere og utforske interessante nyanser underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2013). I vårt prosjekt har temaet om

norskkrav i barnehage vært klart fra første stund. Men selve problemstillingen og forskningsspørsmålene har blitt endret noe og utformet underveis. I takt med at nye interessante spørsmål kom fram i gjennomgang og transkribering av intervjuene, har problemstillingen tatt sin endelige form. Dette er noe av det Thagaard (2013) karakteriserer som typisk for kvalitativ forskning. Det som for vår del har endret seg mye, er oppmerksomheten vi har gitt til spørsmål rundt ansettelse. Fra å i utgangspunktet være noe vi tok for gitt, kom det fram at informantene ikke selv foretok ansettelse. Dette skapte nysgjerrighet og genererte flere spørsmål og preger derfor både problemstilling, analyse og diskusjon.

Når det kommer til framgangsmåter holder de kvalitative seg mest innenfor kategoriene observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekst og visuelle uttrykksformer, samt analyse av audio- og videoopptak. (Silverman, 2011 i Thagaard, 2013:13) Kvalitativ forskning kan gi en forståelse av verdier, beskrivelser og mønstre. I løpet av intervjuene vi gjorde, kunne vi allerede her se både mange kontraster og sammenhenger.

3.4 Intervju som metode

Denne masteroppgaven belyser barnehagelederens oppfatninger av norskkravet i barnehagene. I oppgaven ønsker vi altså subjektive tanker, refleksjoner og forklaringer knyttet til temaet vårt. Det er flere grunner til at vi valgte intervju som metode. Vi er begge nysgjerrige på hvor mye arbeidsgivere egentlig vet om norskkravet som er gjeldende i Oslo Kommune. I tillegg til det ønsker vi, som tidligere beskrevet, og som det fremkommer av forskningsspørsmålet, hvilke oppfatninger barnehageledere har angående kravet. Skulle vi “bare” ha undersøkt om hvor mye kunnskap den enkelte leder sitter på, kunne vi ha brukt en kvantitativ tilnærming der vi sendte ut spørreskjemaer for å kartlegge dette. Da hadde vi ikke kunnet gå i dybden, slik vi har gjort, for å få frem ledernes refleksjoner rundt språkkravet og tanker og meninger om nødvendig og verdsatt kompetanse i barnehagene. I en spørreundersøkelse, der informantene kunne ha hatt avkryssingssvar og egne skriftlige svar, ville vi ikke hatt muligheten til å spørre informanten om å utdype ting som vi er mer interessert i eller oppfatter som uklart.

3.5 Utvalg, samt strategier og kriterier for utvalg

Til denne oppgaven har vi valgt å intervju fire ledere i fire ulike kommunale barnehager i samme bydel i Oslo. Vi har valgt å kalle de *barnehageledere*. De er alle øverste ledere i barnehagen, kun med barnehagesjef sentralt i bydelen over seg. Kriterier som la grunnlaget

for utvelgelsen var at de var utdannet førskolelærer med minimum 5 års fartstid i barnehage, at de representerte kommunale barnehager i Oslo kommune, og at de er faglig ansvarlig i barnehagen og har personalansvar. Det at de har minimum fem års erfaring betyr også at de alle har vært i jobb i barnehage både før og etter det aktuelle språkkravet ble innført.

Vi ønsket i utgangspunktet også at lederne hadde ansvar for å gjennomføre ansettelser. Da det viste seg at ingen av dem hadde det, valgte vi likevel å gjennomføre undersøkelsen med de informantene vi hadde. Nettopp faktoren med at de ikke hadde ansvar for ansettelser, ga en interessant dimensjon til funn og analyse, i lys av vår bruk av maktbegrepet. Et annet kriterium var at de er ledere for barnehager med både barn og ansatte som representerer ulike språk og kulturer. Dette var viktig i og med at vi er ute etter opplevelser og refleksjoner knyttet til dette for å svare på vår problemstilling. Alle informantene var kvinner, men dette var ikke et kriterium vi satt.

På bakgrunn av ovennevnte kriterier har vi funnet vårt utvalg ved hjelp av nettverk i barnehagefeltet i Oslo Kommune. Denne studien, som kvalitative studier flest, baserer seg på et *strategisk utvalg*, da alle kriteriene om kvalifikasjoner er hensiktsmessige i forhold til å få svar på vår problemstilling og valgt teori om *makt* (Thagaard, 2013). Samtlige informanter vi spurte om å delta, stilte opp, og selv om utvalget på fire ledere er forholdsvis lite, er det et bevisst valg. Vi ønsker å få mye informasjon ut fra få enheter, i håp om å få et fyldig materiale ut av de nøyte utvalgte informantene. Det viktigste for oss er da at de er godt egnet til å hjelpe oss med å besvare våre spørsmål og vår problemstilling. Dette skjer gjennom vår analyse, som vi sikter på å gjøre dyptgående og omfattende nok til at den besvarer forskningsspørsmålene og problemstillingen vi har, på en tilfredsstillende måte. Dersom vi, med vårt utvalg, klarer å gi mening og forståelse av det vi undersøker, kan man si at utvalget har vært stort nok (Thagaard, 2013) Om utvalget er *representativt*, er mindre viktig i kvalitativ metode. Fangen (2010) underbygger vårt utgangspunkt om at utvalget kan gi oss den informasjonen vi ser etter, nok til å svare på vår problemstilling og forskningsspørsmål.

3.6 Intervjuguide

For å kunne konstruere kunnskap om temaet vårt, ønsket vi en intervjuguide som kunne lede oss fram til svar som kunne hjelpe oss i denne prosessen. Under utarbeidelsen av intervjuguiden fokuserte vi på hvilke temaer og spørsmål som vi var aller mest nysgjerrige på. Dette var spørsmål knyttet til kunnskap om norskprøvene, oppfatninger og meninger om

tospråklig ansatte og syn på språk som kompetanseheving innad i institusjonen. Etter denne seansen formulerte vi spørsmålene skriftlig og lagde et utkast. Vi måtte gjøre endringer underveis, slik at spørsmålene ble mest mulig åpne for informantene. Intervjuguiden vår starter med bakgrunnsspørsmål som; “hvor lenge har du vært ansatt som barnehageleder?”, “hvor mange minoritetsspråklig ansatte har dere?”, osv. Vi valgte disse som åpningsspørsmål fordi vi ønsket å stille «trygge» og «lette» spørsmål i starten, slik at vi ikke skulle skremme eller provosere informanten i starten av intervjuet. Det er i den innledende fasen vi skaper en god og trygg relasjon oss i mellom. Denne relasjonen er avgjørende i forhold til å få et best mulig utbytte av intervjuet. (Hatch, 2002)

Intervjuguiden ble sendt alle i forkant av intervjuet, men en av lederne hadde ikke sett på den. I intervjuguiden har vi 17 spørsmål og vi unngår ja/nei- spørsmål og lukkede og ledende spørsmål. Intervjuguiden var et tematisk utgangspunkt for å sikre oss den nødvendige informasjonen for å kunne belyse vår problemstilling. Strukturen i guiden ble ikke fulgt slavisk, noen ganger ledet svarene fra informantene oss naturlig til et spørsmål lengre ned på lista. For oss var det viktig å finne god flyt, og bruke informantens engasjement inn i intervjuet.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

Vi vil definere intervjuet vårt for det Hatch (2002) kaller *formelt semistrukturert intervju*. Vårt intervju skiller seg fra uformelt intervju, der intervjuet ikke er det primære datamaterialet, samtidig som spørsmålene ikke er utarbeidet i en intervjuguide i forkant. Hos oss er intervjuene hovedmaterialet i oppgaven vår. Selv om vi laget en intervjuguide med en struktur i forkant så var vi åpne for å følge intervjuobjektets retning, så lenge vi opplevde det som nyttig i studien vår. Hatch (2002) påpeker at det er viktig å være både strukturerte for å holde tråden, men at det paradoksalt nok kan være viktig å vise fleksibilitet. Ofte blir de beste intervjuene, der informantene forteller en historie, anekdote eller en frase som kommer uventet (Chiseri-Strater and Sunstein, 1997, i Hatch, 2002).

Selve intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene. Vi startet med å redegjøre for rammene for intervjuet. Rammene innebar: Varighet av intervjuet, lydopptak og behandling av opptaket, informert samtykke, anonymitet, og mulighet til å trekke seg både underveis og etter intervjuet. Vi ga kort informasjon om prosjektet, fortalte kort om bakgrunnen vår, hvilken bransje vi kommer fra, og hvorfor vi er interessert i norskkravene i

Oslo Kommunes barnehager. Vi spurte informantene om det var greit at vi brukte båndopptaker, noe alle samtykket til. Ved å bruke båndopptaker sikret vi oss å få med alle detaljer: alt som ble sagt og alle pauser.

Fordelen med å foreta intervjuet i barnehagene, var at det var det mest praktiske for barnehagelederne, samt at det var et trygt og kjent sted for informanten. Vi valgte å delta i intervjuene begge to, men vi fordelte hovedansvaret likt, slik at vi var hovedintervjueren i to intervjuer hver. I forespørselen og korrespondansen vi hadde i forkant av intervjuene, informerte vi om at vi ville være to. Dette gjorde vi fordi de skulle være forberedt i forkant. Det å være to i en intervjusituasjon kan ha både styrker og svakheter. Styrken, slik vi så det både i forkant og i etterkant, var at vi har ulike perspektiver og tenker selvsagt ikke de samme tankene. Det gjør at den som ikke er hoved-intervjuer kan stille nyttige oppfølgingsspørsmål, og fange opp elementer som den andre går glipp av. En annen fordel var at vi har ulike bakgrunn, slik at vi har ulike innfallsvinkler. Det har vært positivt at en av oss kjenner bransjen godt, samtidig har det vært positivt at den andre av oss er uten jobbmessig tilknytning til barnehagesektoren, og har andre preferanser å tenke ut i fra. En svakhet når man er i samme bransje og forstår hverandre godt, kan være at man blir for nære og forstår informantene *for* godt. I en slik setting mener vi det var positivt at en av oss to intervjuere ikke har bakgrunn fra barnehage. Barnehagelederne hadde dermed behov for å forklare og fortelle om barnehagen og dens praksis, som var nytt og ekstra nyttig for den ene av oss. Dette mener vi gjorde noe med følelsen av å sitte på nyttig fagkompetanse og informasjon som en av oss ikke var like erfaren med, og som dermed ga en ekstra dimensjon av trygghet til informantene, ved å "eie" faget og bransjen. I tillegg gjorde dette at vi kanskje var enda mer bevisste på å ikke identifisere oss for mye med informantene slik at vi klarte å holde profesjonell avstand (Kvale & Brinkmann, 2009).

I etterkant av intervjuene var det nyttig å samtale om og diskutere intervjuets styrker og svakheter, for å være enda bedre forberedt til neste intervju. Svakheten, kan være et asymmetrisk styrkeforhold mellom informanten og oss to intervjuere, nettopp fordi vi er to. Forskningsintervjuet er heller ikke en samtale mellom likeverdige deltakere, det er vi som forskere som har definerer og har kontroll på intervjuet (Kvale et al., 2009). I tillegg til å informere om dette skriftlig i forkant, tok vi dette opp sammen med informanten da vi kom for å intervjuer. Vi forklarte hvorfor vi begge ønsket å være til stede, og informerte om hvem av oss som ville være hoved-intervjueren. Informantene fremsto, slik vi opplevde det, som

trygge, og vi følte selv at vi fikk til en god kommunikasjon og flyt i intervjuet. Vi opplevde at informantene tok oppgaven seriøst.

Det å gjennomføre dybdeintervjuer har gitt oss flere refleksjoner i etterkant. Vi ser at vi gjerne skulle ha gjort et pilotintervju i forkant. Dette tenker vi hadde vært nyttig for å gjøre en analyse og evaluering etter gjennomført intervju, både i forhold til innhold og hvordan vi som forskere opplevde samspillet mellom oss og informanten. Vi ser i etterkant at vi nok hadde stilt noen flere spørsmål knyttet til barnehageledernes refleksjon rundt begrensinger og muligheter relatert til ansettelse og kompetanse i barnehagen.

Vi har også reflektert over at vi hadde tre intervjuer ganske tett etter hverandre, vi har diskutert oss i mellom om vi burde ha hatt lengre tid i mellom intervjuene for å få bedre tid til å la det synke inn, og over litt mer tid oss i mellom for å vurdere eventuelle endringer. Det vil imidlertid være spekulasjoner og si hva som ville ha blitt annerledes hvis vi hadde ventet lengre mellom hvert intervju. Vi ser imidlertid at ved å ta intervjuene tett, var vi veldig ivrige og engasjerte og ble drevne i å stille spørsmål. Vi synes vi fikk til en god flyt i samtalen og svarene fra de andre informantene var oss friskt i minne, som derfor gjorde oss ekstra skjerpet innenfor enkelte spørsmål. Det kunne være spørsmål som ble oppfattet og at vi gjennom erfaring gjorde intervjuene å transkribere med en gang, sjekke hvordan man stiller spørsmål. For lange, korte etc.

Etter at vi hadde transkribert, kom vi på flere oppfølgingsspørsmål vi gjerne skulle stilt informantene. Et eksempel var da vi oppfattet deres svar som veldig subjektive, at vi gjerne skulle spurt om deres utsagn gjenspeilte flere i fagfeltet. Dette reflekterer vi over i analysekapittelet

3.8 Vår rolle som forskere, og om det å samarbeide om en masteroppgave

Vi er bevisste på at informantene kan være i en posisjon der de opplever å ha noe press på seg til å gi de *riktige* svarene, og at deres svar i intervjusituasjonen kan prege dette. Uansett hvor mye vi legger til rette for en god atmosfære og hvor åpne vi prøver å være, kan vi ikke gardere oss mot at intervjupersonene muligens vil svare på spørsmål i forhold til hvordan de ønsker å bli oppfattet, kanskje de ønsker å fremstille seg selv i et godt lys. Dette kan påvirke svarene vi får. Noen vil også kanskje fremheve vanskelige og problematiske ting, for å få

sympati eller for å overbevise forskeren (Thagaard, 2013:115). Vi opplevde imidlertid ikke at lederne “holdt igjen” eller svarte hva de trodde vi ville høre. En leder ga også uttrykk for at hun visste at hennes meninger kunne bli tatt ille opp, noe hun også beskrev som “rett fram”.

Thagaard skriver om viktigheten av å forsikre seg om at spørsmålene oppmuntrer til å fortelle (Thagaard, 2013: 103). Hvordan de svarer, eller forteller, er opp til intervjupersonen selv. Vi ville unngå at informantene fikk følelsen av at hun måtte si seg enig eller uenig med oss.

Derfor ble det viktig å stille åpne spørsmål, heller enn ledende. Vi opplevde likevel at vi var noe ledende i noen oppfølgingsspørsmål, særlig fordi vi gjentok og påpekte noe de allerede hadde svart. Vi synes i så måte at intervjuet ved noen anledninger fikk et mer hermeneutisk preg, særlig når vi stilte spørsmål på en mer klargjørende måte enn å bare gi rom for informantens fortellinger (Thagaard, 2013: 108) På forhånd snakket vi om å unngå hvorforsspørsmål, også som oppfølgingsspørsmål. Dette viste seg ikke så enkelt. Vi prøvde så godt vi kunne og holde oss til formuleringer som *”kan du si litt mer om det...?”* Vi brukte pauser bevisst og det viste seg flere ganger at informantene kom på mer under en slik liten pause mellom spørsmålene. Vi syntes vi fikk noen interessante og spennende svar i etterkant av pausene, noe som kan tyde på at vente litt før neste spørsmål, kan gi rom for flere refleksjoner fra informantene. Vi fikk også noen oppsummerende refleksjoner da vi på slutten spurte om *”Noe annet du har lyst til å legge til?”* Her var det også noen som kanskje følte at de måtte utdype et tidligere svar, eller hadde mer å tilføye.

Det opplevdes til tider frustrerende for oss begge å ikke kunne informere om fakta underveis i intervjuene. Naturlig nok har vi satt oss godt inn i, og har en del kunnskap om for eksempel norskprøver, og da lederne stilte oss spørsmål om dette under intervjuene, var det vanskelig å ikke si for mye. Ved å likevel la informantene undre seg, reflektere og diskutere, fikk vi interessante funn til senere analyse.

Vi ble veldig engasjerte og ville gjerne vite mer i situasjonen. Vi hadde *drivet* inne under dagen med de tre intervjuene på rad. Vi ser det også som et pluss for det siste at vi fikk tid til å reflektere over svarene vi fikk fra de tre foregående intervjuene. På den annen side, fikk nok den siste informanten et litt ulikt intervju enn de tre første. Vi synes at vi fikk mye ut av å gjennomføre intervjuene såpass tett, ved at vi la godt merke til hvor forskjellige de ulike intervjuobjektene var i uttrykk, stemning og kroppsspråk.

Thagaard (2013) tar også opp den moralske siden ved å presentere fortolkninger av det intervjupersonene har sagt og viktigheten av, og fortsatt ha intervjupersonene i bevisstheten hele veien, spesielt når en går over til en dypere analyse. Etter hvert som man jobber, blir man mer konsentrert om den akademiske siden av det, blir nærmere kollegaer, teoretiske perspektiver og fag. Da er det et viktig poeng å ikke ”glemme” intervjupersonene. Dette kan absolutt trekkes inn som en svakhet ved å samarbeide, da alle informantenes svar blir uttalt videre av oss til hverandre. Allerede her blir det analysert *mellom oss*, og kan kanskje ta andre vendinger eller blandes med våre oppfatninger og meninger. Derfor har det vært særs viktig å gang på gang gå tilbake til materialet, for å være sikre på hva informanten *egentlig* sa. Når det er sagt, er det også viktig at vi er bevisste på at vi nettopp *konstruerer mening* ved å forklare og belyse andres meningskonstruksjon(Østerud, 1998:120), i tråd med en konstruktivistisk orientering.

Vi har snakket mye sammen om, og er bevisst på, hva vi selv kan ha brakt inn i intervjuene. For eksempel legger vi allerede opp til noe kategorisering, siden språkkravet i seg selv skaper et skille mellom de som ikke må, og de som må bestå det. Så når vi reagerer på en leders kategorisering mellom *oss* og *dem*, har vi i etterkant tenkt over hvordan vi selv har vært med å påvirke dette. Det er også viktig at vi her er bevisst hva vår egen forståelse og forforståelse har å si for hva vi spesielt legger merke til og hva vi “leter” etter.

3.9 Analysestrategi

I dette underkapittelet ønsker vi å redegjøre for hvordan selve analyseprosessen foregikk. I første del vil vi beskrive hvilke metoder vi brukte i analyseringen av datamaterialet vårt, for så å se hvordan vi gikk frem da vi transkriberte intervjuene, og deretter systematiserte sitater etter tema.

Intervjuene ble tatt opp på bånd og de ble transkribert ganske umiddelbart etter at vi var ferdige. Vi ønsket å gjøre dette arbeidet mens inntrykkene fortsatt var ferske.

Transkriberingen utgjorde ca 70 sider tekst som vi fordelte likt mellom oss. Gjennom transkriberingen ble vi godt kjent med materialet, og vi gjorde oss nyttige refleksjoner og ideer underveis. Transkriberingen vår ble gjort ordrett. Da vi tok i bruk sitater i analysen, valgte vi å ta bort enkelte gjentakende fyll-ord (liksom, atte) og «hm-er» og andre lignende utsagn fordi de skaper en del støy som kan forvirre leseren, i tillegg har vi fjernet navn på enkeltpersoner, steder og andre uttalelser som kan gjøre at informanten blir gjenkjent, dette

for å sikre best mulig anonymitet til den enkelte. Selve transkriberingen er isolert fra tid og rom og fra dynamikken i selve intervjusituasjonen, det sosiale samspillet og det vitale. Transkripsjonen er dermed “frost” (Cohen m.fl. 2007). For å “tine” noe i denne overgangen fra situasjon til transkribering, skrev vi ned hvor det var pauser, avbrytelser, ekstra trykk på ordene, om stemmen var f. eks streng, eller opplevdes som engasjert.

Vi ble kjent med oss selv som intervjuere, gjennom å høre hvordan vi stilte spørsmål, hvordan vi ga respons på svar og spørsmål fra informantene.

I og med at vi hadde et lite utvalg, ble det ikke vanskelig å holde oversikt over informantene. Vi fargekodet imidlertid de ulike informantenes tekst, og markerte i fellesskap de svarene/refleksjonene vi mente var aktuelle knyttet til forskningsspørsmålene våre. Etter en grov «analyse» av datamaterialet vårt valgte vi å dele inn i fem kategorier. Dette gjorde vi fordi vi så et mønster i de fire informantenes svar; hva de var opptatte av, og hva som umiddelbart slo oss som interessante funn. Underveis i denne prosessen ble vi også klar over hvilke kategorier som ville være interessante å diskutere i lys av teori om makt og diskurs.

1. Språkkravet – bakgrunnen for vedtaket om norskprøve på B1 nivå.
2. Hva innebærer kravet?
3. Hvilken kompetanse vektlegger barnehagelederne som viktig i jobben som barnehagemedarbeider?
4. Språkopplæring i- og utenfor barnehagen
5. Refleksjoner om krav til språkkompetanse

Deretter flyttet vi sitater fra de fire informantene inn under passende kategori. For å skille de fire informantene, brukte vi ulike farger på hver informant. Noen av sitatene så vi at kunne brukes under flere av kategoriene, der det var tilfelle limte vi dem inn under flere kategorier, men satte en stjerne for å se at sitatet var i en «gråson» i inndelingen vår.

Etter denne første kategoriseringen av materialet, jobbet vi gjennom og komprimerte kategoriene ytterligere. Kategorien om språkopplæring ble slått sammen med kategorien om verdsatt kompetanse. Vi tok bort kategorien om refleksjoner, da dette inngikk naturlig i de andre punktene. Etter flere gjennomlesninger viet vi mer oppmerksomhet til refleksjoner rundt mangfoldsbegrepet, både eksplisitt og implisitt. Disse funnene ble punkt nummer fire. De endelige temaene vi delte opp i, ble:

1. Kunnskap om språkkravet
2. Ansettelse
3. Verdsatt kompetanse
4. Perspektiver på mangfold - oss og dem

Ved å bruke Bourdieu og Foucaults perspektiver på makt aktivt, ble det tydelig hva som var våre mest interessante funn. Dette "samarbeidet" med teorien var viktig hjelp for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre, noe som ble tydelig i dette stadiet av prosessen. Ved å arbeide parallelt med teori og analyse kom det tydeligere frem hvilke deler av teorien som kunne hjelpe oss fram for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Etterhvert som vi ble godt kjent med teorien, så vi tydeligere hvordan de analytiske begrepene kunne hjelpe oss til å se sammenhenger i empirien vår.

Vi startet i empirien, forsket induktivt ved å først hente inn informasjon fra informantene våre. Målet her var å finne og definere kategorier underveis. Gjennom analyse av dataene kom vi fram til en forståelse av sammenhenger. Vi har definert de overnevnte temaene underveis i prosessen, parallelt med justering av problemstilling, utforming av forskningsspørsmål og sortering av materiale. Å analysere på denne måten, å finne kategorier av mønster, atferdsmåter eller prosesser i intervjuetekst, kalles gjerne *kategoribasert analyse* (Holter, 1996:17) Det har underveis i forskningen blitt tydelig hvilke kategorier som utpekte seg som interessante å diskutere videre i lys av teori om makt og diskurs, og vi har kategorisert som det vises over.

I umiddelbar etterkant av intervjuene tenkte vi at informantene skilte seg vesentlig fra hverandre og vi ble opptatt av hvem som hadde svart hva, og hvordan det hang sammen. Etter å ha arbeidet grundigere med materialet, så vi likevel at hvem som hadde sagt hva ble mindre viktig, og snarere at selve utsagnene ble det viktigste. Vi tro mer vekk fra individfokuset i analysen og satte det i stedet i en sosiologisk ramme. Dette er i tråd med både Bourdieu og Foucault, i så måte at vi ser etter strukturer og relasjoner mellom mennesker, og i samfunn. Det blir altså mindre psykologisk, som handler om individ, og mer sosiologisk.

Med fokuset beskrevet over, er vår måte å analysere på inspirert av diskursanalyse. I diskursanalyse tar man utgangspunkt i tekst som analysemateriale. Spesielt for diskursanalysen er at man i analysefasen velger seg ut enkelte emner ut fra konteksten, slik vi

altså har gjort. Å analysere på denne måten gir muligheten til å se det språklige og materielle i et helhetsperspektiv, noe som også har vært viktig for oss. (Neumann, 2001) Også det faktum at vi gir mye oppmerksomhet til diskursbegrepet gjennom hele oppgaven vår, gjør også sitt til at analysen har mange likhetstrekk med en diskursanalyse. Vi har tatt utgangspunkt i tekst som analysemateriale og i likhet med diskursanalyse valgt ut enkelte emner fra konteksten til analyse. Dette har gitt oss mulighet til å analysere det språklige og det materielle i et helhetsperspektiv. (Neumann, 2001) Mer enn direkte tolkning av utsagn, bruker vi heller vendinger som “det hun sier kan gjenspeile...”, eller “dette kan si noe om...”

