

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Monica Lykke Noor Salmouk

Masteroppgave

“Inni er vi like?”

– hvordan forstår barnehagelærere barn med minoritetsbakgrunn sine utfordringer i barnehagen.

En kritisk diskursanalyse i et postkolonialt perspektiv.

Master i tilpasset opplæring
2023

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Da jeg ble ferdig med min cand.mag. for 27 år siden, trodde jeg aldri at jeg skulle komme dit at jeg fullførte en mastergrad. Nå er drømmen virkelighet. Disse fire årene ved Master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet har vært utfordrende, lærerike, motiverende, morsomme og personlighetsutviklende. Jeg tar med meg verdifull kunnskap og erfaringer som er nyttige i mange sammenhenger.

Og nå er det på sin plass å takke de som har støttet meg på veien. Takk til medelever, forelesere og ansatte ved Høgskolen i Innlandet for kunnskap, bistand, diskusjoner og en dose latter innimellom. Takk til venner, kolleger og familie som har heiet på meg hele veien. Takk til arbeidsplassen min som har tilrettelagt for meg under utdannelsen.

En stor takk til mine samtalepartnere, barnehagelærerne som villig delte med meg av sine erfaringer rundt temaet. Uten dere kunne jeg ikke gjennomført dette prosjektet. En spesiell takk til mine veiledere. Først Camilla Eline Andersen som viste interesse for prosjektet og satte meg i gang. Og ikke minst til Agnes Westgaard Bjelkerud som ledet meg gjennom det meste av prosjektet ved å motivere, inspirere, utfordre og veilede på beste måte.

Takk til Linn for at du alltid tror på meg og minner meg på det jeg egentlig vet.

Tusen takk til Chedli for at du alltid støtter meg i mine drømmer.

Og til Tomas, det er aller mest for deg jeg ønsker å gjøre verden til et bedre sted.

Moss, 10. mai 2023

Monica Lykke Noor Salmouk

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i Master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Tittelen på oppgaven er "Inni er vi like?" – hvordan forstår barnehagelærere barn med minoritetsbakgrunn sine utfordringer i barnehagen, en kritisk diskursanalyse i et postkolonialt perspektiv. Det er en kvalitativ undersøkelse med et postkolonialt vitenskapsteoretisk perspektiv. Prosjektet tar utgangspunkt i forskning som viser at det i hele Vesten er en overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn som mottar spesialpedagogisk hjelp i utdanningsløpet i de ulike land. Denne undersøkelsen ser på mulige faktorer og årsaker som bidrar til at det er slik i norske barnehager. Hva er det som bidrar til at barnehager konkluderer med at barn med minoritetsbakgrunn bør henvises til PPT når de etter barnehagelærernes vurdering har utfordringer med atferd, utvikling og læring i barnehagen?

Jeg har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva kan se ut til å skje i møtet mellom barnehagelærernes praksis og forståelse og barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen som bidrar til at det er en overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn blant de barna som henvises til PPT?

Undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av datainnsamling gjennom semistrukturerte intervju med tre barnehagelærere med erfaring som pedagogiske ledere i barnehagen. Samtalene ble analysert ved hjelp av kritisk diskursanalyse, og funnene ble belyst med postkolonialt vinklet teori og tidligere forskning. Det kom frem funn som viser at der hvor barnehagelærerne mangler kunnskap om barn med minoritetsbakgrunn, deres livsverden og behov for tilrettelegging, så ser det ut til å øke tendensen til at barnas utfordringer forstås som vansker hvor henvisning kan være aktuelt. Dette ser ut til å henge sammen med barnehagelærernes opplevelse av tidspress, manglende bemanning og andre sosiale strukturer som påvirker. Undersøkelsen avdekker også mulige diskurser som preger barnehagelærernes perspektiver og forståelse. Det kommer frem at der hvor disse faktorene oppleves annerledes, og hvor kunnskapen og forståelsen er til stede, så skiller barnehagelærerne tydeligere mellom spesialpedagogiske og allmennpedagogiske behov hos barn med minoritetsbakgrunn, og vurderer sjeldnere at det er behov for henvisning.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master's thesis on adapted education at Inland Norway University of Applied Sciences (INN University). The title of this thesis is "Inside we're the same?" - how do kindergarten teachers understand children with minority background's challenges in kindergarten, a critical discourse analysis in a postcolonial perspective. It is a qualitative investigation with a post-colonial scientific theoretical perspective. The project is based on research that shows that throughout the West there is an over-representation of children with minority backgrounds who receive special educational help during their education in the various countries. This survey looks at possible factors and reasons that contribute to this being the case in Norwegian kindergartens. What contributes to kindergartens concluding that children with a minority background should be referred to PPT when, according to the kindergarten teachers' assessment, they have challenges with behavior, development and learning in the kindergarten? I have started from the following problem:

What seems to happen in the meeting between the kindergarten teachers' practice and understanding and children with a minority background in the kindergarten that contributes to an over-representation of children with a minority background among the children who are referred to PPT?

The survey was carried out using data collection through semi-structured interviews with three kindergarten teachers with experience as educational leaders in the kindergarten. The conversations were analyzed using critical discourse analysis, and the findings were illuminated with post-colonial theory and earlier research. Findings appeared which show that where the kindergarten teachers lack knowledge about children with a minority background, their world of life and the need for facilitation, there appears to be an increased tendency for the children's challenges to be understood as difficulties where referral may be appropriate. This seems to be linked to the kindergarten teachers' experience of time pressure, lack of staffing and other social structures that influence. The survey also reveals possible discourses that characterize the kindergarten teachers' perspectives and understanding. It appears that where these factors are experienced differently, and where the knowledge and understanding are present, the kindergarten teachers distinguish more clearly between special educational and general educational needs of children with a minority background, and less often consider that there is a need for referral.

“That's just what translation is, I think. That's all speaking is. Listening to the other and trying to see past your own biases to glimpse what they're trying to say. Showing yourself to the world and hoping someone else understands.”

R.F. Kuang, *Babel: An Arcane History*

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Norsk sammendrag	3
Engelsk sammendrag (abstract)	4
Innholdsfortegnelse	6
1.0 Innledning	9
1.1 Oppgavens oppbygging og struktur	10
1.2 Begrepsavklaring	11
1.3 Min vei inn i tematikken	11
2.0 Barnehagen og mangfold	14
2.1 Kartlegging og vurdering av barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen	15
3.0 Tidligere forskning	18
3.1 Overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn i spesialundervisningen	18
3.2 Forskning om forklaringsmodeller	19
3.3 Phil og PPTs utredningsarbeid	20
3.4 Å slynges ut i periferien	21
3.5 Å synliggjøre verden i barnehagen	21
3.6 Oppsummering	22
4.0 Vitenskapsteoretisk perspektiv	23
4.1 En dekolonial tilnærming: oppgavens ontologiske og epistemologiske ståsted	23
4.2 Det postkoloniale perspektivet	25
4.3 Det postkoloniale og relevansen for barnehagefeltet	25
4.4 Oppsummering	27
5.0 Oppgavens teoretiske begrepsapparat	28
5.1 Barnas møter med barnehagen i et maktperspektiv	28
5.2 Forforståelse og livsverden	30
5.3 Deprivasjonsforståelse og ressurssyn	31

5.4 Å oversette kultur	32
5.5 Kan de underordnede tale – eller kan jeg?	33
5.6 Oppsummering	34
6.0 Metodologi og forskningsdesign.....	35
6.1 Kvalitativ metodologi	36
6.2 Kritisk diskursanalyse.....	37
6.2.1 Teoretisk perspektiv	37
6.2.2 Kritisk analyse som metodologisk tilnærming	39
6.3 Faircloughs analyse spørsmål.....	43
6.3.1 Sosiale begivenheter.....	45
6.3.2 Sosial praksis	46
6.3.3 Sosial struktur	47
6.4 Intervju som metode	47
6.4.1 Semistrukturert intervju, valg av samtalepartnere og gjennomføring.....	48
6.4.2 Transkribering.....	52
6.5 Etske refleksjoner, pålitelighet og gyldighet.....	53
6.5.1 Den formelle siden av etikken i et forskningsprosjekt	53
6.5.2 Etikken i å snakke på vegne av andre.....	54
6.5.3 Gyldighet og pålitelighet	57
7.0 Analyse	60
7.1 Sosiale begivenheter	61
7.1.1 Mangfold som ressurs.....	62
7.1.2 Antagelser	64
7.1.3 Hva betraktes som verdifullt.....	66
7.1.4 Oppsummering.....	67
7.2 Sosial praksis	68
7.2.1 Hvilke stemmer høres og hvordan høres de?.....	68

7.2.2 Kunnskap og forståelse.....	73
7.2.3 Vurdering og kartlegging.....	74
7.2.4 Sentrale diskurser.....	79
7.2.5 Oppsummering.....	82
7.3 Sosial struktur.....	82
7.3.1 Å strekke til eller ikke strekke til.....	83
7.3.2 Barnehagens ansvar for skoleforberedelser.....	85
7.3.3 Barnehagens praksis i systemperspektiv.....	86
7.3.4 Oppsummering.....	87
8.0 Hovedtrekk, konklusjon og veien videre.....	88
8.1 Noen hovedtrekk fra analysen.....	88
8.2 Hva som kom til syne i prosjektet i forhold til problemstillingen.....	90
8.3 Veien videre.....	91
Litteraturliste.....	94
Vedlegg 1: godkjenning fra NSD.....	102
Vedlegg 2: informasjonsbrev og samtykkeskjema.....	106
Vedlegg 3: intervjuguide.....	110
Vedlegg 4: svar fra Udir.....	112

1.0 Innledning

Barnehagene, som samfunnet ellers, blir stadig mer flerkulturelle. Barnehager i Norge brukes av 93,5% av alle barn i barnehagealder i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Av barn med minoritetsbakgrunn går 86% av barna i barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2022a). 20% av alle barn i norske barnehager har en minoritetsbakgrunn. Barnehagefeltet er et omfattende forskningsområde, hvor man kan forske på alt fra styringsdokumenter, helse, skoleforberedelse, lek, læring, materiell, lekemiljø og så videre. Mulighetene ser ut til å være nærmest uendelige om man søker på forskning på ulike søkemotorer på internett. Blant flere forskningsområder er det som gjelder mangfold og barn med minoritetsbakgrunn, hvor man igjen kan finne flere forskningstema. Et aktuelt tema er hvordan barnehagen er tilpasset for barn med minoritetsbakgrunn. Flere forskere har sett på ulike sider av hvordan barn med minoritetsbakgrunn har det i norske barnehager, og hvordan barnehagen forstår og legger til rette for deres utvikling, trivsel og læring (Angell, 2011; Rhedding-Jones & Otterstad, 2011; Gjervan et al., 2012; Andersen, 2015; Vik, 2018).

Det temaet jeg vil se nærmere på er hvorfor det er en overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn som mottar spesialpedagogisk hjelp i utdanningsløpet.. Det er forsket på dette både i Norge og andre land (Nordahl & Overland, 1998; Dyson & Gallannaugh, 2008; Markussen et al., 2009; Cruz & Rodi, 2018; Strand & Lindorff, 2021). Mye av denne forskningen er hentet fra skole, og varierer fra metaundersøkelser, statistiske, kvantitative undersøkelser til kvalitative undersøkelser. En undersøkelse som er særlig interessant for dette prosjektet er Phils (2010) undersøkelse av PPT i Oslo sine utredninger av barn med minoritetsbakgrunn i to perioder over flere år, hvor barnas minoritetsbakgrunn ofte ikke tas med i vurderingen og hvor kartleggingsmetodene og testene som brukes er normert for etnisk norske barn.

I 1978 ble boken *Orientalismen* (Said, 2018) utgitt første gang. Den boken la grunnlaget for postkolonialismen, og endret på mange måter hvordan vi tenker om andre kulturer. Said (2018) viser hvordan Vesten og Østen har blitt fremstilt som motpoler. Vesten er den utviklede, rasjonelle, gode og intelligente, mens Østen er den urasjonelle, fremmede, mindre utviklede (Said, 2018, s. 224). Dette synet er fremmet av vitenskapsfolk, forfattere, tenkere, politikere og media, og har fått stor gjennomslagskraft i en rekke ulike retninger innen vitenskap, historieskrivning med mer. Postkolonialismen har også blitt et relevant vitenskapsteoretisk perspektiv i barnehageforskningen, hvor flere forskere påpeker at dette

perspektivet er viktig for å endre på den dominansen vestlige diskurser har på feltet (Mehta, 1997; Macedo, 1999; Viruru, 2005; Rhedding-Jones & Otterstad, 2011 Gjervan et al., 2012; Andersen, 2015). På bakgrunn av alt dette så jeg et behov for å forske på følgende problemstilling i et postkolonialt perspektiv:

Hva kan se ut til å skje i møtet mellom barnehagelærernes praksis og forståelse og barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen som bidrar til at det er en overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn blant de barna som henvises til PPT?

Jeg velger å utlede to forskningsspørsmål ut fra denne problemstillingen, som vil fungere som retningsgivende for veier inn i for prosjektet:

1. Hvilke pedagogiske tilnærminger og vurderinger brukes for å avgjøre hvorvidt barn med minoritetsbakgrunn skal henvises til PPT?
2. Er det noe ved pedagogenes pedagogiske tilnærminger, forståelse og vurderinger i møte med barn med minoritetsbakgrunn som kan bidra til å belyse hva som fører til en overrepresentasjon av henvisninger av barn med minoritetsbakgrunn?

Dette er to overordnede spørsmål som vil romme mange vinklinger, underspørsmål og nyanser. Dette vil komme tydeligere frem i videre utlegninger av ulike sider av dette prosjektet.

1.1 Oppgavens oppbygging og struktur

Oppgaven er bygget opp på følgende måte: jeg starter med en innledning, hvor jeg introduserer temaet for dette prosjektet, så problemstillingen for prosjektet og min vei inn i temaet. Dette er for å legge grunnlaget for det som kommer videre i oppgaven. I neste del vil jeg gjøre rede for tidligere forskning som er relevant for mitt valg av tema for å vise hva som har kommet frem om temaet allerede. Jeg vil gjøre rede for prosjektets vitenskapsteoretiske ståsted, for så å utlede mine valg av og avveininger innen teori og metodologi. Videre vil jeg gjøre en analyse av det empiriske datamaterialet i lys av teori og ut fra valgt metodologi. Til slutt vil jeg trekke opp hovedfunn i analysen, og gjøre rede for funn i forhold til problemstillingen, og så si noe om veien videre og mulige behov for forskning i fremtiden.

1.2 Begrepsavklaring

Jeg har reflektert over hvilket begrep jeg skal bruke når det gjelder den gruppen av barn som er fokus for prosjektet. Det er flere ulike begrep som brukes, både i samfunnet, fra det offentlige og i den vitenskapelige litteraturen. Flerkulturelle barn, flerspråklige barn, minoritetspråklige barn, barn med innvandrerbakgrunn og så videre (Gjervan et al., 2012). Gjervan et al. (2012, s. 20) har dekonstruert flere av disse begrepene, og fastslår at de kan ha ulike betydninger ut fra hvem som bruker dem, hvilke kontekster de brukes i med mer. De velger å bruke begrepet barn med minoritetsbakgrunn siden de finner at dette brukes mye i fagkretser og offentlige dokumenter. Jeg tenker at dette er et egnet begrep å bruke i mitt prosjekt, siden flere av de andre begrepene gir meg noen utfordringer i forhold til begrensning og definisjon opp mot min problemstilling. Man kan også dekonstruere begrepene minoritet og majoritet fordi de ikke alltid er entydige og innholdet i dem er avhengige av kontekst (Gjervan et al., 2012, s. 20).

Jeg velger å lage en grov forenkling av begrepet her ved å se på barn med minoritetsbakgrunn som barn med en annen kulturell, språklig og/eller etnisk bakgrunn, tilhørighet og erfaring enn den norske majoriteten (Zachrisen, 2015, s. 13). Det innebærer også at majoritetsbegrepet i dette prosjektet handler om den etnisk norske majoritetsbefolkningen, mens det i barnehagesammenheng handler om barnehagen og dens personale som representant for og produkt av majoritetssamfunnet, mens minoritet som nevnt over er mennesker med en annen kulturell, språklig og/eller kulturell bakgrunn,

1.3 Min vei inn i tematikken

“Åååå, nå kan jeg stille alle de spørsmålene jeg har, for deg tør jeg å spørre!”

Dette utsagnet har jeg hørt flere ganger i møte med ansatte i barnehager. Og det er jeg som er mottaker. Hva handler så dette utsagnet om? Det henger sammen med min forforståelse av det som er tema for denne masteroppgaven, og danner noe av grunnlaget for min interesse for nettopp dette emnet. Jeg tenker det er relevant her som en del av mitt ønske om å være så transparent som mulig i forskerrollen. Hvorfor transparens er viktig og hvordan jeg forholder meg til min egen forforståelse har stor betydning for hvordan jeg har gått i gang med undersøkelsene, og er noe jeg vil brette ut gjennom oppgavens ulike deler. Jeg vil uansett starte med å si litt om meg selv og hvorfor jeg har valgt nettopp det temaet som er fokus for mitt prosjekt.

Jeg har jobbet i ulike stillinger innenfor barnehagefeltet i mange år, og det er en ting som har opptatt meg lenge. Hvorfor er det så stor overvekt av barn med minoritetsbakgrunn som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp og/eller tilrettelegging? Jeg har i tillegg mange erfaringer fra situasjoner rundt barn i barnehagefeltet hvor deres minoritetsbakgrunn har ført til feiltolkninger og misforståelser når barnets atferd og utvikling skal vurderes. Det er tilfeller hvor barn med minoritetsbakgrunn har en atferd som utfordrer, og man kun har en diagnosenotering, og ikke tar inn barnets migrasjonsopplevelser og livsverden med i vurderinger og tolkninger. Det er eksempler på situasjoner hvor ansatte i barnehagen er bekymret helt til man i en samtale med foreldrene eller en ansatt med minoritetsbakgrunn får en forklaring på atferd, væremåter og handlinger eller lignende basert på barnets livsverden. Denne innsikten kan gjøre at man får et helt annet syn på situasjonen fordi man forstår at dette handler om ting som kulturelle forskjeller.

Dette gir meg noen tanker om at det finnes en mulighet for at det er en diskrepans mellom det faktiske behovet for at så mange barn med minoritetsbakgrunn henvises til PPT fordi barnehagens personale er bekymret, og den forståelsen ansatte i barnehagen har for temaet. Da er det på tide å komme tilbake til det innledende utsagnet. Hva er det ansatte i barnehager tenker at det er fint å spørre meg om? Jeg er etnisk norsk muslim. Dette gir meg noen unike erfaringer og kunnskap om det å leve på tvers av kulturer. Jeg beveger meg i flerkulturelle miljøer, og har en forståelse både for det kulturelle og det religiøse på tvers av både majoritets- og minoritetsperspektiver. Jeg kan oppleves som både etnisk norsk og som muslim, dermed blir jeg for mange lettere å spørre om det som oppleves som sårbare, komplekse og utfordrende tema, fordi jeg kan sees på som “en av oss”, en som forstår ståstedet og utgangspunktet for den som spør, men også for det temaet man ønsker å spørre om. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til senere når det gjelder hvem som kan tale minoriteters sak.

Da jeg startet på *Master i tilpasset opplæring* fant jeg fort ut at det med overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp ikke er et lokalt fenomen der jeg bor. Forskning om emnet finnes i flere vestlige land (Phil, 2010; Cruz & Rodl, 2018). Jeg kommer tilbake til det i kapitlet om tidligere forskning. Da jeg fikk en slik kunnskapsbasert bekreftelse på mine egne erfaringer, observasjoner og refleksjoner, var egentlig tema for min masteroppgave bestemt. Så mitt valg og min interesse bunnar i et engasjement basert på egne erfaringer om at det er en overvekt av barn med minoritetsbakgrunn som henvises til PPT, at det kan finnes en mangel på kunnskap og

kompetanse ute i barnehagene, og en nysgjerrighet på hvordan dette henger sammen. Dette handler jo unektelig om møtet mellom minoritet og majoritet, hvor jeg gjør meg noen tanker om makt, anerkjennelse, normalitetssyn, synet på “den andre” og så videre.

2.0 Barnehagen og mangfold

I innledningen presenterte jeg noen sider av temaet barnehage og mangfold. I dette kapitlet vil jeg gå dypere inn i hvordan mangfold ser ut i barnehagen og hvilke politiske føringer som finnes. Det handler om noen av de sosiale strukturene og rammene som omgir barnehagelærernes praksis. Hvordan dette henger sammen med overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn som henvises er et tema jeg vil komme tilbake til i analysen av datamaterialet. Hvordan skal mangfoldet se ut i barnehagens praksis? Allerede i barnehageloven (Barnehageloven, 2005, § 1-2), som er det grunnleggende juridiske dokumentet som styrer barnehagens virksomhet og praksis, beskrives barnehagens ansvar når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn. Barnehagen skal ta hensyn til barnas kulturelle og etniske bakgrunn, deres språk og kultur, motvirke diskriminering samt fremme barnas egen kulturskaping. Dette er bindende forpliktelser for barnehagen i lovs form. Det er *Barnehageloven* (2005, §31) som styrer barns rett til spesialpedagogisk hjelp. Paragrafen sier at barn har denne retten om de har behov for særskilt hjelp. Alt som ikke faller under et barns behov for spesialpedagogisk hjelp hører inn under barnehagens allmennpedagogiske ansvar for tilrettelegging, tilpasning og inkludering (Barnehageloven, 2005). En annen paragraf som har særlig betydning for dette prosjektet er den som omhandler retten til et tilrettelagt barnehagetilbud for barn med nedsatt funksjonsevne (Barnehageloven, 2005, §37). Denne paragrafen sier at kommunen har plikt til å sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får tilrettelagt sitt barnehagetilbud etter egne individuelle behov. Dette kan handle om opplæring av personalet, fysisk tilrettelegging, utstyr eller ekstra personale på avdelingen for å tilrettelegge hverdagen for barnet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dermed kan barnehagen oppleve det som en fordel å få et vedtak som utløser ressurser som hjelper personalet å håndtere ulike utfordringer.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er en forskrift til barnehageloven, som dermed gir utdypende forklaringer til barnehagens pedagogiske virksomhet i praksis. Som i barnehageloven (2005) legges det i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) vekt på barnehagens ansvar for å ivareta interessene og behovene til barn med minoritetsbakgrunn. Barnehagen skal ha et ressursperspektiv på mangfold i sin praksis, og støtte barna ut fra deres kulturelle forutsetninger. Alle barn skal oppleve at de blir sett og anerkjent for den de er. Det skal være rom for at det er mulig å tenke, leve og handle på ulike måter. Igjen ser vi at myndighetene bruker det forpliktende ordet "skal". Barna skal både anerkjennes for, støttes i og forstås ut fra sin egenart, i et ressursperspektiv.

Det har kommet flere meldinger og rapporter fra statlig hold som sier noe om barnehagens ansvar og oppgaver i forhold til barn med minoritetsbakgrunn. I 2019 kom stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Denne meldingen omhandler kvalitet i skole og barnehage på flere områder, og tar også opp saker som gjelder barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. I meldingen gir regjeringen tydelige signaler om at barn skal lære seg mest mulig norsk før skolestart. Manglende norskferdigheter hos barn med minoritetsbakgrunn problematiseres når det gjelder å kunne tilegne seg sosiale ferdigheter og skoleferdigheter. Det står at det er regjeringens hensikt å innføre en plikt for kommunene til å vurdere barns norskkunnskaper før skolestart, hvor de som viser seg å ha utfordringer skal kartlegges. I tillegg så vil regjeringen se på bemanningsnormen i barnehagen, og de ansattes kompetanse. Nylig kom strategiplanen *Barnehagen for en ny tid* (Kunnskapsdepartementet, 2023) hvor det slås fast at barnehagen skal ha en rolle i å utbedre sosiale forskjeller. Det forstår jeg blant annet slik at barnehagen skal bidra til å gi barna like muligheter i livet og samfunnet gjennom å ta hensyn til barnets forutsetninger og bakgrunn. Et av tiltakene her er at man ønsker å øke andelen barn med minoritetsbakgrunn som går i barnehagen, nettopp fordi barnehagen gis en utjevne rolle i samfunnet. Det er likevel etter min mening interessant å merke seg at det andre tiltaket er å øke innsatsen i områder som opplever integrerings-, språk- og levekårsutfordringer. Fornemmer vi her et mangelsyn på barn med minoritetsbakgrunn? Man gjentar kravet om at mangfold skal betraktes som en ressurs i barnehagens praksis, og presiserer at ansatte i barnehagene må ha kunnskap om flerspråklighet, mangfold og flerkulturalitet. Det vi ser her er at barnehagen har et klart mandat og et ansvar for å redusere forskjeller, ta hensyn til barnets bakgrunn, tilhørighet og erfaringer, og anvende et ressursperspektiv på dette i sin pedagogiske praksis. I tillegg ser vi at det er et politisk ønske og en hensikt om å sette krav til norskopplæringen og vurderingen av norskferdighetene til barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen, og øke de ansattes kompetanse om mangfold og minoritet i det pedagogiske arbeidet.

2.1 Kartlegging og vurdering av barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen

Jeg vil nå gå inn på barnelærernes arbeide med å vurdere om barna har en god læring og utvikling i barnehagen, og noe av kritikken når det gjelder bruken av kartlegging og vurdering når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn. Å se på hvordan barn med minoritetsbakgrunn kartlegges og vurderes er relevant i forhold til det å avdekke hvorvidt det

er sider av barnehagelærernes praksis som kan bidra til en overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn som henvises til PPT. Barnehagene bruker ulike metoder og verktøy for å måle og vurdere barns utvikling og læring. Ofte får slike vurderinger og kartlegginger et språk-fokus, og rammeplanen (2017, s. 24) sier at “personalet skal følge med på barnas kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive, eller som har sen språkutvikling”. Det fremstilles gjerne som at det er fint å ha verktøy og metoder som gir en systematisk og forskningsbasert metode for å måle og vurdere (Rambøll, 2008, s. 12). Det hevdes at dette kan være et forebyggende tiltak for å sikre språkbeherskelse og livslang læring. Noe som kan utligne forskjeller og gi alle likeverdige muligheter. Samtidig er det andre som mener at det blir feil å måle og vurdere barn etter standardiserte skjemaer (Pettersvold & Østrem, 2012). Det blir rettet kritikk mot at slike kartlegginger ikke tar hensyn til barns kulturelle og sosiale bakgrunn (Vik, 2018, s. 14). Barnehagene bruker kartleggingsverktøy som er normert for forventet utvikling i språk og utvikling hos etnisk norske barn (Gjervan et al., 2012, s. 138).

Vik (2018, s. 23) hevder at en kartleggingssituasjon innebærer et asymmetrisk forhold mellom den voksne og barnet, hvor den voksne sitter med makten til å definere barnet ut fra en klassifisering av om barnet er innenfor eller utenfor normalen. Finner barnehagelæreren ut gjennom testingen og kartleggingen at barnet er utenfor normalen, gir det grunnlag for en ekskludering, selv om dette ikke er intensjonen med kartleggingen. Det blir dermed et skille mellom “oss” og “de andre”, for å sette det i et postkolonialt perspektiv, hvor jeg tenker at kartleggingen gjennom å være normert etter hva som er forventet av etnisk norske barn gir barn med etnisk norsk bakgrunn en fordel fremfor barn med minoritetsbakgrunn. Viruru (2009, s. 100) påpeker at tester hvor innholdet ikke er regulert for å passe for minoriteter opprettholder en legitimering av rasistiske og koloniserende ideer fordi de er preget av vestlige diskurser. Viruru (2009) hevder at dette gjør at slike kartleggingsverktøy virker koloniserende. De som fronter testverktøyene påstår at de er standardisert for å sikre at alle barn og unge får samme opplæring, men fordi det ikke tas hensyn til ulike minoriteter ender de opp med å stigmatisere minoriteter med at de ikke møter standarden. Dermed reproduseres og styrkes marginalisering av minoritetsgrupper (Viruru, 2009, s. 102)

I 2011 kom det en rapport fra et utvalg som var nedsatt av Kunnskapsdepartementet (2011). De skulle vurdere åtte ulike kartleggingsverktøy som brukes på barn i norske barnehager, og vurdere hvilke verktøy som egnet seg best for “majoritetspråklige barn, minoritetspråklige barn og barn med særskilte behov”. Noen av disse verktøyene er også i bruk av PPT.

Konklusjonen til utvalget var at ingen av verktøyene egentlig egnet seg til å kartlegge barn med minoritetsbakgrunn. Noen fungerte dårligere enn andre, men ingen av verktøyene ble vurdert til å være fullgode for å sikre en god kartlegging av disse barna. Jeg mener at det er interessant å merke seg at selv om dette er konklusjonen i en rapport bestilt av Kunnskapsdepartementet, brukes disse verktøyene tilsynelatende fremdeles relativt ukritisk i barnehagene.

3.0 Tidligere forskning

Når jeg nå har gjort rede for ulike sider av barnehagen og mangfold, vil jeg trekke inn tidligere forskning som er relevant for tematikken i dette prosjektet. Det finnes en del forskning som bekrefter at det er en overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn som mottar spesialundervisning eller har vedtak om spesialpedagogisk hjelp i Norge og utlandet. Noe forskning peker på mulige årsaker og sammenhenger som kan forklare hva dette kommer av. Annen forskning viser til andre sider av forståelsen av barn med minoritetsbakgrunn og deres møte med barnehagen. Først vil jeg si noe om annen forskning på barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. Som nevnt i innledningen er forskning på barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen et felt med mange vinklinger og ulik tematikk. Jeg kan ikke gi noen utfyllende oversikt, men jeg vil komme med noen eksempler. Et stort område innen forskningen er inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. Innen dette feltet har forskere belyst emner som mangfoldsfelleskap, kultur, religionens plass og likeverdig deltakelse (Angell, 2011; Gjervan et al., 2012; Otterstad & Andersen, 2012; Spernes & Hatlem, 2019; Giæver, 2020). Et annet felt innen denne forskningen er det som handler om barn med minoritetsbakgrunn og språktilegnelse, både de politiske føringene og den praktiske språkstimuleringen i barnehagen (Lindquist, 2019; Giæver & Tkachenko, 2020). Dette er bare noen eksempler på et større forsknings- og teorifelt når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn og barnehage. På sett og vis finner man at flere av disse feltene berører temaet for dette prosjektet, siden det handler om forståelse for barns bakgrunn, deres inkludering i barnehagen og deres læring og utvikling. Jeg vil videre presentere forskning som jeg mener bidrar til å belyse ulike sider av det som er temaet for dette prosjektet.

