



Høgskolen
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Katrine Giæver

Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen

En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske praksis.

Ph.d.-avhandling i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling
2020



Katrine Giæver

Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen.

**En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske
praksis.**

Ph.d.-avhandling

2020



Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Katrine Giæver (2020)

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Illustrasjon forside: Kepo Giæver Sundøy

Ph.d.-avhandling i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling nr. 19

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-211-5

ISBN digital utgave: 978-82-8380-212-2

ISSN trykt utgave: 2535-7433

ISSN digital utgave: 2535-7441

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få innsikt i barns muligheter til å delta aktivt i dialoger og samhandling i barnehagen, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn. Forskerblikket er rettet mot kommunikasjon i en pedagogisk kontekst. Dette er en kvalitativ etnografisk studie der datamaterialet består av feltnotater fra tre barnehageavdelinger som ligger i et område med stort innslag av beboere med ulik språklig, kulturell og religiøs bakgrunn, fokusgruppeintervju med barnehagelærerstudenter samt intervjuer og samtaler med ansatte tilknyttet de tre barnehageavdelingene.

Avhandlingens hovedproblemstilling er

«Hvordan legges det i flerkulturelle barnehager til rette for barns deltakelse i dialoger?»

Avhandlingen har en kritisk etnografisk forskningstilnærming, og det teoretiske grunnlaget er i hovedsak basert på perspektiver fra Mikhail Bakhtin og Hannah Arendt. Fem artikler kan betraktes som delstudier som utgjør grunnlag for diskusjonen i kappen.

Analyser av de kvalitative dataene viser at personalet befant seg i dilemmaer der ytre krav om å bruke monologiske læringsprogrammer med fokus på skolestart, kunne overskygge gjensidige dannelsesprosesser i dialoger med barna (artikkel 1). Dialoger med barna utviklet seg som følge av personalets spontane og planlagte pedagogiske praksiser og kunne ha monologisk karakter der læringsmålet var forutsigbart og fastsatt på forhånd, eller dialogisk karakter der barna var med på å uforme dialogene. Når dialogene var preget av gjensidighet, var barna betydelig mer aktive, men utfallet av dialogene var uforutsigbart (artikkel 2). Atmosfæriske omgivelser i form av menneskelig og ikke-menneskelig påvirkning, som fellesskapsopplevelser, lys, lyd og tempo, kunne ha betydning for barnas initiativ til å delta i dialoger (artikkel 3). Barnas mulighet til å delta var også påvirket av antall barn i gruppen som hadde forankring i majoritetens tradisjoner. Barn som vokste opp med majoritetens språk og kultur, kunne dominere dialogene på en måte som ekskluderte barn med språklig og kulturell minoritetsbakgrunn (artikkel 4). Personalets møte med barns kulturelle og religiøse bakgrunn kunne videre være styrt av diskurser som virket begrensende på muligheten til å tilpasse barnehagens innhold til praksiser barna hadde med seg hjemmefra, når disse ikke var sammenfallende med majoritetens normer og verdier (artikkel 5).

Avhandlingens hovedfunn viser at personalets ansvar for å inkludere barn i verbale og non-verbale dialoger oppsto spontant innenfor de handlingsrom de planlagte pedagogiske praksisene hadde skapt. Imidlertid kunne barnehagen fungere som et «kulturelt rom» der majoritetens normer og verdier dominerte. Et monologisk syn på språk og kultur kunne være vanskelig for hver enkelt ansatt å påvirke, og kunne virke ekskluderende på barn som vokste opp med tradisjoner og verdier som ikke sammenfalt med majoritetens.

Abstract

The aim of this thesis is to gain insight in children's possibility to participate equally in dialogues and interactions in preschool, regardless of linguistic and cultural background. The research focus is directed towards communication in a pedagogical context. This is a qualitative ethnographic study with research data consisting of field notes from three preschool classes located in an area with a large population of inhabitants with diverse linguistic, cultural and religious backgrounds, focus group interviews with students from early childhood education and interviews and conversations with practitioners connected to the three preschools classes.

The main question of concern is

"How do multicultural preschools facilitate children's participation in dialogues?"

The thesis has a critical ethnographic approach and the theory is based on perspectives from Mikhail Bakhtin and Hannah Arendt. Five articles represent different parts of the study and form the foundation for the main discussion.

Analyses of the qualitative data indicate that the practitioners find themselves in dilemmas where external requirements to use monologic learning programs focusing on school start, overshadow equal dialogues with the children (article 1). Dialogues with children were developed through the practitioners' spontaneous and planned pedagogical practises and could have a monologic character where the aim for learning was predictable and predefined or a dialogic character where the children contributed to form the dialogues. When the dialogues were equal, the children participated to a greater extent, but the outcome of these dialogues was unpredictable (article 2). The atmospheric environment consisting of human and non-human affection, such as togetherness, light, sounds, and movements could affect the children's initiative to participate in dialogues (article 3). Children's possibility to participate was also affected by the number of children in the group who had a background rooted in traditions belonging to the majority. Children who grew up with the language and culture of the majority tended to dominate the dialogues in a way that excluded children from minority backgrounds (article 4). Ways in which the practitioners related to minority children's cultural and religious backgrounds could also be affected by discourses that limited the possibility to adjust daily life of preschool to the practices that children brought with them from home (article 5).

The thesis' main finding is that practitioners' responsibility to include children in verbal and non-verbal dialogues arose spontaneously within the limits for action that the planned pedagogical practices gave. Still, preschool worked as a "cultural room" dominated by the norms and values of the majority. A monologic approach to language and culture could be hard for each practitioner to affect, and tended to exclude children who grew up with values and traditions that do not concede with the majority.

Forord

Det har vært et privilegium å gå gjennom en så intens læringsprosess på et tidspunkt i livet når store deler av min yrkesaktive karriere ligger bak meg. Det er mange som skal takkes. Først og fremst vil jeg takke Høgskolen i Innlandet og doktorgradsprogrammet *Barns utvikling og kompetanse* som ga meg muligheten. Ved Høgskolen i Innlandet retter jeg en spesiell takk til ansatte ved biblioteket og IT-avdelingen på Lillehammer for umiddelbar hjelp og løsning på alle akutte problemer, også når jeg befant meg i en annen by. Takk til medstipendiater for en fin tid på Lillehammer, for delte oppturer og nedturer og gode faglige samtaler på HiL og på Heim. En særlig takk til Turid Wangensteen for kurs og skrivelser sammen i inn -og utland, og for at hun åpnet hjemmet sitt når jeg trengte overnatting på Lillehammer.

Takk til hovedveileder Solveig Østrem, professor i pedagogikk ved OsloMet, for at du usvikelig har trodd på prosjektet mitt og latt meg holde på slik jeg ønsket, korrigert der det trengtes og behandlet tekster med hard hånd. Takk til biveileder Helle Bundgaard, professor i sosialantropologi ved Københavns Universitet, for at du har delt av din enorme kunnskap og faglige oversikt, særlig i forbindelse med den metodiske delen av avhandlingen. A thank also to Professor Liz Jones at Manchester Metropolitan University- it is always a great pleasure to work with you! Takk til Anja Pesch ved Universitetet i Tromsø som introduserte meg til Bakhtins perspektiver og ga gode råd og innspill gjennom sluttlesing av prosjektet.

Takk til kollegaer på OsloMet! Det faglige engasjementet jeg har vært omgitt av det siste året er unikt og har hatt stor betydning for resultatet. Takk til forskningsgruppa *Kulturelt mangfold og flerspråklighet i et globalt perspektiv* som ga avhandlingen min stor plass på møtene, og som engasjerte seg i tekstene mine. En ekstra takk til Kari Bratland, Marcela Bustos, Tove Lafton, Olav Hovdelien, Geir Aaserud og Inger Marie Lindboe som har lest og gitt innspill i innspurten. Og en helt spesiell takk til Elena Tkachenko for utrettelig støtte, faglige diskusjoner, samskriving og kritiske innspill. Jeg gleder meg til fortsettelsen!

Takk til informantene- til de som deltok i intervjuer og de som tok åpent imot meg i sine hektiske hverdager i de tre barnehagene. Takk til fokusgruppemedlemmene som møtte opp og delte av kunnskap og erfaringer om kvelden, etter endt og krevende arbeidsdag i barnehagen.

Takk til alle venner som har vært der hele veien, som har vist interesse for prosjektet mitt og som har minnet meg på at det er viktig å ha et liv også utenfor akademien. Blant mine venner

retter jeg en særlig takk til Anne Walseth og Morten Haug Frøyen for profesjonell språkvask og gode innspill til teksten.

Knut og Kepo – dere har vært mine nærmeste støttespillere! Takk for tålmodighet, for at dere har vært med meg gjennom hele reisen - lyttet, diskutert og satt dere inn i alle studiens faser, for at dere var til stede gjennom utfordringer og feiret oppturene sammen med meg.

Min gode kollega, venn og faglige forbilde Charlotte Palludan skulle egentlig ha vært en av veilederne på dette prosjektet. Vi hadde avtalt første veiledningsmøte i november 2016, men hun måtte avlyse fordi hun ble syk. Charlotte døde i februar 2017, og jeg har skrevet denne avhandlingen med et ønske om å bygge videre på det viktige grunnlaget hun har lagt innenfor skandinavisk forskning om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen.

Katrine Giæver

Oslo, mai 2020

Oversikt over avhandlingens artikler:

Artikkel 1: Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen

Publisert i Østrem, S. (2018) *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*, Cappelen Damm Akademisk. ISBN. 9788202570453. S. 106-122.

Artikkel 2: Dialogisk praksis i hypermangfoldige barnehager

Antatt i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Publiseres i nr. 1/2021.

Artikkel 3: Putting Arendt, Bakhtin, and Atmosphere to work: exploring different paths concerning language development of multi-lingual children. Skrevet sammen med professor Liz Jones ved Manchester Metropolitan University. Publisert i *Contemporary Issues in Early Childhood Education*

Doi: <https://doi.org/10.1177/1463949120925895>

Artikkel 4: Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen

Publisert i tidsskriftet *Barn* nr. 2, 2020. S. 43-55. ISSN 2535-5449.

Doi: <https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.3705>

Artikkel 5: Å gi rom for muslimske barns utprøving av faste i barnehagen

Publisert i tidsskriftet *Prismet*. Årg. 70. Nr. 4 (2019): *Mangfold, inkludering, dialog*. S. 311-326. ISSN: 0032-8847, ISSN online:2535-311x.

Doi: <https://doi.org/10.5617/pri.7508>

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord.....	vi
Oversikt over avhandlingens artikler:.....	ix
Innholdsfortegnelse	x
1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn for studien	1
1.1.1. Avhandlingens syn på språk.....	2
1.1.2. Avhandlingens fokus på inkludering	4
1.2. Forskningsspørsmål	5
1.3. Sentrale begreper	7
1.3.1. Kultur og mangfold	7
1.3.2. Minoritet og majoritet.....	10
1.3.3. Norskhet	12
1.3.4. Danning	12
1.3.5. Personalet i barnehagene	13
1.4. Tidligere forskning	13
1.4.1. Forskning om kommunikasjon og samhandling i flerkulturelle barnehager	14
1.4.2. Forskning om barnehagen som flerkulturell møteplass	16
1.4.3. Forskning om pedagogisk atmosfære	17
1.4.4. Samarbeid mellom hjem og barnehage	18
1.4.5. Forskning om norskhet og majoritetsperspektivet.....	19
1.5. Oppsummering	20
2. Teoretiske og filosofiske perspektiver	21
2.1. Presentasjon av Hannah Arendts perspektiver	21
2.1.1. Pedagogikk som produksjon	22
2.1.2. Ansvar.....	24
2.1.3. Pedagogikk som handling	25
2.2. Presentasjon av Mikhail Bakhtins perspektiver	27
2.2.1. Dialogisme	28
2.2.2. Noen sentrale begreper i Bakhtins teorier	28
2.2.3. Talesjangere og kommunikasjonssfærer	31

2.3.	Likheter og ulikheter i Arendts og Bakhtins perspektiver	31
2.3.1.	Autoritet og ansvar	32
2.3.2.	Det monologiske perspektivet i pedagogikk som produksjon	32
2.3.3.	Et dialogisk perspektiv og pedagogikk som handling	33
2.4.	Kritikk av Arendts og Bakhtins perspektiver	33
2.4.1.	Kritikk av Arendts perspektiver	33
2.4.2.	Kritikk av Bakhtins perspektiver	35
2.4.3.	Implikasjoner ved bruk av Arendt og Bakhtins perspektiver	36
2.5.	Pedagogisk atmosfære	38
2.5.1	Kontrollerende og samspillende atmosfærer	39
2.5.2.	Ulike innganger til en kroppslig forståelse	40
2.6.	Oppsummering	41
3.	Metoder og metodologiske refleksjoner	42
3.1.	En antropologisk innfallsvinkel	42
3.2.	Etnografi	43
3.3.	Kritisk etnografi	44
3.4.	Etiske vurderinger	45
3.4.1.	Forskerens rolle og plass i feltet	46
3.4.2.	Informasjon og samtykke	49
3.4.3.	Validitet og reliabilitet	50
3.5.	Metode	53
3.6.	Analyse av etnografisk materiale	55
3.7.	Presentasjon av barnehageavdelingene	59
3.7.1.	Presentasjon av avdeling Spurven	59
3.7.2.	Presentasjon av avdeling Nattegalen	59
3.7.3.	Presentasjon av avdeling Ørnen	60
3.8.	Deltakende observasjon	60
3.9.	Intervjuer	63
3.9.1.	Intervju med språkpedagoger	63
3.9.2.	Intervju med foreldre	64
3.9.3.	Fokusgruppeintervjuer	65
3.9.4.	Uformelle samtaler	66
3.10.	Eksempler på min rolle i intervjuer	67
3.10.1.	Oppsummering av min rolle i intervjuer	72
3.11.	Oppsummering	73
4.	Presentasjon og diskusjon av forskningsfunnene	75

4.1. Presentasjon av delstudiene	75
4.1.1. Artikkel 1: Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen	75
4.1.2. Artikkel 2: Dialogisk praksis i hypermangfoldige barnehager	76
4.1.3. Artikkel 3: Putting Arendt, Bakhtin, and Atmosphere to work: exploring different paths concerning language development of multi-lingual children.	78
4.1.4. Artikkel 4: Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen	79
4.1.5. Artikkel 5: Å gi rom for muslimske barns utprøving av faste i barnehagen	80
4.2. Diskusjon av forskningsspørsmålene	81
4.2.1. Diskusjon 1: Hva preger kommunikasjonssfærene som utvikles i barnehagene som følge av personalets spontane og planlagte pedagogiske praksis?	82
4.2.2. Diskusjon 2: På hvilke måter kan barnehager utvikle kommunikasjonssfærer med dialoger der alle barn gis mulighet til å uttrykke seg verbalt og non-verbalt?	86
4.2.3. Diskusjon 3: Hvilke forhold i barnehagen kan være til hinder for at alle barn tilbys deltakelse i likeverdige dialoger i barnehagen?	89
4.3. Oppsummering av diskusjonene	93
4.4. Avsluttende konklusjon	95
5. Litteratur	98
6. Avhandlingens artikler	112
Artikkel 3	129
7. Vedlegg	165
<i>Vedlegg 1</i>	166
<i>Vedlegg 2:</i>	168
<i>Vedlegg 3:</i>	171
<i>Vedlegg 4</i>	172
<i>Vedlegg 5</i>	173

1. Innledning

Denne studien handler om dialoger i flerkulturelle barnehager. Det er en pedagogisk studie der formålet er å undersøke barns mulighet til å delta aktivt i dialoger og samhandling uavhengig av deres språklige og kulturelle bakgrunn. Pedagogikken befatter seg med kommunikasjon mellom mennesker, og fokuset i avhandlingen holdes på dialogene som forbinder de ulike aktørene i barnehager der barn med ulik språklig, kulturell og religiøs bakgrunn møtes. Studien handler om dialoger der verbal og non-verbal kommunikasjon spiller en viktig rolle sammen med de fysiske omgivelsenes og barnas erfaringer utenfor barnehagen. Jeg stiller spørsmål om barnehagens pedagogiske innhold gir rom for likeverdig deltakelse i det mangfoldet som i økende grad preger norske barnehager.