3.10 Forskningens kvalitet

Begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering* var i utgangspunktet knyttet til kvantitativ forskning, men blir også brukt i kvalitativ forskning. I følge Kleven (2008) tenkes det ulikt om validitet når det kommer til kvalitativ forskning. For noen er spørsmålet om validitet irrelevant, for noen er det viktig. Det kvalitative forskere imidlertid er enige om, er at det samme konseptet for validitet brukt i kvantitativ forskning ikke bør brukes i kvalitative studier. I kvalitativ forskning handler validitet om kvaliteten på dataene i seg selv og hvilke slutninger som dras fra resultatet. Kvale og Brinkmann kaller det ”å integrere valideringsarbeidet i håndtverket” (Kvale og Brinkmann, 2009:264).

En annen faktor når det kommer til validering, er å gjøre arbeidet med materialet troverdig i analysen. Ved å henvise til direkte sitater i analysen, bidrar vi til å gjøre det “sant”.

Vi ser også til Foucault og maktperspektivet når det kommer til validering. I følge han må vi vise forsiktighet ved lokalisere makt til enkeltpersoner. Hvor ligger makten i forhold til retning og ønsket resultat av en studie? Vi vil, i tråd med Foucault, heller analysere organisering- og nettverk, som vi også gjør når vi analyserer feltet av makt/ kunnskap-dynamikker og løsrive oss fra forestillingen om at det kun er vitenskapspersoner som kan bestemme om det er sann og ny kunnskap som produseres (Ibid., Hyldgaard, 2006).

Her kan vi gå tilbake til spørsmålet om utvalgets størrelse og om det er for lite til at resultatet av studien kan *generaliseres*. Vår oppfatning er at disse to faktorene ikke trenger å være avhengig av hverandre. Hos Kvale og Brinkmann (2009) finner vi støtte for dette. De går bort fra en oppfatning om at generalisering betyr at funnene må kunne gjøres universelle og gyldige for andre samfunnsvitenskapelige kunnskaper. De mener vi ikke trenger å spørre om intervjuresultater kan generaliseres globalt, men om den kunnskapen vi finner produsert i

intervjusituasjonen, kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2009:265). Dette er igjen i tråd med Foucault og hans syn på kunnskap og makt, slik vi skriver i teorikapittelet. Vi skal altså løsrive oss fra forestillingen om at intervjuresultatene må kunne generaliseres globalt, men vi kan se mot en generalisering som er basert på personlige erfaringer og som fra disse gir forventninger i stedet for forutsigelser. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2009) en *naturalistisk generalisering*. Generaliseringen kan uttrykkes i ord og gå fra å være stilltiende kunnskap til å bli konkret og eksplisitt kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2009:266).

Kvalitativ forsknings gyldighet og troverdighet må derfor måles ut fra egne begreper om det. Det vil hele tiden være viktig å få fram troverdigheten i materialet og i konklusjonene underveis, og man kan sikre kvalitet gjennom problemstillingenes relevans. Her kan man se tilbake til f.eks spørsmålene som stilles i intervjuene og om de er gode nok til å ende ut i kvalitativt valide resultater og svar på problemstilling (Holter, 1996).

3.11 Forskningsetikk

Det finnes etiske prinsipper og regler som hele forskersamfunnet må følge. Dette dreier seg om forhold mellom forskere, forhold mellom forsker og de han studerer, plagiat, behandling av personopplysninger og så videre. All forskning skal være åpen for allmennheten og resultatene tilgjengelig for innsyn, der hvor metoden fremmer et syn om systematisk og reflektiv kunnskapsutvikling hvor resultatene må kunne deles med andre (Thagaard, 2013).

Vi undersøkte om prosjektet vårt var meldepliktig ved å ta en meldeplikttest på NSD (Norsk senter for forskningsdata), i tillegg konfererte vi med vår veileder og kom frem til at prosjektet vårt ikke var meldepliktig. Vi brukte en diktafon, uten å overføre lydfilet til PC. Vi informerte deltakerne i prosjektet at vi ville slette alle lydfilet når transkriberingen av intervjuene var avsluttet. I selve transkriberingen har vi ikke skrevet ned navn, kjønn eller alder – samtlige er anonymisert. Dette gjelder også for barnehagene de jobber i. Det er imidlertid få informanter som deltar i denne forskningsoppgaven. Det vil være en mulighet at barnehagelederne selv forteller til kollegaer at de har deltatt, og at det ut i fra enkelte utsagn kan være mulig å forstå hvem det kan være. Intervjuene våre fokuserer på en del meninger og tanker om norskkravene, men det er ingen sensitive opplysninger som er knyttet til dette temaet. Vi antar derfor at hvis noen skulle kunne gjette seg frem til hvem som har svart hva, så vil det ikke få nevneverdig skade for den enkelte deltaker.

Kommunikasjonen med lederne foregikk via mail, vi passet på å sende separate mail til hver og en. Samtlige deltakere signerte fritt *informert samtykke*, hvor de fikk informasjon om undersøkelsens formål (Kvale og Brinkmann, 2009). Vi opplevde selv at det ikke forekom noen form for tvang eller press. Vi informerte både før vi møtte dem, og da vi møtte dem, at de når som helst hadde anledning til å trekke seg ut av prosjektet.

Når man skal gjøre kvalitativ forskning må man være innforstått hva man faktisk spør informantene om å delta i. Vi spør om de kan bruke tid på dette, men desto viktigere er det at vi faktisk spør om de kan delta i noe som får de til å dele betydelig informasjon, tanker og til og med kanskje følelser om deres eget liv (Hatch, 2002). Vi opplevde våre informanter som åpne, noen var mer personlige enn andre. Det vi så i etterkant av intervjuet, både i samtaler oss forskere i mellom, og gjennom transkriberingen, var at noen av opplysningene som kom frem ville være uetiske å ta med i analysedelen. Årsaken til det var at noen fortalte relativt mye om seg selv, såpass mye at muligheten for gjenkjennelse ble vurdert til for stor.

Her har det vært viktig for oss å ivareta etiske retningslinjer og personvern. Noen svar, av personlig karakter, lot vi være å transkribere og noen andre var også såpass avslørende for hvem informantene var, at vi lot være å ta de med i analysen. Det har vært viktig for oss å ta hensyn til etiske problemstillinger under hele prosessen, og vi har diskutert de med hverandre underveis, og ved alle stadier av forskningen (Kvale og Brinkmann, 2009).

I analysedelen vår fokuserer vi ikke på informantenes ytringer som enkeltindivider, men bruker materialet som en helhet i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og har derfor en "sosial ramme" i analysen. Vi fokuserer på den sosiale konteksten individet er i. Det er ikke så viktig hvem som sier hva, men hva og hvordan det snakkes om temaene vi stiller spørsmål om. Ved å ikke skille på hvem som har sagt hva, vil også det etiske knyttet til personvern og konfidensialitet bli bedre ivaretatt.

Vi som forskere er selvsagt helt avhengige av informanter i denne formen for forskningsdesign, men hva får egentlig informantene igjen for å delta? Dette snakket vi en del om, og vi hadde begge inntrykk av at informantene syntes det var interessant å kunne bidra. Flere ga uttrykk for at det var nyttig, fordi de ikke visste så mye om norskkravet i utgangspunktet. Det var tydelig at de hadde tatt «oppdraget» seriøst, og tenkt nøye gjennom flere av spørsmålene vi stilte. Tre av informantene sa på ulike måter at de hadde gjort en del

undersøkelser i forkant for å finne svar på spørsmål som vår intervjuguide hadde som tema. En av informantene sa blant annet: “Så jeg prøvde å google på det, og jeg fant egentlig veldig lite om hva som er bakgrunnen til det”. Dette svaret var relatert til hvilken kunnskap de hadde om norskkravet.

Vi håper også at det å kunne bidra i forskning i seg selv gir informantene følelsen av å få noe tilbake. Informantene var veldig aktive og deltakende i intervjuene, og fremsto med en selvstendig posisjon overfor oss som forskere, som igjen tydet på at de var komfortable med og i situasjonen. Flere av informantene ga oss tilbakemelding på at de var glade for at de hadde takket ja til undersøkelsen fordi de fikk mer kunnskap om kravet, samtidig som de fikk en økt bevissthet og refleksjon rundt minoritetsspråklige ansatte i barnehagen.

4 Analyse

4.1 Innledning

Gjennom analysearbeidet vårt har vi jobbet med å lese gjennom transkriberingene flere ganger. Vi har snakket om hva som er den røde tråden og mønstrene i svarene og samtalene våre med informantene. Vi har jobbet med helheten, for deretter å dele opp analysen i mindre deler, der vi har delt analysen i delkapitler som gjenspeiler våre funn, som er med på å svare og belyse vår problemstilling. Vi har hele veien jobbet med teorien og analysen parallelt, og de analytiske begrepene har hjulpet oss i analysearbeidet. Vi har trukket ut de utsagnene som vi mener er viktige i forhold til å svare på vår hovedproblemstilling som er barnehagelederes oppfatninger rundt språkkravet som Oslo Kommune har satt for minoritetsspråklige jobbsøkere. Gjennom intervjuene vi foretok oss, ga informantene oss nyttige refleksjoner og informasjon i hvordan de jobber. Dette ga oss verdifull innsikt og bedre forståelse for hvordan deres arbeidsdag fortoner seg, og hva som preger deres pedagogiske praksiser i barnehagen.

Vi analyserer i to nivåer fortløpende; vi beskriver funn og analyserer disse funnene med både Foucault og Bourdieu, parallelt. Vi oppsummerer for hvert underkapittel.

4.2 Kunnskap om språkkravet

I dette underkapittelet vil vi fokusere på hvilken bakgrunnskunnskap barnehagelederne har om Oslo Kommunes språkkrav til ansettelse av minoritetsspråklige i barnehagen. Vi vil se på hvilken informasjon de enkelte lederne har om begrunnelsen og bakgrunnen for innføringen av språkkravet. Hva tenker de om hvorfor kravet er kommet, og om hva kravet måler, og på hvilken måte de har vært involvert i beslutningen. Hvor finner barnehagelederne informasjon, og på hvilken måte er de blitt informert. I tillegg trekker vi frem hva lederne mener angående kravets relevans i forhold til den kompetansen som den enkelte minoritetsspråklige ansatte har. Informantene er også opptatt av ulike språkgrupper, skandinavernes versus “de andre”. Vi trekker frem utsagn som vi mener er representative i forhold til forskningsspørsmålet vårt. Gjennom utsagnene vil forsøke å belyse de ulike temaene vi nå har nevnt. Vi tar utgangspunkt i Bourdieus og Foucaults teoretiske begreper knyttet til makt som vi har redegjort for og aktualisert i forhold til vår problemstilling.

4.3 Bakgrunnen for kravet

Felles for samtlige informanter er at de gir uttrykk for at de har begrenset kunnskap om norskkravet og hvorfor det er innført. Flere av informantene sier at de har gjort undersøkelser

i forkant av intervjuene våre for å finne bakgrunnsinformasjon om kravene og norskprøvene. På spørsmålet om hva barnehagelederne vet om bakgrunnen for kravet svarer en av informantene følgende: (...) kan det henge sammen med en bystyremelding?(...) Her gir informanten uttrykk for at hun ikke er sikker på hvem beslutningstakeren er. Ut ifra dette, kan vi lese at informanten ikke er blitt involvert eller informert i forhold til hvem som “står bak” kravet. Informanten fremstår som en erfaren og reflektert leder som har jobbet innenfor fagfeltet sitt i flere år. Vi tenker derfor at det ikke handler om at hun ikke har forstått feltet og faget sitt, og at det er derfor hun ikke har “snappet opp” hva bakgrunnen for kravet er. Hun fortsetter, og sier: (...)jeg lurer på om det handler om, kan det være noe som sosial mobilitet og greier (...) og resonnerer videre:

“(...)det er i alle fall en del av bildet, det der prosjektet som kommunen har hatt hele veien med enorm satsning på at barn skal lære norsk, og så har man nok trukket noe sånn enkel årsak/virkning tankegang, som handler om at så fort alle ansatte i norske barnehager eller i barnehagene våre behersker norsk på et visst nivå vil barnas norskspråklige utvikling også skyte fart.”

Informanten har vist at hun er usikker på hvorfor kravet er kommet, hun sier at hun tenker at det kan henge sammen med en bystyremelding, og antar videre at det har noe med sosial mobilitet, og at barn skal lære seg norsk. Gjennom svaret sitt, tenker informanten høyt, og resonnerer seg frem til hva som kan være mulig bakgrunn for innføringen av norskkravet. Hun trekker inn flere elementer. Det første hun trekker frem, er om det kan være en bystyremelding, og slik vi forstår det, er det en distanse mellom de som har tatt beslutningen og de som kravet har praktisk betydning for i det daglige. Her er det et skille mellom de som utøver makt, og de som makten berører.

Når informanten snakker om myndighetenes satsning på norsk i barnehager er “tonen” hennes, og ordvalget (...)enkel årsak virkning tankegang(...) slik vi leser det, at hun ikke har tillit til fagkompetansen og vurderingene som er gjort i forkant av beslutningene. Denne uttalelsen indikerer at barnehagelederen tidligere har gjort seg erfaringer og oppfatninger om at politikere velger noen lettvinne tiltak knyttet til diskursen/oppfatningen om barns norskspråklige utvikling, og kanskje også andre områder som er essensielle i barnehagens daglige praksis. Hun gir uttrykk for at politikerne har definert hva som er utfordringene knyttet til språkproblematikk og at de gjennom språkkravet har funnet en enkel måte å løse det på. Ved å si at de har en enkel årsak/virkning tankegang, så sier hun implisitt at barns språklige utvikling er mer kompleks enn at det forsvinner med at alle ansatte snakker og skriver godt norsk. Svaret kan også gi indikasjoner på at hun opplever at hun som fagperson

og barnehagens samlede kompetanse ikke blir tatt alvorlig, og at deres yrke og profesjon blir devaluert. Barnehagens fagkompetanse blir ikke verdsatt og brukt i forbindelse med å utforme rammene for hvilken kompetanse som er nødvendig for å levere kvalitet i barnehagen.

Det kan virke som myndighetene har en eksplisitt rett til å snakke om, og definere kravet, og at fagkompetansen i barnehagen er blitt oversett. Barnehagelederne har ikke vært aktører i spillet/diskusjonene som har vært i forkant. Når vi leser dette med Foucaults begreper om kunnskap og makt, ser vi at barnehagelederens fortelling om pålagte krav, er en måte å bruke kunnskap på for å oppnå noe, som igjen kontrollerer hva som er den gyldige oppfatningen av virkeligheten, og dermed skaper en sannhet og etterhvert en diskurs innenfor det politiske miljø om hva som er “riktige” virkemidler for å gi barna god språkopplæring i barnehagen.

Selv om barnehagelederen i dette tilfellet ikke setter lit til kunnskapen som politikerne har om språk i barnehagen, så har politikerne brukt rapporter, forskning og fagfolk til å utarbeide språkprøver, altså kunnskap, og dermed er dette et legitimt krav, som det ligger makt i. Med Foucaults blikk ser vi at makten utøves gjennom språkkravet, og at det i forkant har vært en prosess der politikerne har landet på at dette kravet er nødvendig for å levere kvalitet i barnehagen. Makten kan i den forbindelse skape fokus og oppmerksomhet på barnehagens innhold og kvalitet knyttet til språk, og språkutvikling, og være produktiv. Leser vi barnehagelederens uttalelse med Bourdieus briller om kapital som kilden til makt, ser vi at myndighetene sitter på betydelige ressurser (statskapital), som dermed kan definere hva som skal være kriteriene for å bli ansatt i barnehage. Språkkravet kan være en begrensning for minoritetsspråklige søkere på grunn av manglende gyldig utdannings- og “språkkapital”. Barnehagelederne på sin side har ikke den nødvendige kapital til å delta i feltet der kampene og utformingen av kravet foregår, og har dermed ikke mulighet til å sette kriterier for ansettelse. Ved å fokusere videre på dette med Foucault ser vi at prosedyren som “den forbudte tale” gjør seg gjeldende her. Barnehagelederne har ikke deltatt i feltet der språkkravet har vært et tema, vurderingene og beslutningene har foregått lokalt. Leser vi videre med Bourdieu, ser vi at denne makten på mange måter er usynlig, den utøves med delaktighet uten at det er bevisst, av både myndigheter, bydelsadministrasjon og barnehageledere. Alle instansene kan være en del av et maktspill, uten å være klar over sin egen rolle. Makten trenger ikke bare ligge i et spesifikt felt, men kan være summen av eller hvordan felt virker sammen. Som Foucault sier, er kunnskapen og makten, gjensidig avhengig av hverandre. Bakgrunnen for kravet er basert på å gi god kvalitet i barnehagene, kunnskapen

det er vokst ut av, kommer fra mange ulike kilder, bygget opp til en sannhet. Kildene kan være barnehageundersøkelser, forskning som sier noe om språkopplæring, det europeiske rammeverket, uttalelser og krav fra foreldre i brukertilfredshetsundersøkelser.

Samtlige av disse elementene har makt i seg, som igjen skaper et bilde av hvordan virkeligheten er. Enkeltelementene blir, hvis vi leser dette med Foucault, lokal makt. Bourdieu snakker om at den symbolske volden formaliseres gjennom pedagogisk handling. Denne handlingen er med på å videreføre verdiene og idealene som er på den gitte tiden i samfunnet, dette skjer gjennom habitus, altså de subjektive strukturene, og i det sosiale rom. Habitus kan være kollektiv, og tilegnet i et spesielt sosialt rom eller miljø. Habitus blir til i det kollektive miljøet som myndighetene, bydelsadministrasjon og barnehagelederne er i, gjennom felles forståelse. Denne felles forståelsen blir en del av den individuelle habitus som igjen genererer forventede handlinger i gitte sosiale kontekster. Gjennom bekreftelse av kravet, reproduseres habitus samfunnsmessig fordi den får oss til å godkjenne ulikheter og tar dem for gitt.

Integrering

I tillegg til å knytte bakgrunnen til kravet, til sosial mobilitet og økte norskferdigheter hos barn, trekker også informanten inn integrering i svaret sitt. Hun sier:

Ja, men det er vel i andre tjenester også der kravet er innført, så det må jo være kanskje en tanke om integrering kanskje, integreringspolitikk, for å være godt integrert må man beherske norsk på et visst nivå, ja!

Her viser informanten til noe mer overbyggende og helhetlig motiv for kravet, som gjelder myndighetens dagsorden når det gjelder integrering. Hun gir uttrykk for at integreringspolitikken setter likhetstegn med integrering og det å beherske norsk på et visst nivå. Her ser vi at hun antyder at det er blitt etablert en slags "sannhet" og diskurs blant beslutningstakerne og politikere om at språknivå indikerer integreringsnivå. Vi spør den samme informanten om hvilken betydning hun tenker kravet har for integreringspolitikken. Hun svarer følgende:

Det er jo det som nettopp er interessant, for det er nettopp det som vi har diskutert tidligere, og jeg har også diskutert med mine ledere igjen, som ikke nødvendigvis har en sånn ren barnehagefaglig utgangspunkt da, men så tenker man på bydelen som helhet, mange av de som ekskluderes fra arbeid er typisk våre egne beboere, hvis du skjønner? De samme som vi gjennom å ha et sånt krav til, sier vi at nå er ikke du lenger, du kan verken jobbe i barnehage eller hjemmetjenesten, eller boliger, eller hva det nå måtte være. Det er jo de samme som vi jobber ganske intenst med å prøve å få inn i et arbeidsmarked,

sånn at vi har jo snakket om det at tidligere så har man jo tenkt at arbeid er veien til integrering, mens nå er det litt sånn motsatt, du skal integreres først å så får du en jobb, ja. Så, nei jeg tenker jo at for veldig mange så vil det være riktig å komme så raskt som mulig inn i arbeidslivet, det er jo ikke alle som, det for noen så kan det for eksempel være det å ta norsk skriftlig veldig lang tid, og hvis du hele tiden da ikke er kvalifisert for arbeid så vil jo ikke det fungere så godt.

Denne sekvensen viser at hun har vært engasjert og har diskutert dette tidligere med sine ledere. Hun beskriver det som om lederne mangler den barnehagefaglige kompetansen. Slik vi leser henne er hun opptatt av at barnehagen ved å praktisere norskkravet, ekskluderer bydelens egne beboere, som de egentlig gjennom arbeidet i barnehagen, med både barn og voksne, prøver å integrere inn i det norske samfunnet. Hun peker implisitt på paradokset med å stenge ute, de som man i utgangspunktet jobber for å få inn, i posisjoner og jobber, der de kan anerkjennes som likeverdige deltakere i arbeidslivet. Hun peker også på at kravet gjør at mange må vente i lang tid før de klarer å bli gode nok i norsk skriftlig for å bli kvalifisert til arbeid. Vi forstår henne dit at hun belyser at ledere i administrasjonen, beslutningstakere og barnehageledere, sett i lys av norskkravet og integrering, jobber mot hverandre og ikke med hverandre. Denne ulike tilnærmingen til hvordan man jobber med integrering, gjør slik vi leser det med Bourdieu, skaper begrensninger, med en skjev maktbalanse. I stedet for at man med makten, ved fellesskapets handlingsevne, kunne ha skapt noe som i Foucaults ånd, beskrives som mulighetsskapende og produktivt. Utgangspunktet ved kravet, er som vi har skrevet om, sannsynligvis økt kvalitet i barnehagen, og økte språkferdigheter blant barna, slik at de best mulig integreres i det norske samfunnet. Leser vi barnehagelederens uttalelse ser vi at den ikke harmoniserer og samtykker med de politiske føringer som er gitt. Ved å ramse opp ulike steder som ikke er tilgjengelige for mange av bydelens beboere, synliggjør hun det hun oppfatter som en tydelig flaskehals for mange til å komme ut i jobb. Vi ser også at hun har registrert at det er andre bransjer der kravet er innført, og at hun derfor trekker slutning om at det er et ledd i noe mer helhetlig politisk, enn bare barnehagen som enhet. Informanten reflekterer rundt at personer som i utgangspunktet ønsker å komme i jobb, og som også er ønsket, blir utestengt fra visse yrker, eller setter mange på vent, til de har klart å oppnå nødvendig språkkompetanse. Leser vi hele denne sekvensen under ett ser vi at den symbolske makten sitter hos beslutningsmyndighetene, de har bestemt hvilken kapital som gjelder, og hvordan den kan omsettes. Den språklige kapitalen målt gjennom en språkprøve, med et gitt resultat, er det som er gangbar mynt for å anvende sin kompetanse som ansatt i barnehage. Vi ser at barnehagelederen som står i det barnehagefaglige feltet har et ulikt syn på integrering enn "systemet". De som står i barnehagefeltet har, slik vi leser det, basert på kunnskap, og erfaring et annet bilde og forståelse av hva som er riktig tilnærming til integrering.

Barnehagelederen gir uttrykk for at makten i kravet ikke er like produktivt og mulighetsskapende som sannsynligvis intensjonen bak fastsettelsen er.

Informasjon

Informantene har som sagt gitt uttrykk for at de finner lite informasjon om bakgrunnen for kravet, en informant sier:

“(…) og hvorfor det kommer inn og sånne ting, det vet man jo ikke noen ting om, og jeg synes det var lite å finne på nettet også, jeg gikk inn på Oslos kommunes sine sider for å se, og det sto jo ikke, jeg klarte ikke å finne noen ting om bakgrunnen ved det (…)

“(…) men at det er et formelt krav - det var lett å lese, finne fram.”

Flere av informantene er litt “brydd” over at de ikke vet noe om bakgrunnen for kravet, og uttrykker også at de synes det var bra at vi kom og stilte spørsmål for da ble de mer bevisst på kravet, og ga dem interessante refleksjoner. De gir alle uttrykk for manglende kunnskap om hvorfor kommunen har innført språkkravet. Flere har vært inne på ulike nettsider for å finne informasjon. Som vi ser i uttalelsen over, har ikke informanten lyktes i å finne den informasjonen hun er ute etter, men presiserer at det ikke var vanskelig lese at det er et fastsatt krav i kommunen. Det er altså gitt noen opplysninger, mens det er andre deler av informasjonen “mangler”. Når vi leser disse svarene fra informantene i lys av Bourdieus begreper om symbolsk makt og vold, så ser vi at det er kommet et språkkrav som “sniker” seg inn som en usynlig maktfaktor, som barnehagelederne ikke har tilfredsstillende kunnskap om. De fremstår ikke som de er bevisste over kravets konsekvenser, samtidig som de på sett og vis utøver denne indirekte formen for makt selv. Gjennom Bourdieus begrep om pedagogisk handling, som i dette tilfellet kan være den informasjonen som er gitt, eller ikke gitt til barnehageledere i Oslo Kommune.