3.1 Overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn i spesialundervisningen

Det finnes en mengde forskning fra utlandet som viser til den uforholdsmessige store andelen av barn med minoritetsbakgrunn som mottar ulike typer spesialundervisning (Strand & Lindorff, 2021; Cruz & Rodl, 2018; Dyson & Gallannaugh, 2008). Mye av denne forskningen setter søkelys på barn i skolen, og ikke på barn i barnehagen. Disse landene har også etter min forståelse ulike systemer for hvordan barnehager og skoler er organisert, lover og regler for hvordan og hvem som henvises og har rett til spesialpedagogisk hjelp og definisjoner og forståelser av hva som gir grunnlag for bekymring. Men på grunn av ulike aldersnivåer i skoler og barnehager i andre land er man også innom det som i Norge er

innenfor barnehagealder. Forskningen viser ifølge Phil (2010, s. 20) en tendens som kan sies å være gjennomgående for barn med minoritetsbakgrunn i vestlige land, en systematisk dimensjon som må forklares med noe mer enn individuelle egenskaper. Jeg tenker at om dette har en systematisk dimensjon kan vi se for oss at denne tendensen er relevant for barnehagefeltet.

Samtlige av de barnehagelærerne som responderte på min utlysning for å finne samtalepartnere til dette prosjektet ga uttrykk for at de ønsket å delta fordi de erfarte at det var en overvekt av barn med minoritetsbakgrunn som hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp både i de barnehagene de jobbet i nå og der hvor de hadde jobbet tidligere. Jeg har forsøkt å finne nasjonale tall og statistikk på hvor mange barn med minoritetsbakgrunn som mottar spesialpedagogisk hjelp i norske barnehager og skoler. Jeg kontaktet statistikkavdelingen hos Utdanningsdirektoratet, hvor de svarte at det ikke føres noen statistikk over dette på landsbasis (vedlegg 4). Det finnes forskning som viser at barn med minoritetsbakgrunn er overrepresentert i spesialundervisningen i grunnskolen i Oslo (Nordahl & Overland, 1998). og innenfor den videregående skolen (Markussen et al., 2009). En tredjedel av alle 5.-9. klassinger som mottok spesialundervisning i Oslos grunnskoler, nesten halvparten av elevene i spesialklasser og en femtedel av elevene på spesialskoler i 1997/98 hadde minoritetsbakgrunn (Nordahl & Overland, 1998, s. 141-145). Her ser vi en tendens til at barn med minoritetsbakgrunn gjerne henvises og får spesialundervisning, og at slike tiltak vurderes som den beste formen for tilpasset opplæring (Phil, 2010, s. 21). Nå er ikke dette helt nye tall, og vi vet ikke nøyaktig hvordan disse tallene ser ut i dag. Likevel var Nordahl-utvalget (2018), et ekspertutvalg som så på situasjonen rundt spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp i skoler og barnehager nå, tydelige på at antallet barn som mottar vedtak om spesialpedagogisk hjelp generelt sett er økende, og setter dette i sammenheng med et søkelys på individuelle vansker. Utvalget argumenterte for å dreie fokus og tiltak over på et systemperspektiv hvor vansker også analyseres ut fra systemiske faktorer og tiltak mest mulig settes inn slik at barnet kan delta i fellesskapet.

3.2 Forskning om forklaringsmodeller

Det finnes ulike måter å forklare overrepresentasjonen av barn med minoritetsbakgrunn som mottar spesialpedagogisk støtte. Artiles et al. (2010, s. 279) har analysert de argumenter og forklaringer som har vært vanlige å finne i amerikansk litteratur når det gjelder

overrepresentasjonen. De finner at man ofte har brukt lavere levekår og fattigdom som en årsak nærmest for å rettferdiggjøre hvorfor flere minoritetsbarn mottar spesialundervisning (Artiles et al., 2010, s. 282). De peker på at dette ikke har hold som en fullgod forklaring fordi man finner at noen minoritetsgrupper ikke er representert med samme skjevhet i statistikkene. Samtidig viser de også hvordan levekårsfaktorer som gjerne sees i sammenheng med fattigdom ofte presenteres i samspill med biologiske faktorer som kan gi utfordringer med læring og utvikling, som lav fødselsvekt, dårlig kosthold, alkohol undersvangerskapet osv. Dermed utvikles historisk sett et syn på at det nærmest er i disse minoritetsgruppens natur å leve i fattigdom, noe som gjenspeiles i folks og skolens kollektive bevissthet. Ut fra en slik framstilling åpnes det for at skolen lettere kan legge skylden og ansvaret for problemene og utfordringene på barnet, og det å sette inn tiltak får en stigmatiserende effekt. Samtidig blir skolen blind for behovet for å forebygge og endre rammefaktorer (Artiles et al., 2010, s. 263). Dette kan sees som et mangelsyn på barna og deres familier, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6.3 i denne oppgaven.

3.3 Phil og PPTs utredningsarbeid

Selve vedtaket om spesialpedagogisk støtte til barn i barnehage og skole gjøre i PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste). Phil (2010) har i sitt arbeide gjort en større undersøkelse av utredningsarbeidet rundt skolebarn med minoritetsbakgrunn som ble henvist til PPT i Oslo. Hun tok for seg saker ved tre ulike PPT-kontor i periodene 1990-2000 og 2001-2005. Den siste perioden så hun på hvorvidt det hadde skjedd endringer i PPTs praksis på grunnlag av de funnene hun presenterte etter den første perioden. Phil (2010) trekker frem flere interessante funn i sin rapport. Hun fant at i et flertall av sakkyndighetene hun analyserte var ikke barnets minoritetsbakgrunn på noe vis tatt hensyn til i utredningen. Phil (2010) retter også et kritisk blikk mot PPTs bruk av kartleggingsverktøy, og viser hvordan de verktøy som brukes er normert for normalfungerende etnisk norske barn. Flere av barna ble evnetestet, og et stort antall ble funnet å ha en IQ under snittet (Phil, 2010, s.145). Hun bruker begrepet orientalisme som en del av forklaringsmodellen på sine funn, som viser til den ubevisste tolkingsmodellen og synsvinkelen man kan ha på mennesker fra andre kulturer (Phil, 2010, s.217).

Når Phil (2010, s. 217) bruker begrepet orientalisme i sin rapport om PPT i Oslo handler det ifølge henne nettopp om det å ha et mangelsyn på barn med minoritetsbakgrunn og deres

familier. Det handler om vestlig utredningspraksis hvor norsk språk og kultur blir en standard man måler elever med minoritetsbakgrunn opp mot. De må hjelpes, de har mangler som må fikses. Man betrakter og vurderer barna ut fra et vestlig perspektiv uten å ta deres bakgrunn i betraktning for å forstå og tolke korrekt. En slik diskurs rundt barn med minoritetsbakgrunn og deres familier vil stå i fare for å påvirke pedagogenes vurdering, tolkning og forståelse av barnet i negativ retning.

3.4 Å slynges ut i periferien

Barnehagen er som, andre arenaer, en plass med koder, regler og normer. Palludan (2005), en kjent dansk forsker, var opptatt av hvordan barn uttrykker seg med hele kroppen.

Kommunikasjonen mellom barn og voksne er både verbal og fysisk. For å beherske denne samhandlingen må begge parter kjenne kodene for en slik kommunikasjon. Barn med minoritetsbakgrunn kommer som nevnt over gjerne fra en annen livsverden enn den de møter i norske barnehager. De kjenner kanskje andre koder, er muligens vant til andre forventninger og samhandlingsformer enn mange av pedagogene. Selvfølgelig vil ikke dette gjelde alle barn med minoritetsbakgrunn. Palludan (2005) innfører et begrep hun kaller «den pedagogiske sentrifuge». Barna må kjenne de riktige kodene for atferd og samspill for å oppnå gunst fra pedagogene. For å bli forstått og få den samme kvaliteten på relasjonen som barna fra majoritetskulturen må de vite hva som forventes. Uten denne forståelsen slynges barna lenger ut i periferien fra pedagogens forståelse og fokus, og får dermed ikke en relasjon preget av gjensidig forståelse, nærhet, likeverd og kvalitet. I tillegg må barna ha den korrekte atferden som skaper gunst og velvilje hos pedagogen, slik at de kan komme i posisjon. De barna som innehar den korrekte atferden og forståelsen handler ifølge Palludan (2005, s.162) mye om barn fra den etniske majoritetsbakgrunnen med foreldre med høyere utdanning. Hva gjør dette med barnehagelærernes forståelse, tolkning og vurdering av barn med minoritetsbakgrunn og deres utfordringer i barnehagen?

3.5 Å synliggjøre verden i barnehagen

Det er også interessant å se på hvordan barnehagene på systemnivå inkluderer barn med minoritetsbakgrunn i praksis. Andersen (2002) gjorde i sin hovedoppgave en etnografisk undersøkelse fra en avdeling på en barnehage. Hun observerte flere sider av barnehagens verden, både det materielle, det fysiske og barnehagens praksis. Tanken var å se hvorvidt

barnehagens mangfold i barnegruppen var synlig i barnehagens fysiske rom, språket som ble brukt, aktiviteter og annet. Var barnehagens verden et sted hvor det var rom for barnas mangfold og ulike identiteter? Det hun konkluderte med var at barnehager ikke gir barn med minoritetsbakgrunn samme muligheter som etnisk norske barn (Andersen, 2002, s. 120). Hun erkjenner at mange barnehager bevisst forsøker å endre sin praksis når det gjelder mangfold. Likevel finner hun at det finnes en barnehagediskurs som marginaliserer og utelukker meninger og verdenssyn som ikke er i henhold til den vestlige verdensforståelsen. Jeg velger å ta med disse resultatene selv om det er en hovedoppgave, som kanskje ikke er best egnet som tidligere forskning i et slikt prosjekt som dette fordi jeg ser det som verdifullt for dette prosjektet.

3.6 Oppsummering

Det er altså flere perspektiver innen forskning som peker på at det er en overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Det er funn som tyder på at dette kan henge sammen med en manglende forståelse for barn med en annen bakgrunn enn den etnisk norske, og at barnehagene kan streve med inkluderingen av disse barna i den norske barnehagehverdagen. Det er i dette krysningspunktet jeg vil lete etter mulige faktorer som kan belyse denne overrepresentasjonen.

4.0 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv man velger handler, som nevnt over, om forskerens ståsted og overbevisning, men bør også ses i sammenheng med det enkelte forskningsprosjektets innretning og tematikk. Det ene vitenskapsteoretiske perspektivet trenger ikke være riktigere enn det andre. Jeg vil her presentere det perspektivet som jeg mener bidrar med viktig innsikt og kunnskap for å belyse min problemstilling. Jeg vil samtidig utrede ulike teoretikere og teoretiske begrep som er relevante for å belyse min problemstilling. Først vil jeg starte med å redegjøre for oppgavens epistemologiske og ontologiske ståsteder som er utgangspunkt for videre valg av perspektiv, teori og metodologi.

4.1 En dekolonial tilnærming: oppgavens ontologiske og epistemologiske ståsted

Som en del av det å beskrive min vei inn i prosjektet, som jeg gjorde tidligere, vil jeg også gjøre rede for mitt ontologiske og epistemologiske ståsted, og hvordan det er koblet til dette prosjektet. Ontologi er kort beskrevet hva man antar av kunnskap om verden, og epistemologi er hvordan man kan lære om denne verdenen (Johannessen et al., 2016, s. 50). Cannella & Viruru (2004) har som formål å gi forskningen rundt barndom kritiske metodologier i et postkolonialt perspektiv. Det handler blant annet om å reise kritikk mot den vestlige diskursen om den universelle barndommen. (Cannella & Viruru, 2004, s. 147). De mener at det epistemologiske målet til postkolonial forskning bør være å søke etter sosial endring, skape kraft og vilje til endring uten å skulle ha som formål å “frelse” undertrykte grupper, og utfordre makt og diskurser som marginaliserer enkelte grupper eller individer (Cannella & Viruru, 2004, s. 148). Noen av disse beskrivelsene kan kanskje virke voldsomme når man ser det i sammenheng med tematikken for dette prosjektet, barn med minoritetsbakgrunn i norske barnehager. Samtidig så handler dette prosjektet om å se på hvorvidt det skjer noe i møtet mellom majoritet og minoritet som stiller minoriteten i en posisjon hvor deres utfordringer forklares med iboende egenskaper heller enn å analysere hvorvidt det kan være majoritetens makt til å definere og manglende forståelse og så videre som gir utfordringer for barna.

Epistemologien driver frem metodologiske valg. Cannella & Viruru (2004, s. 149) mener at om man skal oppnå de epistemologiske målene så krever det en anerkjennelse av mangfold, mulighet og streven. Det fordrer en villighet til å bruke flere metodologier og trekke frem ulike stemmer og historier. Forskeren bør se mulighetene i å frembringe nye ideer og sette lys på det som er skjult. Det er også en streven i å se at denne frigjøringen er kompleks og relativ

(Cannella & Viruru, 2004, s. 149). Innenfor det som kalles dekolonialiserende metodologi maner flere forskere til akkurat dette, å slippe til minoriteters, eller “de andres” stemmer, perspektiver, erfaringer, historier og metodologier på deres egne premisser (Bessarab & Ng’andu, 2010; Chilisa, 2017; Chilisa & Ntseane, 2010; Thambinathan & Kinsella, 2021; Smith, 2012; Spivak 2009). Det krever en annen tilnærming fremfor å kun utføre forskning i henhold til vestlige perspektiver og metodologier. Det innebærer å skape forskning i henhold til ontologiske og epistemologiske perspektiver hos forskere, mennesker og samfunn utenfor Vesten, samt verdsette denne forskningen heller enn å mistro den eller erklære den for ugyldig fordi den ikke følger de stramme reglene som er fastsatt i vestlige akademiske miljø (Thambinathan & Kinsella, 2021, s. 2).

Her ligger det også en ontologisk usikkerhet, slik jeg ser det. Jeg har gått flere runder med meg selv gjennom hele prosjektet. Hvordan forholder jeg meg til disse temaene? Hvordan unngår jeg at mitt ontologiske og epistemologiske ståsted blir for bastant og dominerer prosjektet? Hvordan kan jeg balansere min stemme som medlem av den etnisk norske majoriteten og samtidig ha en rolle som medlem av en minoritet i kraft av å være muslim? Samtidig er det mitt formål å møte temaet i prosjektet med en ydmykhet og jobbe for å utføre god forskning og samtidig stå i den usikkerheten denne ontologien og epistemologien bringer med seg. Med det mener jeg formålet om å bringe frem nye perspektiver heller enn universelle sannheter (Cannella & Viruru, 2004). En del av dette kommer jeg tilbake til i metodologikapitlet, men la meg gjøre rede for mitt ståsted i det hele. Slik jeg ser det finner jeg at postkolonial teori er relevant både i forhold til mitt ståsted som forsker og den forutforståelsen jeg går inn i prosjektet med. Dette sitatet, som egentlig beskriver boken *Orientalismen* (Said, 2018) beskriver godt mitt møte med postkolonialismen, i den grad vi kan gjøre Said (2018) til en slags talsperson for hele perspektivet:

I will long remember the day I read *Orientalism*... For me... *Orientalism* was a book which talked of things I had known all along but had never found the language to formulate with clarity. Like many great books it seemed to say to me for the first time what one had always wanted to say. (Chatterjee, 1992, s. 194)

Dette tar meg videre til å gjøre rede for det postkoloniale perspektivet og hvordan det perspektivet har relevans i dette prosjektet om barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen.

4.2 Det postkoloniale perspektivet

Som jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet, har jeg valgt å støtte meg til en postkolonial tilnærming til forskning for dette prosjektet. Innledningsvis kan en si at en postkolonial inngang til det å drive forskning tar utgangspunkt i hvordan Vesten gjennom en lang periode har vurdert, beskrevet, kategorisert, tolket og forstått de tidligere koloniene og menneskene der ut fra vestlige normer, verdier, forskning og holdninger (Gould, 1981; Said, 2018).

Postkolonialisme som begrep tar opp i seg ulike studier av kultur hvor man ønsker å avdekke skjevheter i maktforhold mellom de som koloniserte og deres tidligere kolonier. Det handler da stort sett om Vesten og den tredje verden. Her betraktes de som koloniserte som makthavere og de som ble kolonisert som marginaliserte, og man ønsker å avdekke mekanismer som er i funksjon mellom makthaverne og de marginaliserte (Gandhi, 1983). Postkolonial teori er opptatt av å forsøke å endre en verden som er dominert av vestlige diskurser (Gjervan et al., 2012, s. 54). Dette kan skje gjennom å gjøre folk bevisste på de indirekte og direkte måter hvor makt brukes til å kontrollere, og dermed kolonisere, mennesker. Jeg vil ikke gi en dyp utredning av det postkoloniale perspektivet generelt, men heller hvordan det har en rolle å spille innen barnehagefeltet.

4.3 Det postkoloniale og relevansen for barnehagefeltet

Jeg tenker at det er viktig å trekke frem forbindelsen mellom postkoloniale teorier og barnehagens praksis og pedagogikk, siden disse to møtes i dette prosjektet. Viruru (2005, s. 7) mener at det postkoloniale perspektivet kan bidra med viktige ideer innenfor barnehagefeltet, og at det er svært relevant for synet på barn og barndom. Likevel hevder hun at postkoloniale teorier har hatt liten innvirkning på pedagogikk som akademisk felt og enda mindre på pedagogenes daglige praksis. Nå skal det sies at hun publiserte dette i 2005, og at mye nok kan ha skjedd innenfor barnehagefeltet både innen forskning og praksis siden det. Men senere i kapitlet vil jeg presentere nyere kritikk av den vestlige og norske barnehagepedagogikken.

Viruru (2005) er ikke alene om å mene at det postkoloniale perspektivet bør få en større plass innenfor pedagogikken. Hun viser til et essay av Uday Macedo (1999, s. xv) som hevder at kolonialismen fronter forskjeller som en målestokk man vurderer og måler mennesker etter. Dette mener han at skjer i skolene, hvor man måler og nedgraderer enkelte grupper. Jeg tenker at det kan overføres til barnehager. Macedo (1999, s. xv) sammenligner

kolonialismens ideer om ulikhet og det at noen står høyere enn andre i ferdigheter og egenskaper med det skillet man finner mellom vestlige ideer om utdanning og opplæring og kunnskap om flerkulturell pedagogikk. Hans hovedtanke er at om man ikke analyserer hvilke innflytelse kolonialismen har på pedagogikken og utdanningsfeltet vil våre sinn og hjerter fortsatt være koloniserte (Macedo, 1999, s. xv).

Viruru (2005, s. 14) trekker tråder til navn som Vygotsky og Piaget, og bruker disse teoretikerne som eksempler på hvordan pedagogikken er svært påvirket av vestlige diskurser om barn. Hun mener at dette også gjennomsyrer offentlige dokumenter om barns utvikling og læring. Det hun trekker frem er tanken om barns utvikling som noe lineært, universelt og objektivt. Dette synet på barns utvikling står fast og har vist seg ganske motstandsdyktig mot diskusjon, endring, refleksjon og kritikk (Viruru, 2005, s. 14). Når Vestens ideer kan hevdes å få et hegemoni i verden om hva barndom er og hva som regnes for normal og passende utvikling og læring og får en slik posisjon at man vanskelig kan stille spørsmål ved disse ideene, kan vi snakke om en kolonialisering på ide-nivå, slik jeg ser det. Vestens ideer dominerer og blir spredd rundt hele verden. Viruru går så langt som å mene at disse ideene blir påtvunget mennesker rundt om i verden til deres eget «beste» (Viruru, 2005, s. 16). Ideene og teoriene får en universell rolle hvor de betraktes som noe som står over kulturer, etnisiteter, historien, tid og sted (Mehta, 1997, s. 62).

Også i Norge har det kommet kritikk mot de perspektivene som er rådende innen den vestlige barnehagepedagogikken (Andersen, 2015; Gjervan et al., 2012, s. 33; Rhedding-Jones & Otterstad, 2011). Samfunnet, som barnehagene er en del av, har endret seg og blitt mer komplekst, og mangfoldet har blitt større. Det bidrar til at de barna vi møter i barnehagen ikke lenger har den samme tradisjonelle livsverdenen og de erfaringene som har vært vanlige i det etnisk norske majoritetssamfunnet. Det er behov for flere perspektiver for å skape rom for både barn med majoritetsbakgrunn og minoritetsbakgrunn i barnehagens virksomhet (Gjervan et al., 2012, s. 34). Det postkoloniale perspektivet og postkolonial kritikk kan hjelpe barnehagefeltet til å reflektere over hvilke diskurser vi har med oss fra tidligere som er med på å undertrykke mennesker i barnehagen. De som jobber i feltet, kan bli åpne for flere måter å se verden på og få flere perspektiver på mulig kunnskap om verden. Dette perspektivet kan også gi stemme og rom til marginaliserte identiteter, kunnskaper, interesser og erfaringer (Gjervan et al., 2012, s. 56). Denne måten å se nytteverdien av postkolonial kritikk i barnehagen på finner jeg nyttig, både i henhold til de erfaringene jeg selv har med praksisfeltet og mine refleksjoner over tematikken i dette prosjektet. Koloniseres barn med

minoritetsbakgrunn i norske barnehager når det gjelder barnehagelærernes forståelse av barnas eventuelle utfordringer? På bakgrunn av det som er beskrevet over er det etter mitt syn viktig å analysere dette i lys av det som er omtalt over om vestens hegemoniske diskurser om barndom, normalitet og utvikling (Mehta, 1997; Macedo, 1999; Viruru, 2005; Rhedding-Jones & Otterstad, 2011; Gjervan et al., 2012; Andersen, 2015). Ved å analysere og belyse hvorvidt det er en koloniserende praksis som bidrar til at det er en overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn som henvises til PPT og får vedtak, kan det slik jeg forstår det avdekkes funn som er med på å vise hva barnehagen må endre i praksis slik at barn med minoritetsbakgrunn møter en bedre og mer tilpasset praksis i barnehagen som gir barna en bedre utvikling, læring og trivsel.

4.4 Oppsummering

Nå har jeg sett på ulike refleksjoner rundt hvorfor det kan være nyttig å bringe det postkoloniale perspektivet inn i barnehagefeltet. Siden dette prosjektet handler om barnehagefeltet og jeg har valgt det postkoloniale perspektivet som vitenskapsteoretisk utgangspunkt, så ville jeg redegjøre for hvordan barnehagefeltet og perspektivet jeg har valgt henger sammen. På den måten vil jeg vise at det postkoloniale perspektivet er en fruktbar inngang for å belyse problemstillingen i prosjektet. Det kan bidra til nye perspektiver og ideer som kan bringe barnehagefeltet fremover i et mangfoldig samfunn. Jeg vil videre se på teoretikere som kan gi meg noen perspektiver og begrep som kan belyse og bringe frem refleksjoner i analysen i dette prosjektet.

5.0 Oppgavens teoretiske begrepsapparat

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teoretiske perspektiv som jeg mener kan bidra til å belyse min problemstilling og analysen jeg gjennomførte samtalen med barnehagelærerne, for å utdype temaet og sette dette i et postkolonialt perspektiv. En teori er en forenkling av virkeligheten, en anskuelse, et sett med antagelser om noe, men viktig for å kunne belyse og analysere en omstendighet i forskningssammenheng (Johannessen et al., 2018, s. 29). Jeg vil trekke inn begreper og teoretiske vinklinger som jeg mener er relevante for å belyse tematikken i dette prosjektet, og for å besvare problemstillingen. Det handler om å gi bredde og dybde til hva som ligger i det barn med minoritetsbakgrunn har med seg når de kommer inn i barnehagen, og hva som kan skje i disse møtene i et postkolonialt perspektiv.

5.1 Barnas møter med barnehagen i et maktperspektiv

Et postkolonialt perspektiv handler som nevnt om å se på skjevheter i maktforhold, og hvordan makt direkte og indirekte brukes til å kontrollere mennesker i en verden der vestlige diskurser dominerer (Gandhi, 1983; Gjervan et al., 2012, s. 54). Sett i lys av dette finner jeg at det er nødvendig for dette prosjektet å gjøre rede for begrepene makt og diskurser. Det henger også sammen med mitt valg av kritisk diskursanalyse som metodologisk analyseverktøy. Jeg vil gjøre rede for begreper som behøves for å snakke om hva barnet har med seg inn i barnehagen, og hva manglende anerkjennelse av det barnet har med seg handler om i et teoretisk perspektiv når det gjelder barnet med minoritetsbakgrunn sitt møte med majoriteten som barnehagelærerne representerer. Jeg vil også bruke begreper om makt og diskurs for å utrede hva som ligger i begrepet diskurs og sette det i sammenheng med makt.

Hva har barn med minoritetsbakgrunn med seg inn i barnehagen? Det finnes det like mange svar på som det finnes barn i barnehagen, uavhengig av bakgrunn og majoritet eller minoritet. Jeg tenker at Bourdieus (1995) begrep om kulturell kapital, sosial kapital og habitus kan belyse dette noe. Mennesket er formet og dannet av sine omgivelser. Den sosiale verden individet er født inn i og vokser opp i er med på å danne personens tillærte tanke- og atferdsmønstre samt dets preferanser. Individets erfaringer og opplevelser i livet og i samspillet med omgivelsene gir ulike disposisjoner som er et resultat av kulturell læring og sosiale strukturer som omgir en (Bourdieu, 1995). Disse omgivelsene gir individet en kulturell kapital, som er personens kunnskap om ulike uttrykksformer og konvensjoner som er gjeldende i personens omgivelser, og er med på å avgjøre hva som er god og dårlig smak

samt hvem som skal inkluderes eller ekskluderes i de samme omgivelsene. Altså hva som er akseptabelt og gangbart. Habitus er summen av barnets tanke-, atferds- og smaksmønstre som er utviklet gjennom erfaringer, kulturell læring og ved å ta til seg sosiale strukturer fra sine omgivelser (Bourdieu, 1995). Det vil si at en persons habitus og kulturelle kapital både vil være med på å forme forståelsen av omgivelsene, evnen til deltakelse og hvorvidt personen ekskluderes eller inkluderes i ulike sosiale settinger.

Bourdieu (1984, s. 106) omtaler spesifikke arenaer innenfor et samfunn som han kaller sosiale felt. Disse feltene består av en sammenfletting av relasjoner mellom individer med ulike posisjoner og livsstiler (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 84). Innen et slikt sosialt felt vil man finne et hierarki. I dette hierarkiet kan man finne symbolsk makt, som er makt som kun utøves av de som ikke vet at de besitter den eller ikke vet at de er utsatt for den (Bourdieu, 1996, s. 38). Lund (2021, s. 154) hevder at den norske barnehagen er et slikt sosialt felt der majoriteten kan definere hva som skal være riktig, verdifullt og normalt. Alt i alt kan vi da etter mitt syn se på det slik at et barn kommer til barnehagen med sin habitus og sin kapital, og møter der et sosialt felt hvor majoriteten definerer hva som er passende, tellende og akseptabelt. Om barnet ikke tilhører den majoriteten vil det kunne oppleve et avvik mellom egen habitus og det som gjelder i det sosiale feltet som barnehagen utgjør, hvor makten er i majoritetens favør.

Foucault (1980) har skrevet om hvordan makt og diskurser henger sammen. Han sier at makt og kunnskap forenes i diskurser (Foucault & Gordon, 1980). Makten kan forstås som noe som både kan produsere og undertrykke. Makt kan altså være både positivt og negativt (Cannella & Viruru, 2004, s. 61). Makt kan potensielt produseres og utøves av alle mennesker gjennom hendelser og steder (Foucault, 1999). I denne sammenhengen hvor makt uttrykkes gjennom diskurser er diskurser “en historisk produsert ramme som formidler hva som kan sies og ikke sies” (Rhedding-Jones, 1996, s. 3). Diskursene er knyttet til sosiale, kulturelle og historiske sammenhenger, og gir sosiale rammer for hva og hvordan mennesker tenker og handler. Disse rammene er det vanskelige å gå utenom og blir derfor en kilde til makt og kontroll (Cannella & Viruru, 2004, s. 61). Det handler gjerne om det vi kan kalle “taus kunnskap”, som i en barnehage gir koder, verdier og regler for atferd som blir tatt for gitt av de som kjenner dem, men som ikke uttrykkes eksplisitt (Gjervan et al., 2012, s. 42). En diskurs sier altså noe om hva som betraktes som riktig og galt, hva man kan si og hva som er å regne som akseptabelt eller ikke (Gjervan et al., 2012, s. 41). Hva er akseptabelt,

normalt, verdifullt og rådende i barnehagen? Dermed spres diskurser via sosial samhandling hvor et menneske tar til seg en diskurs og lar den bli styrende for væremåte og så videre.

Diskursene former hvordan vi oppfatter verden, oss selv og andre. En diskurs er som et speil som reflekterer makt, ideologier og sosiale normer og verdier (Cannella, 2000, s. 38). Hvilke diskurser som gjelder, kan variere og være kontekstavhengige. Jeg tenker at dette er spesielt viktig å reflektere over i en mangfoldig barnehage. Der møtes mennesker fra mange ulike livsverdener og bakgrunner. Selv om barnehagen kan sies å ha sine egne barnehagediskurser og at individene tar opp i seg diskurser gjennom sosiale relasjoner og samhandling, er dette som nevnt gjerne taus kunnskap (Gjervan et al. 2012, s. 41). Dermed tenker jeg at det kan være utfordrende for enkelte å ta til seg diskursene. For eksempel kan barnehagens diskurs om hva som er en god forelder skille seg fra den ideen en mor fra Somalia har om morsrollen. Ser vi dette i et maktperspektiv vil barnehagens diskurs slik jeg ser det regnes som den mest riktige og rådende etter norske verdier og normer, og barnehagen kan dermed utøve en makt over moren gjennom å veilede henne til å endre sin praksis.

5.2 Forforståelse og livsverden

Gitz-Johansen (2006) er opptatt av hvordan barnets livsverden og forforståelse preger barnets inntreden i nye settinger og omgivelser. Dette er i tråd med og kan forstås ut fra de begrepene Bourdieu (1995) lanserte, og innholdet i disse. Gitz-Johansen (2006) har forsket på flerkulturelle barns opplevelse og erfaringer i skolen. Når barn har en flerkulturell bakgrunn, vil deres opprinnelige livsverden og forforståelse skille seg i større eller mindre grad fra den norske majoritetens livsverden. Skoler og barnehager i Norge er nødvendigvis bygget på majoritetskulturens verdier, normer og kunnskap. Palludan (2005, s. 162) er en av de som hevder at dette ikke alltid handler om allmenne verdier, normer og kunnskap, men det som treffer middelklassen best. Om vi her betrakter livsverden som et uttrykk for den kapital og den habitus barnet har med seg inn i barnehagen, er livsverden-begrepet etter mitt syn et relevant begrep for dette prosjektet. Jeg tenker at det gir et tydelig rom for å tenke at barnets liv, miljø og erfaringer utenfor barnehagen kan skille seg mye fra barnehagens verden. Det kan bidra til at barnets liv utenfor barnehagen trer sterkere frem i bevisstheten som en egen arena med en egen verdi og betydning. I det videre vil jeg trekke frem hva Gitz-Johansen sier om dette skillet mellom verdener og barnets læring og inkludering i skole og barnehage.