1.1. Bakgrunn for studien

I evalueringen av førskolelærerutdanningen som Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) gjorde på vegne av Kunnskapsdepartementet (Hagesæther, 2010), pekes det på problemstillinger knyttet til språk, språkopplæring og det økende kulturelle mangfoldet i barnehagen som områder med vesentlige behov for endringer. Rapporten var utgangspunkt for en ny rammeplan for førskolelærerutdanningen (- heretter barnehagelærerutdanning). Kunnskapsdepartementet har gjennom Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, fastsatt 4. juni 2012, fulgt opp anbefalingene fra NOKUT ved å understreke at utdanningen skal vektlegge det økte mangfoldet i barnehagen. Mangfoldet gjør seg blant annet gjeldende gjennom et stigende antall barn med ulik kulturbakgrunn som daglig forholder seg til flere forskjellige språk. Føringerne i NOKUT-evalueringen og forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen er i tråd med politiske føringer, for eksempel stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012) og stortingsmeldingen *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2012) som begge understreker et behov for at profesjonsutøvere utvikler kunnskap om flerspråklige barn i barnehage og skole. Videre viser en undersøkelse av hva som kjennetegner flerkulturelle barnehager i rurale strøk (Andersen et al., 2011) at det er behov for å styrke personalets kompetanse i arbeidet med språk og flerkulturell pedagogikk. En evaluering av regjeringens tilskuddsordninger til tiltak for å styrke

språkmiljøet i barnehagene (Rambøll Management, 2014) viser også at selv om kommunene oppgir å ha barnehagefaglig kompetanse, mangler de kompetanse spesielt innenfor språktilegnelse og flerkulturell pedagogikk. Denne avhandlingen er et bidrag til slik kunnskaps- og kompetanseutvikling.

1.1.1. Avhandlingens syn på språk

Denne studien har søkelys på dialoger, kommunikasjon og samhandling. Mange av barna som presenteres gjennom observasjoner og intervjuer forholdt seg daglig til flere forskjellige språk. I fire av artiklene har barnas måter å kommunisere språklig på betydning for analysene, og derfor vil jeg gi en beskrivelse av hvilket språksyn jeg baserer analysene på. Avhandlingen har ikke som ambisjon å vurdere barnas språknivå eller annenspråkutvikling, og mine beskrivelser av hvordan barna kommuniserte er basert på hva jeg har sett gjennom deltakende observasjon.

Barnehagene var gitt overordnede føringer for at barna skulle lære mest mulig norsk språk før de begynte på skolen. Majoritetsspråklige språkpedagoger alternerte mellom barnehagene, og barnehagene brukte et språkprogram som vektla at barna skulle lære norske ord. Videre ble barna testet i majoritetsspråklige kunnskaper når de begynte på skolen. Det forelå ingen formelle føringer for å bruke flere språk eller andre kommunikasjonsformer utover majoritetsspråket. Block (2003) viser til at det tradisjonelt har vært to ulike syn på språk, der en interesse for språk som system og formelle strukturer dominerer det ene synet, mens språkutvikling som en integrert del av sosiale interaksjoner dominerer det andre. Innenfor skandinavisk forskning er det flere eksempler på studier som vektlegger språkets system og formelle strukturer, og betydningen språkstimulering i barnehagealder har for senere skoleferdigheter. Bleses, Makransky, Dale, Højen & Aktürk (2016) har gjort en studie som konkluderer med at barns tidlige vokabular har betydning for fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap når de begynner på skolen. Melby-Lervåg (2011) har gjennom lignende studier understreket betydningen av forberedelse til leseferdigheter allerede i barnehagealder, og vektlegging av fonologi og norsk språkforståelse. I stortingsmeldingen *Tid for lek og læring- bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 47 & 50-51) vises det til Melby-Lervågs forskning som grunnlag for føringer om å gi barn norsk språkstimulering i barnehagen så tidlig som mulig, og dette synet på språk dominerte i noen grad de tre barnehagene som inngikk i studien. En majoritetsspråklig norm dominerer også utenfor Skandinavia. Blackledge & Creese (2010, s. 32) viser til at til tross for at befolkningen i nordeuropeiske land i økende grad snakker et mangfold av språk, konstrueres enspråkighet

som et ideal, og da knyttet til majoritetsspråket. De stiller seg kritiske til at majoritetsspråket ansees som dominerende, og ofte eneste anerkjente kommunikasjonsform. Vandebroek (2017) forholder seg også kritisk til at en enspråklig norm konstrueres som et ideal for å kunne tilpasse barnehagebarn til skolens undervisningsformer.

Forhåndsdefinerte mål for språkutvikling og læring reflekteres også innenfor pedagogikken, blant annet av Biesta & Medema (2002, s. 174) som hevder at nordeuropeiske land har hatt en dreining mot målbare resultater i undervisning, med strengere kontroll av hva barn skal lære. Biesta (2011) viser til to ulike tradisjoner innenfor pedagogikk, der en undervisningskontekst med klare læringsmål dominerer ett syn, mens barns autonomi og dannelsesprosesser mellom barn og pedagog dominerer et annet. Biestas perspektiv har blitt brukt i norsk sammenheng av blant annet Vik (2015) som viser til at barnehagen i stadig økende grad blir gitt en rolle som skoleforberedende institusjon som ledd i en nasjonal plan for sosial utjevning. Målet om å lære barn majoritetsspråket før de begynner på skolen kan sees et tiltak innenfor sosial utjevning. Som en følge av den enspråklige normen er det også utviklet kartleggingsverktøy og språkprogrammer med klare læringsmål. Pettersvold & Østrem (2012) er eksempler på kritikere av denne typen kartlegging og programmer, som de hevder står i kontrast til barnehageloven (2005) som fremhever et syn på læring der omsorg, lek, danning og læring inngår som en helhet. Holm & Laursen (2009, s. 13) viser til at ønsket om å evaluere barns språk særlig har vært rettet mot flerspråklige barn.

I denne studien har jeg forsøkt å finne alternativer til dette dominerende synet på språk og pedagogikk, og jeg har undersøkt allsidige måter barn og personale kommuniserer og samhandler på i barnehagen. Block (2003, s. 68) hevder at snarere enn å forstå språk som separate størrelser knyttet til avgrensede grupper og områder, er det hensiktsmessig å vektlegge kommunikativ kompetanse som involverer språklige ferdigheter som ikke kan måles gjennom konkrete ord og setninger. Blackledge og Creese (2010, s. 32) hevder at det er viktig å basere pedagogisk praksis på observasjoner av hvordan mennesker faktisk bruker språk. Copland & Creese (2015, s. 14) viser til at språk og kultur må forstås i prosess, stadig under forhandling og vanskelig å skille fra hverandre. Holm og Laursen (2009, s. 7) beskriver språk som en sosial praksis som foregår i samspill med andre sosiale praksiser i barnehagen, som for eksempel opprydning, lek eller utforsking av fenomener i naturen. Det vil si at språk må observeres som en integrert del av barnehagens hverdag der det ikke alltid er mulig å skille språklig praksis fra annen pedagogisk praksis. Synet på språk som ligger til grunn for denne avhandlingen er i tråd med dette perspektivet.

Det komplekse mangfoldet som stadig blir mer framtreddende i norske barnehager beskrives gjerne som *hypermangfold* (en oversettelse av det engelske begrepet *superdiversity*) der familier møtes med ulik språklig bakgrunn, sosial klassesilhørighet og måter å definere et godt liv på. Vandebroeck (2017) beskriver hypermangfoldige barnehager der barn snakker mange språk og kommuniserer på forskjellig måte avhengig av kontekst. Jørgensen (2008, s. 165-166) skriver at snarere enn å forsøke å skille forskjellige språk fra hverandre, er det hensiktsmessig å observere de språklige ressursene mennesker har til disposisjon og anvender for å kommunisere det de har behov for. Vandebroeck (2017) fremhever et behov for å finne nye måter å forstå kommunikasjon på, og denne avhandlingen er et forsøk på å presentere noen alternative måter å legge til rette for deltakelse i kommunikasjon i barnehagen. Studien har søkelys på allsidige dialoger sett i lys av Bakhtins (1998) begrep dialogisme, der kommunikasjon forstås som samhandling og ikke bare som ord og setninger i et språkssystem. Bakhtin (1998, s. 11) beskriver dialoger som både verbale og kroppslige og hevder at enhver form for handling kan leses som ytringer forstått som uttrykk for kommunikasjon. Dette perspektivet er sentralt i avhandlingens analyser.

Denne studien tar for seg pedagogisk praksis i barnehagen og hvordan denne får betydning for barnas deltakelse i kommunikasjon. Analysene involverer barn som snakker forskjellige språk og som er på ulike stadier i sin majoritetsspråklige utvikling. Søkelyset er rettet mot pedagogisk praksis som utløser dialoger, kommunikasjon og samhandling uavhengig av barnas verbalspråklige bakgrunn. Jansen (2014, s. 46-47) hevder at pedagogisk praksis innebærer en beredskap for øyeblikkene som oppstår i planlagte og spontane situasjoner i barnehagen. Personalet må ifølge Jansen (2014) være forberedt på å møte barns levde liv i øyeblikkene innenfor en planlagt pedagogisk ramme. Jeg presenterer analyser av planlagte og spontane pedagogiske praksiser og diskuterer hvilken betydning de har for barns mulighet til å delta i kommunikasjon.

1.1.2. Avhandlingens fokus på inkludering

Behovet for å finne nye måter å skape en inkluderende pedagogisk praksis i flerkulturelle barnehager på, har vært et tema i forskning de siste tiårene. Dette temaet er også utgangspunkt for min studie. Tidligere studier har vist at barn i flerkulturelle barnehager ikke nødvendigvis gis likeverdige muligheter til å gripe barnehagens innhold, fordi skandinaviske barnehager bygger på en monokulturell modell med vekt på majoritetens verdier og holdninger (Palludan, 2005 og Bundgaard & Gulløv, 2008). Forskning viser også at en effekt av at majoritetens verdier dominerer kan være at det legges til rette for at barn med bakgrunn fra

majoritetsfamilier kan innta førende posisjoner i lek og samhandling, mens barn med bakgrunn fra minoritetsfamilier er henvist til å tilpasse seg majoritetsbarnas dominans (Zachrisen, 2013, Kalkman, Hopperstad & Valenta, 2017 og Sadownik, 2018). Palludans (2005) forskning viser at barn med minoritetsbakgrunn har større sannsynlighet for å møte læring i en undervisningskontekst, mens barn fra majoritetsfamilier i langt større grad inngår i gjensidige dialoger med personalet. Bundgaard & Gulløv (2008) viser til at leke- og læringsinnhold i barnehagene er tilpasset majoritetens språk og kultur, og at barn med minoritetsbakgrunn har andre erfaringer og ferdigheter enn de som kreves for å delta i lek og samhandling i barnehagen. Det pedagogiske innholdet i barnehagen blir derfor mindre tilgjengelig for barn med bakgrunn i minoriteten. Min studie bygger videre på denne forskningen. Et mål med avhandlingen er å undersøke hva som skal til for å utvikle pedagogiske praksiser der barn inkluderes likeverdig, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn.

1.2. Forskningsspørsmål

Undersøkelsen fokuserer på hvordan personalets pedagogiske praksis har betydning for dialog og samhandling i barnehagen. Avhandlingen har følgende hovedproblemstilling:

Hvordan legges det i flerkulturelle barnegrupper til rette for barns deltakelse i dialoger?

Studien har søkelys på ulike forforståelser, erfaringer, kunnskaper og praksiser som kan ha betydning for hvordan dialoger utvikles i barnehagen. Gjennom intervjuer og deltakende observasjoner har jeg undersøkt hva som påvirker personalets pedagogiske praksis når de legger til rette for barns deltakelse i dialog og samhandling i barnehagen. Videre har jeg sett på om fysiske omgivelser spiller en rolle for barnas deltakelse. I analyser av dialoger mellom ansatte i barnehagen og mellom personale og barn, har jeg også undersøkt om det finnes bestemte verdier og erfaringer som preger pedagogisk praksis i barnehagen, og om disse gir barn likeverdig mulighet til å medvirke i egen hverdag. Bakhtin (1998) viser til at dialoger utvikles i det han betegner som *kommunikasjonssfærer*, forstått som samhandlende fellesskap der deltakelse forutsetter at man retter seg inn mot et felles grunnlag og behersker de kommunikasjonsformene som gjelder. Jeg kommer tilbake med en nærmere beskrivelse i teorikapittelet. For å undersøke hva som kan virke inn på barns deltakelse og posisjoneringer i kommunikasjonssfærene, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva preger kommunikasjonssfærene som utvikles i barnehagene som følge av personalets spontane og planlagte pedagogiske praksis?*

For å svare på dette spørsmålet har jeg undersøkt barnehagens etablerte pedagogiske praksiser, og hvordan personalet improviserer innenfor disse for å gå inn i og opprettholde dialoger med barna. Videre har jeg sett på om barnas språklige og kulturelle bakgrunn kan ha betydning for kommunikasjonssfærene som utvikles.

Jeg har valgt å undersøke dialoger i barnehagen gjennom ulike innfallsvinkler, og ser på hvordan barnas mulighet til å delta i verbale og non-verbale dialoger basert på deres individuelle interesser, kunnskaper og erfaringer står i forhold til læringsmål med vekt på målbare språklige ferdigheter. Jeg har undersøkt hva som kan bidra til at barna inkluderes og blir værende i dialoger gjennom følgende forskningsspørsmål:

2. *På hvilke måter kan barnehager utvikle kommunikasjonssfærer med dialoger der alle barn gis mulighet til å uttrykke seg verbalt og non-verbalt?*

Fokuset på kommunikasjonssfærer innebærer å se dialoger som en del av en videre kontekst der språklige, sosiale og kulturelle betingelser har betydning for kommunikasjon. Jeg har undersøkt hvilke planlagte og spontane pedagogiske praksiser som preger dialoger der barna kan forstå og gjøre seg forstått, uavhengig av norske ord og setninger.