Leser vi den mangelfulle informasjonen med Foucault ser vi at utelukkelsesprosedyren, “forbudet” eller »den forbudte tale” har satt begrensninger knyttet til hvem som kan snakke om hva, og ikke minst at det til tider ikke blir snakket om. Her har myndighetene ved bystyre og Oslo Kommune tatt den eksklusive rollen til å (ikke) snakke om og (ikke) informere om norskkravet. Her ser vi at staten, som ifølge Bourdieu er et maktfelt, har brukt sin legitime enerett på å bruke legitim symbolsk vold, der kravet fremstilles som objektivt og sant. Myndighetene har definert hvem kravet skal gjelde for, og hvordan det skal klassifisere til jobb. Barnehagelederne blir passive brikker i stedet for aktører. De innehar ikke den

nødvendige symbolske kapital, som anvendes i spillet, og blir dermed ikke være en del av de kampene som utføres i feltet. Gjennom Bourdieus feltbegrep, leser vi at det er visse spilleregler som gjelder innenfor barnehagepolitikken felt og hvor barnehagelederen helt tydelig ikke har en stemme som høres.

Kravet i seg selv har, hvis vi leser det med Bourdieu, skapt en kodifisert gruppe. Der man gjennom kravet har laget et skille mellom de som er på norskspråklig B1-nivå og de som ikke er det. Eller som det fortsatt skrives i utlysningstekster, de som har bestått norskprøve 3 eller ikke. Ved å språklig definere grupper, som f.eks. minoritetsspråklige arbeidssøkere og ansatte, løfter man blikket bort fra enkeltindividet, og det kan føre til at man tenker og handler ut ifra at dette er en gruppe som har de samme egenskapene, relatert til f.eks. det å jobbe barnehage.

Minoritetsspråklige arbeidssøkere blir tillagt en spesiell måte å være og tenke på, som blir en rådende diskurs blant arbeidsgivere som skal gjøre ansettelse. Diskursen om dette skillet i det sosiale rom og i det sosiale feltet, barnehagefeltet, *synliggjør* skiller mer enn den skaper dem. Ved å peke på ulikheter utpeker man gjenkjennelige synlige og faktiske grenser, men dette er ikke de eneste mulige grensene. Diskursen definerer fastlagte grupper på bestemte måter. Definisjonen av gruppen, de minoritetsspråklige, eller flerspråklige er ikke objektivt avgrenset, men vilkårlig og relatert til bestemte maktstrukturer innenfor en gitt tidsramme.

Hvis vi fortsetter å lese med Bourdieus blikk ser vi at kravet har sitt utspring i et felt, i “myndighetsfeltet”, mens kravet som sådan har konsekvenser for barnehagefeltet, både barnehagen som institusjon, og for minoritetsspråklige ansatte og søkere til barnehagemedarbeideryrket. Vi ser at myndighetene med sin kapital, har autonomi til å styre spillet og bestemme hvilken kapital som er gyldig innenfor barnehagefeltet. Vi ser at doxa i myndighetenes felt er et norskkrav som ikke er diskutert eller kommunisert til barnehagelederne, men er gitt som udiskutable retningslinjer som ikke kan bestrides av andre aktører fra andre felt. Her ser vi at myndighetsfeltet har definert ansettelseskriterier uten at barnehagelederne har vært delaktige agenter i spillet, de har stått i sitt eget felt, barnehagefeltet, og har nå blitt den utøvende aktøren som har fått et ansettelseskrav som tilsier at en del potensielle arbeidstakere ikke har gangbar kapital i kampen om de ledige stillingene som barnehagemedarbeidere. Utdanningskapitalen og gyldig kapital fra hjemlandet er ikke som vi ser under ikke nødvendigvis gangbar mynt i Oslos barnehager.

(...)men det er jo ofte sånn at de som kommer som har en eller annen minoritetsspråklig bakgrunn, ofte ser jeg i hvert fall, har jo høyere kvalifikasjoner enn mange av de som har norskspråklig bakgrunn som søker barnehagestilling, de har en utdanning, en utdanning av et eller annet slag fra hjemlandet.

Som vi leser dette utsagnet, sier barnehagelederen, at hennes erfaring er at mange som har vist interesse for barnehagestilling stiller med gode kvalifikasjoner, gjerne bedre, enn søkere med norskspråklig bakgrunn. Et språkkrav som har så stor betydning for mange godt kvalifiserte søkere, men som mangler språktest på B1-nivå, og dermed kan bli hindret i å få jobb i barnehage. Dette uten at barnehageledere som er både fag- og personalansvarlige er informert om hvorfor kravet er kommet, eller blitt tatt med i den faglige vurderingen av nødvendig språknivå i barnehagen.

4.3.1 Kravets innhold, karakter og relevans

Det er ingen av informantene som gir uttrykk for å ha god kunnskap om norskprøvene. En av informantene vet litt mer enn de andre fordi hun kjenner noen privat som har tatt språkprøvene. Det er for oss litt overraskende at barnehagelederne, som vi har sett i delkapittelet over, har så begrenset kunnskap om hvorfor kravet er kommet, og hva selve nivåene i norskprøvene og kravet betyr. Kravet om å ha bestått norskprøve på B1-nivå både muntlig og skriftlig er avgjørende for mange minoritetsspråklige arbeidssøkere som ønsker jobb i barnehage. Dette vil gjenspeiles i mangfoldet av personer som etterhvert jobber i Oslo Kommunens barnehager. Vi stilte spørsmål vedrørende selve språkkravet, og lurte på hva de enkelte lederne visste om innholdet og formen i språkprøvene og de enkelte nivåene. En av informantene sier:

Du, jeg har veldig lite kjennskap til B1 faktisk, jeg vet at det handler om om leseforståelse, og lytte- og skriveegenskaper, men jeg har titta litt inne på det og jeg ble ikke så veldig ... altså jeg skjønnte at det var noe sånne type A1 og A2 , noe man skal igjennom (...)

En annen informant sier:

... det er nok heller lite fakta. Jeg har aldri sett en prøve, jeg har aldri fått med meg hva som egentlig kreves og forventes av de, det vet jeg lite om, veldig lite om. Jeg vet bare at de skal ha Bergenstesten, på 3-nivå ...

En tredje sier:

Ja, for jeg husker ikke nå faktisk, når du sier det at, om det derre kravet til norskprøve 3 om det gjelder både muntlig og skriftlig. Gjør det det?

Nei, det spør jeg ikke om. Jeg har ikke tenkt at det har vært et krav jeg!

I alle disse svarene kommer det frem at lederne ikke har innsikt i, og kunnskap om, språkprøvenes nivåer eller innhold. Den første informanten sier noe om lese-, lytte og skriveferdigheter, men gir tydelig uttrykk for at dette er litt uforståelig og fjernt. Den andre sier direkte at hun rett og slett vet veldig lite om språkkravene. At hun ikke har helt oversikten over hvilket nivå de krever i barnehagen, kommer frem i siste del i sitatet der hun kaller norskprøven for Bergenstesten, som er nivået over B1, og som kreves i forbindelse med blant annet universitets- og høyskoleutdanning. Den tredje informanten sier at hun ikke vet om det omfatter både muntlig og skriftlig. Disse utdragene viser at det er avstand mellom beslutningstakere, og de som er i selve barnehagefeltet og som er direkte påvirket av beslutningen. Her har barnehagelederen blitt en del av en sannhet, sannheten om kravet, som igjen viderefremmes til egne ansatte og kollegaer, og denne sannheten kan igjen danne en diskurs om hvilke kvalifikasjoner og språkferdigheter som er riktig, uten at de som sitter i maktposisjoner er bevisst sin maktposisjon. Språkferdigheter er, som nevnt i teorikapitlet, en viktig ressurs og kapital for innvandrere, og er svært sentral i forhold til å det komme seg inn i arbeidslivet. Ved å innføre strengere krav i et arbeidsmarked som allerede kan oppleves som stramt, gjennom språkprøver kan det hindre og ekskludere grupper i samfunnet fra å delta i arbeidslivet, samtidig som det svekker myndighetens overordnede mål, som er integrering og selvforsørging.

Språktrening

Da vi snakket om språkprøven, nivået og kravet til nyansatte i barnehagen, spurte vi om det er fokus på språktrening og nivå gjennom samarbeid med barnehagen og Nav der det er personer som har praksis i barnehagen. En informant svarer følgende:

Nei, det har jeg aldri opplevd at noen har sagt heller. Det har kun vært en, for at på en måte øve på språket, de har sin egen, om de har en annen målsetting rundt sitt eget bord, det vet jeg ikke, men det er ikke noe som vi får vite noe om. Men det også er jo litt interessant det du sier, for det kunne jo også ha vært med på å motivere oss mot noen ting, man kan bli litt bedre kjent med hva B1 er, eller hva du trenger å øve deg til, som gjør at, og det er jo, bare spennende for oss alle. Men som sagt, jeg visste ikke når jeg leste om språkprøvene som jeg fant liksom, språkprøve 3, har jeg tenkt hele tiden, og så B1, da jeg så her, hva er B1?

Informanten sier at et slikt samarbeid ikke finnes, men at det ville vært interessant om det var et samspill mellom Nav og praksissted. Her ser vi at det er tre parter som er involvert i noe

som i utgangspunktet er et felles mål. Barnehagen trenger kompetente ansatte, Nav ønsker å formidle folk ut i arbeid, og praksiskandidaten ønsker og trenger jobb. Alle partene eller agentene, står i ulike felt, med ulike spilleregler, men alle er likevel, i ulik grad, påvirket eller må forholde seg til en og samme regel eller krav - språkkravet. I sitatet over, gir informanten, slik vi leser henne uttrykk for at samarbeid mellom feltene hadde vært positivt for å fremme språklig utvikling hos praksiskandidaten, samtidig som barnehagens personale ville få mer kunnskap om språkprøvenes ulike nivåer, og til sist ville det kanskje vært en større mulighet for å få praksiskandidater nærmere jobb.

Leser vi dette med Foucault ser vi at makten ligger i språkkravet, og ikke hos bestemte personer. Det er blitt en maktfaktor som har innvirkning i flere felt, uten at det er noe som er på “agendaen” til de enkelte involverte. Utelukkelsesprosedyren, “forbudet” eller “den forbudte tale”, er fremtredende her. Forbudet er norskkravet, som det heller ikke er noen tale om, det bare er der, subtilt, men det skaper et skille mellom falskt og sant, det etableres en pedagogisk diskurs om hva som er gjeldende og riktig. Leser vi videre med Bourdieu ser vi at den pedagogiske praksisen er påvirket av den pedagogiske handlingen, hvilken informasjon som er gitt og videreformidlet. Handlingen videreføres gjennom den dominerende kulturen. Den dominerende kulturen her er på en måte fraværet av samarbeid og samhandling mot det som er et felles mål om å integrere og slippe minoritetsspråklige inn i arbeidslivet. Det produktive som Foucault skriver om knyttet til maktbegrepet blir fraværende, mangelen på samhandling og strategier for hvordan man skal få økt språkkompetanse til et “riktig” nivå, gjør at det virksomme i språkkravet blir borte.

Norskprøvens relevans

To av barnehagelederne snakker om, og berører norskprøvens relevans, i forhold til språket som blir brukt i barnehagen. Den ene barnehagelederen snakker om at det finnes et kurs/studie på Høgskolen i Oslo som fokuserer på barnehagenorsk. Hun gir uttrykk for at det er viktig med språklæring på arbeidsplassen, samtidig som norskkurs bør være mer målrettet knyttet til det yrke den enkelte skal jobbe med og i. Hun sier om norskprøven:

Ja, fordi, typisk den norskundervisningen som leder fram til den norskprøve 3 ikke nødvendigvis tematiserer så mye det vi holder på med.

Her leser vi at norsksprøven egentlig ikke sier så mye om hvordan kandidatene som har vært gjennom undervisningen og prøven har styrket sin språklige kompetanse opp mot det å jobbe i barnehage. En annen informant sier:

Jeg har jo personale her som ikke, som har tatt språkprøve 3, men som ikke, som jeg tenker kanskje kunne hatt trengt enda mere, mere da, innenfor det norske. Hva man trenger mer av vet jeg ikke helt men det blir en del misforståelser. (...)men jeg opplever jo kanskje at det er veldig sånn delt da.. at noen som har tatt B1 har kommet veldig godt ut av det, mens andre kan man nesten ikke tro har tatt språkprøve 3.

Denne barnehagelederen tematiserer og snakker om noe av det samme som informanten over. Hun sier noe om at selv om den ansatte hadde bestått norsksprøven på B1-nivå så mener barnehagelederen at personen fortsatt kunne trengt noe mer, som hun sier innenfor det norske, men at hun ikke helt vet hva den ansatte trenger. Hun sier videre at noen kommer godt ut og andre ikke. Vi leser gjennom disse ytringene at resultatene på prøvene egentlig ikke sier så mye om hvordan barnehagelederne her opplever språkkompetansen til den enkelte. Det siste av de to utsagnene, berører også hva som er språk og hva som er “det å være norsk”. Hun sier at man trenger mer innenfor det norske. Som vi har sett i innledningskapittelet så er språkprøven dekontekstualisert, det vil si, oppgavene i prøvene er ikke knyttet til en bestemt kontekst, som i dette tilfellet barnehagefeltet. Gjennom disse sitatene kan vi se en antydning til at språket har ulike dimensjoner, språket som måles i prøvene, sier ikke nødvendigvis noe om den kommunikative kompetansen, der ytringene er tilpasset situasjonene.

Språkbehovet i barnehagen virker til å være mer styrt av det kulturelle og kontekstuelle. Leser vi dette med Bourdieu ser vi at den språklige kapitalen ikke nødvendigvis måles gjennom språkprøver som er “revet” ut av barnehagediskursen, her tenkt som en rådende diskurs, om hva som er kommunikasjonsformen i en barnehage, som gir mening til kollegaer og barn, gjennom hendelser og handlinger. Den symbolske språklige kapitalen kommer kanskje mer til uttrykk gjennom den enkeltes habitus. Altså hvordan den minoritetsspråklige og barnehagelederen konstruerer mening gjennom interaksjon med omgivelsene i konkrete situasjoner, som igjen bidrar til å produsere eller reprodusere kulturen. Vi leser også at det er et ønske med noe mer “innenfor det norske”, uten at informanten kan peke på hva det er personen trenger. Vi ser at barnehagelederen snakket om språk som noe innenfor det norske, her leser vi at det ligger mer enn språk til grunn for uttalelsen, og kanskje noe helt annet enn språk.

Leser vi dette med Bourdieus doxa-begrep ser vi at det kan være ulike verdier, holdninger og normer som ligger til grunn og innenfor det norske. Dette gjør at det formes diskurser om at det trengs mer norsk eller mer av det norske som har rot i det verdisynet og de perspektivene og forventningene barnehagelederne har i forhold til sine minoritetsspråklige ansatte. Språket kan dermed være en markør for noe annet enn norskferdigheter.

Språk som markør for likhet og ulikhet

Det fremgår fra empirien vår at det er vanlig å ansette personer fra Skandinavia både i vikariater og i faste stillinger. Barnehagelederne gir imidlertid uttrykk for at de er usikre på om språkravet også omfatter de som kommer fra Skandinavia. En av informantene sier følgende:

Ja, altså når vi bruker, vi bruker jo vikarbyråer, som vi må bruke egentlig, det er jo interessant, vi får jo inn veldig mange svenske da, veldig mange svensker inn i barnehagen.

(...)og så har vi en ansatt som snakker dansk, jeg vet ikke om dette regnes som minoritetsbakgrunn i denne sammenheng... Om dette gjelder bare land som er utenfor Norden, det vet jeg ikke.

Når informantene snakker om svensker og dansker i barnehagen kommer det frem at det er ganske mange med skandinavisk bakgrunn som jobber i både vikariater og som blir fast ansatt i både pedagogiske stillinger og ufaglærte stillinger. Lederne gir uttrykk for undring om hvorvidt språkprøven også gjelder for personer fra skandinaviske land, men de antar at det sannsynligvis ikke er et krav. En av informantene sier:

Vi trenger førskolelærere og barnehagelærere og henter dem fra Sverige og henter dem fra Danmark, men de må jo ha tatt, og de blir jo veldig ofte raskt ansatt så de har jo på en måte, da tenker jeg kanskje at de ikke har de formelle kravene der.

I dette utsagnet leser vi informantens, resonnerende og reflekterende, måte å uttrykke seg på, som at hun først tenker at både svenske og danske ansatte må ha tatt språkprøven. Underveis i utsagnet, resonnerer hun seg frem til at de formelle språkravene for svensker og dansker ikke gjelder. Hun begrunner dette med at ansettelsene kommer så raskt på plass. Vi leser henne slik, at hun først tenker, at også de fra nordiske land, og dermed andre morsmål enn norsk, at det også ville være naturlig at de har tatt en språkprøve for å bli ansatt i barnehagen. Her ser vi at det er oppstått et skille mellom svenske og danske versus andre ansatte med ulik land- og språkbakgrunn. Et annet utsagn som tar opp språk og skandinaverne ser vi et eksempel på her:

(...)mens hun jobbet veldig mye med det å kunne, prøve å snakke norsk, fordi dansk er veldig ulikt norsk egentlig, når man begynner å prate, og det er veldig vanskelig spesielt for de foreldrene som ikke

har norsk som morsmål. Som syntes det var kjempevanskelig å forholde seg til en pedagog som snakket dansk, og det vet jeg, det har vært en del utfordringer i bydelen her, fordi det har vært en del danske pedagoger og det er jo ofte de som sitter i foreldresamtaler, med foreldre, som ja, som kanskje ikke har, norsk som morsmål selv. Og det, men hun prøvde å snakke norsk, det virket sånn gebrokkent og rart, men hun sa de riktige ordene og og jobbet veldig med det. Så jeg nevnte det for en svensk vikar, jeg hadde her, og spurte om det var vanskelig å gjøre om fra svensk til norsk. Det syntes hun faktisk, og hadde ikke tenkt på å prøve heller, fordi svensk så var likt norsk. Men, det er en del ord som ikke er likt og det kan godt være en del misforståelser der, ja. Og spesielt da når det er på den avdelingen hvor denne damen fra Burma, som ikke kan så, så hun misforstod veldig mye. Ikke sant!? I forhold til, hvor skal vi hente en “kudda”. Kudda, hva er kudda, så hun skjønnte jo ikke, hun skjønnte ikke ordene da.

Her leser vi at denne informanten opplever at det danske språket, spesielt det muntlige, er veldig ulikt det norske muntlige språket. Hun viser til eksempler der det har vært vanskelig for foreldre å forstå det som blir formidlet. Samtlige barnehager som informantene våre jobber i har flere “minoritetsbarn” enn “majoritetssbarn”. Informanten trekker spesielt frem at den danske pedagogen er vanskelig å forstå for foreldre med annet morsmål enn norsk. Leser vi dette ut i fra språkkravet som er satt, hvor det er fokus på både norsk muntlig og skriftlig, ser vi at den ansatte i dette tilfellet kanskje ikke ville tilfredsstilt de muntlige kravene. Som beskrevet i innledningskapittelet, er imidlertid ikke norskkravet, et krav som gjelder for svensker og dansker. Vi ser at nasjonalitet og landbakgrunn har en betydning for hvem som skal språkstestes i forkant av ansettelse. Vi ser at Foucaults sannhetsforståelse, i dette tilfellet, om at personer som snakker svensk og dansk ikke skaper språkforvirring for barn og voksne i barnehagen, men at andre med en annen språkbakgrunn kan gjøre det, og språkferdighetene for andre må derfor dokumenteres. Denne sannhetsdiskursen utøves og defineres gjennom politiske føringer, de med annen språktilhørighet utenom skandinaviske språk er “de gale”. “De gale” innehar ikke den nødvendige symbolske kapitalen som svensk- og dansktalende har, men kan gjennom språkprøvene, oppnå den nødvendige kapitalen, ved å få et bevis på at man er på B1-nivå i norsk.

Leser vi dette med Bourdieu`s tekster om maktfelt, ser vi at Oslo Kommune, i statsfeltet med sin metakapital, har makt, gjennom å klassifisere grupper gjennom fastsetting av språkkrav. Leser vi vi og ser dette utsagnet i sammenheng med språkkravet, tenker vi at den språklige inndelingen av hvem kravet gjelder for, er med på å skape ulikhet. Barnehagelederen, kan oppleve dette som urettferdig og diskriminerende, på vegne av minoritetsspråklige, som de har måttet avvise på grunn av formelle krav som ikke er tilfredsstillende.

4.3.2 Flerkulturell kompetanse

Ved å snakke om norskkravet og språkkompetanse igangsatte det refleksjoner hos barnehagelederne både på barnehagefeltets mikro- og makronivå. På mikronivå dreide det seg om barnehagens daglige praksis og hvordan minoritetsspråklige ansatte før kravet kom, gjorde og fortsatt gjør, jobben som barnehagemedarbeider, mens det på makronivå kom opp temaer knyttet til barnehagens ansvar som integrerende samfunnsinstitusjon. Her ser vi et eksempel på mikronivå:

Vi har jo en del ansatte i bydelen med minoritetsspråklig bakgrunn som har jobbet i mange år, men som aldri har bestått disse norskprøvene, men som likevel greier å jobbe godt med barn, det handler vel litt i å være interessert i verden rundt seg og henge litt med.

Her sier informanten at hun har flere ansatte i egen bydel som fungerer godt i jobben sammen med barn, til tross for manglende språkprøver på B1-nivå. Den samme informanten trekker frem at det er flere ansatte inkludert henne som mener at barnehagen har behov for som hun sier: “personale som kan, som har en eller annen innvandrerbakgrunn i hvert fall en mix da, i en barnehage, jeg tror at det er bra, ja”.

Flere av barnehagelederne satte barnehagen inn i et større perspektiv, og løftet blikket fra “bare” å være en barnehage som pedagogisk institusjon og arbeidsplass, til å være en samfunnsinstitusjon, med det ansvaret som følger med. Som dette utsagnet viser:

(...)men så at, barnehagen har som samfunnsinstitusjon også har en, vi er en arbeidsplass også, vi er ikke bare en pedagogisk institusjon, også en arbeidsplass som på en måte bør bidra i å liksom å få mennesker inn i et samfunn.

Vi leser at denne informanten er opptatt av at barnehagen har en tilleggsfunksjon, og det er, å inkludere og integrere mennesker inn i samfunnet. Slik vi leser henne, er hun bevisst på at arbeidsgivere har en jobb å gjøre utover daglig drift, man må tenke på et makronivå og se helhetlige sammenhenger. Hun viser til at arbeidsplassen hennes har et ansvar og er en del av en helhet der de har et samfunnsoppdrag og -ansvar, og burde bidra til å inkludere “mennesker i et samfunn”. Denne innflytelsen eller makten til å gjøre en forskjell, til å bidra inn som en samfunnsinstitusjon med integreringsansvar står frem for oss, både som et ønske og en plikt. Informanten setter fokus på barna, foreldre og de som skal jobbe i barnehagen, hun ser ikke på barnehagen som en løsrevet enhet i samfunnet, men setter barnehagen inn i en samfunnskontekst. En annen informant sier:

(...)så har man jo *vært*, opptatt av at man bør ha f.eks. hvis man har mange barn hvor foreldrene er flyktninger fra Irak, f.eks. at man bør kunne ansette barnehagemedarbeidere som snakke arabisk f.eks. eller som er voksen innvandrere og vet litt hva det betyr og ha vært gjennom flukt og migrasjon og alt dette her, ja.

I samtale våre med barnehagelederne så snakket de en del om hva som var gjeldende før, og hva som har endret seg, og hva de har forsonet seg med, eller godtatt, og at slik er det bare nå. I utsagnet over, snakker denne informant om hvordan ting var før, at de var opptatt av å ansette eller ha tospråklig kompetanse i barnehagen, både for språkets del, men også, som her vist, i forbindelse med innvandreres egne opplevelser av det å være migrant, og den empatiske dimensjonen det kan tilføre barnehagens pedagogiske praksis. Slik vi leser dette så snakker barnehagelederne om et slags tidsskille, før og etter språkkravet, eller tidligere da de kunne ansette barnehagepersonell selv, og nå, når administrasjonen har overtatt utlysninger og ansettelse. Dette med ansettelse vil vi se nærmere på i neste underkapittel. Ved å se dette med Foucault og hans syn på makten som produktiv, leser vi at flere av barnehagelederne virker til å ha mistet noe av motivasjonen og troen på egen påvirkning knyttet til sammensetningen av personale, og hvilken kompetanse de kan "velge" inn i barnehagen. Det repressive i makten virker mer tilstedeværende. Arbeidsgivere jobber ofte ut i fra en visjon, denne visjonen opplever vi i en del av samtale er fraværende.

Oppsummering

Barnehagelederne har liten informasjon og kunnskap om bakgrunnen for kravet. Vi leser informantenes ulike måter å svare på at det er noen krav "der ute", men at de ikke har stoppet opp og reflektert over hvorfor kravet er satt, og om det er riktig satt. Barnehagelederne virker til å ha godkjent de dominerendes bedømmelseskriterier og handlingene deres setter dermed preg på praksis. Vi ser at barnehagelederne ikke har vært involvert, og heller ikke har virket så oppmerksomme på språkkravet. Leser vi dette med Bourdieu ser vi at Oslo Kommune har innført bedømmelseskriterier som barnehagelederne har godkjent og anerkjent som objektive. I lys av Bourdieu ser vi at de undertrykte er barnehagelederne som har miskjent maktutøvelsen.