Gitz-Johansen (2006) viser hvordan et språk mellom barnets livsverden og forforståelse og skolen/barnehagens struktur og innhold kan skape læringsbarrierer for barnet. Barnet møter en ukjent verden hvor det ikke forstår hva som forventes og hvor koder og normer er ukjente. I tillegg kan den kunnskapen som formidles virke for fjern og uvesentlig for den livsverden barnet er en del av. Barnet kan også oppleve en konflikt mellom sin livsverden og det skolen eller barnehagen representerer og formidler. Barnets respons kan da være tilbaketrekking eller utagering, som igjen kan vekke bekymring hos pedagogene. Uten innsikt i disse prosessene kan man da komme til konklusjoner om at utfordringene ligger hos barnet, ikke i omgivelsene. Gitz-Johansen (2006, s. 102) er opptatt av hvordan institusjoner i utdanningsløpet har et læringsinnhold som omfatter mer enn de formelle planene, men også handler om det å tilegne seg den korrekte sosiale kompetanse. Han mener at dette læringsinnholdet har en tendens til å sette høyest og anerkjenne den etniske majoriteten heller enn å bygge på en likeverdighet mellom etnisiteter og kulturer (Gitz-Johansen, 2006, s. 104).

5.3 Deprivasjonsforståelse og ressursyn

Jeg vil videre gjøre rede for begrepet deprivasjonsforståelse som en del av det teoretiske rammeverket til dette prosjektet, siden jeg mener at dette begrepet gir grunnlag for forståelse av et syn på og en diskurs om barn med minoritetsbakgrunn og deres familier som finner sted i barnehage og skole. Å trekke inn dette begrepet hjelper meg å avdekke hvorvidt denne diskursen kommer til syne i det empiriske materialet i prosjektet. Gitz-Johansen (2009, s. 394) bruker begrepet deprivasjonsforståelse, eller mangelsyn, og hevder at denne tenkningen i flere år har dominert dansk utdanningspolitikk når det gjelder barn fra etniske minoriteter. Dette synet handler om at vansker i skolen, eller barnehagen i dette prosjektet, tolkes som at det er noe som er feil med barna som egentlig har sitt opphav i barnas oppvekstmiljø. Barnas hjemmemiljø fremstilles som tomme for stimulerende og verdifulle opplevelser, kulturelle begivenheter betraktes ikke som givende aktiviteter og reiser til hjemlandet betraktes ikke som noe positivt fylt med spennende opplevelser (Gitz-Johansen 2006, s. 54-55). Man snakker gjerne om språklig, kulturell og sosial deprivasjon som ulike områder hvor barna og deres familier og hjemmemiljø betraktes som mangelfulle. Gitz-Johansen (2006, s. 53) kaller det en diskurs om "det tospråklige barn" som handler om deres manglende språkkunnskaper på majoritetsspråket og om deres sosioøkonomisk ressursvake familier. Det handler om et syn på hjemmene til barn med minoritetsbakgrunn som arenaer hvor barna overlates til seg selv mye av tiden, hvor de ser mye på TV, og hvor skolen og barnehagen må ta på seg

oppgaven med å gi barna den stimulans de mangler hjemmefra (Gitz-Johansen, 2006, s. 54). Barnets eventuelle atferdsproblemer forklares gjerne med forholdene i familien og hjemmet.

Motsatsen til begrepet deprivasjonsforståelse er begrepet ressursyn, hvor barnet og dets hjem og familie betraktes som ressurssterke med et stimulerende og berikende oppvekstmiljø som gjerne har verdier, normer og koder som er i tråd med majoritetssamfunnet (Gitz-Johansen, 2009). Her vil jeg trekke inn det Otterstad & Andersen (2012) sier om en ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. De problematiserer synet på en ressursorientert tilnærming som entydig av det gode, hvor man følger det uproblematiserte synet som fremstilles i styringsdokumenter og offentlige publikasjoner. “Vi tror det kan være en grunn til at ingen så langt har utfordret ressursorientert tilnærming som konstruksjon, fordi den framstår som uproblematisk i sin tilsløring av andre mer utfordrende dimensjoner som handler om makt, diskriminering, kolonialisme, antirasisme, forflytningsprosesser, savn, stillhet, krenkelse osv.” (Otterstad & Andersen, 2012, s. 16). De hevder at det da blir barnehagelærerens individuelle ansvar å gjennomføre en ressursorientert tilnærming, mens denne tilnærmingen bør problematiseres for å avdekke undertrykkende praksiser som ligger på institusjons- og samfunnsnivå. Men hvordan kan en kultur forstås sett fra en annen kultur? Det vil jeg se på videre.

5.4 Å oversette kultur

Jeg vil se litt på begrepet «translation», eller oversettelse, hentet fra postkoloniale litteratur- og oversettelsesteorier (Orsini & Srivastava, 2013, s. 323-331), siden jeg mener at det viser hvordan det å tolke kulturer ut fra egne verdier, kultur og normer kan føre til misforståelser. Slik jeg ser det inneholder dette begrepet elementer som kan være fruktbare for å belyse temaet i prosjektet. I utgangspunktet brukes dette begrepet for å vise hvordan det å oversette en tekst fra ett språk til et annet også innebærer å oversette fra en kulturell setting til en annen. Tekster skapes og tar utgangspunkt i en kulturell kontekst. Litteraturen farges av og er meningsbærer for den kulturen den oppstår i. Når man oversetter teksten til et annet språk må man både finne ord som fungerer i det nye språket og som samtidig bærer med seg meningen fra det opprinnelige språket. Man må også finne veier i oversettelsen som gir teksten mening i den nye kulturelle konteksten samtidig som man ivaretar den opprinnelige meningen og innholdet. I dette ligger det også et maktperspektiv i postkolonial forstand, hvor språk og samfunn i ulike deler av verden står i ulik maktposisjon til hverandre (Orsini & Srivastava,

2013, s. 324). Slik jeg ser det kan begrepet overføres til det å skulle forstå mennesker fra en kultur når man selv står i en annen kulturell kontekst. Hva blir feil om man prøver å oversette direkte til den nye konteksten uten å belyse det man vil prøve å tolke og forstå med utgangspunkt i den opprinnelige konteksten barnet har med seg? Det å oversette kultur kan og sees i sammenheng med hvem som får uttale seg og hvem som blir hørt når kultur skal forstås. Hvem som får tale og bli hørt kommer jeg nærmere inn på i neste delkapittel.

5.5 Kan de underordnede tale – eller kan jeg?

Hvem kan så snakke for, tolke og forstå minoriteter, «de andre»? Hvem har definisjonsmakten, og kan minoriteter snakke for seg selv? I sin kjente tekst «Kan de underordnede tale?» problematiserer den indiske litteraturteoretikeren Spivak (2009) nettopp dette. Spivak (2009) er opptatt av hvordan selv postkoloniale studier består av vestlige vitenskapsfolk som med gode intensjoner definerer «de andre» og taler på deres vegne. Hun stiller spørsmålsteget ved hvorvidt «de andre», de underordnede, i det hele tatt har en stemme og kan tale, med eller uten bistand fra det hun kaller velmenende vestlige intellektuelle. Hennes svar er at dette ikke er mulig. Det begrunner hun delvis i det faktum som Vesten ofte glemmer i sitt syn på «de andre». «De andre», postkoloniale land, samfunn, kulturer og folk utenom Vesten, er ingen homogen gruppe. Den består av individer og grupper med ulike behov, ønsker, forutsetninger og vilkår. De har ingen mulighet til å forenes i en kamp mot overmakten.

Spivak (2009) mener at det å betrakte «de andre» som en homogen gruppe som kan heve en felles stemme mot urettferdighet og skjevfordeling av makt er en form for essensialisme. Det vil si et syn på at gitte grupper har essensielle, uforanderlige og iboende egenskaper som samler dem i en felles kategori. Spivak (1999, s. 256) Vi trekker ut det vi betrakter som essensen av likheter i gruppen, og dette er problematisk når vi snakker om kategoriser som rase, religion og etnisitet. Man gjør likhetene forstørret, og dermed lager man også en forstørrelse av hva som er forskjellene mellom grupper. I tillegg ser man ikke at innholdet i disse definisjonene av hva som definerer disse kategoriene er styrt av sosiale og kulturelle faktorer (Angell, 2011, s. 206). Jeg tenker at barnehagelærerne i en barnehage ut fra denne teorien risikerer å vurdere, tolke, møte og forstå barn med minoritetsbakgrunn ut fra en sosial og kulturell konstruksjon om hva som er typisk, forventet eller “normalt” for barn fra en gitt bakgrunn. Så må jeg legge til her som nevnt tidligere at jeg selv bruker en form for

essensialisme i denne oppgaven ved å lage grove forenklete kategorier som minoritet og majoritet eller barn med minoritetsbakgrunn som en samlebetegnelse. Derfor har det vært viktig for meg å understreke at jeg er klar over dette, og at jeg er klar over min rolle i det å snakke for og om “de andre”. Jeg gjør rede for ulike sider av og konsekvenser av denne forenklingen både for dette prosjektet og veien videre.

5.6 Oppsummering

Som nevnt i innledningen av dette kapitlet så er teori en forenkling av virkeligheten. Men i det postkoloniale perspektivet er man ikke ute etter universelle sannheter og stiller spørsmål ved hva denne virkeligheten egentlig er (Cannella & Viruru, 2004). Jeg har forsøkt å bringe frem teoretiske perspektiver som kan belyse temaet i dette prosjektet fra flere ulike stemmer og vinkler. Det har vært viktig for meg å hente frem teoretikere som ikke bare er vestlige stemmer, men som gjenspeiler et mangfold samtidig som de kanskje kan regnes som litt selvsagte når det kommer til det postkoloniale perspektivet. I mine valg ligger det samtidig en tanke om hva som kan hjelpe meg å belyse problemstillingen og forskerspørsmålene i prosjektet. I det neste kapitlet vil jeg gå videre i prosjektet og gjøre rede for valg av metodologi og forskningsdesign.

6.0 Metodologi og forskningsdesign

Metodologi kan beskrives som alle valg og metoder som er brukt for å besvare forskningsspørsmål, eller alle de måter forskeren bruker for å forklare og forsvare sine valg og metoder for å bringe tilveie kunnskap om verden (Rhedding-Jones, 2005, s. 37). I dette ligger også at valg av teori og metode er tett knyttet til hverandre. Jeg vil underveis i dette kapitlet gjøre rede for kritisk diskursanalyse som en del av mine metodologiske valg og hvordan det er en samlebetegnelse for ulike teorier, metoder og tilnærminger (Fairclough, 2001; Grue, 2011, s. 113). At kritisk diskursanalyse er en slik samlebetegnelse på ulike teorier, metoder og tilnærminger gjør at begrepet metodologi blir en passende beskrivelse. Valg av problemstilling har påvirket valg av teori, som så påvirker valg av metode. Disse faktorene har igjen innflytelse på mine valg av analysestrategier. Jeg vil i dette kapitlet også gjøre rede for mine metodologiske valg, hvilke overveielser jeg har gjort på veien, min forskerrolle og etiske refleksjoner i prosjektet. Til slutt vil jeg gjøre rede for prosjektets pålitelighet og gyldighet i et postkolonialt perspektiv.

Når det gjelder postkolonialismen og metodologi finnes det ingen faste ideer eller forslag til hvordan man skal utføre forskningen rent metodologisk sett (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 262). Man kan likevel snakke om tre punkter som assosieres med postkolonialismen. Man bør unngå så langt det er mulig å formidle såkalt definitive synspunkt både på det teoretiske og det analytiske nivået og minimere den skaden det kan medføre å hevde slike synspunkt. Forskeren bør også være klar over og tydelig på ulikheter, uklarheter og divergenser i de tingene som belyses, samt at all forskning innebærer at forskeren tilskriver en mening til et fenomen, noe som gir forskeren en form for autoritet fremfor andre stemmer i samfunnet (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 262). Smith (2012, s. 58) er opptatt av hvordan for eksempel vestlige forskere og vestlige forklaringsmodeller har dominert forskningen på og forståelsen av andre kulturer og samfunn, uten å ta hensyn til at ulike fenomen kan oppfattes svært ulikt i ulike deler av verden, at den vestlige forståelsen ikke er den eneste rette og at en slik skjevhet i forskningen er skadelig for andre deler av verden.

Jeg vil trekke noen tråder tilbake til kapitlene om vitenskapsteoretisk ståsted og teori. Postkolonialismen er, som nevnt tidligere, opptatt av å avdekke hva som finner sted i ubalansen mellom makthavere og marginaliserte (Gandhi, 1983). Det handler om å avdekke diskurser, ubalanser i makt som praktiseres gjennom diskurser og den dominansvestlige diskurser har i verden i dag (Gjervan et al., 2006, s. 54). Kritisk diskursanalyse er en

metodologi for å belyse sosiale problemer, maktstrukturer og skjevheter gjennom å avdekke og endre disse strukturene ved å analysere hvordan dette viser seg gjennom diskurser (Fairclough, 2015, s. 28). Jeg finner at postkolonialismen som teoretisk perspektiv og kritisk diskursanalyse som metodologi har sammenfallende formål, begrepsbruk og intensjoner, og egner seg godt i et samvirke i et forskningsprosjekt med samme hensikt i å avdekke, belyse og lede mot en mulig endring av slike strukturer. Jeg vil i dette prosjektet, som jeg har vist tidligere, se på hva som fører til en overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn blir henvist til PPT for vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Kvalitative metodologier gir mulighet for å gå dypere ned i forskningsmaterialet, og analysere hendelser, meninger, prosesser, endring og opplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012a, s. 11). På den måten blir kvalitativ metodisk tilnærming det riktige for dette prosjektet fordi jeg vil forsøke å gå i dybden av temaet for prosjektet. Det vil jeg gjøre gjennom å analysere prosesser som finner sted rundt barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen.

6.1 Kvalitativ metodologi

Først vil jeg si litt mer om kvalitative metodologier og relasjonen til dette prosjektet. Det finnes ingen felles, entydig definisjon på hva kvalitative metoder er, og hvordan det kan gjøres. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012a, s. 13), to kjente danske professorer som har skrevet mye om kvalitative metoder, vil forskere som bedriver kvalitative studier gå mer i dybden av det som forskes på, heller enn i bredden som man gjerne gjør i kvantitative metoder.

Da jeg vurderte metodologisk tilnærming for mitt prosjekt, visste jeg at jeg ønsket å gå i dybden på det temaet jeg ser på. Jeg ville finne ut av prosesser, holdninger, valg og forståelse innen et tema som også handler om møter mellom majoritet og minoritet. Med det mener jeg at den praksis og de holdninger som preger barnehagefeltet som helhet etter mitt syn vil gjenspeile, preges av og være et produkt av det majoritetssamfunnet det springer ut fra og er en del av. Altså i vårt tilfelle det norske samfunnet og Norge som stat. Dette handler nettopp om diskurser slik det er beskrevet over, hvor det kan forstås som meningsdannende eller måter å forme eller forstå verden på (Fairclough, 2009, s. 162-163). I det ligger politiske beslutninger, norske lover og styringsdokumenter, barnehagelærerutdanning og forskning fra norske universiteter og høyskoler og så videre. Derfor var det hensiktsmessig for meg å velge en kvalitativ tilnærming. Å analysere prosesser i barnehagefeltet i disse perspektivene

er i tråd med det postkoloniale perspektivet som har som formål å avdekke diskurser, makt, ulikheter, skjevheter og de strategier som produserer og opprettholder slike mekanismer (Fairclough, 2003; Gjervan et. al., 2006, s. 53). I dette prosjektet kan man se på barnehagens personale som representanter for majoritet, selv om man blant personalet vil finne personer med minoritetstilhørighet. Som individer vil de ansatte møte sin pedagogiske praksis med sine individuelle forforståelser, men i møte med den norske barnehagen vil det være vestlige systemer, ideer, kultur og maktrelasjoner som vil prege deres tilnærming til sitt arbeide (Smith, 2012, s. 50). Det handler om at den norske barnehagen er tuftet på de konsepter om oppvekst og barndom som formidles gjennom styringsdokumenter som rammeplanen (2017).

6.2 Kritisk diskursanalyse

La meg starte med en redegjørelse for kritisk diskursanalyse som metodologi og analyseverktøy. Jeg skal analysere tre samtaler som er gjennomført med barnehagelærere som har erfaring fra posisjoner som pedagogiske ledere i barnehage. For å få til en god analyse i tråd med det postkoloniale perspektivet som er belyst av den teorien jeg har gjort rede for, valgte jeg som beskrevet tidligere kritisk diskursanalyse som et teoretisk og analytisk verktøy. Innledningsvis kan jeg si at jeg finner at denne formen for analyser gir meg mulighet til å belyse min problemstilling på en måte som kan avdekke bevisste prosesser og prosesser som ikke nødvendigvis er synlige for barnehagelærerne eller en del av deres intensjonale, bevisste praksis.

6.2.1 Teoretisk perspektiv

Det finnes flere kjente forskere innenfor kritisk diskursanalyse, som van Dijk (2008), Fairclough (2003) og Wodak & Meyer (2001). Selv om disse teoretikerne har kritisk diskursanalyse til felles, som en overskrift, tilfører de imidlertid noe ulike tilnærminger til hvordan en kan arbeide med og gjennomføre slike analyser. I dette prosjektet velger jeg å legge vekt på teoriene til den britiske professoren i lingvistikk, Norman Fairclough. Jeg finner hans teoretiske tilnærming og metodikk som nyttige verktøy for å belyse og analysere mitt datamateriale i møte med teoriene jeg har valgt å tenke med. Dette er fordi han har noen analytiske begrep og analyse spørsmål som kan hjelpe meg å belyse min problemstilling og analysere samtalene med barnehagelærerne på en grundig måte.

Fairclough (2003) regnes som pioneren for den metodologiske tilnærmingen som kalles *kritisk diskursanalyse* (ofte forkortet CDA). Han har hatt stor innflytelse innen forskning på språk og makt. CDA er en metodologi som brukes for å analysere den rollen diskurser spiller når det gjelder hvordan kunnskap, makt og ideologi dannes og opprettholdes. Innenfor denne forskningsmetodologien ønsker man å avdekke, analysere og stille kritiske spørsmål til språk som brukes for å dekke over problematiske forhold i samfunnet (Grue, 2011, s. 112).

I relasjon til CDA, og ifølge Fairclough, betraktes språk som noe som ikke er nøytralt, men en bærer av perspektiver, forståelser og tanker om hvordan verden er og bør være (Skrede, 2017, s. 11). Dette synet har sitt opphav i at CDA har utviklet seg fra kritisk lingvistikk, hvor man ser på hvordan språk er en form for sosial praksis som påvirker hvordan maktrelasjoner bevares i samfunnet og brukes som ideologiske instrument (Machin & Mayr, 2012, s. 2-3). Fairclough (1995, s. 27-28) mente at kritisk lingvistikk ikke hadde nok søkelys på hvordan makt, ideologi og språk henger sammen. Denne kritikken var årsaken til at CDA ble utviklet (Skrede, 2017, s. 20). «Språk bidrar til å produsere og reproducere sosiale forhold. Derfor følger det logisk at språk spiller en viktig rolle i produksjon og reproduksjon av sosial ulikhet. CDA er en metode for å analysere hvordan denne prosessen foregår i praksis» (Skrede, 2017, s. 11). Dermed er analyse av språk relevant for CDA. Ifølge Grue (2011, s. 112) kan sammenstillinger av språk også kalles ideologier. Fairclough (2003, s. 18) definerer ideologier som en fremstilling av samfunnet og verden som er med på å danne og opprettholde maktstrukturer, dominans og utnyttelse. Ideologier vil være mer stabile, mens samfunnet er i stadig forandring. Gjennom å arbeide med CDA som metodologisk tilnærming uttrykkes et ønske om å analysere de ulike måtene språket reproducerer ideologiske forhold (Skrede, 2017, s. 21). Og reproduksjon av ideologiske forhold, eller diskurser og maktskjevheter, er noe av det jeg ønsker å belyse i dette prosjektet, som beskrevet over.

Likevel er ikke CDA en ensrettet retning, men en samlebetegnelse på flere ulike tilnærminger, teoretiske tanker og metoder. Teorien forsøker å beskrive hvordan språk og samfunn står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, mens metodene brukes for å belyse og analysere samfunnsområder der språket bidrar til å skape og opprettholde skjevheter i maktforhold (Grue, 2011, s. 113). Som nevnt tidligere er CDA en metodologi som er ment å gi forskeren verktøy til å analysere og avdekke sosiale problemer og forsøke å finne løsninger på disse. Jeg har også tidligere skrevet om hvordan ideologier spiller en rolle i dette gjennom å danne, reproducere og endre maktstrukturer og -relasjoner i samfunnet. Fairclough (2015, s. 26-27) fokuserer i CDA på makt som skaper skjevheter, ubalanse og

negative konsekvenser for enkeltgrupper i samfunnet. Det er denne typen strukturer han vil avdekke og endre gjennom kritisk analyse. Her er han også opptatt av at man finner makt i det som er skjult, usagt og tatt for gitt (Fairclough, 2015, s. 27).

6.2.2 Kritisk analyse som metodologisk tilnærming

Fairclough (2003) har over flere år utviklet sin kritiske diskursanalyse (CDA). I denne masteroppgaven er det Faircloughs siste versjonen av modellen, som han lanserte i 2003, som danner utgangspunkt for studiens metodologi. Selv om jeg tidligere har nevnt at CDA i noen sammenhenger anses som en samlebetegnelse, mener Fairclough (2010a, s. 10) at det finnes kriterier som må oppfylles for at en analyse kan kalles CDA. Dette er også med på å skille CDA fra andre typer samfunnsforskning. Kriteriene er at CDA ikke bare analyserer diskurser, men ser på sammenhengen mellom diskurser og andre sosiale prosesser. Til slutt så handler det om å identifisere og å stille kritiske spørsmål ved diskursive elementet i samfunnsforhold som ikke er bra, og se på muligheter for å løse problemet og skape endring. Innen barnehagefeltet kan det handle om å avdekke diskurser som er styrende eller påvirker barnehagens praksis og produserer eller reproducerer ulikhet, for så å foreslå mulige løsninger på disse utfordringene. I teorikapitlet gjorde jeg rede for begrepet diskurser. Der beskrev jeg hvordan diskurser henger sammen med makt og påvirker eller styrer hvordan vi oppfatter verden (Foucault, 1980; Cannella, 2000, s. 38). Dette er i overenstemmelse med Faircloughs (2009, s. 162-163) syn på diskurser. Jeg vil i det videre utdype hvilke roller diskurser spiller i CDA.

Fairclough (2009, s. 162-163) skiller mellom tre ulike betydninger av begrepet diskurs. Han sier at diskurser er meningsdannende, altså at diskurser styrer, former og påvirker meninger i sosiale prosesser, eller møter og relasjoner mellom mennesker. Dette innebærer alle sosiale praksiser som tar i bruk tegn og tegnsystemer, altså ulike måter å uttrykke mening på. Diskurs kan også forstås i betydningen der hvor språk er knyttet til spesifikke sosiale felt eller praksiser, hvor det dannes en egen terminologi for det enkelte feltet. Den siste betydningen Fairclough (2009) omtaler er diskurser som en måte å forstå og danne deler av verden som kan sette i forbindelse med bestemte perspektiv på samfunnet. Vi kan se for oss at barnehagefeltet er styrt av en diskurs om enhet, likhetssamfunnet, som preger hvordan barnehagelærerne forstår sin praksis og sitt mandat.

I forbindelse med den første betydningen, som Fairclough (2009, s. 163) kaller semiosis, ser man på språk som en av flere semiotiske modaliteter, eller sosialt betingede uttrykksformer, som også kan innbefatte bilder, film, kroppsspråk, kunst og andre måter å formidle mening og innhold. Språk i denne sammenhengen handler om både tekst, tale og tegn. Semiosis er bare en del av en sosial praksis, og står ifølge Fairclough (2009) i et dialektisk forhold til andre deler av sosial praksis, som for eksempel handlinger, som ikke er semiotiske. De står i et gjensidig forhold til hverandre, og man må se på hva som er relasjonen mellom semiosis og andre deler av sosial praksis og hvordan de påvirker hverandre. Dermed kalles Faircloughs (2009, s. 163) CDA for en dialektisk-relasjonell kritisk diskursanalyse fordi metoden ser på relasjonen mellom ulike strukturer i samfunnet og de semiotiske praksiser som står i en dialektisk relasjon til disse. Dermed bruker man i CDA flere teoretiske tilnærminger i en analyse utover ren tekstanalyse, for eksempel ulike samfunnsvitenskapelige teorier (Skrede, 2017, s. 27).

Fairclough (2001, s. 125) har foreslått følgende steg i prosessen for å utføre en CDA:

1. Sette søkelys på et spesifikt sosialt problem som innehar et semiotisk aspekt, identifisere problemet og beskrive dets semiotiske aspekt.
2. Identifisere den dominerende stilen, genrene og diskursene det semiotiske aspektet består av.
3. Vurdere ulikheter og mangfold i genre, stiler og diskurser i aspektet.
4. Identifisere motstand mot kolonialiserende prosesser som skjer gjennom den dominerende stilen, genrene og diskursene.

Genre, som er nevnt i punkt 2, sees på som semiotiske måter vi kommuniserer på (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 164). Den ene måten å definere en genre på er når man bruker en spesifikk type språk koblet til en bestemt type sosial aktivitet (Fairclough, 1993, s. 138). Den andre er når tekster har et språk med spesifikke karakteristikk som gjør typen tekst gjenkjennelig (van Leeuwen, 2005, s. 122). En stil, som også er nevnt i punkt 2 i listen over, handler om semiotiske væremåter. Det kan for eksempel være språkbruk, kroppsspråk og så videre, som gir en sosial tilhørighet (Fairclough, 2003, s. 162). Diskurser handler om måter å representere på, hvilke perspektiver og posisjoner ulike deltakere i det sosiale feltet har. For eksempel kan vi her snakke om hvilke perspektiver barnehagelærerne har på barn med minoritetsbakgrunn og hvordan disse diskursene posisjonerer barnehagelærere i forhold til barna (Skrede, 2007, s. 35).

Fairclough (2003, s. 24) sier at man kan samle bestemte genrer, stiler og diskurser i diskursordener som til sammen danner en samling av sosiale praksiser som inkluderer noe og ekskluderer noe annet. Dette vil for dette prosjektet si det som er karakteristisk eller typisk for den norske barnehageverdenen, det som skiller dette feltet fra andre felt. Når det gjelder hvordan man kan identifisere diskurser sier Fairclough (2010, s. 232) at diskurser er måter å representere på, hvor de henger sammen med sosiale aktørers synspunkt og plassering. Skal man kalle en forestilling om verden en diskurs må innholdet i diskursen ha et innhold som repeteres og deles av en større gruppe mennesker. Diskurser eksisterer over tid, utover lokale forhold og er ikke knyttet til det individuelle. Diskurser er med på å dra samfunnsutviklingen i bestemte retninger, og hvilken diskurs som kommer til syne i en sosial samhandling påvirker den sosiale praksisen (Fairclough, 2003, s. 124).

For å utføre en CDA har Fairclough utviklet en modell. Denne modellen har han videreutviklet og endret underveis. Jeg vil her, som nevnt, gjøre rede for og bruke den siste versjonen av modellen som ble lansert i boken *Analysing Discourse* (2003). Modellen har tre nivåer. Det første nivået kaller han sosiale begivenheter (Fairclough, 2003, s. 21). Dette nivået ble tidligere kalt tekst, men han vil klargjøre at sosiale begivenheter er mer enn tekster (Skrede, 2017, s. 32). Her foregår likevel analysen på ordnivå i den vide forstanden vi her ser uttrykt i begrepet semiosis. Hva uttrykkes gjennom tekst, samtale, bilder, kroppsspråk, og så videre? Med andre ord, hvordan kommer holdninger, verdier, antagelser, kunnskap og forståelse til uttrykk? I dette prosjektet vil jeg på dette nivået analysere samtale jeg har hatt med mine tre samtalepartnere. Hva kommer til uttrykk gjennom det mine samtalepartnere uttrykker? Hva jeg rent konkret vil se etter kommer jeg tilbake til senere.

Det neste nivået i modellen er sosial praksis. Her finner vi et mellomnivå av enheter som kan tenkes som en måte å kontrollere og selekttere strukturelle muligheter (Fairclough, 2003, s. 23). Det siste nivået i den nye modellen er sosial struktur. Her finner vi samfunnsmessige strukturer på makronivå. Fairclough (2003, s. 23) er opptatt av sosiale samfunnsmessige strukturer som kan gi muligheter, men også begrensninger, for handling og utvikling.

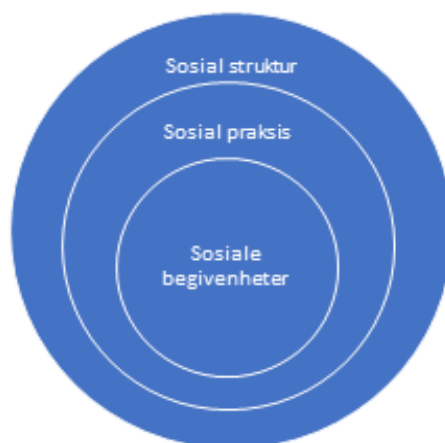


Fig. 1: Modell inspirert av Faircloughs rammeverk (Fairclough, 2003; Skrede, 2017).

Forholdet mellom sosial struktur og sosiale begivenheter er ifølge modellen mediert av sosial praksis. Dette kan sees på som en måte å velge ut og kontrollere strukturelle muligheter (Fairclough, 2003, s. 23). En slik praksis kan for eksempel være barnehagens praksis i denne sammenhengen. Det kan dreie seg om de handlingene og interaksjonene som skjer mellom ansatte, foreldre og barn i barnehagehverdagen, slik jeg ser det. Hva skjer mellom dem i de ulike møtene, hvilken praksis foregår, hvordan forholder de seg til hverandre? Hva selekteres og kontrolleres, altså hva aksepteres, hva anerkjennes, hvordan påvirker makt og så videre. I en eldre versjon av modellen ble dette nivået kalt diskursiv praksis, og var det nivået der diskurser sirkuleres, endres og reproduseres i samfunnet. Her skjer prosessen der det semiotiske produseres, konsumeres og distribueres. Man møtes, og i disse møtene skjer utvekslinger av meninger, erfaringer, holdninger og verdier hvor deltakerne påvirker og påvirkes av hverandre (Fairclough, 1992, s. 78). Jeg tar dette med fordi jeg opplever at det er med på å belyse dialektikken mellom det første og det tredje nivået. Det er her de to nivåene på en måte møtes, utfordrer og påvirker hverandre, slik jeg ser det.