I lys av tidligere forskning som viser at barn med minoritetsbakgrunn ikke nødvendigvis er gitt likeverdig mulighet for deltakelse, har det vært aktuelt å stille spørsmål om hvilke forhold som kunne virke begrensende på barnas deltakelse i dialoger. Det tredje forskningsspørsmålet lyder derfor som følger:

3. *Hvilke forhold i barnehagen kan være til hinder for at alle barn tilbys deltakelse i likeverdige dialoger i barnehagen?*

Gjennom dette spørsmålet har jeg undersøkt om det finnes praksiser i barnehagen som kan virke ekskluderende på enkelte barn. Jeg har sett på hvorvidt barnehagen er preget av inkluderende eller ekskluderende kommunikasjonsfellesskap, og på diskurser som åpner for nye perspektiver eller stenger for barns mulighet til å synliggjøre sine erfaringer og kunnskaper. Her inngår også spørsmål om hvilke erfaringer og verdier som dominerer i barnehagen, og i hvilken grad kulturell bakgrunn kan ha betydning for om barn inkluderes eller ikke i dialoger i barnehagen.

De fem artiklene tematiserer forskningsspørsmålene gjennom problemstillinger som tar for seg ulike sider av studiens fokus. Det empiriske materialet som presenteres i hver enkelt artikkel er valgt ut gjennom etnografisk analyse, og er representativt for problemstillingen, det vil si at de gjenspeiler noen generelle tendenser i materialet. Jeg kommer tilbake til innholdet i avhandlingens siste del.

1.3. Sentrale begreper

Det finnes ingen klar og entydig norm for begrepsbruk i den typen tematikk som diskuteres i denne avhandlingen, fordi de ulike kontekstene som beskrives krever forskjellige begreper. I enkelte analyser i avhandlingen har for eksempel språklig bakgrunn betydning, i andre beskrivelser er bakgrunn tilknyttet minoritet eller majoritet vesentlig. I en del beskrivelser bruker jeg de begrepene som forfatterne i tekstene jeg henviser til, har anvendt. Derfor er begrepsbruken i denne avhandlingen kontekstavhengig.

Å velge å bruke ett begrep betyr å velge bort et annet, og noen ganger kan begreper begrense like mye som de beskriver. Begreper som omhandler språklig og kulturelt mangfold, beskriver gjerne språk, religion og kultur som konstante størrelser, mens den virkelighet de skal beskrive, egentlig kontinuerlig er i endring. Når avhandlingens tematikk dreier seg om barn, foreldre og personale som på ulike måter står i et minoritets-/majoritetsforhold til samfunnet, er det likevel nødvendig å finne fram til noen ord som kan beskrive tematikken. Jeg har brukt ulike begreper i de forskjellige artiklene fordi de handler om dialoger i barnehagen sett fra ulike ståsteder. I det følgende gjør jeg rede for noen begreper som omhandler felt og aktører i et mangfoldig samfunn, og hvorfor jeg har valgt å bruke disse begrepene. Avslutningsvis gjør jeg rede for noen begreper som er generelle for barnehager og viktige for denne avhandlingen.

1.3.1. Kultur og mangfold

Kultur er et begrep med utallige definisjoner og forståelser. Hovdelien (2013) viser til at begrepet kan problematiseres fordi det gir inntrykk av kultur som en fast størrelse med klare innbyrdes grenser. Kulturer er flytende og stadig i forandring fordi individene preges og endrer seg fra en situasjon til en annen, som følge av hvem de møter og hvem de samhandler med. Det finnes kulturelle fellestrekk, men også disse tilpasses den kulturelle sammenhengen mennesker lever i. Hovdelien (2013) understreker betydningen av å balansere mellom å fokusere på individuelle forskjeller og samtidig forstå hvert enkelt individ som tilhørende et

kulturelt fellesskap. Jeg har i tidligere tekster pekt på at en meningsfull bruk av begrepet kulturelt mangfold eller flerkultur kan ivareta det enkelte barns kulturelle tilhørighet, samtidig som de skal dannes til å bli medborgere i storsamfunnet (Giæver 2014, s. 24).

Begrepene *flerkulturell* og *multikulturell* er oversatt fra de engelske begrepene *multiculture* og *multiculturalism*. Ifølge Parekh (2006) kan multicultural – oversatt til flerkulturell på norsk – forstås deskriptivt, mens multiculturalism – oversatt til multikulturalisme på norsk – har en politisk dimensjon. *Flerkulturell* er et deskriptivt begrep som er vanlig å bruke i dagligtale. Det er et vidt begrep som brukes som beskrivelse av møter mellom mennesker med ulik bakgrunn, på mikro- og makronivå. Universiteter og høyskoler bruker det gjerne som tittel innenfor utdanning, for eksempel *Flerkulturell forståelse* (Universitetet i Agder), og *Flerkulturell kompetanse* (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Det er også et begrep som er vanlig å bruke i politiske planer. I mandatet til utvalget for *NOU 2010:7 Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* står det for eksempel: «Utvalget er bedt om å vurdere hvordan det flerkulturelle perspektivet er integrert i opplæringsinstitusjonene». I mandatet til utvalget for *NOU 2011:14 Bedre integrering. Mål strategier og tiltak*, står det: «Utvalget skal gjennom sitt arbeid løfte fram utfordringer og muligheter i et flerkulturelt Norge, og med bakgrunn i dette foreslå tiltak i inkluderings- og integreringspolitikken».

Jeg forstår begrepet flerkulturell som et ord som ofte brukes som overskrift eller fellesbetegnelse, men som gjerne nyanseres og forklares nærmere når det tas i bruk, for eksempel gjennom studieplaner i utdanningene eller gjennom beskrivelser og tiltak i de politiske planene. Som jeg kommer tilbake til i redegjørelsen for begrepet norskhet, er kultur i denne studien særlig brukt i beskrivelse av kunnskaper og erfaringer som tilhører majoriteten.

Multikulturalisme er, som Parekh (2006) hevder, en politisk strategi som innebærer at det må være satt i gang en form for politikk for å ivareta mangfoldet (Døving, 2009, s. 44). Innenfor multikulturalisme er fellesskapet et mål, og minoritetsgrupper deltar med like rettigheter og plikter uten å måtte gi opp nasjonale, språklige, kulturelle eller religiøse særtrekk.

Multikulturalisme hviler på en antakelse om at kulturell tilhørighet er viktig og at eget språk, historie, tradisjoner og livssyn er tydelig til stede og allment akseptert (Døving, 2009, s. 44).

Multikulturalisme refererer videre til en sosial prosess der forskjellen mellom samfunnsborgere ansees som en styrke snarere enn et problem. I tråd med Arendts (1996) perspektiver, som jeg kommer tilbake til i teorikapittelet, innebærer multikulturalisme at forskjeller kan være kilde til fornying og utvikling. Bundgaard (2006, s. 139) beskriver et

multikulturelt samfunn som et sted der mennesker har ulike forståelser av hva som er et godt liv, og som kontinuerlig skaper kultur ved å fortolke verden og handle i samspill med dem de møter. Jo mindre sammenfallende erfaringer hos menneskene som møtes, desto større er muligheten for å skape noe nytt som ikke har skjedd før (Eriksen, 2015, s 13). Døving (2009) understreker videre at multikulturalisme bringer fram kompliserte spørsmål om for eksempel i hvor stor grad samfunnets offentlige tjenester skal tilpasses en heterogen befolkning og hvilke verdisystemer som skal tillates i praksis. Et viktig spørsmål blir hvor grensen går mellom privat og offentlig sfære.

I redegjørelsen for avhandlingens fokus på språk bruker jeg begrepet superdiversity, oversatt til hypermangfold på norsk, som også er tatt i bruk de senere år favne de mange ulike aspektene ved multikulturalisme (Vertovec, 2007, Blommaert, 2013 og Eriksen, 2015). Eriksen beskriver et hypermangfoldig samfunn som et sted der ingen tradisjon kan tas for gitt. Mennesker med ulike levesett og ulike verdier lever side om side og vil alltid ha eksempler på levemåter som er annerledes enn sine egne, rett i nærheten (Eriksen, 2015, s. 4-5). Vertovec (2007, s. 1024) beskriver hypermangfold som et komplekst samspill i mange lag mellom mennesker av ulik opprinnelse, forbundet på tvers av nasjoner og sosioøkonomiske forhold. Et hypermangfoldig perspektiv innebærer å ta høyde for at situasjoner tolkes forskjellig uten at individene har full innsikt i hverandres tolkninger (Blommaert, 2013). Menneskers mobilitet i verden skaper komplekse og uforutsigbare hypermangfoldige samfunn og opphever skillet mellom «oss» og «dem» (Blommaert, 2013, s.6-8). Vandebroeck (2017) setter begrepet hypermangfold inn i en barnehagepedagogisk sammenheng ved å relatere det til foreldre med ulike språklige, kulturelle og økonomiske bakgrunner. Han retter et kritisk blikk mot metoder som brukes for å jevne ut ulikheter mellom barn, i den hensikt å tilpasse dem til ensidig undervisningsopplegg (Vandebroeck, 2017, s. 406), eller å lage ensidige veiledningsopplegg for foreldre for å tilpasse dem til majoritetens verdier (Vandebroeck, 2017, s. 409). I stedet for å utvikle felles maler der alle er forventet å passe inn, handler pedagogikk i et hypermangfoldig samfunn ifølge Vandebroeck (2017, s. 411) om å forhandle ulike tilhørigheter, samhandlingsformer og å utvikle tid og rom for mangfold der foreldres ulike stemmer kan bli hørt og respektert likeverdig.

Hypermangfold er karakteristisk for noen av beskrivelsene av barnehagene i denne avhandlingen, og kan forstås som en ytterligere videreføring og fordypning av begrepet multikulturalisme. Hypermangfold er derfor begrepet jeg anser som mest dekkende når jeg skal beskrive menneskene som inngår i studien. Barnehagene besto av komplekst

sammensatte grupper av mennesker der ingen sannhet kunne tas for gitt, og det var vanskelig å forutse hva som var felles og hva som var ulikt. De fleste av barna og deres familier hadde forankring i flere land og verdensdeler, og det var store variasjoner i utdanning, språk, religion og verdier og økonomisk situasjon.

Jeg har vekslet mellom bruk av begrepene multikulturell, flerkulturell og hypermangfoldig i titlene på artiklene. Alle begrepene innebærer mer enn bare at mennesker med ulik språklig og kulturell bakgrunn møtes. Begrepet multikulturell har et tydelig politisk innhold og tittelen «Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen» brukes derfor i artikkel 1 der politiske føringer for barnehagene er en viktig del av temaet. I artikkel 2 er det hypermangfoldige preget på barnas språkbakgrunner sentralt, og derfor bruker jeg tittelen «Dialogisk praksis i hypermangfoldige barnehager». I Artikkel 4 bruker jeg tittelen «Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen». Artikkelen analyserer rett inn mot forskningsspørsmål 3 om hva som kan være til hinder for at alle barn tilbyr likeverdige dialoger i barnehagen, og den multikulturelle eller hypermangfoldige siden ved barnehagen er ikke med i beskrivelsene i samme grad som artikkel 1 og 2. Forskjellene ligger i at det i de to første artiklene refereres til hvordan mangfoldet kommer til syne og skaper noe nytt, mens artikkel 4 presenterer observasjoner der barn med ulik språklig og kulturell bakgrunn møtes uten at mangfoldet fører til endring eller utvikling. Betegnelsen flerkulturell fanger sistnevnte situasjon bedre fordi den ikke direkte innebærer mangfold som verdi. Begrepet flerkulturell er mer deskriptivt enn politisk og brukes også gjennomgående i denne kappens generelle beskrivelser.

1.3.2. Minoritet og majoritet

På samme måte som det kan være vanskelig å definere kultur, flerkultur og multikultur, hevder også flere forskere at det er etisk problematisk å konstruere kategorier av barn der minoritet og majoritet beskrives som motsetninger (Connolly, 2000 og Bustos, 2009). Begrepet minoritet kan reflektere en gruppe som er kvantitativt mindre enn majoriteten (Gitz-Johansen, 2006, s. 76), men det kan også reflektere maktrelasjoner der majoriteten bestemmer hva som kan forstås som «normalt» (Krag, 1992). I barnehagene som beskrives i denne avhandlingen, tilhører flertallet av barna familier som i samfunnet ellers forstås som en språklig og kulturell minoritet. Det vil si at de i barnehagene er kvantitativt i flertall, men likevel bygger barnehagenes innhold på verdier og normer som reflekterer en norsk majoritet, og maktrelasjonen i begrepet er derfor betydelig.

Kategorisering av barna som del av minoritet eller majoritet sier altså noe om hvor de kan plasseres i forhold til majoritetssamfunnet, men det sier ellers lite om interesser og egenskaper

som gjør hvert enkelt barn unikt. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 126) skriver at kategorisering innebærer forenklinger som kan få oss til å overse hvor ulike ting i samme kategori er, samtidig som man kan overse ting innenfor og utenfor den samme kategorien. Analysene i avhandlingen innebærer noen fokus som beskriver en liten del av virkeligheten. Etersom en av hensiktene med avhandlingen er å undersøke hvordan man kan inkludere barn med ulike språklige og kulturelle forutsetninger i likeverdige dialoger, har jeg beskrevet kategorier som kan fremstå avgrenset i analysene, men som er betydelig mer dynamiske i det virkelige liv. Begrepet «minoritetsspråklig» kan indikere at man ikke behersker majoritetens språk. På samme måte kan «flerspråklig» indikere at man snakker både minoritetsspråk og majoritetsspråk flytende. Jeg varierer begrepsbruken i artiklene ut fra problemstillingens fokus. I artikkel 1 er det et poeng å få fram hypermangfoldet, og der bruker jeg betegnelsen *flerspråklige* og *majoritetsspråklige*. I min definisjon av flerspråklig ligger det at barna bruker mer enn et ikke-skandinavisk språk i hverdagen. I begrepet majoritetsspråklig ligger det at barna kun bruker norsk i hverdagen. Begrepene kan betraktes som problematiske fordi de ikke sier noe om språknivå eller hvor mange språk et barn snakker. Barn som lærer flere språk har ulik språkbakgrunn og befinner seg på forskjellige nivåer der norsk språknivå er i utvikling fra en dag til en annen. Gitt avhandlingens tematikk er det allikevel nødvendig å bruke noen definisjoner, men jeg understreker at alle barna gikk i barnehager som kan karakteriseres som hypermangfoldige, og derfor til en viss grad var eksponert for forskjellige språk uavhengig av hvor mange de selv snakket.

