
MASTEROPPGAVE

Blir du hørt som et problem,
så blir du egentlig ikke hørt

En postkolonial tilnærming til vilkår for de yngste barnas stemmer

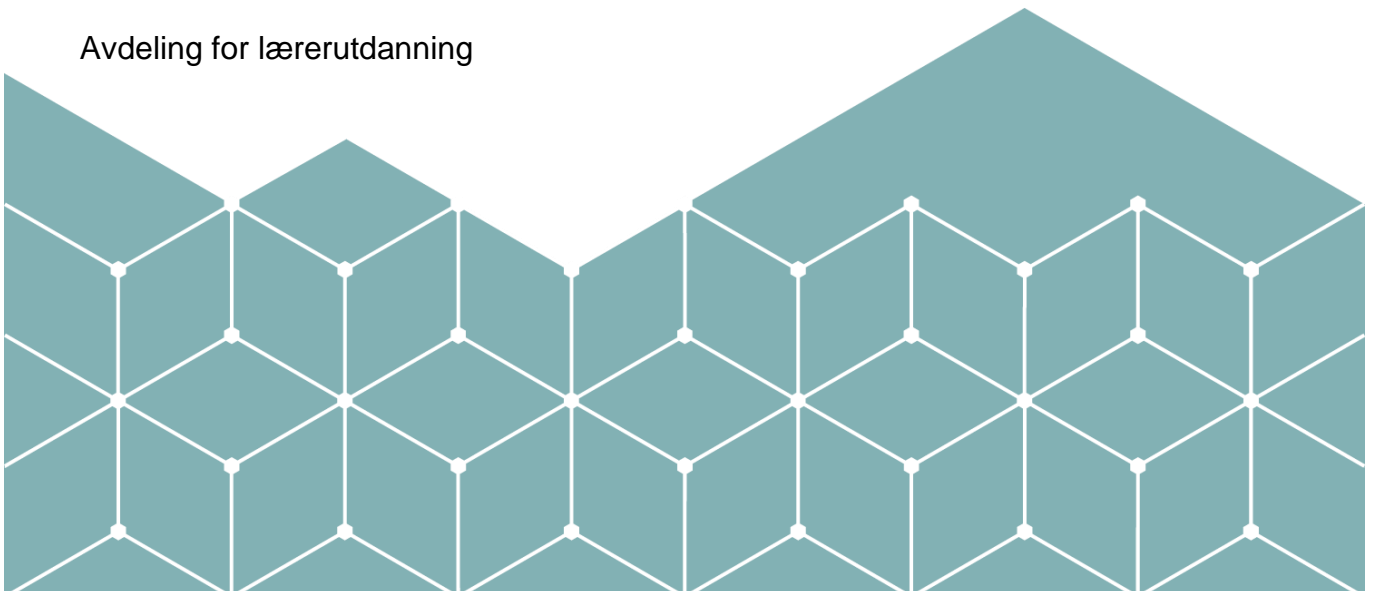
Therese W. Borgland

Kandidatnr. 1274

15.august 2020

Masterstudium i Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap (0-3 år)

Avdeling for lærerutdanning



Forord

Etter fire år som student på Masterstudie i Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap (0-3 år) på Høyskolen i Østfold/Halden, er det nå på tide for denne oppgaven å stå på egne ben. Og det er med blandede følelser jeg gir slipp; jeg kjenner både lettelse og glede, og på samme tid er det litt skummelt. Lettelse og glede over at jeg er i «mål», og skummelt med tanke på at teksten nå skal vurderes og leses av andre.

Selv om jeg nå gir slipp på selve teksten, kommer Gayatri C. Spivak til å være med meg videre. Ingen har vel inspirert, frustrert, åpnet opp og provosert meg så mye noen gang. Og jeg gleder meg til videre bekjentskap....

Det er mange som er en del av denne oppgaven, og som fortjener å takkes. Ord blir litt fattige, men jeg skal prøve....

TAKK til medstudenter på 2016 – kullet, for inspirerende diskusjoner, lærerike opplevelser og faglig fellesskap. Tankene går blant annet til heftige og spennende diskusjoner, koselige middager med «hotellgjengen» og Rece konferanse i København. Mange gode minner å tenke tilbake på.

TAKK til fantastiske lærere på «småbarnsmaster'n»; Ann Sofi Larsen, Ninni Sandvik, Bente Ulla og Nina Johannesen. Jeg tror ikke dere vet hvor mye inspirasjon, motivasjon og frustrasjon dere har skapt. Som det er blitt sagt mange ganger de siste fire årene – dere skaper magi!

TAKK til Ann Sofi Larsen som har veiledet med kløkt og klokskap. Rask med tilbakemeldinger når jeg har hatt spørsmål, lest og lest tekst – og vist meg mulige veier å gå, og ikke minst, med tålmodighet. Du har gitt meg både støtte og utfordringer – i akkurat passe doser!

En helt spesiell TAKK til medstudenter Berit og Lina! Jeg klarer ikke å sette ord på hvor mye deres støtte har betydd, spesielt det siste året, men jeg tror dere vet....

Dere har vist i praksis det mange bare snakker om – å ville andre vel! Med støttende og oppmuntrende ord og heiarop, har dere vist at dere bryr dere. Jeg gleder meg til festen og rødvinen vi skal kose oss med når vi endelig møtes igjen!

Jeg vil også takke min arbeidsgiver, Veslefrikk Steinerbarnehage, som har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette studiet, og kollegaer, familie og venner som har vist interesse og støtte i hektiske perioder.

En stor takk til barnehagelærerne som stilte opp og delte sine tanker, erfaringer og fortellinger med meg. Barna i deres barnehage er heldige som har så reflekterende og rause barnehagelærere!

En stor takk til mamma'n min som har vært en stor støtte hele veien, og hørt på alt som måtte ut. Du har stått på sidelinjen og heiet fra start til mål!

Og til gjengen hjemme; Magnus, Herman og Raymond – nå skal spisebordet ryddes, og jeg er endelig tilgjengelig for familieliv igjen.

Kråkerøy 10.08.2020

Therese W. Borgland

Sammendrag

I denne oppgaven er jeg opptatt av hvordan de yngste barnas stemmer kan synliggjøres i en barnehagehverdag som ofte styres av evidensbasert kunnskap og forskning. Med inspirasjoner fra Gayatri Chakravorty Spivak og postkolonial kritikk retter jeg oppmerksomhet mot vilkår for de yngste barnas stemmer, vilkår for deres posisjoner å snakke fra, og vilkår for å bli hørt. Jeg stiller spørsmål om det finnes infrastrukturer for at barn kan snakke og bli lyttet til, inneha posisjoner å snakke fra, og for at de kan være agenter i sine egne liv - gjennom egne stemmer. Et motsatt spørsmål er om vi kan se på de yngste barnas stemmer som underordnede og koloniserte. Gjennom oppgaven argumenterer jeg for en utvidet forståelse av stemme, - som ontologisk væren i verden.

Studiens empiri er konstruert gjennom samtaler i fokusgruppe med barnehagelærere. Inspirert av narrativ teori og metode, bruker jeg fortellinger som linse til å se teori og empiri gjennom. Empirien settes i spill i møte med studiens teoretiske nøkkelbegreper; epistemisk vold, subaltern og representasjon. Begrepene fremstår som analytiske innganger til konstruksjon av kunnskap. De åpner for å kunne problematiserer hvordan kunnskap som konstrueres som gjeldene i det småbarnspedagogiske feltet, samtidig kan virke reduserende og undertrykkende for barns muligheter til å bli hørt.

English summary

In this thesis, I am concerned with how the youngest children's voices can be made visible in a kindergarten that is often governed by evidence-based knowledge and research. With inspiration from Gayatri Chakravorty Spivak and postcolonial criticism, I draw attention to the conditions of the youngest children's voices, the conditions for their positions to speak from, and the conditions for being heard. I question whether there are infrastructures for children to speak and be listened to, to hold positions to speak from, and for them to be agents in their own lives – through their own voices. An opposite question is whether we can look at the youngest children's voices as subordinate and colonized. Through the thesis, I argue for an expanded understanding of voice – as an ontological being in the world. The study's empirics are constructed through conversations in focus group with kindergarten teachers. Inspired by narrativ theory and method, I use stories as a lens to see theory and empirics through. The empirical come to life when encountering the study's theoretical core concepts; epistemic violence, subaltern and representation. The concepts appear as analytical inputs to the construction of knowledge. They open up the possibility of problematizing how knowledge that is constructed as valid in the field of early childhood education can at the same time have a reducing and oppressive effect on children's opportunities to be heard.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	8
1.1. Bakgrunn for studien – tematikk og kontekst.....	8
1.2 Store og små fortellinger.....	11
1.3 Tidligere forskning.....	15
1.4 Politikk og etikk – hånd i hånd.....	16
1.5 Oppgavens hensikt trer frem.....	17
1.5.1 Forsknings spørsmål.....	18
1.6 Tekstens oppbygging.....	19
2.0 Vitenskapsteoretisk forankring	21
2.1. Postkoloniale teorier.....	23
2.1.1 Forbindelse til de yngste barna i barnehagen	25
2.2 Introduksjon av Gayatri C. Spivak.....	26
2.3 «Can the Subaltern speak?».....	29
2.3.1 Tre bekymringer.....	30
2.3.2 De tre bekymringene i relasjon til de yngste barnas stemmer.....	32
2.4 Oppgavens sentrale analytiske begrep	35
2.4.1 Epistemisk vold.....	35
2.4.2 Subaltern.....	37
Stemme.....	40
Subjektivitet og identitet.....	40
Forhandling.....	42
2.4.3 Representasjon	43
3.0 Metodologi	45
3.1 Metode	45
3.1.1 Kritisk blikk på metodevalg – styrker og svakheter.....	48
3.1.2 Utvelgelse.....	49

3.1.3 Forberedelser til samtalene.....	50
3.1.4 Gjennomføring av samtalene.....	52
3.1.5 Transkribering.....	54
3.2 Gyldighet og pålitelighet	61
4.0 Kunnskapskonstruksjoner	63
4.1 Infrastrukturer som forsøker å skape brudd.....	66
4.2. Infrastrukturer som tillater posisjoneringer	68
4.2.1 Å bare vandre.....	68
4.2.2 Å bli posisjonert i ytterkanter.....	70
4.2.3 Å lete etter grunner som holder	72
4.3 Infrastrukturer som tillater å snakke for andre	73
4.3.1 Ekko.....	73
4.3.2 Barnas ambassadør.....	75
4.3.3 Hvis det var meg.....	77
5.0 Infrastrukturer for agency.....	79
5.1 Forhandling.....	80
5.2 Å lytte til vandring.....	82
5.3 Å lytte til posisjoner som inntas, tildeles og forhandles.....	84
5.4 Ekko – Refleksjon – Ekkokammer.....	86
5.5 Barnas ambassadør.....	87
5.6 Oppsummering	90
6.0 Avsluttende tanker og veien videre	92
Litteraturliste.....	95

1.0 Innledning

1.1. Bakgrunn for studien – tematikk og kontekst

Høgskolen i Østfold, en mandag i september. Dette var en dag både studenter og lærere hadde ventet lenge på. De kanadiske filosofene Erin Manning og Brian Massumi skulle ha forelesning med påfølgende work shop! En spennende dag som brakte med seg mange nye tanker. Litt ut i forelesningen til Manning, kom det jeg opplevde som en oppfordring fra henne, å stille spørsmålet *What if?* så ofte vi kunne. Så enkelt, og samtidig så komplisert. *What if?* ble en typ rettesnor for meg gjennom hele prosessen med å skrive denne oppgaven. *Hva om de yngste barnas egne stemmer ble lyttet til? Hva om de yngste barnas fortellinger kan være med å danne grunnlaget for praksis i barnehagen? Hva om det kan være mulig for de yngste barna å forhandle posisjoner på likeverdige vilkår?* Manning oppfordrer oss til å tenke kritisk, og gjør oss oppmerksom på at det ligger en fare i det å godta, tilpasse eller overse. Spørsmålet *What if?* kan bidra til å skape brudd i egen tenkning.

Tematikken om de yngste barnas stemmer springer ut fra min interesse for spørsmål rundt *mangfold*. Etter mange års arbeid i barnehage, både som assistent, barnehagelærer og styrer, har denne interessen økt i takt med at mangfoldsbegrepet har blitt tydeligere uttalt både i det barnehagepolitiske feltet og i den generelle politikken. Med utgangspunkt i gode intensjoner, brukes det mange «fine» ord når det skrives og snakkes om mangfold. Parallelt med dette, opplever jeg samtidig at mangfoldet av stemmer gis reduserende vilkår. Gjennom en på forhånd ønsket praksis foreskrives, i økende grad, standardiserte pedagogiske modeller og programmer. I et kritisk perspektiv mener jeg at det er av betydning å stille spørsmål om vilkår for de yngste barnas mangfoldige stemmer og om deres stemmer blir vanskeligere og vanskeligere å høre. Det var også dette som førte meg til å søke masterstudie i småbarnsvitenskap (0-3 år) på Høgskolen i Østfold. Etter å ha kjent på kroppen de forventninger og intensjoner som ligger i de mange kravene som stilles barnehagen og alle som arbeider der, hadde jeg behov for å ta et skritt til siden, og retenke min egen tenkning. Og dette fikk jeg hjelp til på masterstudiet. Gjennom medstudenter, inspirerende lærere og spennende faglitteratur, oppdaget jeg mange muligheter for min egen tenkning.

Det legges føringer for den pedagogiske praksisen i barnehagen, gjennom blant annet Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begreper som *utvikling*, *progresjon*, *livsmestring* og *barnets beste*, styrer personalets blikk og bidrar til å legge føringer for deres handlingsrom. Begreper er ikke nøytrale – de fører med seg både forestillinger, forventninger og fortolkninger. Spørsmål som kan være sentrale å stille i denne sammenhengen, er: Hvilke forestillinger settes i gang ved å bruke ulike begreper? Hvilke forpliktelser bærer de med seg? Hvilke konsekvenser kan det få? Hva får oppmerksomhet, og hva får ikke oppmerksomhet? Hva kan vi gå glipp av ved å la utvalgte begrep være grunnlaget for måter å se og høre barn på? *What if?* kan tenkes som en kritisk tilnærming til hvordan pedagogikken styres i visse retninger, og til det som inviterer seg selv eller kanskje blir invitert inn i barnehagefeltet, i den enkelte barnehage, den enkelte småbarnsavdeling og hos den enkelte barnehagelærer. Slik jeg ser det, kan en kritisk inngang til kunnskap som produserer og reproduseres, og som introduseres som riktig og sann, bidra til å undersøke og utfordre kunnskapen som tilegnes i det barnehagepedagogiske feltet. Ett sentralt spørsmål jeg stiller meg er: Hvor er barns stemmer i denne kunnskapen? Og, i forlengelse av dette spørsmålet; - kan det være at vi undertrykker de yngste barnas stemmer gjennom det som kan forstås eller fortolkes som den «riktige» kunnskapen? Jeg kjenner på en ubestemmelig følelse av at gjennom mye av den eksisterende kunnskapen om barn og deres liv, så er det lite rom for barn å snakke for seg selv. Jeg har en urolig følelse av at vi lytter til kunnskapen som råder, og ikke til barns stemmer. Og denne følelsen bare øker og øker i takt med det trykket som er inn mot barnehagefeltet for å ta i bruk ulike programmer og metoder. Vi hører og leser at politiske stemmer støtter opp om dette (Seland, 2020), og jeg undrer meg over om det er rom for å lytte til barnas stemmer i dette arbeidet?

Historisk sett har barns stemmer, frem til rundt 1980-tallet, vært fraværende når det har vært snakk om produsering av ny kunnskap (Tingstad, 2019). De voksne som befant seg rundt barna var gjerne «informanter på vegne av barn eller de ble observert i ulike psykologiske eksperimenter» (Tingstad, 2019, s.98). På denne tiden hadde utviklingspsykologien stor innvirkning og påvirkning i forskning rundt barn, og dette har hatt stor betydning for synet på barn siden. Den påvirkningskraften utviklingspsykologien fikk, førte blant annet til at universelle begreper, eller universell bruk av begreper, ble tatt i bruk for å forstå barns utvikling. Tingstad (2019) skriver at gjennom forskningen utviklet det seg et syn på barn som var instrumentelt, med ønske om å kontrollere. Etter hvert hørtes kritiske røster mot denne universaliseringen, og nye

måter å tenke om barn, kom mer og mer fram. Men selv om FN' barnekonvensjon, som ble underskrevet av Norge i 1990, var et skritt på veien mot å se barn som subjekter og med rettigheter, var barnesynet fortsatt universaliserende (Tingstad, 2019). Fra 1980-tallet og frem til i dag, har kritiske røster hevet seg, og diskusjoner om hvordan dominerende begreper og universelle syn styrer våre forståelser, blitt sterkere og flere. Selv om det i de siste årene har blitt lagt vekt på at barn skal høres, både gjennom medvirkningsbegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2017) og på det barnehagepolitiske feltet, så er det allikevel ikke så opplagt hva det egentlig betyr å lytte til barn, og til deres stemmer. Det vil alltid ligge noen normative forutsetninger til grunn for tolkning og forståelse, så det å lytte vil dermed aldri være nøytralt (Spyrous, 2011).

I denne oppgaven ønsker jeg, som jeg allerede har vært inne på, å rette oppmerksomhet mot vilkår for de yngste barnas stemmer, vilkår for deres posisjoner å snakke fra, og vilkår for å bli hørt. Dette gjør jeg gjennom postkoloniale teorier og med inspirasjoner fra Gayatri Chakravorty Spivak, en av de mest innflytelsesrike postkoloniale forskere i vår tid. Samtidig ønsker jeg å bruke det jeg gir betegnelsene *store og små fortellinger* som en undersøkende linse. Jeg skriver frem store fortellinger som veivisere som viser retning i det pedagogiske landskapet gjennom kunnskap, begreper og maktstrukturer. Jeg snakker om små fortellinger som noe som søker å skape brudd, som fragmenter som forsøkes å usynliggjøres og ties. Her støtter jeg meg til Johansson (2005), som sier at fortellinger er konstruksjoner om hvordan vi oppfatter både oss selv og andre, men også den virkeligheten vi er en del av.

Jeg kjenner at det fører med seg noen forpliktelser ved å bruke postkoloniale perspektiver inn i en oppgave som omhandler de yngste barna i barnehager. Det kan derfor være på sin plass å problematisere sammenhengen, slik den brukes her, mellom kolonialiserte befolkninger og de yngste barna i norske barnehager. Postkoloniale perspektiv og teorier legger ikke spesielt vekt på barn, og det gjør heller ikke Spivak. Spivak tar utgangspunkt i undertrykkelsen av folk, og spesielt i Indisk befolkning, og da spesielt kvinnene. Hun er kritisk til makten som ligger i imperialismen som fortsetter å virke i dagens samfunn. Imperialisme viser til et system hvor det er noen/noe som dominerer livet til andre, både politisk, økonomisk og kulturelt, og det skjer fra avstand (Riach, 2017). Spivak og postkoloniale perspektiv, er opptatt av at de underordnede og undertrykte er utelatt fra en felles historie. Deres fortellinger er ikke verdifulle nok, og på den måten er de undertryktes egne fortellinger, og dermed stemmer, ikke del av samfunnets historieskriving. Det er alltid

noen som snakker for dem. Spivak (1988) bruker ordet subaltern, noe som ofte oversettes med de undertrykte. Videre bruker hun også begrepet «marginalisert». Både «undertrykt» og «marginalisert» er begreper som viser til det å holdes utenfor gjennom makt. Det handler om å gjøres mindre viktig (Solem – Artchier, 2013). Du som leser vil oppdage at jeg bruker disse begrepene litt om hverandre, og jeg vil introdusere Spivak og flere av hennes begreper, blant annet begrepet subaltern, senere i studien. De fleste av oss vil med det første kanskje tenke at dette umulig kan ha noe å gjøre med de yngste barna i norske barnehager å gjøre. Det å se sammenheng mellom undertrykte mennesker og befolkninger, med de yngste barna i norske barnehager, kan kanskje virke både freidig og, i seg selv, undertrykkende. Jeg ønsker ikke å sidestille eller sammenligne koloniserte befolkninger og barn i Norge, og heller ikke sidestille selve koloniseringen. Det jeg søker å undersøke, er *strukturer, vilkår og maktmønstre* som gjør kolonisering mulig. Sammenhengen ligger altså ikke i selve koloniseringen, men i strukturer som muliggjør kolonisering, og dermed muliggjør det å snakke for andre.

Hverken Spivak eller postkoloniale teorier sier noe direkte om fortellinger slik jeg bruker det i denne studien. Jeg ser allikevel noen forbindelser, som gjør at jeg kobler disse sammen, og jeg vil her innledningsvis kort belyse min inngang til bruk av store og små fortellinger. Deretter vil jeg kort introdusere studien som et etisk og politisk prosjekt, før forskningsspørsmål introduseres. Til slutt i dette kapitlet vil jeg presentere tekstens oppbygging.

1.2 Store og små fortellinger

Siden jeg allerede har begynt å bruke begrepet store og små fortellinger, vil jeg her i innledningen si noe mer om hvordan jeg forstår disse begrepene.

Store fortellinger kan ses på som en type veivisere, som viser retning gjennom å si noe om hva, hvordan og hvorfor (Johansson, 2005). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) er et eksempel på en stor fortelling som fremmer visse syn på det gjeldende. Det som ikke stemmer overens med disse, kan lett forkastes som uaktuelt, ufornuftig eller usant. De store fortellingene kan på den måten ses på som universelle (Johansson, 2005). Universalisering er sentralt i imperialistisk kontroll og styring, og kan ses på som selve fundamentet i den koloniale makten

(Loomba, 2005). Av den grunn gjør jeg koblinger mellom postkoloniale teorier og store fortellinger. Jeg ønsker å dvele rundt spørsmål om hvordan makt og kunnskap kan fungere som drivkrefter til fortellinger, og om hvordan det også handler om posisjonering.

Makten i store fortellinger fremmer visse syn på hva som er utenfor og hva som er innenfor, den styrer mot tenkning, mening og handling på spesifikke måter, og har dermed også noe å gjøre med hvem som er i posisjon til å snakke eller ikke (Johansson, 2005; Taguchi, 2014). Dette kan igjen føre til at vi gjør oss selv som subjekter på spesifikke måter, gjennom hvordan vi handler, tenker og er på (Taguchi, 2014). Slik jeg forstår Taguchi, bidrar makten i store fortellinger til å gjøre meg til subjekt på en viss måte. Det har, med andre ord, påvirkningskraft i forhold til hvordan jeg tenker om meg selv som voksen, kvinne, barnehagelærer og forsker, men like viktig, hvordan jeg tenker om andre, som de yngste barna i barnehagen. Fortellinger er konstruksjon av kunnskap, og det kan forstås som konstruksjoner av våre syn på oss selv, andre og den virkeligheten vi lever i.

Et annet eksempel på en stor fortelling, er forventninger om *tidlig innsats*. Dette er en satsning som alle som arbeider i barnehagen har blitt kjent med de siste årene. Samtidig opplever jeg at mange er usikre på hva denne satsningen innebærer. Dette er kanskje også en av farene ved de store fortellingene, de implementeres som styrende sannheter som tas for gitt, uten noen grundige etiske, verdimessige og praktiske diskusjoner om hva det kan handle om eller også hva det ikke handler om. Slik skriver Meld. St. 6 (2019-2020) fram en definisjon på *Tidlig innsats*:

«Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes» (Meld. St. 6, 2019-2020, s.12).

Videre i meldingen står det at et godt tilbud er et tilbud som er kunnskapsbasert. Meldingen «bygger videre på kunnskapsgrunnlaget i tidligere meldinger som meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for leke og læring – bedre innhold i barnehagen*, og Meld. St. (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*» (Meld. St. 6, s.8). Samtidig videreføres kunnskapsgrunnlaget fra blant annet Nordahl-rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (2018), og NOU 2019:3 fra Stoltenberg – utvalget.

Alle disse dokumentene fremmer visse syn, og kan virke som veivisere i det pedagogiske landskap. I definisjonen over, legges det vekt på arbeidet barnehagen (og skolen) gjør for å forebygge utfordringer. Ses dette i lys av kunnskapsgrunnlaget som vektlegges, kan tidlig innsats forstås som et forebyggingsverktøy, noe som vil avverge eller begrense utfordringer. Noen av programmene som befinner seg i barnehagene i dag, er såkalte universalforebyggende programmer (Østrem og Pettersen, 2019). Som nevnt tidligere, var det særlig gjennom utviklingspsykologien vi ble kjent med universaliseringsbegrepet.

«Et kjennetegn ved flere programmer [...], er at de lanseres som universalforebyggende, det vil si at de kan brukes i alle sektorer til å forebygge det meste som kan gå galt i menneskers liv. Et annet kjennetegn er at de er universelle, det vil si at de passer overalt, og ikke er kontekstsensitive, de virker uansett» (Pettersvold og Østrem, 2019, s.16).

Troen på universalitet er problematisk ved at vi får inntrykk av at det ligger en sannhet om at jo tidligere, jo bedre. Jo tidligere, jo bedre påvirkningskraft har vi til å gjøre varige endringer. Det er også problematisk at slike programmer innføres, direkte og indirekte i samspillet med *alle* barn, for å favne også de barna som står i fare for «feilutvikling». Det tas ikke hensyn til hvert enkelt barn, barnegruppe eller kontekst. For å sikre effekten av universaliserende programmer, skrives det frem som viktig at barnehagen jobber systematisk med oppskrifter, såkalte manualer, og følger disse ganske nøye. En problematikk er at programmer fremstår som sannheten om hvordan barnehagelærere skal jobbe og hvor de skal ha blikkene sine. På den måten kan det forstås som at de universelle programmene snakker på vegne av barnehagelærerne. Seland (2020) understreker at troen på universaliserende sannhet ikke tar nok hensyn til kontekst, barns mangfoldighet og menneskelige møter, som er en stor del av barnehagehverdagen. Og det er nettopp her tidlig innsats som en stor fortelling viser seg, gjennom troen på sannhet og det universelle.

Postkoloniale teorier ønsker å løfte fram fragmenter og det marginale, til fordel for de store fortellingene (Chibber, 2014). Det vil kunne handle om å løfte frem praksiser som ikke kan generaliseres og underkastes universelle sannheter, uberoende på tid og kontekst. Tenker jeg med de yngste barna i barnehagen i barnehagen, så kan det være de fortellingene som barna prøver å fortelle gjennom bruk av kropp, materialitet, tid og rom.

Jeg stiller spørsmål om det kan være slik at samtidig som små fortellinger søker verdi, ignoreres og marginaliseres de av store fortellinger fordi de ikke passer inn i det som forstås som universelt, det sanne og det normerte? Med støtte i Taguchi (2014), setter jeg dette i forbindelse med det å yte motstand mot normer, og jeg spør meg om små fortellinger er fortellinger som ikke passer inn i det normerte systemet, men som allikevel søker verdi.

La oss gå tilbake til Mannings utfordring og spørsmålet jeg stilte innledningsvis. *What if?* kan stå som et eksempel på en liten fortelling, en type praksis som ikke underkaster seg sannhetsregimer, men som søker å skape brudd med det universelle. På den måten kan en liten fortelling gi næring til kritisk tenkning, som igjen kan forsøke å skape brudd med det normerte. Gjennom postkoloniale perspektiver kan store fortellinger utfordres ved å skape rom for små fortellinger og gjennom å bli oppmerksom på stemmer som fremhevelse av mangfoldighet, annerledeshet og unikhhet. Jeg setter små fortellinger i spill sammen med tenkning om de yngste barna og deres stemmer, og ser det slik at små fortellinger har potensiale til å problematisere store og dominerende fortellinger, til å skape brudd. Samtidig er det viktig å være bevisst på at små fortellinger heller ikke er nøytrale. De er også farget av kunnskap, intensjoner og forventninger, slik som store fortellinger. *What if?* som eksempel på en liten fortelling søker også å styre våre blikk, gjennom en oppfordring til kritisk tenkning. Fortellinger søker alltid noe, de er aldri nøytrale.