Denne modellen er Faircloughs (2003) bidrag til å kunne tilnærme seg analyse av et fenomen på tre ulike nivåer. Han forsøker å forene makrososiologisk analyse av sosial praksis i relasjon til sosiale strukturer, og mikro-sosiologisk analyse som anser sosial praksis som noe som mennesker aktivt produserer og tekst- og lingvistisk analyse (Fairclough, 1992, s. 72). Det legges ikke føringer på hvilke nivåer man ønsker å fokusere mer eller mindre på i analysen, det er opp til den enkelte forsker å vurdere i henhold til hensikten med analysen.

Fairclough (2003, s. 191-194) presenterer noe han kaller en sjekklister over ulike analyse spørsmål man kan bruke i arbeidet. Jeg tenker at det er nyttig for meg og mitt prosjekt å presentere de jeg finner relevante og nyttige for min analyse på nivå 1 og 2. Jeg vil komme

tilbake til disse spørsmålene og hvilke jeg vil ha fokus på i dette prosjektet. Når det gjelder nivå tre ser jeg det slik at det vil belyses i form av teori som er med i oppgaven. Chouliaraki og Fairclough (1999, s. 24) hevder at det å beskrive sosiale strukturer og prosesser er noe som gjøres teoretisk. De sosiale strukturene må forstås teoretisk for at man kan si at sosial praksis medierer mellom sosiale strukturer og sosiale begivenheter (Skrede, 2017, s. 66). Man må belyse det området og de fenomenen man analyserer med ulike teoretiske vinklinger.

Inspirert av Fairclough mener Skrede (2017, s. 71) at det er nødvendig å bruke teoretiske perspektiver for å kunne «heve blikket» fra det man analyserer og se nærmere på relasjonene mellom språk, makt og ideologi. Fairclough legger ingen føringer på hvilke teoretiske retninger dette innebærer, og har heller selv ingen teorier om hva sosiale strukturer består av (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 74-119). Jeg ser det derfor slik at jeg vil trekke inn noe av det teoretiske grunnlaget jeg bruker for mitt prosjekt, det som kan belyse noen aktuelle strukturer i forhold til prosjektet. Altså hvilke strukturer som er med på å muliggjøre og begrense barnehagens praksis og forståelse på dette området. Jeg vil også se på hvilke begrensninger og muligheter i sosiale strukturer som kommer frem i samtalen med barnehagelærerne. Jeg har forsøkt å finne andre forskningsprosjekt innen CDA og det postkoloniale perspektivet på barnehagefeltet som jeg kunne se til for å finne gode løsninger på min egen analyse, men de jeg fant handlet om tekstanalyse eller etnografi. Det var lite å hente som handlet om innhenting av empirisk materiale i form av samtale slik jeg gjør i dette prosjektet. Jeg har derfor funnet mine egne måter å løse analysen i henhold til CDA som passet for dette prosjektet.

6.3 Faircloughs analyse spørsmål

I sin bok *Analysing discourse*, som jeg introduserte tidligere, kom Fairclough (2003, s. 194) med en rekke spørsmål som han kaller en sjekkliste som forskeren kan «spørre en tekst» for å avdekke, analysere og stille kritiske spørsmål til språk som brukes for å dekke over problematiske forhold i samfunnet. Spørsmålene er utformet på en måte som kan veilede forskeren gjennom analyseprosessen i CDA. Hvilke deler av sjekklisten man velger å bruke vil variere fra prosjekt til prosjekt, og handler om hva forskeren ønsker å analysere eller belyse i sin forskning, og som igjen handler om hvilke utfordringer som finnes i samfunnet og hva som må settes på dagsordenen.

Sjekklisten hjelper, etter min mening, forskeren i å holde fokus, være systematisk i sin analyse og sikre at man vurderer de faktorer som kan være relevante når man tolker meningen og betydningen av det som analyseres. Fairclough (2003, s. 194) uttrykker at han ønsker å vise hvordan ulike analytiske spørsmål, perspektiver og kategorier kan settes i en sammenheng i en kritisk diskursanalyse. Denne sjekklisten var et nyttig analyseverktøy i min analyse av samtalene jeg hadde gjennomført med barnehagelærerne. Sjekklisten hjalp meg å belyse og avdekke prosesser, diskurser og meninger som lå skjult eller åpent i det barnehagelærerne sa. Det ga meg en pekepinn på hva jeg kunne se etter i samtalene. Jeg kunne uansett ikke få tilgang på intensjoner, tanker og følelser, det som ikke uttrykkes med ord, eller det barnehagelærerne kanskje bevisst ønsket å holde skjult for meg. Og siden samtalene ble gjennomført digitalt, ble det vanskelig å ta barnehagelærernes kroppsspråk med i analysen. Dette er også en kritikk som er rettet mot CDA, at man ikke har utviklet metodologien tilstrekkelig for å avdekke intensjonene bak semiosis, og hvordan det å avdekke intensjonaliteten til de som produserer semiosis kan gi en bedre kunnskap om det man analyserer (Skrede, 2017, s. 152). Likevel kan det hevdes at bruk av CDA åpner for muligheter til sosial endring og analysere av hvordan semiosis kan fremme noen ideologier fremfor andre selv om intensjonen bak semiosis som produseres er skjult for forskeren (Skrede, 2017, s. 155).

Jeg valgte ut spørsmål som jeg mener er sentrale for å belyse min problemstilling og best mulig kunne analysere datamaterialet i lys av teorien og tidligere forskning. I utvelgelsen av spørsmål ligger det også noen antagelser fra min side om hvilke faktorer som jeg mener er viktige å belyse i denne analysen. Disse antagelsene er begrunnet i den forforståelsen jeg møter emnet med. Den forforståelsen kommer slik jeg ser det fra hva jeg har lest av teori og tidligere forskning for å sette meg grundig inn i emnet, og erfaring og kunnskap fra egen praksis, men også hvilke diskurser som preger mitt syn på verden. Å være bevisst mine egne antagelser i analyseprosessen kan også betraktes som å være i tråd med Faircloughs (2003) tanker om antagelser, noe jeg må være bevisst på i arbeidet med prosjektet, slik jeg ser det.

Som nevnt tidligere er Faircloughs modell delt inn i tre analysenivå, og det er opp til forskeren å velge hvilke(t) nivå analysen skal sette søkelys på. Fairclough (1992, s. 72) ønsker å gi et bidrag til å kunne analysere et fenomen på tre ulike nivå, sosiale strukturer i relasjon til sosial praksis som noe mennesker aktivt produserer og tekst- og lingvistisk analyse. Slik jeg ser det er det fruktbart for min analyse å se disse tre nivåene i sammenheng og forsøke å belyse hva som kommer til uttrykk i samtalene jeg har gjennomført, i lys av

teori. Faircloughs (2003) modell og analysenivå blir en måte å sortere mine funn for å se hva som kan se ut til å bidra i å forme barnehagelærerens blikk og vurderinger når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn, og hvordan de ulike nivåene står i forhold til hverandre og i forhold til barnehagelærerens praksis. Jeg mener at en slik analyse er essensiell for å gå dypere inn i datamaterialet for å kunne avdekke diskurser, hvordan strukturer påvirker, skjevheter i makt, hva som kan ligge skjult i det som blir sagt, slik postkolonial og dekolonialiserende metodologi er opptatt av (Gjervan et al., 2006, s. 54; Gandhi, 1983). Jeg velger her å gjøre et forsøk på å sortere de aktuelle analysespørsmålene under de tre analysenivåene. I selve analysen vil jeg ikke svare konkret på hvert enkelt spørsmål i en slags oversiktlig listeform, men bruke dem som perspektiver i analysen.

6.3.1 Sosiale begivenheter

Det første nivået er som nevnt i redegjørelsen for CDA det Fairclough (2003, s. 21) kaller sosiale begivenheter. Dette er det tekstuelle nivået av analysen hvor man analyserer nøye hvordan språket brukes (Skrede, 2017, s. 31). Det empiriske materialet er blitt til ved samtaler med tre pedagogiske ledere, og vil innbefattes av begrepet semiosis siden talespråk er å regne som nettopp semiosis. Jeg vil på dette nivået analysere hvordan barnehagelærernes språkbruk i samtalen kan vise hvilke perspektiver de uttrykker på virkeligheten. Ved analysen av mitt datamateriale vil jeg sette søkelys på følgende spørsmål fra Faircloughs sjekklister:

- Hva kommer frem i samtaler med barnehagelærerne om ulikhet? Hvordan beskriver barnehagelærerne barn med minoritetsbakgrunn og deres familier? Er det en aksept? Anerkjennes ulikhet? Opplevs det som strevsomt, utfordrende? Fremheves ulikheter, konflikt? Her vil jeg bruke de underpunkter som er beskrevet av Fairclough (2003, s. 192) i hans sjekklister.
- Finner jeg antagelser i det empiriske materialet? Antar mine samtalepartnere noe om barn med minoritetsbakgrunn? Er noen av disse antagelsene såkalt ideologiske?
- Hvilke verdier formidler mine samtalepartnere? Dette handler i denne sammenheng om hva som er å regne som verdifullt og verdiløst av det barn med minoritetsbakgrunn bringer med seg inn i barnehagen verden og praksis.
- Hvordan blir sosiale aktører presentert? Hvordan fremstilles personalet, barna, foreldrene og andre aktører?

6.3.2 Sosial praksis

Relasjonen mellom det som produseres i datamateriale gjennom samtalene og sosiale strukturer, som er det øverste nivået, medieres gjennom sosial praksis ved at strukturelle muligheter selekteres og kontrolleres som beskrevet tidligere (Fairclough, 2003, s. 23). Ifølge Skrede (2017, s. 33) finnes det primært tre elementer av sosial praksis, genrer, diskurser og stiler. Disse er beskrevet tidligere som semiotiske måter å kommunisere på, måter å representere på og semiotiske måter å være på. Ved å kjede sammen disse dannes såkalte diskursordener. Dette blir et nettverk av sosiale praksiser som inkluderer noe og ekskluderer noe annet. Sosial praksis kan betraktes som ulike sosiale elementer som henger sammen med spesifikke deler av sosialt liv. Sosiale praksiser artikulerer diskurser sammen med sosiale elementer som er ikke-diskursive. Disse kan være handlinger, relasjoner, personers identitet og den materielle verden (Fairclough, 2003, s. 24). Dette kan sees som delvis lingvistisk og delvis sosialt. På dette nivået vil man da kunne analysere hvorvidt den som produserer semiosis trekker på ulike diskurser. Man kan da se på hvordan man i en barnehage vil finne spesifikke ting som artikuleres i sammenheng med sosiale relasjoner, barnehagens særegne praksis, diskurser som kommer til syne og så videre. Med andre ord, hva skjer i barnehagehverdagen i disse møtene mellom barn, voksne og foreldre? Og hvordan påvirker dette spørsmålene i min problemstilling? Er det noe her som kan belyse den uforholdsmessige store andelen av barn med minoritetsbakgrunn som henvises til PPT? På dette nivået vil jeg se på disse analysespørsmålene:

- Hvilke diskurser finner jeg i mitt datamateriale? Hva karakteriserer disse diskursene?
- Hvilke stemmer er inkludert eller ekskludert i datamaterialet? Fairclough (2003) betegner dette som intertekstualitet. Ifølge Fairclough (2003, s. 17) menes det her en analyse av hva som sies og hva som ikke sies, hva som kommer til uttrykk her i motsetning til andre steder. I min analyse mener jeg det er nyttig å se snakke om hvilke stemmer som høres.
- Hvordan blir ulike prosesser fremstilt? Hvilke deltakere er med, og hvilke omstendigheter omgir dem? Fairclough (2003, s. 193) nevner materielle, relasjonelle, eksistensielle og verbale. Hva er konteksten for datamaterialet?

Slik jeg ser det er det her fruktbart for min analyse å bruke elementer fra den tidligere modellen til Fairclough (1992, s. 73) for å belyse dette analysenivået. I denne versjonen forklarer han dette analysenivået som der hvor diskurser sirkuleres, endres og reproduseres i samfunnet. Her ønsker man å finne diskurser som representerer sosiale fenomener og hvilket

utgangspunkt de kommer fra (Skrede, 2017, s. 31). Her ser man dermed også på de omstendigheter som finnes rundt den semiosis som blir produsert. Slik jeg ser det er dette sentralt for å sette mitt datamateriale inn i en kontekst, og analysere det samtalepartnerne sier i en større sammenheng. Ved å bruke et slikt perspektiv kan jeg etter min mening bedre identifisere sosiale praksiser og hvordan de kontrollerer og selekterer strukturelle muligheter, slik Fairclough (2003, s. 23) uttrykker det.

6.3.3 Sosial struktur

Fairclough (2003, s. 23) ser her på samfunnsmessige og sosiale strukturer på makronivå. Han mener disse strukturene gir potensiale og begrensninger. De legger ikke direkte føringer på sosial praksis. Det er ingen direkte sammenheng mellom det som er mulig og det som faktisk gjøres. De er ifølge ham abstrakte enheter, som språk, sosial klasse, økonomiske strukturer osv. Han legger ikke føringer på hvilke strukturer dette er, men at det handler om samfunnsmessige forhold som ikke er semiotiske. Her kan man velge hva man trekker frem i forhold til det man analyserer (Skrede, 2017, s. 67). I denne analysen vil jeg belyse de strukturene som omgir barnehagens, og dermed barnehagelærerens praksis. Hvilke omstendigheter og sosiale strukturer er barnehagelærere omgitt av? Hva påvirker deres praksis? Hvilke maktperspektiver kommer til syne? Som nevnt over er dette noe som belyses av den teorien jeg inkorporerer i analysen. Jeg vil også se på andre strukturer som omgir barnehagen, som for eksempel politiske styringsdokumenter, meldinger og føringer, hvilke strukturer som kommer frem i det barnehagelærerne forteller.

6.4 Intervju som metode

Jeg har i det foregående gjort rede for mitt valg av CDA som metodologisk tilnærming og analyseverktøy. Videre vil jeg redegjøre for ulike valg og vurderinger i forhold til metodologien i prosjektet.

Intervju er en metode innen kvalitativ forskning hvor forskeren forsøker å finne frem til samtalepartnerens opplevelser, tanker og erfaringer, og hvor man vil skape mening og forståelse om et tema man vil belyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Begge deltakere i samtalen, altså forskeren og samtalepartnere, i dette tilfellet, produserer kunnskap sammen i løpet av samtalen. "Intervjukunnskap produseres i en samtalerelasjon; den er kontekstuell,

språklig, narrativ og pragmatisk” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Innenfor det postkoloniale perspektivet, hvor vi finner det som kalles dekoloniserende forskning, fremmer forskere andre former for samtale i forskning som er mer i tråd med andre kulturelle syn og settinger enn den vestlige (Bessarab, & Ng'andu, 2010; Chilisa, 2020; Kovach, 2010). Det handler blant annet om å slippe ulike stemmer og historier til på fortellerens egne premisser og forutsetninger. “All of the things I’ve learned about in academia don’t come from an indigenous paradigm. Even the idea of interviews, I was writing about that and thought, well, we don’t do interviews in Aboriginal culture. We have discussions and talks.” (Kovach, 2010, s. 152). Jeg har ikke hatt samtaler med representanter for barna med minoritetsbakgrunn i dette prosjektet, men med barnehagelærerne som representerer majoriteten i barnehagen. Jeg opptatt av å fremme deres stemmer og historier og ha en gjensidig samtale heller enn en utspørring. Jeg velger derfor å bruke begrepene samtale og samtalepartner fremfor intervju og informant, som er mer vanlig. Dette er fordi jeg tar utgangspunkt i det postkoloniale synet, hvor jeg som forsker ikke skal formidle definitive synspunkt. Jeg er åpen for at samtalene vil kunne inneholde undring, refleksjoner og nye tanker hos både meg og samtalepartneren, samt at ny innsikt kan finne sted.

6.4.1 Semistrukturert intervju, valg av samtalepartnere og gjennomføring

En forskningssamtale kan ha ulike grader av struktur. Fra det helt ustrukturerte hvor spørsmålene og rekkefølgen på dem ikke er bestemt i forkant av samtalen. Kun temaet for samtalen er definert. I den andre enden av skalaen finner man strukturerte samtaler med faste svaralternativer som gjør at den som deltar i samtalen kun kan velge mellom forhåndsdefinerte svar (Johannessen et al., 2016, s. 147). Jeg har valgt å bruke det som kalles semistrukturerte samtaler i dette prosjektet. Det vil si at jeg forberedte en samtaleguide (vedlegg 3) i forkant av samtalene, men rekkefølgen på spørsmålene kunne variere i løpet av samtalene, samt at jeg kunne komme med nye spørsmål underveis.

Det å møtes for en samtale gir barnehagelæreren større mulighet til å uttrykke seg fritt og mer i dybden. På den måten får jeg bedre tak i deres opplevelser, holdninger og erfaringer. Det gir også barnehagelærerne en større mulighet til å dele det de ønsker samt være med på å forme samtalen (Johannessen et al., 2016, s. 145). En slik samtaleform ga meg mulighet for å stille spørsmål underveis som ikke var forberedt på forhånd for å utdype eller følge opp noe barnehagelæreren sa, eller fordi det dukket opp nye momenter i løpet av samtalen som jeg

ikke hadde forutsett da jeg forberedte samtaleguiden. Etisk sett så kan dette betraktes som å sikre deltakerne en medvirkning i prosjektet, og at ikke jeg alene kan dreie prosjektets empiriske materiale i en bestemt retning (NESH, 2021). Selvfølgelig er det opp til meg som forsker hva jeg velger å trekke frem og belyse i analysen, men jeg gir deltakerne en mulighet til å bruke sine stemmer innen det temaet som er valgt. Det handler i tillegg om å skape rom for et mangfold av stemmer i en gjensidig samtale, slik vi, som nevnt tidligere, ser i dekoloniserende forskning (Bessarab, & Ng'andu, 2010; Chilisa, 2020; Kovach, 2010). Jeg tenker da at et mangfold av stemmer her kan forstås som en mulighet for mangfold av meninger i en gjensidig samtale. Jeg utformet en samtaleguide med noen få spørsmål for å sikre at vi ville komme innom de tingene jeg ønsket å belyse, utover det lot jeg samtalen flyte åpent mellom oss. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der hvor jeg hadde behov for en utdyping eller oppklaring, eller for å være sikker på at jeg hadde forstått hva barnehagelæreren formidlet.

Når jeg nå hadde bestemt meg for å bruke samtale som en del av metodologien måtte jeg vurdere hvilke samtalepartnere som best kunne være med på å belyse problemstillingen i dette prosjektet. Jeg vurderte frem og tilbake hvordan jeg ville tilnærme meg den tematikken jeg har valgt for mitt prosjekt. Jeg tenkte gjennom hvilke andre nivå som er til stede i prosessen fra et barn med minoritetsbakgrunn henvises til det får et vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Jeg kom frem til at jeg ønsket å se på det nivået hvor bekymringene rundt barnet gjerne starter, på avdelingen til barnet i barnehagen. Jeg vurderte det slik at det ville være fruktbart å finne samtalepartnere som jobber som pedagogiske ledere i barnehager, siden de både sitter med oversikten over hva som skjer på sin avdeling i barnehagen, er involvert i ulike prosesser i barnehagens arbeide og har det formelle ansvaret for avdelingens praksis og oppfølgingen av barna (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg bestemte meg for at jeg ønsket å komme i kontakt med pedagogiske ledere som fyller de formelle kravene til å ha en slik stilling, altså at de er utdannet barnehagelærere.

Hvor mange samtalepartnere man velger finnes det ingen fasit på. Det avhenger av flere faktorer, som hvor mange man trenger for å belyse tematikken tilstrekkelig og kapasiteten i prosjektet når det gjelder tid (Bryman, 2012, s. 197). Det er en grunnregel som sier at det er bedre å ha få intervjuer som man analyserer grundig, enn å ha mange som man ikke har kapasitet til å analysere godt nok (Brinkmann & Tanggaard, 2012b, s. 21). Jeg valgte å finne tre samtalepartnere til dette prosjekt, for å kunne gå dypere ned i temaet med hver enkelt samtalepartner og av hensyn til tidsaspektet for et masterstudium.

Jeg bestemte meg raskt for at jeg ønsket å finne samtalepartnere utenfor egen kommune. Grunnen til dette er at jeg har jobbet i de fleste av barnehagene enten som en del av grunnbemanningen, som støttepedagog eller som spesialpedagog, og nå som rådgiver for hele barnehagefeltet i kommunen. Jeg tenker derfor at det å skulle gjennomføre samtaler med pedagogiske ledere fra noen av disse barnehagene fort kan føre til interessekonflikter, manglende tillit til min objektivitet som forsker eller samtaler som farges av vår forhåndskunnskap om hverandre. Dette handler også om mitt etiske ansvar for å ha en klarhet i min rolle som forsker i prosjektet (NESH, 2021). Man kan i utgangspunktet forske på felt som er nær egen praksis, men for meg ble det mer etisk og forskningsmessig korrekt å velge bort samtalepartnere fra egen kommune. Det kan også handle om å ikke komme i situasjoner hvor taushetsplikten blir betvilt ved at jeg har kunnskap om sensitiv informasjon på deres arbeidssted gjennom min jobb. Jeg også for meg at det kunne gi utfordringer i forhold til motivene mine for prosjektet om samtalepartnerne og jeg har nær kjennskap til hverandre.

Jeg bestemte meg for å bruke en gruppe på Facebook som heter “Idebroen debatt” som rekrutteringssted. Dette er en lukket gruppe for mennesker som jobber innen barnehagefeltet, hvilket vil si at kun de som er medlemmer kan se innlegg på siden. Den har over 12000 medlemmer fra hele landet, derfor vurderte jeg det slik at det ga et bredt grunnlag for å finne samtalepartnere. Dog må det sies at selv om en slik gruppe har mange medlemmer med ulike erfaringer, meninger og kunnskap, vil det alltid etter min erfaring være en fare for at en slik gruppe kan bli et slags ekkokammer hvor noen meninger, holdninger og erfaringer får forrang foran andre, og hvor medlemmene påvirker hverandre i hva som oppfattes som gyldige meninger. Jeg tenker likevel at en såpass stor gruppe gir en mulighet for å få samtalepartnere med en variasjon i refleksjoner og kunnskap om temaet. Jeg la ut et innlegg i gruppen hvor jeg kort forklarte prosjektet og ba om at de som var interessert skulle sende meg en melding privat på Facebook eller en e-post. Dette var for å ivareta personvernet til de som ønsket å delta. Før dette innlegget ble lagt ut var prosjektet godkjent i SIKT (vedlegg 1). Jeg fikk svar fra syv interesserte, og siden alle var relevante i forhold til mine krav til samtalepartnere valgte jeg de tre første som kontaktet meg. De ble tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeskjema, som ble signert og returnert til meg i forkant av samtalene (vedlegg 2).

Jeg hadde ingen føringer på hvorvidt de pedagogiske lederne måtte ha erfaring fra barnehager med en stor andel barn med minoritetsbakgrunn, hvor i landet de kom fra osv. Slik jeg ser det er det valgte fokusområdet for undersøkelsen like relevant uavhengig av om barnehagen er i bygd eller by, har mange eller få barn med minoritetsbakgrunn, eller om de har lang eller kort

erfaring med temaet. Prosjektet handler om prosesser på systemnivå som gir seg uttrykk i møtet med enkeltindivider, altså barnet, som vurderes. Hva det innebærer i forhold til fortolkning og forståelse av resultatene i prosjektet og underveis i prosessen kommer jeg inn på andre steder i oppgaven.

Samtalepartnerne fikk tilbud om å gjennomføre samtalene pr telefon, ved personlig møte eller på Teams eller Zoom. Dette var for å gjøre det så fleksibelt som mulig for de som ønsket å delta. Samtlige valgte enten Zoom eller Teams, alt etter hvilken plattform de hadde tilgang på. Lyden ble tatt opp på nettdiktafon hvor lydfilene ble lagret på en server på Universitet i Oslo i henhold til instruksjonene som er gitt for gjennomføring av slike samtaler fra Høgskolen i Innlandet. Før jeg gjennomførte de formelle samtalene gjorde jeg en prøvesamtale med en venninne som har erfaring som pedagogisk leder i en barnehage. Dette var for å teste ut spørsmålene med en person jeg visste ville ha en trygg relasjon til meg når det gjelder å gi ærlige tilbakemeldinger på meg som samtalepartner, spørsmålene og andre sider ved samtalen.

Både i forkant og underveis i samtalene var jeg opptatt av å skape en atmosfære preget av tillit og trygghet. Måten jeg forsøkte å skape en slik atmosfære på var ved først å presentere meg selv og prosjektet i starten av samtalen, ved videre å understreke min taushetsplikt og ved å være åpen om mine hensikter om å ha et kritisk blick på tematikken både i forespørselen etter samtalepartnere og i starten av samtalen, samt å understreke at barnehagelærerne selv valgte hva og om de ville svare på spørsmålene. Samtalene kan sees som “the establishment of a human-to-human relation with the respondent and the desire to understand the other rather than explain” (Spradley, 1979, s. 34). Eller hvordan samtalepartnerne med større sannsynlighet vil uttrykke seg med ærlighet overfor forskeren om det er en tone av vennskap i relasjonen (Alasuutari, 1998). Noe av dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapitlet om det etiske i å snakke på vegne av andre.

Jeg opplevde at samtalene gikk bra, med gode dialoger preget av refleksjoner, åpenhet og engasjement over temaet, med ettpar små tekniske utfordringer underveis. Jeg prøvde å være bevisst på å ikke lede samtalepartnerne på noe vis. Derfor ventet jeg med å utdype spørsmål til de selv uttrykte at dette var nødvendig for å forstå spørsmålet. I noen tilfeller brukte jeg egne erfaringer for å belyse spørsmål der hvor de trengte praktiske eksempler for å forstå spørsmålene eller temaene vi snakket om bedre. I etterkant av samtalene spurte jeg samtalepartnerne hvordan de opplevde samtalen. Samtlige ga uttrykk for at det var en positiv

opplevelse, og at noen av temaene hadde fått dem til å tenke på ting de ikke hadde reflektert over før. De ga også uttrykk for at de hadde fått nye tanker som de ville ta med seg tilbake til egen praksis. Dette tenker jeg er i tråd med det som er beskrevet over om hvordan en slik samtale kan skape ny kunnskap som produseres i meningsutvekslingen mellom samtaledeltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Samtidig fikk det meg også til å reflektere over hva som gjorde at de satt igjen med nye tanker som de ikke hadde hatt med seg inn i prosjektet. Jeg anerkjenner at jeg som forsker kommer i en skjev maktbalanse med mine samtalepartnere i kraft av at jeg har brukt år med masterstudier som barnehagelærerne kanskje ikke har. Jeg har i tillegg brukt tid på å sette meg inn i begreper, teorier og tema, samt brukt lang tid på å forberede meg til samtalene. Jeg kjente til spørsmålene på forhånd, og har en god kjennskap til forskning rundt temaet i problemstillingen. Vi kan sammenligne det med Bourdieu (1996) sine tanker om hvordan man kan besitte en makt til å påvirke hvordan andre oppfatter verden. Samtidig så kan vi også si at samtalene gir meg ny innsikt, kunnskap og refleksjoner ved å lytte til det barnehagelærerne uttrykker. Det er jo nettopp det som er årsaken til at jeg gjennomfører disse samtalene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20).

6.4.2 Transkribering

Da samtalene var gjennomført var det tid for å transkribere, altså skrive ut alt som ble sagt. Å transkribere noe fra talespråk til skriftspråk innebærer en oversettelse fra en form til en annen der ulike sider av den muntlige kommunikasjonen og dermed en del av budskapet, går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det tok lang tid å transkribere for å få en så nøyaktig gjengivelse av samtalen som mulig. Å gjengi nøyaktig meninger uttrykt gjennom tonefall og andre komponenter i kommunikasjonen mellom mennesker er en utfordring. Jeg kan heller ikke være sikker på at den meningen jeg finner i ordene som ytres er den samme som min samtalepartner mener å uttrykke. I tillegg er som nevnt disse samtalene utført over Zoom med lydopptak på nettdiktafon, så det gir også begrensninger i hva som kan transkriberes og forstås i etterkant, etter min erfaring.

Å transkribere innebærer også å ta noen etiske overveielser. Man skal bevare konfidensialiteten til den som har deltatt i samtalen og ivareta hvordan samtalepartnere fremstilles gjennom transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Jeg valgte å transkribere ord for ord hvor jeg også la inn tenkepauser og nøling med markører i teksten. Dette var for å kunne transkribere så ordrett som mulig og ikke legge tolkninger inn gjennom

å rette opp grammatikk eller omformulere det som ble sagt på noe vis utover det som skjer bare ved å oversette fra muntlig til skriftlig. Dermed ble transkripsjonen fra samtale skrevet i en muntlig språkform slik det ble sagt av samtalepartnerne. I denne rapporten blir sitater fra samtale gjengitt i en mer flytende litterær form for å unngå at samtalepartnerne skulle oppleve å bli fremstilt feil, da muntlig tale i skriftform kan fremstå som usammenhengende og stigmatiserende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Å transkribere innebærer å strukturere materialet fra samtale, og kan betraktes som en start på selve analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette var noe jeg selv erfarte. Transkriberingen satte i gang tanker hos meg om hvordan dette materialet relaterte til teorien min, hvordan de ulike samtale sto i forhold til hverandre og så videre.

6.5 Etiske refleksjoner, pålitelighet og gyldighet

Under hele prosessen med å ta metodologiske valg og overveielser så møter man ulike etiske problemstillinger. Ja, under hele prosjektet er det behov for etiske valg og refleksjoner. Etikk er de regler, prinsipper og verdier vi bruker for å kunne vurdere om en handling er god eller dårlig, riktig eller gal. Når man utfører handlinger slik som forskning, som kan få konsekvenser for andre menneskers liv, må man bruke etiske vurderinger og refleksjoner som en del av prosessen (Johannessen et al., 2016, s. 83). Disse konsekvensene kan være direkte gjennom hvordan selve prosjektet utføres, for eksempel medisinske forsøk på testpersoner, eller gjennom hvordan den kunnskapen og de resultatene som kommer frem av forskningen kan skade grupper eller individer (Johannessen et al., 2016, s. 84). Jeg vil her beskrive hvordan jeg har vurdert ulike etiske aspekter i mitt prosjekt og hvilke formelle krav som er oppfylt for å bidra til å sikre den etiske kvaliteten.