Møte mellom minoritet og majoritet er sentralt i avhandlingen, og jeg bruker betegnelser knyttet til disse begrepene med alle de forbehold jeg har beskrevet om at barnegruppene er komplekse og dynamiske. Begreper jeg bruker er som nevnt tilpasset konteksten jeg beskriver. I artikkel 4 beskriver jeg hvordan kunnskap om en særegen norsk kultur har betydning for deltakelse i dialoger, og der har jeg kategorisert barna ut fra om de har utenlandskfødte eller norskfødte foreldre. Flere av barna hadde en utenlandskfødt og en norskfødt forelder. I artikkel 1 er disse kategorisert som flerspråklige, mens i artikkel 4 ser jeg det som viktig at de hadde en tilknytning til norsk kultur gjennom en av sine foreldre. Hvor jeg har kategorisert dem, er altså definert ulikt ut fra problemstillingene jeg skriver fram. Kategorisering av barn i flerkulturelle barnegrupper bør være dynamisk og skiftende og alltid sees i sammenheng med situasjonen som beskrives. Kontekstavhengighet ligger til grunn for alle valg av kategoriseringer i denne avhandlingen.

1.3.3. Norskhet

For å belyse det tredje forskningsspørsmålet om hvilke forhold i barnehagen som kan være til hinder for at alle barn tilbys deltakelse i likeverdige dialoger i barnehagen, har jeg kommet fram til noen begreper som beskriver kontrasten mellom minoritet og majoritet. Her lener jeg meg på studier som beskriver hvordan majoriteten kan dominere. Thun (2015) peker på at begrepet norskhet er fraværende i planverk som omhandler grunnleggende verdier i norske barnehager, som for eksempel barns medvirkning. Ifølge Thun tyder dette på at det er lite refleksjon omkring majoritetens verdier, og at det derfor er en fare for at norske verdier reproduseres fremfor at barnehagen utvikler seg og tilpasser seg det mangfoldet barna representerer. Ifølge Vassenden (2011) er norsk kultur elastisk og flytende, noe som gjør det vanskelig å angi presist hva norskhet er. Lynnebakke og Fangen (2011) knytter begrepet til bestemte kulturelle praksiser som gir anerkjennelse i det norske samfunnet. Jeg bruker begrepet norskhet i artikkel 4 for å beskrive noen subtile praksiser og kunnskaper som barn tilegner seg fordi de vokser opp i familier der den norske majoritetens verdier dominerer. I denne artikkelen inngår også begrepet *kulturelle rom* som er en beskrivelse av praksiser og kunnskaper som ofte er ubevisste, men som er dominert av kulturelle forventninger knyttet til majoritetens normer og verdier (Bundgaard 2006, s. 141). Jeg ser dette som praksiser og kunnskaper som reproduseres når pedagogisk innhold i barnehagen mangler refleksjoner rundt norskhetens eksistens, og som kan lede til ekskludering. Norskhet i denne avhandlingen er beskrevet i forbindelse med prosesser som kan ekskludere barn med minoritetsbakgrunn fra fellesskapet.

1.3.4. Danning

Begrepet danning har siden 2005 vært inkludert i barnehages formålsparagraf gjennom følgende formulering: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005). Jeg har valgt å bruke Gustavssons (1998 og 2012) beskrivelser av dannelsesprosesser som fortellinger om menneskers samhandling med omgivelsene. Danning representerer et syn på læring der barn sees som viktige aktører i sine egne læringsprosesser. Ifølge Gustavsson (2012, s. 31) har danningstanken utspring i en forståelse av at mennesker utvikles gjennom møter med noe som til dels er fremmed og annerledes. Gjennom danning tolkes nye erfaringer inn i den forståelsen vi allerede har av verden, og utvider vårt verdensbilde (Gustavsson, 2012, s. 32). I avhandlingens analyser ser

jeg danning i lys av Arendts beskrivelser av livshistorier, noe jeg kommer tilbake til i kapitlet om teoretiske og filosofiske perspektiver.

1.3.5. Personalet i barnehagene

Jeg bruker ingen systematisk beskrivelse av personalets utdanning eller posisjon, men omtaler dem i hovedsak som «personale» og «ansatte». I beskrivelse av observasjoner hender det at jeg bruker begrepene «førskolelærer¹», «barnehagelærer», «barnehagedarbeider», «barne- og ungdomsarbeider» eller «deltidsstudent» og «språkpedagog». I artikkel 1 beskriver jeg hvordan pedagogenes praksiser er preget av et pålegg om å lære barna norsk før skolestart, og der er det et poeng å vise til at de ulike yrkesgruppene har forskjellige tilnærminger. I generelle beskrivelser av personalets samhandling med barna ser jeg det imidlertid som viktig å unngå å blottstille og henge ut bestemte grupper, eller å la en uttalelse bli stående som representativ for en yrkesgruppe. Derfor bruker jeg generelle betegnelser.

1.4. Tidligere forskning

I dette delkapitlet gjør jeg rede for forskning av betydning om språklig og kulturelt mangfold i barnehage, hvordan jeg har kommet fram til den og hvilke kriterier den er valgt på bakgrunn av. Bredden i fagfeltet og de mange ulike innfallsvinklene til språklig og kulturelt mangfold i barnehage gjør det umulig å gi en fullstendig oversikt. Mange av forskerne på dette feltet har gjort omfattende undersøkelser, og jeg trekker fram studier som har hatt relevans for min avhandling. Jeg har konsentrert meg om litteratur og forskning om barnehager fra Skandinavia fordi de er organisert innenfor en felles nordisk modell som gjør at barnehagene er sammenlignbare. I forbindelse med foreldresamarbeid viser jeg også til noen studier utenfor Skandinavia.

Dette er en etnografisk studie kjennetegnet ved at det er ulike innfallsvinkler til forskningsspørsmålene. Fire innfallsvinkler til dialoger har vært særlig viktige for å få fram nyansert kunnskap om det komplekse feltet som undersøkes: dialoger mellom personalet og barn i flerkulturelle barnehager, barnehagen som flerkulturell møteplass, pedagogisk atmosfære og majoritetens perspektiv, sistnevnte beskrevet gjennom begrepet «norskhet». I artikkel 5, der jeg diskuterer forskningsspørsmål 3 om hva som kan være til hinder for inkludering, har religiøse praksiser barn har med seg hjemmefra, sentral betydning i dialogene

¹ Personale som var utdannet før tittelen ble endret til «barnehagelærer».

jeg presenterer. Derfor omtaler jeg også noe forskning om foreldresamarbeid generelt, og noe om foreldresamarbeid med vekt på religion.

For å finne fram til studiene har jeg i hovedsak gjort søk i Idunn, Eric, Oria og Google Scholar med relevante nøkkelord. Nøkkelord som har vært brukt i kombinasjon med hverandre, er flerkulturell/barnehage, multikulturell/barnehage, multicultural preschool, multicultural/early childhood education, superdiversity/early childhood education pedagogisk/atmosfære, pedagogical/atmosphere, flerkulturell/lek, barnehage/muslim, barnehage/religion, minoritet/majoritet og norskhet. Jeg har også tatt utgangspunkt i forskningsoversiktene til Garman, Tkachenko og Sandvik (2014) og Grøver (2018) om språk og samhandling i barnehager, og gått gjennom litteraturlister og henvisninger i fagartikler for å finne relevant litteratur. Innspill fra veiledere og fagfeller samt presentasjoner på nasjonale og internasjonale konferanser har også vært av betydning.

Før jeg går inn på forskning som omhandler dialog og samhandling i flerkulturelle / multikulturelle / hypermangfoldige barnehager, vil jeg nevne en studie av Corsaro som også har relevans for studien fordi den sier noe generelt om barns erfaringer og hvilken betydning de kan ha for deltakelse og samhandling i barnehagen. *The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules* fra 1990 viser hvordan barn gjennom sine familier sosialiseres og tilegner seg erfaringer som de tar med seg inn i samhandling med andre barn i barnehagen. Studien handler om hvordan læringsmiljøet i barnehagen formes av barnas erfaringsverden, samtidig som det også former barnas erfaringer. Corsaro (1990) viser at en forutsigbar ramme omkring barnehagens innhold kan styrke barnas mulighet for å delta og samhandle med andre. I artikkel 3 underbygger denne forskingen en observasjon av barn som finner et felles grunnlag i barnehagen på bakgrunn av like erfaringer, mens diskusjonen i artikkel 4 i lys av Corsaros forskning ser på om erfaringsgrunnlag også kan virke ekskluderende dersom barna er kjent med ulike praksiser hjemmefra.

1.4.1. Forskning om kommunikasjon og samhandling i flerkulturelle barnehager

I henhold til avhandlingens fokus på dialog og samhandling har jeg i forskningsoversikten valgt å utelate forskning med en lingvistisk tilnærming til språkutvikling, men vil presentere forskning som belyser hvordan barn fra språklige og kulturelle minoriteter inkluderes i dialoger i barnehagen. De to forskningsoversiktene som presenteres i det følgende, har vekt på språklæring gjennom lek, samhandling og organiserte aktiviteter i barnehagen. Den første er Garmann, Tkachenko og Sandviks (2014) *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i tidsrommet 2006–2014*, der en del av rapporten omhandler flerspråklige

barn. Rapporten har fokus på personalets kompetanse og ledelse og tar ellers for seg barnehagens rolle i barns språkutvikling, betydningen av lek, samtaler, barnelitteratur, tidlig litterasitet, digitale verktøy og kartlegging. Delene som omhandler betydning av lek, har relevans for denne avhandlingen. Den andre forskningsoversikten jeg vil trekke fram, er Grøvers (2018) *Å lære språk i barnehagen. Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*, som er en oversikt over forskning som omhandler flerspråklige barns språklæring i barnehagen. Forskningsoversiktens søkelys på at variasjoner i barns språklæring kan forklares gjennom studier av barns samhandling med voksne, og at barn bygger på sine egne erfaringer i når de kommuniserer med andre i barnehagen, er relevant for denne avhandlingen.

Bae (2011) har gjort en interessant pedagogisk studie av samspillenes betydning for barnehagebarns deltakelse i kommunikasjon. Det er en mikroetnografisk undersøkelse av to barn som beskrives som henholdsvis «sosialt tilbaketrukket» og med «minoritetsspråklig bakgrunn som ikke kunne norsk da han begynte i barnehagen» (s. 104). Bae viser til hvordan barna gjennom å utvikle samspillserfaringene sine ble gradvis mer kommunikative og deltakende i lek og samspill med andre barn og voksne. En viktig forutsetning var, ifølge Bae, at barna var omgitt av personale som var villig til å tolke deres non-verbale signaler og gi dem tid til å finne ut av hva de ville. En slik tilnærming til barnas deltakelse skapte en relasjonell grobunn som fikk barna til å tre fram som vitale og bidragende i barnehagens hverdag (s. 125).

Jeg viser videre til studier fra Sverige med relevans for avhandlingen. Björk-Willén, har gjort betydelig forskning omkring språkutvikling og språkmiljø i flerkulturelle barnehager over lengre tid. Av relevans for denne avhandlingen vil jeg trekke fram tre artikler: *Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources* (2007), *When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education* (2009), og studien *Språkundervisning i förskolan - teoretiska principer och empiriska exempel* (2018), som hun har gjort sammen med Pramling og Simonsson. Björk-Willén og hennes medforskere tar på ulike måter for seg hvilken betydning dialoger mellom personale og barn, og dialoger barn imellom, har for barns andrespråksutvikling. Videre er Björk-Willéns funn som viser at barn fyller inn setninger med kroppsspråk for å gjøre seg forstått, interessante for denne avhandlingen. Skaremyr (2019), har i sin PHD-studie *Språklige gemenskaper och minoritetsspråkliga barn i svensk förskola* fokusert på de sosiale og kulturelle normene som tar form i barnehagens språkfelleskap. Skaremyr konkluderer sin

avhandling med at barn kombinerer verbalspråk, kroppsspråk og materiale på individuelle og kreative måter når de kommuniserer på andrespråket i barnehagen. Disse studiene har særlig relevans for artikkel 1, 2 og 3 der jeg diskuterer problemstillinger som har tilknytning til de to første forskningsspørsmålene om hva som preger kommunikasjonssfærene som utvikles i barnehagene som følge av personalets spontane og planlagte pedagogiske praksis, og på hvilke måter barnehager kan utvikle kommunikasjonssfærer med dialoger der alle barn gis mulighet til å uttrykke seg verbalt og non-verbalt.

1.4.2. Forskning om barnehagen som flerkulturell møteplass

I Danmark har Palludan (2005) og Bundgaard og Gulløv (2008) gjort studier om samhandling som har stor relevans for mine forskningsspørsmål. Palludans (2005) doktoravhandling *Børnehaven gør en forskel* bygget på en etnografisk studie av barn og personales møter gjennom hverdagsliv i barnehager. Avhandlingen viser at daglig samhandling mellom barn og personale innebærer produksjon og reproduksjon av hierarkisk ordnede, sosiale relasjoner der familienes klasse og kulturell tilhørighet har betydning for hvorvidt barna blir møtt med likeverdige dialoger.

Bundgaard og Gulløvs (2008) bok *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution* er en rapport fra en etnografisk undersøkelse fra to flerkulturelle barnehager i Danmark. Undersøkelsen dreier seg om hvorvidt barnas ulike bakgrunner hadde betydning for vennskapsdannelse og pedagogiske tiltak. Undersøkelsen viser til eksklusjonsprosesser i barnehagen på grunnlag av språkprioritering, materielle forhold, felles referanser, sosial kategorisering, lekerelasjoner, institusjonsstruktur og pedagogikk.

Zachrisens (2013) doktoravhandling fra Norge, *Interetniske møter i barnehagen. Vilkår for barns samhandling i lek* omhandler betingelser for interaksjon og deltakelse som skapes i interetniske lekesituasjoner, og hvilke konsekvenser disse kan få for barn med etnisk minoritetsbakgrunn. Studien identifiserer noen sentrale trekk ved samspill på og i tilknytning til interetniske lekearenaer: Det finnes et majoritetskulturelt hegemoni i barnehagen som barna aksepterer uten å yte motstand, men det forekommer også interetniske møter som er kjennetegnet av likeverdighet. Det er store variasjoner i hvor mye barn deltar i interetniske leksituasjoner, noen deltar daglig, andre sjelden. Verbal kommunikasjon mellom barna foregår på norsk, og den non-verbale kommunikasjonen er kompleks og mangesidig. Zachrisen konkluderer avhandlingen med at barn med minoritetsbakgrunn sjelden blir gitt førende posisjoner i interetnisk lek. Videre har hun i en postdoktorstudie undersøkt betydningen av barnehagens omsorgsgiveres kulturelle bevissthet (Zachrisen, 2017), og

konkluderer med at omsorg i barnehagen foregår innenfor en kompleks sosiokulturell kontekst, som fordrer refleksjon hos omsorgsgiveren rundt hvordan kulturelle erfaringer og bakgrunner hos alle aktørene spiller med i møtene.