En måte å omtale små fortellinger på, kan være «alternative» fortellinger. Når jeg videre i denne studien allikevel velger å bruke store og små fortellinger, er det med stor bevissthet om at jeg er med på å opprettholde kategoriseringer og dikotomier som store/små. Her skulle jeg gjerne sagt at jeg ikke kommer utenom det. Det som imidlertid er realiteten, er at jeg har gjort noen valg. Jeg bruker store fortellinger som virkemiddel for å vise hvordan jeg tenker undertrykkelse inn i arbeidet med de yngste barna i barnehagen. Uansett hvilke store fortellinger det er snakk om, så handler det om at de blir styrende. Det kan være store fortellinger om barns utelek, barns medvirkning eller skogturer. Det ligger noen intensjoner og forutsetninger i fortellingene, som søker å være sannheten om utelek, barns medvirkning eller skogturer.

Små og store fortellinger vil være deltakende gjennom hele denne oppgaven, og spesielt i kapittel 4 og 5, hvor jeg nærleser og diskuterer kunnskapskonstruksjoner.

1.3 Tidligere forskning

Det er flere som har forsket på barn i postkoloniale perspektiver, og jeg vil her vise til de som jeg har hentet støtte og inspirasjon fra i mitt prosjekt.

Den norske barnehageforskeren *Camilla E. Andersen* bruker i sin hovedfagsrapport (2002) postkolonial teori til å avdekke koloniserende diskurser rundt arbeidet med barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. Hun har fokus på marginalisering og kolonisering i det flerkulturelle arbeidet, og skriver frem en etnografisk metodologi, hvor selve undersøkelsen ble gjort på en avdeling i en barnehage i Oslo. Det er mangfoldsbegrepet som er selve utgangspunktet for undersøkelsen, og hun skriver at avhandlingen hennes søker mot en feiring av mangfold, spesielt mangfold i barnehagen. Jeg finner hennes tilnærming til både tematikken og bruken av postkolonial teori, inspirerende og støttende til mitt eget prosjekt. Andersen bruker postkolonialt perspektiv for å se på det flerkulturelle arbeidet som gjøres i barnehagen, og jeg har fokus på de yngste barna i barnehagen. Selv om utgangspunktet er forskjellig, tenker jeg at det viser at postkoloniale perspektiver kan brukes på mange områder, og i forhold til ulike perspektiv på barn, barndom, barnehage og det barnehagepolitiske feltet. Det at hun har valgt å observere barn, å delta i deres hverdag, og jeg har valgt fokusgruppe, med barnehagelæreres fortellinger som empiri, har åpnet opp min tenkning rundt mulig metodebruk i forskning med postkolonialt perspektiv.

Gaile S. Cannella og Radhika Viruru har i mange år arbeidet innen *early childhood education*, og stiller spørsmål om vi kan relatere kolonialisme til dagens samfunn, og om det kan påvirke vår måte å tenke barn på i dag. De skriver ikke spesielt om de yngste barna, men om barn generelt. De er opptatt av hvordan makt, diskurser og språk koloniserer barn i dagens samfunn, og ser på hvordan kunnskapskonstruksjoner virker inn på tanker, meninger og handlinger som omhandler barn og barndom. De er, og har vært, til stor inspirasjon for meg, og har hjulpet meg til å sette ord på egne opplevelser av dagens barnehage samfunn. Lesning av deres tekster, har hjulpet meg til å tenke kritisk på arbeidet som gjøres rundt de yngste barna i barnehagen, og gitt meg mot til å tenke, og skrive, de yngste barna i samme setning som begreper som marginalisering og kolonisering. Cannella og Viruru (2012) snakker om at de postkoloniale perspektivene er en viktig del av den prosessen som synliggjør ulike maktstrukturer i barnehagen. Og det er gjennom denne synliggjøringen, at spørsmål om alle barn kan høres og ses aktualiseres. Slik kan postkoloniale perspektiver eller tilnærminger

kobles til det jeg spør om, vilkår for barns stemmer, og det å bli hørt. Cannella og Viruru (2012) viser at postkolonial teori aksepterer mangfold og annerledeshet, og søker ikke universell sannhet eller standardisert kunnskap. Et slikt perspektiv står derfor for et annet syn på barn og på kunnskap enn det de store fortellingene bringer med seg.

Anna Johansson er en svensk sosiolog og kjønnsforsker. Hun introduserte meg for narrativ teori og metode, og det var her jeg fant en inngang til å belyse min tematikk, nemlig gjennom fortellinger. I boken «Narrativ teori och metod» (2005), har hun fokus på livshistorier, og bruker berrättelse som begrep. Spesielt interessant inn i min studie, er at hun setter berrättelser i forbindelse med makt, identitet og sosiale handlinger. Den narrative metoden er på en måte et godt stykke unna det jeg legger vekt på i fortellinger her i denne studien, samtidig er det hennes redegjørelse for denne teori og metode som inspirerte meg, og satte meg på tanker om bruk av fortellinger i mitt prosjekt.

1.4 Politikk og etikk – hånd i hånd

Ifølge Gandhi (1998) inneholder språk og tekst, mer enn noe annet sosialt eller politisk produkt, en koloniserende makt. Det ligger mye etikk og politikk i en tekst med skrevne ord. På samme måte som fortellinger ikke er nøytrale, som jeg har skrevet om tidligere, er heller ikke tekst med skrevne ord, nøytrale. Slik er det også for denne teksten. Denne studien kan sies å være et etisk og politisk prosjekt, gjennom valg av teoretiske perspektiver. Jeg vil komme tilbake til dette flere ganger i løpet av teksten, så jeg vil bare kort si noe om det her.

Dahlberg og Moss (2005) argumenterer for at etikk og politikk bør stå i et forhold til hverandre.

«Ethics can and should permeate politics. Yet the two spheres are, or should be, in tension. Ethics may need to challenge politics; ethics may neuter politics by displacing conflict and violence; ethics is the sphere of undecidability, politics the sphere of decision. There is too, the ever-present question of “What ethics?” Politics may become the vehicle of universalistic moral thinking, the search for general codes.....” (Dahlberg, Moss, 2005, s. 125).

Jeg forstår sitatet slik at etikk og politikk burde stå i et spenningsforhold til hverandre, og at det er behov for at etikken utfordrer politikken.

Dette er spesielt viktig med tanke på at politikk handler om å ta beslutninger, og det er dette beslutningsfeltet jeg forstår at etikken skal utfordre. Politikk handler her om at beslutninger som tas gjelder alle, og derfor får et preg av universalisering, mens etikk står for det mer ubestemmelige og motiveres av å synliggjøre det som usynliggjøres i politiske beslutninger. På en måte kan man si at politikk kan stå for noe som søker forutsigbarhet, mens etikk søker å synliggjøre denne forutsigbarheten. Og på den måten bør etikken gjennomsyre politikken. Cannella og Viruru (2012) sier at postkolonial kritikk handler om etikk og politikk, og Spivak (1988) er klar på at hun ønsker å snakke med en politisk stemme for å kunne skape samfunnsendringer. Det ligger en etikk i alt Spivak skriver gjennom at hun ønsker å åpne opp for at alle skal ha muligheter til å være medborgere i den forstand at de kan inneha en egen, sterk samfunnsstemme (Spivak, 1988).

Etikk og politikk vil følge teksten videre også, både synlig og usynlig i ordene som skrives og tankene som tenkes.

1.5 Oppgavens hensikt trer frem

Når jeg beveger meg i det valgte teoretiske landskapet, møter jeg raskt på motsetninger eller kanskje kan jeg kalle det utfordringer i forhold til skriving av denne teksten, og det er her oppgavens hensikt trer fram: Jeg har et ønske om at de små fortellingene, barnas fortellinger, både de motsetningsfulle, trege, høylytte og tause fortellingene, kan fortelles og bli hørt. Samtidig så er det de store fortellingene jeg kommer til å skrive mest om, de dominerende fortellingene, de som ønsker å fortelle oss hva som er riktig og galt, hva som er normalt og avvikende, og hva som er sant og usant. Gjennom store fortellinger ønsker jeg å lete etter vilkår for barns stemmer, og vilkår for å kunne lytte til de små fortellingene. Et begrep som jeg setter i forbindelse med vilkår, er begrepet infrastruktur, som jeg låner fra Spivak. Hun snakker om at vi må bygge infrastrukturer så agency kan oppstå (Spivak, 2014). Jeg leser det Spivak sier at agency handler om en type selvstendighet, det å kunne påvirke det som har med eget liv å gjøre. Jeg forstår det ikke som en enkelt handling, men heller som en type kraft. Finnes det infrastrukturer for at barn kan snakke og bli lyttet til, inneha posisjoner å snakke

fra, og for at de kan være agenter i sine egne liv - gjennom egne stemmer? Jeg spør meg også om hvilke stemmer som lyttes til, og hvilke kunnskapskonstruksjoner som ligger bak de stemmene vi lytter til – eller ikke lytter til. Finnes det mulige infrastrukturer for å kunne lytte til alle de ulike stemmene som sirkulerer på en småbarnsavdeling?

Det teoretiske landskapet oppgaven befinner seg i, søker å bryte med de store fortellingene, og heller ha fokus på de små fortellingene. Gjennom å legge vekt på de store fortellingene i denne oppgaven, håper jeg å kunne synliggjøre eller «hørlig gjøre» ulike glimt av små fortellinger som forsøkes å ties. Her støtter jeg meg til Spivak, som i en forelesning i Santa Barbara (<https://www.youtube.com/watch?v=2ZHH4ALRFHw:>), snakker om at arbeidet må gjøres i begge ender av kontinuumet: universalisme subalterns. Det nytter ikke å gjøre noe «bare» på den ene siden. Vi må bevisstgjøre oss de store fortellingene for å kunne høre de små fortellingene. Og motsatt: vi må gi de små fortellingene verdi, slik at de kan høres gjennom, og i, de store fortellingene.

1.5.1 Forskningsspørsmål

Jeg har formulert et forskningsspørsmål som både har til oppgave å ledsage meg gjennom ulendt, og til dels ukjent, terreng, og på samme tid utfordre meg i forhold til studiens vitenskapelige landskap og teoretiske tilnærming. Studiens forskningsspørsmål er

Hvordan kan jeg lytte gjennom begreper lånt fra Spivak, for å oppdage vilkår for barns stemmer?

1.6 Tekstens oppbygging

Oppgaven er delt inn på følgende måte:

Kapittel 1 er studiens innledning. Her redegjør jeg for studiens bakgrunn, oppgavens tematikk og hvilken kontekst studien skrives fra. Fortellinger brukt som undersøkelseslinse introduseres og jeg skriver frem noe av tidligere forskning som er gjort innen postkolonial kritikk. Jeg gjør en kort introduksjon av studien som et etisk og politisk prosjekt, før oppgavens hensikt og forskningsspørsmål presenteres til slutt.

I *kapittel 2* plasseres studien vitenskapsteoretisk, og jeg viser hvilken teoretisk tilnærming teksten har. Her kommer jeg nærmere inn på postkoloniale teorier, Spivaks tenkning og sentrale teoretiske begreper.

Kapittel 3 dreier seg om oppgavens metodologi. Her vil jeg gjøre rede for metode, egen forskerrolle og etiske overveielser. Til slutt i dette kapitlet redegjør jeg for tekstens gyldighet og pålitelighet.

I *kapittel 4* setter jeg teori og empiri i spill. Det er her jeg vil vise hvilke kunnskapskonstruksjoner som har oppstått i dette samspillet. Jeg vil også starte diskusjonen i dette kapitlet.

I *kapittel 5* fortsetter diskusjonen fra kapittel fire, og noen midlertidige svar på spørsmål jeg har stilt i kapittel en, legges frem.

I *kapittel 6* blir det en oppsummering og noen tanker om veien videre.

Det vil bli stilt spørsmål underveis i teksten som ikke vil bli besvart direkte. Jo mer jeg prøver å belyse, jo flere spørsmål dukker opp. For meg er dette helt greit. Jeg er ikke ute etter et riktig svar eller en sannhet. Spørsmål er med som slag mot tanken, og kan bidra til annerledes eller ny tenkning. Jeg støtter meg til Cannella og Viruru (2012), som sier at vi voksne må være villige til å retenke det vi tror vi vet om barn og barndom. Tilegnet kunnskap om de yngste barna kan styre vårt syn, våre meninger og våre handlinger, og de ber oss her om å retenke disse kunnskapene.

Som kanskje leseren har sett, så bruker jeg litt forskjellige benevninger på denne masteravhandlingen. Det kan være prosjekt, studien og oppgave. Dette gjør jeg for å skape litt variasjon i teksten, slik at det ikke oppleves som gjentakelser.

Med denne studien ønsker jeg å konstruere noen forstyrrelser rundt normativ tenkning rundt de yngste barna og deres stemmer. Det jeg skriver frem kan imidlertid fort skrives frem som noe normativt, men gjennom mine vitenskapsteoretisk valg vil dette hele tiden være foranderlig, foreløpig eller midlertidig....

2.0 Vitenskapsteoretisk forankring

Oppgavens forskningstematikk, som er vilkår for de yngste barnas stemmer, har vitenskapsteoretisk ført meg til postkoloniale perspektiver. Forskning innen postkoloniale perspektiver kjennetegnes blant annet av en skepsis, eller motstand, mot sikker kunnskap og et ønske om å oppheve skiller og kategorier (Cannella og Viruru, 2012).

Alt er knyttet sammen gjennom spørsmål som hva jeg ønsker kunnskap om, hva kunnskapen skal brukes til, og hvordan jeg forholder meg som forsker til dette. Det handler altså også om epistemologi og ontologi (Rhedding-Jones, 2005).

Epistemologi handler om forbindelser mellom metodologien og studiens teori. Cannella og Viruru (2012) viser til at epistemologiske perspektiv i postkolonial kritikk ønsker å utfordre viljen til å søke sannhet ved å avsløre konstruksjoner, snarere enn å søke universelle sannheter.

“Epistemological perspectives that have challenged a will to truth have attempted to reveal constructions or interpretations rather than universal truths, therefore, denying a predetermined reality but invoking expectations for sophistication and trustworthiness» (s.148).

Det epistemologiske nekter for en forhåndsbestemt virkelighet, men påberoper seg samtidig en pålitelighet. Det pålitelige som det vises til her, kommer jeg tilbake til senere i teksten. Denne studiens epistemologiske perspektiv søker å utfordre universelle sannheter gjennom å konstruere kunnskap som søker åpenhet, annerledeshet og det mangfoldige. Cannella og Viruru (2012) skriver videre at de nye epistemologiske perspektivene har åpnet opp for marginalisert og ny kunnskap, som kanskje ikke har blitt hørt tidligere. Samtidig er Spivak opptatt av at det ikke bare skjer epistemologisk forandring, men også epistemisk (Spivak, 2014). Det forstår jeg som at det handler om å gjøre endringer i selve strukturene som epistemologiske endringer kan skje gjennom. Cannella og Viruru (2012) viser til at forskning med postkolonial kritikk bør ha epistemologiske mål. Et slikt mål de viser til er; «å utfordre viljen til sannhet og makt som legitimerer kontrollen for bestemte privilegerte mennesker og plassere «andre» i marginene» (Cannella og Viruru, 2012, s.148) (Egen oversettelse). Slike mål preges av forståelse av mangfold og muligheter, og krever kritisk tenkning og handling som uavbrutt utfordrer viljen til sannhet, og vilje til å utfordre den aksept som finnes av ulike

forskningsmetoder uten å undersøke dem for tyrannier og undertrykkelse (Cannella og Viruru, 2012). Å utfordre, åpne opp for muligheter og undersøke, er det jeg ønsker denne studien skal bidra med.

Studiens *ontologiske perspektiver* handler blant annet om hvordan jeg er som forsker, hvilke spørsmål jeg stiller meg underveis i forskningsprosessen og hvilke syn jeg har på forskningens subjekter (Rhedding-Jones, 2005). Jeg kunne satt meg i en posisjon som tilsa at jeg visste bedre, og dermed styrt samtalene i fokusgruppa (jeg kommer tilbake til metode i kapittel 3) i en retning som passet meg og min kunnskap om valgte tematikk. En slik tilnærming til forskningsprosessen ville ikke bare kollidert med min egen tenkning rundt det å være forsker, men også det å være et menneske i samspill med andre mennesker. I tråd med det Spivak sier om ansvarlighet i møte med den andre (Raich, 2017), tenker jeg at den ansvarligheten jeg som forsker, og som mennesket, har i møte med barnehagelærerne som deltok i fokusgruppen, så var det viktig for meg å være åpen for det som oppstod. Det handlet om å være i samspill med andre mennesker på like vilkår.

I prosessen med å tenke metodologi, epistemologi og ontologi, ble jeg opptatt av min egen tenkning rundt sannhet. De teoretiske perspektivene jeg valgte, sier noe om mitt syn på sannhet. Både epistemologisk og ontologisk, ble det viktig å sette spørsmål ved ulike sannheter (Rhedding-Jones, 2005). Det å være kritisk handler ikke om å kritisere, men å sette spørsmålstegn, og stadig stille spørsmålet *What if?*, og det har jeg gjort gjennom både valg av teoretiske perspektiver, begreper og tematikk. Jeg ønsket å stille spørsmål til sannheter som sirkulerer i store fortellinger med makt til å styre gjennom viss kunnskap. På denne måten kan jeg kalle studien for en kritisk, etisk og politisk studie, hvor analysene ikke handler om det enkelte individ, men heller om institusjoner og veivisere som konstruerer kunnskap om andre (Rhedding-Jones, 2005).

Opgavens teoretiske perspektiver er inspirert av tekster fra Spivak, som blant annet skriver om marginalisering og undertrykking, og som søker å avsløre den imperialistiske makten som hindrer individers mulighet for agency (Spivak, 1988). Jeg ønsker å se om valgte tilnærming kan hjelpe meg med å åpne opp for det komplekse, utfordre tanken om *en* universell sannhet og *en* riktig kunnskap om de yngste barna. Samtidig vil jeg se om tilnærmingen kan hjelpe meg i mine konstruksjoner av kunnskap når jeg dveler ved spørsmål om vilkår for de yngste barnas stemmer.

Jeg vil først redegjøre for noen av hovedtrekkene i postkoloniale teorier, og knytte disse til studien. Deretter gir jeg en kort introduksjon av Spivak, og hennes essay «Can the subaltern speak?». Avslutningsvis introduseres oppgavens sentrale analytiske begrep.

2.1. Postkoloniale teorier

Kolonialisme betyr å ta over og å undertrykke, og i det ligger det et ønske om å kontrollere både land og mennesker (Gandhi, 2019). Cannella og Viruru (2012) deler opp i koloniale prosjekter og imperiale prosjekter, hvor førstnevnte ble etablert med tanke på bosetting, og sistnevnte med tanke på utnyttelse. Ved bosettinger var det også bruk av fysisk vold, og dette inngikk, slik jeg forstår det, i de imperiale prosjektene, med tanke på økonomi og ressursutnyttelse. Kolonisering vil si at det er involvert en geografisk vold mot mennesker, like mye som kroppslig vold (Cannella og Viruru, 2012).

Kolonialisme har med makt og dominans over andre mennesker og ressurser å gjøre, og kan se på som et system for okkupasjon og økonomisk utnyttelse (Loomba, 2005).

Colonialism: «a system in which one country occupies the territory, of another, enforces its own system of governance, and exploits the colonized country economically. In distinction to imperialism, under which a country can hold power over another from a distance, colonialism implies a permanent settlement of colonizers, who hold political allegiance to their home country» (Riach, 2017, s.81).

Sitatet viser til forskjellen mellom imperialisme og kolonialisme, ved imperialisme som styrer fra avstand, og kolonialisme som er mer avhengig av nærvær. En forståelse er at kolonialisme er et resultat av imperialisme (Cannella og Viruru, 2012), hvor kropp, steder og sinn som påvirkes av imperialismen, koloniseres. Her blir mennesker kategorisert ut fra hudfarge, kjønn, etnisitet og språk. Alle med samme hudfarge, plasseres i samme kategori, og er dermed like, og på den måten kan kolonisering ses på som et imperialistisk prosjekt. Den tidligere kolonialisme var førkapitalistisk (Loomba, 2005), mens den moderne kolonialismen foregikk mer parallelt med fremveksten av kapitalismen i Vesten. Nå var det ikke nok å hente ut varer og rikdom fra de koloniserte landene, men om å omstrukturere økonomien i landene, og på den måten dra de inn i et avhengighetsforhold til moderlandet. Både mennesker og

naturressurser fløt mellom landene. Men som Loomba (2005) understreker, så fløt gevinstene bare en vei – tilbake til moderlandet.

Etter 2.verdenskrig oppstod dekolonisering, ved at de fleste land ble selvstendige. Men selv om kolonistyrene fysisk forlot de okkuperte landene, forble mange avhengige av sine gamle herrer (Cannella og Viruru, 2012). Økonomisk avhengighet var skapt, og eksisterer den dag i dag. På den måten kan vi kanskje si at selvstendigheten er en illusjon. På grunn av kapitalismen kan vi si at de gamle koloniherrredømmene fortsatt styrer, med Vesten i spissen. Noen kaller det neokolonialisme (Cannella og Viruru, 2012), og det vil si at kolonitiden ikke er over, den har bare tatt nye og andre former enn den fysiske kontrollen. I stedet kontrolleres det blant annet gjennom økonomi. I kjølvannet av alt dette, ligger det en tro på at Vesten eier sannheten om hva som er riktig og viktig, verdier, språk, hva som er riktig kunnskap, hvordan kunnskap skal brukes, osv. I et barnehageperspektiv påvirker også dette innholdet i barnehagen og hvordan det arbeides der.

Postkolonial kritikk forsøker å kaste lys over verdens kompleksitet, slik at skiller og grenser kan brytes ned (Cannella og Viruru, 2012). Disse grensene er skapt nettopp for å skille «oss» fra «dem», og er en viktig del av kolonisering, for å ha kontroll. Kolonial kunnskap og makt opptrådte som sannheter det ikke kunne settes spørsmålstegn ved, og denne kunnskapen sier noe om definerings, universalisering og kategorisering (Cannella og Viruru, 2012). Kategoriseringer som barn, voksne, gutter og jenter er en type skille som vi bruker i hverdagspråket og som har konsekvenser inn i det praktiske arbeidet i barnehagen. Det å kategorisere kan ses på som en del av kontrollstrategien, og postkolonial kritikk søker å bryte ned slik grenser for å åpne opp for annerledeshet og det komplekse (Cannella og Viruru, 2012). Dette forteller meg at de store fortellingene ikke er fenomen som har oppstått i nyere tid, men som har røtter langt tilbake i tid. Fortellingene har endret seg underveis med tid og kontekst, men vi kan fortsatt kjenne igjen kjernen i disse, gjennom makten som lever i og gjennom dem. Slike skiller som det vises til over, kan vise til ulike dikotomier som er gjenkjennbare i vår egen hverdag, som voksen/barn, mann/kvinne, rik/fattig og ung/gammel. Ved å tenke at verden er kompleks, og ingenting er fast og stabilt, kan det åpne for å løse opp i slike dikotomier og skiller. Før vi tar dette inn over oss, kan det være vanskelig å tenke for eksempel likeverdighet, som Rammeplanen (2017) skriver frem, eller møter mellom barn og voksne som etiske møter som innebærer åpenhet og ansvar (Riach, 2017).

2.1.1 Forbindelse til de yngste barna

Ifølge Sarah Ahmed (Reyes, 2011), har postkolonialisme åpnet opp for nye forståelser rundt samtiden, og dermed er det mulig å bruke begrepet kolonisering i andre og nye relasjoner rundt normalisering, undertrykking og underordning, enn de som vi kan lede direkte til kolonialismen. Dette har åpnet opp for å se på kolonisering i mer utvidet form, som for eksempel i forhold til barn, barndom og barnehage. Cannella og Viruru (2012) stiller spørsmål om hvordan kolonialisme kan relateres til dagens samfunn, på hvordan vi lever våre liv i dag.

Med støtte i Cannella og Viruru, tenker jeg kolonialisme inn i det norske barnehagefeltet, med spesielt fokus på de yngste barna og deres muligheter for å snakke, og bli hørt. Cannella og Viruru (2012) sier at de merkelapper, representasjonsformer og posisjoner som pålegges de yngre barna, kategoriseres som undertrykkende, kontrollerende, og til og med koloniserende.

«[...] we believe that the construction of the child and the subsequent treatment of those who are younger in years should be considered through the lens of postcolonial critique» (Cannella og Viruru, 2012, s.83).

Konstruksjoner av barn og den måten de behandles på, bør ses gjennom linsen av postkolonial kritikk, sier Cannella og Viruru (2012) her. Slik jeg ser det, vil vi da trenge andre konstruksjoner som kan skape vilkår for barns egne stemmer, og vilkår for at stemmene blir hørt. Og det er nettopp det jeg tenker postkolonial tilnærming kan hjelpe meg med.

Leser jeg videre i det Cannella og Viruru sier over her, så konstrueres barn som «de andre», og kritikken går nettopp på det å skape skiller mellom «oss» og «dem». Disse skillene er med på å skape marginalisering og undertrykkelse, og det er det postkolonial kritikk søker å oppheve. Bhabha (sitert i Cannella og Viruru, 2012) viser til at konstruksjonen av «de andre» genereres gjennom å skape kunnskap om den andre gjennom overvåking, og at det skapes et «subjektivt folk» som beskrives i et mangelperspektiv og som trenger kontroll av dem som har generert kunnskapen. Et eksempel på dette, kan være «de sårbare barna». Kunnskapen som konstrueres, blir altså brukt til å legitimere systemer, strukturer, kontroll og kolonisering (Cannella og Viruru, 2012). Kunnskapen til sannhet.

Spivak (1988) er opptatt av at den koloniale forestillingen legitimerer konstitueringen av den andre, en subjektposisjon som underlegen i forhold til de med makt til å definere. Videre er hun opptatt av det hun kaller identitetsord, og mener at de brukes til å undertrykke (Spivak, 1988). Eksempler på slike identitetsord kan være barn, kvinne og arbeider, og det handler om kategoriseringer og det å sette merkelapper på mennesker. Det bærer med seg noe fast og tar ikke hensyn til forskjellighet. Spivak (1988) skriver mye om kunnskap, og viser til at det er visse typer kunnskap som ses på som privilegerte framfor andre typer kunnskap. Ut fra en slik tanke blir det som stemmer med den privilegerte kunnskapen, ansett som verdifullt, og det motsatte vil være at annen kunnskap ses på som verdiløs hvis den ikke stemmer med den privilegerte kunnskapen.

Hvis vi ser de yngste barna gjennom postkolonial kritisk blikk, kan vi stille spørsmål om merkelapper, kategoriseringer og representasjoner, kan ses som undertrykkende. Hvor de yngste barna er kontrollert og kanskje vi til og med kan bruke begrepet kolonisert, slik som Cannella og Viruru (2012) skriver frem. Det handler om at de voksne bruker sin kunnskap og sitt språk som en måte å kontrollere barn på. Vi kan aldri fullt ut forstå andre, verken barn eller voksne, og vi må tåle usikkerhet, utrygghet, over det å ikke vite (Johannesen, 2016). Og det er nettopp dette som kan oppleves vanskelig. Ved å tenke med postkolonial kritikk, setter jeg meg i en posisjon hvor jeg kan undersøke, og kanskje utfordre makt og kunnskap. Som Cannella og Viruru (2012) sier, så må vi voksne være villige til å retenke det vi tror vi vet om barn og barndom. Det vil innebære å bli oppmerksom på koloniseringen som skjer gjennom ulike maktstrukturer.

Videre i teksten vil jeg nå si litt mer om Spivak og om noe av det som har vært vesentlig for meg i arbeidet med denne oppgaven.