6.5.1 Den formelle siden av etikken i et forskningsprosjekt

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt som innebærer samtale med mennesker for å innhente kunnskap finnes det noen formelle regler jeg må forholde meg til. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som beskriver flere sider av mitt forskeransvar for å ivareta ulike sider av det å forske på og med mennesker. Jeg må ivareta deltakernes personvern, sørge for å innhente informert samtykke til deltakelse i prosjektet, overholde min taushetsplikt og sørge for sikker lagring av sensitivt forskningsmateriale som for eksempel navn på deltakere, opptak av samtaler og transkribering av samtale. SIKT –

kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT, u.å.) er det offentlige forvaltningsorganet for å sikre at personvern ivaretas og at data håndteres på en forsvarlig måte i et forskningsprosjekt. Jeg har sendt meldeskjema til SIKT (u.å.) med forslag til samtykkeskjema og intervjuguide, og fått en godkjenning til å gjennomføre prosjektet (Vedlegg 1). SIKT (u.å.) ga en tilbakemelding på at jeg måtte sørge for å sikre at barnehagelærerne overholdt sin taushetsplikt i samtalerne med meg, og dette minnet jeg dem på i starten av samtalerne.

Som beskrevet tidligere ble samtykke innhentet fra samtlige barnehagelærere som deltok før samtalerne ble gjennomført. Samtalerne startet med en orientering om prosjektet, og de fikk beskjed om at de selv valgte hva de ville svare, om de ville svare og at de når som helst kunne velge å trekke seg fra prosjektet. Dette er i tråd med krav fra SIKT (u.å.) for å godkjenne prosjektet. De ble informert om at jeg ville ta opptak av samtalerne, at dette ble transkribert i etterkant og at alt slettes når prosjektet er avsluttet. Jeg forklarte også at lydopptak lagres på sikre servere på Universitetet i Oslo og at jeg vil ivareta personvernet deres gjennom hele prosjektet.

6.5.2 Etikken i å snakke på vegne av andre

Spivak (2009) skrev om det å snakke på vegne av andre. Hvordan er det med etikken i det å snakke for andre? Samfunnsforskning handler mye om å finne ut hva andre enn forskeren selv mener om, påvirkes av, deltar i eller former noe. Dermed blir forskeren stående i en posisjon hvor vedkommende skal vurdere den andre, snakke for og om den andre. Selv om forskeren må forholde seg til etiske, vitenskapelige og juridiske regler for å sikre god forskning, og ikke basere forskningen på egen synsing, setter dette forskeren i en maktposisjon overfor den og det som forskes på. Jeg mener at forskeren får en mulighet til å endre, påvirke og sette på dagsordenen, blant annet gjennom publisering av forskningsmateriale, deltakelse i samfunnsdebatten, utgivelse av artikler og bøker osv.

NESH (2021) sier i sine etiske retningslinjer at man skal beskytte svaktstilte og sårbare gruppers integritet og interesser og respektere kulturelle forskjeller. Dette blir etter min mening særdeles aktuelt når man har et forskningsprosjekt som har barn med minoritetsbakgrunn som tema. Barn har ikke samme forståelse for, innsikt i og stemme i samfunnstemaer og forskningsprosesser, og minoriteter står gjerne i en utsatt posisjon i samfunnet i forhold til makt, innflytelse, status og posisjon i forhold til majoritetssamfunnet.

NESH (2021) er opptatt av at medlemmer i sårbare grupper og kulturelle grupper kanskje ikke ønsker å bli forsket på av frykt for negative konsekvenser og stigmatisering.

Her ønsker jeg å trekke tråder til Spivak (2009) som er opptatt av hvilke stemmer som blir hørt og hvem som snakker for hvem. Kan de undertrykte tale, altså blir minoritetsstemmer hørt, kommer de til orde, og hvem snakker deres sak i den offentlige debatten? Jeg velger å bruke litt tid på dette i et etisk perspektiv her, da disse spørsmålene er viktige for meg som forsker å reflektere over. I dette prosjektet forsker jeg på hvilken konsekvens barnehagens og barnehagelærernes praksis, kunnskap og holdninger kan ha for barn med minoritetsbakgrunn i form av henvisninger til PPT. I dette ligger det etter mitt syn, og som beskrevet tidligere i forbindelse med teorien, mye makt. Jeg forsker ikke direkte på barna og minoritetsgrupper, men på barnehagelærerne. Dermed får det konsekvenser for hvilke hensyn jeg må ta når det gjelder personvern, etiske hensyn osv. Jeg forholder meg til voksne personer som samtalepartnere. Likevel ønsker jeg å finne svar på spørsmål som omhandler barn med minoritetsbakgrunn. Så jeg må forholde meg til etiske refleksjoner og hensyn slik NESH (2021) beskriver.

Jeg er en etnisk norsk, hvit kvinne. Min forforståelse i inngangen til dette prosjektet er uunngåelig preget av en oppvekst i en etnisk norsk familie som en del av majoriteten i Norge. Dette må jeg være bevisst på i møte med spørsmål og tema som gjelder minoritetsgrupper i min forskning. Mitt blikk, min forståelse og mine oppfatninger er forholdsvis kulturbestemte (Kvarv, 2014, s. 169). Ja, selv min utdanning som forsker er gjennomført ut fra vestlige premisser i form av at den er tatt på høyskoler og universiteter i Norge. Hvordan vi kategoriserer og klassifiserer er ikke naturgitte, men kommer av kulturbestemte oppfatninger av likheter og forskjeller (Smith, 2012, s. 44; Foucault, 1996, s. 13). Vi kan snakke om at det vi kaller Vesten er dannet av et system av tanker, ideer, verdier og handlemåter som er samlet opp i en kilde av kunnskap og systemer (Smith, 2012, s. 44). Og disse samlingene av kunnskap og systemer påvirker hvordan vi som individer forstår verden.

Jeg er nok en del av det Spivak (2009) betegner som velmenende vestlige forskere som skal løse problemer på vegne av "de andre", og bruke dem i en kamp for endring. Samtidig er jeg også en del av en religiøs minoritet som muslim. Å være muslim er ikke en betegnelse på en etnisitet, så jeg er et likeverdig medlem av den minoriteten, uavhengig av min etnisitet. Dette er med på å gi meg en legitimitet i å kunne uttale meg på vegne av den minoriteten. Dog er dette bare en del av fellesbetegnelsen minoriteter. Mitt fokus i dette prosjektet er uansett ikke

å beskrive eller betegne minoritetsgrupper på noe vis, det handler heller om å avdekke uheldige prosesser blant majoriteten i barnehagens verden. De “stemmer“ som jeg inviterer inn i prosjektet for å tale, men som samtidig også blir utsatt for kritisk analyse. Og i det har jeg med meg etiske refleksjoner. Når det gjelder det Spivak (2009) kaller “de andres” stemmer, så har jeg forsøkt å fremme disse ved å delvis bruke teoretikere og forskere med andre bakgrunner enn den vestlige for å få frem flere synspunkt i prosjektet.

Jeg faller jo i dette prosjektet rett i den fellen som Spivak (2009) omtaler som å betrakte minoriteter som en slags homogen gruppe ved at jeg setter barn med minoritetsbakgrunn som en samlebetegnelse i mitt prosjekt. Dette har jeg tidligere sagt at er en grov forenkling. Jeg ser på tendenser og er klar over denne forenklingen og de konsekvenser det har for analyse og tolkning. Jeg er også bevisst min dobbelt-rolle som både medlem av majoritet og minoritet. Jeg prøver i dette prosjektet å finne en balanse og bruke det som styrker, men vet at det også farger mitt syn på tematikken ved å reflektere over dette underveis i møte med ulike sider av prosjektet. Men kanskje gir min egen minoritets-tilhørighet meg en dypere forståelse for temaene? Og kanskje kan jeg bruke min posisjon til å sette søkelys på noe, fremme noe til debatt eller refleksjon, mer enn å skulle “redde” noen. Jeg kan belyse temaer, bidra til å åpne for refleksjoner og debatter, fremme søkelys på diskurser, skjevheter og ulikhet.

Så har man også den siden av å snakke på vegne av andre i form av at jeg gjennom denne forskningsrapporten analyserer og formidler funn fra mine samtaler med samtalepartnerne, altså barnehagelærerne som deltok i prosjektet (NESH, 2021). Her ligger det et etisk ansvar på meg som forsker. Det handler blant annet etter mitt syn om å ikke manipulere deltakerne til å føle seg trygge så de formidler tanker og meninger som senere kan gi et dårlig bilde av dem når dette gjengis i rapporten. Selv om alle samtalepartnere er anonymiserte, kan de gjenkjenne seg selv når de leser rapporten. Og det kan bidra til å sette barnehagelærere som profesjon i et dårlig lys. Jeg har heller ingen garanti for at jeg klarer å skape et trygt rom og vekke tillit i samtalen. Dette er noe jeg må vurdere og jobbe med å oppnå eller opprettholde underveis i samtalen. Jeg forsikret deltakerne om min ivaretagelse av deres personvern og at de sto fritt til å trekke seg fra prosjektet og selv velge hva de ønsket å svare på og hvordan de ønsket å svare som en del av det å skape et trygt rom, og for å unngå at deltakerne skulle føle noe som helst slags press for å delta eller svare. Å snakke på vegne av deltakerne gjennom å formidle gjennom analyse og rapport handler ifølge de etiske retningslinjene også om å ta hensyn til deres selvforståelse, unngå stigmatiserende fremstillinger og respektere deres verdier og ikke tillegge dem motiver og meninger (NESH, 2021). Dette er noe jeg har

reflektert over underveis, og bestrebet en analyse og lesing av det transkriberte materialet fra samtalene som ikke legger noe til utsagnene fra mine samtalepartnere.

6.5.3 Gyldighet og pålitelighet

Jeg vil videre si noe om prosjektets gyldighet og pålitelighet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 277) er tilhengere av å redefinere begrepet gyldighet. Jeg velger å oversette begrepet validitet til gyldighet for å understreke det postkoloniale perspektivet i metodologien i dette prosjektet. De er opptatt av gyldighet som en kontinuerlig kvalitetssikring av prosessen heller enn av det endelige produktet. De fremmer et gyldighetsbegrep som er fortolket slik at det får en spesiell relevans for kvalitativ forskning, hvor den håndverksmessige kvaliteten hos forskeren og hans troverdighet blir det viktige. De mener at dette er i tråd med vitenskapsteoretiske retninger som avviser at det finnes en objektiv sannhet eller virkelighet, som forskningens funn og resultater kan måles opp mot (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Jeg støtter meg til deres gyldighetsbegrep i dette prosjektet, siden postkolonial metodologi også fordrer at forskeren er klar over alle tings uklårheter, ulikheter, endringer og variasjoner, og at man som forsker ikke kan komme med definitive svar og konklusjoner (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 262).

Gyldighetsprosessen som Kvale & Brinkmann (2015, s. 278) beskriver hvordan man kan bedømme kvaliteten i ulike deler av forskningsprosessen. Gjennom å sjekke kvaliteten på alle ledd av prosessen kan man sikre prosjektets gyldighet. Jeg har gjort dette i mitt prosjekt ved å sørge for at det er en sammenheng mellom valg av tema, teori, metodologi, analyse og rapportering. Jeg har fulgt krav til god forskning så godt jeg kan, forskningsetiske retningslinjer og formelle krav. Jeg har hatt jevnlig dialog med min veileder og fått tilbakemeldinger på mitt prosjekt både på ting jeg har korrigert og på veien videre. Jeg har reflektert over valgene mine hele veien, og justert ulike sider av prosjektet når det har vært nødvendig. Jeg har også vært bevisst på at teorien og samtaleguiden samt andre deler av prosjektet har vært rettet mot å sikre at jeg skal innhente kunnskap som er relevant i forhold til hva jeg ønsker å belyse.

Er mine funn interessante utover mitt prosjekt? En vanlig kritikk av kvalitativ forskning er at funn i et prosjekt ikke kan generaliseres over på resten av samfunnet. Spesielt kan dette sies om kvalitativ forskning som bruker intervjuer som metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Jeg kan på ingen måte hevde at mitt prosjekt er av en størrelse som tilsier at funnene

kan brukes generelt på alle barnehager, hele barnehagefeltet eller at det sier noe om alle barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. Det ville uansett stride mot de prinsippene i postkolonial metodologi som jeg har nevnt flere ganger, man kan ikke komme med definitive konklusjoner (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 262). Likevel vil jeg hevde at ved å se de dataene jeg har innhentet opp mot teori, sannsynliggjør jeg noe mer at mine funn kan ha en viss gyldighet utover kun mitt prosjekt i en eller annen grad.

Kennedy (1979) argumenterer for hvordan man kan avgjøre generaliserbarheten til kvalitative funn i kasstudier på det juridiske og kliniske feltet. Man kan få en gyldig generalisering ved å sammenligne trekkene mellom aktuelle saker, hvor den foregående saken som har flest fellestrekk med den påfølgende er den som skaper en presedens og dermed er generaliserbar. Dette krever grundige beskrivelser av sakene. I kvalitativ forskning kan man snakke om en analytisk generalisering, hvor man analyserer hvorvidt funn fra et forskningsprosjekt kan være veiledende for hva som kan skje i en lignende situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 291). Dette gjøres ved en grundig analyse av hva som er likheter og forskjeller mellom funn i forskningsprosjektet og den aktuelle situasjonen. Jeg mener at mine funn kan brukes veiledende på denne måten. Eller som en veiledende kunnskap om hva man bør være bevisst på, og reflektere over når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn som har utfordringer i sin læring, trivsel og utvikling i barnehagen. Er det noen av erfaringene fra barnehagelærerne i mitt prosjekt som er gjenkjennbart for andre? Kanskje står man i lignende situasjoner. Eller man får noen nye tanker og refleksjoner som kan gjøre at man endrer egen praksis? Eller får en bekreftelse på de gode tingene man allerede gjør?

Også begrepet reliabilitet velger jeg å oversette til pålitelighet, fordi jeg mener det er mer i tråd med postkolonial metodologi. Hvor pålitelig er min forskning, eller mine forskningsdata? Det er hva reliabilitet handler om (Johannessen et al., 2016, s. 36). Det vil for eksempel si hvorvidt den forskningen som gjennomføres kan etterprøves eller om man ved å gjenta prosjektet vil få samme resultat. (Bryman, 2012, s. 389). Dette er dog utfordrende ved mye kvalitativ forskning. Hvordan skal man kunne gjenta et prosjekt og forvente at den settingen og de menneskene som er en del av prosjektene skal være like? Og om man gjentar prosjektet med de samme menneskene på det samme stedet er det ingen stor sannsynlighet for at stedet eller menneskene ikke har gjennomgått endringer i perioden mellom prosjektene (Bryman, 2012, s. 36). I tillegg kan jeg her repetere det jeg skrev om postkolonial metodologi da jeg skrev om gyldighetsbegrepet, hvor nettopp alle tings

uklarheter, variasjon og endringer vektlegges, samt at man skal unngå å komme med definitive konklusjoner (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 262).

Ut fra disse aspektene av pålitelighet kan jeg ikke forvente at en som gjentar mitt prosjekt nødvendigvis vil komme frem til samme resultat. Det vil være avhengig av hvilke barnehagelærere som velges for å gjennomføre samtaler, og hvilke erfaringer disse barnehagelærerne sitter med. Kanskje kan det hevdes at forskerens forforståelse av temaet også vil påvirke analyser og tolkninger. Jeg kan likevel gjøre mitt for å sikre en god pålitelighet ved å være så tydelig og gjennomiktig som mulig i min beskrivelse av prosjektet. Ved å gjøre rede for fremgangsmåter, vurderinger, valg og refleksjoner som er gjort underveis vil jeg sikre at det er mulig å gå prosjektet mitt etter i sømmene, og kunne gjenta prosjektet tilnærmedesvis likt. Men som ved all kvalitativ forskning kan jeg ikke garantere at en annen forsker vil komme frem til samme resultat.

7.0 Analyse

Når jeg nå har redegjort for vitenskapsteoretisk perspektiv, teori og metodologi, er det på tide å gå inn i en analyse av samtalene jeg har gjennomført med barnehagelærerne. Som nevnt tidligere har jeg valgt å gjennomføre samtaler med tre barnehagelærere med erfaring som pedagogiske ledere. Samtalene har handlet om hvordan barnehagelærerne stiller seg til ulike sider av sin praksis i forhold til barn med minoritetsbakgrunn som kan ha ulike utfordringer rundt atferd, utvikling og læring i barnehagen, og hvordan dette kan belyse den overrepresentasjon man finner av barn med minoritetsbakgrunn som har spesialpedagogisk støtte. Dette er i henhold til problemstillingen for prosjektet. I dette kapitlet kommer det en analytisk gjennomgang av samtalene med barnehagelærerne. Analysen følger som beskrevet over, Faircloughs (2003) analysemodell for CDA. Jeg gikk inn i transkripsjonen fra samtalene og så etter hvordan de tre nivåene sosiale begivenheter, sosial praksis og sosial struktur kom til syne i barnehagelærernes opplevelser, erfaringer og refleksjoner. Analysen er delt inn i disse tre nivåene, der teori belyser barnehagelærernes utsagn på hvert nivå. Som jeg allerede har gjort rede for, vil jeg ta utgangspunkt i Faircloughs (2003) analyse spørsmål uten at jeg følger disse spørsmålene til punkt og prikke. Kort oppsummert vil jeg på første analysenivå se etter hva som kommer til uttrykk om barnehagelærernes perspektiver om virkeligheten, på det andre nivået ser jeg etter hva som skjer i møtene mellom barnehagelærere, barn og foreldre, og på det siste nivået ser jeg etter hvilke strukturer som omgir og påvirker barnehagelærernes praksis.

Jeg startet analyseprosessen med en første gjennomlesing av samtalene. Denne første gjennomlesningen var for å få en oppfriskning i hva som ble sagt i samtalene, og for å få et inntrykk i hva som var hovedtendenser i de ulike samtalene. Denne første gjennomlesingen viste meg at det fantes noen fellestrekk, men at de tre barnehagelærerne i hovedtrekk hadde ganske ulike historier å formidle. Forskjellene lå i flere lag i historiene, og bygde opp til ulike forståelser av og bidrag til tematikken. Til dels så kan disse ulike lagene i barnehagelærernes historier sees i sammenheng med de tre lagene, eller nivåene, i CDA. Nivåene i analysemodellen i CDA bygger på og påvirker hverandre, og barnehagelærernes ulike opplevelser, erfaringer og forståelse vil nødvendigvis føre til at det er ulikheter i det som kommer til syne i barnehagelærernes fortellinger. Jeg måtte derfor vurdere hvorvidt jeg skulle analysere samtalene samlet eller hver for seg. Jeg vurderte hvordan dette kunne slå ut rent etisk sett, i form av at samtalepartnerne mine kunne oppleve at de ble analysert i en slags negativ retning i fremstillingen der hvor jeg fant utfordringer og mangler, og at dette kunne

bli enda tydeligere for dem når hver samtale ble analysert for seg. Altså i den form at hver enkelt barnehagelærers utsagn ville stå alene samlet i analysen av den enkelte samtalen, og ikke som felles tanker og refleksjoner i en kollektiv fremstilling. Det er derfor viktig for meg å fremheve at dette ikke handler om den enkelte barnehagelæreren, men barnehagen som et system eller som en institusjon. Den enkelte barnehagelæreren i dette prosjektet er kun representanter for dette feltet. Jeg ser etter tendenser i barnehageverdenen, ikke hva den enkelte barnehagelærer gjør “rett” eller “feil”. Samtidig må jeg som forsker i dette prosjektet gi en fremstilling av de funnene jeg ser, og utføre en kritisk analyse i henhold til CDA. Jeg må også avdekke eventuelle diskurser og hvordan disse påvirker barnehagelærernes forståelse og praksis med et kritisk blikk uten å legge lokk på funn for å skåne barnehagelærerne. Kun ved å avdekke diskurser og deres påvirkning kan man oppnå en refleksjon over hvordan dette skjer og hvilke konsekvenser det har, slik flere forskere beskriver (Viruru, 2005; Marcedo, 1999; Andersen, 2015; Gjervan et al., 2006; Rhedding-Jones & Otterstad, 2011). På grunnlag av disse refleksjonene, tatt i betraktning det jeg har skrevet tidligere om at dette er sårbare tema for mange, så velger jeg en samlet fremstilling. Siden det ble viktig for meg å få frem hvordan historienes ulikheter pekte frem mot forskjellige erfaringer og konsekvenser, så valgte jeg å ta for meg historiene samlet, men markere tydelig hvilke barnehagelærere som uttrykte hva, og så samle hovedtrekkene til slutt. For å skille mellom samtale og samtidig ivareta personvernet vil jeg betegne barnehagelærerne som B1, B2 og B3. Jeg vil understreke at alle samtale ble gjennomført med en felles forståelse av at spørsmålene og tematikken handlet om barn med minoritetsbakgrunn og hva som kan føre til eller forebygge at de er overrepresentert i antallet vedtak hos PPT.

7.1 Sosiale begivenheter

Som nevnt tidligere er sosiale begivenheter det nivået hvor man analyserer hvordan språket brukes (Skrede, 2017, s. 31). Språket er da i betydningen semiosis, som kan innbefatte både skriftlig tekst, bilder, tale, kroppsspråk, og som her er uttrykt ved verbal tale i samtale (Fairclough, 2009, s. 163). Med utgangspunkt i de analyse spørsmålene jeg har valgt som veiledende for analysen på dette nivået, vil jeg se på hva som uttrykkes gjennom barnehagelærernes tale. Som med all analyse av andres tale kommer jeg ikke utenom at dette blir min tolkning og opplevelse av hva som blir uttrykt. Hva barnehagelærerne faktisk mente å si og hva jeg tolker og oppfatter kan aldri bli helt likt, jeg tolker og forstår gjennom de filtrene det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget som er trukket inn i prosjektet gir

meg. Jeg bestreber likevel å ikke tillegge samtalepartnerne noe eller tolke noe inn i samtalene som ikke er der, i henhold til etiske retningslinjer (NESH, 2017).

Jeg vil starte med å se på den type semiosis som preger samtalene med barnehagelærerne. CDA bruker som nevnt tidligere begrepene genre og stil for å beskrive bestemte arter av semiosis (Fairclough, 2003). Jeg tenker at det er flere sider av barnehagens semiosis i dette prosjektet. I barnehagelærernes tale kan det ligge utsagn om barnas semiotiske uttrykk, eller hvordan barnehagelærerne opplever barnas forståelse og deltakelse i den semiosis som preger barnehagen. Dermed er det flere sider av semiosis som er interessante for prosjektet. Det ene er det pedagogiske fagspråket som de ansatte i barnehagen bruker, det andre er det å beherske norsk som er det felles språket i barnehagen, med alle de særegne barnehageordene som er en del av den daglige barnehageverdenen. I tillegg er det kroppsspråk, som kan være interessant både i forhold til genre og stil, slik jeg ser det. Hvilke væremåter gir for eksempel sosial tilhørighet, eller hvilke væremåter gir anerkjennelse i barnehagen? Jeg analyserer den semiosis som er produktet av samtalene med barnehagelærerne. Jeg ser videre på hva som betraktes som verdifullt, hva som anerkjennes. Det kan forstås som væremåter som gir sosial tilhørighet, slik jeg ser det.

7.1.1 Mangfold som ressurs

Barnehagens styringsdokumenter legger vekt på at barn med minoritetsbakgrunn og mangfold skal betraktes som en ressurs i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Barnehageloven, 2005). I samtalene med barnehagelærerne uttrykker to av dem dette helt eksplisitt:

Jeg tenker alltid at de beriker. De gjør noe med den barnegruppa de kommer til. Til og med foreldrene gjør noe med dynamikken i garderoben, med dynamikken på foreldremøtene. Dynamikken på sommerfestene (B2).

Den andre barnehagelæreren sier: “Vi er veldig opptatt av at mangfold er noe som er en ressurs og som skal anerkjennes” (B3). I utgangspunktet viser dette en intensjon om å møte mangfold med et ressursperspektiv. Barnehagelærerne betrakter seg selv om ressursorienterte i møte med barn med minoritetsbakgrunn og deres familier. Men er intensjon garanti for reell forståelse og praksis? Eller er det intensjoner hentet fra de uttalte kravene i styringsdokumenter og annet pedagogisk lære- og informasjonsmateriell? Som Otterstad & Andersen (2012) påpeker så bør også den ressursorienterte tilnærmingen problematiseres på

institusjons- og samfunnsnivå, hvor man ikke bare tar styringsdokumentenes retningslinjer som uproblematisk og riktige når det gjelder hva mangfoldsarbeidet bør inneholde og være. En barnehagelærer jobber i en barnehage som har en stor andel barn med minoritetsbakgrunn, og sier dette om hva det har gjort med eget pedagogisk blikk:

Der jeg jobber nå, så opplever jeg at jeg har fått en mye større, et mye mer åpent blikk på hva som er normalt, altså det normale barnet. Jeg opplever at vi er veldig opptatt av å ikke måle. Vi er ikke opptatt av den målbarheten i barnehage egentlig i det hele tatt, og det tror jeg handler om at vi jobber med et såpass stort mangfold at det vi kanskje er mest opptatt av, er det der, hva kan vi gjøre for å skape felles møteplasser? (B3)

Å være opptatt av å ikke måle og utvide forståelsen av hva som er det “normale” barnet kan forstås som indikasjoner for en forståelse av hvordan det tradisjonelle vestlige synet på barnets utvikling og læring ikke er universell og at møter med barn med minoritetsbakgrunn krever en videre forståelse for hva som skal betraktes som “normalt”. Det viser kanskje en forståelse for dette at man trenger å utvide sine perspektiver for å skape disse rommene for mangfold (Gjervan et al., 2012, s. 34). Samtidig sier en barnehagelærer at hun opplever at hun er i en posisjon til å definere barna:

Jeg tenker jo, som pedagogisk leder, så definerer jeg jo hvert enkelt barn vi har, selv om det ikke er noe gøy å si det. Det er jo litt vanskelig å si, på en måte. Men man gjør det jo. Automatisk ut fra hva man vet om bakgrunn, hvordan man kjenner foreldre og hvordan man kjenner barna. Så tenker man jo ok, du er sånn. Da vil jo jeg definere ut fra min egen erfaring med å jobbe med barn på samme alder og ut fra det pensumstoffet jeg har lært og lest. (B1).

Dette sees i sammenheng med et opplevd behov for mer kunnskap, altså en tilkjenning for at her er det noe jeg ikke kan nok om. Barnehagelæreren som er sitert over forteller videre om det å ha kunnskap:

Jeg som pedagog tar jo det utgangspunktet jeg har, og de lærebøkene jeg har lest er jo i forhold til ... det står veldig lite om minoritetsbarn i de bøkene. Det er jo basert på norsk forskning, norsk kunnskap. At jeg rett og slett har for lite kunnskap. At jeg tenker bare sånn automatisk at, ok, du er 3 år og du er 3 år. Dere skal liksom være på litt samme nivå på noen felter uten å tenke at du kanskje har opplevd en helt annen ting. Og da blir det jo, altså, det blir jo på en måte utøvd en makt som ikke burde vært der. (B1).

Barnehagelæreren bekrefter at dette handler om makt. I forbindelse med barnehagelæreren utsagn kan det være interessant å se dette i lys av Bourdieus (1996, s. 38) tanker om hvordan symbolsk makt utøves i sosiale felt. I barnehagen handler det om barnehagelærere som representanter for en majoritet som kan definere rett, galt, hva som har verdi og hva som anses som “normalt” (Lund, 2021, s. 154). Det vil jeg komme mer tilbake til på neste nivå, hvor jeg vil se på møter mellom deltakerne i barnehagen. Men det er interessant å se at barnehagelæreren opplever en skjevhet i makt i forhold til manglende kunnskap som påvirker egne holdninger og handlinger. Det er også verdt å merke seg det barnehagelæreren sier om norske lærebøker, kanskje kan dette betraktes som en form for semiosis (Fairclough, 2003) hvor lærebøkene inneholder en bestemt stil, genre og diskurser som så preger barnehagelæreren forståelse og perspektiv i retning av norske verdier, holdninger og forståelser om barn med minoritetsbakgrunn.

7.1.2 Antagelser

Et annet moment som gjorde seg gjeldende gjennom analysene er antagelser og hvordan antagelser om barn og familier med minoritetsbakgrunn kan se ut til å virke inn i barnehagelæreren uttalelser. Å trekke inn antagelser her er forenlig med det postkoloniale synet på “de andre”, slik jeg ser det. Å anta noe om noen man ikke kjenner, som etter mitt syn kan knyttes opp til Gitz-Johansens (2009) begreper om ressursyn eller deprivasjonssyn. Hva antas om barn med minoritetsbakgrunn? Jeg tenker også at det kan stilles spørsmål om hva slags holdninger som kommer til syne om deres forforståelse og livsverden (Gitz-Johansen, 2006). Jeg finner at i samtaleene i dette prosjektet kommer det noen antagelser til syne som kan sees på som et ressursyn på barn med minoritetsbakgrunn, og andre som er mer tegn på et deprivasjonssyn, altså et syn på barnets livsverden, ferdigheter og forforståelse som mangelfullt. Barnehagelærerne ble i samtaleene spurt om hva de tenker om det å ha et ressursyn eller et deprivasjonssyn på barn med minoritetsbakgrunn og deres hjem og familier. En av barnehagelærerne sier:

Jeg tenker at kanskje det snakker i forhold til med hva man gjør hjemme i forhold til lek skjermtid, den type ting? Har jeg liksom litt følelse at det blir brukt mye skjerm. Jeg vet det er anbefalt fra helsestasjon, for eksempel, å se på norsk barne-tv, men samtidig så er det jo ikke anbefalt å ha så mye skjermtid. Så. Jeg vet ikke. Jeg skal ikke anta at det er sånn, men jeg vil kanskje tro at det er en del type skjermtid, litt mer sånn fri flyt

av og til. Det. Da tenker jeg liksom, fordi at jeg har erfaring med de barna som har vært i litt sånne spesielle situasjoner, så er det ofte mye søsken og mye som skjer. Det er mye kaos. Det er litt sånn. Samtidig som det er veldig mye omsorg. (B1)

Dette kan sees på som flere antagelser om barnas hjemmemiljø. Det er flere ting som ser ut til å finne sted i disse antagelsene. Barnehagelæreren står i fare for å tolke barnets atferd i barnehagen opp mot hva som antas om hjemmemiljøet. Det antas at det er færre grenser i hjemmemiljøet, at miljøet er mer kaotisk. Samtidig kan det det også i denne uttalelsen sees en vurdering av dette hjemmemiljøet opp mot det som tenkes som et godt hjemmemiljø i norsk kontekst. Hvordan tenker en barnehagelærer at et barn med denne bakgrunnen vil beherske den norske barnehagehverdagen? En av barnehagelærerne snakker om hvordan mange barn med minoritetsbakgrunn starter i barnehagen sent, kan dårlig norsk og ikke har de ferdighetene som skal til for å komme inn i fellesskapet: “Og da tenker jeg altså ... For det første så vil du jo automatisk da på en måte, du vil jo henge litt bakpå, ikke sant? For at du har ikke ... Du har ikke den samme verktøykassen da til å komme inn i lek og da vil det jo være veldig avhengig av egne sosiale ferdigheter” (B3). Når barn ikke behersker det språket som er felles i en sosial kontekst som barnehagen, går dette selvfølgelig ut over muligheten til deltakelse (Meld. St. 6, 2019-2020). Men samtidig så kan dette betraktes som en antagelse om at når barna ikke har blitt sosialisert i barnehagen fra tidlig alder, så mangler de sentrale ferdigheter, samtidig som det sier noe om at barnehagen er tilpasset for barn med spesifikke ferdigheter hvor barnets egne sosiale ferdigheter, som det sies her, ikke gis en verdi i barnehagekonteksten. Det ser ut til å antas at barnets utfordringer i barnehagen ofte skyldes barnets manglende norsk-kunnskaper, dermed kan barnets utfordringer bli forklart med tillagt egenskaper ved barnet. Det er barnets mangler som lager vansker, barnet som ikke kan norsk, barnet som ikke har startet tidlig nok i barnehagen, barnet som ikke har lært seg kodene, ikke har de samme erfaringene og ikke har de samme referansene som de etnisk norske barna. En av barnehagelærerne sier: “Stort sett så er det språk. De snakker dårlig norsk, de mestrer dårlig lek, strever med å løse konflikter fordi språket er for dårlig” (B2). Dette kan også sees i lys av politiske føringer om å lære barna norsk før skolestart (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette vil jeg komme tilbake til senere som en del av analysenivået som handler om sosiale strukturer.