Kalkmans (2017) doktoravhandling *Day care as an integrational arena and inclusive environment: Newcomer Migrant Girls' Sociocultural Transitions and Negotiations of Identity, Home and Belonging* beskriver inkludering av nyankomne flyktningbarn gjennom samhandling og rollelek, og viser til at kamper om makt og posisjonering nyanserer den generelle oppfatningen av at barnehage ensidig er positiv for minoritetsbarn.

Sadownik (2018) har gjort en studie med fokus på polske barns opplevelse av tilhørighet i norske barnehager. Hennes artikkel *Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis)recognition of their needs in Norwegian ECECs* beskriver polske barn som er nye i barnehagen, og viser til at barna fremhevet det rike innholdet i barnehagene som svært positivt, men hevdet selv at de ikke ble inkludert som en del av fellesskapet på grunn av språklige barrierer. Avslutningsvis presenterer artikkelen ulike pedagogiske perspektiver på inkludering av minoritetsbarn i barnehage.

Disse studiene har relevans for problemstillingen som tas opp i artikkel 4 og 5, der jeg diskuterer forskningsspørsmål 3 om forhold som kan være til hinder for at alle barn tilbys et likeverdig læringsmiljø i barnehagen.

1.4.3. Forskning om pedagogisk atmosfære

Bollnow (1962), Jusso og Lane (2005) og Dupont (2008 og 2012) utgjør det teoretiske grunnlaget for mine beskrivelser av pedagogisk atmosfære. Johansson (2008) og Kampmann (2008) har tatt for seg pedagogisk atmosfære spesielt knyttet til barnehage. Analysene mine har bygget videre på et forskningsprosjekt av Johansson (2008) der hun skiller mellom tre ulike former for pedagogisk atmosfære i barnehager: en samspillende atmosfære der pedagogene er nærværende i barnas verdener, en kontrollerende atmosfære der pedagogene er distanserte og har vekt på instrumentell læring og struktur samt en ustabil atmosfære som ligger et sted mellom de to. De to førstnevnte formene var utgangspunkt for forskerblikket mitt da jeg begynte å gjøre deltakende observasjon i barnehagene.

Kampmanns (2008) studie er rettet mot atmosfære som uttrykk for barns opplevelse av, og tilgang til, de handlingsrommene som barnehagen tilbyr. Kampmann understreker betydningen av at barn får trekke seg ut av samhandling med andre når de har behov for det, og at atmosfæren avgjør barnas mulighet til å veksle mellom deltakelse og regresjon.

Disse studiene har særlig relevans for forskningsspørsmål 2 og artikkel 1 og 3, der jeg diskuterer atmosfærens betydning for barns initiativ til å delta i dialoger.

1.4.4. Samarbeid mellom hjem og barnehage

Selv om foreldresamarbeid ikke er et fremhevet tema i avhandlingen, har erfaringene barna har med seg hjemmefra til barnehagen, betydning for analysene, og jeg gjorde intervju med et lite utvalg foreldre. Jeg skal presentere noe relevant forskning som belyser foreldresamarbeid i flerkulturelle barnehager, og fremhever her også to forskningsprosjekter fra USA som har hatt relevans for mine analyser, og som kan supplere skandinavisk forskning. Heath (1982) har gjort en antropologisk studie som viser at læringskultur i vestlige utdanningsinstitusjoner bygger på bestemte former for leggeritualer med godnattfortellinger som er bygget opp gjennom dialog mellom barn og foreldre. Dette er dialoger knyttet til ritualer som er vanlige i det hun beskriver som «hvit middelklasse», men som kan være ukjent for familier med opprinnelse i andre deler av verden. Det vestlige utgangspunktet gjenspeiler en forståelse av normalitet der alternative måter å organisere barns dagligliv på ikke tas i betraktning. Heath (1982) konkluderer med at erfaringer fra hjemmet man vokser opp i, har betydning for hvilken tilgang man har på kunnskapen som presenteres i barnehage og skole.

Tobin, Arzubiaga, og Adair (2013) har skrevet boken *Children crossing borders. Immigrant parent and teacher perspectives on preschool* som fremstiller en omfattende intervjuundersøkelse med minoritetsforeldre og barnehagelærere i USA. Undersøkelsen belyser språklige og kulturelle ulikheter som på forskjellige måter hindrer minoritetsforeldre og barnehagelærere i å samarbeide om læringsmål. Et funn som har relevans for artikkel 5 i min studie, er at foreldrene hevder at de føler seg trygge når det er ansatte i skole og barnehage som har kunnskap om den religionen som praktiseres i hjemmet. Forskerne konkluderer med at foreldre vanligvis for første gang konfronteres med ulikhet mellom hjem og majoritetskultur når barna begynner i barnehage. Politikere og pedagoger har, ifølge dem, fortsatt ikke funnet tilfredsstillende løsninger for å inkludere minoritetsbarn og deres familier likeverdig.

Bergslands (2018) doktoravhandling *Barnehagens møte med minoritetsforeldre. En kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger* er gjort i Norge og tematiserer samarbeid mellom barnehage og hjem. Bergsland har utforsket hvordan tildeling av anerkjennelse og miskjennelse skjer i barnehagens møte med minoritetsforeldre, og hvordan disse tildelingene kan forstås i lys av teorier om makt. Bergsland konkluderer, i lys av Bourdieus teorier om ulike former for kapital, med at barnehagen synes å fungere på en

måte som gjør det lettere for noen grupper enn for andre å motta anerkjennelse. Sosiale og kulturelle ressurser har betydning for tildeling av anerkjennelse. Undersøkelsen har relevans for beskrivelser av foreldresamarbeid i artikkel 1 og 5 i denne avhandlingen.

Til slutt vil jeg nevne Krogstad (2015) som har gjort flere studier knyttet til fagområdet religion, livssyn og etikk i barnehagen. I forbindelse med kompetansehevingsprosjektet *Kompetanse for mangfold* (Utdanningsdirektoratet, u.å.) gjorde hun en undersøkelse som viser at religion i svært liten grad er tatt inn i politiske planer og overordnede føringer for barnehager. Størst relevans for min avhandling har imidlertid hennes studie om muslimsk barneoppdragelse, der hun presenterer uttalelser fra barnehagelærere i lys av Bourdieus begrep om habitus og kulturell kapital (Krogstad, 2019). Studien viser til at intervjupersonene til en viss grad generaliserer med hensyn til kategoriene «muslimsk» versus «norsk», og at det er behov for å se barneoppdragelse i et videre perspektiv, der landbakgrunn, etnisitet, kultur og religion setter preg på muslimske barns oppvekstmiljø. Jeg ser dette i forbindelse med Tobin et al. (2013) sine funn av at foreldre mener det har betydning at barnehagen har kunnskap om den religionen som praktiseres i hjemmet. Denne forskningen er relevant for forskningsspørsmål 3 og artikkel 5, der jeg tematiserer hvorvidt muslimske barn ble gitt mulighet til å bringe religiøse praksiser inn i dialoger i barnehagen.

1.4.5. Forskning om norskhet og majoritetsperspektivet

I arbeid med det tredje forskningsspørsmålet, som omhandler forhold som kan være til hinder for at alle barn tilbys et likeverdig læringsmiljø i barnehagen, har barnehagens majoritetsperspektiv vært grunnleggende. Temaet er også reflektert i overstående forskningsarbeider som for eksempel Palludan (2005) og Bergsland (2018).

Thun (2015) har gjort en tekstanalyse av barnehagens planverk, og konkluderer med at majoritetsperspektivet er dominerende, og dels til hinder for at alternative perspektiver kan prege og utvikle barnehagene. Undersøkelsen tar for seg hvordan det kulturelle mangfoldet beskrives i Rammeplan for barnehagen, og Thun påpeker at mangelen på refleksjoner rundt norskhet og maktperspektiver gir fare for at barnehagen ubevisst reproducerer majoritetens perspektiver istedenfor å legge til rette for å inkludere nye forståelser.

Videre har Seeberg (2003) i sin doktoravhandling gjort en komparativ studie mellom flerkulturelle skoler i Norge og Nederland, og viser til at fagstoffet i den norske skolen formidlet majoritetens verdier som om det representerte en normalitet, mens ulikhet mellom minoritet og majoritet i liten grad var et tema.

Til slutt vil jeg fremheve to sosiologiske undersøkelser som tar for seg norskhet. Lynnebakke og Fangen (2011) har gjort en intervjuundersøkelse med et utvalg som representerer etniske minoriteter i Norge, der informantene hevdet at norskhet kunne knyttes til bestemte kulturelle praksiser. De viser til at det gis stor betydning å beherske majoritetens verdier og væremåter. Vassenden (2011) beskriver ulike kategoriseringer av norsk og ikke-norsk, der noen kategorier kan være entydige, for eksempel statsborgerskap, mens andre kan være elastiske eller flytende, for eksempel kulturbakgrunn. Det flytende og elastiske gjør at det er vanskelig å angi presist hva norskhet er, hevder Vassenden (2011, s. 173). Dette blant annet fordi en person kan identifisere seg med eller tilskrives en norsk kategori i det ene øyeblikket, og befinne seg i en ikke-norsk kategori i det neste.

1.5. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for studiens tema og bakgrunn for valg av tema. Jeg har presentert forskningsspørsmålene og gitt en begrunnelse for begrepene jeg velger å bruke i min omtale av barnehager og aktører i et flerkulturelt samfunn. Avslutningsvis i kapitlet har jeg vist til tidligere forskning som har betydning for mitt forskningsblikk, og som har bidratt til å legge grunnlaget for denne studien. Jeg understreker at går man utenfor barnehagefeltet, er det gjort betydelig mer forskning omkring disse temaene som det ikke har vært rom for å presentere i denne forskningsoversikten.

I det følgende skal jeg gjøre rede for studiens teoretiske tilnærminger som har betydning for analysen.

2. Teoretiske og filosofiske perspektiver

Dette forskningsprosjektet har en kritisk, etnografiske inngang som innebærer å stille spørsmål ved oppfatninger om hva som ligger til grunn for menneskers forståelse av verden, og å søke alternative perspektiver. Derfor har jeg funnet det hensiktsmessig å gjøre bruk av teorier som kan gi et kritisk perspektiv på noen etablerte sannheter om barn, foreldre og personale i flerkulturelle barnehager, i prosjektets analyser. Teorier av Hannah Arendt og Mikhail Bakhtin ligger til grunn for analysene som belyser forskningsspørsmålene. Begge disse tenkerne presenterer perspektiver som kan gi nye innfallsvinkler til etablerte sannheter.

2.1. Presentasjon av Hannah Arendts perspektiver

Arendt betraktet seg selv som en politisk tenker, og hun var kritisk til å innlemme små barn i en politisk verden (Biesta, 2010, Korsgaard, 2014 og Nome, 2018). Arendt så altså ikke pedagogikk som en politisk virksomhet. Ifølge henne hadde ikke politiske handlinger noe i utdanningsinstitusjonene å gjøre, fordi «politikk forhandles av de som allerede er utdannet» (Arendt, 1961, s. 173). Den delen av Arendts filosofi som jeg velger å anvende i analysene, har utgangspunkt i essaysamlingen *Between the past and the future* (1961) og *Vita Activa- det virksomme liv* (1996). I disse tekstene gjør hun det klart at hun mener at før mennesker kan bidra til utvikling og endring gjennom samhandling i den politiske sfæren må de introduseres, og gjøre seg kjent med den bestående verden gjennom den sosiale sfæren (Biesta, 2010 og Korsgaard, 2014). I essayene *What is authority?* og *The crisis in education* fra *Between the past and the future* skriver hun at den bestående verden bør introduseres til barn gjennom skolesystemet, og at hun anser det som svært viktig at forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk. Autoriteten må tilhøre lærerne. I essayet *Reflections on little rock* (1959) gir hun eksempel på at å involvere barn i politiske tiltak, innebærer å overlate til barna å ta en kamp på vegne av de voksne. I eksempelet fra dette essayet dreier det seg om å gi barn et ansvar som voksne selv har vist seg ute av stand til å håndtere (Korsgaard, 2014, s. 38). På bakgrunn av dette hevder hun at først når barn har gjennomført en skolegang styrt av lærere som en tydelig autoritet, kan de inngå i politisk aktivitet som ifølge henne dreier seg om likestilt, gjensidig påvirkning med øvrige aktører i samfunnet. Skillet mellom den politiske og den sosiale sfæren består ifølge henne i at politikken kjennetegnes ved menneskers jevnbyrdighet, mens den sosiale sfæren er hierarkisk (Arendt, 1996, s. 48). I følge Arendt går disse sfærene hele tiden over i hverandre, men det er kun voksne, ferdig skolerte mennesker som kan delta

jevnbyrdig i den politiske sfæren. Når jeg anvender perspektivene hennes for å beskrive samhandling mellom barn i barnehage, er det altså ikke slik Arendt selv ville bruke sin egen filosofi. Til tross for at pedagogikk ikke er Arendts felt, har det vært gjort mange forsøk på å skrive henne inn i pedagogisk virksomhet (Korsgaard, 2014, s. 15). Jeg kommer nærmere tilbake til kritikk av Arendts filosofi og implikasjonene ved å bruke den i pedagogisk sammenheng. Korsgaard (2014) har i sin bok *Hannah Arendt og pædagogikken. Fragmenter til en gryende pædagogik* i stor grad lyktes i sitt forsøk på å anvende Arendts teorier i pedagogisk sammenheng uten å omskrive eller tolke teoriene hennes i en annen retning. Med denne boken som bakteppe våger jeg å bruke begrepene hennes i tilknytning til pedagogikk. Jeg har videre støttet meg på Benhabib (1993), Biesta (2010) og Walsch (2011) sine tolkninger når jeg har anvendt Arendt i nye sammenhenger. Disse tar for seg Arendts beskrivelser av menneskelig samhandling som kan relateres til tema og analyser i denne avhandlingen.

2.1.1. Pedagogikk som produksjon

Arendts tydelige fokus på mellommenneskelige interaksjoner er hensiktsmessig å bruke i analyser av samhandling i flerkulturelle barnehager, og jeg ser elementer både fra det hun beskriver som den sosiale sfæren og den politiske sfæren, i barnehagens pedagogiske virksomhet. Jeg kan imidlertid ikke anvende teoriene og begrepene hun bruker uten å forklare hvordan jeg forstår dem. Jeg skal derfor gjøre videre rede for noen sentrale begreper og beskrive hvordan jeg anvender dem i barnehagesammenheng.