2.2 Introduksjon av Gayatri C. Spivak

Gayatri Chakravorty Spivak ble født i 1942, i Calcutta i India, fem år før India ble uavhengig fra Storbritannia (Wolden, 2017). Hun vokste opp med britisk kolonialisme, og opplevde senere uavhengighetsprosessen fra Storbritannia. Spivak studerte engelsk litteratur i sin hjemby Calcutta, før hun i 1959 reiste til USA for å skrive ferdig sin mastergrad. Senere fullførte hun sin doktorgrad om William Butler Yeats. Gjennom sin veileder på doktorgraden, Paul De Man, ble hun introdusert for dekonstruksjon.

Hennes oppvekst, interesse for litteratur og dekonstruksjon, har sammen påvirket hennes arbeid og tenkning gjennom et langt akademisk liv (Wolden, 2017). Hun sier selv at hun ikke ønsker å plasseres i eller hører hjemme i noen kategorisk perspektiv. Allikevel er hun en av de som blir mest referert til i postkolonial tenkning, og hun settes i forbindelse med marxisme, dekonstruksjon, feminisme og postkolonial tenkning (Wolden, 2017). Kritikken som Spivak skriver frem, ligger i at det er imperialismen som rår, og det ligger alltid som et bakteppe i diskusjonene hennes.

«Imperialism has multiple meanings and multiple histories, but is most often characterized by an exercise of power, either through direct conquest or (latterly) through political and economic influence that effectively amounts to a similar form of domination» (Sitert i Cannella og Viruru, 2012, s.15).

Sitatet viser til at imperialismen alltid er preget av maktutøvelse, både direkte og indirekte. Den maktutøvelsen som imperialismen bringer med seg, har nok noe å si for hvorfor Spivak også er kritisk til postkoloniale studier, et vitenskapsfelt hun for mange hører hjemme i.

«She also argues that the field of postcolonial studies has itself become involved in harmful practices and knowledge production about the Global South by producing research about poor countries in a way that hurts their interests» (Riach, 2017, s.55).

Jeg forstår dette sitatet som at Spivak er kritisk til postkoloniale studier fordi det innebærer kunnskapsproduksjon som skader de fattiges interesser mer enn de løfter dem. Og på den måten reprodukeres makt – og styrkeforhold. Det å forske på andre mennesker, sier samtidig noe om posisjonering. De privilegerte er i posisjon til å forske på, observere og iaktta andre mennesker, i behov for å skape kunnskap om dem. Det å tro at man kan vite og forstå andre mennesker, og deres perspektiv, er i seg selv marginaliserende. Jeg kjenner på at dette rammer meg som forsker og den forskningen jeg gjør, og jeg vil komme tilbake til hvordan jeg har forholdt meg til det i metodologikapitlet. Det at Spivak er kritisk til postkoloniale studier, setter jeg i forbindelse med det Alecia Y. Jackson og Lisa A. Mazzei (2012) sier om at Spivak er mistenksom overfor uttrykket «postkolonialisme». Slik jeg forstår det, handler det om at hun er i tvil om avkolonisering i form av strukturer, har hendt overalt og for alltid.

Spivak snakker om at man gjennom å skrive med et klart og tydelig språk, marginaliserer andres meninger, språk og ytringer. På denne måten anerkjenner vi ikke at verden er kompleks (Riach, 2017). Hun kaller dette for epistemologisk kolonisering og er kritisk til at et klart og tydelig språk kan «representere verden», slik verden virkelig er. Hun snakker om dette som utøvelse av vold. Utøvelse av vold er sentralt for denne studien, og jeg vil komme tilbake til det senere i teksten. For Spivak er det ingen skiller mellom språk og virkelighet. Og siden verden ses som komplekst, vil også språket være komplekst, og hun mener videre at et lettfattelig språk kan brukes til å tilsløre den makten som ligger bak marginalisering og ekskludering (Wolden, 2017).

Som tidligere nevnt, så kan Spivaks arbeid ses på som «evig» etisk og politisk prosjekt. For Spivak (1988) handler politikk om den internasjonale arbeidsdeling, og hun ser på det politiske som verdensaktør. Det handler om forholdet mellom vest og sør, og om konstituering av Europa / Vesten som subjekt. Maktutøvelsen ligger i produksjonen av den andre, undertrykkelse og marginalisering av den andre, noe som samtidig styrker tanken om Europa som Subjekt. Det blir en undertrykkelsens politikk. De undertrykte nektes en stemme på grunn av deres sosiale lave status, og deres selvstendige agency undertrykkes av de privilegerte i samfunnet (Riach, 2017). Det at det er samfunnet som skaper undertrykte mennesker, gjør at vi må re-tenke maktstrukturer som kolonisering, lovverk, akademia, regjering og stat og det økonomiske. Bare på den måten kan ekskluderingen ta slutt (Riach, 2017). Ulik tilgang på kunnskap skaper undertrykkelse, og her er politikken en styrende hånd. Hvilken kunnskap er gjeldende? Hvem har tilgang på hvilken kunnskap? Hvordan produseres og konstrueres kunnskap? Hva er formålet med kunnskapen og hvordan skal den brukes?

Robert J. C. Young understreker postkolonialismens politiske og etiske dimensjon, og sier

«at postkolonialismen fremmer tanken om at alle mennesker har krav på de samme materielle godene og lik mulighet til kulturell utfoldelse. Derfor må postkolonialismen være noe mer enn teori. Han hevder at postkolonialisme dreier seg om en verden i endring» (Sitert i Solem- Aicher, 2013, s.13).

Spivak (2014) sier at poenget med å snakke om subalterns ligger ikke i å snakke for dem, men heller om å forsøke å fjerne hindringer slik at de kan snakke for seg selv.

Og dette kan ses på som ambisjonen til Spivak, å skape infrastrukturer for endring. Denne ambisjonen henger nøye sammen med det som ofte forbindes med Spivak som etiker.

«Att ständigt vara uppmärksam på risken att man ser sig själva i den andra istället för att verkligen se den andres ansikte. Att undvika att reproducera maktordningen där den enes privilegier avhänger den andras maktlöshet» (Spivak, 2014, s.16).

I forlengelse av dette, snakker Young om å gjøre det usynlige synlig, og dette settes i forbindelse med å rydde unna hindringer for å snakke for seg selv, og bli hørt (Spivak, 2014). Det etiske ligger altså ikke i at noen holdes utenfor slik at de ikke kan snakke, men det arbeidet som må utføres i å forhindre en usynliggjøring som stadig pågår. Usynliggjøringen kan komme til uttrykk gjennom blant annet å latterliggjøre eller overse fortellinger, handlinger eller kunnskap som de subalterne gjør eller besitter (Spivak, 2014). Slik jeg forstår Spivak, så ligger det etiske i en ansvarlighet overfor annethet og det som er forskjellig, en annerledeshet som skapes gjennom politisk fundert kunnskap. Og ansvarligheten ligger i å skape endringer, eller strukturer for endringer.

2.3 «Can the Subaltern speak?»

Mitt første møte med postkolonial tenkning, var gjennom essayet «Can the subaltern speak?» skrevet av Spivak (1988), og det var begreper som *epistemisk vold*, *subaltern* og *representasjon* som gjorde meg nysgjerrig. I møtet med disse begrepene, og måten de blir brukt på i teksten, var det noe som heftet seg på mine allerede tanker om de yngste barna i barnehagen. Jeg ble grepet både av stemmen hennes, og kompleksiteten i teksten. Begrepene epistemisk vold, subaltern og representasjon, vil bli utdypet senere i kapittelet.

Essayet kan forstås som en gjennomgående granskning av om de underordnede har egne stemmer, og Spivak spør om hvilke muligheter mennesker utenfor hegemoniet har til å kunne tale og til å bli hørt.

Essayet er viktig når det kommer til nøkkelbetyrninger innen postkolonial tenkning, og Spivak tilbyr gjennom dette, perspektiver på mange av betydningene som i ettertid har

opptatt postkoloniale forskere og tenkere (Riach, 2017). Jeg vil her presentere tre bekymringer som Spivak skriver frem, og knytte disse til min studie.

Tre bekymringer

En bekymring er at vestlig tenkning brukes i ulike ikke-vestlige kontekster uten at det tenkes på konsekvensene av dette. Siden ulike land har ulike behov og interesser, kan det i utgangspunktet være problematisk å overføre tenkning og meninger fra et land til et annet. Behov er forskjellig, og i ulike kulturer og samfunn ligger det ulike tradisjoner som også er med og styrer hva som vektlegges. Hva som anses som riktig og viktig for mennesker i USA, vil mest sannsynlig ikke anses som riktig og viktig for mennesker i en landsby i Senegal. Gjennom å sette vestens tenkning som standard, kan maktstrukturer og ulike posisjoneringer opprettholdes. Et eksempel kan være feministiske prosjekt. Kvinner i vesten har et ønske om å hjelpe kvinner i utviklingsland og de bruker sine erfaringer, sin kunnskap og egne behov til å definere prosjektene (Spivak, 1988). Hva det vil si å være kvinne i vesten, behøver ikke å bety det samme som å være kvinne i India. Utfordringer, behov og syn på kvinner er ikke de samme, og derfor vil denne «hjelpen» fra vesten medvirke til å opprettholde, og til og med kanskje styrke maktforskjellene.

En annen bekymring Spivak retter oppmerksomheten mot, er det etiske perspektivet i det å representere og snakke for andre. Når mennesker med mer makt snakker for subalterns, så rokker de deres stemmer og deres fortellinger (Riach, 2017). Spivak har et utvidet syn på det å kunne tale, gjennom at det å tale handler like mye om å bli hørt. Og det å bli hørt, handler igjen om å ha posisjoner å bli hørt fra. Alle former for representasjon innebærer å nekte subalterns å bli hørt, og dermed gjøre deres forsøk på å tale meningsløse (Riach, 2017). Det handler altså ikke om at individene ikke kan tale, men heller det at å tale fra underordnede posisjoner gjør at du ikke blir hørt. Spivak nekter å akseptere at representasjon kan skje på en etisk måte. Det å snakke for andre vil med andre ord aldri kunne bli en etisk handling. Hvis de underordnede skal ha mulighet til å snakke selv, blir det viktig at maktstrukturene tillater de underordnede posisjoner å snakke fra (Riach, 2017). Det blir det etisk riktige å gjøre. Spivak sier i et intervju: «Jeg sier ikke at etikk er umulig, men heller at etikk er erfaringen av det umulige» (Midtuen, 2008, s.125). Slik jeg forstår det ligger det etiske i det å prøve, selv om strukturene er så sterke at de nesten er umulig å overskride.

Klarer man det i et øyeblikk eller to, så står man kanskje i en type etikk. Det umulige ligger kanskje i at det ikke kan planlegges eller bestemmes på forhånd. For Spivak (1988) er det viktige at vi lytter, og siden hun slår fast at subalterns ikke kan snakke, så kan det etiske bli det å lytte til det tause.

Spivak ser på det å snakke som en transaksjon mellom en som snakker og en som lytter (Riach, 2017).

«When you say cannot speak, it means that if speaking involves speaking and listening, this possibility of response, responsibility, does not exist in the subaltern's phere» (Riach, 2017, s.12).

For Spivak handler det om et ansvar, *responsibility*, knyttet til det å lytte. I subalterns verden, eksisterer ikke dette ansvaret, eller sagt på en måte, så er det ingen som tar det ansvaret. Ansvaret ligger i å fjerne hindringer for at de subalterne kan snakke for seg selv, og bli hørt. Det handler om en type respons til det vi «hører», og det ansvaret som følger med det å lytte. Er det ikke vilkår for denne responsen, er det heller ikke vilkår for å snakke. Ansvaret for det å lytte, og til å lytte til taushet, kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

En tredje bekymring som løftes frem av Spivak i «Can the subaltern speak?», er at historien og de store fortellingene fortelles fra de koloniserende, og ikke fra de koloniserte. Bekymringen ligger i at vesten fortsetter å «herske» over de tidligere kolonilandene gjennom fortellinger hvor ikke alle stemmer er med eller tillates. Fortellingene blir fortalt av noen stemmer, og på den måten undertrykkes andre stemmer. Når undertrykte mennesker ikke tillates å snakke for seg selv, eller det de sier ikke anerkjennes som viktig, utelates de fra historien. De har ingen plass i historien, og dette er et eksempel på det Spivak kaller epistemisk vold (Riach, 2017). Dette medfører at vi frarøves deres stemmer og fortellinger.

De tre bekymringene i relasjon til de yngste barnas stemmer

Jeg har nå vist til tre bekymringer som Spivak skriver frem i essayet «Can the subaltern speak?». Oppsummert handler de problematiseringer om:

- Maktstrukturer som holdes ved like gjennom å sette Vestens tenkning som standard
- Å representere og snakke for andre
- Fortellinger blir fortalt av noen stemmer, og dermed utelates andre stemmer

Selv om jeg her har delt de opp, så har de tette forbindelser seg imellom. Dette vil komme fram, når jeg nå vil koble disse bekymringene tettere til min studie.

Universell forståelse og standardisert tenkning og kunnskap om barnet og hva som *virker*, kan oppleves som sannhetsregimer som bæres frem av offentlige stemmer (se store fortellinger i kapittel 1.1.2) Ut ifra et postkolonialt perspektiv, er dette problematisk fordi annerledeshet og ulikhet ikke anses som verdifullt, og fordi det skapes skiller som marginaliserer. Når noe ses på som standard, og denne standarden blir styrende for hvordan alle skal tenke, kan det kobles til store fortellinger. Ved at store fortellinger blir standard derigjennom og styrende for tenkning, opprettholdes de maktstrukturene som virker/er virksomme. Johansson (2005) sier at troen på universelle sannheter påvirkes ikke av kontekst eller tid, med andre ord fører det til at en type tenkning gjelder for alle og uansett situasjon. Dette kan igjen føre til at barn og barns stemmer, marginaliseres gjennom «riktig» kunnskap, uansett hvem de er eller uansett kontekst. Bærere av standardisert tenkning, blir representanter for en viss type tenkning og kunnskap, og derigjennom representanter for de som utsettes for tenkningen og kunnskapen. Dette er problematisk i seg selv, noe som ble vist til tidligere i kapitlet, det å bli snakket for gjennom styrende kunnskap som alle barn «utsettes» for - en universell tenkning og standardisert kunnskap. Når noen representerer andre, representerer de samtidig seg selv som gjennomsiktige (Spivak, 1988). Jeg forstår dette slik at når jeg representerer de yngste barna, så representerer jeg meg selv samtidig som den som vet og kan. Jeg blir den som har makten, og som gjennom representasjon viser jeg meg som overordnet, som den som kan og vet hva som er til deres beste. Jeg setter meg også i en posisjon som en som har rett til å gjøre det. Dette kan også ses i sammenheng med at det er noen stemmer som kan fortelle, mens andre stemmer utelates.

Jeg opplever dette som særdeles komplisert, og ved å ha et etisk blikk på dette, kan det Spivak sier om *responsibility* hjelpe meg. Ved å møte den andre gjennom representasjon, gir vi uttrykk for at vi vet bedre, og at vi *er* bedre fordi vi vet og kan. Gjennom å møte den andre med en ansvarlighet for å lytte, vil det også si at det finnes posisjoner å snakke fra.

Solem-Aicher (2013) stiller spørsmål ved om det er uetisk å forsøke å representere de underordnede, eller om det er etisk å la være? Jeg har ikke noe svar på dette, men jeg tenker at dette er et av mange spørsmål vi bør stille oss.

Oppsummering

Spivak peker på mange problematikker i «Can the subaltern speak?», og jeg har bare tatt for meg tre av dem her. Problematikker og spørsmål som subalternes stemmer og posisjoneringer, det å snakke for andre og den påvirkningskraften som ligger i troen på sannhet i visse kunnskapskonstruksjoner, følger meg videre i denne studien.

Gjennom hele teksten oppfordrer Spivak leserne til å stille spørsmål ved egen tenkning, og det å være klar over at vår tenkning og vårt språk aldri er nøytralt (Riach, 2017). Vårt språk og vår tenkning vil alltid være farget av vår kulturelle bakgrunn, og for Spivak er det viktig at vi er spesielt oppmerksomme på dette i møte med andre kulturer (Spivak, 1988). Jeg føler at det ligger et stort ansvar i det Spivak her ber oss om, og jeg tenker umiddelbart på hva dette kan betyr for arbeidet med de yngste barna i barnehagen.

Hvilke ord og begreper vi bruker når vi snakker om barn og hvilke perspektiver vi legger til grunn for hvilke kunnskaper, meninger og tanker vi har om barn, påvirker hvordan møtene våre blir. Spivak ber oss være ekstra oppmerksomme på dette i møte med andre kulturer, og jeg tenker da på barnas kultur. Hvilke kulturer som får blomstre på småbarnsavdelinger, og ikke, har noe med vårt språk og vår tenkning å gjøre. Kan de voksne i barnehagen klare å se og høre barnas egen kultur? Kan vi i det hele tatt snakke om barnas egen kultur? Ønske om å forstå barnas kultur, kan preges av et objekt perspektiv, hvor forståelse blir fokuset. Og i dette ligger det også en antakelse om barn som transparent, det vil si at det er enkelt å forstå dem, og «ta deres perspektiv» (Pettersvold og Østrem, 2012).

Når Spivak ber oss om å stille spørsmål ved egen tenkning, tolker jeg det slik at hun ber oss om å stille spørsmål ved store fortellinger som styrer vår tenkning, det som farger våre valg av perspektiver, og som er med på å skape praksiser i barnehagen. Jeg ser det slik at vi bør stille spørsmål ved strukturer, maktmønstre og ulike kontrollstrategier. En konsekvens kan være at det åpner seg muligheter for å lytte etter små fortellinger.

2.4 Oppgavens sentrale analytiske begrep

Jeg har nå redegjort for denne studiens teoretiske tilnærming, og jeg vil nå utdype oppgavens analytiske begrep i lys av studiens tematikk. Begrepene epistemisk vold, subaltern og representasjon er begreper som flere innen postkolonialt perspektiv bruker, og jeg vil understreke at det er min forståelse av begrepene, som settes i spill. Og min forståelse er bare en av mange mulige forståelser. Begrepene har sterke forbindelser til hverandre, og utfordringen med å dele opp på denne måten, er å la hvert begrep stå fram på egne ben, samtidig som de er en del av noe større.

2.4.1 Epistemisk vold

Når Spivak (1988) bruker begrepet *epistemisk vold*, så forstår jeg det slik at hun referer til ideologien som ligger bak vestlig kunnskap og språk. Hun bruker termen «vold» siden kunnskap som produseres av og i vesten om andre, både konstituerer en form for vold, og det har vært brukt til å rettferdiggjøre vold mot andre. Begrepet problematiserer kunnskapsproduksjoner som undertrykker andre og nekter den andres subjektivitetsprosess (Spivak, 1988). Det kan være vestlige former for tenkning som tilpasses østlige land, og det kan handle om å nekte den andre subjektivitet, og å frarøve rom å tale fra. Ved å gjøre disse rommene utilgjengelige, gis heller ikke den andres stemme og fortellinger noen verdi (Reyes, 2017). Vi forbinder ofte kolonisering med slaveri og kontroll over landområder, men det kan også dreie seg om det å ta kontroll over tanker, meninger og stemmer (Reyes, 2011). Og det er denne type kolonisering som Spivak kaller epistemisk vold, og som jeg tenker på i forhold til de yngste barna. Det handler om makt, og det handler om kunnskap. Kunnskap kan brukes til å kontrollere og overvåke, og er på den måten en del av en maktstrategi, som igjen er med på å legitimere ulike kontrollsystemer – og strukturer (Cannella og Viruru, 2012). Og slike systemer og strukturer er viktige virkemidler i kolonialisme. Som jeg allerede flere ganger har vært inne på, handler det om hvilken kunnskap som ses på som riktig og viktig, og hvilken kunnskap som blir verdsatt, og hvilken som ikke blir verdsatt. Trekker jeg dette inn i arbeidet med de yngste barna i barnehagen, kan dette komme til uttrykk på småbarnsavdelinger gjennom blant annet innredning, dagsrytme og stellesituasjoner. Ved å tilegne oss kunnskap om barn, gjennom forskning og observasjoner, får vi samtidig kunnskap som fortellinger om

hva barn liker, hva de trenger og har behov for. Dette kan igjen bli til en «sann» kunnskap, som får plass i de store fortellingene om barn, og som noe det kanskje heller ikke settes spørsmålstegn ved.

Cannella og Viruru (2012) stiller spørsmål om hvordan meninger om barn og barndom samtidig kan fungere som en type epistemisk vold mot barn. Som det ble nevnt i kapittel 1, så oppleves det i dag stort press inn mot barnehager og barnehagelærere om metoder, tester, avvik, normalisering og tidlig innsats. Disse kan sees som bærere av etablerte sannheter og kunnskaper om barn. I et kritisk perspektiv kan vi stille spørsmål om de barna som når de mål som er gitt, eller som følger «utviklingstrappen» som er forespeilet, får sin kunnskap verdsatt. Og motsatt: at de barna som ikke har den kunnskapen eller de egenskapene som er ønsket, blir usynliggjort (Moxnes, 2010, s.60). Et interessant spørsmål å stille i denne sammenhengen er: Hva skjer om barn har annen kunnskap eller andre egenskaper enn de som blir verdsatt gjennom gitte mål og rammer? Epistemisk vold setter grenser for muligheter, frihet og handling, og det setter jeg i forbindelse med det som Andersen (2002) sier om at profesjonsutøvere koloniseres inn i profesjonen. Spivak er opptatt av hvordan kunnskapssystemer, spesielt vestens forskningsarbeid leder til epistemisk vold (Riach, 2017). Dette vil igjen kunne innebære å stille spørsmål om vi utøver epistemisk vold mot de yngste barna gjennom vår kunnskap om dem, ervervet gjennom å observere, forske «på dem», som de andre. Dette kan ses på som kritikk av vår tids konstruksjon av kunnskap, hvor vi i stor grad er opptatt av å observere barn, forstå deres perspektiver og «lese» de som gjennomsliktig (Cannella og Viruru, 2012).

Den store fortellingen om kunnskapsproduksjon er med på å etablere måter å snakke, tenke og handle på. Og det er dette jeg forstår som epistemisk vold, en type vold som orkestreres fra avstand (Spivak, 1988). Det er en fare for at det dannes et sannhetsregime som avgjør hvilken kunnskap som skal produseres, hva som kan kalles kunnskap, hvilken kunnskap som har verdi og hva som skal være formålet for den kunnskapen som produseres (Reyes, 2011). Jeg spør meg om det er mulig å tenke motkunnskap her? Kunnskap som bryter med det normerte og det «riktige»? Jeg undrer meg over om små fortellinger kan bringe inn slik motkunnskap? Spivak (1988) snakker om kunnskap «undenfra», en kunnskap som skapes og konstrueres av subalternes. Jeg ønsker ikke å kalle det for subaltern kunnskap, da dette vil kunne ses på som en ny kategorisering eller en ny «sann» kunnskap. Jeg tenker heller på kunnskap som hvert enkelt subjekt tilegner seg hele tiden, om seg selv og sitt liv, kunnskap

som kan formidles gjennom den enkeltes stemme, kunnskap fortalt gjennom små fortellinger. Slik kunnskapskonstruksjon kan kanskje gi oss nye måter å tenke, handle og lytte på. Reyes (2011) kaller kunnskap som utfordrer det koloniale perspektiv, for epistemologisk ulydighet. I tråd med dette, kan jeg tenke på motkunnskap som epistemologisk ulydighet. Og hvis jeg tenker små fortellinger som motkunnskap, blir små fortellinger også en type epistemologisk ulydighet.

2.4.2 Subaltern

Når vi stiller spørsmål ved den kunnskapen som konstrueres, bør vi også stille spørsmål ved strukturene; hvem får delta i konstruksjonen av strukturene, og hvilke konstruksjoner blir sentrert og hvilke blir marginalisert? I et intervju med Harasym (1990) snakker Spivak om nettopp dette:

«In a certain sense, i think there is nothing that is central. The centre is always constituted in terms of its own marginality. However, having said that, in terms of the hegemonic historical narrative, certain peoples have always been asked to cathect the margins, so other can be defined as central. Negotiating between these two structures, sometimes i have to see myself as the marginal in the eyes of others» (Harasym, 1990, s.40-41).

Slik jeg leser dette, så sier Spivak her at det alltid har vært noen mennesker som blir «spurt» om å innta ytterkantene, slik at andre kan defineres som sentrum. Dette skjer i den store fortellingen om hegemoniet, og peker samtidig på senterets egen marginalitet. Ordet *cathect* fant jeg ikke noe godt norsk ord for, og jeg strevde lenge med å finne en mulig måte å forstå det på. Wiktionary skriver at *cathect* er et verb, og peker på psykoanalysen når det gjelder bruk av ordet: «*To focus one's emotional energies on someone or something*» og videre «*[...] is Freud's notion that an individual can cathect thought or thinking as well as attention and perception*» (en.wiktionary.org/wiki/cathect). Her brukes det om det å fokusere emosjonell energi eller tenkning på noe eller noen. Slik jeg forstår det, har med overføring å gjøre. Jeg tenker at makten og undertrykkningen ligger nettopp i denne overføringen, i overføring mellom sentrum og ytterkanter. Et sentrum er avhengig av ytterkanter, derfor vil det ikke være noe sentrum hvis det ikke er ytterkanter. Og det vil ikke være ytterkanter uten

sentrum. Dominans eksisterer ikke uten undertrykkelse, og motsatt. For at noen eller noe skal være i sentrum, vil det alltid være andre eller annet som plasseres i de ytre posisjonene, og noen velger slike posisjoner – eller gjør de det? Er det reelle valg? Eller presses noen til å innta visse posisjoner for at andre skal komme i fokus? Tilpasser seg for at andre skal stråle? Når Spivak (Harasym, 1990) sier at noen mennesker blir spurt om – leser jeg det som ironisk. At noen blir «spurt» kan her være å bli bedt om å innta ytterkantene, slik at andre kan trå frem i sentrum. Eller at noen avlaster andre, slik at de kan være i sentrum. Det kan også være at noen tilpasser seg de store fortellingene fordi de er innskrevne i de dominerende fortellingene, og det da er «riktig» å innta ytterkanter. Jeg undrer meg over om det kan være slik med de yngste barna også? Ved å lytte på en annen måte, kan jeg forstå det Spivak (Harasym, 1990) sier som at barna *er* selve ytterkantene, altså ikke ytterkantene som et sted barna posisjoneres i, men barna som selve ytterkantene. Med det mener jeg at posisjonene er ytterkantene av sentrumet. Posisjoner som ytterkanter. I et slikt perspektiv vil sentrum kunne representerer normaliteten, og ytterkantene det unormale. Barna posisjoneres som unormale eller avvikere. De identifiseres som ytterkanter. Og dette kanskje også «til barnets beste» som alibi. Det vil i så fall kunne være mulig å stille spørsmål ved om det er i et slikt alibi, undertrykkelsen og makten ligger. Det er her den epistemiske volden ligger, som virker og styres på avstand. For å sette dette inn i en kjent kontekst fra barnehagen, kan et eksempel på dette være «kaos». På en småbarnsavdeling kan det være både høye lyder, mange kropper som støter sammen og materialer som flyttes rundt. For mange kan dette oppfattes som kaos. Moxnes (2010) skriver i sin masteroppgave om hvordan pedagogene organiserer kaos etter sine tanker og kunnskaper om hva kaos er. Den kunnskapsproduksjonen som ligger i kroppene til pedagogene, avgjør hvordan de handler og hva de tillater. Ved at det er pedagogene som «sitter med kunnskapen om dette kaoset, opprettholdes dikotomien voksen/barn, barnas stemmer stilnes, og barns hverdag koloniseres», (Moxnes, 2010, s.3). I lys av dette kan vi bli oppmerksom på krefter hvor de yngste barna og deres kunnskap posisjoneres som ytterkanter, mens de voksnes kunnskap om kaos, er i sentrum. Postkoloniale teoriers fremste mål er å synliggjøre, og sette ord på, kunnskap som har blitt usynliggjort. Det å ha makt over kunnskap og kunnskapsproduksjon, er selve fundamentet for dominans (Hjelde, 2006). Gjennom postkolonial kritikk, kan barnas kunnskaper i eksemplet over med «kaos», forsøkes synliggjort. Slik jeg ser det, handler det om å forstyrre de store og dominerende fortellingene, og bli oppmerksom på barnas små fortellinger.