Norskkravet representerer en praksis som forteller om en rådende diskurs av både de som er direkte påvirket av kravet, altså arbeidssøkerne og barnehagelederne (oss) som anerkjenner og underkaster seg kravet uten å stille spørsmål.

Vi har sett at barnehagelederne gir uttrykk for at de ikke har blitt involvert eller informert om norskkravene som deres arbeidsgiver, Oslo Kommune, har vedtatt skal være et av ansettelseskriteriene. Videre ser vi at lederne viser usikkerhet knyttet til språkprøvene og hva de måler. De er usikre på nivåer, og noen vet ikke hvilket nivå, som kreves for å bli ansatt. Dette leder oss videre til selve ansettelsene, som vi tenker er en mulighet til å være med på gjøre barnehagen til en best mulig institusjon og arbeidsplass, gjennom å ansette kompetente ansatte som passer for både barne- og voksengruppa, samt at det fyller de behov den enkelte barnehage eller avdeling har.

4.4 Ansettelse

Barnehagelederne har historisk sett vært de som har gjort ansettelsene i egne barnehager. Dette er det imidlertid gjort en endring på i denne bydelen. I informantenes barnehager er det administrasjonen som foretar ansettelsene. Informantene våre gir uttrykk for at de ikke har stor medbestemmelse når det gjelder ansettelse og sammensetning av personale. De beskriver situasjonen som utfordrende fordi det er vanskelig for «utenforstående» å kunne vite hvem og hvilken kompetanse de trenger. Dette var noe som vi i forkant ikke hadde sett skulle komme, og vi ble overrasket over hvor liten innflytelse den enkelte barnehageleder har på hvordan sammensetningen av personalgruppen skal være, og dermed hvilken kompetanse de trenger og hva slags “type” man trenger og ønsker å supplere personalgruppa si med. Den informanten som først gir oss informasjon om at ansettelsene er flyttet til administrasjonene svar slik:

Nei, sånn har det vært. Vi ledere som har jobbet i mange år har tidligere gjort ansettelse, og da har vi gjort type sånn, da har vi ikke sant, gått veldig grundig gjennom, hvilke behov har vi nå, hvilke kvaliteter ved et menneske kunne vi tenke oss nå, kanskje vi kunne, vi har mange som er gode i musikk f.eks nå kunne vi trengt noen som kunne tilføre sånn og sånn..mens nå er det, gjøres dette på annen måte, på administrativt nivå

Som vi ser sier informanten at ansettelsene nå foregår på administrativt nivå. Hun fremhever at de tidligere har vært grundige i ansettelsesprosessene, der de har sett på nåsituasjonen i barnehagen, og hvilket behov som er gjeldende ut i fra hva de har av kompetanse, og hvilke kvaliteter og egenskaper de ønsker inn. Dette sier hun gjøres annerledes nå. Ut ifra dette kan vi se at lederne er fratatt deler av makten til å påvirke sin egen arbeidsplass og hvordan det pedagogiske arbeidet skal foregå, det påvirker altså den pedagogiske praksis. En annen informant sier:

Jeg synes det er ganske vanskelig å forholde seg til. For de ansetter og de ansetter alt, fra ped.leder og ned. Og så er det jeg som skal følge dem opp. Og administrasjonen..., når du jobber i barnehage så vet du litt om mennesketyper, hva du er ute etter. Kanskje jeg trenger en sånn en der eller. Men det har ingenting å si. Så får du bare servert!

Her gir informanten tydelig uttrykk for skuffelse og oppgitthet. Hun gir i likhet med forrige informant implisitt uttrykk for at det er de som jobber med ledelse i barnehagen som sitter på ekspertisen og kompetanse i forhold til hvem de trenger i personalgruppa si. Den siste setningen - "du får bare servert", kan leses på en måte som at all makt er gitt til administrasjonen og at den tidligere innflytelsen som den enkelte barnehageleder hadde, er fullstendig borte. I tillegg fremstår det som den hun får "servert" ikke alltid er riktig person til den jobben som skal gjøres. Hun gir uttrykk for at hun og barnehagelederne ikke blir sett og anerkjent i forhold til sin profesjon både som fagperson og som leder. Vi stiller spørsmål om bakgrunnen for at ansettelsene skjer sentralt, og samme informanten som over svarer:

Jeg vet ikke. Aner ikke. de er så dårlige (grunnene) at jeg har ikke svar på det.
(Forsiktig latter)
For før hadde vi jo det.

I tillegg til utsagnet over er det en informant som sier at bakgrunnen for at administrasjonen foretar ansettelsene ligger i at noen har gjort feilansettelser ved å ansette personer som ikke var kvalifiserte, og at noen ledere ansatte de som var i praksis, fordi det var synd på dem. Tar vi utgangspunkt i utsagnet over leser vi at mangel på informasjon og medbestemmelse er fremtredende. I tillegg kommuniserer hun på en måte som fremstår som om hun har gitt litt opp, og at hun opplever at de er fratatt viktige muligheter til å påvirke arbeidet sitt, samtidig som feltet deres har fått begrensninger som de ikke har herredømme over lengre. Hun sier at forklaringene er dårlige, vi leser at hun signaliserer at årsakene ikke er troverdige, samtidig som hun viser at hun ikke kan stå bak og ha eierskap og føle lojalitet til beslutningen om at ansettelsene foregår sentralt.

Ved å bli fratatt muligheten til å påvirke ansettelse reduseres også muligheten til å være med på å skape den barnehagen barnehagelederen som fagperson ønsker. Det blir lagt begrensninger til å utøve innflytelse og ha makt til å ansette de man ønsker i barnehagen. I følge barnehagelederen er det som skal til, for å styrke kvaliteten i barnehagen. Det produktive i makten, som Foucault fremhever, blir borte mens det repressive blir det fremtredende i denne relasjonen. I stedet for å respektere og anerkjenne den kunnskapen

barnehagepersonell har i forhold til kompetansebehov, bruker myndighetene, sin statlige kapital til å “forby” uønskede handlinger (“feilansettelser”) hos barnehagelederne. Det produktive ved makten forsvinner i mangel på samarbeid og samhandling i ansettelsesprosesser. Denne overstyringen kan slå ulike veier, den kan føre til likegyldighet og resignasjon (avmakt), eller skape motstand eller motmakt. I sitatet under ser vi et eksempel på dette.

Nei, jeg tenker at, vet du hva, skal jeg si ærlig, så har jeg bare forsonet meg med at sånn er det blitt, men jeg vet at de, det er flere hos oss som er veldig opprørt over det. Og som mener at man i mye større grad bør få liksom søke mennesker som kan passe inn i, eller tilføre den spesifikke barnehagen noe som de har behov for, ja.

Vi ser ut i fra dette at informanten har resignert og godtatt at administrasjonen har kontroll over ansettelsesprosessene, helt fra utlysningsteksten, til hvem som skal intervjues og til syvende og sist, hvem som skal inn i personalgruppen som hun er leder for. Her ser vi en form for avmakt, der barnehageledere er en ressurssterk aktør, men som mangler handlingsrom til å muliggjøre sine interesser og ressurser. Hun gir imidlertid uttrykk for at kollegaer og andre i fagmiljøet er opprørt over at de er fratatt muligheten til å være med å påvirke hvem som skal ansettes i egen barnehage. Barnehagelederen gir uttrykk for at hun har forsonet seg med den begrensningen som er innført ved at hun som leder ikke lengre har mulighet til å påvirke ansettelsesprosessen. Denne forsoningen gjør at man på sett og vis har godkjent at ting er som de er, og det blir med på å forme en diskurs (på sikt) i barnehagen om at det er administrasjonen som sitter på den nødvendige kompetansen for å ansette “riktige” personer inn i barnehagen. Det produktive handlingsrommet er blitt stoppet ved at Foucaults utelukkelsesprosedyre “forbudet” er blitt aktivert. Forbudet setter begrensninger for hva barnehagelederen kan foreta seg, samtidig setter forbudet ved “den forbudte” tale i gang et lojalitetsdilemma. Hvem skal barnehagelederen lytte til, arbeidsgiveren sin, kollegaer, eller seg selv og fagmiljøet. Det å være lojal i forhold til arbeidsgiver, kan være å forsones seg med, og ikke snakke kritisk om ansettelsespolitikken i kommunen og administrasjonen. Det å ansette sentralt kan etterhvert etablere seg som en sannhet og som det eneste riktige, ettersom flere forsoner seg med denne ordningen.

Selv om vi ikke fikk et entydig svar på hvorfor ansettelsene nå foregår sentralt, kommer det frem at det tidligere er blitt gjort ansettelser som er blitt sett på som uheldige. En av informantene sier at

“(…)noen ledere i barnehager har ansatt personale ut i fra andre type grunner da, at man kanskje synes synd på dem, fordi dem ikke har jobb(…)

en annen informant sier:

“Jeg tror det er veldig ulikt hvilke forventninger vi (administrasjonen og barnehagelederne) har til ansettelsene(…), (….) men, jeg har hørt det, og da vil de løfte det opp et nivå å ha kontrollen selv - på ansettelsene.”

I det første utsagnet kommer det frem at det er noen som er blitt ansatt fordi man har ønsket å hjelpe personer, ved å ansette dem, selv om de i administrasjonens øyne ikke har vært kvalifiserte. Gjennom den andre uttalelsen leser vi at administrasjonen har ulikt ståsted og forventninger når det gjelder ansettelser og kompetanse. Hun sier videre at dette har resultert i at administrasjonen vil ha kontrollen over ansettelsene. Her ser vi at kontrollen og disiplineringen overfor barnehagelederne er synlig, de er blitt fratatt makt. De har tidligere hatt eget ansvar for å gjøre vurderinger knyttet til hvilken kompetanse de har behov for i egen pedagogisk institusjon. Leser vi dette med Foucaults fokus på makten som produktiv, ser vi har barnehagelederne her har mistet den produktive muligheten til å forme sin egen personalgruppe. Dette kan få ulike konsekvenser, både på individnivå og systemnivå. Ved å ta bort lederens mandat til selv å bestemme hvem de vil ansette (ut av gitte kriterier), kan makten bli repressiv. Den enkelte leder kan oppleve at dette er en krenkelse og et “overgrep” i forhold til egen posisjon og fagkompetanse. Lederen har ikke lenger den produktive makten til å utøve arbeidet og ledelse etter egen fagkompetanse. Her er det administrasjonen som har tatt kontroll over, og har makt over barnehageledernes ansettelsespolicy.

|Leser vi dette med til Bourdieus teori om kapital, ser vi at barnehagelederne ikke innehar den nødvendige og gyldige kapitalformen som gir dem tilgang til det feltet hvor de er i posisjon til å forhandle om hvilke arbeidssøkere som skal jobbe i deres barnehage. Administrasjonen har på sin side, også et sett med spilleregler å forholde seg til, altså doxa, som blant annet er norskkravet som Oslo Kommune har vedtatt. Dette er krav som er lagt som er udiskutable både for administrasjonen, barnehagelederne og arbeidssøkerne.

En av de andre informantene sier: “Jeg er jo opptatt av, eller har vært opptatt av, nå er det nesten sånn at det er det ikke noe poeng i, jeg har vært opptatt av at man f.eks. også rekrutterer folk som(…) (….) har en aller annen innvandrerbakgrunn (….) og sier videre at mange arbeidssøkere (….)vil ekskluderes ganske raskt fra hele prosessen (….) Her gir hun

uttrykk for at hun er opptatt av at det skal ansettes personer med innvandrerbakgrunn, men at hun har mistet noe av engasjementet og finner ikke helt mening i det lengre fordi det er vanskelig å få ansatt noen nå som språkkravet er absolutt. Hun forteller videre:

(...)for det har jo vært sånn i innenfor barnehagepedagogikken i hvert fall, så har det jo vært, litt eller så har man jo vært, opptatt av at man bør ha f.eks. hvis man har mange barn hvor foreldrene er flyktninger fra Irak, f.eks. at man bør kunne ansette barnehagemedarbeidere som snakke arabisk f.eks. eller som er voksen innvandrer (...)

Her snakker hun også om hvordan ting har vært innenfor fagfeltet hennes, i barnehagepedagogikken der det har vært fokus på viktigheten at det skal være flerspråklige ansatte med innvandrerbakgrunn skal være en del av personalet i barnehagen. Hun viser også gjennom uttalelse under at hun opplever at de ulike aktørene knyttet til barnehagen har ulik måte å tenke og handle på.

At man, ja at man har den kunnskapen også i personalgruppa det vil gjøre noe med hvordan man møter de foreldrene og barna, men de, det er ikke en del av kommunal tenkning (ler) holdt jeg på å si. Så det er jo liksom fagfeltet og politikken på helt sånn hver sin side eller noe sånt. Og administrasjonen ja, de får jo sine instruksjoner på en måte. Og jobber først og fremst med de (les:instruksene).

Leser vi de ulike sitatene med Foucault ser vi at det produktive i makten reduseres hos barnehagelederen, fordi et tidligere engasjement slukner som en følge av innskrenket handlingsrom. Vi leser at lederen tidligere har hatt en mulighet til å påvirke egen barnehagepraksis på en annen måte. Hun viser til sitt fagfelt, og forankrer sine tanker og tidligere handlinger knyttet til fagkompetansen som oppfordret til flerspråklig og flerkulturell bakgrunn hos ansatte. Hun sier at den kommunale tenkningen er annerledes enn hva fagkompetansen hennes tilsier er riktig. Samtidig leser vi noe tvil i ytringene, både ved at hun sier «var opptatt av» og har «vært sånn innenfor barnehagepedagogikken». Tvilen kan, hvis vi leser med Foucault, være at «forbudet» som ikke har gitt fagpersonene innflytelse, har begynt å helle mot prosedyren «vilje til sannhet» der skillet etterhvert blir usynlig, etterhvert som kritikken blir borte, og at man ikke stiller spørsmål om hvorfor kravet kom og om det er på riktig nivå. Informanten beskriver også et gap mellom fagfeltet og politikken, her ser vi at kunnskapen som fagfeltet sitter på i dette tilfellet ikke samsvarer med politikken som utøves. Administrasjonen beskriver hun som en passiv aktør, som har instruksjoner og derfor også mangler spillerom. Instruksjonen kan vi lese som Bourdieus doxa. Instruksjonen er udiskutabel og legger helt klare føringer for hvordan personalpolitikken skal utøves. Verken administrasjonen eller barnehagelederne er i en posisjon der de har den nødvendige kapital til

å delta i politikken felt, og vi ser at administrasjonen gjennom sin funksjon og praksis er med på å kontrollere, og dermed blir en konserverende kraft som opprettholder doxa.

Informanten sier, som vi ser over, at minoritetsspråklige søkere vil ekskluderes fra ansettelsesprosessen. Leser vi dette med Foucaults utelukkelsesprosedyrer ser vi at “forbudet” eller den “forbudte tale” trår inn. Jobbsøkeren har ingen stemme eller posisjon til å komme så langt at han eller hun kan presentere seg i et intervju, de kommer aldri dit, før de eventuelt har riktig språknivå. “Sannheten” som her vil være det fastlagte kravet, setter begrensninger for enkelte personer, “de gale», som vil jobbe i barnehage. Diskursen om hva som er riktig språkkrav i barnehagen blir en etablert sannhet.

Oppsummering

Som vi ser i analysen knyttet til ansettelser i barnehagen er ikke makten brukt som en fellesskapiig ressurs til å skape noe som begge parter, barnehageledere og administrasjon, opplever som produktiv og mulighetsskapende. Makten er skjevfordelt, ved at beslutninger knyttet til hvem som skal ansettes i barnehagene, er overført fra barnehageledere til administrasjonen. Vi ser tegn på at barnehagelederne opplever avmakt, fordi de ikke får mulighet til og, som Engelstad (1999) sier, “få koordinere sine interesser og ressurser”. Da tenker vi som vist, muligheten til å bruke sin fagkompetanse, og få inn de folkene de trenger i barnehagen sett ut i fra barnehagens behov og interesse. I tillegg til å følge opp, som flere ønsket, et felles samfunnsansvar, å legge til rette for integrering.

4.5 Verdsatt kompetanse

Alle informantene mener at språk(norsk) er viktig kompetanse når man skal jobbe i barnehage, men de vektlegger imidlertid språkkompetansen ulikt. Når informantene beskriver den ønskede kompetansen, er personlig egnethet og evnen til å vise engasjement og omsorg også viktig kompetanse.

4.5.1 Norskferdigheter

Norskferdigheter blir sett på med ulikt blikk, og vektlegges forskjellige av informantene. Det som går igjen er at alle informantene er opptatt av at de ansatte skal ha god nok språkkompetanse til å være aktive bidragsytere i jobben sin. Hva som beskrives som god nok norsk språkkompetanse varierer intervjusubjektene i mellom.

Det er jo ikke sånn at jeg tenker at hvis du har norskprøve 3 muntlig, og liksom har andre kvalifikasjoner som jeg tenker at en barnehageassistent trenger, så tror jeg ikke jeg ville utelukke deg, altså hvis jeg hadde muligheten altså, hvis du ikke hadde norskprøve 3 skriftlig.

I dette utsagnet kommer det frem at norskprøven på B1-nivå skriftlige ikke ville vært et absolutt krav for å jobbe i barnehage, så lenge barnehagemedarbeideren har andre kvalifikasjoner som er tilstrekkelige. Dette har hun og de andre barnehagelederne, som vi har vist tidligere, ikke anledning til å være med å påvirke lengre. Her ser vi at hverken barnehageleder eller minoritetsspråklige arbeidssøkere uten godkjent språkkrav har en stemme eller gyldig kapital til å være med på å skape eller delta på den arbeidsplassen de respektive aktører ønsker. Når vi leser dette med Foucault ser vi at kravet i seg selv har mye makt. Selv der lederne verdsetter annen kompetanse høyere enn akkurat et formelt språknivå som tilsier B1, vil makten kravet tilsier likevel trumfe dette. Ved å si “hvis jeg hadde muligheten”, ser vi at informanten fraskriver seg makten og legger den hos noe utenfor sin kontroll. Her har lederne derfor verken “makt til” eller “makt over” hva som er verdsatt kompetanse, for den vil likevel ikke være viktig dersom den jobbsøkende ikke har det formelle språkkravet i orden. For Foucault kan en diskurs være noe som utøves og praktiseres f.eks innenfor institusjonen, barnehage, og som bestemmer hvilke begrepsforståelser som styrer praksisene våre. Dette er et eksempel på hvordan noe som er bestemt utenfra, krav om et satt norsknivå, opptrer som en diskurs og styrer praksisen som blir utøvd i barnehagene. Dermed kan vi, i tråd med Foucaults tenkning, si at politiske utsagn konstituerer og legitimerer en diskurs om sannhet og kunnskap, framfor andre. Andre diskurser, som da blir utelukket kan da f.eks. være at andre evner og egenskaper er viktigere enn språknivå.

Vi følger opp denne uttalelsen med spørsmål om informanten kan utdype svaret sitt, med tanke på andre kvalifikasjoner. Hun følger opp med:

(...)evne til å tenke pedagogisk det ser jeg jo veldig tydelig da, at det, vi har jo barnehageassistenter her som har jobbet i mange år som er norskspråklige, og som er på en måte av norsk opprinnelse, hvis man skal kalle det det da. Som ikke nødvendigvis er gode til å stimulere barn til å være nysgjerrige f.eks. til å utforske, til å undre seg over ting, altså det kan du gjøre . Det ser jeg jo at jeg har møtt mange barnehagemedarbeidere som kanskje ikke har de der formelle kvalifikasjonene i norsk, men som likevel kan være veldig gode til det, å skape læringsarenaer for eksempel og ha et godt perspektiv på barns lek og greier å danne små grupper og inkludere ulike barn i lek f. eks. En del sånne type ja, pedagogiske evner holdt jeg på å si. Som jeg tror egentlig er viktigere eller vel så viktige i hvert fall.

De formelle kravene for å jobbe som barnehagemedarbeider er å ha politiattest og å være på B1-nivå i norsk muntlig og skriftlig. Her gir informanten uttrykk for at det å være av “norsk opprinnelse” og å snakke flytende norsk, ikke er kompetanse nok i seg selv. Hun trekker frem

at det er personer med minoritetsspråklig bakgrunn som ikke nødvendigvis ville oppnådd språkkravet som stilles til barnehageansatte, men som allikevel gjør en god jobb, og har pedagogiske evner. De pedagogiske evnene blir beskrevet som det å skape gode læringsarenaer, ha et godt perspektiv på barns lek og det å kunne inkludere ulike barn i lek. Her leser vi et misforhold mellom det vedtatte kravet og behovet i barnehagen. Dette gir indikasjoner på at det ikke er gjort nødvendige behovsanalyser i barnehagene vedrørende språk, for å kunne gjøre en tilfredsstillende jobb som barnehagemedarbeider.

I vårt datamateriale ser vi at det råder ulike diskurser i barnehagene som setter rammer for hvordan de ulike lederne påvirker den pedagogiske praksis knyttet til minoritetsspråkliges språkkompetanse. Her er to eksempler som belyser dette:

Jeg ser jo sånn som i fra Katrine Giæver som er veldig opptatt av nettopp der der med at man styrker flerspråkligheten, styrker på en måte morsmålet, for å kunne lære seg et nytt språk, og det har vi jo snakket veldig mye om her, og nettopp fordi vi ikke har tospråklige assistenter så savner man jo det, fordi man skulle ønske at man hadde mye mere muligheten til det, men vi får jo bruke de ressursene man har, men samtidig så ser jeg, jeg har jo i løpet av de årene jeg har jobbet i barnehage i 20 år, så har jeg aldri opplevd at , jeg har jobbet med personer som ikke har norsk som morsmål som snakker ganske dårlig norsk, men jeg har ikke opplevd noen gang at barna har blitt påvirket av det, gjennom sin språkutvikling, men vi har jo diskutert dette her, og det er delte meninger i forhold til det, der de har merket at barna har begynt å snakke gebrokkent norsk fordi de har hatt personale som ikke snakker så godt norsk

I forhold til krav som stilles både ovenfra og utenfra og jeg har opplevd i foreldreundersøkelser at foreldrene reagerer på at ikke personalet snakker norsk, att ikke deres barn kommer hjem og snakker feil norsk for eksempel, og det er det de etnisk norske foreldrene som sier. Og jeg tenker at hvis vi skal på en måte gjøre barna her så klare de kan til skolen, så må det pøses på. De skal druknes i det norske språket. Synes jeg.

I det første utsagnet trekker informantene frem Høyskolelektor, Katrine Giæver, og henviser til hennes fokus på å styrke flerspråkligheten hos barn. Hun sier at de har vært opptatt av temaet og at de gjerne skulle hatt tospråklige assistenter. Hun understreker at hun selv aldri har opplevd at noen unger i barnehagen som har blitt påvirket av minoritetsspråklige ansatte i negativ retning, med tanke på uttale og ordforråd. Slik vi leser henne gir hun imidlertid uttrykk for at det eksisterer ulike diskurser om dette i barnehagefeltet. I det andre utsagnet leser vi at informantene viser til foreldre som reagerer på at ikke personalet har den nødvendige norskkompetansen, og at barna deres prater feil norsk. Barnehagelederens svar på det er å pøse på og drukne barna i det norske språket.

Ved å se på disse to utsagnene ser vi at det råder to ulike diskurser om minoritetsspråklige ansatte i barnehagen og deres påvirkning på barnas språkutvikling. I det første eksempelet ser

vi at den dominerende diskurs er at flerspråklige og minoritetsspråklige ansatte er viktig for barns språkutvikling, og at det ikke er skadelig med ansatte som ikke snakker flytende norsk. I den andre diskursen, leser vi at ansatte som ikke behersker norsk virker negativt inn på barns språkutvikling, løsningen er å ha ansatte som snakker tilfredsstillende norsk.

Disse diskursene setter rammer for barnehageledernes praksis, og gjennom sin praksis blir lederne en premissleverandør for hvilke oppfatninger og holdninger som vil være toneangivende i respektive barnehager. Ser vi dette med Bourdieus blick kan barnehageledere gjennom sin habitus skape en bestemt type oppfatning av at det finnes en felles forståelse av verden, og i disse to eksemplene, en felles forståelse for hvordan minoritetsspråklige ansatte påvirker barns språkutvikling. Vi ser at dette er to diskursive motpoler med helt ulikt meningsinnhold som lever side om side i ulike barnehager. Det viser seg også at det finnes diskurser som ikke er like eksplisitte og tydelige som disse to ytterpunktene. Dette kommer f.eks. til uttrykk her:

Det er verdt det! Det mennesket som jeg snakket spesielt om er jo kanskje den beste barnehagemedarbeideren jeg har i denne barnehagen. Så jeg ville ikke ha mistet henne i det hele tatt uansett hvor dårlig norsk hun snakker (ler litt). Hun er veldig, hun har alle de andre verdiene da, veldig god omsorgsperson, og har, hun er til stede der hvor barna er, og det som er viktig i en barnehage, så at en tenker at, det er så absolutt verdt det at hun ikke kan så mye norsk.