Barnehagelærerne gir uttrykk for at man fort kan anta ting om barnets ferdigheter, atferd og utvikling gjennom å tolke det de observerer på feil grunnlag. “For jeg har jo opplevd flere ganger at vi har liksom tilegnet barn at barnet har vansker eller problem, og så har det vist seg

at den voksne har, ja, lite tilstedeværelse, på etterskudd, forstår ikke. Barnet kommer i konflikt. Den voksne har ikke fulgt med her. Kanskje pratet med en annen voksen” (B2). Dette kan sees som et eksempel på hvordan en barnehagelærer kan tolke et barn eller en situasjon feil gjennom å enten ikke ha fått med seg hva som egentlig skjer og/eller ikke har en god forståelse av barnet og omstendighetene. Barnehagelæreren viser til hvordan dette kan føre til at barnehagelærerne får en bekymring for barnet: “at det skjer en del misforståelse at vi tenker at det barnet har ikke godt nok morsmål er ikke godt nok norsk språk, og så skjer det ett eller annet som gjør at vi melder på det grunnlaget. Det er i hvert fall den første tanken som slår meg, og det jeg har sett mye meldinger på da” (B1). Dette siste utsagnet setter barnehagelæreren i sammenheng med kommunikasjonsutfordringer mellom barnehagen og foreldrene, men det viser samtidig hvordan barnehagelærerne selv erfarer at det skjer antagelser om barnet basert på manglende forståelse og kunnskap i vurderingen av barnets ferdigheter og utvikling. Det ser også ut til at manglende norskerferdigheter defineres som god nok grunn til å henvise til PPT, slik Phil (2010) også snakker om når hun beskriver hvordan til og med PPT tidligere koblet dette med behov for spesialpedagogisk hjelp. Jeg tenker at dette muligens er et syn som henger igjen i barnehagediskursen, eller at barnehagelærerne innimellom ikke har nok kunnskap til å skille mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske behov.

7.1.3 Hva betraktes som verdifullt

Som en utvidelse av antagelsesperspektivet jeg viste i avsnittet over, vil jeg videre vise hvordan barnehagelærerne gir uttrykk for hva som er verdifullt, hva som anerkjennes og anses som ønskelig i den norske barnehageverdenen. Det handler også i stor grad om hva som defineres av majoriteten som riktig, normalt og verdifullt (Gjervan et al., 2012, s. 41). En av barnehagelærerne forteller om sin opplevelse av å la barna bruke ulike uttrykksformer: “Det skal jo være plass at et barn som er vant til den typen uttrykk skal få lov til å være seg selv uten at vi setter en lokk på. Du må passe inn i den firkanten, og det er den som er perfekt. Nei, du er perfekt som du er, bare ha armer og ben.” (B2). En annen av barnehagelærerne forteller om hvordan mangfoldet i deres barnehage skal gjenspeiles i lekemateriell, utkleddningsklær og så videre. Dette er nettopp det Andersen (2002) belyser i sin hovedoppgave, hvor hun ser på dette som en del av det å trekke barnas livsverden inn i barnehagen. Samtidig kommer det fram gjennom intervjuene/samtalene at det er de norske verdiene som foretrekkes når det gjelder barns ferdigheter og kompetanse i barnehagen.

Barna skal sosialiseres inn i det som er typisk for en norsk barnehagehverdag. Som en barnehagelærer sier om hva som forventes: “Men med minoritetsbakgrunns-familiene så vet du kanskje ikke. Er de ute etter barnehagen, er de mye på tur. Hvordan er det med ulendt terreng, såne typer ting da? Kanskje de har litt andre, ja, hva heter det? Ikke forutsetninger. Jeg holdt på å si fordommer, men det blir litt feil det og. Men du tenker at det er en annen et annet grunnlag der” (B1).

En barnehagelærer forteller om erfaringer fra tidligere hvor de ansatte hadde et deprivasjonssyn på barna og deres hjemmeforhold, og hvor dette ikke ble anerkjent i forhold til hva man tenker er verdifullt i en norsk barnehagesetting: “Jeg synes de hadde litt mer sånn problemholdning til dem. Litt mer sånn: Jeg lurer på om de foreldrene der hjemme leser for dem, ikke sant? At det er litt sånn, du hører at de kommer med noen såne utsagn hvor det er akkurat som at de synes de er litt plagsomme. Jeg tror uten å ha uten å ha mye erfaring med det, så tror jeg jo at det vil påvirke hvordan du møter barna da, ikke sant?” (B3).

Barnehagelæreren oppsummerer barnehagens verdier på denne måten:

Altså det er, det er mye vi gjør sånn som er veldig preget av norsk kultur. Norsk matpakkekultur, ikke sant? At vi har veldig mye som vi mener at en god barneoppdragelse, og som er en del av en god barndom som vi setter veldig høyt. Og jeg synes jo at barnehagen er generelt er veldig preget av norsk kultur. Uten at man reflekterer over nødvendigvis alt det man gjør. (B3).

Alt i alt så finner jeg tegn på en problematisering av at barn med minoritetsbakgrunn ofte mangler ferdigheter som anerkjennes i barnehagen, men jeg finner ingen spor av at de slynges ut i periferien for pedagogenes blikk, slik Palludan (2005) beskriver.

7.1.4 Oppsummering

For å oppsummere dette første analysekapittelet, gjennom intervjuene kommer det fram at barn med minoritetsbakgrunn omtales som en del av et mangfold som skal være en ressurs i barnehagen, og hvor dette mangfoldet skal synes i barnehagens praksis. Barnehagelærerne mener at det er viktig å forstå og ha kunnskap om disse møtene mellom barn og voksne med ulike bakgrunner. Likevel kommer det til syne at det er norske verdier, koder og referanser som blir tillagt stor vekt fordi det handler om hvordan norske barnehager er konstruert i sin praksis og pedagogikk. Det kan oppleves som en utfordring hvis barna starter sent i barnehagen, snakker dårlig norsk og ikke har de norske kodene og referansene for lek og

samspill inne, og at dette kan være en kilde til at barn henvises til PPT fordi det tolkes som vansker hos barnet. Dog ser barnehagelærerne at de fort kan tolke og forstå barna feil fordi de selv ikke kjenner til eller kan nok om barnas bakgrunn og livsverden. Dette kommer jeg tilbake til på neste nivå. Samtidig kan jeg se dette i lys av “translation” begrepet, hvor man ser på barnets livsverden og minoritetsbakgrunn med norske øyne, og tolker ut fra norsk kontekst (Orsini & Srivastava, 2013, s. 324). I forlengelse av dette blir maktperspektivet den vestlige diskursen ofte har en forrang fremfor de som minoritetene bringer med seg.

Dermed kan det se ut til at forståelsen av barnets livsverden preges av hva som sees på som riktig og galt i den norske konteksten, og elementer av barnets livsverden som ikke er i tråd med dette kan fort defineres som feil. Barnas væremåter, læring, utvikling og eventuelle utfordringer blir forstått og tolket på ulike måter avhengig av den som tolker, i henhold til det som ligger i begrepet “translation” (Orsini & Srivastava, 2013). Det ser ut til å få konsekvenser for den som barnet som skal tolkes, forstås og vurderes.

7.2 Sosial praksis

I dette neste avsnittet vil den analytiske inngangen vektlegges gjennom det Fairclough (2003) kaller sosial praksis. På dette analysenivået vil jeg se nærmere på forhold der sosial praksis betraktes som elementer som henger sammen med spesifikke deler av sosialt liv, der strukturelle muligheter selekteres og kontrolleres gjennom hvilke diskurser som sirkuleres, hva som regnes som gyldig, verdifullt, normalt, gangbart, og hvordan makt kommer til syne (Fairclough, 2003, s. 23). Det sentrale for analysen på dette nivået blir det som skjer når sosiale praksiser artikuleres sammen med ikke-diskursive sosiale elementer som relasjoner, den fysiske verden og så videre, og hvilke diskurser som kommer til syne eller ligger under i disse møtene (Fairclough, 2003, s. 24). Jeg vil se på hva som kommer til syne i samtalene med barnehagelærerne om hva som skjer i møtene mellom barnehagelærere og barn med minoritetsbakgrunn i forhold til det som er tema for dette prosjektet.

7.2.1 Hvilke stemmer høres og hvordan høres de?

Jeg vil først si noe om hvilke stemmer som blir hørt. Det tenker jeg at henger sammen med Cannella & Viruru (2004, s. 61) sine teorier om hvem som har makt til å definere hva som anerkjennes, sees på som verdifullt og riktig. Hvem blir hørt i barnehagens verden, eller hvordan høres de stemmene som ytrer seg? Jeg tenker at det er relevant for dette prosjektet å

snakke om hvilke stemmer som kommer til syne i det barnehagelærerne forteller, siden det kan handle om hvilke syn på virkeligheten som tas til følge eller som er med på å forme barnehagelærernes forståelse og praksis i det daglige. Jeg ser også på hvilke stemmer som blir hørt i lys av teoriene til Spivak (2009), som skriver om hvem som skal tale minoriteters sak. Hvis jeg skal stille dette som et metaspørsmål for disse samtalene så er det kun barnehagelærere som blir hørt, men det er også disse stemmene jeg ønsket å høre i samtalene. Så det er et bevisst valg fra min side. Barnehagelærerne er i dette prosjektet representanter for majoriteten som barnehage ansatte i en norsk barnehage-kontekst. Samtidig blir det her relevant å trekke frem at en av barnehagelærerne har en minoritetsbakgrunn. Dermed kan man si at en av stemmene i samtalene er en minoritets-stemme, men representerer også majoriteten som den norske barnehagens praksis preges av. Denne dualiteten i barnehagelærerens stemme og uttrykk vil komme mer til syne etter hvert i dette analysenivået.

Når det gjelder barnas stemmer så finner jeg ikke så mye spor av deres stemmer i samtalene. Det er barnehagelærerne som omtaler barnas opplevelser, det er ingen som henviser til at de gjengir samtaler med barna eller at de har hatt samtaler med barna om deres opplevelser eller erfaringer. En av barnehagelærerne sier at hun opplever at hun må være barnas stemme i barnehagen fordi hun opplever at hun forstår barna og deres ståsted, behov og utfordringer som barn med minoritetsbakgrunn, blant annet på grunn av sin egen minoritetsbakgrunn: “Jeg opplever selv at det hjelper å være stemme for de barna. At barnet har noen innenfor barnehagen som kan tale deres sak. Jeg har jo selv 2 barn. Det er armer og ben, ikke sant? Med 2 tospråklige foreldre, armer og ben, de snakker høyt. Det gjør mora og, pleier jeg å si” (B2). Foreldrenes stemmer blir hørt gjennom foreldresamtaler, hvor barnehagelærerne får informasjon om barnet, familien og hjemmemiljø: “Det går jo egentlig på dette med foreldrenes stemme ... hva er foreldrenes tanke og opplevelse rundt barnet” (B3). En av barnehagelærerne trekker frem at dette også kan oppleves utfordrende å gi foreldrene en stemme i det daglige på linje med foreldre som behersker norsk:

Det er et større tiltak å skulle ha en foreldresamtale med en tolk, da, enn å si til en norsk far at kan ikke du komme her i fem minutter, vi må bare snakke litt om det her. Mens for de minoritetsspråklige barna at du kanskje må ta ja på torsdag klokka sånn og sånn, så må dere komme for da vi må snakke om det her og da vi fått tolk, på en måte. Så ser vi jo det at vi tenker sånn, ok, hvilken bakgrunn har dine foreldre, hva kan vi forvente liksom? Av oppfølging på en måte da av det barnet hjemmefra. At, vi må passe

mer på foreldre, minoritetsforeldre, og. At vi bruker mer ressurser på tolk, rett og slett, hvis det er det som er utfordringer for å forstå. (B1)

Det som ofte kommer frem om samarbeidet med foreldrene er veiledning. Å hjelpe og støtte foreldrene til å forstå hva norsk barnehage er, hva som forventes av dem som foreldre, hva som er god barneoppdragelse hos oss og det å forstå systemet. Dette tydeliggjøres gjennom dette utsagnet fra en av barnehagelærerne:

Men det jeg kanskje har kjent mest på, det er vel det med at hvis jeg er bekymret for et barn og snakke med foreldre med en annen etnisk bakgrunn, så at jeg sitter på en helt annen forståelse for systemet enn det mange av disse foreldrene gjør. Og at det kan være ganske skremmende for dem, og det er sånn jeg på en måte har skjønt litt. Jeg har fått mer forståelse for det etter hvert. Det var på en måte et aspekt jeg kanskje ikke skjønnte så mye av da. Dette med fagsenteret PP-tjenesten, BUPP, barnevern, altså. Jeg har skjønt at mye av dette kan virke som en litt sånn der uoversiktlig miks for mange av foreldrene, og at det på en måte kan gi litt sånn barriere for å samarbeide. (B3)

En annen barnehagelærer sier dette om veiledning av foreldrene:

Så da tenker jeg, noen ting må vi veilede de på og noen ting så er det bare å le av det og tenke: ja så er det sånn, ikke sant? Men visse ting må vi kunne veilede på, for at det skal komme barnet til gode, så vi kan ikke akseptere at alt er bare fritt fram. For jeg tenker sånn, vi må jo ha barn i fokus uansett om det er majoriteten eller en minoritet. (B2)

Det barnehagelærerne uttrykker er at de opplever at noen foreldre har behov for denne veiledningen for å kunne fungere best mulig som foreldre i et nytt land, og et ønske fra barnehagelærernes side om å gi profesjonell støtte og omsorg for foreldre og barn. Samtidig kan det også betraktes som et uttrykk for at dette er foreldre som ikke har så mange ressurser, og som må hjelpes. Det kan også settes i et maktperspektiv hvor barnehagelærerne sitter med en kunnskap og en definisjon på hva som er akseptabelt, som så skal overføres til foreldrene. Det kan samtidig sees i lys av det jeg beskrev om antagelser fra barnehagelærernes side i forrige analysedel, at det kan ligge noen antagelser om foreldrene og barna i bunn når barnehagelærerne opplever at foreldre trenger veiledning. Dermed blir den makten og definisjonen også gjeldende for barna som foreldrene skal oppdra og sosialisere i forhold til det norske samfunnet og i forhold til den norske barnehagen. Barnehagelærerne innehar de diskursene som gir sosiale rammer for hva som er akseptabelt i barnehagen, og har derfor mulighet til å utøve makt og kontroll over foreldrene og barna gjennom å definere hva som er

normalt, riktig og verdifullt, slik Viruru & Cannella, (2004, s. 61) sier om sosiale rammer som en kilde til makt og kontroll for de som kjenner og definerer disse rammene. Den tause kunnskapen som kan oppleves som utilgjengelig for barn og foreldre, hvor barnehagelærerne kan ta det for gitt eller bli kilden til å oppnå den kunnskapen (Gjervan et al. 2012, s. 42). På en måte kan det sees i sammenheng med det Spivak (2009) kaller essensialisme, ved at barn med minoritetsbakgrunn omtales som en homogen gruppe når deres utfordringer i møte med barnehagen omtales. Og en makt i form av at det er barnehagelærerne som omtaler barn og foreldre på en måte som kan forstås som “vi” og “de andre” (Spivak, 2009). Disse funnene er dog ikke gjennomgående, og farges av mitt valg om å se på barn med minoritetsbakgrunn som en helhetlig gruppe i prosjektet.

Jeg snakket med barnehagelærerne om hvilke erfaringer de har med hvilke stemmer som blir hørt i personalet når det gjelder praksis rundt og forståelser av barn med minoritetsbakgrunn. Spørsmålet retter oppmerksomhet mot hvilke perspektiver som kan få en rådende posisjon og bli mer hørt i en personalgruppe, når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn. Jeg ville videre belyse hvilken kunnskap som blir brukt og får en gyldighet i barnehagens praksis på dette feltet. Barnehagelærerne gir uttrykk for at det å ha en personalgruppe med mangfold når det gjelder personalets bakgrunn gjør noe med personalets perspektiver:

Ja, men det er ting som vi tar for gitt, i hvert fall. Det kommer an på personalgruppa tenker jeg, også. Hvis det var liksom en veldig etnisk norsk personalgruppe med alle de samme normene og oppvekstene, bakgrunnen, sånn type ting, så får du ikke rom for noe mer heller. For der har jeg merket forskjeller i barnehagene jeg har jobbet i, hvis det har vært minoritetsspråklige andre ansatte som sier: ja, men, det er jo vanlig i det landet, for eksempel. Og ja, da legger man kanskje det litt bort, selv om man undrer: hvorfor det, på en måte. (B1)

Barnehagelæreren i sitatet over uttrykker at hun erfarer at hvis det er et mangfold i personalgruppa, så øker kunnskapen om og forståelsen for, barn med minoritetsbakgrunn. Og enkelte ting ved barna som ellers ville ført til en bekymring endres når man har noen i personalet som kan tilføre kunnskap og forståelse. En annen barnehagelærer opplever at stemmene til barnehagelærere med minoritetsbakgrunn ser ut til å bli tydeligere i personalgruppa når det er mangfold på flere nivåer i personalet:

Det er mangfold, og i min barnehage så er vi svært mangfoldige. Av tretten så er vi 6 eller 7 som ikke født i Norge, som jobber sammen med meg og vi er i alle stillinger. Vi

er pedagogiske ledere, vi er barne- og ungdomsarbeidere, vi er spesialpedagoger. Det er så mangfoldig, så vi har en stemme som er særlig høyt oppe. Særlig når 2 språklige pedagogiske ledere er en del av et lederteam så kan stemmen deres høres mye høyere enn om det hadde vært en, hvordan skal jeg si det, en ren norsk personal og ledergruppe. (B2)

Slik jeg ser det i lys av Cannella & Viruru (2004) sine teorier om makt og kontroll gjennom diskurser og Spivaks (2009) tekster om hvilke stemmer som høres kan dette også forstås som et maktperspektiv i det å erfare at det kan være utfordrende å få frem disse stemmene og denne kunnskapen dersom representasjonen i personalgruppa blir for tilnærmet homogen etnisk norsk. Det kan tyde på at da blir majoritetssynet mer fremtredende og andre perspektiv blir vanskeligere å få frem. Barnehagelæreren med minoritetsbakgrunn gir uttrykk for nettopp dette. Hun forteller videre:

Jeg opplever at majoritet pedagogiske ledere har en stor definisjonsmakt helt til de får motstand. Helt til de får noe som stiller spørsmål, noen som er uenige, noen som tør å snakke høyt. Å stille spørsmål ved den makten og stille spørsmål ved om de er klar over hvilken makt de har? Jeg har opplevd selv av at majoriteten, de snakket så høyt. Jeg jobbet i en annen barnehage hvor de hadde 70% 2 språklige barn. Der opplevde jeg at det var mye vanskeligere å snakke barnas sak, for det var liksom de fleste utenom meg majoriteten. De kunne ha noen sånne klare tanker hva som er riktig, av hvordan du skal passe inn bor du her, skal du være her. De hadde veldig stor, ja, definisjonsmakt. Både i forhold til og mene hva som er riktig og riktig. Der var det for eksempel mange som ble henvist til PPT, både i forhold til atferd, i forhold til språk, i forhold til barnevernet bare som ble koblet inn sånn mye oftere enn det jeg er vant med nå, på en måte. Da var jeg jo så fersk, ikke sant? Det hadde noe med at jeg selv var ikke trygg i min rolle. Jeg hadde ikke nok kunnskap. Jeg opplevde det som litt sånn sjokk. Praksissjokk og følte at jeg hadde veldig lite å si. (B2)

Dermed kommer det frem tanker om at det å endre det norske majoritetssynet i barnehagens personale krever en bevisst prosess gjennom å bevisstgjøre, reflektere, stille spørsmål og ha et kritisk blikk på den bestående praksis.

7.2.2 Kunnskap og forståelse

For å komme tettere på hva som kan bidra i å skape semiosis, det vil si de omstendigheter som finnes rundt den semiosis som blir produsert, har jeg i møte med intervjuene vært opptatt av å se på hva barnehagelærerne sier om det å ha kunnskap om barn med minoritetsbakgrunn. Barnehagelæreren i sitatet gjengitt på slutten av forrige avsnitt har en opplevelse av at det å mangle kunnskap om mangfold og barn med minoritetsbakgrunn fører til flere henvisninger. Og slik jeg ser det så er den faktoren som ligger under her kunnskap. Hvilken kunnskap bruker barnehagelærerne i møte med barn med minoritetsbakgrunn? En av barnehagelærerne sier noe om hvordan hun opplever at hennes norske bakgrunn og den norske konteksten kan prege hennes forventninger til barna:

Altså du vil jo bruke de norske bakgrunnene du har og tenke at sånn. Det her skal du kunne nå fordi vi bor i Norge og du går i norsk barnehage. Sånn skal det være, men det kanskje ikke har den bakgrunnen og ikke vet helt hva som forventes, hverken barn eller foreldre. Men du som pedagog sitter og forventer uten å kanskje tydeliggjøre det. For det bare er der liksom, i underbevisstheten, og det er sånn, ja, at vi ikke klarer å sette ord på det, for det skal være sånn. (B1)

Eller som en annen barnehagelærer uttrykte: “Jeg tenker at om man ikke er bevisst, så tror jeg at det er veldig lett å tolke atferd utenfra egen forståelsesramme, hva er det jeg tenker er en god oppdragelse. Hva er det jeg tenker at det er god måte å være foreldre på. Så jeg tror at maktperspektivet på en eller annen måte kan påvirke” (B3). Dette kan sees i sammenheng med alt det som tas for gitt, den skjulte kunnskapen, som ligger i barnehagens praksis og verden (Gjervan et al., 2006, s. 42). Kunnskapen, verdiene og kodene som blir til makt for de som besitter dem, som gir mulighet til å definere hva som er innenfor og ikke, og som forblir selvsagt om man ikke reflekterer over det i personalgruppen. Som barnehagelæreren sier, de klarer ikke å sette ord på det, for det skal være sånn. Dette utdypes videre slik:

Jeg vil jo tenke ... at jeg rett og slett har for lite kunnskap. At jeg tenker bare sånn automatisk at: ok, du er 3 og du er 3 år. Dere skal liksom bare på litt samme nivå på noen felter. Og dermed og blir det jo, altså, det blir jo på en måte utøvd en makt som ikke burde vært der, tenker jeg. Jeg tenker jo da, da vil jo jeg definere ut fra min egen erfaring med å jobbe med barn på samme alder og ut fra det pensumstoffet jeg har lært og lest. (B1)

Samtidig så forteller en annen barnehagelærer om hvordan det å være bevisst på dette med kunnskap hjelper henne i profesjonsutøvelsen både når det gjelder å kvalitetssikre sin praksis og ha en faglig trygghet i arbeidet med barn med minoritetsbakgrunn:

Så ja, jeg opplever at jeg har fått motstand. Men jeg sier sjelden noe før jeg 100% sikker på at det her har jeg lest om i mange ulike forskningsartikler, ikke en. Ikke en i utdanningsbladet, men jeg leser den ene, så leser jeg en bok, og så finner jeg flere og så finner jeg enda flere. Og så kan jeg slå i bordet med selvsikkerhet, og så sier jeg ja, det er faktisk sånn det er. Ja og så kan jeg dele de i teams og be de lese de, så kan vi en felles forståelse: hva er egentlig vi kan vi snakker om. Tilegne seg kunnskap. Kunnskap er makt egentlig. Har du mye kunnskap, så går egentlig tingene mye mer i flyt. Det ser du hos oss, det er sjelden at jeg tenker at nå drukner jeg, nå er utfordringene så store. Mangler jeg kunnskap, så tilegner jeg meg kunnskap, mangler daglig leder kunnskap, så lærer jeg henne opp om det, for eksempel hvis det er noe jeg kan. Er det noen andre som kan det, fortell oss om det på et ledermøte. (B2)

Det hun sier om motstand handler om hvordan hun opplever å bli møtt ved enkelte anledninger når hun formidler sin kunnskap om barn med minoritetsbakgrunn til andre kolleger. Samtidig erfarer hun at det å skaffe seg kunnskap gjør at hun står stødigere i faglige diskusjoner i barnehagen, og at det å ele kunnskap, reflektere sammen og ha en felles faglig plattform har en verdi.

7.2.3 Vurdering og kartlegging

Jeg vil nå gå inn på hva barnehagelærerne forteller om hva som skjer når de skal vurdere læringen og utviklingen til et barn med minoritetsbakgrunn, og hva som kan ligge til grunn for om man velger å henvise eller ikke når barnet har utfordringer. Det handler om å gå dypere inn i de prosessene som kan lede til at bekymringen for barnet blir så stor at barnet henvises til PPT. Hva legger barnehagelærerne vekt på i vurderingen og kartleggingen? Hvordan forstås barnets minoritetsbakgrunn i denne prosessen? Tar barnehagelærerne barnets minoritetsbakgrunn med i vurderingen og kartleggingen? Samlet sett ga barnehagelærerne uttrykk for at de ble interessert i å delta i dette prosjektet fordi tematikken opplevdes kjent fra deres egne erfaringer fra barnehagefeltet. Dette kommer til uttrykk gjennom følgende utsagn:

Jeg har sett liksom en økende trend i alle barnehagene på en måte som går på akkurat det du snakker om. Om minoritetsbakgrunner som blir mer, akkurat som det går fortere,

opplever jeg. At det er raskere til å ta konklusjonen om at de må meldes til PPT, enn hvis det hadde vært et etnisk norsk barn med norske foreldre og alt det der. Og så har vi kanskje oppfattet svaret feil og tenker at ok, her er det noe med språk som ikke stemmer. Og så gjør vi går observasjoner, men de ble jo blir jo på norsk språk uansett, for jeg snakker bare norsk og engelsk. Og da får man jo kanskje noe dekning bak det. (B1)

Hun opplever altså at terskelen for å henvise barn med minoritetsbakgrunn til PPT blir lavere og at det oppstår misforståelser som kan påvirke avgjørelsen om å henvise. Samtidig forteller en annen av barnehagelærerne at hun har erfaring med at det å ha en grundig prosess i barnehagen på hva som hører til innenfor det allmennpedagogiske, altså hva barnehagen kan hjelpe barna med i egen praksis, og hva som krever en spesialpedagogisk tilnærming, har ført til at færre barn henvises:

Så de tilfellene vi har hatt i vår barnehage har ofte vært litt større diagnoser enn barn som har uttalevansker eller barn som strever i relasjon med andre barn. Ofte så føler jeg at i min barnehage så er vi veldig gode på å jobbe med det uten å henvise til PPT. Dette føler vi at vi har kompetanse i, vi tilegner oss kompetanse, vi søker veiledning fra hverandre, og stort sett så henviser vi ikke et barn til PPT hvis vi ikke ser at vi ikke har kompetanse til å gjøre noe med det innenfor barnehagen på en måte, egentlig. De gangene jeg har henvist da har vi gjort alt vi kan innenfor våre vegger. Vi har jobba, vi har kartlagt. Vi har snakket med foreldre, vi har vært i samarbeid med ulike spesialpedagoger innenfor den barnehagekjeden jeg jobber i, og fått masse veiledning der. For de har mye kompetanse. (B2)

Hun forteller videre at dette også dreier seg om barn som har blitt henvist eller utredet andre steder, men når barnet kommer til deres barnehage så skjer det noe i positiv retning:

Så vi er veldig opptatt av: er det her egentlig spesialpedagogisk? For vi har flere ganger fått barn hos oss som har kommet fra andre barnehager i fylket, da, hvor foreldre forteller for eksempel. De har vært utredet siden de var 2. Og barnet er fem år gammelt. Det er noe galt med henne. Og så kommer barnet hos oss, og så får det bare vanlig omsorg, blir trygg, med voksne som er tett på, voksne som bryr seg er nære med familien. Hjelper i relasjoner, så har ungen ingen problemer. (B2)

En annen barnehagelærer forteller også at de er opptatt av å se grundigere på situasjonen når det oppstår en bekymring rundt et barn med minoritetsbakgrunn:

Jeg synes det er litt sammensatt. Ofte, så må vi jo tilbake helt til oppstartssamtalen og se hva de skrev der, var det noe som vi har glemt å få med oss. Kanskje dette er et barn som sover dårlig eller altså, ikke sant? Det går jo egentlig på dette med foreldrenes stemme ... hva er foreldrenes tanke og opplevelse rundt barnet. Nummer to er jo dette som går på: hva er det som skjer i barnehagen? Hva er det som kan, på en måte forsterke eller hemme hans oppførsel da. Jeg vet ikke om man er pliktig til det overalt, men hos oss så er vi pliktig til å kartlegge miljøet før vi sender en henvisning. Vi skal kartlegge miljøet. Sett i gang tiltak og observere før det settes før det sendes inn henvisning. (B3)

I sitatene som er gjengitt over finner jeg at barnehagelærerne i dette prosjektet har fokus på å ha et systemperspektiv for å forstå og tolke barns utfordringer. De andre barnehagelærerne forteller også om fokus på system i arbeidet. av de andre barnehagelærerne. Det å ha et systemperspektiv er i tråd med politiske føringer, som vi for eksempel finner i barnehagens rammeplan (2017) instruks om at barnehagen skal “arbeide tverrfaglig og helhetlig og se de ulike delene av rammeplanen i sammenheng”. Likevel må dette sees i sammenheng med helheten av barnehagelærerens fortellinger om barnehagens praksis. Hvordan betraktes systemets påvirkning i forhold til forståelsen av barn med minoritetsbakgrunn og deres individuelle behov, forutsetninger og livsverden i møte med barnehagen? Dette blikket på situasjonen kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen av analysen for å vurdere de ulike delene av samtaleanalysen i sin helhet.