Når Spivak (1988) sier at subalterns ikke kan snakke selv, så er det fordi det alltid er andre, i mer privilegerte posisjoner, som har makt til å snakke for dem. Representasjon blir et ideologisk verktøy som brukes til å fortsette undertrykkningen. Dette igjen vil si at subalterns ikke har makt over hva eller hvordan de representeres, de er på en måte prisgitt de som representerer dem. På samme måte kan vi tenke at de yngste barna er prisgitt de som representerer dem. Om det er de som arbeider i barnehagen, foreldre, politiske dokumenter eller andre, så er det ikke så lett å se hvordan barn kan få kontroll over hvordan de representeres. Spivak (1988) sier at det å snakke innebærer at noen lytter. FN's barnekonvensjon (1989), Lov om barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2005), Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og mengder av faglitteratur sier noe om barns medvirkning. At barn skal kunne si noe om ting som vedrører dem, og at de skal lyttes til. Når jeg her i denne oppgaven spør om vilkår for barns stemmer, og det å lytte, så handler det om noe mer. Barns stemmer omhandler alt ved, rundt og i barnet. Jeg spør meg om de yngste barna kan sees på som subalterne når vi tar i betraktning maktstrukturer som påvirker inn og rundt, ved at de er prisgitt menneskene rundt seg, og samfunnet de er en del av, og dens produksjoner av mening, forståelse og kunnskap. Barna kan rope høyt, men så lenge de ikke har makt over egen representasjon, så forblir de, i lys av Spivak, underordnede, gjennom marginale posisjoner. Spivak snakker om at subalternity ikke er noe stabilt, noe som «er», men det etableres igjen og igjen (<https://www.youtube.com/watch?v=2ZHH4ALRFHw>:). Å være underordnet eller marginalisert, er altså ikke noe som konstant. Dette gir håp om at det er mulig med endringer.

Jeg opplever at Subalternbegrepet favner mye. Begrepene *stemme*, *subjektivitet*, *identitet* og *forhandling* er noen av de som kobler seg på, og jeg har derfor valgt å si noe kort om disse her. Leseren vil oppdage at begrepene går igjen i på ulike plasser i denne teksten, og henger på ulike måter sammen. Her deler jeg de opp, i et forsøk på å kunne se deres allikevel ulike kvaliteter.

Stemme

Stemme kan forstås på ulike måter, fra ulike perspektiv. Når jeg her er opptatt av stemmer, så er det i utvidet forstand. En stemme er ikke her bare et verktøy man bruker for å ytre noe med lyder, men et bilde på det å være i verden. Hva vi legger i ordet stemme, kan sees på som et ontologisk spørsmål. Er stemme noe man eier en gang for alle, eller kan vi se på stemme som noe som gjøres ut ifra kontekst og ulike samspillsprosesser? (Tingstad, 2019). Med referanse til Sirkka Komulainen (2007), peker Tingstad på at det er noen tvetydigheter her og hun oppfordrer til å tenke gjennom hvordan begrepet *stemme* brukes. I et kritisk perspektiv gjør Tingstad oss oppmerksom på problematikker ved å forholde seg til stemme som noe vi eier, som en eiendel. Bak dette ligger det en tro på at stemme ikke er noe vi har, men noe som skapes i menneskelig kommunikasjon, og som er en prosess som skapes om og om igjen. Slik jeg forstår dette, så kan ikke stemme ses på som noe universelt, men heller som noe komplekst og unik, og noe som er kontekstavhengig (Tingstad, 2019).

Hvilke vilkår barns stemmer kan ha er, for meg, et spørsmål om hva barn og stemme kan være eller kan gjøre. Det må bygges infrastrukturer for ulike perspektiver på stemme. Og det er her jeg tenker at «stemme» kan ses som ontologisk eller at det i det minste krever ontologisk refleksjon. Jeg har også tidligere vært inne på at stemme i stor grad også handler om det å lytte, eller bli lyttet til. Spivak (1988) er opptatt av at om du ikke blir hørt, så har du ikke snakket. Vilkår for stemmer handler dermed like mye om vilkår for å lytte (Reyes, 2017).

Subjektivitet og identitet

Spivak (1988) er kritisk til det å se subalterns som en homogen gruppe, som utelukker individer med egne interesser, behov og ønsker. (Riach, 2017). Hun uttrykker bekymring for at de underordnede fremstilles som en udifferensiert, homogen masse, hvor den enkelte ikke får tre frem, og hvor alle blir sett på som like, ensartet eller som de samme. I et slikt perspektiv, vil det være lite rom for forskjellighet og annerledeshet. Ved å se på underordnede som en masse, vil deres identitet bli knyttet til det faste. Grupper av mennesker defineres med samme egenskaper, kunnskaper, tanker og stemmer. Når vi f.eks. bruker betegnelser som 2 åringene, kan det tenkes at 2 åringer som gruppe tildeles en gruppeidentitet som alle i gruppen deler ut ifra alder.

Det samme kan gjelde i uttrykk som f.eks. de sårbare barna eller barn med spesielle behov. Slike fellesbetegnelser, kaller Spivak for identitetsord (Wolden, 2017), og hun problematiserer hvordan de brukes for å undertrykke, marginalisere og plassere mennesker i grupper. For Spivak er slike ord med på å støtte opp under om essensialisme, det naturlige og om forståelse for at praksiser er uforanderlige. Problemet er at det ikke tas høyde for forskjellighet, hverken når det gjelder forskjellige liv, forskjellige fortellinger, forskjellige situasjoner eller forskjellige stemmer. For å unngå dette, bruker Spivak begrepet subaltern i en utvidet forståelse, for å vise at det finnes mange ulike subjektposisjoner, som ikke er definert på forhånd (Wolden, 2017). På denne måten kan subjektivitet ses på som prosess, snarere enn fast struktur. Vi konstituerer oss hele tiden i disse prosessene, både gjennom hvordan vi handler, hvordan vi taler og hvordan andre adresserer oss. Barn kan ha/få/ta posisjoner som robust, sårbar, hjelpetrengende, nysgjerrig, kunnskapsløs osv., men det er samtidig en fare for at slike betegnelser «låser» mennesker fast og reduserer deres handlingsrom. Hos barnet som ses på som robust, kan robust bli det som knyttes til barnet. Andre egenskaper glemmes, glemmes eller gis ingen verdi, og når det snakkes om barnet, omtales det som «hun/han robuste». Det å være robust blir det som definerer barnet. Kanskje ikke barnet føler seg robust, hva da? Jeg stiller spørsmål om barnets egne fortellinger, og dermed deres egen stemme, usynliggjøres i de store fortellingene som bæres frem av identitetsord.

Hvis vi møter dette med Spivak's bruk av et utvidet subalternbegrep, kan subaltern beskrive skiftende identiteter, altså identiteter som kan ha flere funksjoner, som kan skifte i ulike kontekster (Riach, 2017). Med det forstår jeg at subaltern, og dermed identitet, ikke har noe fast mening, det er ikke noe som er stabilt og uforanderlig. Et slikt perspektiv åpner opp for at vi ikke kan definere og identifisere barn ut ifra egenskaper eller handlingsmønstre. I en forelesning på University of California, 08.02.2008 (<https://www.youtube.com/watch?v=2ZHH4ALRFHw>), sier Spivak at for henne, er det ingen subalterne nasjoner. Jeg setter det i sammenheng med det hun sier om identitet – det er ingen masse, men unike stemmer, med hver sine historier, erfaringer og opplevelser. Det koloniale ligger nettopp i det å kalle en nasjon for subaltern og samtidig generalisere, definere og identifisere. Spivak snakker her om nasjoner, men jeg lurer på om jeg kan se dette i forbindelse med småbarnsavdelingen? Det er problematisk hvis vi ser småbarnsavdelingen, og barna der, som en masse. Eller som de yngste barna, de minste som toåringene osv., og behandler de som en ensartet gruppe – lik hverandre, men forskjellige fra de andre. Som

Spivak sier i forelesningen over, så vil det innebære at barna defineres og identifiseres ut ifra gruppen som helhet. Det vil være problematisk å se småbarnsavdelingen som en masse, fordi det forleder oss til å redusere det individuelle og det unike ved hvert enkelt barn. Og jeg er selv klar over at jeg i denne studien bruker «de yngste barna», og at det kan forstås som at jeg søker kunnskap om de yngste barna som en gruppe. Selv om jeg benytter meg av det Spivak henviser til som identitetsord, søker jeg hele tiden bevissthet om det mangfoldige, de enkelte barnas stemmer og de forskjellige identiteter.

Andersen (2002) skriver at identitet forstått i et postmoderne perspektiv, søker etter mangfoldige og foranderlige identiteter. Det finnes ingen «kjerne», eller bare en måte å være på. Det er foranderlig og i bevegelse. I lys av det foranderlige, kan det f.eks. bli problematisk å operere med kategorier som kvinne, barn, gutt, aktiv, stille osv. Vi kan heller se på barns identitet som flere forskjellige identiteter. Noe som igjen vil kunne innebære at identitet skapes om og om igjen og at de ikke kan gjenskapes på identiske måter.

Forhandling

Det vil være enkelt å tenke seg at den subalterne kan forhandle seg til andre posisjoner, selv om det fordrer til andre måter å forstå, andre måter å konstruere kunnskap og mening på. Men slik jeg forstår Spivak så er det jo nettopp det at forhandling ikke er likeverdige på noen måte, noe som medfører til at vi ikke kan forhandle på likeverdige grunnlag. Dette fordi vi alltid må tilpasse oss til det som rår. Jeg forhandler med det som eksisterer, det som jeg er nødt til å forholde meg til. Forhandlinger om sentrum og ytterkanter handler ikke om likeverdige forhandlinger, selv om vi kanskje kan forledes til å tro det. Problemet er at det handler ikke om en type fri vilje, men en vilje styrt av de bestemmelsene som ligger der, de bestemmelsene som gjelds. Forhandlinger blir på denne måten konstruksjoner. Forhandlinger vil bli videre fordypet i kapittel 5.

2.4.3 Representasjon

Et hovedtema i essayet «Can the subaltern speak?» (Spivak, 1988), er muligheten for individet til å ta egne avgjørelser og snakke for seg selv. Å være agent i eget liv, og det å representere seg selv. Essayet kan ses på som en granskning om de underordnede kan snakke, men like viktig, som tidligere nevnt, om de blir hørt. Spivak (1988) argumenterer for at det er flere faktorer som forhindrer dette. Den viktigste er at folk med mer makt snakker for dem. Det kan være akademikere, religiøse ledere eller andre mer privilegerte i samfunnet. Når de privilegerte gjør dette, stjeler de de underordnedes egne stemmer. Spivak ønsker at de underordnede skal oppnå en effektiv politisk stemme, og representere seg selv (Riatch, 2017). Det handler om å endre maktstrukturene – det holder ikke at de underordnede får snakke fra nåværende posisjoner, men de må ha andre posisjoner å snakke fra. Først da kan undertrykkingen og marginaliseringen ta slutt (Spivak, 1988).

I essayet «Can the subaltern speak?» bruker Spivak en hinduistisk praksis, *sati*, enkebrenning, som eksempel på effekten av hvordan kombinasjonen kolonialismen og patriarkatet gjør det vanskelig for den koloniserte kvinnen å snakke. Sati er en tradisjon eller praksis hvor kvinner ble brent på bålet sammen med sin avdøde mann. Under Britisk kolonistyre i India, ble denne praksisen avskaffet (Loomba, 2005), og selve avskaffelsen reddet mange kvinner fra å dø. Spivak er ikke imot selve avskaffelsen av sati, men er kritisk til at ikke kvinnene selv var representert eller deres stemmer var etterspurt, i debattene og diskusjonene rundt avskaffelsen (Spivak, 1988). Kvinnene ble representert av et politisk system som snakket på kvinnenens vegne. For Spivak (1988) er dette bevis for at den kvinnelige koloniserte ikke har noen plass å tale fra. Sati er kanskje det ultimate eksemplet å bruke på det å stilne kvinner. Kvinnen dør, og er stilnet for alltid. Her kan vi tenke at disse kvinnene står som selve symbolet på den stilnede undertrykte kvinnen. Faren ved å tenke slik, er at vi da generaliserer kvinner og lar noen representere alle kvinner. Men kan vi komme utenom å kategorisere eller tenke grupper av mennesker? Hva da når vi ønsker å få tak i de underordnedes fortellinger, fortalt av dem selv? Vil ikke dette også medføre en fare for å essensialisere disse historiene som kommer «nedenfra»? At de historiene vi hører representerer alle de som ikke kan fortelle historiene sine?

Ved å representere andres stemmer, vil de som representerer fungere som en type filter for de undertryktes stemmer. Det er ikke de undertryktes stemmer vi hører, men en filtrert utgave av noens stemmer (Solem-Aicher, 2013). For de yngste barna i barnehagen, kan det bety at deres stemmer filtreres gjennom voksnes stemmer, foreldrenes stemmer, stemmer i politiske dokumenter eller samfunnsøkonomiens stemmer. Dette er problematisk med tanke på vilkår for barns egne stemmer, og det å bli hørt. I en slik filtrering kan det fort bli at barns stemmer filtreres for å passe inn i standardiserte og forhåndsdefinerte mål og kriterier.

Nå har jeg belyst noen problematikker i forhold til vilkår for de yngste barnas stemmer, og jeg har presentert et forskningsspørsmål som jeg ønsker å undersøke nærmere. Gjennom dette har jeg har beredt grunnen for å kunne diskutere disse spørsmålene ved postkoloniale perspektiv og begreper fra Spivak, og jeg skal nå gå over til å si noe om hvordan jeg på bakgrunn av alt dette har gått fram i undersøkelsen min.

3.0 Metodologi

«Metodologi kan betegnes som den eller de måter forskeren velger å forklare og forsvare sine valg for hvordan framskaffe og synliggjøre kunnskaper om verden» (Rhedding-Jones, 2012018, s.37).

Forskningsmetodologi beskrives i dette kapitlet som alle vurderinger og valg som er gjort for å svare på studiens forskningsspørsmål. Jeg støtter meg til Rhedding-Jones (2005), som sier at metodiske valg er integrert i metodologien, og det handler om hvordan empiri konstrueres, samles inn og analyseres. Videre skriver hun at teori ikke står alene, men er tett forbundet med metodologien, gjennom hvordan jeg konstruerer datamaterialet, og hva jeg ønsker å gjøre med det konstruerte materialet. Valg av teori påvirket hvilken metode jeg har brukt til å innhente datamaterialet. Samtidig er både teori og metode medvirkende i valg av analytiske innganger.

I dette kapitlet ønsker jeg å vise leseren de ulike valgene som er tatt. Jeg vil først si noe om metodiske valg, for så å ta et kritisk blick på metodevalg og selve den metodiske gjennomføringen. Jeg redegjør for tanker rundt egen forskerrolle og etiske overveielser, før jeg til slutt sier noe om studiens gyldighet og pålitelighet. Jeg kommer ikke til å vise til valg som har med studiens analyse å gjøre i dette kapitlet, da dette kommer fram i neste kapittel.

3.1 Metode

Tidlig i prosessen vurderte jeg tekstanalyse som analytisk metode, ved å lese og re-lese ulike offentlige dokumenter. Dette ville vært i tråd med postkolonial tenkning, hvor utgangspunktet er å lete etter koloniale stemmer i tekster og litteratur (Spivak, 1988). Samtidig var jeg nysgjerrig på hva barnehagelærere tenkte rundt studiens tematikk. Siden jeg anså det relasjonelle som viktig, utelukket jeg intervju som metode for innhenting av datamaterialet. Valget falt så på metoden som kalles *fokusgruppe* (Brinkmann og Tanggaard, 2015).

En definisjon på fokusgruppemetoden, er at det er «diskussioner i grupp där människor möts för att på ett fokuserat sätt, ledda av en gruppleadare, diskutera olika aspekter av ett ämne eller tema» (Dahlin- Ivanoff og Holmgren, 2017, s.16).

Kunnskapsteoretisk ligger fokusgruppemetoden nærme sosialkonstruktivisme gjennom at kunnskap ikke er noe som konstrueres isolert, men i samspill med andre (Dahlin-Ivanoff og Holmgren, 2017). Det som skiller denne metoden fra andre kvalitative metoder, er at fokuset er på det kollektive, og ikke på enkeltindivider.

Det er noen kjennetegn på fokusgruppe, og jeg vil kort redegjøre for disse her (Nøtnæs, 2001, s. 4-5):

1. Gruppens størrelse.

Det anbefales ikke over 12 deltakere eller mindre enn 4. Dette er for at alle skal få sagt det de ønsker, men at det også er mulighet for å få frem ulike perspektiver.

2. Samtalene i fokusgrupper organiseres i serier.

Det vil si at det legges opp til flere samtaler med de samme deltakerne.

3. Det er en fordel at deltakerne ikke kjenner hverandre fra før og at gruppene er homogene.

Tanken er at det kan skape begrensinger for hva noen vil snakke om hvis det er kjente mennesker i samme gruppe. Samtidig er det en fordel om deltakerne har noenlunde lik bakgrunn, da samme erfaringsbakgrunn kan virke stimulerende på de diskusjonene som kan oppstå.

4. Fokusgrupper er en metode for datainnsamling.

Formålet er ikke at gruppen skal komme fram til et resultat eller en enighet om noe, men å samle inn mest mulig data om ulike temaer.

5. Fokusgrupper handler om kvalitative data

Data som produseres i fokusgrupper dreier seg om holdninger, forståelser og kunnskaper om deres virkeligheter.

6. Fokusgrupper handler om fokuserte samtaler

Møteleder sørger for at samtalene holdes fokuserte på valgt tema, og det skjer gjennom godt planlagte spørsmål.

Alle disse punktene vil bli berørt i de ulike delene videre i dette kapitlet.

Oddrun Bjørklund (2005) skriver at fokusgruppe som metode har blitt mer og mer populær de siste årene, og det er blant annet fordi det er en metode som er relativt rask å gjennomføre i forhold til andre metoder og at det gir resultater raskt. Deltakerne i fokusgrupper er fokusert på et tema som løftes inn i gruppa, av det som kalles en moderator. I tillegg til å forberede spørsmål som bringer fokus på valgt tema, er oppgaven til en moderator også det å være ordstyrer (Bjørklund, 2005). Jeg hadde med ulike utsagn inn i samtaleene våre, stilte noen oppfølgingsspørsmål og var en type ordstyrer. Når det er sagt, så jeg meg selv mer som en type samtalepartner enn en moderator. Det handler mer om at ordet moderator gav meg assosiasjoner med å være en som passet på at alle fulgte regler, og som hadde som oppgave å passe på hva som ble sagt, og hvordan.

I tråd med studiens teoretiske perspektiv, så var jeg ikke ute etter *hvorfor* deltakerne tenkte og handlet på en spesiell måte, men å skape rom for å tenke høyt, utforske meninger og diskutere synspunkter. Brinkemann og Tanggaard (2015) snakker om det sosiale rom i fokusgruppe, et rom hvor deltakerne kan utdype hverandres perspektiver og løfte inn egne erfaringer og opplevelser om temaet som bringes inn i samtaleene. Jeg hadde et ønske om å lytte til deltakernes fortellinger, fortalt med deres egne stemmer. Med fokusgruppe som kvalitativ forskningssamtale, hadde jeg mulighet til å lytte til fortellinger som fortalte meg noe om hvordan barnehagelærere tenkte rundt de temaene som ble løftet inn i samtaleene, og samtidig ha fokus på det dialogiske og relasjonelle (Stormhøy, 2013). Det relasjonelle kan være interessant på den måten at det en deltaker sier kan påvirke de andre, og slik kan det komme frem flere perspektiver, og ulike diskusjoner drives på den måten videre. Dynamikken i gruppa kan ses på som en drivkraft til å få informasjon som relevant for temaet (Bjørklund, 2005).

Barnehagelærerne som deltok i samtaleene ble medskapere til prosjektet. Det var deres stemmer og deres fortellinger som jeg nærleste sammen med utvalgte begreper i analysen, og dermed ble de en viktig del av den kunnskapen som ble konstruert gjennom forskningsprosjektet.

3.1.1 Kritisk blikk på metodevalg – styrker og svakheter

Som de fleste metoder, har også fokusgruppe både styrker og svakheter.

Styrker ved fokusgrupper er at den krever ikke så mye forberedelse som mange andre metoder, og man får raskt informasjon om valgt tema. Det er også en styrke i at spørsmålene som bringes inn blir belyst, samtidig som samspillet og interaksjoner mellom deltakerne blir belyst. Metoden gir også tilgang til å belyse bakenforliggende holdninger og forståelser (Bjørklund, 2005).

Svakheter, eller begrensinger ved metoden kan være at det kan dannes et hierarki mellom deltakerne, på den måten at noen av deltakerne ikke snakker frem sine egne meninger og forståelser for å unngå konflikt med andre deltakere. I forhold til et intervju som gjøres en til en, vil deltakerne i fokusgrupper ha mulighet til å snakke like mye. Det kommer an på antall deltakere, men også dynamikken i gruppa. Moderatoren kan heller ikke spørre direkte og personlig på samme måte (Bjørklund, 2005). Det er også et problem at mange overfører resultatene fra fokusgruppa til en større del av befolkningen, gjennom å generalisere resultatene (Bjørklund, 2005).

Egne metodiske erfaringer

Siden det ikke var flere enn tre barnehagelærere med i fokusgruppa, opplevde jeg at alle fikk pratet mye, og jeg fikk ikke følelse av at noen følte at de ikke hadde mulighet til å si sine egne meninger. Jeg synes jeg fikk et godt inntrykk av det relasjonelle mellom barnehagelærerne, noe som også ble bekreftet gjennom samtalene. En fordel jeg opplevde med å bruke denne metoden var at den gav muligheter for, og åpnet opp for, varierte fortellinger som heftet seg på hverandre, og slik kunne nye perspektiver skapes. En annen styrke var at det komplekse fikk større spillerom og det åpnet opp for forskjellige måter å tenke på. En tredje styrke var at det var en ressurs sparende måte å innhente datamateriell på, i forhold til for eksempel intervju eller observasjon.

Til sist her, vil jeg ta med det at metoden ikke fordrer at gruppa skal komme til enighet om noe, eller gi noe type konklusjon. I forhold til denne studiens tematikk, passet derfor metoden bra.

Det jeg opplevde som begrensninger, var at jeg ikke fikk være i kontekster barnehagelærerne utfører sin praksis i, som ved deltakende observasjon. Dette ble noe jeg tenkte mer og mer over i løpet av forskningsprosessen. En annen begrensning handlet mer om å bruke metoden som den eneste metoden. Ved å følge opp samtalene i fokusgruppa med en til en intervju, kunne jeg kanskje fått enda mer nyansert informasjon.

3.1.2 Utvelgelse

Utvelgelse av deltakere til samtalegruppen, foregikk ved at jeg sendte en mail til styrer i en barnehage, med spørsmål om det var noen barnehagelærere der som kunne vært interessert i å være med. Det var tydelig for meg at jeg ønsket barnehagelærere som deltakere i fokusgruppen. Det var fordi jeg anså det som viktig at de både hadde den pedagogiske praksisen gjennom daglig arbeid på avdeling, og en teoretisk bakgrunn. Jeg følte at oppgavens problemstilling «krevde» dette. I mailen forklarte jeg kort hva prosjektet dreide seg om, og hva det ville bli brukt til. Det kom raskt positivt svar, hvor 3 barnehagelærere var interessert i å delta. I utgangspunktet ønsket jeg å ha med fire barnehagelærere. Grunnen til at jeg valgte å ikke hente inn en barnehagelærer fra en annen barnehage i tillegg til de første tre, var at jeg var redd for hva det ville gjøre med dynamikken i gruppen. Jeg tok tidlig et valg på at jeg ønsket barnehagelærere fra samme barnehage. Bakgrunnen for det valget, var at jeg ønsket en dynamikk som var kjent for deltakerne, at de var vant til å reflektere sammen, at det var en viss trygghet i gruppen og for at deltakerne ikke skulle bruke tid på å bli kjent. Jeg kunne ikke vite at det var slik selv om de jobbet i samme barnehage, men den sjansen tok jeg. Det er sikkert gode grunner for å tenke annerledes, at det kan være fruktbart å ha pedagoger som ikke kjente hverandre fra før. En ting jeg tenkte mye på, var om det kunne slå ut på den måten at de ikke turte være ærlige, og at diskusjoner kunne skape vansker i kollegiet etter samtalene. Den sjansen tok jeg også. Valget om å ikke ha flere enn 4 (som ble 3), gav muligheter for å gå i dybden i de fortellingene som oppstod underveis i samtalene.

En stund før samtalen skulle gjennomføres, hadde vi en førsamtale, det Brinkmann og Tanggaard (2015) kaller introduksjon. Her var også styreren i barnehagen med, for å få informasjon om prosjektet, tema og det praktiske rundt samtalen. Det krevde litt tilrettelegging, da samtalen skulle gjennomføres i barnehagelærernes arbeidstid. Her forklarte jeg kort om temaet i oppgaven, hva materialet fra samtalen skulle brukes til, og litt om det praktiske rundt samtalen. Jeg informerte også om at prosjektet var innmeldt til NSD, og at det var godkjent. Deretter kunne de stille spørsmål til prosjektet og deres deltakelse, før vi gikk gjennom samtykkeskjema (vedlegg 1), som ble skrevet under.

Som nevnt tidligere, så var det ønske om at deltakerne skulle være utdannet barnehagelærere og at de arbeidet på avdeling. Det vil si at de hadde sitt daglige arbeid med barn. Og det var ønskelig at de arbeidet på småbarnsavdeling. To av barnehagelærerne arbeidet på småbarnsavdeling med 14 barn i alderen 1-3 år, og en barnehagelærer arbeidet på storbarnsavdeling med 26 barn i alderen 3-6 år. På begge avdelingene arbeidet det 4 voksne, to barnehagelærere og to fagarbeidere. De to som arbeidet på småbarnsavdeling, arbeidet på to ulike avdelinger.

3.1.3 Forberedelser til samtalen

Jeg hadde ikke noe ønske om å gjøre samtalen i fokusgruppa om til noe type intervju situasjon, og tenkte en god stund på hvordan jeg skulle løfte frem det jeg var interessert i. Jeg vurderte sangtekster, fotografier, dikt og ulike sitater. Etter noen runder med meg selv, landet jeg på å skrive ned ulike sitater eller utsagn. Jeg skrev de på store lapper som jeg planla å legge på bordet under samtalen, en om gangen, slik at de var godt synlige for alle barnehagelærerne. Grunnen til at det ble på denne måten, var at jeg da kunne hente utsagn og sitater fra ulike dokumenter eller annen litteratur, som jeg kjente kunne bringe noe med seg inn i samtalen. Jeg vurderte også om barnehagelærerne på forhånd skulle vite innholdet i utsagnene eller ikke. Jeg valgte til slutt å sende de til dem på mail, slik at de kunne titte litt på dem før vi møttes. Dette bestemte jeg meg for i siste liten, så de fikk ikke god tid. Jeg hadde ikke noen begrunnelse for å ikke gjøre det. Det ville eventuelt vært for å overraske dem eller prøve å sette dem ut på en måte, og det var ikke intensjonen min.

Det er viktig at utsagnene jeg brakte inn i samtalerne belyser temaet godt. De skal stimulere til diskusjoner, være av interesse for deltakerne og være innen et kjent emne slik at alle føler at de kan delta i diskusjonene (Dahlin-Ivanoff og Holmgren, 2017).