Men jeg synes at det skal være et visst krav, jeg synes det. Samtidig så har jeg hatt veldig mange som har kommet i barnehagen i språkpraksis, og jeg ser at de har så.. så mange gode ting, og jeg ser at de er på vei til å lære seg norsk på en, eller at man ser utviklingen, man ser stigen oppover. Så har jeg tenkt at jeg synes det er synd å miste de fordi de ikke har fått tatt språkprøve 3 da. Så jeg er jo litt delt der faktisk..

Når vi leser disse to utsagnene fra denne barnehagelederen leser vi at hun har tenker at det er viktig å ha et krav, samtidig som hun ser verdien i å ha personale som ikke tilfredsstillers dagens krav. Hun reflekterer rundt dette med verdien av ulike bakgrunner og språk, og kommer med en slags konklusjon, om ja, takk begge deler. Det ene utelukker ikke det andre.

I den første diskursen ser vi at informantene støtter seg på forskning og fagkunnskap i det hun refererer til Giæver. Ser vi dette i lys av Foucault bruker hun sin kunnskap, og gjennom den kanalisierer hun makt til å skape en diskurs hvor viktigheten av flerspråklighet trer frem. I den andre diskursen bruker informantene foreldreundersøkelsen som sin kunnskap og svarene fra foreldrene støtter opp om hennes synspunkt om at det er viktig med norskspråklige ansatte i barnehagen for å stimulere til best mulig språkutvikling. I det siste eksempelet og i “blandingsdiskursen” leser vi at informantene gjennom hele intervjuet resonnerer og tenker

gjennom den personalgruppen hun har, og baserer det på sin kunnskap gjennom erfaring. Felles for alle tre her er at de gjennom sin lange fartstid i barnehager har gjort seg opp meninger basert på erfaringer, holdninger og den kunnskapen lederne har om barnehagefeltet. Gjennom disse ulike diskursene har barnehagelederne makt til å legge føringer for hva som oppfattes som sannhet og sant. Leser vi dette med Foucault ligger ikke denne makten i enkeltindividet, men mennesker utøver den f.eks. i diskurser der barnehagelederne bærer den frem.

Leser vi dette med Bourdieu ser vi at aktørene altså barnehagelederne selv konstruerer den sosiale verden, altså barnehagen som institusjon gjennom sin daglige praksis. Vi ser at disse diskursene blir en del av den daglige praksis, og blir på en usynlig måte en del av barnehagen og personalets måte å snakke, handle og tenke på. Barnehagelederne reproducerer uten å være bevisst på at de reproducerer makt. Dette kan de gjøre i kraft av sin posisjon både knyttet til felt og kapital. Kapitaltilgangen gjør at barnehagelederne har muligheter og midler til å bestemme hvordan den pedagogiske praksis skal være ut i fra de rammebetingelsene som er. Deres ulike tilnærminger og forståelse av minoritetsspråkliges språkkompetanse setter preg på den enkelte barnehages diskurs om hvordan man ser på norskferdigheter som et arbeidsverktøy.

Samtlige informanter vektlegger flerspråkligheit som nyttig kompetanse i barnehagen, men vektlegger det forskjellig. I tillegg er det ulike meninger om hvordan man kan styrke norskferdighetene, og hvordan man forholder seg til praksiskandidater.

Barnehagen som språklæringsarena

Gjennom samtalene våre kommer det frem at bydelen bruker vikarbyrå for å ansette vikarer, og det er litt ulik praksis knyttet til barnehagen som praksisplass. Barnehagelederne har ulikt syn på hvordan barnehagen kan være en språk- og arbeidslæringsarena.

Nei, altså jeg, det var en periode nå rett etter formalkravet var innført hvor jeg tenkte at vi har et visst handlingsrom enda, men så gikk det jo ganske raskt at den muligheten har vi rett og slett ikke. Sånn at... det får jo, det er jo typisk mange som kommer og får praksisplass i barnehagene våre, men der også, både vi som jobber, eller når jeg har dialog med NAV angående de som har praksisplass så må vi på en måte, vite at de har et mål, hvert fall, om å ta norskprøve 3, hvis ikke er det ikke noe poeng hverken for oss eller for dem, eller deltakeren, at de har praksisplass i barnehage.

Her ser vi at informanten gir uttrykk for at hun hadde trodd at formalkravet ikke var så endelig eller at det til en viss grad var mulighet til å vise skjønn. Hun og flere av de andre

informantene gir uttrykk for at de nok ville ha gjort andre prioriteringer hvis det var muligheter og rom for det. Når kravet først er der, sier hun at det er mange som kommer og får praksisplass i barnehagen, men at hun nå setter krav om at den som skal komme å ha praksis fra NAV, må ha mål om å bestå norskprøven. Vi leser henne slik at hun ikke ønsker å jobbe med noen som ikke er klar over premissene og hvilke forventninger som ligger i forhold til det å få ansettelse i barnehage. En annen informant sier

(...) jeg har jo stadig vekk folk som kommer i fra NAV som ønsker å komme/få praksis, det er ikke så lett gjennom nav lenger fordi har satt noen krav om at da må jeg på en måte love de jobb, og det er jo ikke det jeg sitter med, så blir jeg, det er veldig uheldig, for det er veldig mange jeg kunne tenkt meg kunne vært her, i forhold til arbeidspraksis eller typ språkpraksis (...)

Her ser vi at nav i dette tilfellet på den ene siden ønsker at deltakere skal ha arbeidspraksis, men ønsker ikke at arbeidsgiver skal utnytte den enkelte, og derfor ber veilederen i nav barnehagen om å komme med løfter om mulig ansettelse. Å ansette barnehagemedarbeidere ligger ikke innenfor barnehagelederens myndighetsområde lengre, og har derfor ikke mandat til å foreta ansettelser. Denne barnehagelederen gir uttrykk for at hun gjerne kunne tenke seg å tilby praksisplasser, men blir stoppet av krav om å love jobb. Her ser vi at myndighetene representert av to ulike instanser, Oslo Kommune fra byrådets side har satt språkkrav som stenger en del potensielle arbeidstakere ute fra barnehagefeltet, mens Nav i Oslo, i dette eksempelet, på sin side forsøker å få minoritetsspråklige arbeidssøkere inn i arbeidslivet via praksis, men blir stoppet av "egne" tiltak. Nav har både en statlig- og en sosial styringslinje, men vi ser her at kravet kanskje ikke gir den ønskede effekten for ulike kommunale og statlige mål.

I samtalen vår kommer det frem at det er flere minoritetsspråklige som ikke innfrir språkkravet som har jobbet i vikariater, da vi spør om det er noen muligheter for å unngå språkkravet hvis man er fornøyd med vikaren og ønsker å ansette vedkommende. Da svarer informanten:

(...)det er jo helt klart at når vi en sjelden gang blant de faste stillingene utlyses, og de som ikke har formalkravene i orden, vil ikke engang kalles inn til intervju.

Hun sier at vikarene ikke vil være aktuelle. I følge Bourdieu så har ikke vikarene den nødvendige kapitalen til å bli ansatte, de har heller ikke mulighet til å akkumulere kapitalen ved at de har bekreftelser på at de fungerer godt som ansatt i barnehage. Den eneste måten å

akkumulere kapital på er å bestå språkprøvene. Barnehagelederne mangler også den nødvendige kapitalen som trengs i barnehagefeltet for å ansette en mulig ønsket ansatt. Barnehagelederne har verken *makt over* eller *makt til* noe knyttet til denne spesifikke casen. Ansettelseskriteriene er satt, eller Foucaults “forbud” er absolutt, det er ingen handlefrihet eller mulighet til å vise skjønn.

Informantene har ulik tilnærming til det å tilby praksis i barnehagen, en av informantene sier:

Jeg tenker at når man har mennesker som skal inn i praksis, med et annet morsmål, hvordan man tilrettelegger for at hvordan de kan lære seg norsk, altså at man må bygge på deres styrker: hva er det du kan? Hva er det du kan være med å bidra med?

Her leser vi at barnehagelederen er opptatt av at man må bygge på enkeltpersoners styrker for å lære seg mer norsk. Hun har fokus på at barnehagen som arbeidsplass kan tilrettelegge for språkstimulering og læring blant de minoritetsspråklige ansatte. Vi leser henne slik at hun tenker at integrering ikke bare handler om å tilpasse seg, men at det må tilrettelegges i forhold til språklig utvikling, og for at forholdene skal ligge til rette for det. Hun ser på relasjonen som en toveis-prosess, med to likeverdige parter, hvor begge har mål om at praksiskandidaten skal komme nærmere arbeidslivets krav. Veien å gå, er i følge denne informanten, å bygge på den ansattes eller praksiskandidatens styrker, fremfor å fokusere på mangler. En annen tilnærming til det å lære seg språk kan vi se et eksempel på her:

(...)jeg tenker at hvis vi skal på en måte gjøre barna her så klare de kan til skolen, så må det pøses på. De skal druknes i det norske språket. Synes jeg. Og da kan ikke jeg ha ansatte her som ikke snakker norsk. For jeg tenker at de heller kan ha en praksisplass et annet sted, for å tilegne seg språket og så kan vi eventuelt ta de inn i barnehagen når de er bedre.

Denne lederen presiserer at det er helt uaktuelt å ha personer som ikke snakker norsk i barnehagen. Det kan være aktuelt å la *dem* komme inn når, slik vi tolker utsagnet, behersker norsk. Her er det spesielt snakk om praksisplass. Tilnærmingen her er at norsken må læres utenfor konteksten og at det er viktig for barna at det er norskspråklige ansatte i barnehagen som pøser på med norsk. Her er elementet med verdien av tospråklige ansatte helt borte. Viktigheten av å lære seg morsmålet sitt, for å bli bedre i andrespråket er fraværende i den pedagogiske tilnærmingen i innlæringen av språk. Vi leser det slik at informantten tenker at hvis ikke samtlige barnehageansatte snakker norsk, vil det være ødeleggende for barna og deres språklige utvikling. Hvis vi leser dette med diskursanalytisk tilnærming, ser vi at hun er en del av diskursen som vi har nevnt i innledningskapittelet. Diskursen om at barn med et annet morsmål enn norsk blir bedre i norsk ved å bare snakke og omgås personer som snakker

godt norsk. Gjennom disse to ulike oppfatningene av hva som er god språkinnlæring og anvendelse av språk i barnehagen ser vi at ulike diskurser kan skape ulike praksiser i forskjellige barnehager i samme bydel. Disse ulike praksisene blir et resultat av hva barnehagelederen mener er verdsatt kompetanse. Vi ser at den ene diskursen handler om muligheter og å bygge videre på noe, mens den andre diskursen trekker frem det begrensede ved språkferdighetene hos praksiskandidatene. Det første utsagnet ser også arbeidsgivers ansvar i å tilrettelegge for utvikling, mens vi i det andre utsagnet, ser at lederen er i en diskurs, knyttet til innlæring av språk i barnehagen, som gjør at det blir vanskelig å ta ansvar og ta ansvar og føle plikt til å dele integreringsprosessen med praksiskandidaten.

Interne kompetansehevingstiltak på språk

Det er et uttalt politisk mål at også de som var ansatt før kravet ble innført, skal få hevet sin norskspråklige kompetanse. I St.meld.nr. 19 står det:

I Oslo er det knyttet utfordringer til den norskspråklige kompetansen hos enkelte ansatte. (...) Oslo kommune har innført krav til norskkunnskaper ved nyansettelser, tilsvarende bestått norskprøve B1 (samsvarer med tidligere norskprøve 3). I tillegg må ansatte som allerede er ansatt og som har for dårlige norskkunnskaper, gå på norskkurs for å forbedre sine norskkunnskaper, og de oppfordres til å ta norskprøve B1. Dette finansieres av kommunen. Bydelene har egne opplegg avhengig av lokale behov. Noen har felles norskopplæring for ansatte i bydelens tjenester, andre har opplæring i barnehagene og noen sender ansatte på kurs i regi av Oslo Voksenopplæring. (Meld. St.nr.19, 2015-2016:48)

I forlengelsen av spørsmålene våre om språklig kompetanseheving, kommer flere av informantene våre inn på kurs som er holdt i bydelen for de som ansatte uten språkprøve på B1- nivå, som var ansatt før kravet ble innført.

Ja, nå vet ikke jeg helt hvordan det foregår, men jeg vet at det har vært stilt noen krav fra byrådsavdelingen til bydelene til å tilby norskopplæring av noe slag, sånn at det har vært i hvert fall ett, i fjor, tror jeg, eller i forfjor, så er det noe kurs som man kunne melde på, men det var visst ikke noen særlig stor suksess. Dessverre!

Noen har fått et tilbud om norskkurs, jeg vet at dette er et av spørsmålene, at vedkommende har fått et tilbud igjen, men da ønsket ikke vedkommende det selv da. Det er jo også en type problemstilling som, så hvis vi ser at kanskje personen kunne hatt godt av det, men ønsker ikke det selv, så det er også en problemstilling man kan komme i.

Kan jo ikke tvinge noen til å ta kurs! (Ler) Eller liksom å tenke at, også spør det litt hvilken erfaring hadde vedkommende forrige gang, ikke sant, kanskje man ikke hadde så god erfaring.

Det kommer fram at ledergruppa velger ut hvem de mener trenger disse språkkursene mest. Angående dette er det delte meninger blant lederne om hvorvidt de kan "tvinge" ansatte til å gå på kursene, hvor noen gjør det, og noen ikke gjør det. Det at en gruppe med mennesker

bestemmer hva enkeltindivider skal gjøre, kan her gjenspeile maktforhold på ulike måter. Dette kan (igjen) gjenspeile det dualistiske forståelsen av maktbegrepet; makt over eller makt til. Informantene som sender ansatte på kurs mener selv at de har makt til dette, selv om makten også her kan ligge i diskursen om for dårlig norsk, og kun blir produsert gjennom subjektet, altså lederen. Og målet kan nettopp være å øke fellesskapets handlingsevne.

Når vi leser disse handlingene med Foucault kan vi igjen se til hans utelukkelsesprosedyre *forbudet*. Det at det er satt grenser for hvem og i hvilke sammenhenger det kan snakkes om hva, er et eksempel på denne prosedyren. Det at det snakkes om språkutfordringer i et lukket forum der kun pedagogiske ledere eller øvrige ledere deltar, kan være med å forsterke denne utelukkingsprosedyren, da noen er gitt en eksklusiv rett til å snakke om et gitt tema.

Vi kan også se på det som en hemmelig diskurs, som bare noen får tilgang til.

Vi ser også en forskjell på hva slags ønsker og ambisjoner lederne har for personalet, og hvordan de vektlegger språklig kompetanseheving. Våre informanter sier

Ja, det er det jeg tenker at da vil man jo kanskje, hvis man satser på å videreutdanne det personalet vi har da. Som jeg tenker at disse to damene hos meg, har fått muligheten til. Så tenker jeg at da har jeg på en måte de menneskene som gjør en glimrende jobb, for dem er, og med den bakgrunnen de har, og også den kompetansen de får, og *har* fra før (...)

(...) Sånn at det å liksom tenke hvordan man kunne kvalifisert dem for faste stillinger på et eller annet vis, det er, man kunne ha gjort det, hvis man hadde hatt tid og mulighet og det fokuset. Det er et litt, ja det er interessant, for jeg tror vi kunne i mye større grad vært en språklæringsarena for voksne hvis vi bare hadde hatt en litt annet fokus f.eks. brukt planleggingsdager og den type ting til å lese tekster, men f.eks. hatt et krav om et skriftlig arbeid, bitte lite i etterkant f.eks. at du skal innlevere noe (...)

Jeg har jo fått vite om et kurs som høyskolen i Oslo har, som heter Barnehagenorsk og det har jeg hatt lyst til å ha, at noen av våre skal få lov til å gå på, men fra bydelens side har det ikke vært så stor interesse for det. (...)Sånn at den barnehagenorsk der har jeg undersøkt innholdet, den ser veldig interessant ut. Jeg kunne ønske at vi kunne hatt flere på det da..

Over ser vi eksempler på hvordan barnehagelederne reflekterer over språkhevingstiltak som de ønsker for egen barnehage. Vi ser at de ønsker å fokusere på de som allerede er ansatt og hvordan de kan styrke dem i jobben sin.

Her kan vi se til Foucault og hvordan han ser på makt som noe som kan være utviklende. Her hemmer den eller undertrykker den ikke, men er produktiv. Her kan vi altså se at maktrelasjonen har en utviklende og mulighetsskapende rolle, og at ved å fokusere på det positive ved å heve kompetansen på språk innad i barnehagen har lederne tatt et ansvar for en

kollektiv utvikling, en utvikling av fellesskapets handlingsevne, uten å peke ut noen som svakere enn andre. Dette blir da ikke en hemmelig diskurs, som Foucault beskriver, og vi ser ikke utelukkelsesprosedyrene slik vi ser de i eksempelet over. Dette kan også være et eksempel på hva Foucault kaller *diskursive praksiser*, hvordan diskursene som lever i barnehagen blir omsatt i praksis i barnehagen, her med bakgrunn i ledernes oppfatninger rundt nettopp språk og barnehagens mulighet for å være en språklæringsarena for ansatte. Kanskje dette kan si noe om den dominerende kulturen og diskursen i barnehagene hvor disse lederne jobber?

Dersom vi leser med Bourdieu kan vi anta at lederne i respektive barnehagenes kapital er godkjent i feltet, dersom barnehagen sees på som et eget felt. Mens det utenfor feltet er mulig å diskutere og problematisere feltets premisser, er det likevel kun de med kapital til å delta i feltet som har påvirkningskraft. Ved å se dette sammen med Foucaults premisser for produktiv makt, kan vi si at lederne har en makt i feltet som kan sees som utviklende for barnehagen.

4.5.2 Kompetanse for mangfold

Kompetanse for mangfold er et nasjonalt prosjekt som fokuserer på å blant annet styrke ansattes kompetanse knyttet til flerspråklighet og flerkulturelt mangfold blant voksne og barn, i blant annet barnehager (Lødding, 2015). Våre ledere viser ulik forståelse for mangfold som ressurs som vi ser gjenspeiler seg i den pedagogiske praksisen barnehagen.

En av informantene trekker frem en slags “trygghetskompetanse”, hun beskriver dette som en egenskap og ferdighet i et annet morsmål og en annen kultur som gjør at både barn og voksne føler seg trygge i barnehagen.

(...)man kan bidra med noe som er gjenkjennelig for barna, og også for foreldrene. Det at man på en måte har en kompetanse som kan være med å gjøre foreldre trygge, barna trygge, noe som kan være litt gjenkjennelig og også for veldig mange foreldre som kanskje ikke kan så mye norsk (...)

(...)og det synliggjør at det er et mangfold gjør jo også ofte at foreldre er trygge når man kommer i barnehagen, på at hvis man ikke kan spise svinekjøtt så vet man at her passes det på, fordi jeg ser at det er flere som kommer fra muslimske land for eksempel som jobber her. Altså, det er en trygghet da. På mange områder både språk, men også religiøst og kulturmessig og egentlig alt. At man får en forståelse.

Slik vi leser informanten her gir hun i ovenstående sitat uttrykk for at det er viktig med kompetanse utover det norskspråklige, fordi det skaper en trygghet som gjør at både barn og

voksne føler seg sett og hørt av barnehagepersonalet. Informantene som trekker frem disse eksemplene har, og er i en diskurs som har fokus på kompetanse knyttet til mangfold.

Flere barnehageledere fremhever at de ser verdier og kompetanse utover norskferdigheter som viktige i barnehagen. En informant forteller om en somalisk dame som var i praksis i barnehagen hennes for et par år tilbake. Hun kunne ikke så mye norsk, og tok fort på seg de trygge oppgavene som bleieskift og kjøkkentjeneste. Informanten vår utfordret henne en dag, og ba henne om å ta en samlingsstund med ungene. Etter overtalelse gikk denne kvinnen med på å ta ansvaret for samlingen:

(...)hun var liksom, følte at hun ikke klarte noe, vakker dame fra Somalia, med sånn stor sånn kledning som de bruker og den dype stemmen og, nei jeg klarer ikke så mye sier hun, og så, jeg spør om hun kan holde en samlingsstund, nei hun kunne ikke noe norsk, så sier jeg, men kan ikke du bare, jeg ville at hun skulle finne en fabel. som hun kjente, fra Somalia, og så fant hun en, så sa hun fabelen til meg og så fant jeg fram rekvisitter, og så sa jeg vær så god, og nå kan du fortelle dem. “Det kan jeg ikke” sa hun, “så fortell dem på somalisk”, sa jeg. På den tiden hadde jeg vel ett barn fra Somalia, men det hadde jeg vel ikke tenkt så mye på. Det var det eneste barnet som kunne somali, og hun satte seg ned, og slo av lyset, tente stearinlys og satte seg på gulvet og ungene satt, ja, jeg får gåsehud, satt rundt henne og hun med sin dype stemme og med innlevelse og fortalte denne fabelen med konkretene, det handlet om en rev husker jeg som skulle på noe bryllup og greier, og ungene satt helt stille hun fortalte på et språk som ikke vi kjente til, den ene gutten som kunne somali var jo veldig overrasket og titta rundt og (vi ler, og blir rørt), så på de andre barna som sitter stille og forsto ikke om de kunne det samme språket, og de barna var også veldig med, og når hun hadde avsluttet, og jeg slo på lyset, hun blåste ut stearinlysene og slo på lyset, så er det et av de norske, etnisk norske barna som har norsk som morsmål som sier da, “å (navnet på kvinnen) kan du fortelle en gang til? Og jeg tenker at det er så viktig nettopp det der med flerspråklighet i barnehagen, at det er med på, ikke bare, å styrke de barna som har det samme morsmålet, men det er veldig fint for de andre barna også å forstå at det finnes veldig mange andre språk her i verden og jeg tenker at det hun gjorde da med konkretene og med den innlevelsen, og den stemningen gjorde at disse barna forsto denne fabelen kanskje ikke akkurat som den var, men innholdsmessig, og det var, og jeg tror også at det styrker litt av den følelsen for det ene barnet som var fra Somalia også, der å kjenne på stolthet, dette språket kan jeg, noe som ikke dere kan.

Dette lange sitatet har vi tatt med fordi vi leser at denne opplevelsen har satt spor hos barnehagelederen. Anekdoten som fortelles her, trekker frem mange ulike elementer som flere av informantene trekker frem som viktig kompetanse hos barnehagemedarbeidere. I tillegg til kompetansen viser også denne historien noe om hva lederen mener er viktig i forhold til barnas trygghet, undring og åpenhet i møte med noe som for majoriteten av barna fremstår som nytt og annerledes. Denne lederen peker på viktigheten av mangfold, både i forhold til

barn som gjenkjenner språket og kulturen, og også i forhold til de andre barna som kan få utvidet sin forståelse for at det finnes mange ulike språk og kulturer. I tillegg til at slike situasjoner kan bidra til at andre kulturere bidrag, ikke blir sett på som fremmed, men som naturlige innslag i barnehagen. Vi leser videre at barnehagelederen viser anerkjennelse av denne ansattes kompetanse. Hun gir henne ansvar for samlingsstunden, og på den måten viser hun både barna og kollegaer, at dette er en likeverdig ansatt, på lik linje med resten av personalet. Denne situasjonen kan bidra til å redusere det asymmetriske relasjonsforholdet som kan oppstå når den ene parten dominerer relasjonen med riktig eller gyldig form for kapital. Leser vi denne sekvensen med Foucault ser vi at barnehagelederen bruker sin makt til noe produktivt og mulighetsskapende i barnehagen, den åpner opp for utvikling av ansatte, både den som holder samlingsstunden og kollegaer. Det at ansatte speiler samfunnets borgere, og reduserer dominansforholdet, mellom *oss* og *dem*, vil bidra til at minoritetsspråklige ansatte i mindre grad marginaliseres. Følelsen av å bli integrert, å høre til og bli verdsatt i kraft av den man er, både når det gjelder kompetanse og egnethet, blir, slik vi leser det, forsterket.

Oppsummering

Vi har sett at barnehagelederne verdsetter flere ulike kvalifikasjoner og egenskaper hos ansatte i barnehagen. Alle er opptatt av at det er viktig med norskferdigheter, men vektlegger det ulikt. Vi har sett at det lever ulike diskurser i de ulike barnehagene knyttet til språk og språkutvikling hos barna. Vi ser to motpoler, der den ene diskursen er at barna kommer til å snakke dårlig og feil norsk hvis ikke de ansatte snakker godt norsk, mens den andre diskursen er opptatt av viktigheten av flerspråklighet og morsmål i barnehagen. Vi ser at de ulike diskursene blir til gjennom ulik kunnskap og oppfatninger om norsk språks påvirkning i barnehagen. Disse diskursene gjenspeiler seg i barnehagen som språklæringsarena for praksiskandidater. Språkpraksis fremheves av noen som positivt, men med ønske om at den skal være mer målrettet, mens det hos en annen informant trekkes frem at praksis ikke er aktuelt før personene behersker norsk. Lederne har også ulike ønsker og tilnærminger til å drive språklig kompetanseheving innad i egne barnehager. Vi har sett eksempler på ulike oppfatninger om hvordan man kan vektlegge språkhevingstiltak for egne ansatte. Avslutningsvis ser vi at kvalifikasjoner og egenskaper ved flerspråklighet, kulturtilhørighet, trygghet, og omsorg sammen med barna er verdsatt kompetanse.