Når det gjelder kartlegging og vurdering av barn med minoritetsbakgrunn og deres læring, utvikling og eventuelle utfordringer, kan det se ut til å være et sprik i hva barnehagelærerne forteller. Fra å ha en kartlegging og vurdering som innebærer å forstå barnet i lys av barnets minoritetsbakgrunn, til å ikke oppleve at det er noen forskjell på å kartlegge og vurdere etnisk norske barn og barn med minoritetsbakgrunn. Jeg velger derfor å skille mer tydelig mellom barnehagelærernes fortellinger på dette punktet i analysen, fordi jeg mener det får frem viktige skiller i hvordan disse prosessene finner sted. En svarer “for min del, så tenker du at det er viktig å prøve å sette meg inn i selve situasjonen. Hvor er det du kommer fra? Hva har du opplevd? Hvilken bakgrunn har foreldrene? Vi gjør jo det med de norske barna?” (B1). Her tenker jeg at det ligger en ambivalens i det å sammenligne med hva barnehagen gjør i forhold til etnisk norske barn. Det kan tolkes som at man gjør en grundig vurdering og ser på barnets individuelle bakgrunn som minoritetstilhørende med alt det innebærer, eller at kartlegging og vurdering utføres sånn som man ville gjort med etnisk norske barn uten å ta

barnets minoritetsbakgrunn i betraktning. En annen svarer om bruk av kartleggingsverktøyet TRAS:

Jeg føler at jeg tar den type verktøy med litt sånn klype salt, uansett hva slags bakgrunn barnet har. For meg, så er det egentlig bare for å få satt det i system på en annen måte. Å få den der hjelpe meg med å få en helhetlig oversikt, og jeg synes egentlig ikke nødvendigvis at det er så stor forskjell på å bruke det på barn med flerspråklig bakgrunn enn enspråklig bakgrunn. Det opplever jeg som ganske likt. Jeg er jo mer opptatt av kartlegging generelt da uavhengig om det er enspråklige eller flerspråklige barn Men bortsett fra det, så har jeg ikke opplevd at jeg har vært på jakt etter eller at jeg opplevde at jeg har trengt noe annet. Noe annen type informasjon fra disse foreldrene? Nei. (B3)

Utsagnet fra barnehagelæreren her kan leses som et uttrykk for at det er et behov for at barnehagelærerne gis innsikt i egnetheten av kartleggingsverktøy som TRAS i vurderingen av barn med minoritetsbakgrunn, i forhold til det vi vet om at slike verktøy er normert for og tilpasset kartlegging av barn fra majoritetskulturen (Vik, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2011). Hvis barnehagelærerne ikke gis denne kunnskapen kan de stå i fare for å vurdere ferdighetene til barn med minoritetsbakgrunn som mangelfulle i forhold til normen og stigmatisere barna ytterligere (Viruru, 2009, s. 102). Kanskje er det faktum at TRAS har kommet med et eget skjema til bruk på flerspråklige barn en slags falsk trygghet når det gjelder å tenke at det egner seg for en mer uforbeholden bruk på vurdering av alle barn. Det samme synet underbygges kanskje også av signalene fra politisk hold om vurdering og kartlegging av språkferdighetene til barn med minoritetsbakgrunn før skolestart (Meld. St. 6, 2019-2020). Der hvor barnehagelæreren forteller om en grundig kartlegging med fokus også på barnas minoritetsbakgrunn og hvilken betydning dette kan ha for forståelsen av barna, kommer det til syne en barnehage hvor man er opptatt av læringsprosesser for å forstå og øke sin kunnskap gjennom deling av kunnskap, refleksjon og diskusjon:

Vi pleier på en måte ha noen sanne samtaler med foreldre, barn, tospråklige, barnehagelærere, assistenter, vikarer hvor vi rett og slett snakker om kulturelle koder da. Hva som er på en måte vanlig og ikke vanlig, hva som er innenfor og ikke innenfor, hva som er på en måte spøk og hva som er alvor. At vi rundt barnet, rundt familien lærer oss disse tingene av nysgjerrighet, og ikke tenker at hvis det ikke passer inn så er det feil. For det er stort sett, så er det veldig lite feil egentlig. (B2)

Dette kan betraktes som forebyggende tiltak, hvor de ansatte i barnehagen bevisst søker å skaffe seg en forståelse og en kompetanse som kan bidra til å ha et blikk i kartleggingen og vurderingen av barnas læring og utvikling hvor barnets minoritetsbakgrunn forstås i et ressursperspektiv. Altså et bredere blikk hvor det tas inn flere forklaringsmuligheter for å forstå barnet og dets eventuelle utfordringer, samtidig som man ikke lukker øynene for at barnet kan ha reelle utfordringer som krever tiltak og en mulig henvisning. Som en av barnehagelærerne sier: “Jeg kartlegger stort sett alltid ut ifra at det her er tospråklige barn. Men samtidig må jeg tenke på alle disse tingene OK, du er tospråklig. Det kan være derfor du har disse vanskene, men så kan det også være andre ting.” (B2). Her ser det ut til at barna kartlegges og vurderes ut fra en mer helhetlig bakgrunn, og ut fra deres forutsetninger og utfordringer, slik Phil (2010) påpekte som nødvendig for å sikre en god vurdering. De andre barnehagelærerne forteller også om at kunnskap som hjelper en å forstå barnet også i kraft av dets minoritetsbakgrunn. Slik det kommer fram i dette utsagnet:

Jeg hadde en assistent som jobbet for min avdeling, med akkurat samme kulturen som det barnet vi var litt bekymret for, som sier at: ja, men mine barn og gjør sånn. Mine barn og har den holdningen til ting- Det er sånn vi gjør det i vår familie. Og så tenkte jeg sånn at, ja, du er jo oppegående, barna dine oppegående. Kanskje det er en ubegrunnet bekymring fra vår side, rett og slett. (B1)

Her forteller barnehagelærerne om det å få kunnskap fra hverandre, eller fra ansatte som selv har en minoritetsbakgrunn, foreldre og så videre. Barnehagelærernes opplevelse av behovet for refleksjon kommer frem i samtalene: “Jeg tenker at det er grunnsteinen i enhver god pedagogisk praksis, uansett hva du gjør på en måte. Altså, du må reflektere, du må vite hvor du skal. Du må vite hva du gjør, hva du må gjøre for å komme dit du skal, og man må sikre at alle har en felles forståelse.” (B3). Dog kan det se ut til at barnehagelærerne opplever at det er hindre for å oppnå bedre praksis når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn i dette tilfellet. Det de trekker frem som hindre for gode prosesser i forhold til kvalitet og god praksis, kommer jeg tilbake til på neste analysenivå, siden det handler om strukturelle faktorer i barnehagen.

7.2.4 Sentrale diskurser

I metodekapitlet beskrev jeg hvilken plass diskurser har innen CDA. Fairclough (2003, s. 162-163) ser på ulike betydninger av begrepet diskurs. I denne delen av analysen vil jeg trekke frem at diskurs kan sees på som noe som er meningsdannende, og diskurser som måter å forstå verden basert på spesifikke perspektiver på samfunnet. Som nevnt i teorikapitlet sier Gjervan et al. (2012, s. 41) at diskurser i en barnehagesammenheng dreier seg om det vi kaller “taus kunnskap”. Denne tause kunnskapen handler om koder, verdier, regler, det som tas for gitt. På bakgrunn av de analysene som er gjort, er det mulig å peke på noen diskurser som kommer til syne i datamaterialet, og som viser seg gjennom analysene. Alle underoverskriftene med påfølgende analyser kan sees som uttrykk for diskurser, men jeg vil fremheve noen diskurser som ser ut til å være gjennomgående for en forståelse av barn med minoritetsbakgrunn som kan lede til et problemfokus på deres atferd, handlinger og utvikling. Diskursene her er identifisert i henhold til det jeg har beskrevet i metodekapitlet, der diskurser beskrives som noe som har et innhold som repeteres og deles av en større gruppe mennesker, eksisterer over tid, utover lokale forhold, ikke er knyttet til det individuelle og er med på å dra samfunnsutviklingen i en bestemt retning (Fairclough, 2003). Dermed har jeg identifisert diskurser i dette prosjektet ved å se på hvilke tanker og ideer som gjentas og ser ut til å ligge både eksplisitt og som et bakteppe i det som sies i det empiriske materialet, med bakgrunn i politiske og samfunnsmessige føringer, debatter og holdninger som gjenspeiles i barnehagediskursen.

Den ene diskursen handler om at barn med minoritetsbakgrunn starter sent i barnehagen, og derfor havner utenfor i barnegruppa. Dette kan betraktes som en diskurs i henhold til Faircloughs (2003) beskrivelse av diskurser som måter å forstå verden basert på spesifikke perspektiver. Det ser ut til å baseres på et perspektiv om at det å starte tidlig i barnehagen er det mest riktige å gjøre for å få en god utvikling og læring. Det erfares at de på grunn av sen barnehagestart har dårligere evner til sosialt samspill og færre felles referanser med de andre barna:

Ja altså for det første, så så tenker jeg at det handler om at man må hjelpe man må sørge for, at barna kommer fortere inn i barnehagen. Jeg vet ikke helt hvordan prosentandelen er ellers, andre steder enn i min barnehage da, men jeg opplever at vi har så mange barn som begynner sent. Og de har søsken som begynner sent, og jeg tror veldig, veldig mye av årsaken til det disse barna i større grad enn andre har spesialpedagogiske vedtak er vel språk. Det bare gjetter jeg, men jeg vet ikke. (B3)

Det forklares også med andre hjemmeforhold og andre kulturelle og sosiale vaner og forkunnskap enn etnisk norske barn, slik det kommer fra i dette utdraget fra et av intervjuene:

Nå kan jeg ikke sånn veldig mye om hvordan alle andre fungerer, men Norge er jo veldig preget av veldig sånn institusjonalisert barndom på mange måter. Mens mange andre land kanskje har mer den hjemmesida fram til skole for eksempel. Bare det å forholde seg til tidspunkt. Jeg tenker jeg er ikke alltid like lett. Mens vi forventer at når du kommer i barnehagen klokka 10.00, kanskje så har du spist frokost og er klar til å leke og ikke trenger å sitte og spise frokost og den type ting. Men kanskje noen som kommer med en matboks da, så må jo faktisk få lov til å spise, men da blir det jo utenfor alt annet. Hvor mye omgang har man med andre barn på fritiden bortsett fra den nære familie? (B1)

Basert på dette utsagnet kan det se ut til at barnehagelæreren mener at det å ha en annen bakgrunn enn majoriteten gir barnet ulemper i møtet med barnehagen. Samtidig, som beskrevet tidligere, ser barnehagelærerne at barnehagen er preget av norsk kultur og norske verdier, og at det er nødvendig å skape inkluderende læremiljø, som beskrevet tidligere i analysen.

En annen diskurs handler om barnas dårlige norskkunnskaper. Også denne diskursen kan sees på som meningsdannende, et perspektiv på verden eller et uttrykk for bestemte ideologier og normer (Fairclough, 2003; Cannella, 2000). Barnas utfordringer på andre områder forklares med manglende ferdigheter i å kommunisere med andre barn og voksne i barnehagen. De forteller hvordan dette går ut over lek, samspill og læring:

Erfaringsmessig, så ser jeg, at vi har veldig mange barn, hvert fall hos oss nå da, som begynner i barnehagen sent. Bare i år, så har vi fått 2 førskolebarn som begynner i barnehagen nå først som førskolebarn og ikke kan norsk i det hele tatt Sånn at vi vi har mange barn som kommer i barnehagen og rett og slett ikke kan språket. Og da tenker jeg altså, for det første så vil du jo automatisk da på en måte, du vil jo henge litt bakpå, ikke sant? Du har ikke den samme verktøykassen da til å komme inn i lek og da vil det jo være veldig avhengig av egne sosiale ferdigheter.

En siste diskurs jeg vil trekke frem, som også kan sees som meningsskapende og et perspektiv på linje med den andre diskursene jeg har trukket frem her, er at foreldrene til barn med minoritetsbakgrunn ofte trenger veiledning for å forstå hva som er akseptert i Norge, hva som er innenfor i barneoppdragelse og hvor viktig det er med tidlig barnehagestart så barna

kan bli sosialisert inn i riktige ferdigheter, samspill og språk for å ikke falle utenfor. Dette er også beskrevet tidligere i analysen. Selv om barnehagelærerne jevnt over er opptatt av mangfold som ressurs og det å skape inkluderende møteplasser og læremiljø i en eller annen grad, mener jeg at det kommer til syne en diskurs om at det er det fellesskapet som er definert og kontrollert av fellesskapets idealer om hva som er verdifullt og riktig som barna må sosialiseres inn i fra tidlig alder for å ha en god læring og utvikling. Med dette mener jeg ikke å si at det å lære norsk, koder og regler for sosialt samspill og så videre skal underkjennes, men at om vi ser det i et postkolonialt perspektiv så kan det komme frem et perspektiv hvor majoritetens spilleregler anerkjennes og hvor minoritetenes forforståelse og ferdigheter settes i sammenheng med å falle utenfor.

Selv om barnehagelærerne gir uttrykk for et ressursyn på mangfold, og et ønske om og en innsats for å inkorporere dette i barnehagens praksis, planer og kunnskapsgrunnlag, finner jeg at det kommer frem at det flere ganger ser ut til å være det som kan kalles mangler hos barn med minoritetsbakgrunn som fremheves når barnas utfordringer omtales. Det fortelles om et søkelys på tilrettelegging og forståelse, med graden av dette varierer mellom barnehagelærerne. Det som problematiseres handler om språklige ferdigheter, sosiale ferdigheter, sen barnehagestart og hjemmeforhold som ikke ruster barna godt nok til å delta i fellesskapet i barnehagen. Det kan sees på som at barnas habitus, deres kulturelle og sosiale kapital ikke gir dem de riktige ferdighetene for å passe inn i fellesskapet (Bourdieu, 1995). Barnehagen som sosialt felt er preget av andre normer, koder og krav til ferdigheter enn det minoriteter ofte har med seg (Lund, 2021, s. 154). Selv om barnehagelærerne er klar over dette spriket, og har et ønske om å tilrettelegge på systemnivå, er det likevel barnas individuelle “mangler” som problematiseres. Det mener jeg tyder på at barnehagelærerne i bunn og grunn fremdeles er preget av de diskursene som finnes i barnehagen og det synet det gir dem i forståelsen av barn med minoritetsbakgrunn (Cannella, 1999, s. 38). Som Viruru (2005, s. 14) sier så er disse vestlige diskursene, eller i dette tilfellet barnehagediskursene, noe som gjennomsyrrer dokumenter og læremateriell om barns utvikling og læring, som får en rolle som griper over kulturer og etnisiteter, tid og sted (Mehta, 1997, s. 62). Dermed er dette større systemiske prosesser, og ikke et spørsmål om individuelle holdninger, forståelse og kunnskap. Dette handler også om de sosiale strukturene som jeg kommer tilbake til.

7.2.5 Oppsummering

På dette analysenivået har jeg sett på sosial praksis i barnehagen. Jeg har tidligere beskrevet at jeg på dette nivået ville se på hva som skjer i møtene mellom barnehagelærerne og barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. Jeg har trukket inn møtene med foreldrene siden dette er et aspekt i barnehagelærernes forståelse, tolkning og vurdering av barn med minoritetsbakgrunn. Jeg har sett på hvilke stemmer som blir hørt, barnehagelærernes definisjonsmakt og ulike sider av de prosessene som finner sted når barn med minoritetsbakgrunn kartlegges og vurderes. Jeg har beskrevet hva barnehagelærerne forteller om det å tilegne seg kunnskap om tematikken, og skissert noen diskurser jeg mener kommer til syne. Dette vil jeg nå trekke med meg videre over i det siste nivået, hvor jeg vil se på hvilke sosiale strukturer som er sentrale i barnehagelærernes fortellinger og i det teoretiske rammeverket i prosjektet.

7.3 Sosial struktur

Sosiale strukturer er beskrevet i metodekapitlet som samfunnsmessige og sosiale strukturer på makronivå som gir begrensninger og muligheter (Fairclough, 2003, s. 23). Som nevnt der vil jeg trekke frem strukturer som omgir barnehagelærerne, både hva barnehagelærerne selv forteller om og hva teorien belyser. Jeg vil se på hvilke muligheter ligger i sosiale strukturer, og om det kommer frem noen beskrivelser av sosiale strukturer som begrensende for barnehagelærernes forståelse og praksis.

Om jeg skal starte med å si hva som gir muligheter så kan jeg trekke frem det jeg tidligere har beskrevet fra barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017) og *Barnehageloven* (2005). De mulighetene eller det potensialet som ligger i disse styringsdokumentene handler om hvordan barnehagen skal ta hensyn til barnas språk, kultur og kulturelle og etniske bakgrunn. Samtidig trekker en av barnehagelærerne frem at hun opplever det som en begrensning at rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) ikke gir barnehagelærerne noe veiledning på hvordan dette skal skje: “Jeg tenkte jo at hvis man leser, bare se gjennom rammeplanen på en måte, så er det ikke veldig mye nevnt hvordan man skal jobbe med minoritetsspråklige barn kontra barn med samisk bakgrunn. Det har jo fått en egen del” (B1). Barnehagelæreren uttrykker et ønske om at mandatet for arbeidet med mangfold og inkludering av barn med minoritetsbakgrunn burde vært tydeligere: “Hadde det kommet som et klarere mandat, så ville det og blitt mer automatisk at man søker kunnskapene mot det både

i utdanningssammenheng og i forhold til planer som legges for barnehagene både fra kommunalt hold og statlig hold, da. Og de forventningene som foreldre og så går inn med i barnehage” (B1). Dette må sees i sammenheng med at det uttrykkes at det savnes mer kunnskap om tematikken i pensum på barnehagelærerstudiet.

Barnehagen for en ny tid (Kunnskapsdepartementet, 2023), den nye strategiplanen for barnehagen, er opptatt av mulighetene som ligger for barnehagene i å bidra til sosial utjevning ved å gi alle barn like muligheter gjennom å ta hensyn til individuelle forutsetninger, få flere barn med minoritetsbakgrunn inn i barnehagen og ha kunnskap om og et ressursperspektiv på mangfold. Her trekker barnehagelærerne også frem noen begrensninger. Begrensningene knytter seg både til barnehagelærernes opplevelser av å ha mange barn som trenger ekstra oppfølging, og til at de generelt erfarer at tiden ikke strekker til for å reflektere og øke sin kunnskap i tillegg til å sikre god kvalitet på sin praksis:

Vi har flere barn med vedtak. Og så har vi veldig mange i gråsonen. Sånn at bare det å følge opp flere spesialpedagogiske vedtak, det tar ganske mye tid. Det er planer som skal skrives og vurderes. Det er foreldresamtaler. I tillegg så skal du skrive periodeplan, ukeplan, ikke sant? Alt dette her. Det å på en måte få tid til å reflektere over de situasjonene som går liksom egentlig litt sånn av seg selv. Det opplever ikke jeg i hvert fall at jeg har tid til. (B3)

Barnehagelæreren ser ut til å ha en opplevelse av at hun ikke får tiden til å strekke til for å tilegne seg nødvendig kompetanse for å utøve sine arbeidsoppgaver fordi tiden brukes på praktiske oppgaver.

7.3.1 Å strekke til eller ikke strekke til

Som nevnt i sitatet over har barnehagelæreren en opplevelse av at tiden ikke strekker til for å tilegne seg den kunnskapen hun trenger til arbeidet med barn med minoritetsbakgrunn. Tid, kunnskap og bemanning kan sees på som strukturelle forhold, eller noe som begrenser eller gir muligheter, for barnehagelæreren arbeid med barn med minoritetsbakgrunn. En av barnehagelærerne forteller at hun tenker at hun trenger bistand fra eksterne støttespillere som PPT fordi egen kunnskap ikke strekker til: “Hva skal jeg som pedagogisk leder gjør at du får en best mulig hverdag egentlig? Og at det ofte med å gå til sånn å melde saker til PPT, for eksempel, fordi jeg sitter ikke med nok kunnskap til å kunne gjøre det jeg tenker burde vært gjort da” (B1). Jeg vil her trekke tråder tilbake til det som ble sagt av barnehagelæreren

tidligere om at hun kun hadde den kunnskapen som fantes i lærebøkene, hvor hun sier at det står lite om barn med minoritetsbakgrunn, som kan sees som semiosis i betydningen av den genre, stil og de diskurser som preger barnehagens faglitteratur. Som igjen preger barnehagelærerens kunnskap, perspektiver, verdier og holdninger. Dermed kan manglende informasjon om barn med minoritetsbakgrunn i faglitteratur virke begrensende i henhold til Faircloughs (2003) tanker om at språk er en sosial struktur som muliggjør eller begrenser ved at det gir muligheter og begrensninger for hva som er mulig å si eller hva som sies.

En annen trekker frem at det ikke er nok barnehagelærere i barnehagen til å utføre oppgavene og for liten tid til å reflektere sammen: “Det tror jeg ikke handler om at barnehagelærer ikke er opptatt av å reflektere over praksis, men jeg tror det handler om at det er for lite tid, og det er få barnehagelærere rett og slett i barnehagen. Og det er for få møter. Det er for få møteplasser for barnehagelærerne til å sitte sammen” (B3). Hun understreker samtidig at flere ansatte alene ikke er løsningen: “Skal det være kvalitet i alle ledd, så må man ha nødt til å reflektere, samarbeide, vurdere, dokumentere, så det er på ingen måte nok å bare få en ansatt til” (B2). Her finner jeg et språk mellom barnehagelærernes erfaringer, siden jeg tidligere har beskrevet en barnehagelærer som forteller om en barnehage med en bevisst praksis på kunnskapsdeling, og hvor det ikke beskrives tidspress. Hun legger vekt på viktigheten av å øke og fornye sin kunnskap og stole på sin faglige dyktighet:

Det handler egentlig om vår kompetanse, våre holdninger, hva kan vi. I mange tilfeller, så tenker jeg at det gjør vi. For det er stor forskjell på en reflektert pedagog og en pedagog som tenker: noen andre må overvåke dette her. Vi må ha hjelp. Vi har mye kompetanse, vi som jobber i barnehagen. Kjempemasse, både i forhold til det kulturelle, relasjoner ... alt. Jeg tenker sånn, vi må jo bli bedre til å tilegne oss ny kunnskap i stedet for å ha dette, den utdaterte kunnskapen som vi lærte oss for 20 år siden. Verden har utviklet seg, forskning har utviklet seg. At man oppdaterer seg gjør noe med måten man praktiserer og møter barn, våre tospråklige, på. (B2)

Dog viser det de to barnehagelærerne her forteller om manglende tid, kunnskap og bemanning at de mener at dette kan handle om en struktur som begrenser. Dette imøtekommes også fra politisk hold hvor det er tydelige signaler om at de ser at det er behov for å styrke barnehagens bemanning og de ansattes kompetansenivå (Meld. St. 6 (2019-2020)).

7.3.2 Barnehagens ansvar for skoleforberedelser

Barnehagens ansvar for å forberede barna til overgangen til skolen er begrunnet i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Siden skoleforberedelser er berammet i barnehagens politiske styringsdokumenter, plasserer jeg det en barnehagelærer opplever med det skoleforberedende arbeidet under sosiale strukturer som skaper muligheter eller begrensninger. En av barnehagelærerne snakker om at det oppleves som begrensende for det pedagogiske arbeidet at barnehagen har en samfunnsoppgave med tanke på å forberede barna til skolestart:

Det er ikke så tydelig politiske føringer egentlig, men jeg synes det er veldig sånn der debattklima om hva barnehagen skal være som en forberedelse til skolen. Det er mye sånn skoleforberedende. Må gjøre førskolebarna skoleklare. Jeg føler at veldig mye av det vi gjør handler om å på en måte få barnet inn i litt sånn: de må lære seg veldig på tur. De må lære seg å rekke opp hånden. Jeg opplever ikke at barna blir begrenset veldig av den der norske kulturen. Men jeg opplever at barna, og da i større grad de minoritetsbarna blir preget og begrenset av at barnehagen blir sett på som et ledd i skoleforberedelse. Der hvor vi i mye større grad kunne brukt masse tid på å bare stimulere til lek og samspill og så videre, så er det som gir føringer om hva barna skal bli å være og kunne, som jeg tenker at hemmer alle barn, men i større grad minoritetsbarna. (B3)

Her mener jeg at det er flere punkt som kan trekkes. Barnehagelæreren uttrykker at hun opplever at barn med minoritetsbakgrunn ikke er så begrenset av den norske kulturen, men at de hemmes mer av kravene om å tilpasse seg det som forventes før skolestart. Når vi ser på barnehage og skole som institusjoner hvor innholdet og pedagogikken er preget av vestlige diskurser, så blir det vanskelig å sette et tydelig skille mellom norsk kultur og forberedelse til kravene og forventningene i norsk skole. Gitz-Johansen (2009) gjør rede for hvordan skolers og barnehagers læreinnhold som også handler om å tilegne seg den sosiale kompetansen, som igjen er et produkt av normer, koder og diskurser i samfunnet. Barnehagelæreren ser på dette med krav om skoleforberedelse mer som noe som kommer fra et debattklima enn fra politiske føringer, men tidligere har jeg beskrevet hvordan myndighetene (Meld. St. 6 (2019-2020) har kommet med tydelige krav til barnehagene at barn med minoritetsbakgrunn for eksempel skal lære seg norsk før skolestart og at deres språklige ferdigheter skal vurderes og kartlegges. Det er også krav i barnehagens styringsdokumenter om å forberede barna til skolestart

(Rammeplanen, 2017). Samtidig så opplever barnehagelæreren at dette hemmer barna i forhold til det hun mener er viktig for barna å lære og erfare.

7.3.3 Barnehagens praksis i systemperspektiv

Sosiale strukturer handler ifølge Fairclough (2003) som nevnt om samfunnsmessige og sosiale strukturer på makronivå, dermed vil jeg trekke frem det barnehagelærerne forteller om å arbeide i et systemperspektiv. Samtlige barnehagelærere sier at barnehagens personale må jobbe med å endre sin praksis på systemnivå når det gjelder praksis rundt barn med minoritetsbakgrunn. Dette er eksempelvis hva en av barnehagelærerne sier:

Ja, jeg har i hvert fall erfart, både med barn som er tospråklige og, jeg holdt på å si, barn fra majoriteten, men mest med tospråklige, er at vi må jo nok jobbe mye med alle disse tingene på systemnivå. Både i forhold til å reflektere over egne handlinger, reflektere over vårt syn, barnesyn, reflektere over hva er kultur? Hvordan legge til rette for aktiviteter, med hva slags aktivitet tilrettelegger vi for? Hva er det vi markerer. Hva tenker vi er viktig og ikke viktig. (B2)

Dermed ser det ut til at barnehagelærerne opplever at det er nødvendig at det pedagogiske arbeidet, praksisen og kompetansetilegnelsen i barnehagen har et systemfokus. Da tenker jeg at jeg vil trekke inn hva teorien sier om den konteksten barnehagen i Norge befinner seg i. Hvilke bevegelser, diskurser og påvirkninger på strukturnivå må barnehagelærerne ha kunnskap om, hva er det de må ha en bevissthet om når de ønsker å drive et endringsarbeide, og hvor ligger begrensningene når jeg ser på dette i det postkoloniale perspektivet? Jeg har allerede gjort rede for at barnehagens styringsdokumenter og andre offentlige dokumenter er opptatt av at barnehagen skal se på mangfold som en ressurs og inkorporere dette ressursperspektivet i sin praksis (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2023). Samtidig så har jeg vist hvordan barnehagen og dens pedagogikk er preget av en dominerende vestlig diskurs og vestlige ideer om barndom, oppvekst, læring, utvikling og normalitet (Viruru, 2005; Andersen, 2015; Gjervan et al., 2012, s. 33; Rhedding-Jones & Otterstad, 2011). Dette handler også om at barnehagelærerne ikke jobber i et vakuum, men er preget av de diskursene som omgir dem i det samfunnet de lever i (Rhedding-Jones, 1996, s. 3). For å endre på slike strukturer må man også bevisstgjøres den tause kunnskapen om koder, verdier, forventninger og normer som sirkulerer og brukes (Gjervan et al., 2012, s. 41). Om vi ser på barnehagen

som et sosialt felt slik jeg har beskrevet tidligere, hvor majoriteten bestemmer hva som er riktig, verdifullt og normalt, kan det virke begrensende for en reell inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i et ressursperspektiv (Bourdieu, 1984, s. 106; Lund, 2021, s. 154). Det krever en kunnskap, bevissthet og refleksjon om disse prosessene og et mot til å endre etablerte strukturer. Som en av barnehagelærerne uttrykte det:

Jeg vet ikke helt, men det kan oppfattes litt sånn innimellom, at det liksom ikke er Det kan oppfattes litt sånn at hvis vi ikke sier noe veldig høyt og bestemt om det, så har vi i hvert fall ikke gjort noe galt. at det rett og slett handler om kunnskap det også, at det er sånn. Det er en vanskelig ting å snakke om og tørre å ta tak i fordi at man ja, er redd for å kanskje tråkke litt feil. (B1)

7.3.4 Oppsummering

Jeg har vist hvordan den sosiale strukturen i og omkring barnehagen er preget av muligheter og begrensninger. Jeg har trukket frem muligheter som ligger i politiske føringer og dokumenter, og sett på hvilke begrensninger barnehagelærerne selv opplever. Til slutt har jeg gjort rede for noen av de begrensningene som teorien i prosjektet setter lys på. Nå vil jeg gå videre til å drøfte analysen i sin helhet. Jeg har sett på hvilke sosiale strukturer som kommer til syne som begrensende i det barnehagelærerne forteller, som det at barnehagen skal drive med skoleforberedende aktiviteter, mangel på kunnskap, tidspress og manglende bemanning. Jeg har også trukket inn de begrensningene som kan ligge i den dominansen vestlige diskurser har i norske barnehager og den taue kunnskapen som preger barnehagens praksis som en del av dette. Alt dette er med på å påvirke møtene mellom barnehagelærere, barn med minoritetsbakgrunn og deres foreldre, og hvilken praksis barnehagelærerne har i dette møtet.