Jeg tok frem et utsagn om gangen, og byttet når jeg følte at det var ferdigdiskutert. Jeg hadde ikke satt noe fast tid per utsagn, men håpet å rekke to per samtale. Det jeg brakte inn i samtalerne, var følgende:

1. *«Barna skal føle seg sett og hørt, og bli tatt på alvor av ansatte som lytter med mer enn bare ørene».*

Sitatet var hentet fra årsplanen til barnehagen hvor barnehagelærerne jobbet. Det var et bevisst valg å starte med dette sitatet. I og med at det stod i barnehagens årsplan, regnet jeg med at dette var noe barnehagelærerne hadde vært med på å utforme, og dermed noe som var kjent for dem. Tanken var da at de ville komme raskt i gang med å prate, at de ikke brukte så lang tid på å bli «varme i trøya». Dette var kjent for alle tre, og på den måten kom alle raskt i gang med deltagende innspill inn i samtalen

2. *«Men hvis du blir hørt som et problem, så blir du egentlig ikke hørt».*

Sitatet er hentet fra Sara Ahmeds innlegg under en konferanse i Gøteborg i 2013 (Bergstrøm, 2013). Grunnen til at jeg valgte å ha sitatet med inn i samtalen i fokusgruppen, var todelt: For det første var jeg nysgjerrig på om dette var en type sitat eller utsagn barnehagelærerne var vant til å reflektere og diskutere. For det andre, må jeg være så ærlig å si at jeg var ute etter å kanskje få tenkningen litt utenfor deres komfortsone.

3. *«Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8).*

Etter å ha lest barnehagens årsplan, fikk jeg forståelse for at de var opptatt av rammeplanen, og at de brukte mange ord og begreper derfra i sin årsplan. Jeg dro den slutningen at dette da også var ord og begreper de brukte i sin pedagogiske praksis i barnehagen. Jeg var nysgjerrig på om det ville bli diskusjoner rundt barnets beste, eller om det var noe som var diskutert «ferdig», med type «her i denne barnehagen forstår vi barnets beste slik».

4. «Kunnskap=makt».

Dette er et utsagn som jeg konstruerte på forhånd. Det kan forstås som en sannhet jeg legger fram, men tanken var å skape et utgangspunkt for diskusjon rundt både makt og kunnskap, men også vedtatte sannheter. I tillegg var jeg interessert i om dette var noe som fikk oppmerksomhet på de ulike møtene barnehagelærerne deltok i (avdelingsmøter, personalmøter, ledermøter, refleksjonsmøter). Det å tenke kritisk rundt egen kunnskap, og bruken av den, er ikke så enkelt hvis det ikke er takhøyde for det i kollegiet i barnehagen. Kritisk tenkning er avhengig av at det er en måte å jobbe og tenke pedagogikk på, som jeg tenker er avhengig av at det er en kjent eller ønsket måte å kommunisere på.

3.1.4 Gjennomføring av samtalene

Det var satt av 1 time per samtale. Vi hadde avtalt at vi skulle gjennomføre 2 samtaler, med mulighet for en tredje hvis behov. Jeg valgte å ha to samtaler. Samtalene ble avholdt med ca. 3 ukers mellomrom, noe som viste seg å være produktivt. I tiden mellom samtalene hadde deltakerne tenkt på ting fra den første samtalen, og vi kom rett inn på det når vi så møttes igjen. Som skrevet over, så hadde jeg med fire ulike utsagn inn til samtalene. Utsagnene var tenkt som utgangspunkt for samtalene, samtidig som de kunne romme muligheter for det uvisse. Samtalene ble tatt opp på lydbånd, og senere transkribert.

Alvesson og Kärroman (2012) skriver frem ulike forestillinger, eller problem, som de setter i forbindelse med intervjusituasjoner. Jeg koblet de også til fokusgruppe samtaler, og fant noen av de veldig interessante i forbindelse med mitt prosjekt. Jeg valgte å bruke del tid på å tenke igjennom disse, både før, under og etter hver samtale. Det første er det de kaller *Det sosiale problemet* (s.126), at prestasjonen agerer i forhold til sosiale normer for samtalsituasjonen. At det blir viktig å gjøre en god «figur», at man er redd for å ikke gjøre det bra. Det andre kaller de *Det «institusjonelle» problemet* (s.126) : at deltakerne styres av normer og regler for hva man kan snakke om, og hvordan det kan snakkes om. Og at det dominerer samtalsituasjonen. At det blir politisk korrekt. Det tredje er det de kaller *Representasjons / konstruksjons-problemet* (s.127): hvordan deltakerne redegjør for komplekse fenomen gjennom språket. Fortellingene viser vanskelighetene med språket, mer

enn å gi et bilde av verden der ute. Det siste jeg tar med her, er det de kaller «*Autonomi / determinisme*» (s.127): at deltakerne tilpasser seg, atferdsmessige, normer for hvordan man skal være. Det kan være som kvinne, mann, arbeidstaker, kollega og barnehagelærer (Alvesson og Kärroman, 2012).

Jeg ønsket at deltakerne i fokusgruppen kunne være medkonstruktører av kunnskap. Det var aldri tanke om at samtalerne skulle være betinget av at tanker og forestillinger skulle fanges på «en riktig måte», men heller at vi alle skulle være medskapere av nye tanker (Alvesson og Kärroman, 2012). Videre snakker Alvesson og Kärroman om å la materialet være en dialogpartner, og at istedenfor å kontrollere materialet, så lar man seg overraske av det. Det jeg var mest spent på var om deltakerne ville følge normer for hvordan man skal snakke om det tema som ble løftet frem, normer som ligger i store fortellinger som barnehage er en del av, og som kan sees på som den «riktige» måten å snakke om tematikken på. Sagt på en annen måte, om det var de store fortellingene som ble fremhevet, eller om de små fortellingene også kom frem.

En tanke som dukket opp, var om jeg skulle ha hatt samtalerne senere i prosessen, med det argument at jeg kunne «spisset» temaene i forhold til prosjektet. Jeg hadde samtalerne tidlig i prosessen, før jeg hadde begynt å produsere tekst, med andre ord mens jeg var i «leseobla». Jeg stoppet ikke så lenge ved denne tanken, men slapp den ganske raskt.

En kort refleksjon om egen forskerrolle i samtalerne

Det var viktig for meg som forsker å reflektere over egen rolle i samtalerne, slik at kunnskapsproduksjonen ble minst mulig påvirket av mine fortellinger og forestillinger (Stormhøy, 2013). Kunnskap skapes ikke i et vakuum, men blir til i relasjonen mellom deltakerne, mellom deltakerne og meg, og i forhold til de maktstrukturene vi alle er en del av. Samtidig eksisterer konstruksjon av kunnskap som språk, både i forhold til lydopptak, transkriberinger og gjennom ulike posisjoneringer. De posisjoner deltakerne har i hverdagsdiskursen og i diskursen som vi er en del av gjennom samtalerne, er en del av den språklige kunnskapskonstruksjonen (Stormhøy, 2013). Kunnskap konstrueres i relasjonene mellom deltakerne og forsker, og jeg som forsker blir medskaper av kunnskapen gjennom både det som løftes inn i samtalerne, og ved at jeg er en del av det relasjonelle i samtalerne.

Konstruksjon av kunnskap skjer også gjennom at fokusgruppens deltakere, gjennom sine stemmer, konstruerer kunnskap ifra en bestemt virkelighet, en virkelighet de er en del. Sagt på en annen måte vil de store fortellinger som deltakerne er en del av, påvirke hvordan de bruker sine stemmer inn i samtale, hvilke fortellinger som fortelles og hvordan språket blir en del av fortellingene. Det språklige er hele tiden med i denne prosessen, fra samtykkeskjema til samtale, gjennom lydopptaket og transkriberingen, og i teksten som skrives og gjennom leseren av teksten (Stormhøy, 2013). utfordringer kan være at barnehagelærerne og deres fortellinger påvirkes ikke bare av de fortellingene de selv er en del av i hverdagen, men også fortellinger som selve samtale skaper. Ifølge Stormhøy kan vi ikke komme utenom dette problemet, men at det blir viktig at jeg som forsker tenker over den påvirkning jeg kan ha på produksjonen av kunnskap som skapes. Dette tenkte jeg over før samtale, og det ble viktig å skape rom for deltakerne og deres refleksjoner, et rom som de kunne fortelle og konstruere i, og som ikke ble invadert av meg som forsker (Stormhøy, 2013). Samtale var ikke et middel for å drive frem sannheter om praksisen i barnehagen. Det handlet ikke om kunnskapsformidling, men snarere kunnskapskonstruksjon (Alvesson og Kärman, 2012). En del av dette, var å fornemme de hverdagsfortellinger som deltakerne praktiserer innenfor.

3.1.5 Transkribering

Jeg valgte å transkribere fra begge samtale samtidig. Det vil si etter at begge samtale var ferdige. Samtidig lyttet jeg til opptakene fra første samtale flere ganger før samtale 2 ble gjennomført. Jeg noterte meg det jeg ønsket å følge opp i samtale 2. Det kunne være noe jeg ønsket å høre mer om, eller uttalelser som jeg ville være oppmerksom på. Jeg stilte meg også spørsmål om dynamikken mellom barnehagelærerne var endret i den andre samtale i forhold til den første. Det opplevde jeg ikke at den var, og det kan nok komme av at de jobbet sammen og kjente hverandre godt.

Det overrasket meg hvor mange småord som brukes i det verbale språket. Mange hmm, eee og så videre gjorde det utfordrende å føre samtale over til skrift. I transkriberingen skrev jeg ned alle småord, pauser osv. Når jeg senere skulle jobbe med materialet i forbindelse med skriveprosessen, tok jeg småordene vekk, slik at det ble enklere for meg å lese sammenhengende. Det å skulle gjøre om det talte ord til skrifttegn via pc og ut på ark, gjorde at det føltes som om jeg mistet noe. Jeg opplevde noen ganger at kraften i det

jeg lyttet til forsvant når jeg senere leste det med skriftlige ord. Gikk jeg glipp av blikkene? Eller en undertone i det som ble sagt? Eller var det samspillet mellom tone, blick og stemmebruk? Jeg vet ikke. Jeg har opplevd det samme når jeg skal skrive ned det jeg tenker. Noe fordufter på veien. Brinkmann og Tanggaard (2015), kaller transkribering for oversettelse, og det var i denne oversettelsen jeg følte jeg mistet noe.

Når noe oversettes fra tale til skrevet tekst, slår det meg at dette kan knyttes til representasjon. Den skrevne teksten representerer den talte fortellingen, og bare tenk på den makten som kan ligge i dette. Johansson (2005) viser til Reissman (1993) som kaller det som konstrueres ut fra de muntlige fortellingene for et falskt dokument (s.30). En kopi av den talte fortellingen eller kanskje et ekko? Metaforen ekko kommer jeg mer tilbake til senere i teksten. Det å skrive og tale/fortelle er begge former for representasjon for den virkeligheten jeg skriver og taler om. Samtidig er det en sosial handling. Selv om jeg alene skriver teksten, er barnehagelærerne, teoretiske tanker og ulike perspektiv med meg, og taler med meg gjennom teksten.

Da jeg leste gjennom data materialet fra samtale, følte jeg at samtale var for «brede», at det var vanskelig å finne noe jeg kunne sette i arbeid sammen med de begrepene jeg skulle nærlese materialet med. Jeg opplevde det som om det ikke var noe som talte til meg fra materialet. Jeg la det vekk, og tok det frem senere igjen, når jeg hadde begynt å skrive. Jeg lyttet til lydbåndene før jeg leste transkriberingen på nytt, og da var det flere fortellinger som trådte fram. Jeg hadde mer oversikt over hva jeg ønsket å bruke materialet til, og jeg kjente at «her er noe». Jeg lyttet til transkriberingene på en annen måte, og jeg var klar for å la de mange ulike fortellingene tre frem.

Under planleggingen av samtale, undret jeg meg over om jeg ville bli dratt inn i de betraktningene som deltakerne snakket frem. Underveis i prosessen, både under samtale og under transkribering, oppdaget jeg at jeg ble mer og mer interessert i språket deres, altså de ord og begreper som ble brukt for å formidle fortellingene. Ble det verbale språket fortellingene ble fortalt gjennom viktigere enn innholdet i fortellingene? Dette ble noe jeg måtte forholde meg til det i det analytiske arbeidet videre (Alvesson og Kärman, 2012).

3.2 Tanker rundt egen forskerrolle og etiske overveielser

Dette prosjektet er innmeldt, og godkjent, av NSD (Norsk senter for forskningsdata). I innmeldingen ble det blant annet lagt vekt på utførelsen av prosjektet i form av samtykke fra deltakerne, oppbevaring av lydopptak og transkriberinger, og hva samtalene skulle brukes til. I tillegg er jeg som forsker forpliktet til å sette meg inn i de forskningsetiske retningslinjene som gjelder for fagområdet dette prosjektet ligger under.

Noe av det jeg har tenkt mye over gjennom hele denne prosessen, er hvordan jeg som forsker kan påvirke de ulike delene av prosjektet gjennom egne normer og verdier. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) skriver:

«Forskjellige faglige tilnærminger og teoretiske ståsteder kan dessuten åpne for ulike, men likevel rimelige tolkninger av det samme materialet. Det er derfor viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger» (sist oppdatert 27.april 2016, A1).

Jeg kan aldri være nøytral, men jeg har tilstrebet hele veien å være bevisst på nettopp egen påvirkningskraft. Dette ble spesielt viktig når jeg valgte å bruke fortellinger som innfallsvinkel. Jeg støtter meg til Johansson (2005), som skriver om de mange spørsmålene forskeren bør stille seg i arbeid med fortellinger. «Hur ser jag på den kunskap som berättelserna förmedlar?», «I vilken kontext konstrueres berättelsen?» og «Vem avgör berättelsens mening?» (Johansson, 2005, s.31). Disse spørsmålene ble viktige i refleksjon over egen forskerrolle, og jeg vil her gjøre kort rede for tanker og undringer det har ført til underveis i denne prosessen.

Jeg har vært opptatt av at deltakerne i samtalegruppa skulle «eie» sine egne fortellinger. Dette opplevde jeg som utfordrende spesielt i analysearbeidet, der nye kunnskapskonstruksjoner oppstod, i samspill mellom fortellinger, teori og diskusjon. Jeg håper jeg har klart å balansere dette på en god måte. Ansvar for at deres stemmer blir ivaretatt på en etisk forsvarlig måte, ligger hos meg. Ansvar ligger blant annet i hvordan deltakerne i fokusgruppen vil fremstå i teksten, hvilke deler av samtalene jeg velger å bruke og hva jeg ikke velger å bruke. Jeg ønsket at deltakerne skulle føle at de ble godt ivaretatt gjennom hele prosessen – fra det første møtet vårt, og fram til oppgaven er levert.

I tråd med Spivak, ble det viktig å tenke over kunnskapen som deltakerne delte og brakte inn i samtalene. Som nevnt tidligere marginaliseres kunnskap gjennom usynliggjøring. Har kunnskapen de løftet inn i samtalene noe verdi før jeg som forsker ser på det som datamateriell, før det blir tolket og knadd sammen med ulike teoritilnærminger, som gjøres i de fortellingene jeg er en del av? Det har vært viktig for meg å lytte til kunnskapen som ble brakt inn i samtalene. Se den som verdifull her og nå, og ikke betrakte den som verdifull først når den er blitt til datamateriell. Eller at kunnskapen først får verdi når jeg har tolket materialet. Hvis kunnskapen først fikk verdi etter at jeg hadde tolket eller satt mitt preg på den på en aller annen måte, ville det være det samme som å si at «du er ikke viktig. Din kunnskap er ikke viktig». Da ville jeg plassert meg i en posisjon som tilsa at jeg hadde makt til å bestemme hvilken kunnskap som var viktig og riktig, og barnehagelærerne og deres kunnskap, ville blitt marginalisert. Det å se på kunnskapen som barnehagelærerne brakte med seg inn i samtalene som noe som kunne åpne opp for ulike perspektiv, og for andre måter å tenke kunnskap på, ble viktig. Det var ikke bare viktig for meg som forsker, men også for studiens tematikk og forskningsspørsmål

Fortellinger vil alltid være preget av blant annet intensjoner, posisjoner og ståsted. (Johansson, 2005). Ut ifra dette, tenker jeg at ulike fortellinger ikke kan reflektere forståelse av verden. Min lytting til barnehagelærernes fortellinger vil være preget av egne skjulte og åpne intensjoner og posisjoner. Jeg kan heller ikke tro at jeg forstår barnehagelærerne i fokusgruppa, og at deres fortellinger gir et «sant» og «riktig» bilde av virkeligheten. Hvordan jeg velger å forstå og tolke fortellingene, kommer igjen an på mine egne tanker, meninger og kunnskaper. Siden jeg ikke har tro på at jeg som forsker kan være nøytral, opplevde jeg dette som utfordrende.

En annen ting som jeg tenkte mye på etter at jeg var ferdig med transkriberingen fra samtalene, var samtykke som deltakerne gav i forbindelse med å delta i denne studien. De samtykket til å delta, og de valgte selv hvordan de brukte sine stemmer i prosjektet. Underveis i skriveprosessen ble jeg imidlertid usikker på hvor reelt dette valget over bruk av egen stemme var, hvis jeg tenker store fortellinger som veivisere for tanker, meninger og handlinger. Det som gjorde meg usikker var påvirkningskraften i store fortellinger som styrer, og som kan influere på individers, og grupper, valg. Var det noe de virkelig ønsket selv å delta i, eller lå det noen forventninger fra leder, barnehagen eller andre, som egentlig tok det valget?

Jeg tenker da ubevisst, fordi det ligger i strukturene som sier noe om hva barnehagelærere bør gjøre og ikke gjøre. Ligger det noen forventninger der som sier noe om deltakelse i ulike prosjekter? Det koblet seg på mange spørsmål i forbindelse med dette, men uansett måtte jeg forholde meg til at de hadde gitt sitt samtykke.

Hvilke fortellinger viser seg for meg gjennom dette materialet? Det er vanskelig å ikke ha noen forventninger, mål, eller ønsker om, hva jeg vil se, om ikke umulig. Hvis jeg går inn i prosjektet med forhåndsdefinerte mål om hva jeg vil se, vil det kunne stenge for å oppdage nye muligheter (Rhedding-Jones, 2005). Det er nok enklere å gå inn i arbeidet med klare tanker om å bekrefte eller avkrefte egne tanker, enn å tørre å stå i usikkerheten og å ikke vite. Vil jeg klare å være åpen for de mulighetene som ennå ikke er oppdaget?

«Going into a project with preconceived ideas of what you will get out of it, will results in closing your mind to new possibilities (Rhedding-Jones, 2005, s.34).

Jeg er som nevnt tidligere, ikke ute etter et svar med to streker under eller en sannhet og en objektiv virkelighet. Samtidig er det jo noe jeg ønsker å undersøke. Vel bevisst om det, ønsket jeg å lytte til de fortellingene som utspilte seg, oppstår og videreføres, med det i tankene om at alle fortellinger kan lyttes til på mange ulike måter. Samtidig vil mine interesser, mine egne erfaringer og opplevelser av min tematikk, farge mitt valg, både når jeg skal lytte til fortellinger, og når jeg skal velge ut det materialet jeg skal analysere videre. Jeg er klar over at når jeg velger noe, så velger jeg noe annet bort. Det ble derfor viktig for meg å prøve å stille meg åpen for møtene og praksisene som møter meg i fokusgruppen, slik at jeg lukket minst mulig for nye muligheter, eller andre måter å se materialet på. Og det var nettopp dette begrepene epistemisk vold, subaltern og representasjon kunne hjelpe meg med.

Noe jeg ikke hadde tenkt på, var hvordan jeg reagerte når jeg lyttet til opptakene etter samtalene. Følelsen av å trenge meg på, kom veldig overraskende på meg. Jeg opplevde det å lytte til deres stemmer uten at de var til stede, som etisk utfordrende. Det var en følelse av å sniklytte, i den forstand at barnehagelærerne ikke visste at jeg lyttet akkurat da til deres stemmer og fortellinger. Jeg tenkte mye på dette, og det handlet om (tror jeg) at barnehagelærerne ikke var der og kunne «forsvare» seg på en måte. Nå satt jeg der alene med deres stemmer, og de visste jo ikke hva jeg tenkte eller reagerte på ved deres fortellinger.

Jeg tror det handlet om at deres stemmer nå «lå i mine hender» på en måte. Makten det medførte, skapte denne uventede reaksjonen hos meg.

Vi som forskere må handle etisk, snakke etisk og skrive etisk, skriver Rhedding-Jones (2005). I en studie som dette, hvor mye handler om å stå i det usikre og det å ikke vite, kan det også ses på som en etikk i seg selv, hvor etikk kan handle om å ikke være sikker. Det handler om hvordan jeg som forsker er sammen med andre mennesker generelt, og spesielt i forhold til de menneskene som er deltakere i forskningsprosessen. Slik jeg ser det handler det etiske om hvordan jeg gjør forskning. For meg handler det om ansvarlighet overfor barnehagelærerne som har deltatt i fokusgruppen, at jeg er kritisk til egen posisjon og har bevissthet om at jeg ikke sitter med svar og sannheter (Rhedding-Jones, 2005).

Cannella og Viruru (2012) sier at vi forsker på måter som om etikken ligger i «what's best for children» eller «we revealing silenced cultural voices» (s.151), men vi er så familiære med vestens privilegerte posisjon, at vi ikke alltid er klar over den imperialistiske påvirkning, eller hvordan det skaper nye koloniserende undertrykkelser. Og dette bør være vår første bekymring, enten det gjelder forskning som involverer offentlig materiale eller med forskning som direkte involverer samhandling med andre mennesker (Cannella og Viruru, 2012, s.151) (Egen oversettelse). Jeg har gått mange runder med meg selv for å bevisstgjøre meg på at det ikke er det å ville avsløre stemmer som ties som er det etiske, men hvordan jeg nærmer meg det jeg ønsker å undersøke og avsløre. Bare det å si at jeg ønsker å undersøke noe, setter jeg meg selv i privilegert posisjon. Dette viser hvor komplekst dette er. Den etiske tilnærmingen jeg har bestrebet meg på å være i, var det beste jeg kunne gjøre for å unngå at forskningen min skapte nye undertrykkelser. Som forsker vil det være en nødvendighet å bevisstgjøre seg om at vi står i slike posisjoner, for å kunne si at vi prøver å forske med etisk tilnærming. Jeg synes Cannella og Viruru (2012) beskriver postkolonial forskningsetikk, og den prosessen jeg har vært i, på en god måte her:

«If our goal is social transformation for liberation, a postcolonial research ethic, regarding what and who is studied and how, is absolutely necessary. Critiques of our research before, during, and after the process should always ask: Does it lead to oppression or colonization? and Are we creating decolonialist possibilities?» (s.152)

Hvis vi ønsker frigjøring, sier Cannella og Viruru (2012), så vil det alltid være en nødvendighet å spørre seg om hva det er vi studerer og hvordan, og at det er dette som kalles en postkolonial forskningsetikk. Vi må alltid være kritiske til egen forskning både før, under og etter. Vi må stille oss selv spørsmål om forskningen vår kan føre til undertrykkelser, og om måten vi forsker på, skaper muligheter for kolonisering.

Kvalitativ forskning bærer med seg både etiske problematikker og muligheter (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Dette hviler på at kvalitativ forskning handler om mennesker, og deres tekning, meninger, kunnskaper og liv, og dette, som vanligvis ses på som privat, løftes nå inn i det offentlige rom. Det problematiske ligger i at møtene mellom mennesker kan skapes av ulike posisjoneringer, styres av dominerende maktstrukturer eller domineres av en sannhet om hvordan du og jeg bør være. Jeg kjenner at jeg står midt i både problematikkene og mulighetene det etiske tilbyr, og det må forvaltes med omhu.

Forskerens ansvar

Jeg kjenner på et etisk ansvar, både i forhold til barnehagelærerne i samtalegruppa, og deres uttalelser, for det jeg selv skriver frem, men også i forhold til et ansvar for den som leser. Jeg har et ønske om å skape møter mellom leser og tekst som kan leve i åpenhet og nysgjerrighet, samtidig som det oppfordres til egen kritisk tenkning over det som her er skrevet. Ved å utføre denne studien, som innebærer at jeg ønsker kunnskap om noe, og at det er jeg som arbeider med den kunnskapen, setter jeg meg selv i en posisjon til å kunne snakke for andre. Dette er et dilemma, og det oppleves som problematisk. Ved å sette meg i en slik posisjon, settes andre i posisjoner hvor de blir snakket for. Dilemmaet her er at gjennom forskningen og denne studien, så kommer jeg i posisjon til å snakke for andre, gjennom transkribering og utvelgelse av hva jeg vil jobbe med videre av det innhentede materialet, og hvordan jeg skriver frem utdragene fra samtalene. Intensjonen er ikke å representere barnehagelærerne og deres fortellinger, men å løfte de frem. Det blir et evigvarende dilemma jeg står i, og må stå i. Ansvaret for å konstruere kunnskap i denne oppgaven, ligger hos meg som forsker. Det er jeg som avgjør hva som løftes frem fra materialet og hva som får en sentral plass. Dette er ikke et ansvar jeg kan se bort fra eller gi fra meg. Som jeg tidligere har nevnt, har jeg hele tiden hatt et ønske om at prosessen min skal være så transparent som mulig, slik at leser kan følge prosessen gjennom hele oppgaven.

Dette er på samme tid utfordrende og skummelt, men jeg anser det som en nødvendighet. Bare på denne måten kan du som leser være med i den konstruksjon av kunnskap som jeg søker her i dette kapitlet.

3.3 Gyldighet og pålitelighet

Allerede når valget om å bruke postkolonial kritikk og sentrale begreper fra Spivak, som teoretisk tilnærming var tatt, begynte det å skurre ved tanken på gyldighet og pålitelighet. Det at noe ses på som gyldig eller en sannhet, er noe jeg er kritisk til i denne studien. Med store fortellinger som dominerer tenkning, kunnskap og forskning, søker jeg nettopp små fortellinger som kan forsøke å skape brudd med generaliserende og universaliserende tanker. Jeg argumenterer for at kunnskap konstrueres, og brudd skapes. Om og om igjen. Samtalene i fokusgruppa var ikke nøytrale eller målbare. Barnehagelærerne og jeg påvirket samtalene, så det ville ikke blitt de samme samtalene selv om en annen hadde brukt de samme utsagnene jeg brakte inn. Analysearbeidet ville tilsvarende vært annerledes, og det ville blitt andre funn. Selv om en annen forsker brakte inn de samme utsagnene, til de samme barnehagelærerne, ville det blitt annerledes. Ut ifra dette, opplever jeg at pålitelighet og gyldighet blir utfordrende. Det jeg har gjort som kan tilfredsstille krav om gyldighet og pålitelighet, er å følge gitte retningslinjer for det å skrive en masteroppgave, og, som skrevet tidligere, så har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. På denne måten kan leseren kikke inn i valg og refleksjoner som er gjort underveis. Feltarbeidet var godt planlagt, med ønske om å gjøre samtalene til rom hvor deltakerne kunne føle seg trygge og skape tillit. Jeg har også prøvd å vise hvordan (midlertidig) kunnskap har blitt konstruert i analysearbeidet, og den påfølgende diskusjonen. Men hverken valgene som er tatt eller kunnskapskonstruksjonene som diskuteres kan ses på som hverken gyldige og sanne, eller pålitelige og overførbare.

I kapittel 2 viste jeg til Cannella og Viruru (2012) om at epistemologiske perspektiver søker pålitelighet, samtidig som det universelle utfordres. Slik jeg forstår det, adresseres pålitelighet her til en type forventning om det å ha vilje til å utfordre de universelle sannheter som forsøkes løftes frem. I så måte kan en slik tilnærming til pålitelighet, også passe i dette prosjektet.

I dette kapitlet har jeg vist hvordan jeg har gått frem i forhold til bruk av metode og gjennomføringen av det metodiske. Jeg har forsøkt å vise etiske sider ved egen forskerposisjon, og løftet frem noen problematikker. Det å være så transparent at leseren kan følge prosjektet fra «start til slutt», har vært utfordrende, men viktig. I neste kapittel vil jeg vise de kunnskapskonstruksjoner som har oppstått når empirien og sentrale teoretiske begreper settes i spill.