4.6 Perspektiver på mangfold - oss og dem

Som vist i forrige underkapittel har informantene ulike oppfatninger om hvilken kompetanse som er viktig og viktigst i barnehagen. Dette gjelder også i forhold til hvordan de ulike lederne omtaler ansatte eller søkere med minoritetsbakgrunn. Språkets innhold og bruksmåte har betydning for hvordan diskurser skapes og vedlikeholdes. Vårt ordvalg og begrepsbruk er med på å forme og konstituere den sosiale verden. Språket er, som Foucault har sagt, produserende - og via diskurser produserer språket, individene, fenomenene og kategoriene det skrives og snakkes om. I vårt empiriske materiale finner vi utsagn om både mangfold og *oss* og *dem*. Informantene trekker fram det positive og viktige med mangfold, men problematiserer også deler av mangfoldet. Problematismen kommer til uttrykk i polariseringen og oppdelingen mellom *oss* og *dem*. I dette utsagnet er det fokus på det positive knyttet til mangfold:

Altså, vi er, vi jobber, vi bor jo i en mangfoldig bydel, eller vi jobber i en mangfoldig bydel, eller veldig mange med, eller personalet her er gudskjelov mangfoldige, det er det som er så fint, fordi det viser både, det viser utad også at man har mangfoldighet både av mann og kvinne, vi har kun bare en mann her men (ler litt), vi kunne ønske at vi var fler, og at vi har flere minoritetsspråklige, ulike aldre, sånn at det er jo, klart at, for meg så er jo det, det som er det beste. At man har et mangfold av mennesker, og som kan ulike ting, som er gode på ulike ting. Ja..

Informanten trekker frem at personalet i barnehagen er mangfoldig, og understreker viktigheten av det. Hun trekker frem styrken ved hva et mangfold representerer, og at personer kan og er dyktige i ulike ting. Hun sier at det er viktig også utad, vi leser at hun verdsetter mangfoldet og tenker at det er en ressurs i barnehagen. Det er et viktig signal å gi utad i samfunnet fordi det speiler mangfoldet i bydelen. Dette bygger opp om et *vi*, et fellesskap, et mangfold av kompetanse på tvers av alder, kjønn, språk og etnisitet.

Hun sier senere:

Jeg tenker at det har noe med hva man kan bidra med. Noe som er gjenkjennelig for barna og også for foreldrene, det at man på en måte har en kompetanse som kan være med å gjøre foreldre trygge, barna trygge, noe som kan være litt gjenkjennelig og også for veldig mange foreldre som kanskje ikke kan så mye norsk, så er det godt å vite at det er en person der som kan morsmålet mitt, som jeg kan snakke med, og som kan formidle det på sitt eget språk, og det synliggjør at det er et mangfold, gjør jo også ofte at foreldre er trygge når man kommer i barnehagen, på at hvis man ikke kan spise svinekjøtt så vet man at her passes det på, fordi jeg ser at det er flere som kommer fra muslimske land for eksempel som jobber her. Altså, det er en trygghet da. På mange områder både språk, men også religiøst og kulturmessig og egentlig alt. At man får en forståelse.

Vi leser ut i fra dette at fokuset er på at mangfoldet bidrar til trygghet både blant barn og foreldre i barnehagen. Styrker ved mangfoldet er i følge denne uttalelsen at både foreldre og

barn kan kjenne seg igjen i minoritetsspråklige ansattes bakgrunn, med tanke på språk, religion og kultur.

I forbindelse med minoritetsspråklige ansatte har denne informanten snakket om en del utfordringer knyttet til de ansattes kultur- og språkbakgrunn, hun trekker imidlertid frem noen, med minoritetsbakgrunn, som fungerer godt, og at barnehagelederen ønsker å trekke frem dette for andre med ikke norsk bakgrunn. Vi spør om hvorfor, og på hvilke måter hun tenker at barnehagemedarbeiderne kan være rollemodeller. Hun svarer:

Det er jo for at noen av *de* er sterkere. De er sterkere språklig, de har sterkere personlighet, de er blitt litt mer globale kanskje. De har tilegna seg litt norsk tenkemåte. Jeg ser på småbarna, så sliter man jo ofte med at..ja, hvis en ettåring klatrer opp på en stol da, og detter ned, så er det en del av det å være barn, av barndommen din, og en del av utviklinga di. Og dette synes mange av *disse* flerspråklige det er **veldig** vanskelig å se på. De vil helst sitte og holde dem på fanget eller bære dem rundt og.. Så de sier jo det disse ped.lederne som har *disse*, eller noen av *disse* på avdelingene sine at det er vanskelig å få *dem* til å skjønne at vi jobber med selvstendighetstrening for eksempel.

(...)Dette synes *disse* er **veldig vanskelig**. Men de har en helt andre kulturer på det med små barn, det ser jeg. Jeg synes at ja, klatre opp der, og så detter du ned, og så kanskje det går bedre neste gang. Men det synes *disse damene* er vanskelig. Ja, jeg sier *disse damene* da, men jeg mener ikke alle...

I dette svaret trekker informanten frem at noen av de minoritetsspråklige ansatte behersker norsk språk og kultur bedre, de har blitt litt mer norske i måten å tenke og dermed handle på. Hun tror at de er blitt litt mer globale. Ut i fra konteksten det blir sagt i leser vi det slik at hun tenker at de som er rollemodeller klarer å løsrive seg mer fra sin egen kultur, og ser hvordan det norske personalet og barnehagen som institusjon tenker og handler, hvordan barnehagediskursen er. Ser vi til Bourdieu kan vi se at barnehagefeltets doxa, de verdiene, holdninger og normer som er satt, er hvordan man i dette tilfellet skal opptre overfor et barn som klatrer opp på en stol og faller ned. Barnehageledere, som er en profesjonsutøvere, har dermed staten i ryggen, og får en mulighet til å la sine oppfatninger bli doxa innenfor barnehagefeltet. Når det kommer nye ansatte inn i et felt der doxa er etablert, vil det i sosialiseringen av de nye skje gjennom konserverende krefter, som allerede er innenfor feltet. Denne videreføringen og konserverende kraften, skjer gjennom nettopp daglig praksis som vist i eksempelet over. Gjennom daglige oppgaver vil praksis aksepteres som "naturlig" etter å ha blitt reproduisert utallige ganger gjennom dette arbeidet.

Ledere og barnehagemedarbeidere har, i følge Bourdieus tenkning, ulik plassering og posisjon i det sosial felt, de har ulik grad av kapital, i vårt fokus vil vi trekke frem skillet i spesielt den

kulturelle kapital, med fokus på utdanning og språk. Det vil derfor også være et skille mellom deres habitus, det vil være et gap mellom to grupperinger. Den ene gruppen har flere ressurser, både kulturelle, ved sin utdanning og legitimitet av den grunn, samt den symbolske ved å ha den kapitalen som blir ansett som verdifull. Leser vi dette med Foucault ser vi at makt og kunnskap henger sammen, her er det den med legitim utdanning som har makten til å definere “sannheten”. Det skapes en diskurs gjennom språklige utsagn som *disse* og *dem*, det blir det som Bourdieu definerer som kodifisering. Gjennom språklig definering av en gruppe, som f.eks. *disse damene*, vil man skape en homogen gruppe som tillegges en diskurs, altså en gitt måte å snakke og tenke på. Her ser vi at barnehagen som institusjon skaper en gruppering i det sosiale rom, hvor det som Bourdieu beskriver som agenter ikke har samme ressurser eller kapital til å være med på å påvirke klassifiseringen.

Leser dette utsagnet videre med Foucault ser vi også hans begrep om “Den anden” som viser til den som står utenfor diskursen, den som ikke har mulighet til å bidra inn i rådende diskurser, den som gjennom den forbudte tale ikke har rett til å uttale seg i den etablerte diskursen. “Den anden” blir gjennom lederen (ekspertisen) definert som *disse* og *disse damene*. Ved å skille sanne diskurser fra falske diskurser dannes det i følge Foucault et sannhetsregime. Sannhetene blir institusjonalisert og reproduisert i den læren. Verdier, holdninger og normer blir sett på som det riktige og naturlige, og noe som fungerer i praksis. Informanten deler på en måte de minoritetsspråklige ansatte i to grupperinger; de som har knekt den kulturelle koden, og de som ikke har det. Leser vi utsagnene og språket med Foucault ser vi at begrepet *disse* går igjen gjentatte ganger i teksten. Med disse så leser vi det som de minoritetsspråklige ansatte i barnehagen. Ved å bruke ordet på denne måten skapes det et tydelig skille mellom *oss* og *dem*. I tillegg blir de minoritetsspråklige møtt som representanter for en kultur, ikke som individer. *Disse* blir en kategori som tilskrives visse egenskaper og ferdigheter, og en *oss/dem* dikotomi blir etablert. Ved å polarisere skaper man et naturlig skille, som etterhvert kan danne en sannhet om hvordan den sosiale virkeligheten og personer er. I dette utsagnet, *disse damene*, har de ikke en egen stemme, de er ikke enkeltindivider, men blir omtalt som om de har de samme praksisene og tanker i forbindelse med f.eks. dette tilfellet hvor det snakkes om selvstendighetstrening for små barn i barnehagen. Hvis vi leser dette med Foucaults utelukkelsesprosedyrer ser vi at den “forbudte tale” trer frem ved at man har en diskurs om hvordan *disse* er uten at de har reell mulighet til å si noe om dette selv. Diskursen om hvordan man skal være i samhandling med barn i gitte situasjoner, og i dette tilfellet det Foucault ville kalt disiplinerende og kategoriserende. Dette

gjør at det blir gitt rammer og samtidig begrenser eller stopper alternative muligheter. Det er allerede bestemt hva som er riktig måte å håndtere en bestemt situasjon i barnehagen, det er ikke gitt at alle *disse* tenker og handler likt, og det kan også hende at en etnisk norsk barnehagemedarbeider ville handlet på samme måte som en av *disse*. Hvis vi leser dette videre med Foucault viser utsagnene et skille mellom fornuft og galskap, galskapen i denne sammenhengen er den manglende kultur- og språkbakgrunn som *disse* har. Foucault snakker også om “den anden” som viser til de som er utelukket fra de rådende diskursene. “Den anden” kan i denne sammenhengen være den minoritetsspråklige ansatte (*disse damene*) som er et objekt for en diskurs, som barnehagemedarbeideren heller ikke har rett til å kommentere. Diskursen “til den anden” om hvordan barn skal ivaretas i denne bestemte situasjonen, fremstår som verdiløs. Hvis ingen stiller seg kritisk til en fremstilling om *oss/dem* blir dette en sannhetspåstand som danner en diskurs om minoritetsspråklige ansatte versus “norske” ansatte. Informanten sier også at pedagogiske ledere synes “det er vanskelig å få dem til å skjønne...” Dette gir ikke uttrykk for en dialog eller samtale mellom pedagogisk personale og barnehagemedarbeiderne. Vi følger opp dette med å spørre om de har et felles fora der dette kan diskuteres og snakkes om, og nevner blant annet planleggingsdager. Informanten sier da:

Ikke så mye på planleggingsdager. Der er vi jo alle. Vi blir så stor gruppe. Men vi diskuterer og drøfter ofte på ledermøter. For det er jo ped.lederne som ofte står i de utfordringene her.

Her ser vi at det utfordringene blir snakket om og definert på ledermøte, uten deltakelse og innspill fra de som er blitt kategorisert som *disse damene*. Her har det pedagogiske personalet både *makt over* og *makt til* å legge føringer for hvordan den pedagogiske praksis skal være. Leser vi dette med Foucault ser vi at makten som trenger igjennom her, og definerer hvordan en gruppe mennesker er og tenker, produseres gjennom diskursen om hvordan *disse damene* er, og at diskursen opprettholdes og videreutvikles gjennom den sosiale praksis som foregår i barnehagen gjennom, i dette eksempelet, personalmøter med de pedagogiske lederne. Her normaliseres en type tenkning, formidling og handling som etter hvert fremstår som en sannhet.

Ved å definere minoritetsspråklige som gruppe blir det en distanse mellom *oss* og *de andre*. Det gjør at diskursen om f.eks. språkkravet i barnehagen, kan få “vann på mølla” og skape nye diskurser om en gruppe mennesker som ikke blir behandlet som enkeltindivider. Samme

informant som over, trekker også frem det hun oppfatter er positive egenskaper og kompetanse hos *de andre*.

Og jeg har snakket med *dem*, de synes det er skummelt å snakke med foreldre. Særlig de med et annet språk. Er nok enklere å gi beskjeder og informere om dagen med de som snakker ditt eget språk. For da kan de snakke på språket sitt.

Og det er vi. Det er *de* gode på. Og det har vi brukt litt. Som her for ikke så veldig lenge siden så begynte ei ny jente i barnehagen her og hennes mamma kunne ikke snakke norsk. Ikke engelsk, så det ble veldig vanskelig med kommunikasjon. men da var det veldig lett å bruke *disse* da, ikke sant.

I disse utsagnene blir verdien av et annet språk, verdsatt, altså det å være flerspråklig. Informanten trekker frem situasjoner der minoritetsspråkliges språk er verdifull kompetanse. Dette gjelder i kommunikasjon mellom barnehageansatte og foreldre, foreldre som ikke behersker norsk eller engelsk. Barnehagelederen fremhever at de har en utfordring knyttet til informasjon og kommunikasjon. Her ser vi at dette er et “minifelt” hvor barnehagelederne og pedagogisk personale som “bare” behersker norsk og engelsk kommer til kort. Her er det barnehagemedarbeideren som har *makt til* og som ved denne makten med Foucaults blikk, har noe produktivt som bidrar til at en situasjon med et nyoppstartet barn løser seg på en tilfredsstillende måte. Uttrekket i utsagnet «(...)men da er det veldig lett å bruke *disse* da(...)»leser vi med dette med Neumanns (2001) diskursbegrep ser vi at utsagnene og praksisen ved å bruke *oss/dere* i begrepsbruken, i tillegg til at språket ikke er nøytralt men ladet, vil dette kunne innskrive seg i barnehagen som institusjon og etterhvert fremstå som det normale og sanne. *Oss/dem* fokuset blir forsterket og etablert som noe naturlig og gitt, samtidig som at språket som i dette tilfelle er en verdi, blir nedvurdert i den store sammenhengen, og ord som “ bruke *disse*” har en ordlyd som har konsekvenser for hvordan barnehagen som institusjon anerkjenner mennesker og kompetanse. Vi leser at kompetansen til de ansatte blir brukt smalt, vi ser at den ansattes kompetanse ikke blir vurdert fra sin bredde, men ut fra bakgrunn. Intensjonen med uttalelsen er ikke nødvendigvis den samme som leses, men hvis den gjentas ofte nok, vil det være en språklig struktur som kan skape en diskurs om hvordan minoritetsspråklige ansatte er, og hvordan de som både individ og som gruppe blir sett på. Leser vi videre med Foucault ser vi at det legges noen diskursive rammer, altså avgrensninger, for hva som er riktig å si og gjøre i en gitt situasjon, for eksempel å bruke morsmålet sitt. Forbudet inntreffer i gitte situasjoner, for eksempel at man skal snakke norsk kolleger seg i mellom, og norsk til barna.

Bourdieu er opptatt av at språket er en essensiell faktor knyttet til utøvelse av sosial reproduksjon og symbolsk makt. Leser vi dette med Bourdieu ser vi at denne ytringen er mer enn kommunikasjon, det ligger en maktfaktor i utsagnet. Ved å snakke om grupper på visse måter skaper det en gitt forståelse av virkeligheten, som påvirker vår relasjon til andre mennesker både på individ- og gruppenivå, og som igjen kan påvirke på systemnivå. Leser vi videre med habitusbegrepet, kan det leses dit hen at barnehagelederen gjennom en kroppslig internalisering av en rekke strukturelle forhold i barnehagefeltet ser på verden på en bestemt måte. Habitus kan endre seg fra å være individuelt, til å bli kollektivt, i dette tilfellet, på arbeidsplassen.

Oppsummering - *oss* og *dem*

Gjennom analysen i dette underkapittelet har vi synliggjort ulike måter å snakke om hverandres kompetanse i barnehagen, og hvordan barnehageledere på ulike måter kan bygge og opprettholde et *vi*, men også hvordan barnehageledere kan konstruere og vedlikeholde et *oss/dem* skille. Vi har satt fokus på hvordan man snakker om *oss* og hvordan man snakker om *dem*. Det er mye fokus på hva som skiller *oss*, og ikke så stort fokus på hva som er fellestrekk mellom *oss* og *dem*. Det konstrueres dermed kontraster og dikotomier - i stedet for å skape et felles *vi*.

5 Diskusjon

Funnene som beskrives i analysedelen mener vi gir et bilde av at barnehagelederne har varierende kunnskap om det formelle kravet til norskkunnskaper, hva prøvene måler og hva som er bakgrunnen for kravet. Det som er mest fremtredende er at ingen av informantene har kunnskap om bakgrunnen og prosessen i forkant av kravet. Et annet funn som vi ble overrasket over, og som vi ikke var klar over før vi startet intervjuene, var at ingen av barnehagelederne har mandat til å gjøre ansettelses. Alle informantene ga uttrykk for at de savnet det å kunne gjøre ansettelses selv.

Når det gjaldt informantenes oppfatninger av kompetanse knyttet til det å jobbe som barnehagemedarbeider/assistent fant vi variasjon i funnene våre, men at flest ga uttrykk for at språkkravene for dem ikke ville være absolutte hvis de hadde vært i posisjon til å ta beslutninger vurdert ut i fra “vanlige” ansettelseskriterier.

I funnene våre så vi også tydelig *oss - dem* - betegnelser i den språklige fremstillingen, i motsetning til å tenke *vi*. Vi ser imidlertid at vi som forskere har hatt en viss påvirkning her i og med at vi snakker og stiller spørsmål om minoritetsspråklige jobbsøkere og ansatte, og dermed har startet en noe kategoriserende måte å stille spørsmålene på. Selv om vi som forskere har et ståsted der vi ønsker å dekonstruere og fjerne kategoriseringer som ikke oppleves som riktige, eller er uenig i, og ønsker å dekonstruere dikotomier, vil vi, hvis vi leser dette med Bourdieu og Foucault, være med på å reproducere innhold/forståelse/diskurser som ligger i begreper og kategoriseringer, om minoritetsspråklige ansatte i barnehager. Det kan derfor også være nyttig å studere og synliggjøre det normative og privilegerte, som Åse Røthing i et intervju, beskriver som den usynlige norskheten (Khazaleh, 2011).

I dette kapitlet ønsker vi å drøfte betydningen av disse funnene. Drøftingen og diskusjonene vil preges av vår tolkning av informantenes svar, sett i lys av teori og forskning, samt vår bakgrunn og interesse for feltet.

5.1 Kunnskap om språkkravet

Kvalifiseringen må i større grad skje ute på arbeidsplasser,

og i samråd med lokalt næringsliv,

slik at arbeidslivet kan sikres rett kompetanse.

Krav til den enkelte om deltakelse,

kvalifisering og arbeid er en tydelig linje i integreringspolitikken (Meld. St. 30 (2015–2016:9)).

Det første spørsmålet vi ønsker å diskutere er hvilke kunnskaper og oppfatninger de pedagogiske lederne i barnehagene har om norskprøvene og kravene. For å svare på dette vil vi drøfte hvordan kunnskapen om kravet, kravets faktiske “tilstedeværelse” og oppfatningene om at det former barnehageledernes diskurser og daglige praksis. Vi vil drøfte hvordan kravet eller regelverket som gjelder i Oslo Kommune vedrørende språkferdigheter og ansettelse setter preg på oppfatninger og diskurser, og praksiser i barnehagen.

Våre funn viser at lederne ikke har kunnskap om hvorfor kravet er kommet og hvordan det fungerer i praksis. Barnehagelederne har ulike “teorier” om hvorfor kravet er kommet, men er langt fra sikre på hvorfor. Funnene viser at barnehagelederne har mangelfull informasjon og kunnskap om kravene, dette forsterkes gjennom våre søk og undersøkelser for å få klarhet i bakgrunnen og prosessene i forkant av språkkravet. Vi har selv gjort ulike søk i forskjellige søkemotorer på Internett, aviser, tidsskrifter og har i tillegg sendt henvendelser til Oslo Kommune, bydeler og byrådsavdelingen for oppvekst og kunnskap, samt regelverksdatabasen i Oslo Kommune. Svarene vi mottok var dessverre ikke særlig oppklarende. Vi fikk beskjed om at kravet “(...)ble bestemt i forbindelse med utsendelse av oppdragsbrev til bydelene i 2012. Oppdragsbrevet er en utdyping av byrådets budsjett og inneholder eventuelt andre føringer for bydelene”. I oppdragsbrevet står det: “Bydelene skal ved nyansettelser i barnehager stille krav om at kandidaten behersker norsk skriftlig og muntlig tilsvarende norskprøve 3.” Vi stilte også spørsmål om hvorfor kravet ble satt til norskprøve 3 (nå B1), og fikk til svar:

Språknivå 3 var det mest aktuelle på det tidspunktet. Det var etter erfaring fra sykehjemsetaten. De har endret mye siden den tid. Nå vurderer vi om det skal endres, men det blir muligens en byråds sak om dette til våren.

Et av hovedfunnene som vi skriver om i analysen vår, er at det er svært mangelfull informasjon og kunnskap rundt kravet, og at lederne i barnehagen viser usikkerhet og er litt

“flaue” for at de ikke vet mer. Vi ser at kravet i lys av Foucaults teorier er en maktfaktor som *bare er der*, mens vi gjennom Bourdieus øyne ser en symbolsk maktutøvelse i og med at barnehagelederne har anerkjent kravet, og ikke har stilt nevneverdige spørsmål rundt kravets betydning knyttet til barnehagens pedagogiske praksis.

Til tross for mangelfull informasjon, tenker vi, ut fra det vi har lest av avisartikler og Stortingsmeldinger, at intensjonen er å øke den språklige kvaliteten i barnehagen, og at det er en sammenheng mellom ansattes norske språkferdigheter med hvor gode barn blir i norsk i barnehagen. Som vi nevnte i innledningskapittelet, publiserte aftenposten.no i februar 2016 artikkelen, *Regjeringen vil stille norskkrav til barnehageansatte*, med undertittelen - *Ny rapport avslører dårlige språkkunnskaper blant barnehagemedarbeidere*. I artikkelen skrives det om en fersk rapport som sier at ansatte i norske barnehager snakker for dårlig norsk. Kunnskapsminister Isaksen sier at undersøkelsen rapporten er basert på er landsdekkende, og forteller videre at regjeringen ønsker å fremme forslag om å lovfeste et landsdekkende krav til norskkompetanse for ansatte i barnehager. Dette ønsker han skal inn i Stortingsmelding 19 (Haugsvær, 2016).

Rapporten Isaksen refererer til er “Spørsmål til Barnehage- Norge 2015”; et samarbeid mellom *Trøndelag Forskning og Utvikling* og *Senter for barneforskning*, og er utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsetaten. Den sier dette om norskkunnskaper hos ansatte:

Av de barnehagene som oppgir å ha minst en ansatt med annet førstespråk enn norsk (562 barnehager i alt), har en av tre opplevd at ansatte har hatt utilstrekkelig norskkunnskap til å kommunisere godt med kolleger, foreldre eller barn i løpet av det siste året (Meld.St.19 (2015-2016), 2016:48).

Dette er det eneste spørsmålet hvor rapporten sier noe om norsk hos ansatte, og etter hva vi kan finne, er det dette ene spørsmålets svar, Isaksens uttalelser er basert på.

Stortingsmelding 19 “Tid for lek og læring- Bedre innhold i barnehagen” (Meld.St.19 (2015-2016), 2016) viser også til ovennevnte rapport og sier dette om veien videre:

Regjeringen mener at språkarbeidet i barnehagen er så viktig at det er behov for å presisere i barnehageloven et tydeligere krav til norskspråklig kompetanse hos ansatte i barnehagen som arbeider med barn. Regjeringen tar sikte på å komme tilbake med et lovforslag om dette (Meld.St.19 (2015-2016), 2016:48).

Etter hva vi vet, er et slikt lovforslag ennå ikke fremmet. Vi stiller oss undrende til bakgrunnen for disse politiske uttalelsene, på samme måte som vi har stilt spørsmål ved

barnehageledernes oppfatninger om bakgrunnen for norskkravet i Oslos kommunale barnehager. Til svaret hvor 1 av 3 styrere svarer at de i løpet av det siste året har opplevd at ansatte har hatt utilstrekkelig norskkunnskap til å kommunisere godt med kolleger, foreldre eller barn spør vi oss hva dette egentlig sier? Har dette skjedd en gang i løpet av det siste året eller har det skjedd hver dag? Er det slik at kommunikasjonen kun omhandler de som ikke har norsk som morsmål, eller oppleves det også kommunikasjonsutfordringer hos de som snakker godt norsk? Vi oppfatter et stort og ensidig fokus på norsk språk som markør for kvalitet, og savner de mer allsidige oppfatningene som våre informanter har. De mener, som nevnt, at det er andre kvalifikasjoner som er viktigere; som pedagogiske egenskaper som blant annet evne til å skape nysgjerrighet, undring og gode læringsarenaer for barna.