8.0 Hovedtrekk, konklusjon og veien videre

Jeg vil i dette avsluttende kapitlet trekke noen hovedlinjer gjennom de funnene som kom frem i analysedelen. Dette er for å tydeliggjøre sammenhenger og tendenser i datamaterialet. Deretter vil jeg trekke inn den problemstillingen jeg startet prosjektet med, og si noe om mulige veier videre når det gjelder forskning og mulige konsekvenser for barnehagefeltet. Problemstillingen er som nevnt i starten av oppgaven hva som kan se ut til å skje i møtet mellom barnehagelærernes praksis og forståelse og barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen som bidrar til at det er en overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn blant de barna som henvises til PPT?

8.1 Noen hovedtrekk fra analysen

Jeg vil her se på de lange linjene som kan trekkes gjennom barnehagelærernes fortellinger for å tydeliggjøre noen hovedtrekk som ser ut til å tre frem når det gjelder deres praksis, forståelse og tolkning når det gjelder barn med minoritetsbakgrunn. Det mest sentrale som trer fram er at det ser ut til å være en sammenheng mellom flere faktorer som påvirker hvorvidt terskelen for å henvide barn til PPT blir lav eller om man ser på utfordringene som noe som kan løses allmennpedagogisk. Som nevnt finner jeg at samtlige barnehagelærere er opptatt av å ha et ressursyn på barn med minoritetsbakgrunn og trekke dette inn i sin praksis. De er alle engasjerte i tematikken i dette prosjektet. Jeg ser at det er ulikheter i svarene om alle tema utover det. Når barnehagelærerne er bekymret for et barn, og vil kartlegge og vurdere situasjonen, er de og opptatt av å innhente informasjon om hjem og familie. En barnehagelærer setter dette i sammenheng med en økt forståelse for barnets minoritetstilhørighet for å forstå barnets utfordringer bedre. Eller til og med om det ikke handler om utfordringer, men atferd og annet som kan forklares med kulturelle forskjeller. De andre to gir mer uttrykk for at det er behov for å kartlegge helhetssituasjonen for å se på barnets forutsetninger, sosiale og språklige ferdigheter utenfor barnehagen. Men hovedtrekkene ser ut til å være kartlegginger som ikke skiller seg så mye fra de man gjør med etnisk norske barn. Det som fremheves er om barnet fungerer annerledes språklig og atferdsmessig på andre arenaer enn barnehagen. Nå kan dette sees på som verdifull informasjon fordi det kan vise barnehagelærerne om barnets utfordringer er større i barnehagen. Denne informasjonen kan gi barnehagelærerne en indikasjon på at utfordringene kan skyldes systemiske forhold som ligger i barnehagens praksis i møte med barn med

minoritetsbakgrunn. I slike tilfeller kan barnets utfordringer i forhold til atferd, læring og utvikling forstås i lys av Gitz-Johansen (2006) sine begreper om livsverden og forforståelse og hvordan et avvik mellom barn med minoritetsbakgrunn sin forforståelse og barnehagens praksis kan føre til utfordringer i form av atferdsproblemer eller tilbaketrekking. Jeg vil også se det i sammenheng med det barnehagelærerne selv forteller om viktigheten av kunnskap. Det kan handle om både hvordan mangel på kunnskap om minoriteters livsverden og det å arbeide med å tilegne seg en slik kunnskap kan gjøre en forskjell i hvordan barnet tolkes, forstås og vurderes. Gitz-Johansen (2006, s. 102) gjør rede for at det er en tendens i planene til utdanningssituasjoner om å sette majoritetens forforståelse og forutsetninger. Jeg finner en sammenheng i datamaterialet om at det å ha et bevisst forhold til å tilegne seg slik kunnskap gjennom lærende prosesser i personalgruppa og i møte med barn og foreldre gjør at barnehagene enten endrer syn på barnet fra bekymring til noe som kan brukes i det pedagogiske arbeidet og til å se på utfordringene som noe som kan løses i det allmennpedagogiske arbeidet gjennom endringer på systemnivå.

Hvis jeg skal oppsummere så finner jeg at det er avgjørende at barnehagelærere har et bevisst forhold til å tilegne seg kunnskap og reflektere over både kunnskap og praksis i møte med barn med minoritetsbakgrunn. Jeg finner at det å dele kunnskap i personalgruppen og reflektere sammen, søke ny kunnskap og bruke ansatte og foreldre med minoritetsbakgrunn som en kilde til kunnskap og forståelse utgjør en forskjell i forståelsen, tolkningen og vurderingen av barn med minoritetsbakgrunn. Denne grundige refleksjonen koblet med et helhetlig syn på barnas utfordringer som også involverer deres minoritetsbakgrunn og livsverden gjør at bekymringer kan endres til en forståelse for barnet innenfor et bredere normalitetsbegrep.

Dette henger sammen med barnehagelærernes evne til å bruke barnas forforståelse og livsverden aktivt som en del av sin pedagogikk og praksis. Å betrakte atferd og annet som skiller seg fra den norske normen, og ta dette inn som en del av hverdagen og legge til rette for at det er rom for det i barnehagens aktiviteter kan gi de ansatte et annet syn på og forklaringer på barnets væremåter, samtidig som barnets væremåter ikke problematiseres eller vekker bekymring i samme grad. Det ser også ut til å utgjøre en forskjell når barnehagelærerne gjør grundige vurderinger av hva som skal løses allmennpedagogisk og hva som krever spesialpedagogisk kompetanse. Når barnehagelærerne har kunnskap og forståelse, og vurderer barnas utfordringer og behov nøye opp mot egen kompetanse og muligheter for å bistå ser det ut til at færre barn henvises. Det uttrykkes i slike tilfeller en tro på egne evner til

å støtte barnet, og henvisning sendes der hvor utfordringene er store og ikke kan forklares ut fra kultur, manglende norskferdigheter eller andre ting de mener de kan forebygge eller avhjelpe med en god allmennpedagogisk praksis. Et tett foreldresamarbeide hvor foreldrene sees som viktige ressurser for å forstå barnet trekkes også frem.

Der hvor det er erfaring med at terskelen er lavere for å henvise barn med minoritetsbakgrunn til PPT ser det ut til at det kan knyttes til manglende kunnskap og forståelse, og en opplevelse av begrensninger i de sosiale strukturene. Barnehagelærerne kan enten være uten forståelse for sin manglende kunnskap, eller være klar over det og ønske seg mer kunnskap. Da fortelles det om en opplevelse at den kunnskapen ikke er så lett tilgjengelig. Det fortelles om at det er behov for bistand fra andre instanser som PPT fordi man er usikker og mangler kunnskap. Det virker som om kartlegging og vurdering mangler bredde i form av at barn med minoritetsbakgrunn vurderes på linje med etnisk norske barn, og deres ferdigheter i møte med barnehagen betraktes som mangelfull i forhold til hva som forventes i en norsk barnehagekontekst. Barnehagelærerne forteller også at de mangler tid og ressurser i form av nok barnehagelærere til å rekke over alt, sikre kvalitet i arbeidet og hjelpe barna med alt de har behov for. Kravene fra politisk hold som for eksempel det å skulle forberede barna til skolestart sees på som en begrensning for å støtte barna i ferdigheter i lek og samspill. Foreldresamarbeidet kan også by på utfordringer når den daglige småpraten hindres av språkproblemer og foreldrene ikke har nok kunnskap om barnehagen og hjelpesystemet.

8.2 Hva som kom til syne i prosjektet i forhold til problemstillingen

I forrige del trakk jeg opp hovedlinjer som kom til syne i funnene fra analysen når det gjelder barnehagelærernes møter med barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. Jeg vil videreføre hovedfunnene fra forrige delkapittel inn i hva som kom til syne i prosjektet som kan besvare problemstillingen. På mange måter så svarer disse hovedtrekkene på hva som kan se ut til å skje i møter mellom barnehagelærerne og barn med minoritetsbakgrunn som kan føre til en overrepresentasjon. Jeg vil likevel her plassere disse hovedtrekkene i forhold til hva de ulike nivåene i CDA viser om hva som er i spill i disse funnene, også for å se disse funnene i et mer nyansert og helhetlig perspektiv slik de tre analysenivåene åpner for.

Det kommer frem at det er sosiale strukturelle faktorer som er med på å påvirke barnehagelærernes praksis og forståelse og som kan føre til slike konsekvenser som problemfokus, vurdering etter vestlige diskurser om barndom og utvikling og deretter en

mulig henvisning. Barnehagelærerne gir uttrykk for holdninger, kunnskap, verdier og forståelse i det som CDA kaller sosiale begivenheter (Fairclough, 2003). Dette er likevel ikke faktorer som barnehagelærerne utvikler i et personlig vakuum. Barnehagelærerne kommer også til barnehagen med sin forforståelse og livsverden (Gitz-Johansen, 2009), og er preget av de diskurser som omgir dem om hva som anerkjennes og aksepteres, eller det som kalles “taus kunnskap”, som er ubevisste føringer for de som deltar i det (Gjervan et al., 2021, s. 41). Dermed kan man si at det som skjer i møtene mellom barnehagelærere, barn med minoritetsbakgrunn og foreldre i barnehagen, eller det nivået Fairclough (2003) kaller sosial praksis, blant annet preges av faktorer som ligger utenfor barnehagelærerne. Så, for å svare på problemstillingen mer eksplisitt så ser det ut til at det som skjer i møtet mellom barnehagelærerne og barn med minoritetsbakgrunn som kan bidra til en overrepresentasjon handler om prosesser og faktorer på flere nivåer. Det ser ut til å handle om samfunnsmessige, diskursive, politiske og økonomiske faktorer som påvirker rammene for barnehagelærernes forståelse og praksis. Hva dette er har jeg beskrevet inngående gjennom analysen og i fremstillingen av hovedtrekkene. I selve møtet mellom barnehagelærere og barna kan det se ut til å dreie seg om barnehagelærernes kunnskap og forståelse når det gjelder ulike sider av barn med minoritetsbakgrunn sine behov, utfordringer, bakgrunn med mer. Det kommer også frem at barnehagelærerne opplever tidspress og manglende bemanning som utfordrende. Det kommer til syne ulike måter å løse disse utfordringene, hvordan personalet reflekterer, deler kunnskap, møter barnas utfordringer i sin praksis og utfører vurderinger av barna som påvirker opplevelsen av bemanning, tidspress og andre utfordringer og manglende ressurser, jamfør delkapittel 8.1. Dette kan sies å handle om systemiske prosesser i barnehagen, eller sosiale strukturer og rammevilkår. Så det ser ut til å være flere ting som skjer i disse møtene, hvor det viser at dette ikke kun handler om den individuelle barnehagelæreren, men også det som omgir barnehagelæreren og påvirker deres forståelse, kunnskap, praksis og hvordan de vurderer barn med minoritetsbakgrunn og deres mulige utfordringer i barnehagen. Og som i sum kan bidra til en overrepresentasjon av barn med minoritetsbakgrunn som henvises til PPT.

8.3 Veien videre

Dette prosjektet kan man kanskje hevde er begrenset siden det er basert på empirisk materiale fra samtaler med 3 barnehagelærere. Jeg vil derimot trekke frem det Kvale & Brinkmann (2015 s. 291) sier om analytisk generalisering, hvor man kan vurdere om funn i et

forskningsprosjekt kan være veiledende for andre situasjoner. Kennedy (1979) hevder noe lignende, nemlig at man kan se på fellestrekk mellom flere saker, hvor den foregående saken med flest fellestrekk med den aktuelle saken skaper en presedens for hvordan man skal løse det man står i. På denne måten vil jeg mene at analysen og resultatene fra dette prosjektet kan belyse ulike sider av andre barnehagelæreres møter med barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. Det er flere faktorer, utfordringer og mulige veier til en bedre praksis som ser ut til å komme til syne i dette prosjektet, og som dermed kan bidra til å tydeliggjøre lignende situasjoner som barnehagelærere møter, skape grunnlag for refleksjon eller være en kilde til å hente inn ny kunnskap i arbeidet (Gjervan et al., 2012, s. 56). I henhold til Viruru (2005) tekst om behovet for å få frem det postkoloniale perspektivet i barnehagens praksis og pedagogikk, og hensikten til dekolonial forskning og CDA (Fairclough, 2003) om å avdekke diskurser, skjevheter, marginalisering og få til endring, er det mitt håp at dette prosjektet kan inspirere barnehagelærere som leser den til å reflektere over egen praksis og hva hegemoniet til vestlige diskurser i barnehagefeltet kan medføre for barn med minoritetsbakgrunn i norske barnehager (Viruru, 2005). Og at det kan bidra til endringer på systemisk og strukturelle nivå utover barnehagelærernes praksis og muligheter for å påvirke endring. Da blir denne type forskning viktig for å åpne for endringer på flere nivå, med endringsbidrag fra flere involverte i barnehagefeltet helt opp til myndighetsnivå.

Videre forskning kan se på hvilke andre faktorer som påvirker denne overrepresentasjonen, som for eksempel sosioøkonomiske forhold, foreldres utdanningsnivå, analyser av barnehagens styringsdokumenter, PPTs veiledning av barnehager på dette feltet og så videre. Dette prosjektet og annen forskning viser at overrepresentasjonen av barn med minoritetsbakgrunn som mottar spesialpedagogisk støtte kan forklares med både individuelle, relasjonelle, systemiske og strukturelle faktorer. Tematikken ser ut til å ha mange lag og nyanser. Å få frem mer forskning om tematikken i dette prosjektet kan bidra til å sette søkelys på mulige behov for endringer i barnehagelærernes utdanning når det gjelder minoritetspedagogikk, hvilken veiledning barnehager får fra eksterne instanser, relevante politiske vedtak som påvirker innhold, strukturer og rammer og hvordan den enkelte barnehage tilnærmer seg en mangfoldspraksis. Dermed blir dette spørsmål og utfordringer som ikke handler om den individuelle barnehagelærer, men som tilsynelatende bør løftes opp på systemiske nivå både institusjonelt, kommunalt og statlig både forvaltningsmessig og politisk. Disse mulige veiene fremover er på ingen måte uttømmende, men ment å skissere de ulike samfunnsmessige nivåene slike endringer kan påvirke for at endring kan være mulig i

den enkelte barnehage, også med tanke på de diskursene som må avdekkes, utfordres og endres.

Litteraturliste

- Alasuutari, P. (1998). *An invitation to social research*. Sage publications
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research* (3. utg.). Sage publishing.
- Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*: Vol. 2002 nr 18 [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo.
- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet: "rase", tidlig barndom og Deleuzeogattariske blivelser* [Doktorgradsavhandling]. Stockholm University, Department of Child and Youth Studies.
- Angell, M.-L. (2011). Anerkjennelse av kultur i barnehager. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 200-214). Universitetsforlaget.
- Artiles, Kozleski, E. B., Trent, S. C., Osher, D., & Ortiz, A. (2010). Justifying and Explaining Disproportionality, 1968–2008: A Critique of Underlying Views of Culture. *Exceptional Children*, 76(3), 279–299. <https://doi.org/10.1177/001440291007600303>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. LOV-2005-06-17-64. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bessarab, D. & Ng'andu, B. (2010). Yarning About Yarning as a Legitimate Method in Indigenous Research. *International Journal of Critical Indigenous Studies*, 3(1), 37–50. <https://doi.org/10.5204/ijcis.v3i1.57>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction – A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Pax Forlag AS.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke – Grunnlag for samfunnsanalyse*. Det Norske Samlaget.

- Brinkmann, T. & Tanggaard, L. (2012a). Innledning. I T. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Gyldendal.
- Brinkmann, T. & Tanggaard, L. (2012b). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I T. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-39). Gyldendal.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. utg.). Oxford University Press.
- Cannella, G. S. (2000). The Scientific Discourse of Education: Predetermining the Lives of others - Foucault, Education, and Children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 36–44. <https://doi.org/10.2304/ciec.2000.1.1.6>
- Cannella, G. S. & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: power, education, and contemporary practice*. RoutledgeFalmer.
- Chatterjee, P. (1992). Their own words? An essay for Edward Said. I M. Sprinker (Red.). *Edward Said: a critical reader* (s. 194-220). Wiley-Blackwell.
- Chilisa, B. (2017). Decolonising transdisciplinary research approaches: an African perspective for enhancing knowledge integration in sustainability science. *Sustainability Science*, 12(5), 813–827. <https://doi.org/10.1007/s11625-017-0461-1>
- Chilisa, B. (2020). *Indigenous research methodologies*. Sage publications.
- Chilisa, B., & Ntseane, G. (2010). Resisting dominant discourses: implications of Indigenous, African feminist theory and methods for gender and education research. *Gender and Education*, 22(6), 617–632. <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.519578>
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Cruz, R. A. & Rodl, J. E. (2018). An Integrative Synthesis of Literature on Disproportionality in Special Education. *The Journal of Special Education*, 52(1), 50–63. <https://doi.org/10.1177/0022466918758707>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in Special Needs Education in England. *The Journal of Special Education*, 42(1), 36–46.
<https://doi.org/10.1177/0022466907313607>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. Bloomsbury Academic.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. I R. Wodak & M. Meyer (Red.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 121-138). Sage.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. Hans Reitzel.
- Fairclough, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. I R. Wodak & M. Meyer (Red.), *Methods of critical discourse analysis* (2. utg., s. 162-186). Sage.
- Fairclough, N. (2010a). General introduction. I N. Fairclough (Red.), *Critical discourse analysis. The critical study of language* (2. utg., s. 1-21). Longman.
- Fairclough, N. (2010b). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis. I N. Fairclough (Red.), *Critical discourse analysis. The critical study of language* (2. utg., s. 230-254). Longman.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3. utg.). Routledge.
- Foucault, M. (1996). *Tingenes orden. En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Aventura forlag.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (nr. 3, s. 61). Spartacus.
- Foucault, M. & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977* (s. VII-270). Harvester Press.
- Gandhi, L. (1983). *Postcolonial theory, a critical introduction* (2. utg.). Columbia.

- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole: Om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I B. K. Ringen, O. K. Kjørven & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (s. 391-409). Oplandske bokforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: Integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Giæver, K. (2020). Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 38(2), 43–55.
<https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.37055>
- Giæver, K., & Tkachenko, E. (2020). Mot en ny satsing på flerspråklighet – en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter. *Nordic studies in education*, 40(3), 249–267. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2442>
- Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. og Bleka, M. (2012). *Se mangfold!: perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen Damm akademisk.
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. W. W. Norton.
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 112-115). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kennedy, M. M. (1979). Generalizing from single case studies. *Evaluation Quarterly*, 3, s. 661-678.
- Kovach, M. (2010). *Indigenous methodologies*. University of Toronto Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen—bokmal-pdf.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager: rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011.*
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.
- Lindquist, H. (2019). Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barnehagebarna. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2-3), 159–171. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-07>
- Lund, H. H. (2021). «De er jo alle barn» – Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen. I R. Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg, & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (s. 148–176). Universitetsforlaget.
- Macedo, D. (1999). Decolonizing Indigenous knowledge. I Semali, L. & Kincheloe, J.L. (Red.), *What is Indigenous knowledge: voices from the academy* (s. xi-xvi). Falmer Press.
- Machin, D. & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis. A multimodal introduction*. Sage Publications.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet. I *NIFU STEP rapport*. NIFU STEP.
- Mehta, U. (1997). Liberal strategies of exclusion. I Cooper, F. & Stoler, A.L. (Red.), *Tensions of empire: colonial cultures in a bourgeois world* (s. 59-87). University of California Press.
- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Nordahl, T. m. fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter, evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*, Rapport 20/98. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Orsini, F. & Srivastava, N. (2013). Translation and the postcolonial: multiple geographies, multilingual contexts. *Interventions*, 15(3), 323-331.
- Otterstad, A. M., & Andersen, C. E. (2012). Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.415>
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlaget.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mester ikke –jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rambøll Management. (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Sluttrapport. Kunnskapsdepartementet. Hentet 19.02.23 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/sluttrapport-sprakstimulering-og-sprakkartlegging.pdf>
- Rhedding-Jones, J. (1996). Positionings poststructural: some Australian research in education. *Nordisk pedagogikk*, 16(1), 2-14.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J., & Otterstad, A. M. (Red.). (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Universitetsforlaget.
- Said, E. (2018). *Orientalismen: vestlige oppfatninger av Orienten* (2. Utg.). Cappelen Damm.
- SIKT – kunnskapssektorens tjenesteleverandør (u.å.). Meldeskjema for personopplysninger i forskning. <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.

- Spernes, K., & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utgave.). Gyldendal.
- Spivak, G. C. (2009). Kan de underordnede tale? *Agora* 09(1), 40-103.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Strand, S. & Lindorff, A. (2021). Ethnic Disproportionality in the Identification of High-Incidence Special Educational Needs: A National Longitudinal Study Ages 5 to 11. *Exceptional Children*, 87(3), 344–368. <https://doi.org/10.1177/0014402921990895>
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Bloomsbury Academic & Professional.
- Thambinathan, V., & Kinsella, E. A. (2021). Decolonizing Methodologies in Qualitative Research: Creating Spaces for Transformative Praxis. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-9. <https://doi.org/10.1177/16094069211014766>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva kan tilretteleggingen gå ut på? Barnet har krav på et egnet tilrettelagt barnehagetilbud*. Hentet 09.04.23 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/barnehage/tilrettelegging-av-barnehagetilbudet-for-barn-med-nedsatt-funksjonsevne/hva-kan-tilretteleggingen-ga-ut-pa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Fakta om barnehager 2022. Minoritetsspråklige barn*. Hentet 17.04.23 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager-2022/minoritetsspraklige-barn/#okning-i-antall-minoritetsspraklige-barn-de-siste-10-arene>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Fakta om barnehager 2022. Barn, barnehager og ansatte*. Hentet 17.04.23 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager-2022/barn-barnehager-og-ansatte/#det-har-blitt-litt-flere-barnehagebarn>
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. Palgrave.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Vik, N. E. (2018). Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis? *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 36(2), 11–28. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2782>

Viruru, R. (2009). CHAPTER 7: Postcolonial Technologies of Power: Standardized Testing and Representing Diverse Young Children. *Counterpoints*, 369, 100–118.

<http://www.jstor.org/stable/42980384>

Viruru, R. (2005). The impact of postcolonial theory on early childhood education. *Journal of education*, 35(1), 7-29.

Wodak, R., & Meyer, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. Sage.

Zachrisen, B. (2015). Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen. Universitetsforlaget.

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

188843

Vurderingstype

Standard

Dato

05.08.2022

Prosjekttittel

Inni er vi like? – hvordan forstår barnehagelærere barn med minoritetsbakgrunn sine utfordringer i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Agnes Westgaard Bjelkerud

Student

Monica Lykke Noor Salmouk

Prosjektperiode

15.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 30.06.2023. **LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet barnehagelærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere

enkeltbarn/foresatte eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik Lykke til med prosjektet!

bb323ecbd

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Inni er vi like? – hvordan forstår barnehagelærere barn med minoritetsbakgrunn sine utfordringer i barnehagen»

Denne henvendelsen er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er se på mulige årsaker til at uforholdsmessig mange flerkulturelle barn i barnehagen henvises til PPT for utredning og vedtak om spesialpedagogisk hjelp. I dette skrivet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskning i Norge og andre land viser at det er uforholdsmessig mange av de som blir henvist og får vedtak om spesialpedagogisk hjelp som har minoritetsbakgrunn. Med bakgrunn som spesialpedagog og barnehage-rådgiver, og nå som masterstudent ved Master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet, er jeg i gang med et masterprosjekt der jeg ønsker å se på om det er sider ved barnehagens/barnehagelærernes praksis, metoder, kunnskap og tilnærminger som kan belyse årsakene til dette. Som en inngang til å få innsikt i hva det er som kan bidra til det som kan se ut til å være en overrepresentasjon av henvisninger knyttet til barn med minoritetsbakgrunn, ønsker jeg å utføre en kvalitativ undersøkelse hvor jeg gjør semistrukturerte intervju med tre pedagogiske ledere fra tre ulike barnehager. Under disse intervjuene vil jeg gjøre lydopptak slik at jeg kan transkribere intervjuene så korrekt som mulig i etterkant.

Problemstillingen jeg jobber ut fra er “Hvilke pedagogiske tilnærminger og vurderinger brukes når barn med minoritetsbakgrunn henvises til PPT, og kan dette bidra til å belyse hva som fører til en tilsynelatende overrepresentasjon av henvisninger av barn med minoritetsbakgrunn?”

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å finne samtalepartnere som har utdanning som barnehagelærer/førskolelærer og er ansatt i stilling som pedagogisk leder ved en barnehage som har en andel barn med minoritetsbakgrunn i sin barnegruppe. Derfor ønsker jeg å ha med deg i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi gjennomfører et intervju på ca 45 minutter. Intervjuet vil ta form av en samtale med utgangspunkt i en kort intervjuguide med 5 spørsmål. Det står deg fritt i å fylle ut med den informasjonen du finner relevant eller som samtalen mellom oss bringer frem. Jeg som intervjuer kan også komme til å stille oppfølgings- eller oppklaringsspørsmål. Spørsmålene retter seg mot dine tanker og meninger angående praksis rundt barn med minoritetsbakgrunn som vekker bekymring i barnehagen på et generelt plan, og altså ikke om enkeltbarn eller hendelser. Det vil gjøres lydopptak under intervjuet. Lydopptaket vil brukes til transkribering av samtalen, og slettes innen prosjektets avslutning.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som student og min veileder ved Høgskolen i Innlandet som vil ha tilgang på opplysninger som fremkommer i intervjuet. Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil oppbevares adskilt fra selve intervjutranskripsjonene. Alt materiell lagres på høgskolens server beskyttet av passord.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine opplysninger anonymiseres. Det vil si at lydopptak og dine kontaktopplysninger slettes. Det eneste som beholdes er anonymiserte transkripsjoner av intervjuene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen i Innlandet ved student Monica Salmouk, tlf. 97132216, lykkeolden@gmail.com og veileder Agnes W. Bjelkerud, tlf. 62517635, agnes.bjelkerud@inn.no
- Personvernombud ved Høgskolen i Innlandet: Usman Asghar, tlf 61287483, usman.asghar@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Monica Salmouk

Masterstudent, Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 3: intervjuguide

INTERVJU-GUIDE

Dette intervjuet gjøres som en del av arbeidet med min masteroppgave ved Master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Forskning i Norge og flere andre vestlige land viser at uforholdsmessig mange av de som blir henvist og får vedtak om spesialpedagogisk hjelp har en minoritetsbakgrunn i det landet de bor. Med minoritetsbakgrunn mener jeg barn med en annen bakgrunn enn den etnisk norske majoriteten. For å få mer innsikt i hva det er som kan bidra til en slik overrepresentering, ønsker jeg å gjøre en kvalitativ undersøkelse der jeg gjennomfører semistrukturerte intervju med tre pedagogiske ledere fra tre ulike barnehager. Målet er å se etter om det er sider ved barnehagens praksis, forståelse, holdninger og kompetanse som kan bidra til å belyse dette. Under intervjuene vil jeg gjøre lydopptak slik at jeg kan transkribere intervjuene i etterkant. Opptakene vil slettes etter transkribering.

Jeg har utformet noen veiledende spørsmål som skal bidra til å åpne for en samtale rundt prosjektets problemstilling. Dette er som nevnt tenkt som et semistrukturert intervju som innebærer at vi har en forholdsvis åpen samtale med utgangspunkt i disse spørsmålene. Du kan fylle inn med informasjon du finner relevant, og jeg vil kanskje stille spørsmål for utdyping eller oppklaring underveis. Du velger selv hva, hvordan og om du vil svare på spørsmålene.

1. Som nevnt har tidligere forskningsarbeider utført både i Norge og i andre land pekt på at det er et uforholdsmessig stort antall barn med minoritetsbakgrunn som henvises til PPT og får vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Har du noen tanker om hvorfor det er slik?
2. Hvilken informasjon tenker du er viktig å kartlegge ved en bekymring rundt et barn med minoritetsbakgrunns atferd og læring i barnehagen?
3. Har du noen tanker om hvorvidt det er noe ved barnehagens praksis på systemnivå som kan bidra til å utløse utfordringer rundt atferd, utvikling og læring for barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen?
4. Har du noen tanker om noe kan gjøres i barnehagen for å bidra til å forebygge at så mange barn med minoritetsbakgrunn henvises til PPT og får vedtak?
5. Den danske forskeren Gitz-Johansen bruker begrepene ressursyn og deprivasjonssyn når det gjelder hvordan vi som pedagoger betrakter barn med minoritetsbakgrunn og

deres familier (forklare hva som ligger i disse begrepene). Hvordan tenker du at dette innvirker i vurderinger, tolkninger og forståelse av barn med minoritetsbakgrunn som har utfordringer med atferd, utvikling og læring i barnehagen?

6. I relasjoner mellom majoritetsgrupper og minoritetsgrupper sier vi ofte at maktbalansen er i majoritetens favør, Hvordan tenker du at dette kan komme til uttrykk når det gjelder barnehagelærere og deres forståelse eller tolkninger av barn med minoritetsbakgrunn?
7. Slik du ser det, tenker du at du som barnehagelærer, men også barnehagelærere generelt og den norske barnehagen (både faglig og politisk) tolker og forstår barn med minoritetsbakgrunn ut fra en norsk kontekst? Hva vil en slik tolkning og forståelse i så fall kunne medføre når man skal vurdere et barn med minoritetsbakgrunn sine utfordringer?
8. Hva tenker du er viktig i pedagogisk praksis i møte med barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen?

Vedlegg 4: svar fra Udir

Sent: Thursday, December 1, 2022 4:19:56 PM

To: Monica Lykke Noor Salmouk

Subject: SV: Statistikk vedtak PPT

Hei, og takk for din henvendelse.

Vi innhenter dessverre ikke tall på antall barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp fordelt på minoritetsbakgrunn i BASIL (rapporteringssystem for barnehager). SSB har heller ingen mulighet for å koble på minoritetsbakgrunn, da det ikke finnes et nasjonalt register med individdata.

Minoritetsbakgrunn sammenfaller ofte med sosioøkonomisk bakgrunn. Ideelt sett bør de to faktorene sees i sammenheng.

Lykke til med mastergraden!

Vennlig hilsen

Hilde Hjorth-Johansen

seniorrådgiver

avdeling for statistikk og dataforvaltning