4.0 Kunnskapskonstruksjoner

Jeg har valgt å kalle dette kapitlet for kunnskapskonstruksjoner, og ikke analyse. Bakgrunnen for det, er at jeg anser det arbeidet som skal gjøres her som konstruksjonsarbeid, noe som jeg også tenker kan passe til tematikken. Jeg er ikke ute etter en type forklaring, men er opptatt av hva kunnskapskonstruksjoner kan føre med seg. Nordin-Hultman (2004) sier at det er kunnskapskonstruksjoner som blant annet styrer vårt syn og de bilder vi har på de yngste barna, hvordan vi vurderer egenskaper og hvilke muligheter barna gis til egen subjektiveringsprosess. For meg handler det om å bli oppmerksom på hvordan konstruksjoner av kunnskap også fører med seg motsetninger, paradokser og dilemmaer, som det umiddelbart ikke er så lett å få øye på. Mange vil nok forbinde konstruksjon med noe som er fast, robust og stabilt (Alvesson og Kärremann, 2012). Når jeg allikevel velger å bruke begrepet, er det fordi jeg ikke bare ser på konstruksjon som en fast og stabil enhet, men også som noe som kan være skjørt. Jeg ser det i sammenheng med det som er skrevet over, om at konstruksjoner kan både være fast og stabilt i den mening at det ligger visse syn og kunnskaper til grunn, på samme tid som det fører med seg noen motsetninger og dilemmaer som er vanskeligere å oppdage. Slik opplever jeg at konstruksjoner kan være både stabile og ustabile eller faste og skjøre.

I kapittel to skrev jeg frem begrepene epistemisk vold, subaltern og representasjon som viktige begreper for denne oppgaven, og de framstod raskt som analytiske innganger til konstruksjon av kunnskap i denne oppgaven. Jeg har hele tiden vært bevisst på at begrepene rommer så mye mer enn det jeg kan se og høre, og derfor var det med stor respekt jeg løftet de inn i konstruksjonsarbeidet for å arbeide sammen med utdrag fra samtalene med barnehagelærerne.

Tidligere i oppgaven har jeg introdusert nærlesing, og jeg bruker de nevnte begrepene til å nærlese utdrag fra samtalene med/gjennom, og jeg ser på disse utdragene som denne studiens tekster. Spivak er opptatt av lesning, og sier at hun underviser ikke i postkoloniale studier, men i lesning (Stene – Johansen og Bondevik, 2004). Når hun snakker om å nærlese, forstår jeg det som å lese sakte, bokstavelig og med tålmodighet (Stene – Johansen og Bondevik, 2004). Når jeg nærleser, menes det her at jeg leser lag på lag, innenfra, og prøver å konstruere kunnskap ut fra hva som kommer meg i møte.

Jeg bruker nærlesing som en konkret lesning av empirien, og på samme tid en lesning som søker kunnskapskonstruksjoner gjennom å sette empirien i spill med begrepene epistemologisk vold, subaltern og representasjon. Nærlesningen blir her en måte å synliggjøre det ennå usynlige. Begrepene epistemisk vold, subaltern og representasjon, informerer min nærlesing, samtidig som nærlesingen vil ha en viss påvirkning på begrepene. Som tidligere nevnt, er aldri begreper nøytrale, de er både politiske og etiske, og nærlesingen vil derfor aldri kunne være nøytral. På samme tid vil heller aldri det empiriske materialet være nøytralt. Alvesson og Kärremann (2012) sier at de er kritiske til at det finnes «rene» data, og sier at det empiriske materialet alltid har en konstruert karakter, og derfor kan materialet heller ikke vise til hva som er sant eller falskt. Det empiriske materialet er på denne måten ikke en speiling av en objektiv verden. Med det forstår jeg at materialet jeg har fra samtalene ikke kan ses for seg selv, det står ikke alene, men er konstruert gjennom blant annet språk, kunnskap og kontekst. Og dette «farger» datamaterialet på den måten at det både begrenser og utvider. I tillegg vil jeg som forsker være medkonstruktør sammen med valgte teoretiske perspektiv.

Etter å ha transkribert samtalene fra fokusgruppa, prøvde jeg å ta ut det som jeg ved første øyeblikk fant interessant i forhold til tematikken og forskningsspørsmålet mitt. Det var flere ting i utskriftene som var spennende og som jeg gjerne skulle undersøkt nærmere, men som dessverre ikke hørte til denne studien.

Etter å ha å ha nærlest flere runder, valgte jeg ut det jeg ønsket å ha med meg videre til konstruksjonsarbeidet. Jeg må innrømme at det å forsøke å konstruere kunnskap, ikke har vært enkelt. Hver gang jeg følte at jeg «stod fast» i arbeidet med dette arbeidet, minnte Cannella og Viruru (2012) meg på at postkolonial kritikk analyserer virkninger av kolonisering. Sammen med begrepene som analyseverktøy, hjalp dette meg videre i arbeidet. Det ble etter hvert klart for meg at jeg ikke ønsket å skille konstruksjonsarbeidet og diskusjonen av «funnene» mine slik jeg tenkte på forhånd jeg skulle gjøre. Diskusjon ble umiddelbart en del av konstruksjonene, og det ble vanskelig å skille dem fra hverandre. Jeg prøvde meg litt frem, og fant ut at jeg ønsket å starte diskusjonen i konstruksjonskapitlet, og fortsette i kapitlet etter. Ulempen med dette kan være at leseren føler at det blir litt bråstopp i analysen, og kanskje undrer seg over «hvorfors stopper det her?» og undre seg over om dette nå er ferdig diskutert? Jeg har prøvd å være tydelig på å vise at diskusjonen fortsetter, men om det er tydelig nok, er det leserne som må avgjøre. Fordelen, slik jeg så det, var at jeg kunne

starte diskusjonen med det samme jeg oppdaget noe jeg ville si noe mer om. På den måten kunne jeg si litt om det allerede i analysen, men samtidig gav det meg rom til å strukturere diskusjonskapitlet på en annen måte enn analysekapitlet. Slik jeg ser det, ga det meg frihet til å samle diskusjonene på en annen måte enn det jeg ville klart hvis jeg lagde et skarpt skille mellom analysen og diskusjonen.

I tråd med Cannella og Viruru (20112), ser jeg på postkolonial kritikk som en måte å analysere, eller konstruere på, med en hovedagenda som adresserer blant annet undertrykkelse. Innen denne forskningen navngis politiske og språklige erfaringer på en måte som skaper muligheter for å inkludere stemmer og fortellinger fra mennesker som er ekskludert fra store fortellinger som ses på som vestlige beskrivelser av den verden vi lever i. Slik sett er analysen med gjennom hele studien, og ikke bare konsentrert i et kapittel.

Som vist til tidligere i studien, er Spivak opptatt av at det må bygges infrastrukturer for agency. Og det er det jeg søker å gjøre her i dette kapitlet. Ønsker vi å se de yngste barna som agenter i egne liv, er det viktig at det kontinuerlig bygges infrastrukturer som kan klare å skape posisjoner som kan tåle bevegelser i tid og kontekst. Er disse infrastrukturene fastlåste i sitt fundament, kan det være vanskelig å se for seg en bevegelig posisjonskaping. Det skaper heller veien til universalitet og kunnskapskonstruksjoner som låser og plasserer i ulike kategorier. Utfordringen blir da ikke å snu opp ned på kategoriens innhold og kunnskapsproduksjonen som ligger til grunn for kategoriseringene, men heller å stille spørsmål om strukturdannelser (Harasym, 1990).

Strukturering av dette kapitlet og neste kapittel

I dette kapitlet nærleser jeg utdrag fra empirien. Samtidig starter jeg diskusjonen her og vil trekke med meg diskusjonen for videre utdyping inn i kapittel 5. Det er også her jeg vil komme med noen midlertidige svar på spørsmålene jeg stilte i innledningskapitlet.

For å skape en viss oversikt, har jeg delt inn dette kapitlet i tre deler, med overskrifter som viser kunnskapskonstruksjoner som gjøres:

1. Infrastrukturer som forsøker å skape brudd
2. Infrastrukturer som tillater posisjoneringer
3. Infrastrukturer som tillater å snakke for andre

Jeg starter hver del med et utdrag fra det empiriske materialet, som jeg nærleser i lys av de tre begrepene fra Spivak: epistemisk vold, subaltern og representasjon. Leseren vil se at utdrag fra samtale skrives med innrykk og i kursiv. Dette gjøres for å skille hva som er barnehagelærernes ord og min videre tekst. Valg av hva som er med fra samtale, er det jeg opplevde som «slag mot tanken». Med andre ord noe som har fått meg til å stoppe opp, retente og undre meg, både under samtale, men også fra det som stod frem under transkriberingen og lesing av materialet i etterkant. Jeg er klar over at når jeg velger noe, så er det andre ting som velges bort. Men dette valget må tas, og er tatt.

4.1 Infrastrukturer som forsøker å skape brudd

Sitatet «Men hvis du blir hørt som et problem, så blir du egentlig ikke hørt» (Ahmed, 2013), brakte jeg med inn i samtale med barnehagelærerne (se metodologi kapitlet). Jeg opplevde at sitatet skapte mye følelser og engasjement, som f.eks. når en av barnehagelærerne ga uttrykk for dette:

Jeg blir skikkelig provosert, ja, jeg blir så provosert. Jeg tenker at det er noen normaliteter som er satt, noen (i gåsetegn så opptakeren får det med seg), som gjør at noe blir et problem, og noe blir det ikke. Men hvordan jeg opplever noen som problem, så er det først og fremst mitt møte med det, som er problemet, det er ikke vedkommende som er problemet.

Barnehagelæreren bringer inn normalitetsbegrepet og problematiserer at det er noe som gjør at noen blir sett på som et problem. Dette kobler jeg igjen til kunnskapskonstruksjoner som ligger i store fortellinger som f.eks. *Tidlig innsats*.

Tidligere i teksten snakket jeg om hvordan både dokumenter og satsningen på tidlig innsats uttrykker hva som er det beste for barnet, og gjennom dette samtidig legger føringer for de ansattes pedagogiske arbeid i barnehagen. Jeg viste til et sitat hentet fra Meld. St.6 (2019-2020), som sier noe om at barnehagen skal jobbe for å forebygge problemer, og at tiltak skal settes inn så raskt som mulig når slike problemer avdekkes. Det å avdekke problemer kan fort rette blikket mot å avdekke problemer som barnet *har*. Slik jeg ser det, bringer dette med seg

noen infrastrukturer, både i forhold til profesjonen og dens bruk av kunnskap og faglig skjønn, men også i forhold til de ulike fortellingene som fletter seg inn i hverandre i en barnehage. Når barnehagelæreren, i sin frustrasjon, påpeker at «*det er noen normaliteter som er satt*», gjør hun oss samtidig oppmerksom på at det er noen strukturer som styrer tanker og handlinger rundt det å oppleve noen som et problem. Fredric Jameson (Johansson, 2005) sier at de store fortellingene ikke er borte selv om vi ikke «ser» dem, men de har gått under jorden. Sagt med andre ord, de virker i vår bevissthet, og fortsetter å forme våre tanker og handlinger. La oss se dette i lys av epistemisk vold, som Spivak (1988) viser til, en type vold påført gjennom tanke, tale og tekst. En type vold som orkestreres fra avstand, og som inngår i ulike maktmønstre. Orkestreringen kan være med på å usynliggjøre alternative perspektiver (Hjelde, 2006), og dominerende perspektiv tillates å naturaliseres nettopp fordi ingen andre perspektiv er synlige. På den måten kan sannheter om hva og hvem som oppleves som et problem, oppstå som noe universelt. Og det er her jeg tenker at postkoloniale perspektiver kan være til hjelp for å synliggjøre små fortellinger, og bidra til å skape sprekker slik at kunnskapskonstruksjoner som ligger i det usynlige, kan få plass i våre synsfelt. Kanskje det er i disse sprekkeene vi kan høre barns stemmer, hvis vi lytter godt?

Det at barnehagelæreren blir provosert, kan ses på som et brudd, en motstand innen ifra, en liten fortelling som forsøker å yte motstand mot «*normaliteter som er satt*». Samtidig løfter barnehagelæreren problemet til eget møte, og jeg forstår det som at det oppleves problematisk at barn oppleves og høres som et problem. Møter kan romme mye, som fortellinger som sier noe om normaliteter, mål og kontroll, men også om etikk, åpenhet og annerledeshet.

Kan det være her, i møtene, vilkår for barns stemmer kan oppdages, og løftes frem? Som jeg skrev tidligere i oppgavens innledning, så kan små fortellinger ses på som fragmenter og praksiser som ikke kan generaliseres. Jeg forstår Ahmeds sitat over som et slikt fragment som søker å skape brudd med store fortellinger. Ahmed bringer noe inn i samtalene som får barnehagelæreren til å tenke om sin egen tenkning. «*Jeg blir skikkelig provosert, ja, jeg blir så provosert*», sier barnehagelæreren, og viser til sitatet til Ahmed, og det at noen blir hørt som et problem. For å tenke med Spivak her, så kan jeg forstå det slik at barnehagelæreren søker å skape brudd med den volden som orkestreres fra avstand, gjennom store fortellinger som nettopp sier noe om normalitet, hva som anses som problematisk og hva som bør gjøres. Det er noen strukturer som søker å overdøve fragmenter som forsøker å skape brudd, og dette

styres fra avstand. Dette virker gjennom språk og tenkning i møtene, og opererer kanskje også i det usynlige, hvis man ikke er opptatt av å skape brudd, nærlese, undersøke på nytt og ikke ta for gitt. Samtidig lurer jeg på om infrastrukturer også kan påvirke i selve møtene, altså noe som samtidig også orkestreres innenfra? Dette spørsmålet kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

4.2 Infrastrukturer som tillater posisjoneringer

4.2.1 Å bare vandre

At barn vandrer, kom opp flere ganger under samtalene, blant annet når barnehagelærerne satt ord på hvordan de merket om barn ikke opplevde seg sett og/eller hørt. Utdraget her er hentet fra en del av samtalen hvor «til barnets beste» ble diskutert.

Og så tenker jeg at alle barn er jo forskjellige. Ingen barn skal behandles likt, men de skal jo ha samme muligheter. Og det ligger kanskje noe her. At barnet blir sett. Jeg ser at barnet bare vandrer, og at han trives med det., [...], men det kan fort bli definert som et særskilt behov fordi man hele tiden prøver å finne, eller lete etter, grunner for at det er sånn.

Det jeg opplever at barnehagelæreren sier, er at det å la et barn «bare» vandre, kan være en måte å høre barnets stemme på, og at det ligger en type anerkjennelse av barnet i det å tillate vandringen. Kan det skapes infrastrukturer som tillater oss å se vandring som stemme? Det å vandre kan være et bilde på det å være i verden. Det blir nødvendig å åpne for ontologiske spørsmål, spørsmål om væren i verden, og om måter vi orienterer oss i prosesser vi er en del av. Slike spørsmål kan åpne for å høre vandring som barns stemme, samtidig fordrer det at vi tar imot det som er annerledes enn det normative, og at stemme og vandring er mer komplekst enn bare verbale lyder og kroppslige bevegelser. En slik ontologisk tilnærming, vil kunne skape brudd med det normative som privilegerer likhet og standardiserte egenskaper og erfaringer.

Jeg fortsetter diskusjonen om ontologisk tilnærming i neste kapittel, men vil først dvele litt mer ved utsagnet over, hvor jeg finner flere spor etter store fortellinger. Vi kan f.eks. spore store fortellinger om at alle barn er forskjellige, at ingen skal behandles likt og at alle skal ha like muligheter. Samtidig kan jeg ane noen brudd med disse store fortellingene. Hvilke fragmenter er det vi kan få øye på gjennom utdraget, som søker brudd? *Jeg ser at barnet vandrer og jeg ser at barnet trives med det*, kan være et slikt forsøk. Igjen bryter en stor fortelling inn og det er som den vil overdøve det som forsøker å skape brudd gjennom små fortellinger. Behovet for å definere melder seg: «*det kan fort bli definert som et særskilt behov*», og at det må være en grunn. Jeg ser det slik at dette handler om utøvelse av makt, hvor barnehagelæreren står i posisjon til å bestemme tolkninger om det som blir hørt. De står i posisjon til å kunne «bryte» kunnskapsflyten som de store fortellingene bærer med seg, men da må de ha tro på fragmentene som bryter inn gjennom uttrykket *å vandre og trives*. Barnehagelærerne må stole på egen kunnskap. Men de står samtidig i posisjon til å flyte med, opprettholde, og føre de store fortellingens kunnskapskonstruksjoner videre. Dette er ikke enkelt, og det handler heller ikke om enten eller. Det fører med seg mange dilemmaer som ikke kan løses en gang for alle, men som Cannella og Viruru (2012) minnet oss på at stadig krever kontinuerlige undersøkelser.

4.2.2 Å bli posisjonert i ytterkantene

Politiske styringsdokumenter som sier noe om hva som skal vektlegges og hvordan det skal arbeides med i praksis, er også de som sier noe om kriterier for hva som er innenfor og hva som er utenfor. Hva som er verdifullt defineres på forhånd i de strukturene vi lever i, og de store fortellingene fremmes eller hemmes av de strukturer som til enhver tid har påvirkningskraft. Å definere hva som har verdi og ikke, kan ses på som en måte å kontrollere og undertrykke på. Definisjoner blir på den måten en del av en kontrollstrategi. I følgende sitat fortsetter samtalen fra sitatet i 4.1, og barnehagelæreren er her opptatt av det å falle utenfor og ikke ha tilhørighet.

Bli barnet hort som et problem, så har det egentlig ikke blitt hørt – det barnet sier eller uttrykker får ingen verdi, og barnet kan ikke føle seg inkludert, føler ikke at man har en viktig plass. Hvis man føler at man ikke blir forstått, så føler man seg utenfor, man føler ikke at man har noen tilhørighet.

Spivak (Harasym, 1990) snakker om det å bli posisjonert i ytterkantene, og jeg setter det i forbindelse med det som ble sagt i utdraget om utenforskap. Hvis det barnet sier med egen stemme ikke tillegges verdi, blir da barnet tildelt en posisjon i ytterkant? Det at noen plasseres i ytterkantene og andre plasseres i sentrum, er problematisk i seg selv. Da er det noen strukturer som avgjør hvem som kan snakke, hvem som har verdi og hvem som kan lytte. Det verdiløse posisjoneres i ytterkantene, slik at det med verdi får plass i sentrum.

Barnehagelæreren la vekt på at utenforskap kan bli en konsekvens av det å ikke ha verdi, og at barnet da plasseres i en posisjon som tilsier at det er utenfor. Hva om vi begynner å tenke annerledes, vil da sentrum plutselig kunne bli ytterkanten? Hvis vi åpner opp for at barn kan forhandle posisjoner, og barnet inntar en annen posisjon, hva skjer med sentrumet da?

Diskusjonen rundt dette spørsmålet fortsetter i neste kapittel.

Samtalen i gruppen fortsatte med følgende utsagn:

Det du sier har på en måte ikke noe verdi da, eller det du ikke sier, de uttrykkene du har eller de signalene du sender har på en måte ikke noe verdi. Hvis de ikke blir hørt.

Barnehagelæreren setter her det å bli hørt i forbindelse med det å ha verdi. Er det noen som lytter til det du har å si, så er det du sier, verdifullt, men blir du ikke hørt, gis heller ikke det du sier noen verdi. I denne sammenhengen er det selve det å bli hørt som er det som «avgjør» spørsmålet om verdi eller ikke. Dette setter jeg i forbindelse med det Spivak (1988) sier om at hvis ingen lytter når du snakker, så har du ikke snakket. Spivak setter altså lytting som et kriterium for å kunne snakke. Det forteller meg at lytting er et vilkår for barns stemmer. Og hvis lytting er vilkår for barns stemmer, så blir det viktig å se om det finnes mulighetsrom i strukturene som styrer de store fortellingene. For at vi skal kunne lytte til barns egne stemmer og deres fortellinger, vil det, slik jeg ser det, være infrastrukturer som overskrider strukturene som låser fast, eller som finner sprekker i disse strukturene. For å høre overskridelser eller å finne sprekker, må det å lytte innebære så mye mer enn å lytte etter verbale lyder som fanges opp av ørene våre. Jeg finner det interessant at barnehagelæreren sier at det også gjelder *det du ikke sier*. Om barnehagelæreren her mener taushet, det som sies ikke-verbalt eller det en velger å ikke si, er uvisst. Det at barnehagelæreren snakker om *det du ikke sier*, som noe som

også kan ha verdi, setter jeg i forbindelse med det Spivak (1988) sier om at vi må lytte til det tause. For Spivak handler det om det som ikke blir hørt og det som ikke tillates plass i fortellinger.

Taushet forbindes med fravær av å snakke, eller lage verbale lyder, men kan taushet også være noe annet? Voksne stiller ofte spørsmål til barn som de allerede vet svarene på (Johansson, 2005), og jeg undrer meg over om barns stemme er tause når de svarer på disse spørsmålene? For er det deres egne stemmer som svarer, eller er det forventningenes stemme som svarer? Det pedagogiske handlingsrommet som barnehagelærere har til rådighet i sin pedagogiske praksis, er også styrende for hva, hvordan og hvorfor barnehagelærere kan høre barnets stemme. Spørsmålet er om handlingsrommet er stort nok til å lytte etter det som ikke blir sagt? Dette diskuteres videre i neste kapittel.

4.2.3 Å lete etter grunner som holder

La oss gå tilbake til samtalen der barnehagelærerne snakket om det å vandre – og se litt mer på dilemmaene de står i

Det du sier er at det barnet blir sett når det får lov til å bare vandre, og at det blir hørt. Men jeg sitter med en sånn prestasjonsangst, holdt jeg på å si, i møte med barnet og foreldrene. Jeg har sett at han har vandra rundt, men at det ikke vil holde i møte med foreldrene. Det vil ikke holde.

Barnehagelæreren sier at det blir vanskelig å forsvare overfor barnet og foreldrene, at barnet bare vandrer. At barnet føler seg sett og hørt ved at det tillates å vandre, holder ikke i møtet med foreldrene. Prestasjonsangst fremheves som noe som skyver tanke og handling fra vandring, til «det som holder». *Det holder ikke.* Her er det noen strukturer som virker konserverende, og som kan forstås slik at det skaper en reproduisering av praksiser og pedagogisk kunnskap. Samtidig så kan det leses som at det er noe som forsøker å lage brudd, og som skaper usikkerhet og tvil. Barnehagelæreren kjenner på prestasjonsangst i forhold til å skulle møte forventninger fra foreldre, og det er denne prestasjonsangsten som jeg tenker er det som søker å skape brudd her. Tvilen kan komme i forbindelse med at det barnet egentlig trenger, holder ikke i forhold til foreldres, kollegaer, barnehagelæreren sine egne eller

samfunnets forventninger. Prestasjonsangsten søker brudd, men forsøkes overdøvd av konserverende strukturer, gjennom usikkerhet og tvil på grunn av forventninger.

Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) kommer med mange krav, i form av *skal*, og at *personalet skal*. Jeg lurer på om dette kan være en medførende grunn til at barnehagelæreren kan føle ekstra sterkt på dette med forventninger. Og jeg stiller spørsmål om dette kan ses på som en type vold mot barnehagelæreres pedagogiske praksis? Det vil være problematisk hvis barnehagelæreren ønsker å lytte til barnet, men stoppes av forventninger og strukturer som tillater store fortellinger, som politiske styringsdokumenter, å overdøve det som forsøker å skape brudd. En problematikk er at forventninger slår bena under vilkår for barns stemmer og for barnehagelæreres mulighet for å lytte. En annen problematikk dette fører med seg, er dilemmaet om barnehagelærere skal være håndlangere for strukturer som viser til andre verdier, annen kunnskap og etiske vurderinger, enn sine egne. Det å måtte stå i disse til dels motstridende posisjonene vil hele tiden være en kilde til usikkerhet og tvil.

Hvis det kan bygges infrastrukturer for å se barns vandring som stemme og som et bilde på det å være i verden, kan det fort bli utfordrende om handlingsrommet barnehagelærerne har til rådighet for å utøve skjønn og profesjonell dømmekraft, ikke oppleves som stort eller fleksibelt nok. For å kunne jobbe med, og ikke imot, infrastrukturene her, trengs det et utvidet og stadig foranderlig handlingsrom som barnehagelærerne kan være og leve i, for å kunne arbeide med en levende og foranderlig pedagogisk praksis. En praksis der ingenting er bestemt, men som stadig er i prosess.

Ønsker vi å se de yngste barna som agenter i egne liv, er det viktig at det kontinuerlig bygges infrastrukturer som kan klare å skape posisjoner som kan tåle bevegelser i tid og kontekst. Er disse infrastrukturene fastlåste i sitt fundament, kan det være vanskelig å se for seg en bevegelig posisjonskaping. Det skaper heller veien til universelle kartleggingsmetoder og kunnskapskonstruksjoner som låser og plasserer i ulike kategorier. Utfordringen blir da ikke å snu opp ned på kategoriens innhold og kunnskapsproduksjonen som ligger til grunn for kategoriseringene, men heller å stille spørsmål om strukturdannelser (Harasym, 1990).

4.3 Infrastrukturer som tillater å snakke for andre

Som overskriften viser, så vil jeg i denne delen av kapitlet se hvordan begrepet representasjon kan virke i møte med tekstutdrag.

4.3.1 Ekko

Ekko ble nevnt i en frekvens hvor barnehagelærerne reflekterte rundt hva de ville gjort hvis de ikke ble hørt.

Jeg vet ikke hvordan det ville vært hvis jeg snakket til en vegg.

Da får jeg jo ingen respons. Kanskje en ekko.

Jeg fant dette veldig interessant. Hva er egentlig ekko? Jeg husker at som barn synes jeg det var veldig gøy å rope høyt i en hule og høre på ekkoet. Det var ikke alltid alle ordene kom tilbake, noen ganger hørte jeg bare fragmenter av det jeg hadde sagt. Et spørsmål meldte seg umiddelbart: Hva skjer hvis jeg setter ekko i virke sammen med Spivaks begrep representasjon? Den greske myten om Echo og Narkissos kommer i mange varianter. Jeg viser til en av mange her.

Den vakre nymfen Echo ble straffet av Hera, ved at Echo mistet stemmen sin, med unntakelse av å gjenta det siste andre sier. Altså gjenta andres stemmer. Hun blir forelsket i Narkissos, men ute av stand til å prate med ham. For å lese hele myten, se <https://no.wikipedia.org/wiki/Ekho>.

Spivak (2012) har skrevet et essay med tittelen «Echo». Her tar hun utgangspunkt i en variant av myten, og tenker med et feministisk perspektiv rundt dette med annenhet og respons. I myten kan Echo bare gjenta det siste noen andre sier. Hun har ingen kraft i seg selv til å starte en samtale eller å bestemme hva hun kommer til å si. På en måte vil alle andre representere henne i talen. Hun er prisgitt andre, som dermed kan sees som dominerende i forhold til henne. Hun har ikke noe valg når det gjelder hva hun skal si, og

det som hun sier kan komme fram som det motsatte av intensjonen (Spivak, 2012, s.228)
Dette kan illustreres ved følgende ordveksling mellom Echo og Narkissos

Narkissos: *Why do you fly from me?*

Echo: *fly from me*

Et annet eksempel er når Narkissos sier

«*May I die before I give you power o'er me!*», og hvor Echo svarer

«*I give you power over me*» (Spivak, 2012, s. 238).

Spivak viser her til forbindelsen mellom patriarkatet og undertrykkelsen av kvinnen. Jeg søker forbindelser som kan virke forstyrrende rundt det normative ved de yngste barna i barnehagen, her ved hjelp av *ekko*. I utdraget fra det empiriske materialet, var det følelsen av å ikke bli hørt som ble løftet frem. Hvis ingen lytter, så hører jeg bare mitt eget ekko – ordene slenges bare tilbake. Kan det være slik barn også føler det? Kan det være at barn «snakker», men får bare ekko av sin stemme tilbake igjen, uten at noen prøver å ta imot stemmen?