Arendt (1961 og 1996) trekker opp en kontrast mellom det hun beskriver som tyranni på den ene siden, og menneskelig handling på den andre. I beskrivelser av kontrasten mellom gjensidig og likeverdig samhandling på den ene siden og ensidige mål for menneskelig virksomhet på den andre, bruker hun begrepene «vold», «tyranni» og «enehersker» om sistnevnte. Arendt var opptatt av at tenkning måtte være forankret i handling, og begrepsbruken var direkte relatert til politiske hendelser som var aktuelle i hennes tid og som var forankret i en filosofisk tradisjon som forbandt politikk med vold (Mahrdt, 2017, s. 8). Begrepene er lite anvendbare i barnehagesammenheng fordi de kan gi assosiasjoner til bevisst maktbruk blant enkeltmennesker. Jeg har derfor ikke anvendt begrepene i noen av de fem artiklene som utgjør avhandlingen, men jeg finner det hensiktsmessig å gjøre rede for dem her for å gi et helhetlig bilde av den teorien jeg bruker i analysene mine. I *Vita Activa – det virksomme liv* (1996) gir Arendt en beskrivelse av noen grunnleggende strukturer i samfunnet ved å distingvere arbeid, produksjon og handling. Arbeid dreier seg i korte trekk om å sørge

for det som er nødvendig for å overleve, mens produksjon dreier seg om å skape produkter. Både arbeid og produksjon er målbare størrelser som kan utføres med utgangspunkt i en plan om et forhåndsbestemt resultat. Handling representerer det politiske liv og skiller seg fra de to første ved at den er uforutsigbar, irreversibel og at den innebærer en ny begynnelse fordi den bringer noe nytt inn i verden som utløser nye handlinger. «Den nye begynnelsen står alltid i opposisjon til noe som kan beregnes statistisk» (Arendt, 1996, s. 179).

Arendt hevder at «tyranner, eller eneherskere, frigjør seg gjennom å skaffe seg makt over andre» (Arendt, 1961, s. 146). En tyrann styrer med utgangspunkt i sin egen vilje og interesse, og står i kontrast til politiske demokratier som er bundet av felles lover og regler. I politisk forstand henger vold sammen med maktesløshet. Vold isolerer herskeren fra sine undersåtter og undersåttene fra hverandre slik at samhandling umuliggjøres (Arendt, 1996, s. 208). Når ord misbrukes for å tilsløre hensikter, har vi ifølge Arendt med vold å gjøre. Arendts beskrivelser av vold, tyranni og enehersking kan ikke forstås som konkrete størrelser, men snarere metaforer for krefter som kan bidra til å bryte ned menneskelig samhandling. Vold forekommer ikke i rendyrket form, men er kjennetegnet ved sin instrumentelle karakter som bryter ned menneskelig samhandling og blir rettfærdiggjort av målet den tilstreber (Mahrtdt, 2017, s. 11). I barnehagesammenheng kan slike krefter begrense deltakernes muligheter til å påvirke. Dersom politiske føringer for barnehager har en begrensende effekt på samhandling og mulighet for påvirkning, kan det dreie seg om vold slik det beskrives av Arendt. Det kan for eksempel handle om føringer i samfunnet som er styrt av økonomiske hensikter snarere enn hensyn til enkeltmenneskers behov. Begrepet vold i denne avhandlingen innebærer å planlegge mål for andre uten å involvere dem det gjelder. Det kan for eksempel skje når premissleverandører i form av barnehageledere eller politikere har bestemte mål for hva barna skal produsere av konkrete ferdigheter uten at målene er tilpasset individene. Walsch (2011) skriver at den som ikke har forstått Arendts distinksjon mellom produksjon og handling, heller ikke forstår distinksjonen mellom vold og handling. Distinksjonen ligger, slik jeg ser det, mellom på den ene siden produksjon av det målbare og forhåndsbestemte som reflekterer noen interesser som ikke nødvendigvis ligger i individet som bestemmelsene tas på vegne av, og på den annen side læringsprosesser gjennom gjensidig samhandling. Dette kan sees i sammenheng med Biestas (2011) henvisning til de to ulike tradisjonene innenfor pedagogikk, der en undervisningskontekst med klare læringsmål dominerer et syn, mens barns autonomi og dannelsesprosesser mellom barn og pedagog dominerer et annet. Jeg skiller derfor mellom pedagogikk som produksjon og pedagogikk som handling i mine videre diskusjoner.

2.1.2. Ansvar

I essayet *What is authority?* fra *Between the past and the future* beskriver Arendt begrepet «autoritet» som tyranniets motsetning (Arendt, 1961, s. 97). Autoritet forstås som et bestående grunnlag, et fast fundament som beskytter verden mot ustabilitet. Arendt ser autoritet sterkt forbundet med tradisjon og knyttet til den sosiale sfæren. Gjennom å ta vare på tradisjon tar vi også vare på vår forbindelse til fortiden og til de menneskene som har bidratt til å etablere det fundamentet vår verden er bygget på (Arendt, 1961, s. 94). Det gjør at vi kan forstå noe av grunnlaget for den verden som omgir oss. Barnehagen kan, i lys av Arendts teorier, forstås som en etablert verden bygget på bestemte tradisjoner. Denne verden er skapt av menneskene som gjennom tidene har vært der og påvirket den, og den representerer et felles grunnlag. For å forstå de verdiene som preger vår verden, må vi også forstå tradisjonene som den er bygget på. Betydningen av å ha noe felles å kommunisere om er viktig i Arendts filosofi, og autoritet kan representere et slikt felles fundament. Begrepet autoritet forstås altså som et utgangspunkt for inkluderende praksiser, og selv om det står i klar motsetning til tvang og tyranni, fungerer det hierarkisk (Arendt, 1961, s. 93). I det hierarkiske ligger det at de som representerer den bestående verden, har ansvar for å inkludere det nye og uforutsette. Barn, foreldre og personale som er nye i barnehagen, blir presentert for det konkrete og verdimesse innholdet gjennom handlingene til de som allerede befinner seg der. Arendt (1961, s. 92) beskriver hvordan nykommere i verden har et behov for å bli «guidet gjennom den allerede bestående verden». Jeg ser personalet i barnehagen som ansvarlige for dette.

I essayet *What is freedom?* fra *Between the past and the future* beskriver Arendt begrepet ansvar i sammenheng med frihet (Arendt, 1961, s. 142). Frihet kan aldri opptre isolert, men ligger i en forbindelse mellom menneskers personlige indre motivasjon og den årsakssammenhengen som opptrer i den ytre verden (Arendt, 1961, s. 143). Vår egen frie vilje må alltid sees i sammenheng med årsakene og effektene den utløser. Barnehageansattes handlingsfrihet innebærer å forstå hvordan deres tilrettelegging av barnehagens innhold får konsekvenser for andre ansatte, barn og foreldre. I likhet med autoritet står også frihet i motsetning til tyranni. Arendts beskrivelse av frihet og ansvar ligger til grunn for min beskrivelse av en myndig kommunikasjonssfære i artikkel 2, der personalet tar ansvaret for å sette en aktivitet i gang, men er sensitive overfor barnas reaksjoner og lar aktiviteten være åpen for påvirkning.

2.1.3. Pedagogikk som handling

I motsetning til et syn på barnehagens innhold som resultatorientert ut fra forutbestemte mål, kan pedagogisk virksomhet betraktes som uforutsigbart, skapt gjennom møter mellom barn og personale i barnehagen. Et slikt syn er i tråd med barnehagens formålsparagraf (Barnehageloven 2005), som har et dannelsesperspektiv på læring. Innføring av begrepet danning i barnehagens formålsparagraf representerer et syn på læring der barnet sees som en viktig aktør i sin egen læringsprosess. Gustavsson (2012, s. 32) hevder at gjennom danning tolkes nye erfaringer inn i den forståelsen vi allerede har av verden, og utvider vårt verdensbilde. Ødegaard og Krüger (2012, s. 21–22) forbinder dannelsesbegrepet til Arendts (1996) *Vita Activa* - virksomme liv- ved å hevde at personlig selvbestemmelse får individet til å agere kommunikativt når det knyttes aktivt til de samfunnsmessige vilkårene som individet lever under. Videre beskriver de danning som en prosessuell tilstand som hele tiden er formbar; den forandrer seg gjennom refleksivitet. Barn og personale skaper fortellinger som utvikles og formes på nytt gjennom de møtene som skjer i barnehagen.

Jeg ser Gustavssons (1998 og 2012) beskrivelse av danning i relasjon til Arendts filosofi, selv om hun ikke anvendte begrepet danning. Arendt (1996) beskriver «veven av relasjoner» som metafor for den bestående verden som mennesker trer inn i og blir en del av gjennom samhandling med andre. Veven har et påbegynt mønster som er skapt av de som allerede befinner seg i verden, det vil si at den ligger forut for den handling og tale som nykommerne bringer med seg inn. Den nyankomne synliggjøres gjennom sin handling og tale, og representerer således en ny begynnelse. Arendt fremstiller dette metaforisk som tråder som slås inn i et mønster som allerede er i veven, og som påvirker og forandrer mønsteret på samme måte som de som kommer inn også affiseres av alle livstrådene de kommer i berøring med (Arendt, 1996, s. 177). Trådene viser et unikt mønster skapt av de mellommenneskelige møtene, og disse mønstrene utgjør «livsveven» (Arendt, 1996, s. 186). Mønsteret i veven lar seg fortelle som menneskers livshistorier. Barn som begynner i barnehage, vever seg inn i barnehagens mønster gjennom samhandling med andre barn og personale. Mønstrene blir unike i kraft av det særegne og personlige hver enkelt deltaker bringer med seg inn. Måten barn blir møtt på i barnehagen har betydning for hvordan mønstrene utvikler seg. Denne måten å forstå danning på ligger til grunn for analyser i artikkel 1.

Fenomenet makt oppstår ifølge Arendt (1996, s. 205) alle steder der ord og gjerninger veves inn i hverandre i den hensikt å etablere nye forbindelser og å skape nye realiteter. Hun bruker begrepet «fremtredelsesrom» om et sted der mennesker gjøres synlig for hverandre gjennom

handling og tale. I fremtredelsesrommet synliggjøres verdens mangfoldighet, i Arendts teori beskrevet som pluralitet. Ifølge Arendt (1996, s. 206) springer makt «ut av menneskers samhandling og forsvinner så snart menneskene spres igjen». Dette innebærer at man kontinuerlig må møtes på nytt for å aktualisere makten.

At noe trer fram for oss og oppfattes både av oss selv og andre, betyr i menneskers verden at det får virkelighet (...) Nærværet av andre som ser det vi ser og hører det vi hører, forsikrer oss om vår egen og verdens realitet (Arendt, 1996, s. 63).

Denne synligheten oppstår i det Arendt beskriver som «det offentlige rom», der det politiske livet foregår. Gjennom menneskelig initiativ bringes noe nytt inn i verden, og det nye som bringes inn og inngår i form av handling og tale i samvær med andre, utgjør det offentlige rommet der mennesker er likeverdige. Det nye og unike som mennesker tar med seg inn, av Arendt beskrevet som natalitet, har betydning for fortsettelsen. Det offentlige rommet er altså tyranniets motsetning fordi alle som deltar der, setter sitt preg, ikke på samme måte, men likeverdig. Gjennom å møtes og gjøre våre perspektiver synlige for hverandre skaper vi en verden som er felles i den forstand at vi ser det samme, men vi ser det på ulik måte. I en flerkulturell barnehage innebærer denne formen for dynamisk makt å påse at alle ansatte, barn og foreldre har mulighet til å delta og synliggjøre sine perspektiver, samtidig som de også påvirkes av andres perspektiver.

Arendt (1996, s. 180) beskriver hvordan mennesker trer inn i verden med hele seg, og for å kunne delta og sette preg på den verden man trer inn i, må det man bringer inn, tas imot uforbeholdent. Gjennom handling og tale agerer mennesker med hverandre, ikke for eller mot hverandre (Arendt, 1996, s. 181). Arendts handlingsbegrep innebærer at ethvert menneske er unikt og representerer en ny begynnelse som ikke kan planlegges eller forutsees. Gjennomgående i hennes teorier er derfor verdens uforutsigbarhet. Når et nytt barn begynner i barnehagen, må det bli møtt i kraft av det nye som det har med seg inn, og dette kan ikke planlegges. Uforutsigbarheten gjør at man ikke kan vite utfallene av møter mellom mennesker før man betrakter dem i ettertid (Arendt, 1996, s.178 og s.191). Å ta et initiativ vil dermed innebære risiko fordi man ikke kan vite hvordan handlingen følges opp av andre, eller hva som blir utfallet (Arendt, 1996, s. 194). Det ligger en usikkerhet i det å delta gjennom å ta et initiativ fordi den som handler aldri kan vite hvordan initiativet vil bli tolket (Arendt, 1996, s. 197). Menneskelig samhandling er derfor skjør fordi makten står i fare for å kollapse når man ikke forstår hverandre. Arendts forståelse av pluralitet ligger til grunn for analyser av samhandling mellom deltakere i barnehagene i artikkel 1, 3 og 5.

2.2. Presentasjon av Mikhail Bakhtins perspektiver

Bakhtins verdensanskuelser fokuserer heller ikke spesielt på pedagogikk eller barns utvikling. Til tross for at han var lærer i mange år, har han aldri studert barn (Pesch, 2018). Jeg vil likevel hevde at Bakhtins begreper knyttet til monologiske og dialogiske verdensanskuelser er hensiktsmessige å bruke i analyser av samhandling i flerkulturelle barnehager.

White (2016, s. 4) forklarer hvordan hun bruker Bakhtins perspektiver i forbindelse med «early years pedagogy» med at de gjør oss bevisst på hvordan dominerende diskurser former praksis på en måte som forplikter oss til å utfordre våre etablerte oppfatninger. Ifølge White strekker Bakhtins perspektiver på språk som mellommenneskelige handlinger seg langt utover det uttalte ord. Bakhtins perspektiver belyser det våre kommunikasjonspartnere faktisk er opptatt av, snarere enn våre egne forhåndsbestemte oppfatninger. I barnehagepedagogikk betyr dette at vi bør lytte til barnets kunnskaper, engasjement og interesser og la dem sette preg på dialogene.

Pesch (2018) har anvendt Bakhtins teorier i analyser av barnehagens språklige praksiser med flerspråklige barn, og skriver at “dialogismen brukes som et filosofisk rammeverk som legger føringer for epistemologiske, ontologiske og derved også pedagogiske holdninger” (Pesch, 2018, s. 49). I denne forståelsen brukes dialogismen gjerne som et alternativ til kvantitativ forskning med entydige resultater fordi de gir rom for mer komplekse forståelser mellom barnehagebarn og personale (Pesch, 2018, s. 50, de Vocht, 2015, s. 53 og White, 2016, s. 4). Det vil si at Bakhtins teorier – i likhet med Arendts – kan gi alternative innfallsvinkler til oppfatninger og praksiser som dominerer innenfor det flerkulturelle barnehagefeltet. Pesch (2018, s. 48) viser videre til diskusjoner om hvilket fagfelt Bakhtin egentlig tilhører. Selv om han tradisjonelt har blitt plassert innenfor språkvitenskap og språkfilosofi (jf. Holquist, 2002 og White, 2016), vises det også til en økende enighet om at Bakhtin regnes som interdisiplinær filosof (de Vocht, 2015). I denne studien, hvor kommunikasjon er sentralt som del av en diskusjon om barns deltakelse i barnehagen, brukes Bakhtins teori om alle former for samhandling. Dialoger brukes derfor som en metafor som kan overføres til en videre forståelse av verden (Ongstad, 2004). Bakhtin er oversatt fra russisk og tolket av mange. Jeg bruker både primærkilder og andres tolkninger, i hovedsak Holquist (2002), Freedman & Ball (2004), Slaatelid (1998) og Robinson (2011), fordi disse bidrar til å forklare og utdype de sentrale begrepene jeg bruker i avhandlingens analyser. Jeg vil videre særlig fremheve Ødegaard (2012), White (2016) og Pesch (2018), som har anvendt Bakhtins perspektiver i

studier som omfatter barn i barnehagealder og som derfor har stor relevans for denne avhandlingen.