VOX (2015) skriver følgende på sine nettsider om norskkravene i arbeidslivet:

For å sikre at den du ansetter har riktige språkferdigheter, anbefaler vi at du gjør en analyse av hvilke språkferdigheter som er nødvendige i stillingen. Forskjellige arbeidsoppgaver kan kreve ulikt nivå i ferdighetene: muntlig, lytting, lesing og skriving

Her fremgår det at det er viktig å gjøre en behovsanalyse i forhold til hvilke språkferdigheter som er nødvendige for å kunne fungere i en bestemt type stilling. Det presiseres også at det er viktig at ikke arbeidsgiver stiller for høye krav, fordi man lett kan gå glipp av aktuelle personer som kan fungere godt i stillingen og jobben det er snakk om. Behovsanalysen kan også belyse hvor alvorlige språklige misforståelser kan være i den aktuelle stillingen. Det er forskjell på om misforståelsene er store eller om de enkelt kan løses og rettes opp (VOX, 2015). I diskrimineringslovens § 4 - 1. og 3. ledd står det:

Direkte og indirekte diskriminering på grunn av etnisitet, nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge, språk, religion eller livssyn er forbudt.

Med indirekte diskriminering menes enhver tilsynelatende nøytral bestemmelse, betingelse, praksis, handling eller unnlattelse som fører til at personer på grunn av forhold som nevnt i første ledd blir stilt særlig ufordelaktig sammenliknet med andre. Med indirekte diskriminering i arbeidslivet menes enhver tilsynelatende nøytral bestemmelse, betingelse, praksis, handling eller unnlattelse som faktisk virker slik at en arbeidssøker eller arbeidstaker stilles dårligere enn andre arbeidssøkere eller arbeidstakere på grunn av forhold som nevnt i første ledd (Diskrimineringsloven).

Ser vi det vedtatte kravet i lys av diskrimineringsloven og VOX` anbefalinger om behovsanalyser ønsker vi å sette fokus på vilkårligheten rundt kravet som gjør seg gjeldende i funnene våre. Kravet fremstår ikke som en nøytral bestemmelse eller praksis basert på en analyse ut i fra barnehagens behov, men mer som en antagelse om hva som er riktig språknivå for en barnehagemedarbeider. I vår korrespondanse med byrådet kom det som tidligere nevnt frem at dette nivået var satt fordi det var mest aktuelt, og på bakgrunn av erfaringer i sykehjemssektoren. Dette i tillegg til våre informantenes manglende kunnskap om hvorfor kravet kom, og hva nivået innebærer i praksis gjør at kravet fremstår som noe tilfeldig og ikke knyttet opp mot faktiske behov. Hvor sammenlignbar er egentlig sykehjemssektoren, og hvilke behovsanalyser er gjort der? VOX oppfordrer, som vi har sett, i å differensiere ferdighetsnivå ut i fra arbeidsoppgavene den enkelte arbeidstaker skal utføre.

Tidligere bydelsdirektør i bydel Sagene, Helge Jagmann, har sendt et saksframlegg i forbindelse med kvalifiseringsprogrammet og konsekvenser av krav om bestått norskprøve 3. Han skriver følgende i sin vurdering³:

Det er forståelig at det stilles krav til relevant kompetanse for de som skal arbeide i offentlige institusjoner, og i mange tilfeller fører kravene om beståtte prøver til økt innsats fra deltaker. Noen ganger slår imidlertid kravet om bestått skriftlig Norskprøve 3 uheldig ut, for eksempel der deltakeren har god personlig egnethet, får gode referanser, har bestått muntlig prøve, men ikke består den skriftlige prøven. Dette resulterer i at et stort arbeidsmarked som trenger arbeidskraft ikke blir tilgjengelig, og deltakerne må søke jobb andre steder. Noen deltakere vil også bli værende lengre i ulike tiltak før de kommer seg ut i arbeid. Utviklingssenteret vurderer derfor at det er ønskelig om regelverket åpnet noe for individuelle vurderinger, da arbeidsmarkedet er et viktig verktøy i integreringsarbeidet (Jagmann, 2013).

Ser vi denne vurderingen i lys av det VOX (2015) skriver og våre funn, tenker vi at kravet er for rigid, og stenger ute personer som er personlig egnet og fungerer godt i jobben, men som har problemer med å klare språkkravet. Bydelsdirektøren ber i dette saksfremlegget om at regelverket skal endres i retning av å kunne utøve skjønn. Som vi har vist i analysekapittelet ligger det makt i språkkravet, språkkravet er retningsgivende i forhold til hvem som får jobb eller ei, og kan ekskludere kvalifiserte søkere fra arbeidslivet. Som vi ser i sitatet fra Stortingsmelding 30, i innledningen til dette delkapittelet, ser vi at myndighetene ønsker at kvalifiseringen i større grad bør skje på arbeidsstedet, og at dette skal sikres i samråd med arbeidsgivere. Målet er rett kompetanse på riktig sted, økt sysselsetting blant innvandrere og dermed bedre integrering. I møte mellom språkkravet og dette målet, ser vi at kravet i enkelte

³ Oslo Kommune, bydel Sagene: Saksfremlegg: Kvalifiseringsprogrammet og konsekvenser av krav om bestått norskprøve 3. Dato: 10.09.2013

sammenhenger er mer et hinder enn et middel for å nå integrering. Som vi har vist i funnene våre, er det barnehageledere som ikke ser noe poeng i å ta inn minoritetsspråklige i språk og/eller arbeidspraksis, fordi det er vanskelig å få ansatt personene hvis norskprøvene på B1 nivå ligger langt frem i tid.

I innledningskapittelet har vi skrevet om Monsens (2008) undersøkelse hvor funnene hennes viser at det er liten forskjell mellom beståtte og ikke beståtte prøver, i tillegg viser undersøkelsen at kandidater med ikke beståtte prøver har et rikere ordforråd. Ser vi på språkkravet i lys av denne undersøkelsen, i tillegg til at språkkravet ikke virker å være basert på en behovsanalyse over språkbehovet i barnehagen stiller vi oss undrende over at dette kravet kan ha så stor makt og innflytelse uten at beslutningsmyndighetene ikke helt vet hva slags målingsverktøy de har tatt i bruk, og ikke minst vet om norsk kravene i språkkravet kan si noe om hvor godt man fungerer i jobben som barnehagemedarbeider.

I våre funn, sier to av barnehagelederne at de har opplevd at tidligere ansatte og praksiskandidater som har bestått norskkravet på B1-nivå er svakere i norsk enn andre som ikke har tatt det. Dette gjenspeiler Monsens (2008) funn som sier noe om at de med ikke bestått prøve kan ha rikere ordforråd enn de som består. Ser vi dette i lys av teorien vår, ser vi med Foucault at det er mye makt i selve kravet, kravet er på en måte et regelverk som lever i kraft av å være en sannhet om noe der kunnskapen om det, virker pulverisert, altså avsenderen eller opprinnelsen virket ukjent og som om den ikke kommer direkte fra noen. Det virker som om det lever en slags sannhet uten opphav, og at denne sannheten har skapt en diskurs om at dette språkkravet på dette nivået er nødvendig for å oppnå kvalitet i norske barnehager. Kravet i Oslo Kommunes barnehager fremstår som litt tilfeldig og ikke grundig vurdert og gjennomtenkt. Intensjonene er sannsynligvis økt kvalitet og “riktig språklæring” i barnehagen, men vil dette nødvendigvis bli utfallet? Opp mot nettopp dette, finner vi det også interessant at ingen av våre informanter knytter språkkravet opp mot kvalitet i barnehagen, men snarere avfeier det.

5.2 Ansettelser

“Regjeringen vil samarbeide med partene i arbeidslivet

om forslag

for å fremme innvandreres deltakelse i arbeidslivet” Meld. St. 30 (2015–2016:14)

Funnene våre viser at samtlige barnehageledere ikke har ansvaret eller nevneverdig påvirkningsgrad på hvem som skal ansettes i de respektive barnehagene som de er ansatt til å lede. Det er bydelsadministrasjonen som skriver utlysningstekstene, innkaller til intervju, og foretar jobbintervjuet, og sist men ikke minst innstiller og ansetter barnehagepersonell.

Mandatet og handlingsrommet til barnehagelederne er i forbindelse med personale innskrenket til å gjelde allerede ansatt personale og hvordan man eventuelt kan rullere internt i barnehagen etter behov. Den produktive makten, i forhold til å skape team som passer den eksisterende personal- og barnegruppa, er flyttet fra barnehagelederne til administrasjonen. Administrasjonen er en egen fysisk enhet, og har dermed liten kontakt med barnehagen, og dermed kunne se barnehagens behov.

Regjeringen fremhever i Meld. St. 30 (2015–2016) at det er viktig å samarbeide med partene i arbeidslivet for å få flere innvandrere inn i arbeidslivet. Ansettelsespolitikken i denne bydelen er ikke slik vi ser det et middel til å oppnå samarbeid med arbeidsgiver. Denne praksisen mener vi, sett i lys av barnehagelederens uttalelser og vår redegjørelse for Fafo-rapporten om «Arbeidsplassen som læringsarena for minoritetsspråklige arbeidstakere», hindrer nettopp det at innvandrere får innpass og nødvendig opplæring for å komme seg inn i arbeidslivet.

Som vi har vist i funnene våre, gir barnehagelederne også uttrykk for skuffelse over at deres kompetanse som ledere, og deres fagkompetanse knyttet til pedagogisk arbeid blir neglisjert og oversett. Det å bli fratatt beslutningsmyndighet gjennom Bourdieus statskapital, kan det produktive i makten som Foucault beskriver, endres til å bli det motsatte, altså repressiv, og kan resultere i, som vi har beskrevet i analysen, likegyldighet og resignasjon blant lederne.

Barnehagelederne har vist at de i utgangspunktet er opptatt av mangfold og at det er mange positive ting ved å ha minoritetsspråklige ansatte i barnehagen. De gir imidlertid uttrykk for at de har gitt opp en del av tanken om å få inn ansatte som gjenspeiler samfunnets og barnehagebarnas sammensetning. Det at det har kommet språkkrav, samt at ansettelsene skal foregå “på et høyere nivå” gjør at barnehagelederne ikke lengre innehar den nødvendige

kapital til å tre inn i det sosiale rommet der spillene om hvem som skal inn foregår. Forbudet til Foucault er trådt i kraft, og et sannhetsregime om hva som er «riktige» og «feil» krav i forhold til hvem som skal ansettes er i ferd med å bli en rådende diskurs, ikke bare i barnehagen, men i arbeidslivet generelt. Vi er opptatt av at det som skjer i barnehagen knyttet til ansettelser, og de føringer med språkkrav som ligger til grunn, har smitteeffekt til andre bransjer. Vi ser at sykehjemssektoren har hatt innflytelse på barnehagesektoren, uten at det er gjort en grundig behovsanalyse i forhold til ulike yrkesprofiler. Ved å frata barnehagelederne retten til å ansette personer i sin “egen” barnehage, tenker vi at verdifull kompetanse som lederne har om hva som er viktig kompetanse i barnehagen forsvinner. I tillegg til lederens forankring til egen barnehage og pedagogiske praksis, kan utvannes og bidra til avmakt.

Slik vi leser funnene våre, er argumentet for at ansettelsene nå skjer sentralt i administrasjonen, knyttet til å kvalitetssikre og hindre feilansettelser. Vi tenker at i stedet for å frata barnehagelederne dette mandatet, kunne man hatt et fokus på hvilken kompetanse man trenger i barnehagen, og fokusert på kompetanseheving av barnehagelederens kunnskap knyttet til å rekruttere inn “riktig” personale til barnehagene. I NIFU-rapporten om prosjektet, *Kompetanse for mangfold*, viser den til, at der hvor barnehagestyrerne selv har formell kompetanse i flerkulturell pedagogikk eller andrespråkutvikling, så er det minst en ansatt med slik kompetanse, sammenlignet med andre barnehager der hvor lederen ikke har denne kompetansen. Rapporten viser videre at mellom en tredel og halvparten av lederne mener barnehagen eller skolen (i grunnopplæringen for barn og unge) trenger mer kompetanse på det flerkulturelle området (Lødding, 2015:63).

I våre funn har vi hørt uttalelser fra barnehageledere har erfart at mange som har vist interesse for barnehagemedarbeiderstillinger har vært bedre kvalifisert enn etnisk norske, men har manglet språkprøven på B1-nivå. Vi tenker at barnehagen ikke skal ansette noen for å være snille, eller fordi innvandrere har høyere arbeidsledighet, men fordi minoritetsspråklige innvandrere har en faglig-, språklig-, og flerkulturell kompetanse norsk arbeidsliv trenger. Det norske samfunnet består av et mangfold - et mangfold som de minoritetsspråklige er en del av, og som må gjenspeile arbeidslivet.

5.3 Verdsatt kompetanse

“Ingen kan beskrives langs bare én dimensjon, alle har mange kjennetegn og identiteter” Meld. St. 6 (2012–2013:9)

Stortingsmelding 6 (2012-2013) har fokus på at det skal tilrettelegges for at innvandreres kompetanse skal nyttiggjøres. For å få til dette sier regjeringen at den vil øke innvandreres rekruttering til arbeidslivet. Et av virkemidlene er blant annet å få godkjent kompetanse fra hjemlandet. Menneskene er som Stortingsmelding 6 (2012-2013) påpeker, den viktigste ressursen landet vårt har. Meldingen legger vekt på at arbeid er nøkkelen til integrering og at ekskludering og diskriminering hindrer innvandrere i og aktivt delta i samfunnslivet. Våre funn viser at barnehagelederne har ulike oppfatninger om hvordan man måler norskkunnskaper blant ansatte i barnehagen og hva de selv legger vekt på. Noen trekker fram annen pedagogisk og barnefaglig kompetanse som mer tungtveiende enn korrekt norsk uttale og velutviklet norsk språk. Det blir trukket fram evne til undring sammen med barn og evne til å skape nysgjerrighet og gode læringssituasjoner, som vel så viktige som å ha norskkferdigheter på B1-nivå. I barnehagens rammeplan (2006) står det skrevet følgende:

Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse (Kunnskapsdepartementet 2006:29).

I rammeplanen (ibid.) ser vi at det fokuseres på at morsmålet er viktig for å kunne bli gode i det norske språket. I Medgyes (2006) artikkel, som vi har skrevet om i innledningskapittelet, skriver han om språklærere som ikke har undervisningsspråket som morsmål kontra de som har det. Selv med et lingvistisk handykap, finner han at de som ikke har undervisningsspråket som morsmål, er like suksessfulle lærere. Han fremhever at de oppleves som mer empatiske ved at de er mer sensitive overfor elevene sine, og dermed lettere kan forutse og forhindre lærevansker. I tillegg lærer de bort gode språklæringsstrategier mer effektivt enn morsmålsbrukere. Enda en fordel som Medgyes trekker fram er at de ofte behersker elevenes morsmål. Slik vi leser det er altså ikke god språkopplæring direkte avhengig av de ansattes språklige (eller her andrespråklige) nivå. Så ved å fokusere på og verdsette andre positive pedagogiske egenskaper og evner, kan vi kanskje få like god, om ikke bedre kvalitet på barnehagetilbudet til barna? For slik det ser ut nå, forsvinner ikke noe av de andre styrkene

ved minoritetsspråklige ansatte ved at det kun er det norske språknivået som kan måles? Hva med andre markører for kvalitet som eksempelvis sensitivitet i samspill med barn og evne til å lære bort gode språklæringsstrategier?

I analysen vår tok vi opp to informanters helt ulike oppfatninger av hvordan voksnes manglende norskkunnskaper påvirker barna. En sto i en diskurs der hvor oppfatningen var at barna ble påvirket i negativ retning av dette og at det hemmet deres språkutvikling. En annen mente hun aldri hadde hørt om at barna hadde tatt skade av at de voksne snakket gebrokkent norsk. Ross og Newport, som vi henviser til i innledningskapittelet viser til at barn som utsettes for ukorrekt språk, eller “forstyrrende elementer” i språket, likevel vil fokusere på språkets regulative og riktige bøyninger og uttalte. Det samme gjelder Slobin (2004), som kan, på bakgrunn av sine studier, si at barn som befinner seg i blandede språkmiljøer med språk både med og uten riktig grammatisk oppbygning, konstruerer sitt eget system i språkutviklingen. Han finner ikke at barna kun hermer de voksne i miljøet. Ut i fra disse studiene kan vi da si at barn som hører ukorrekt norsk i barnehagene ikke synes å ta skade av det.

Dersom vi trekker fram de gode egenskapene og evnene barnehageansatte har, i form av evne til å skape nysgjerrighet, undring og gode læringssituasjoner for barna, kanskje dette kan sees på som ressurser og skape en markør for kvalitet, likeså mye som teknisk språknivå?

I rapporten “Hvilken betydning har tospråklig assistanse for barns flerspråklige utvikling?” kommer det frem at gjennom observasjoner som er gjort i flere barnehager viser at det var av stor betydning hvordan tospråklige assistenter hadde fokus på de flerspråklige barna i barnehagen. Konklusjonen var at tospråklige assistenter tilstedeværelse i barnehagene var av markant betydning for at barna brukte det norske språket i samtaler med andre (Bratland, Giæver, Syed og Sandvik, 2012:2). Rapporten peker også på at tospråklige assistenter ressurser som kan medvirke til at barna blir stolte av foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn(ibid.) Rammeplanen (2006) sier at: «Læring vil være preget av kvaliteten i spillet mellom barn og personale. Personalet skal vektlegge en anerkjennende væremåte i forhold til barns læring.» Disse henvisningene viser alle til betydningen av å fokusere på barnas morsmål og kulturbakgrunn. I analysedelen trakk vi frem en liten historie om den somaliske kvinnen som holdt fortellerstund på eget morsmål for barna i barnehagen, der kun ett av barna forstod språket, og barnet satt med tårer i øynene da fortellingen ble fortalt, og de

andre barna i etterkant lurte på om assistenten kunne fortelle historien en gang til. Denne historien viser også at barnehagelederens oppfatning og tolkning av situasjonen var at dette hadde stor betydning for barnegruppa. Barnehagelederens beslutning om å la den somaliske kvinnen holde fortellerstund på sitt morsmål, viste en anerkjennende væremåte i forhold til barns læring.

I funnene våre ser vi videre at flere av barnehagelederne legger størst vekt på den muntlige kommunikasjonen, den skriftlige delen, vektlegges mindre. Og ved spørsmål der vi lurer på om etnisk norske, med tanke på at noen kan ha lese- og skrivevansker eller dysleksi, i intervjusammenheng er blitt spurt om skriftlige ferdigheter i norsk, får vi svar hvor en av informantene, opprørt svarer, at det aldri kunne falt henne inn å utsette noen for det. Vi tenker at dette er viktig å problematisere dette fordi, man sannsynligvis ikke ville bedt, en etnisk norsk med lese- og skrivevansker til å skrive dagsrapport på informasjonstavla i barnehagen. Svensk- og dansktalende er fritatt fra prøven, og kan ansettes uten det formelle språkkravet, med muntlig og skriftlig på B1-nivå.

Som tidligere nevnt, kom det i 2016 en ny stortingsmelding “Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen”

(Meld. St.nr.19, 2015-2016:48) Den sier følgende:

I Oslo er det knyttet utfordringer til den norskspråklige kompetansen hos enkelte ansatte. Dette gjelder også barnehagene i Groruddalen som har hatt gratis kjernetid, og omtales i evalueringen av gratis kjernetid. Oslo kommune har innført krav til norskkunnskaper ved nyansettelser, tilsvarende bestått norskprøve B1 (samsvarer med tidligere norskprøve 3). I tillegg må ansatte som allerede er ansatt og som har for dårlige norskkunnskaper, gå på norskkurs for å forbedre sine norskkunnskaper, og de oppfordres til å ta norskprøve B1. Dette finansieres av kommunen. Bydelene har egne opplegg avhengig av lokale behov. Noen har felles norskopplæring for ansatte i bydelens tjenester, andre har opplæring i barnehagene og noen sender ansatte på kurs i regi av Oslo Voksenopplæring.

Med utgangspunkt og begrunnelse i Oslo Kommunes innføring av språkkrav, samt at departementet viser til at det stilles krav til eier om at barnehagen skal ha tilstrekkelig bemanning for at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet, i tillegg til rammeplanen som stiller krav til barnehagens arbeid med barnas språk, vurderer departementet å gjøre Oslos krav nasjonale. Med bakgrunn i våre funn, både gjennom samtaler med barnehageledere, og ved å undersøke om bakgrunnen for kravet, med det nivået det har, stiller vi oss kritiske til om dette er veien å gå. Det er ikke blitt gjort behovsanalyser knyttet til språkferdigheter i barnehagen, i tillegg kan vi ikke se at det er gjort noen form for

evaluering av kravets innføring og effekten på kvaliteten i barnehagene i Oslo Kommune. Ser vi dette i lys av Foucault, og hans utelukkelsesprosedyre, *vilje til sannhet*, der skillet mellom sant og falskt blir usynlig hvis man ikke stiller seg kritisk til sannhetspåstanden. Denne sannheten er bygget på hans andre to prosedyrer, *forbudet* og *“de gale”*. Forbudet tenker vi kan ses i sammenheng med manglende stemmer inn i språkkravet, og de gale er, de som er definert som de uten den nødvendig symbolske språkkapitalen som trengs. Vi ser at Oslo Kommune og departementet sitter i et maktfelt, som med sin metakapital og ved sine beslutninger kan påvirke, hvem som får innpass i hvilke felt i arbeidslivet.

Gjennom analysen vår ser vi at noen fungerer veldig godt i barnehagen, uten å være på B1-nivå, mens andre som har prøvebevis på at de har B1-nivå ikke gjør det. Funnene har vist, at dansker og svensker også kan skape språklige utfordringer, men ingen stiller språkkrav til dem. Vi stiller oss undrende og kritiske til at et krav skal være så absolutt, som vi skriver innledningsvis i dette underkapittelet, “ingen kan beskrives langs bare én dimensjon” - det har vi sett beskrevet i funnene våre på mange ulike måter. Et overordnet mål for regjeringen er å få flest mulig i jobb, hvis vi ikke klarer å lage bedre seleksjonskriterier enn det språkkravet representerer i ansettelse, vil vi etter vårt ståsted mislykkes med å skape mangfold og inkludering i arbeidslivet, samtidig som det ikke er et godt virkemiddel i integreringsarbeidet.

5.4 Perspektiver på mangfold - oss og dem

“Kategorier og merkelapper på individer og grupper kan virke stigmatiserende og bidra til ekskludering fra fellesskapet. Det bidrar til å sette mennesker i bås og kan skape og forsterke skiller av typen oss og dem. Språket må være inkluderende. Det må være rom og aksept for at det er mange måter å være norsk på. Forskjellene innenfor gruppen innvandrere vil som regel være større enn forskjellene mellom innvandrere og resten av befolkningen.” Meld. St. 6 (2012–2013:9)

Mangfold er et vidt begrep som kan romme mye, mangfold kan forstås som både *retten til likhet* og som *lik rett til forskjell* (NOU 2011:14). Marianne Gullestad (2002) er opptatt av skillet mellom likhet og likeverd, hun mener at disse begrepene blandes i debatten knyttet til integrering og arbeidsmarked. Hun fremhever at det ofte settes en forventning om at man må være lik, for å bli anerkjent og sett på som likeverdig. I våre funn ser vi at det skille på *oss* og *dem*; det trekkes frem forskjeller knyttet til ytre egenskaper som for eksempel nasjonalitet, og relaterer det til indre ferdigheter som språk og hvorvidt personer er egnet til å jobbe i barnehage (Midtbøen & Rogstad, 2012). I våre funn ser vi at det er en tendens til å snakke kategoriserende om *oss* og *dem*, og at det er lett å se uttalelsene på individuelt og personlig nivå. Vi tenker at det er viktig å knytte disse utsagnene til strukturelle og institusjonelle forhold. Midtbøen & Rogstad (2012), skriver i sin rapport, *Diskriminerings omfang og årsaker*, om samfunnsskapte føringer for handlinger for diskriminering. I våre funn ser vi at norskkravet som er bestemt, ligger som en føring for handlinger på individuelt nivå, som skaper og forsterker diskurser om *oss* og *dem*. Vi ser at språkkravet i seg selv har fått *makt over* ansatte i barnehagen, slik at ledere ikke har handlingsrom til å ansette det de mener er kompetente barnehagemedarbeidere ut fra sitt faglige ståsted, og faktiske behov i barnehagen. Kravet i seg selv har *makt til* å hindre personer som ikke innehar den anerkjente likheten, som gjerne forveksles med å bli sett på som en likeverdig, i vår studie, barnehagemedarbeider.