Hva om stemmen ikke slenges tilbake, men at noen lytter og tar imot den informasjonen stemmen bærer med seg, og lar seg berøres av det? På den måten kan handlingsrommet næres, og handlingsrommet blir på den måten utvidet og stadig foranderlig. Hva da om barnet sier og gjør det som forventes, og dermed blir lyttet til – kan ikke dette også oppfattes som ekko? At det barnet sier eller gjør blir ekko av forventninger? Hvis barnet tilpasser seg det som forventes, kan vi da si at barnet har mistet kraften i egen stemme? En fare ved å se det tilpassede barnet som «Echo», uten mulighet til å starte en samtale eller selv å velge hva som skal sies, er at vi da ser barn som «fattige» og ute av stand til å finne egne løsninger. Ekko blir med til neste kapittel, hvor jeg diskuterer det videre med begrepet representasjon.

4.3.2 Barnas ambassadør

I det påfølgende utdraget utvides det jeg setter i forbindelse med representasjon og det å snakke på vegne av andre. Utdraget er hentet fra samtalen vi hadde rundt «til barnets beste».

- *Det å være barnas advokat snakker vi om hele tiden. Hvis det ikke blir gjort noe, hvis vi ikke gjør noe, så blir det i hvert fall ikke gjort noe.*
- *Vi er barnas ambassadør*
- *Og vi skal jo være barnets stemme....*

Ifølge Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017), skrives barnets beste frem som noe som gjennomgående alltid skal være i fokus i det pedagogiske arbeidet. Det kommer også frem fra utdraget over, at det å være barnas advokat, er noe de snakker en del om i denne barnehagen. Jeg setter dette i sammenheng med at de ser på det som en viktig del av sitt samfunnsmandat, slik det er skrevet frem i rammeplanen (2017).

Representasjon er et viktig begrep for Spivak (1988), som viser til at subaltern ikke blir hørt, men alltid blir representert av de mer privilegerte. Hvis jeg ser utsagnene om å være barnas ambassadør, barnas stemme og barnas advokat i forbindelse med representasjon, kan slike utsagn bli problematiske.

Det blir problematisk at du som voksen ser deg selv som den privilegerte med rett til å representere barn. Hvis ansatte i barnehagen føler at de må eller kan snakke for de yngste barna, til deres eget beste, så kan det ses på som at barnas stemmer hviskes ut og dermed ikke har noen verdi. På en annen siden, må barnehagelærerne stå opp for barna, være deres talerør. De kan ikke la være, det ville vel vært oppsiktsvekkende hvis de lot være. Det paradoksale er at når de gjør det, kan de samtidig risikere å yte vold og bli styrende. Hvordan skal de håndtere dette dilemma, hvordan skal de håndtere det barnehagelæreren sier om at hvis ikke de gjør det, er det ingen som gjør det? Jeg kan ikke komme med noen svar, men jeg kan synliggjøre dilemmaene de står i, og som de må stå i.

Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven, så handler det om makt og posisjoner når noen snakker for andre (Spivak 1988). Når barnehagelærerne snakker om å være barns

stemme og ambassadør, så snakker de med en viss kunnskap og erfaring. Dette med erfaring er interessant i forbindelse med representasjon, og var noe som kom opp i når vi snakket om makten som sirkulerer i og gjennom kunnskap. Noe som ble diskutert var om hva som kunne skje hvis man som barnehagelærer hadde eller brukte annen kunnskap enn den som ble akseptert som «riktig» kunnskap. En av barnehagelærerne løftet inn erfaring som en type makt, som et nytt perspektiv inn i samtalen.

Jeg tenker at kunnskap = makt, kan også like mye erfaring = makt. Så det å bli møtt it ifra hvilke erfaringer man også har, og hvor mange år man har jobbet i barnehagen. Det er jo en form for kunnskap. Og det har ekstremt mye makt i enkelte settinger. De roper jo veldig høyt, mange roper høyt, og har faktisk mye makt tenker jeg.

Dette sitatet kom etter at barnehagelæreren snakket om en tidligere opplevelse fra en annen barnehage, og erfaring løftes frem som kunnskap med mye makt. Jeg tenker på erfaring som noe fra fortiden, altså noe som allerede har skjedd. Det jeg mener er at erfaringer skjer hele tiden, men når noe er erfart er det allerede fortid. Så, hva kan skje hvis fortidens erfaringer settes i forbindelse med nåtiden? En problematikk her, kan være at infrastrukturer for representasjon kan bygges i en slik forbindelse mellom fortid og nåtid, ved at tidligere erfaringer kan representere nåtiden. Spivak sier at det er viktig å gjøre noe med strukturene som tillater generalisering av erfaringer (Midttun, 2008). I lys av dette kan dagens barn representeres av tidligere, subjektive erfaringer som løftes frem som kunnskap om dagens barn. For å forstyrre kreftene som ligger mellom erfaring og kunnskap brukt som representasjon, kan en måte være å tenke erfaring her og nå. Hvis erfaring kan ses på som noe skjer i øyeblikkene, og som skjer imellom mennesker og/eller mellom mennesker og materialitet, kan det bli vanskelig å bruke det senere til representasjon. I lys av dette, kan det også være problematisk å bruke erfaring som kunnskap som legitimerer det å være barnas ambassadør. Jeg fortsetter denne diskusjonen i neste kapittel.

4.3.3 Hvis det var meg

Barnehagelærerne snakket mye rundt dette med hva de ville gjort hvis de ikke ble hørt.

Du vil jo søke andre, søke andre som kan ta imot det du ønsker å si, det du ønsker å kommunisere. Du gir ikke opp, men søker heller andre som tar imot. Barn har evnen til å gjøre på andre måter for å bli forstått, eller bli hørt, tenker jeg. Jeg vil ikke tro at vi gir opp, men finner andre personer eller andre måter å uttrykke på, for å bli hørt.

Barnehagelærerne tenker høyt sammen om hvordan de vil reagere hvis de ikke blir hørt. De prøver blant annet å tenke seg hvordan det vil være å snakke til en vegg eller hvordan de vil føle seg hvis de blir hørt når de endret atferd, meninger eller andre måter å være på. Hvis de blir hørt som et problem, eller ikke blir hørt i det hele tatt, så vil de prøve å finne andre måter å snakke på, slik at de kan bli hørt. Barnehagelæreren sier her at *barn har den evnen til å gjøre på andre måter for å bli hørt*. Et eksempel på dette ble løftet frem i samtalen. Et barn som blir utagerende, og får oppmerksomhet fra de voksne.

Noen begynner å bli utagerende, mot andre barn, slår kanskje, for å bli sett, og til slutt så blir de sett.

Gjennom å gjennomføre ulike tiltak, som f.eks. å veilede barnet i leken, ønsker de voksne at barnet skal slutte med å slå, og klare å være i lek og sosialt samspill med de andre barna. Et barn som slår kan forstås som at det er selve handlingen å slå, som er barnets fortelling, og dermed barnets stemme. Hvis vi kan se på det å slå som barnets stemme, så må vi lytte til slåingen. Ikke fordi vi har et ønske om å forstå hvorfor barnet slår, da har vi allerede forhåndsdefinert hva vi ønsker å få ut av møtet med barnet. Dette er en kontekst hvor årsak tenkning raskt kan ta over. Barnet slår, og vi må finne ut av hvorfor. Det blir viktig å finne årsaken til at barnet slår, slik at vi kan hjelpe barnet med å stoppe og slå. I et kritisk perspektiv, kan vi si at barnet på den måten igjen vil passe inn i samspillet med de andre barna, slik det «skal være». Og det er klart at barn skal ikke oppleve å bli slått av andre i barnehagen, dette kan skape både utrygghet og opplevelse av å bli krenket. Det jeg imidlertid søker, er en annen inngang til å lytte. Hvis vi kan se på selve slåingen som barnets stemme, handler det om noe annet enn å finne årsak. Det vil da handle om å være kritisk til egen lytting, stille seg spørsmål om hva jeg lytter etter, hvordan jeg lytter og hva som styrer min

lytting. Er det handlingen å slå jeg lytter til, eller stemmen å slå jeg lytter til? Og vil det i så fall innebære noen forskjeller? Er det mulig å lytte etter mulige brudd her?

En måte jeg kan forstå dette på, med et kritisk blikk, er at de voksne «lytter» til barnets stemme når den er en del av store fortellinger, men ikke når barnets stemme søker å skape brudd med disse fortellingene. På den måten er det kanskje tilpasningen barnet har gjort, vi lytter til.

Det er jo en løsningsstrategi. En kanskje uheldig en, som gjør at vi begynner å tvile på oss selv eller jeg ville kanskje i den settingen tvilt på meg selv. Hvem er jeg, hvorfor er jeg sånn og ikke sånn, hvorfor får jeg nå og ikke i stad?

Kan jeg se på det at barnet tilpasser sin stemme som en løsningsstrategi? I utdraget over, sier barnehagelæreren at denne løsningsstrategien kan være en uheldig strategi, da det kan føre til tvil på seg selv. Hvis tvilen sniker seg på, og spørsmål som «Hvem er jeg?» og «Hvorfor er jeg slik og ikke slik?» produseres, vil det da igjen kunne føre til tilpasning til gjeldende strukturer og forventninger? Makten blir på en måte forførende, og det kan være «lettere» for barnet å la seg forføre, la seg lede inn i tilpasningen og den «riktige» måte å være på, enn å fortsette å søke brudd med de samme strukturene.

I dette kapitlet har jeg nærlest tekster fra samtalene med begrepene epistemisk vold, subaltern og representasjon. Begrepene har vært med på å både bryte opp, og konstruert, tanker, ord og kunnskap. Disse konstruksjoner står som oppgavens «funn», og diskusjonen er startet. I neste kapittel fortsetter diskusjonen rundt konstruksjonene fra dette kapitlet.

5.0 Infrastrukturer for agency

I innledningen viste jeg til Spivak og det hun sier om at det er viktig å bygge infrastrukturer for agency. Som vist i forrige kapittel, finnes det muligheter for agency, både i forhold til barns stemmer og til det å lytte. Slik jeg forstår Spivak (2014) når hun snakker om agency, så handler det om å ha en egen stemme i sitt eget liv og egne handlinger, men også som å ha en stemme inn i samfunnet vi er en del av. Det å være i posisjon til å snakke og bli hørt, er en viktig forutsetning for agency. Subaltern er ikke i posisjon til å være agenter i egne liv, gjennom sine egne stemmer. Og det er derfor det er viktig å bygge infrastrukturer for agency, slik at alles stemmer kan høres. Agency kan vise seg på mange måter, noe jeg har prøvd å vise i forrige kapittel. Taushet har blitt nevnt flere ganger i denne studien, og jeg vil her vise til en mulig måte å se agency på i forhold til taushet. Jeg ønsker å si noe om dette her, fordi jeg tenker at det kan ha stor betydning i forhold til det å forstå agency på, i forhold til de yngste barna.

Jean Falco ser på (leser) om det kan være ulike typer av underordnedes stillhet og leser stillhet som en hemmelighet heller enn å være stemmeløs (Riach, 2017). Hun skriver: «Å holde hemmelig kan være forsvarsstrategi for samfunnets skikker, som forsøker å gjøre dem mindre sårbare for utenforståendes granskning. Ved å gjemme sannheten gjennom stillhet eller forkledning, kan de underordnede beskytte seg selv fra former for epistemisk vold» (Sitert i Riach, 2017, s.71) (Egen oversettelse). Ved å ta denne tilnærmingen, viser Franco hvordan de underordnedes stillhet kan leses som agency, altså evnen til å handle ved beslutning. Dette blir da et alternativ til marginalisering, som å bli ekskludert og dermed ute av stand til å snakke. Ved å holde tilbake kunnskap om dem selv og sine skikker og tradisjoner, kan de underordnede gjenvinne eller beholde en viss grad av kontroll over hvordan de er blir representert i Vesten (Riach, 2017). Et slikt perspektiv på taushet, kan være en av mange mulige måter å tenke taushet og agency på, spesielt i forhold til de yngste barna som ofte snakker andre språk enn det verbale språket.

Videre i dette kapitlet skal jeg avrunde diskusjonen som jeg startet på i forrige kapittel, samtidig som tråder skal trekkes til spørsmål som er stilt tidligere i studien. Jeg ønsker å minne lesere på studiens forskningsspørsmål:

Hvordan kan jeg lytte gjennom begreper lånt fra Spivak, for å oppdage vilkår for barns stemmer?

Jeg skal nå tydeliggjøre konstruksjonene som oppstod når jeg satte teori og empiri i spill i forrige kapittel. Til slutt i kapitlet kommer det en kort oppsummering av dette og det forrige kapitlet. Jeg starter med å diskutere *forhandling*, som blir et viktig begrep i denne diskusjonen. Det ble ikke analysert som et eget punkt i forrige kapittel, men jeg opplevde at kom snikende inn fra flere kanter i analysearbeidet, og ble et viktig begrep i flere av konstruksjonene. Begrepet ble også kort belyst i kapittel 2.4.2.

5.1 Forhandlinger

Følgende utdrag er hentet fra samtalen rundt hvordan barnehagelærere kan merke om barn ikke føler seg sett og/eller hørt:

Vi tar ofte opp i refleksjonsmøter hvem barn som faller litt utenfor, eller hvem det er som tar mye oppmerksomhet fra oss [...]

Spørsmål som melder seg er om oppmerksomhet er noe vi eier og som kan stjeles fra oss? Eller er det noe vi kan gi barn? Låner vi oppmerksomheten vår til barna et øyeblikk, for så å ta det tilbake? Og hva skjer hvis jeg setter det i forbindelse med det Spivak sier om forhandling? Kan det å «ta oppmerksomhet» ses på som forhandling fra barnas side? Vi er alle en del av systemene vi lever i, og ifølge Spivak så er den beste posisjonen å forhandle fra, fra innsiden:

“ It seems to me that if you are in a position where you are being constituted by Western liberalism, you have to negotiate to see what positive role you can play from within the constraints of Western liberalism, breaking it open»
(Harasym,1990 s.72).

Det Spivak sier her, forstår jeg som at vi må forhandle for å kunne se hvilken rolle vi kan spille i systemer og strukturer som er etablert. Det er kanskje det barnehagelærerne uttrykte i sitatet tidligere i dette kapitlet; «*Jeg vil ikke tro at vi gir opp, men finner andre personer eller andre måter å uttrykke på*». At det å finne andre som vil høre eller endre stemmen for å bli hørt, kan innebære forhandling om posisjoner.

Vi må åpne systemet, og det må gjøres fra innsiden – siden vi er en del av strukturene, en del av systemet, og siden dette, ifølge Spivak, er den beste posisjon å forhandle fra. Vi prøver altså å forandre noe vi er en del av eller som Spivak (Harasym, 1990) sier, så bebor vi strukturene.

Det å bebo, forstår jeg som å være del av noe, og når Spivak her snakker om å forhandle innenfra, altså fra et «sted» vi bebor, forstår jeg det slik at det ikke er et avgrenset rom eller plass. I tråd med dette, kan det tenkes at barn som «tar oppmerksomhet» prøver å forhandle innenfra strukturen barnet bebor. Jeg lurer på om det kan settes i sammenheng med det Spivak sier om at hverken sentrum eller det marginale kan ses på som en avgrenset plass (Jackson og Mazzei, 20012), og at «*structures themselves are not as stable as they appear, yet they do define and regulate people's way of living*» (Jackson og Mazzei, 2012, s.39). Selv om strukturene ikke er så stabile som vi tror, klarer de altså å styre våre liv. Slik jeg forstår dette, handler det altså om å endre, ikke å ødelegge, kanskje utfordre strukturenes ustabile stabilitet. Og hvis jeg følger Spivak's tanker her (Harasym,1990), så kan vi forhandle, men det er allikevel ikke på likeverdig grunnlag, da vi forhandler innenfor visse strukturer. Det vil da si at barn prøver å forhandle innen strukturer preget av kunnskapskonstruksjoner som, i denne sammenheng, også sier noe om at barna ikke er i posisjon til å hevde sine stemmer. Det dreier seg om forhandling som hele tiden må tilpasse seg «det som gjelder». For at barn skal ha mulighet for å forhandle på likeverdige vilkår, så må vi kanskje konstruere kunnskap som bygger på små fortellinger, fortellinger fortalt med barnas egne stemmer? Men det vil ikke holde med barnas egne stemmer hvis ingen lytter. Dermed trenger vi kunnskapskonstruksjoner som kan skape vilkår for lytting. Og da kan det bli viktig om barnehagelærerne har tro på egen kunnskap som konstrueres på en måte som kan skape vilkår for barns stemmer og for å lytte. Kanskje en utvidet kunnskap om det å *ta oppmerksomhet*? Faren er at forventninger og sannhetsregimer har så stor makt at barnehagelærerne ikke tør å stole på egen kunnskap, og dermed isteden flyter med de kunnskapskonstruksjonene som styrer. Barnehagelærere som bebor kunnskapens, barnehagens og det barnehagepolitiske feltets strukturer, kan, og bør, utfordre strukturenes ustabile stabilitet.

5.2 Å lytte til vandring

I kap.4 løftet jeg frem spørsmålet om barns vandring kan ses på som barns stemme, og om dette kan være et ontologisk spørsmål. Her ønsker jeg å utdype mer om hva jeg tenker rundt dette.

Hvis jeg velger å se på barns vandring som ontologisk vil det også bringe med seg spørsmål om posisjoneringer, og om hva vi tenker om både barn og voksnes måter å orientere seg i verden på, om posisjoner og prosesser vi alle er en del av. Lytter vi godt, kan vi høre at vandringen dreier seg om mer enn at kroppen utfører bevegelser og forflytter seg. Det er her det blir viktig med ontologisk refleksjon, med utvidet forståelse av fortelling, stemme og det å lytte. Vandringen kan forstås som barns stemme, som kanskje søker forståelser av den sosiale verden, og hvordan barnet opplever det å være. Hvis barnets stemme usynliggjøres og forsøkt marginalisert, berører det samtidig spørsmål om barnets posisjon i fellesskapet og i forhold til andres forventninger. Hvis tilpasning til forventninger blir en løsningsstrategi, som beskrevet i forrige kapittel, og barnet starter å tvile på seg selv, så vil kanskje spørsmål som «Hvem har jeg mulighet til å bli?» bli problematisk. Barnet vil kanskje prøve å finne andre måter å bruke sin stemme på, noe som igjen bekrefter at «min stemme blir ikke hørt, jeg må endre min stemme, tilpasse den». Denne strategien vil, etter min mening, ikke føre til noen endringer. Det vil være en bekreftelse på at barnet ikke kan snakke fordi det er ingen som lytter. Det vil bli en bekreftelse på gjeldende maktstrukturer. Spivak snakker om *akademia* som en *teaching machine* (Spivak, 2009), hvor hun problematiserer det å være utenfor *i*, altså å stå på utsiden av noe du er en del av. Jeg knytter dette til å se barns vandring som barns stemme, altså til en ontologisk forståelse av stemme og det å vandre, ved å tenke følgende; barnet (og barnehagelæreren) er en del av en barnehage. Her kan barnehagen ses på som en *teaching machine*, ved at barnehagen har mandat, og plikt, til å utdanne, danne og forberede barn. Barnet som vandrer (og barnehagelæreren) er på innsiden av dette maskineriet. Men samtidig er barnet på utsiden av innsiden gjennom vandringen. Barnet forsøker å bruke sin egen stemme gjennom å vandre fra utsiden av innsiden, og dette sier noe om hva maskineriet mener er den «riktige» måten å bruke stemmen på, måten å bevege seg på og måten å samhandle med andre på. Et annet syn på stemmens plass i verden, i samfunnet, i barnehagen, vil kunne akseptere vandringen som noe viktig fra innsiden av maskineriet, ikke fra utsiden av innsiden.

Dette kan også knyttes til det jeg i forrige kapittel tenkte rundt det at barnehagelæreren synes det var vanskelig å forsvare overfor foreldrene at barnet «bare» vandret, og koblet det til egen prestasjonsangst. Det å bryte med forventninger, kan være vanskelig, om det gjelder forventninger til foreldre, kolleger, eller samfunnet. De store fortellingene sier noe om kunnskapsregimer og maktstrukturer som barns stemmer er en del av, og hvilke forventninger som styrkes eller svekkes av strukturene. Dette er strukturer som tilhører et maskineri, som kan kalles samfunnsmaskineriet. De fremmer visse typer kunnskap og stemmer, samtidig som de også hemmer annen type kunnskap og stemmer.

Gjennom vandring søker barns stemme brudd med dominerende fortellinger, slik at barnet kan være på innsiden av innsiden av barnehagemaskineriet. Kanskje vi kan snakke om det som forhandlinger innenfra strukturenes begrensninger eller kanskje forhandlinger fra utsiden av innsiden. Faren er, som nevnt tidligere, at de store fortellingene søker å overdøve barns stemmer og deres forsøk på å bryte opp strukturene, og det skjer gjennom epistemisk vold, med makt til å synliggjøre og usynliggjøre. Barnehagelærerne kan søke å skape brudd slik at barns stemmer synliggjøres gjennom å bryte kunnskapskonstruksjoner som styrer deres tenkning. Faren for at bruddene vil bli forsøkt overdøvd er alltid til stede. Den risikoen må en være villig til å ta, hvis ønsket er å synliggjøre det usynlige.

Kritisk tenkning handler om å stille spørsmål, og det å høre vandring som barns stemmer, fører også med seg noen problematikker eller spørsmål. Hvis vi stiller oss åpne for å høre vandring som stemme, og at vi lytter – vil ikke vandringen bli en stor fortelling da? Vil det bli en stor fortelling som sier noe om at de yngste barna vandrer – som gjelder alle, definerer og kategoriserer, og representerer alle de yngste barna? Hva da med de barna som ikke vandrer? Må de skape brudd med den store fortellingen om vandring for at deres stemmer skal bli hørt? Jeg har ikke noen svar her, men det viser hvor problematisk universalisering og standardisering kan være.

5.3 Å lytte til posisjoner som inntas, tildeles og forhandles

Her ønsker jeg å tenke videre på hva som kan skje med sentrumet hvis vi åpner opp for barns forhandlinger om posisjoner.

Godtar vi premisset om vandring som stemme, kan dette også sees som forhandling som skjer innenfra og som skaper dynamikk. Barnet vandrer i ytterkantene, for sentrum var i denne sammenhengen, samlingen. Posisjonene kan derimot endres hvis barnets vandring ses på som et innspill i forhandlinger; barnet er ikke nødvendigvis i ytterkantene, det er jo i sentrum! Barnet posisjonerer seg. Alternerer kanskje mellom sentrum og ytterkanter. I følge Spivak (2009), er ikke senter og det marginale definerte plasser eller rom, og i noen tilfeller inneholder det marginale senter og senteret blir sentrert ut ifra det marginale. Dette forteller meg at det blir vanskelig å plassere eller innta sentrum og ytterkanter. For hva er hva? Hvis barnet posisjoneres som det marginale, men i sentrumet av det marginale/ytterkantene, er barnet da i sentrum eller i ytterkantene? Er barnet innenfor eller utenfor, eller utenfor innenfor? Denne tenkningen kan forskyves av vold som utføres mot tanken, og faren er da at barnet plasseres i sentrum ELLER i ytterkantene. Enten eller. Jeg kjenner at jeg har behov for å ta et skritt til siden. Min egen tenkning utfordres her, og jeg må prøve å sette ord på det tenkningen prøver å fortelle meg. Jeg og min tenkning er del av noe større, som hele tiden prøver å skyve, peke og nesten dytte tenkningen en viss vei. På samme tid skjer det motstand. Jeg kan se for meg et sentrum med ytterkanter rundt. Men hvis jeg tenker at det også er et sentrum i ytterkantene – de samme ytterkantene som er utenfor eller rundt et sentrum, så forandrer det kjente bildet seg dramatisk. Løfter jeg tenkningen til det Spivak sier om at det marginale og senteret ikke er et sted eller et rom, så blir jo bildene annerledes. Sentrum og ytterkanter er over alt, og vrir og vrenger på seg kontinuerlig. Ut ifra et slikt perspektiv, vil det nærmest være umulig å plassere seg eller andre enten i sentrum eller i ytterkantene.

Det å plassere barnets vandring som et problem, vil kunne forstås som å låse en dør til et rom, til noe fast. Å se barnets vandring som stemme derimot, kan ses på som en av veldig mange måter å tenke om stemme på, om vandring på og om barn på. Her kan vi ikke plassere tenkningen et fast sted, men heller la oss drive med i en type ontologisk reise.

Når Spivak (Harasym, 1990) snakker om forhandling, så er det forhandling innenfor visse rammer, det skjer ikke på like vilkår. Men kan strukturer endres selv om forhandlingen ikke foregår på likeverdige vilkår? Forhandlinger om posisjoner vil alltid foregå innenfor det

som rår, det normative, innen de store fortellingene. Det jeg lurer på er om ikke disse endringene allikevel skaper noen bevegelser? Hvis barnet klarer å endre strukturer det er en del av, gjennom å forhandle seg frem til posisjoner det kan tale fra, vil det ikke da skje en liten bevegelse i strukturen? Endres posisjonene, vil det kunne oppstå endringer i strukturene. Det som kjennes utfordrende her, er den epistemiske volden som utføres på avstand. Volden virker gjennom store fortellinger på den måten at det er bestemt på forhånd at barn ikke kan forhandle om alle posisjoner, kanskje til barnets eget beste som alibi, og i hvert fall ikke posisjoner å bli hørt fra. Så hvis barnet posisjonerer seg, og snakker (les: vandrer), så er det uansett ingen som lytter. En mulighet kan være om den voksne setter sin dominerende kunnskap på spill, og gjennom det tillater barnet en annen posisjon, en posisjon å tale fra – fordi, gjennom å sette kunnskap på spill, skapes det brudd, og den voksne stiller seg åpen for å lytte. Så for å skape vilkår for barns stemme og vilkår for lytting, blir det viktig at barna og de voksne å samarbeide om å skape brudd. Kanskje er det dette Cannella og Viruru (2012) mener når de sier at voksne må tenke og re-tenke det de vet om barn og barndom. Og at dette er noe gjentagende, det er en prosess som aldri tar slutt.

Tidligere viste jeg til uttrykket epistemologisk ulydighet, og viste til kunnskap som utfordrer det koloniale perspektivet. Kanskje barnehagelærere kan oppfordres til epistemologisk ulydighet? Samtidig som de setter gjeldende kunnskap på spill, kommer det også an på om barnehagelærerne har tillit til egen kunnskap. Moxnes (2010) viser til Bauman (2001) når hun skriver at om vi tar bort det universelle og de absolutte sannhetene, så vil det kreve større ansvar – vi må da selv ta ansvar for våre tanker, meninger, ord og handlinger. Og det er det jeg forbinder med å stole på egen kunnskap.

5.4 Ekko – Refleksjon – Ekkokammer

I forrige kapittel, knyttet jeg ekko til representasjon ved å spørre om barns stemmer kunne forstås som ekko, som noe som slenges tilbake fordi det ikke var noen som lyttet. Jeg undret meg også over om hva som kunne skje hvis vi lyttet, om det vi hørte var ekko av omgivelsenes forventinger. Barnehagelærerne i fokusgruppen var opptatt av det å reflektere, og jeg dreier nå den videre diskusjonen over på en mulig forbindelse mellom ekko, refleksjon og representasjon.

Når ekko kom opp i en av samtalene i fokusgruppen, satte det i gang mange tanker, kanskje først og fremst fordi jeg opplevde at ekko gir mening i forhold til Spivak (viser til forrige kapittel). Så dukket det opp spørsmål om det «bare er ekko» når vi snakker om kunnskapsproduksjon og store fortellinger? Jeg tenker at spørsmålet er viktig i forhold til barnehager i verden i dag – vi tror det er veldig forskjeller, men det ser jo ganske likt ut, skoler ser ganske likt ut, tenkning om utdanning ser ganske likt ut, og det er nettopp det jeg kritiserer. At det er en vestlig tenkemåte som gjennomsyrrer hele måten å gjøre utdanning på, fra barnehage og opp. Jeg spør, jeg definerer ikke at det er en type feil, men jeg spør om begrepet ekko også handler om at vi gjenskaper det vi allerede vet, om vi allerede er plassert i en måte å forstå verden på, slik at noen blir hørt, mens andre ikke blir hørt?