2.2.1. Dialogisme

Livet er i seg selv grunnleggende dialogisk, det vil si at hele vår tilværelse dreier seg om å være i dialog, hevder Bakhtin (1984, s. 293). Å være er det samme som å ha dialogisk samkvem, og når dialogen slutter, slutter alt (Bakhtin, 2003, s. 197). Dialogismen er helt grunnleggende i Bakhtins filosofi, og kan ifølge Slaatelid (1998, s. 70) forstås som «dialogiske relasjoner mellom stemmer i det samme ordet, eller mellom ord». Nærmere forklart betyr det at mennesker kommuniserer om noe de har felles gjennom sine forskjellige og unike innfallsvinkler. Det som er felles, gjør det mulig for oss å kommunisere, og de forskjellige innfallsvinklene utvider vår forståelse og bidrar til at verden utvikler seg videre. Slaatelid (1998) viser til at Bakhtin hevder at ordet ikke tilhører noen alene, men kan forstås som et møtested for meninger og dialogiske relasjoner mellom de ulike meningene. Ordet kan forstås som det vi har felles, men som gjennom ulike innfallsvinkler og tolkninger gir oss mulighet til å forstå verden fra ulike perspektiver. Ødegaard (2012, s. 36) viser til at «selvet er dialogisk i den forstand at to mennesker er til stede samtidig, men i ulike rom, forstått som at de står i ulik posisjon til hverandre». Dialogisme innebærer at selvet alltid vil være i relasjon til noen eller noe. Alt vi kommuniserer kommer som respons på noe som allerede er blitt kommunisert, og er rettet mot noe eller noen (Robinson, 2011). I dialogisme forstås kommunikasjon i meget vid forstand, der ikke bare ord, men enhver kroppslig bevegelse kan regnes som en ytring (Bakhtin, 1984, s. 239). I mine analyser har den vide forståelsen av kommunikasjon stor betydning fordi barn som er nye i barnehagens kontekst, er avhengige av et personale som er i stand til å tolke enhver måte å ytre seg på. Menneskelig kommunikasjon foregår innenfor kontekster der diskurser utgjør rammene. Bakhtin (1981) beskriver diskurs som et sosialt fenomen som manifesteres gjennom måten vi henvender oss til hverandre og svarer på hverandres ulike ytringer på.

2.2.2. Noen sentrale begreper i Bakhtins teorier

Bakhtin viser til i to kontrasterende perspektiver på verden: et monologisk og et dialogisk. En monologisk forståelse av verden innebærer at man ser bort fra at kommunikasjon forekommer mellom flere aktive parter, mottakeren betraktes som passiv (Bakhtin, 1998, s. 11). Det vil si at verden betraktes ut fra et bestemt perspektiv, uten at det tas høyde for de mange ulike måtene livet kan forstås på. Verden forstås som forutsigbar og målbar, bygget opp av et bestemt sett med regler. Jeg forstår en monologisk verdensanskuelse i lys av det

Bakhtin beskriver som autoritative diskurser. Dette er diskurser med absolutte rammer som det er umulige å endre (Bakhtin, 1981, s. 342). Autoritative diskurser har makt over oss, samtidig som de står i en viss distanse fra oss, derfor kan vi ikke påvirke eller forandre dem. Ifølge Bakhtin er autoritative diskurser knyttet til fortiden, de kan være representert for eksempel av institusjoner eller politisk makt og har til hensikt å opprettholde det bestående. Selv om vi ikke kan endre autoritative diskurser, har de ifølge Bakhtin bare makt over oss når de er virksomme. Vi kan ikke påvirke eller endre dem, men vi kan velge å avvise dem totalt.

Som motsetning til de autoritative diskursene beskriver Bakhtin «internally persuasive discourses», diskurser som overbeviser vårt indre, også formulert som hverdagsdiskurser (Bakhtin, 1981, s. 342 og Freedmann & Ball, 2004, s. 8). Mens autoritative diskurser er distanserte fra oss og derfor umulig å påvirke, står vi i et personlig forhold til hverdagsdiskursene. Vi gjør dem til en del av oss selv gjennom å kle dem i våre egne ord, gester og modifikasjoner, og gjennom å la oss påvirke av andres hverdagsdiskurser. Hverdagsdiskurser tilhører individene, og de individuelle utprøvingene av nye overbevisninger gjør at vi kan åpne opp for andres ideer og tanker. Det dialogiske forholdet til andres diskurser bringer fram nye forståelser hos oss selv så vel som hos andre (Bakhtin, 1981, s. 346). Bakhtin beskriver en konstant kamp mellom de to formene for diskurser, der man på den ene siden søker å tilhøre det systemet man er en del av, og på den andre siden fri seg fra den autoritative verden og den fortiden denne representerer (Bakhtin, 1981, s. 343). I denne avhandlingen kan dette forstås som en kamp mellom å tilpasse seg majoritetens diskurs i barnehagen, og å ivareta egne meninger, tanker og behov, og er særlig gjort rede for i artikkel 5 om hvorvidt personalet gir rom for dialoger om religiøse praksiser i barnehagen. Dialogene utvikles gjennom samhandling, men tankene oppstår og formes i en gjensidig påvirkning og kamp med andres tanker (Bakhtin, 1998, s. 36). Konteksten vil ha avgjørende betydning både for hva som blir kommunisert og hvordan dette blir forstått (Bakhtin, 1998, s. 20). Det som blir sagt, kan med andre ord aldri forstås uavhengig av en situasjon.

Bakhtin beskriver også språk som todelt. Språkformen er grammatisk bygget opp av ordforråd og ord som har en bestemt betydning (Bakhtin, 1998, s. 23). Språkformen støpes videre i en sjanger som er bestemt av kommunikasjonssfæren (Bakhtin, 1998, s. 21). En kommunikasjonssfære formes av situasjonen og relasjonene mellom de som deltar, og kan være for eksempel personlig, offisiell, intim, familiær eller posisjonierende. Kommunikasjon kan derfor, ifølge Bakhtin, kun forstås i den bestemte situasjonen den forekommer i. I artikkel 2, 3 og 4 er kommunikasjon og samhandling gjennom kommunikasjonssfærer et sentralt tema.

I en dialogisk forståelse av kommunikasjon oppstår enhver ytring som svar på andres ytringer (Bakhtin, 1998, s. 38), det vil si at språk aldri kan skje i isolasjon. Bakhtin understreker i likhet med Arendt at det er umulig å forutsi hva som vil bli utfallet av dialogiske møter mellom mennesker (Bakhtin, 1998, s. 32). Ytringene er uforutsigbare fordi de alltid kommer som et svar som igjen leder til ny informasjon, forståelse og endring. Endringene er avhengige av konteksten kommunikasjonen foregår i. Bakhtin (1998) hevder at mennesker kan beherske en talesjanger helt perfekt og likevel fremstå hjelpeløse i en annen kommunikasjonssfære. Innlæring av ord og setninger er derfor ikke er tilstrekkelig for å beherske språk, dialog med andre krever både ulike kommunikasjonsferdigheter og et felles forståelsesgrunnlag med de andre som deltar i kommunikasjonen.

Bakhtins teorier om dialoger som oppstår gjennom svar på andres ytringer, forklares av White (2016, s. 21) som *answerability* – videre beskrevet som ansvar – og handler om å ta imot andre mennesker ubetinget. White (2016) viser til Bakhtins beskrivelser av dialoger som uforutsigbare, og skriver at enhver har ansvar for å rette seg inn mot de andre deltakerne i dialogene (Bakhtin, 1981). White (2016, s. 21) setter dette i sammenheng med barnehagepedagogikk, og hevder at ved å balansere mellom «an intimate act of love» og «an external act of accountability» kan pedagoger bygge forpliktende relasjoner til barn. Det handler om en etisk forpliktelse til å ivareta barnet. Sentralt i dette ansvarsforholdet er hva pedagogene kommuniserer til barna om hvordan de oppfattes, og de konsekvensene pedagogenes forståelse av barna får for selvbildet deres.

Jeg har videre valgt å benytte Bakhtins begrep polyfoni i analysene mine. Både dialoger og polyfoni er sentrale begreper i dialogismen, og har mye til felles fordi begge deler handler om mangfold og uforutsigbarhet. I mange anvendelser av Bakhtins teorier blir begrepene sett på som synonyme (Robinson, 2011). I min bruk av begrepene i barnehagesammenheng ligger forskjellen i at samhandling mellom barn og personale inngår i dialogene, mens polyfonien oppstår i aktiviteter der barna har fullstendig frie valg og en større distanse til personalets direkte påvirkning. Begrepet polyfoni er hentet fra musikkteori, og Bakhtin (1984) henviser til Dostojevskis romaner når han beskriver en polyfonisk verden. I romanene Bakhtin henviser til, bruker ikke Dostojevski en overordnet forfatterstemme, men lar alle de ulike stemmene som romankarakterene representerer, fortelle historien. Slik fremstår fortellingen flerstemmig, som en polyfoni (Bakhtin, 1984 og Robinson, 2011). Polyfonien forstås altså som en pluralistisk, flerstemt verden bestående av autonome subjekter. Hver stemme har sitt eget perspektiv og sin egen verdi. Moe (2014, s. 55) viser til at Bakhtins polyfoniske begrep kan

forstås som kroppslige erfaringer, en fornemmelse av det flerstemte snarere enn bevisst tenkning. Ut fra et monologisk perspektiv fremstår den polyfoniske verden kaotisk fordi den innebærer at man må gi slipp på all kontroll (Robinson, 2011). Samtidig er det i polyfonien at alle stemmer er likeverdige og ingen er overordnet en annen (Bakhtin, 1984, s. 7). Dette flerstemmige prosjektet er også beskrevet som heteroglossia (Bakhtin, 1981), relatert til pedagogikk og barnehagefeltet av White (2016). White (2016, s. 209) viser til heteroglossia som det helhetlige, levende språket slik det fremkommer i barnehagens hverdag. I mine analyser innebærer det at alle stemmer og måter å uttrykke seg på er likeverdige, og at ingen aktiviteter eller måter å gripe barnehagens innhold på er rangert som mer verdt eller viktigere enn andre. I polyfonien er barna gitt full frihet til å uttrykke seg på sine individuelle måter. I artikkel 2 beskriver jeg noen konsekvenser av dette.

2.2.3. Talesjangere og kommunikasjonsfærer

Talesjangere kan forstås som bestemte språkformer eller typiske ytringsformer (Bakhtin, 1998, s. 21). Evne og mulighet til å tolke bestemte sjangere og kommunisere innenfor disse, er viktige både for personale og barn når de samhandler gjennom kommunikasjonsfærer i barnehagen. Bakhtin (1998) hevder at organisering av talesjangre kan sammenlignes med grammatiske former, det vil si at de er bygget opp som faste mønstre som består av bestemte likhetstrekk. Samtidig er de ekstremt uensartede og vanskelig å måle (Bakhtin, 1998, s. 5). I artikkel 4 bruker jeg Bakhtins sjangerbegrep for å beskrive kommunikasjonsfærer i barnehagen som har utgangspunkt i det jeg betegner som «norskhet» eller «norsk kultur». Bakhtin (1998) skriver at for å kommunisere innenfor en talesjanger må man vite hva samtalen dreier seg om (tematisk), hvordan samtalen settes sammen og bygges opp (kompositorisk) og om toner og posisjoneringer i forhold til hverandre (stilistisk). Jeg viser til hvordan talesjangrene er preget av et innhold og en måte å henvende seg på som bunner i en kultur som barn med majoritetsbakgrunn gjerne har lært hjemme. Innholdet bygger på erfaringer som er lettere tilgjengelig for personale og barn som har tilhørighet til majoritetens kultur. Noen talesjangre i barnehagen kan derfor virke ekskluderende på barn som vokser opp i hjem som har gitt dem erfaringer forskjellige fra majoritetens normer og verdier.

2.3. Likheter og ulikheter i Arendts og Bakhtins perspektiver

Jeg ser mange forbindelser mellom Arendt og Bakhtin, og velger å bruke begge perspektiver fordi de belyser samhandling og dialog fra to ulike sider. Arendts beskrivelser har

utgangspunkt i kommunikativ handling, mens de Bakhtinske perspektivene jeg bruker i avhandlingen, har utgangspunkt i språk som kommunikasjon. På den måten kan barnehagen betraktes gjennom perspektiver som utfyller hverandre.

2.3.1. Autoritet og ansvar

Både Arendt og Bakhtin ser en verden forstått i lys av begrepet *authority* som forbundet til tradisjoner, men de legger ulikt innhold i begrepet. Mens Bakhtin (1981) ser autoritative diskurser som noe uforanderlig, ser Arendt (1961, s. 94) autoritet som et stabilt grunnlag som verden kan utvikle og fornye seg fra. Det Bakhtin (1981) beskriver som autoritative diskurser, kan sammenlignes med Arendts (1961, s. 97) beskrivelse av tyranni, fordi begge viser til at premissene menneskene er gitt, ikke lar seg endre eller påvirke. Begrepet autoritet for Arendt (1961, s. 95) dreier seg om at mennesker som allerede befinner seg i den etablerte verden, har en plikt til å sørge for at nye som kommer inn, får en mulighet til å påvirke for å fornye grunnlaget som tradisjonene er bygget på (Korsgaard, 2014). Arendts filosofi legger vekt på ansvaret som følger av kunnskap om den bestående verden, mens ansvar i Bakhtins filosofi har fokus på å respondere på andres ytringer. Jeg forstår det slik at Arendts ansvarsbegrep bygger på autoritet som et stabilt grunnlag, mens ansvar i Bakhtins teori kan handle om å bryte med det autoritative for å utvikle dialogiske diskurser. Imidlertid viser begge til en etisk forpliktelse til å komme dialogpartnere i møte, og her blir perspektivene sammenfallende. Arendts forståelse av ansvar med utgangspunkt i en autoritativ verden kan sammenlignes med Bakhtins begrep *answerability*. Ansvar gjennom Arendts perspektiver kan sammenlignes med den etiske forpliktelsen som ligger i Bakhtins ansvarsbegrep. I barnehagesammenheng har begge beskrivelse av ansvar stor betydning i forbindelse med personalets forpliktelse til å vurdere konsekvensene deres måte å legge barnehagens innhold til rette og respondere i kommunikasjon på, får for barna.