Flere av informantene våre uttrykker bekymring for om det kulturelle mangfoldet blir mindre ved å ha språkkrav til ansatte og i tillegg mangle handlingsrom ved ansettelse. Det savnes fokus på tospråklig assistanse og noen vektlegger verdien i det å ha ansatte som har felles språk og kultur med barn og foreldre i barnehagen. En trekker frem verdien av det å ha samme språk som barnet og foreldrene, særlig i tilvenningsperioder, for å trygge. Vi oppfatter at alle informanter har gode ord å si om mangfold, men på ulike måter. Det kommer tydelig fram en *oss og dem*- oppfatning; *de* som snakker dårlig norsk, *de* med innvandrerbakgrunn, *de* det stilles et spesifikt språkkrav til før ansettelse. Vi er bevisste på at også vi som forskere bidrar til dette ved å stille spørsmål om de minoritetsspråklige ansatte.

I funnene våre ser vi at det som barnehagelederne trekker frem som positivt ved *dem*, er eksempelvis at de lager god mat, kan bidra som tolker, forteller, eller har noe spesielt og eksotisk over seg. Dette tenker vi, som det også skrives om i artikkelen, "Marginalisert eller synliggjort", er bra, fordi det som vi har vist, tilfører barnegruppa noe viktig i forhold til trygghet og anerkjennelse (Tkachenko et al., 2015). Det kan imidlertid også bidra til å

fremmedgjøre flerkultur og flerspråklighet. Det er *oss-et*, altså majoriteten, som legger premissene for når den minoritetsspråklige ansattes kompetanse er gyldig kapital i barnehagefeltet og i den diskursen som råder i den enkelte barnehage. En fare (finn et annet ord) kan være at mangfoldet ikke blir sett på som noe hverdagslig, og relatert til en normaltilstand, men mer som situasjonsbetingede eksotiske innslag (ibid.).

Vi ser imidlertid flere eksempler fra våre funn, om at noen av barnehagelederne trekker fram, det hverdagslige og naturlige ved å ha minoritetsspråklige ansatte i barnehagen. Hvis vi ser tilbake på utsagnene i analysen under punktet *Kompetanse for mangfold* ser vi at barnehagelederne her trekker frem den tryggheten mangfoldet i barnehagen gir i hverdagen, både barn og voksne. Det at personalet i barnehagen gjenspeiler mangfoldet i samfunnet, gjør at barna og de voksne, også her lever i en verden “slik den er”.

I funnene våre ser vi at når det fokuseres på *oss* og *dem* knyttet til det barnehagelederen mener er kvalifikasjoner, da rettet mot hva *dem* ikke kan eller vil, som f. eks å holde samlingsstund. Vi spurte i den forbindelse om det kun gjaldt de med minoritetsspråklige bakgrunn, og fikk dette svaret: “Jeg opplever det også, men ikke med foreldrekontakten. Men jeg har assistenter som ikke tør å ha samlingsstund. Det kan være Ola og Kari og hvem som helst det altså ” Dette sitatet er ikke tatt med i analysen, men viser at generaliseringer som at *alle oss* og *alle dem gjør* slik og sånn i kraft av å være norske eller minoritetsspråklige. Vi ser at det er lett å bruke språk og annen kulturbakgrunn som indikator på hvilke kvalifikasjoner, kompetanse og egenskaper grupper av mennesker har.

Gjennom andre funn i empirien vår har vi også sett at *oss* og *dem* er med på å skape avstand, og tillegge konstruerte grupper av mennesker egenskaper som de ikke har. Vi har skrevet om “disse damene» som i kraft av å være dame, med minoritetsspråk tillegges spesielle ferdigheter og egenskaper. De blir møtt med en “sånn gjør vi det her” - holdning, som skaper få muligheter for endringer. I et notat Lunde og Rogstad (2016) har skrevet på oppdrag av Integreringsavdelingen i Justis- og beredskapsdepartementet, vedrørende blant annet diskriminerende barrierer i arbeidslivet, trekker de blant annet frem “... at etniske minoriteter lettere kategoriseres som om de ikke passer inn i en typisk norsk væremåte...” (ibid.:34). Samme notat peker også på at arbeidsgiver kan bruke det sosiale, eller signalisere at de som behersker de norske kodene foretrekkes inn i virksomheten (ibid.:38). I slike sammenhenger kan profesjonsutøvere fungere som «bremseklosser», ikke for å ødelegge for dem det gjelder,

men for at barnehagelederen er opptatt av å forsvare egne profesjonsinteresser (Berg & Lauritsen, 2006).

Mangfoldsperspektivet og rekruttering av innvandrere i arbeidslivet kan argumenteres for gjennom flere perspektiver. I rapporten, "I all verden! Rekruttering av innvandrere i Norsk arbeidsliv" snakker de om tre ulike argumenter for mangfold (ibid.). Det første er sosiale og samfunnsmessige, det andre er etiske, det tredje er forretningsmessige grunner. Når det gjelder det første argumentet, viser man til at varig utstøting og diskriminering kan føre til opprør med skadevirkninger, både på individ- og samfunnsnivå. Ved å være arbeidsledig mister man kontakt med nordmenn, som igjen påvirker språkutviklingen, og har selvsagt innvirkning økonomisk og knyttet til selvfølelse. Økt kontakt med nordmenn, både i arbeidsliv og sosialt, fører til bedre norskferdigheter, og utvidet nettverk. Noen bydeler i Oslo har hatt god erfaring med å ansette personer med samme etniske bakgrunn og språk som de som skal motta tjenester f.eks. i barnehager, skoler og sykehjem. Det etiske argumentet handler om rettferdighet og likeverd. Det er viktig å verdsette kvalifikasjoner og kompetansen til voksne innvandrere, slik at de fremstår som gode rollemodeller for barna sine. Det forretningsmessige argumentet, er rett og slett at mangfold lønner seg, det lønner seg at arbeidslivet gjenspeiler befolkningen. Det trekkes frem bedrifter som har lyktes, og fokusere på styrken ved flerspråklighet og kultur (ibid.).

Som vi ser i det innledende sitatet i dette underkapittelet, fra Stortingsmelding 6, ser vi at regjeringen har fokus på at det å skape skiller ved å snakke om *oss* og *dem* kan være stigmatiserende og virke ekskluderende. Ser vi til samme stortingsmelding sier regjeringen at:

Integrering er en prosess som omfatter både de som bor her fra før, og de som flytter til landet. Nye innbyggere må tilpasse seg samfunnet de kommer til og ta del i arbeids- og samfunnslivet. De som allerede bor i Norge må anerkjenne og forholde seg til at befolkningen endres og blir mer mangfoldig. Integreringspolitikken skal bidra til at alle har like muligheter, rettigheter og plikter (St. meld. 6 (2012-2013): 9).

Vi tenker at dette sitatet speiler noen av funnene våre, der vi ser at diskursene om språkkravet og integrering i arbeidslivet, handler om at de minoritetsspråklige skal være den aktive part og tilpasse seg det norske samfunns- og arbeidsliv. Myndighetene, administrasjonen og barnehagelederne kan mer passivt *forholde* seg til at de minoritetsspråklige tilpasser seg

språkkravene. Og avslutningsvis kan vi reflektere over om dette bidrar til at alle har like muligheter.

5.5 Videre arbeid

Vi mener denne studien viser at det er behov for en gjennomgang av hvordan språkkravet fungerer i praksis. Slik vi ser det er det nødvendig med behovsanalyser og grundig gjennomtenkte krav knyttet til arbeidsgiveres behov når det gjelder minoritetsspråkliges språkkompetanse. Kravene burde ikke være absolutte, det kan stenge mange kvalifiserte søkere utenfor arbeidslivet, og hindre regjeringens mål om integrering. Ut i fra denne oppgavens funn ser vi det som viktig at ikke ansvarsområder som ansettelser og hvilken kompetanse man ønsker inn i barnehager, blir satt til roller og personer som ikke har nærhet og kunnskap om barnehagens behov og ønsker når det gjelder personale. I tillegg er det viktig å fokusere på, som forskning viser, at morsmålet er viktig for at barn og voksne skal kunne beherske sitt andrespråk.

Hvis barnehagen skal gi et best mulig tilbud og kvalitet er det viktig å fokusere på mangfoldet som barna representerer i barnehagen, og ellers i samfunnet.

6 Litteraturliste

Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. 2008. *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag AS. Oslo, Norge.
- Akkouh, Fikria. (2016. 16.02.). Barn og unge med flyktningebakgrunn. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/barn-og-unge-med-flyktningbakgrunn/>
- Alvesson, Mats og Sköldberg, Kaj (2008) *Tolkning og refleksjon, vitenskapsfilosofi og kvalitativ metode*. Lund: Studentlitteratur AB
- Andenæs, Ellen 2010: 'Nok norsk' – til å være 'norsk nok'? Språk, arbeidsliv, likestilling. I Berg, Flemmen og Gullikstad (red): *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet*. Trondheim: Tapir Akademisk, 195-225
- Barne-, - likestillings- og inkluderingsdepartementet (2015). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. (rundskriv Q-20/2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6d2f6f4616974e69a13047cece5c8a86/rundskriv-q-20-2015.pdf>
- Berg, B., & Lauritsen, K. (2006). I all verden! Rekruttering av innvandrere i norsk arbeidsliv. SINTEF IFIM i samarbeid med Utlendingsdirektoratet. Hentet fra [file:///C:/Users/bruker/Downloads/I%20all%20verden%20-%20rekruttering%20av%20innvandrere%20i%20norsk%20arbeidsliv%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/bruker/Downloads/I%20all%20verden%20-%20rekruttering%20av%20innvandrere%20i%20norsk%20arbeidsliv%20(1).pdf)
- Bjørnhaug, I. (2002). Pierre Bourdieu – alle stridigheters sosiolog. *NORDISK SOSIALT ARBEID NR 3/2002*, 161-167
- BLD (2012a): Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012). En helhetlig integreringspolitikk. *Mangfold og felleskap. Meld. St.8 (2012-2013)*.
- Bourdieu, Pierre (1996): *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag
- Bourdieu, Pierre og Wacquant, Loïc J.D. (1993/1991) *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oversatt av Bjørn Nic. Kvalsvik. Gjøvik: Samlaget.
- Bourdieu, Pierre (1995/1979) *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Les Éditions de Minuit. Oversatt av Annick Prieur, Oslo: Pax forlag.

- Bourdieu, Pierre (1996/1994) Symbolsk makt. Editions du Seuil 1994. Norsk utgave 1996. Oversatt av Annick Prieur. Oslo: Pax forlag
- Bourdieu, P. (2006). Pierre Bourdieu. *Agora, 01-02 / 2006 (Volum 24)*
- Bratland, Kari, Giæver, Katrine, Syed, Bushra, Fatima og Sandvik, Margareth. (2012). *Hvilken betydning har tospråklig assistanse for barns flerspråklige utvikling?* (NAFO-Rapport 2012). Hentet fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/05/Har-tospr%C3%A5klig-assistanse-betydning-for-spr%C3%A5kutviklingen.pdf>
- Bratland, Kari, Giæver, Katrine, Syed, Bushra Fatima og Sandvik, Margareth. (2015). Marginalisert eller synliggjort? - Flerspråklige barnehageansattes kompetanse og rolle. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 2015 (3-4), 244- 255
- Bugge, Lars, Eriksen, Stein S. og Rønning, Geir, O (red.) (2006). *Pierre Bourdieu*. Agora 1-2. Oslo: Aschehoug
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Danielsen, Arild og Hansen, Marianne N (1999) Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I Engelstad, Fredrik (red.): *Om makt. Teori og kritikk*. (s. 43- 78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Diskrimineringsloven. (2005) *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av etnisitet, religion mv*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2005-06-03-33>
- Einarsen, Kurt J. (2013). Opplæring av innvandrere i norsk og samfunnskunnskap. Språket – første skritt mot integrering. *Tidsskrift for levekår og livsstil*, 5/2013, 51-56.
- Eliassen, Knut Ove. (2016). *Foucaults begreper*. Spatacus Forlag AS: Oslo
- Enge, C& Klingenberg, M. (2014, 16. september). Halvparten av dagens jobber kan bli erstattet innen 20 år. *E24*. Hentet fra <http://e24.no/digital/fremtidens-arbeidsliv/fremtidens-arbeidsliv-halvparten-av-dagens-jobber-kan-bli-erstattet-av-maskiner-innen-20-aar/23248221>
- Engelstad, F. (red). (1999) *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: AdNotam Gyldendal
- Engelstad, Fredrik m.fl. (2003) *Makt og demokrati i arbeidslivet. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Eriksen, Stein Sundstøl (2006): Bourdieu, nyliberalismen og globaliseringen, ss 298 – 317 i Pierre Bourdieu, *Agora*, Journal for metafysisk spekulasjon, nr 1-2. Oslo
- Fangen, Katrine (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkenborg, Kari og Inger Lise Skog Hansen, Skog Hansen. (2003). *Fafo Arbeidsplassen som læringsarena for minoritetsspråklige arbeidstakere*. (Fafo- rapport 23:2003). Hentet fra http://www.fafo.no/~fafo/media/com_netsukii/721.pdf
- Foucault, Michel (1980) *Power/Knowledge. Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. New York: Harvester Press
- Foucault, Michel (1999/1970) *Diskursens orden* Oslo: Spartacus Forlag AS: Oslo
- Foucault, Michel. (1995). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Foucault, Michel (1999): *Seksualitetens historie I. Viljen til viten*. Oslo: Exil Forlag
- Foucault, Michel. (1996). *Tingenes orden: en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Aventura Forlag.
- Giæver, Katrine (2010). "Jeg prøvde å fortelle at islam betyr fred" - en fenomenologisk studie av elleve norske muslimers møter med barnehager og skoler. Mastergradsavhandling. Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/08/Katrine-Giaever-masteroppgave.pdf>
- Giæver, Katrine. (2014) *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gullestad, Marianne. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hatch, J. Amos. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. Albany, NY: State University of New York Press
- Haugset, S., Dyblie Nilsen, R. & Haugum, M. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2015*. Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Haugsvær, N. (2016,08.16.). Regjeringen vil stille norskkrav til barnhageansatte. Aftenposten. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/osloby/Regjeringen-vil-stille-norskkrav-til-barnehageansatte-9370b.html>
- Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.). (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyldgaard, Kirsten. (2006) *Videnskabsteori- en grundbog til de pedagogiske fag* Frederiksbjerg: Roskilde Universitetsforlag

- Innst. 370 L (2010-2011). *Innstilling fra kommunal- og forvaltningskomiteen om endringer i introduksjonsloven og statsborgerloven*. Oslo. Kommunal- og forvaltningskomiteen.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2011). *Godt no(rs)k?-om språk og integrering*. IMDi. Hentet fra <https://www.nfk.no/Handlers/fh.ashx?MIId=3855&FillId=11362>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2011, 21.02). Høringsuttalelse til høringen - Endringer i introduksjonsloven og statsborgerloven. Mira – senteret. Hentet fra http://www.mirasenteret.no/no/www/index.php?option=com_content&view=article&id=302:hgsuttalelse-til-hgen-endringer-i-introduksjonsloven-og-statsborgerloven&catid=26:hgsuttalelser-statsborgerloven&Itemid=125
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2008). *Integrert, men diskriminert- en undersøkelse blant innvandrere fra Afrika, Asia, Øst- Europa og Sør- og Mellom- Amerika*. (IMDi-rapport 9-2008). Hentet fra <https://www.yumpu.com/no/document/view/18512068/imdi-rapport-9-2008-integrert-men-diskriminert-en-underskelse->
- Järvinen, M.& Mortensen, N. (2015). Det magtfulde møde mellem system og klient:teoretiske perspektiver. I M. Järvinen, N. Mortensen & J.E. Larsen. *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus Universitetsforlag.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Rundskriv til lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*.(rundskriv G-01/2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4b44b3ea29554b4aa1e9169829b75b78/g-01-2016.pdf>
- Jørgensen, Winther M & Phillips Louise. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Karlson, Dag Olav Cottogni. (2013, 30.09). La den rette komme inn. *Dagsavisen*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/la-den-rette-komme-inn-1.457649>
- Khazaleh, L (2011, 18.05) Den usynlige norskheten. Hentet fra <https://www.uio.no/forskning/tverrfak/culcom/nyheter/2007/roething.html>
- Kleven, Eystein. (2015. 04.03). Europas redning ligger i en kravstor arbeiderklasse. Hentet fra <https://radikalportal.no/2015/03/04/europas-redning-ligger-i-en-kravstor-arbeiderklasse/>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rammeplan-for-barnehagens-innhold-ogopp/id278626/>
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend., Anderssen, Tone M., & Rygge, Johan. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lunde, H., & Rogstad, J. (2016) Kunnskapsstatus om godkjenning av utenlandsk kompetanse og kunnskapsstatus om diskriminering i arbeidslivet. Fafo-notat, 2016:05.
- Lødding, Berit. (2015). *Mobilisering for mangfold. Kartlegging av kompetanse i barnehagesektor og grunnopplæring for barn, unge og voksne i første fase av satsingen Kompetanse for mangfold.* (NIFU rapport 4/2015). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281882/NIFUrapport2015-4.pdf?sequence=1>
- Medgyes, Peter. (2006). When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 429-442). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Meyer, Siri og Myklebust, Sissel. (2002). *Kunnskapsmakt. Makt og demokratiutredningen 1998-2003*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Meld. St. nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/>
- Meld. St. nr.6. (2012-2013). *En helhetlig kompetansepolitikk*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. nr. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. nr. 30 (2015-2016). *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/no/pdfs/stm201520160030000dddpdfs.pdf>
- Michelsen, Jaran Ree. (2016, 17.03). Kritisk til norskkrav. *Vårt Land*. Hentet fra <http://www.vl.no/nyhet/kritisk-til-norskkra-1.702247>
- Midtbøen, Arnfinn. H. og Rogstad, Jon. (2008). Diskrimineringens art, omfang og årsaker. *Søkelys på arbeidslivet*, 25(3), 417–429.
- Monsen, Marte (2008) *Kommunikativ funksjonalitet kontra formell korrekthet Ordforrådsrikdom og leksikalske og formelle feil i besvarelser til Norskprøve 3 for voksne innvandrere*. Mastergradsavhandling. Kultur og Språkfagenes didaktikk, LUNA, Høgskolen i Hedmark. Hamar. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132300/Monsen.pdf?sequence=1>

- Neumann, Iver B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2011: 14. (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. Oslo: Departementets servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Prop. 79 L (2010-2011). *Endringer i introduksjonsloven og statsborgerloven*. Tiltråding fra Barne- og likestillingsdepartementet. Vedtatt av Stortinget 15. juni 2011. (Oslo): Barne- og likestillingsdepartementet.
- Prop. 1 S (2014–2015). (2015). *For budsjettåret 2015*: Tiltråding frå Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 12. september 2014, godkjend i statsråd same dagen. (Regjeringa Solberg). (Oslo): Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Rambøll Management. (2011). *Brukerundersøkelse i norskopplæringen for voksne innvandrere*. IMDi- rapport. Hentet fra <http://www.imdi.no/contentassets/d33d42dada194cff9629706364ca7e93/brukerundersokelse-i-norskopplaeringen>
- Ravndal, Edle. (2009). Behandling eller kontroll – om disiplinering og makt i den norske rushelsetjenesten. *Nordisk alkohol & narkotikatidsskrift*, Vol.26 (1), 74-79.
- Reed, Lisbeth. 2001. *Velg mangfold! Redskap for flerkulturell rekruttering*. Håndbok for kommunal sektor. Hentet fra <http://docplayer.me/1591239-Lisbeth-reed-velg-mangfold-redskap-for-flerkulturell-rekruttering-handbok-for-kommunal-sektor.html>
- Rogstad, Jon. (1998). Innvandrere og arbeid – en empirisk studie i fire bedrifter. *Institutt for samfunnsforskning, rapport*. 1998:008.
- Rogstad, Jon. (2000). *Mellom faktiske og forestilte forskjeller. Synlige minoriteter på arbeidsmarkedet*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/177577/R_2000_17.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Ross, Danielle S. og Newport, Elissa L. (1996). Proceeding of the 20th Annual Boston University Conference of Language Development, Vol. 2, 634- 645.
- Rønbeck, Ann Elise (red.). (2012). *Inspirert av Foucault, Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Sandvik, Siv (2016, 17.08). Venter hard kamp om ufaglærte arbeidsplasser. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/venter-hard-kamp-om-ufaglaerte-arbeidsplasser-1.13092472>
- Shishavan, Homa Babai og Sadeghi, Karim. (2009). Characteristics of an Effective English Language Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English. *English Language Teaching journal*, Vol 2 (4), 130- 143.

- Skoglund, Ruth Ingrid og Åmot, Ingvild (red.) (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet- i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Slobin, Dan (2004). *Biology and Knowledge Revisited: From Neurogenesis to Psychogenesis. What can child language tell us about language evolution?* I J.Langer, S.T.Parker og C.Milbrath (red.) 255-286. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates
- Statistisk sentralbyrå. (2016). Arbeidsledighet blant innvandrere, registerbasert, 3. kvartal 2016. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/innvarbl>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vox. (2015, 25.06). Norskkrav i arbeidslivet. Hentet fra <http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Norskprove/norskkrav-i-arbeidslivet/#ob=12592,12600>
- Wilken, Lisanne. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Winsnes, Kaja. (2009). *Arbeidsnorsk – evaluering av et kurs i grunnleggende ferdigheter for minoritetsspråklige i arbeidslivet*. (VOX evaluering 2008). Hentet fra http://www.vox.no/contentassets/cf7d74f1677d4af9923a686ea04a27e6/arbeidsnorsk_sec.pdf
- Østerud, Svein. (1998). Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (1-2), 119 – 130
- Østerud, Øyvind, Fredrik Engelstad og Per Selle (2003). *Makten og demokratiet. En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Vedlegg 1

Samtykke om deltagelse i forskningsprosjekt 18.01.2016

I forbindelse med at vi er studenter på masterutdanningen Mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet ved Høgskolen i Østfold, har vi et forskningsprosjekt som skal ende i en Masteravhandling i mai 2016. Vi har valgt å se nærmere på kravet til språkprøver for fast ansettelse for utvalgte jobber i Oslo kommune. Vi ønsker å intervjuere ledere/ arbeidsgivere som har erfaringer rundt dette temaet. I den forbindelse trenger vi et informert samtykke fra deg. Det vil si en underskrift på at vi kan bruke det som fremkommer i intervjuet i vår forskning. Opplysninger som fremkommer i intervjuet vil bli anonymisert. Det betyr at ditt navn ikke vil stå noe sted i avhandlingen, heller ikke informasjon som på andre måter kan gjenkjenne deg. Vi har som studenter taushetsplikt og høgskolen i Østfold er underlagt generelle bestemmelser om personvern. For å oppnå anonymitet, gjøres du oppmerksom på at det kan være lurt å holde for deg selv at du blir intervjuet.

For å sikre en best mulig gjengivelse av det som blir sagt i intervjuet ber vi om tillatelse til å bruke lydopptak. Disse opptakene vil oppbevares privat og slettes straks intervjuet er transkribert.

Du har mulighet til å trekke deg fra prosjektet når som helst i prosessen, dersom du ønsker det.

For eventuelle spørsmål kan vi kontaktes på 40485150 (Annette) eller 48266101 (Ida).

Veilederen vår, som har det overordnede ansvaret for prosjektet, er Nina Johannesen. Hun kan kontaktes på nina.johannesen@hiiof.no

Jeg, samtykker til at opplysningene som fremkommer i intervju med meg kan brukes i forskningssammenheng under de betingelsene som her er nevnt.

Dato : Underskrift:

Hilsen Annette Seglem og Ida Kitterød

Vedlegg 2

Intervjuguide

Refleksjoner rundt krav til ansettelser i barnehage.

Hvor lenge har du jobbet som leder i barnehage?

Hvor mange ansatte er det i barnehagen?

Har dere minoritetsspråklige ansatte og ca hvor mange?

Hvor har de minoritetsspråklige ansatte bakgrunn fra?

Hva slags kompetanse ser du etter ved ansettelse av barnehageassistent?
Formelle krav? Egenskaper?

Hvilken kjennskap har du til Oslo kommunes krav til bestått språkprøve på B1 nivå for fast ansettelse i barnehage? Hva vet du om bakgrunnen for kravet?

Hva vet du om selve språkprøvene?

Hvilke tanker har du rundt kravet til B1 nivå for fast ansettelse?

Hvilke tanker har du om krav til norskspråklige søkere kontra minoritetsspråklige søkere?

Hva tenker du dette kravet gjør for de arbeidssøkende det er satt for? Gi eksempler.

Hva tenker du om å ansette vikarer uten B1 nivå? Kan du gi noen eksempler?

Hvordan løser dere situasjoner der en dere ønsker å ansette mangler det formelle språkkravet?

Har du noen tanker om kvaliteten i arbeidet endrer seg etter man har bestått påkrevd nivå B1?

Hva tenker du om viktigheten av: snakke? skrive? lese? lytte? Som assistent i barnehagen.

Hvilket nivå krever dere av de ulike?

Hvilke tilbud om norskopplæring har dere på eller gjennom arbeidsplassen?

Har du noen tanker om barnehagen som arena for språklæring kontra norskkurs?