På Wikipedia.no står det følgende om ekko: «Gjenklang, tilbake kasting, *en enkel refleksjon*» (min utheving). Barnehagelærerne i fokusgruppen snakket mye om at de reflekterte over seg selv i møte med barna, og at de hadde egne refleksjonsmøter, hvor det blant annet ble reflektert rundt enkeltbarn og barnegrupper.

Hvilke bevegelser kan oppstå når vi reflekterer? Kan refleksjon ende opp i en årsaks diskusjon, på den måten at refleksjonen dreies mot hvorfor ting skjer, og hva man kan gjøre med det? Dette leder meg over til et annet spørsmål. Kan jeg tenke på refleksjon som ekkokammer?

«Et **ekkokammer** er en metaforisk beskrivelse, som beskriver en situasjon hvor informasjon, ideer eller oppfatninger blir forsterket gjennom repetert kommunikasjon og repetisjon innenfor en avgrenset gruppe. I et ekkokammer sees det gjerne bort fra meninger eller fakta som bryter med [konsensus](#) innenfor gruppen, så det blir lite plass for motstridende synspunkter. Derfor forsterkes troen på oppfatningene som allerede eksisterer i et ekkokammer» (no.wikipedia.org/wiki/Ekkokammer).

Er det slik at vi snakker mest og best sammen med likesinnede, de med samme meninger og holdninger som oss selv? Og er det det som kan skje i en refleksjon? At den riktige sannheten, de riktige kunnskapene og de riktige metodene bare blir bekreftet? Denne måten å tenke på, kan føre til at det å reflektere, blir en bekreftelse på at det som gjøres er det riktige. Det er noe med kunnskapskonstruksjoner innenfor barnehageprofesjonen, at barnehageprofesjonen er ofte tenkt å være i refleksjoner, det blir en type imperialisme i det språklige som ligger der som sannheter om det å være barnehagelærer i Norge akkurat nå. Også her tenker jeg at barnehagelærerne kan utøve epistemologisk ulydighet, og skape brudd, ved å tenke annerledes i forhold til refleksjon? Jeg tenker ontologisk undring

5.5 Barnas ambassadør

Spivak (2014) sier at poenget med å snakke om subalterns ligger ikke i å snakke for dem, men heller om å forsøke å fjerne de hindringer slik at de kan snakke for seg selv, og høres. Det handler om å gjøre det usynlige synlig, eller å hindre pågående usynliggjøring (Spivak, 2014). Dette kan ses på som en ambisjon hos Spivak. Og denne ambisjonen henger nøye sammen med det som ofte forbindes med Spivak som etiker, som skrevet om tidligere i oppgaven.

«Att ständigt vara uppmärksam på risken att man ser sig själva i den andre istället för att verkligen se den andras ansikte. Att undvika att reproducera maktordningen där den enes privilegier avhänger den andras maktlöshet» (Spivak/innledning av Mikela Lundahl, 2014, s.16)

Når barnehagelærere plasserer seg i posisjoner som barnas ambassadør, så blir det vanskelig å se hvordan dette kan virke i retning av å fjerne hindringer. Ved å innta denne posisjonen opprettholdes de kunnskapskonstruksjonene som store fortellinger nærer seg på, nettopp for å reproducere hindringene. I et slikt perspektiv kan det virke som om barn representeres som passive, sårbare og hjelpetrengende. For at barna skal kunne snakke for seg selv, og dermed bli hørt, så trengs det kunnskapskonstruksjoner som sier noe om at barn er handlende, kompetente og selvstendig tenkende mennesker. Ved å ta på seg det å være barnas stemme, så representerer barnehagelærerne barnas virkeligheter og perspektiver. Faren kan være at dette gjøres gjennom konstruksjoner av nye store fortellinger. Barnehagelærerne kan ikke vite hva det vil si å være barn, heller ikke hva det kan innebære å inneha barnas posisjoner eller hva det enkelte barnet opplever og erfarer fra disse posisjonene. På den måten innebærer ambassadørposisjonen at barnehagelærerne representerer noe de ikke kan si noe sikkert om. Det føles her som at ulike måter å være i verden på, kan reduseres til representasjon. Kontroll kan samtidig bli en reduksjon og en begrensende forenkling. Slik sett fører det mer med seg en trygghet i å møte med forventninger – fra kolleger, foreldre og samfunn. Det usynlige forblir usynlig.

I kapittel 4 undret jeg meg over om det kan skapes vilkår for barns stemmer gjennom å konstruere kunnskap om barnet som selvstendig i eget liv, som noen som har noe å tilføre verden gjennom egne stemmer og egne fortellinger. For å skape infrastrukturer for slike vilkår, må vi ta på alvor det Spivak (2014) sier om at det handler om å stoppe eller hindre fortsettelsen av usynliggjøringen. Her tenker jeg det blir viktig å se på det etiske møtet med barna, det å tørre å møte barnas ansikt med åpenhet, slik at vi ikke bare ser oss selv i deres ansikt. Vi må ta ansvar for å skape infrastrukturer for barns agentskap og tørre å stole på at barn har noe å tilføre verden (Moxnes, 2010). Vi må lytte til bruddene, og stole på dem.

I forrige kapittel, ble begrepet erfaring satt i forbindelse med kunnskap, og ble skrevet fram som en stor fortelling. Det å snakke for andre gjennom tidligere erfaringer, kan handle om å generalisere erfaring. Spivak (Midttuen, 2008) søker å avsløre det som ligger bak generalisering av erfaringer, viser hun samtidig sin kritikk mot hegemoniet. Generalisering er et kontrollmiddel i kolonisering av andre, noe som kritikken adresserer. Postkolonial kritikk søker å åpne opp låste og stabile tankemønstre, slik at mangfoldige erfaringer og stemmer kan synliggjøres. Når det her er snakk om erfaring, vil det være snakk om å gjøre erfaring kontekstavhengig. Ved å generalisere erfaringer, blir det kontekstavhengig, på lik linje med

å gjøre universelt. Erfaringer kan representere normer, maktstrukturer og store fortellinger, og vil kunne representere regler og normer som gjelder på småbarnsavdelingen eller barnehagen, men også i samfunnet for øvrig. Og kollektive erfaringer kan settes i forbindelse med store fortellinger, slik at erfaringer kan forstås som en sannhet. Slik kan vi forstå erfaringer som både noe individuelt og kollektivt. Erfaring er ikke et uskyldig begrep, som kun viser til tolkning av egne opplevelser. Vi erfarer innenfor visse strukturer som innebærer sannheter, som igjen «styrer måten vi forstår det vi opplever på».

Vi snakker om å lære av egne erfaringer, og det kan tenkes at tanken bak utsagnet kan være at barn skal få gjøre egne erfaringer, og lære av dem. Et slikt utsagn kan samtidig føre med seg som forventninger om «riktige» og «viktige» erfaringer. Hva da om disse forventningene støter sammen med andres erfaringer og forventninger om deres sannheter? Hva kan skje med barns erfaringer når de støter sammen med voksnes erfaringer? En mulig fare er at om voksne representerer barnas erfaringer gjennom sine egne erfaringer, løftes erfaringene som sannheter. Og hvis vi tenker at erfaringer er noe som er gjort i fortid, noe som er erfart i andre kontekster og med andre mennesker, så vil da «gamle» erfaringer representerer nåværende kontekst, og de menneskene som utsettes for disse erfaringene. Det kan forstås som at barnas erfaringer hele tiden forvaltes av andre, av voksne som vet bedre. På den måten kan erfaring også forenkle situasjoner, barns uttrykk og /eller pedagogisk praksis. Og i denne prosessen er det fare for ytterligere forenkling gjennom at vi fremhever enten erfaringer som er nyttige for oss, eller bare enkelte sider ved erfaringen. Jeg undrer meg over om dette igjen kan føre til definisjoner som vi bruker overfor barna? Det aktive barnet eller han er så stille, kan bli en type definisjon som kan springe ut av at vi regulerer erfaringene våre ut fra det vi selv ønsker og trenger. På den måten kan vi risikere å representere barns egne erfaringer gjennom å kategorisere og definere hvem barnet er. Det blir sannheten om barnet eller situasjonen eller måter å gjøre ting på. Vi tilpasser dagens situasjon og kontekst etter våre erfaringer, slik at erfaringer risikerer å gå i en retning, låses eller stivner i et visse spor.

De fleste som arbeider i barnehage har nok en eller annen gang hørt at «det har vi prøvd før, og det fungerer ikke», eller «slik har vi alltid gjort det her, og det fungerer bra». Erfaring kan på den måten brukes som alibi for å fortsette i kjente og trygge spor eller for å unngå/hindre endringer. Tidligere erfaringer representerer på den måten dagens situasjon, og ikke bare representerer, men også tillegger egne erfaringer status som riktig kunnskap, og

sannhet om hvordan noe skal gjøres, snakkes om eller hvordan. Og gjennom kunnskap basert på erfaring kan voksne posisjonere seg som barnas ambassadører.

Det som tillater representasjon gjennom erfaringer, kan være at erfaringer brukes som filter mot nye, og kanskje ukjente, situasjoner, krav og forventinger. Filteret består av tidligere erfaringer, som det nye filtreres gjennom. Og på den måten representeres dagens barn av fortiden. Vi tilpasser altså våre kart etter erfaringer, istedenfor å søke nye erfaringer med åpent sinn og undrende nysgjerrighet. På den måten vil vi erfare noe nytt eller annet, og ikke «styre skuta» etter gamle erfaringer og tenkning. Da ville det ikke vært mulig å representere dagens barn med fortidens erfaringer. Gamle erfaringer vil kollidere med nye opplevelser «hele tiden», og da kommer det an på hvordan vi møter dette. Gamle erfaringer og tankemønstre kan ses på som en type epistemisk vold, noe som undertrykker andres erfaringer, eller andre erfaringer, og på den måten opprettholde hegemoniet. Å møte det nye med åpenhet og risiko, kan skape brudd med den store fortellingen om erfaring. I forrige kapittel så jeg på en måte å forstyrre samspillet mellom erfaring og kunnskap, og det var om erfaring kan ses på som noe i øyeblikket. Hva om vi kan se på erfaringer som en måte å være på, en av mange mulige måter å handle, snakke og lytte på? Og ikke noe hver og en av oss eier, som vi tar fram når utryggheten slår inn? På den måten vil vi kunne møte nye mennesker og ukjent terreng med åpenhet for det som kommer oss i møte, istedenfor å møte det med det vi allerede vet.

5.6 Oppsummering

Her vil jeg kort oppsummere hvilke muligheter begrepene *epistemisk vold*, *subaltern* og *representasjon* har gitt meg i konstruksjonsarbeidet, og samtidig summere kort opp midlertidige funn.

Begrepene har gitt meg mulighet til å:

Problematisere hvordan kunnskap som konstrueres som gjeldende i det småbarnspedagogiske feltet, samtidig kan virke reduserende og undertrykkende for barns muligheter til å bli hørt.

Problematiserer de yngste barnas posisjoner, deres stemmer og vilkår for å kunne delta. De har også hjulpet meg til å kunne se at dette bl.a. handler om forhandlinger som både skjer innenfra/utenfra/i sentrum/i ytterkantene.

Jeg har vist til noen infrastrukturer som forsøker å skape brudd, og jeg har snakket om disse som små fortellinger, som det kan være vanskelig å få øye på eller å lytte til. Begrepene fra Spivak har hjulpet meg til å oppdage barns stemme i et utvidet perspektiv, som ontologisk væren i verden. Og at det handler om mye mer enn å bli hørt.

Det handler om posisjoneringer, representasjoner, om hvordan kunnskap og det vi konstruerer som ønskelig og gjeldende kunnskap, også kan føre med seg begrensinger og undertrykking.

Gjennom overskriftene har jeg prøvd jeg å vise at det finnes noen muligheter. Det er ikke tenkt som noen type oppskrift eller manual, men heller det å lede oppmerksomheten mot muligheter som ligger der. Jeg har funnet noen infrastrukturer som viser at barn ikke er passive tilskuere, men at de er agenter i eget liv.

Ved å åpne opp for andre måter å lytte på, som for eksempel å lytte til det å vandre som stemme, er det mulig å synliggjøre det som forsøkes å holdes usynlig. Det å skape brudd med store fortellinger, kan være en mulighet til å skape vilkår for barns stemmer, og det å lytte. Slik jeg ser det, vil det kreves mot til å skape brudd med egen tenkning, dominerende kunnskapskonstruksjoner og forventninger, og det er et mot jeg tenker at barnehagelærere har.

6.0 Avsluttende tanker og veien videre

Gjennom hele masterstudiet har jeg skrevet, snakket om og tenkt ulike perspektiver og tilnærminger til mangfoldsbegrepet. De yngste barnas stemmer har opptatt meg lenge, og parallelt har det vokst frem et ønske om å synliggjøre det etiske og det politiske, både i forhold til det å ha mangfoldige stemmer, men også mulighetene til å bruke stemmene.

Å tenke med postkolonial kritikk og spesielt med Spivak, føler jeg har utvidet tematikken min for denne studien etter hvert som prosessen har beveget seg, og det ble en mulig inngang til synliggjøringen av det etiske og det politiske som jeg opplever forsøkes usynliggjort. Jeg har oppdaget nye og andre måter å tenke stemmer og det å lytte på, samtidig som det også har ført til at ytterligere problematikker og dilemmaer er synliggjort. Begrepene som jeg har nærlest med har også vært medskapende til mange tanker rundt det å sette meg selv i en posisjon med rett til å snakke for andre, og dermed kolonisere andre. Jeg har til tider opplevd å stå i evige etiske dilemmaer, noe som har ført til at dette prosjektet oppleves som svært personlig for meg. Det handler om mer enn skrevne ord, fordi imellom ordene ligger det etiske dilemmaer og valg som er tatt selv om det kunne føre til en type representasjon og kolonisering. Jeg har søkt muligheter for å synliggjøre det som ligger imellom ordene, for selve ordene forsøker hele tiden å usynliggjøre. Så i stedet for å lese oppgaven som ord og skrevet tekst, håper jeg at den kan leses med, og som, kritisk tenkning, etiske dilemmaer, politisk påvirkning, mot og åpenhet for de mange muligheter som venter.

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å tenke med, i, rundt og noen ganger imot, heller enn å forstå. Det blir derfor viktig for meg å understreke at oppgaven er skrevet ut fra min prosess, og slik min tenkning hele tiden har vært i spill med andres tekster og fortellinger. Studien kan altså ikke ses på en sann eller riktig måte å skrive og tenke på. Jeg inviterer heller leseren inn med egen kritisk tenkning, som kanskje kan åpne opp for enda flere muligheter.

Gjennom denne studien håper jeg at jeg har belyst postkoloniale tilnærminger som viktige og spennende bidrag til det småbarnspedagogiske forskningsfeltet. Jeg har et ønske om at denne oppgaven kan bidra til at vilkår for de yngste barnas stemmer løftes frem som en viktig og vesentlig tematikk i det pedagogiske barnehagefeltet.

I dette ønsket ligger det en tro på at det finnes mange ennå uoppdagede muligheter for å lytte, og for utvidede forståelser av stemme og det å snakke. Vi må gå bakom at det å lytte er noe vi bare gjør med ørene, og at stemme kan romme det å være. Og ikke minst, at det å snakke kan være alt omgivelsene er åpne for å lytte til.

Når jeg nå er ved en slags ende, og skal sette (foreløpig) punktum, har jeg gjort meg noen tanker om hva jeg kunne ønske for fremtidige prosjekt. Det ville vært spennende å sett videre på vilkår for de yngste barnas stemmer, og vilkår for å lytte videre, da knyttet tettere til praksisfeltet. En slik mulig tilnærming kunne vært observasjon på småbarnsavdelinger, og deltagelse på avdelingsmøter og refleksjonsmøter. En annen tanke som vokste seg sterk mot slutten av dette prosjektet, er nysgjerrigheten på å nærme meg tematikken gjennom posthumanistisk tilnærming. Dette tror jeg ville åpnet opp for mange spennende muligheter for det å snakke og lytte.

Jeg ønsker også løfte frem to oppfordringer til alle som jobber i barnehagefeltet, og det er å tenke kritisk rundt to begreper som har klart å lage brudd i denne oppgaven. Det ene er *forhandlingsbegrepet* som framsto mer bevegelig enn jeg hadde tenk det kunne være. Bevegeligheten åpner opp for å tenke mer forhandling inn i barnehagen, å bygge infrastrukturer for forhandling som viktig pedagogisk ressurs i tenkning med de yngste barna. Det andre begrepet er *taushet*. Spivak oppfordrer oss til å lytte til taushet og tause stemmer, og jeg opplever at det ligger uendelig mye etikk i nettopp taushet. Hvis vi alle lyttet til taushet, så kunne det bygges nye infrastrukturer for å lytte. Jeg plukker opp stafettpinnen; En måte å tenke taushet på, er at stemmene bare kan kalles tause når det ikke er noen som lytter, og når noen lytter, så vil ikke stemmene være tause lenger. På samme måte som subaltern ikke lenger kan kalles subaltern så snart noen lytter, eller som at små fortellinger ikke kan kalles små fortellinger når de blir hørt, for da er de blitt store fortellinger Det etiske ligger i at vi aldri blir ferdig med spørsmål knyttet til dette, og vi må derfor heller aldri stoppe å prøve. Alle har vi et mangfold av stemmer, og det kommer an på villigheten til å lytte som avgjør om stemmene kan høres. Nå leverer jeg stafettpinnen videre til deg.....

Jeg ønsker å avslutte med en historie fra Vanessa Andreotti (Andreotti, 2011):

Det var en gang en magisk stige som startet på jorda og endte opp i himmelen. Bare verdige mennesker kunne klatre denne stigen. Stigen hadde klare og spesifikke definisjoner på hvem som var verdige mennesker: Man måtte tro at himmelen var grensen for kunnskapen, og at kunnskap og bare kunnskap kunne løse alle problemene på jorda og skape alle ting, inkludert perfekte mennesker og et perfekt samfunn. Det var også to betingelser for å kunne klatre opp i stigen: Man måtte tørre å tilegne seg kunnskapen og man måtte jobbe hardt for å dra ens egen kropp opp den tunge stigen mot tyngdekraften opp til himmelen. Og det var en ulempe til her: Tyngdekraften endret seg i forhold til klatreren. Dette var en forsvarsmekanisme til stigen for å kunne sikre seg at bare de aller beste nådde toppen. Hvis stigen valgte deg, ble klatringen lett og du var verdig. Hvis ikke, følte kroppen tyngre og du kunne få vanskeligheter med å puste. Klatringen ble mye langsommere og du kunne til og med stoppe opp underveis. I dette tilfellet kunne du høre fornærmelser fra andre klatrere som ville gå forbi deg for å fortsette klatringen. Du kunne høre ting som: «Gi opp! Du er ikke verdig stigen! Du er ikke verdt nok!». De som falt av stigen og de som ikke klatret opp tapte kampen for de som klatret opp og klarte det. De hadde bevist sin uverdighet og sin umenneskelighet, for det var bare «ekte» mennesker som kunne klatre stigen til himmelen og få ekte kunnskap. De andre som ikke kunne klatre stigen var svake, late og lite intelligente. Deres liv var basert på dyrestinkter heller enn rasjonell tenkning. Det var derfor de foretrakk jorda fremfor himmelen. De ble også regnet som en trussel til verdige klatrere og det var behov for å kontrollere dem i bunnen. Ulike kontrollsystemer i jorda tvang dem til å bruke kroppene deres for å holde stigen på plass slik at verdige klatrere kunne klatre opp stigen. De som var nede på jorda måtte også sørge for mat og drikke til de klatrere som prøvde å nå toppen. De måtte også samle opp deres søppel. Den uendelige vise stigen hadde gitt de verdige klatrere, de som ville tilegne seg kunnskapen og de som hadde vist sin verdighet gjennom hardt arbeid ved å klatre opp stigen, den nødvendige kunnskapen til å skape fremskritt og utvikling til menneskeheten. De som ikke klarte å klatre stigen ble satt til å jobbe på jorda og å gjøre opp for den skammelige manglende evnen til å klatre; for deres umenneskelighet. Av denne grunnen burde de som ble på jorda være glade for muligheten til å ofre seg for et kollektivt gode: Fremskrittet og Utviklingen av Menneskeheten.

(Chinga-Ramirez, 2015, s.25)

Litteraturliste

- Alvesson, M. og Kärmmann, D. (2012). *Kreativ metod – skapa och lösa mysterier*.
Malmö:Liber AB.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk, Høgskolen i Oslo.
- Bergstrøm, I. I. 15.05.2013. Atgender – konferansen, 2013.
Referer fra innlegget til Ahmed, S.m<http://kjonnsforskning.no/nb/2013/05/arbeid-med-mangfold-tilslorer-rasisme>
- Bjørklund, O. (2005). *Fokusgruppe – noen metodiske betraktninger*. I Økonomisk Fiskeriforskning, 15/2005, s. 42-50.
- Brinkmann, s. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder, en grundbog*. Hans Reitzels forlag.
- Cannella, G. S. & Viruru, R. (2012). *Childhood and Postcolonization. Power, Education, and Contemporary Practice*. New York: Routledge
- Chibber, V. (2014). *Postkolonialismens teoretiske blindspor*. Publisert i Le Monde Diplomatique, 05/2014. Oslo.
- Hinga-Ramirez, Carla. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrative og postkolonial studie av social ulikhet I den videregående skolen gjennom minoritetselvers erfaringer med å være*. PHD – avhandling. Trondheim: NTNU
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: RoutledgeFarmer.
- Dahlin – Ivanoff, S. og Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

- Gandhi, L. (2019). *Postcolonial Theory. A Critical Introduction*. New York: Columbia University Press.
- Harasym, S. (Red.). (1990). *The post-colonial critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. Gayatri Chakravorty Spivak. New York & London: Routledge.
- Hjelde, I. (2006). *Eurosentrisme i sosiologien*. Cand.polit. 1992. Universitetet i Oslo.
- Jackson, A. Y. og Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. London & New York: Routledge.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lov om barnehager*. Hentet fra <http://regjeringen.no>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og sfo*. (Meld. St. 6 (2019 – 2020)). Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Loomba, A. *Kolonialism / postkolonialism: en introduktion till ett forskningsfelt*. Tankekraft Forlag.
- Midttun, B. H. (2008). *Kvinnereisen. Møter med feminismens tenkere*. Oslo: Humanist Forlag.
- Moxnes, A. R. (2010). *Stillhet i kaos: Retrospekter på makt i profesjonsutøvelse*. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Nøtnæs, T. (2001). *Innføring i bruk av fokusgrupper*. Seksjon for statistiske metoder og standarder. Lastet ned fra; yumpu.com
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2019). *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm Akademiske (Oslo?)
- Rhedding-Jones, J. (2018/2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Riach, G. K. (2017). *An Analysis of Gayatri Chakravorty Spivak's Can the Subaltern Speak?*
New York & London: Routledge.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis*. Fagbokforlaget. Utgitt i 2020.
- Stene-Johansen, K. og Bondevik, H. (2004). *Feministisk forskjellstenkning*. Publisert i La
Monde Diplomatique, 02/2004. Oslo
- Solem-Aicher, A. (2013). *Hvem har ordet? En narrativ og geopolitisk analyse av
utfordringene ved å snakke for den marginaliserte med utgangspunkt i romanene
«Hva er dette Hva?» av Dave Eggers (i samarbeid med Valentino Achak Deng), og
«Fuglene under himmelen» av Nils Harald Sødal (i samarbeid med Sarah).*
Masteravhandling. Universitetet i Oslo.
- Stormhøj, C. (2013). *Poststrukturalismer – vitenskapsteori, analysestrategi, kritikk*. Forlaget
samfunnslitteratur.
- Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* (s. 66-111). I Williams, P., Chrisman, L.
(1994). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A reader*. London: Routledge,
<https://doi.org/10.4324/9781315656496>
- Spivak, G. C. (2009). *Outside in the teaching machine*. New York: Routledge.
- Spivak, G.C. (2013). *An aesthetic education in the era of globalization*. London: Harvard
University Press.
- Spivak, G. C. (2014). *Subalternisering och den globala utopin*. (Lorenzino, Lundahl og
Åsard, overs). Tankekraft Förlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Hentet fra
<http://udir.no/rammeplan>.
- Vogt, K. C. (2020). *Kortsiktighetens pris*. Idunn.no 01/20.
- Wolden, H. K. (2017). *Gayatri Spivak*. <http://www.salongen.no/gayatri-spivak/>
- Spyrou, S. (2011). *The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive
representation*. Artikkelen lastet ned 24.07.2020.
[https://www.researchgate.net/publication/254081989_The_limits_of_children's_voices
From_authenticity_to_critical_reflexive_representation](https://www.researchgate.net/publication/254081989_The_limits_of_children's_voices_From_authenticity_to_critical_reflexive_representation)

Tingstad, V. (2019). *Hvordan forstår vi barn og barndom? Posisjoner og kontroverser i barne – og barndomsforskning*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Volum 5/Barneperspektiv/2019/s.96 – 110.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Udir.no.

Vedlegg 1

SAMTYKKESKJEMA TIL DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT Dato: _____

Bakgrunn og formål med prosjektet

Dette forskningsprosjektet skal ende ut i en masteroppgave, og konteksten er de yngste barna (0-3 år) i barnehagen. Studiet er masterprogrammet «Barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap, 0-3 år». Forskeren er Therese W. Borgland (therese.b@getmail.no), og veileder på prosjektet er Ann Sofi Larsen (ann.s.larsen@hiof.no), Høyskolen i Østfold.

I dagens barnehagelandskap er det mange stemmer som har noe å si i forhold til hva som er de yngste barnas beste, hva de ønsker og hva de trenger. Dette har gjort meg nysgjerrig på å gå i dybden på disse stemmene; hvor kommer stemmene fra? Hvilken rett snakker de for andre? Og høres barnas stemmer? Hovedteoriene i prosjektet vil være postkoloniale teorier og problematikker rundt retten til å snakke for andre, og hva det gjør med de «uten stemme». Hva vi lytter etter, er også en spennende del av disse teoriene. Postkoloniale teorier kan åpne opp for ulike måter å se blant annet makt, undertrykkelse, kategoriseringer, kunnskap og sannheter på. Kan det åpne opp for å stille spørsmål om de yngste barna kan ses på som koloniserte? Av de voksne i barnehagen? Av myndighetene? Av den globale markedsøkonomien? Av forskning? Denne oppgaven vil ut ifra valgte teorier og perspektiver, være et politisk og etisk prosjekt, og jeg ønsker å pirke borti noen kunnskaper som vi anser som sannheter. Prosjektet er et bidrag til å konstruere supplerende kunnskap om de yngste barna.

Deltakelse i prosjektet

Forskeren tok kontakt med styrer i en barnehage, for å høre om noen av pedagogene ønsket å delta i prosjektet.

Deltakelse i prosjektet vil innebære å delta i samtaler i gruppe med 2-3 andre barnehagelærere, og det er tenkt 2-3 samtaler a' ca.1 time per samtale. Disse samtalene vil gjennomføres i deltakernes arbeidstid. Samtalene vil bli tatt opp på lydfil og transkriberes i etterkant. Disse tekstene vil så bli analysert av forsker.

Denne metoden for innhenting av materialet, heter Fokusgruppe. Dette innebærer at informanter og forsker sitter sammen og reflekterer rundt temaer, og samtalene blir ofte tatt opp på lydfil. Dette blir så transkribert i etterkant av forskeren.

Personopplysninger vil ikke bli registrert, og det vil ikke være mulig å kjenne igjen deltakere eller barnehagen i hverken materialet eller i det ferdige prosjektet. Lydfilene vil bli slettet senest når prosjektet slutføres, 15.05.2020.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning ved min veileder førsteamanuensis Ann Sofi Larsen, ann.s.larsen@hiof.no, tlf. +47 696 08 305
- Personalombud ved Høgskolen i Østfold, Lars Erik Aas, lars.e.aas@hiof.no, tlf, +47 696 08 392

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og hva det innebærer, og er villig til å delta i forskningsprosjektet.

Dato og deltakers navn