2.3.2. Det monologiske perspektivet i pedagogikk som produksjon

Docker & Jaireth (2003) trekker linjer mellom Arendts forståelse av begrepene “vold” og “tyranni” og det Bakhtin beskriver som monologiske og autoritative diskurser. Beskrivelsen av pedagogikk som produksjon i Arendts perspektiv, der beslutningstakere og menneskene som er berørt av beslutninger er isolert fra hverandre, kan forstås i sammenheng med et monologisk perspektiv der autoritative diskurser dominerer. Voldens instrumentelle karakter (Mahrtdt, 2017, s. 10) kan sammenlignes med Bakhtins (1998) beskrivelse av en monologisk verdensanskuelse der kun ett perspektiv har gyldighet. Både Arendt og Bakhtin beskriver

dialoger som fraværende når en part er i en posisjon som definerer sannhet, mens den andre er posisjonert som underordnet og prisgitt den førstes definisjon.

2.3.3. Et dialogisk perspektiv og pedagogikk som handling

Bakhtins teorier om dialoger og hverdagsdiskurser ser jeg i sammenheng med Arendts beskrivelse av livsvev og pluralisme. Dette er begreper som viser til hvordan møter mellom mennesker er uforutsigbare og bidrar til utvidelse av perspektiver og nye forståelser. Dette understøttes av Bortolotti (2017, s.302) som sammenligner Arendts perspektiver på handling i det offentlige rom med Bakhtins beskrivelse av dialoger. Uforutsigbarheten i menneskelig handling og menneskelige dialoger bidrar, ifølge Bortolotti (2017), til endring i form av nye måter å betrakte verden på.

I hverdagsdiskursene som oppstår når pedagogikk fungerer som handling, kan møter mellom barn, personale og foreldre i flerkulturelle barnehager synliggjøre verden fra ulike perspektiver, og på den måten utfordre den opprinnelige forståelsen til hver av deltakerne. Slik utvikler og endrer verden seg alltid til en viss grad når mennesker møtes og samhandler.

2.4. Kritik av Arendts og Bakhtins perspektiver

Hannah Arendt levde fra 1906 til 1975, og Mikhail Bakhtin levde fra 1895 til 1975. Begge hadde hoveddelen av sitt akademiske virke mellom 1940 og 1970, altså for mer enn 50 år siden. Når teoriene anvendes og tolkes, tar jeg i betraktning at de er utviklet i en annen historisk kontekst. Arendts perspektiver på skole og utdanning kommer tydeligst frem i essaysamlingen *Between the past and the future* som utkom i 1961, og synet på barn har utviklet seg betydelig siden den gang. Det kan hende at teoriene hennes hadde sett annerledes ut i lys av det synet på barns rettigheter og medvirkning som dominerer i dag, og som i Norge kommer til uttrykk gjennom barnehagens formålsparagraf (Barnehageloven, 2005). Både Arendts og Bakhtins teorier er utviklet i en samtid preget av politisk uro. Arendt var sterkt preget av sin identitet som flyktning, noe hun skriver om i essayet *We refugees* (Arendt, 1943). Bakhtin tilbragte store deler av sitt voksne liv i fengsel (de Vogt, 2015, s. 56). I det følgende skal jeg gjøre rede for noen av de innvendingene som har vært rettet mot å anvende perspektivene til de to filosofene.

2.4.1. Kritik av Arendts perspektiver

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, var Arendt (1959) kritisk til at barn skulle delta i det hun forsto som politisk handling. I artikkelen *How to Exist Politically and Learn from It:*

Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education diskuterer Biesta (2010) Arendts argumentasjon om barnas plass i den politiske verden. Biesta (2010, s. 567) samtykker i at barn ikke bør gis ansvar i den voksne verden, men retter samtidig kritikk mot det absolutte skillet hun trekker mellom utdanning og politikk, der hun også utelukker de politiske dimensjonene som ligger i utdanningen. Ifølge Biesta bruker Arendt i den sammenhengen et utviklingspsykologisk perspektiv som gir en forståelse av at det eksisterer et klart skille mellom barndom og voksenliv, der det er selve forvandlingen fra barn til voksen som gjør et individ klar til å delta i politikk. Biesta hevder at Arendt ser bort fra at man ikke kan se barn og voksne som absolutte størrelser. Barn innlemmes gradvis i de voksnes verden, og behovet for å delta og påvirke i ulik grad kan variere med alder, og fra barn til barn.

Kritikken mot Arendts dikotomiske skiller fremmes også av Benhabib (1993) som er kritisk til måten Arendt skiller det private og det offentlige på, eller den sosiale og den politiske sfæren. Benhabib (1993, s. 98) viser til slagordet som har oppstått som følge av feminismen: «det private er politisk» når hun skriver at en del kamper som kjempes, innebærer at det offentlige engasjerer seg i det private. I likhet med Biesta (2010) retter Benhabib (1993) kritikk mot at Arendt, egentlig i strid med sin egen filosofi, beskriver verden i absolutte størrelser. «Det offentlige rom» er definert som et sted der helt bestemte aktiviteter, nærmere bestemt handlinger som står i kontrast til arbeid og produksjon, finner sted. Arendt begrenser sitt eget begrep om offentlige rom på en måte som ikke er kompatibel med hennes egen filosofi, hevder Benhabib (1993). Benhabib (1993, s. 100) skriver: «I argue that to engage in a dialectical conversation with Hannah Arendt about the concepts of the public and the private, to think *with* Arendt, *against* Arendt, is crucial». For å bruke Arendts teorier må man, ifølge henne, tenke med Arendt mot Arendt, altså bruke hennes egne teorier til å forklare viktigheten av å oppheve de dikotomiske skillene. Argumentene til Biesta og Benhabib er at det er uforutsigbart hvor og når menneskelige møter oppstår, og hva de leder til. Hvis man skal utelukke private hushold eller undervisningsinstitusjoner fra disse prosessene, utelukkes viktige aktører som bidragsyttere.

Imidlertid imøtegår Korsgaard (2015) kritikken til Benhabib (1993), og særlig Biesta (2010), ved å hevde at de har misforstått Arendts beskrivelse av skillene mellom barn og voksen, undervisning og politikk samt det private og det politiske. I Korsgaards (2015) tolkninger av Arendts tekster beskriver hun dette som sfærer som går i hverandre og overlapper hverandre, og ifølge ham har Arendt aldri påstått at undervisning foregår i et lukket rom upåvirket av samfunnet. For å forstå Arendts motstand mot å sende barn for tidlig inn i den politiske

sfæren, må man se den i lys av hennes perspektiver på ansvar, hevder Korsgaard. Å representere den etablerte, bestående verden innebærer å ta ansvar for å beskytte barn mot å bli gitt et ansvar de ikke er modne for å ta. Barn beveger seg mellom private og sosiale sfærer, og undervisningen de deltar i, kan ikke forstås fullstendig adskilt fra disse. Ifølge Korsgaard (2015) lærer barn om verden ved å delta på disse ulike arenaene i en balanse mellom å lære om det bestående (autoritære) og å påvirke (gjennom natalitet). Det Arendt advarer mot, er ifølge Korsgaard (2015) å overlate ansvar til barna alene. I *Reflections on little rock* (Arendt, 1959) gjør hun rede for hva konsekvensene kan bli når barn gir et ansvar som burde tilhøre voksne, og ifølge Korsgaard er denne argumentasjonen utelatt fra Biestas (2010) kritikk.

Jeg lener meg på Korsgaards (2015) innvendinger og imøtegår Biesta (2010) og Benhabib (1993) ved å hevde at uforutsigbarheten i menneskelige møter må sees i et nytt lys, der barnehage og barnas hjem forstås som viktige aktører innenfor det Arendt beskriver som offentlige rom. Barnehagen fungerer i dag som et offentlig møtested mellom barn, foreldre og personale, og det at de møtes med sine unike erfaringer i barnehagen som et felles, bestående grunnlag, kan bidra til å endre og utvikle barnehagens innhold. Barn bidrar i høy grad i disse prosessene, og jeg forstår dem derfor som del av de fremtredelsesrom som oppstår i barnehagen, når ulike saker blir belyst fra forskjellige perspektiver.

2.4.2. Kritikk av Bakhtins perspektiver

Shields (2007) skriver at det politiske regimet som omga Bakhtin, gjorde det vanskelig å gi ut tekster, og at en del av arbeidet han gjorde ikke ble akademisk anerkjent eller gitt ut før etter hans død. Tekstene hans beskrives fra flere hold som vanskelig å følge, dels fordi de ikke alltid kan spores tilbake til hvem som har bidratt, og dels fordi teoriene ikke henger fullstendig sammen. Videre er tekstene omdiskutert fordi de mangler referanser, og det framgår ikke alle steder tydelig hva som er Bakhtin sine originale tanker, og hva som er inspirert av andre medlemmer av det som ble betegnet som «Bakhtin-sirkelen», for eksempel Volosinov og Medvedev (de Vogt 2015, s. 58 og Pesch 2018, s. 66). Det er ikke alltid helt klart hvilke tekster som helt og holdent er skrevet av Bakhtin selv.

Den kritikken av Bakhtin som er mest relevant for mine analyser, er imidlertid at hans tanker, begreper og verk mangler kontinuitet og sammenheng. Mange av hans begreper introduseres usystematisk, og sammenhengen framgår ikke tydelig. Slaatelid (1998, s. 57) skriver at Bakhtins verker i økende grad betraktes som viktige og originale, og at det i sekundærlitteraturen gjøres mange forsøk på å komme fram til en indre sammenheng i teoriene hans. Holquist (2002) beskriver dilemmaet som ligger i å forsøke å finne en

sammenheng i Bakhtins teorier, uten å redusere og komprimere mangfoldet på en slik måte at den dynamiske heterogeniteten går tapt. Ifølge Slaatelid (1998, s. 58) hevdet Bakhtin selv også at verkene hans var uferdige. Mange av tekstene han har etterlatt seg, fremstår mer som notater enn tekster som er klare for publisering (Emerson, 2000). Todorov (1984) og Holquist (2002) hevder begge at dialogisme kan betraktes som en kjerne i Bakhtins mangfoldige teorier, men at å forsøke å gå i detaljer for å finne sammenhenger vil innebære en fare for å redusere det heteroglossiske preget som er helt sentralt i Bakhtins verker. I stedet bør filosofien leses slik Bakhtin selv beskriver polyfonien, med mange ulike stemmer som står i forhold til hverandre, men som ikke nødvendigvis kan sammenfattes til en helhet.

de Vocht (2015, s. 59) viser også til at Bakhtin ikke bygger tekstene sine videre på det han har skrevet tidligere. Snarere enn å bygge kronologisk på det han har skrevet, går han tilbake til tidligere tekster og belyser dem fra nye sider. de Vocht skriver at det dialogiske preget i Bakhtins tekster gjør at de er i en kontinuerlig prosess, framfor å vise til mål og konklusjoner. Å bruke perspektivene hans i mine analyser fremstår derfor på den ene siden ustabil fordi jeg ikke kan forsikre meg om at jeg er tro mot den opprinnelige meningen. På en annen side påpeker både de Vocht (2015), Emerson (2000) og Holquist (2002) at leseren må sette tekstene sammen på egenhånd. Dette gir stort rom for tolkning, men også for kreativ bruk av Bakhtins tekster.

2.4.3. Implikasjoner ved bruk av Arendt og Bakhtins perspektiver

Både Arendt og Bakhtin hadde en omfattende produksjon av vitenskapelige tekster, og jeg bruker kun en svært liten del av dette omfattende materialet i analysene mine. Det at ingen av tekstene deres egentlig er rettet inn mot små barn, innebærer at jeg har tolket tekstene deres i en ny kontekst. I lys av overnevnte kritikk har det ikke vært til å unngå å bruke begrepene i en noe annen form enn det er gjort i originaltekstene.

Som nevnt i omtalen av kritikk mot Arendt, ligger det en svakhet i å anvende perspektivene hennes i forbindelse med barnehage, når hun selv har hevdet at den likeverdige samhandlingen og deltakelsen hun beskriver, er rettet inn mot voksenlivet. Når jeg likevel bruker dem, lener jeg meg på Benhabib (1993) som beskriver hvordan man må være «med Arendt mot Arendt». Offentligheten, med barnehager og samarbeid mellom hjem og barnehager som en sentral del, ser annerledes ut i den konteksten mine analyser er gjort enn de gjorde i den tiden og konteksten tekstene ble skrevet i. Likeverdige forhandlinger er satt inn i en ny kontekst. I det offentlig-politiske rommet kan vi erfare frihet gjennom den samhandlingen som skjer i fellesskap med andre (Mahrtdt, 2004, s. 544). Dette innebærer å

forstå frihet som noe som oppstår i samhandling med andre, som beskrevet i delkapittelet om Arendts perspektiv på ansvar.

Jeg anvender Arendts perspektiver på ansvar, frihet og det offentlige rommet, men betegner det ikke som politikk på samme måte som hun gjør. Hennes perspektiver på likeverdig samhandling blir i stedet anvendt i analyser av samhandling mellom barn og personale, og personale og foreldre. Jeg anvender altså teorier som er utviklet for tenkning på makronivå, i analyser av samhandling på mikronivå. Jeg argumenterer for at dette er mulig fordi barnehagen i et multikulturelt samfunn er et sted der mennesker møtes og kommuniserer sin ulikhet med utgangspunkt i et felles grunnlag. Barnehagen er fremhevet som en arena for flerkulturelle møter i det norske samfunnet, og kan forstås som bidragsyter til å skape et felles grunnlag for nye møter. Når jeg viser til politikk i denne avhandlingen, peker jeg på politikk på et beslutningsnivå som har betydning for innholdet i barnehagen. I den sammenhengen det nevnes her, står de politiske føringene ofte i en avstand til deltakerne, og representerer heller Bakhtins (1981) beskrivelse av autoritative diskurser enn Arendts (1996) beskrivelse av politisk virksomhet, og jeg bruker derfor ikke Arendts politikkbegrep utover beskrivelsen i teorikapittelet.

Arendts språk er metaforisk og poetisk og en utfordring å fremstille på en måte som gjør begrepene anvendbare i analyser av menneskelig samhandling. Begrepene må gjøres grundig rede for, fordi hun ofte legger noe annet i ordenes betydninger enn det jeg anser som «allmenn oppfatning». Det gjelder hennes forståelse av politisk virksomhet som nevnt over, og begrepene vold og tyranni som nevnt innledningsvis i dette kapittelet. Å forklare livsveven på en måte som gjør begrepet anvendbart i analyse, er også en utfordring. Arendts forståelse av makt er mer dynamisk og anvendes med et annet innhold enn andre filosofer som beskriver makt. Jeg har gjort rede for min forståelse av innholdet i begrepene, og risikerer med det at nyanser i innholdet går tapt.

Hvilken vitenskapsteoretisk disiplin Bakhtin tilhører, er som nevnt omdiskutert. de Vocht (2015, s. 74) skriver om utfordringene i å plassere teoriene hans fordi det i hans mangfoldige forfatterskap alltid er noe som ikke passer inn i en bestemt disiplin. de Vocht (2015, s. 75) konkluderer at et av de viktigste bidragene Bakhtin har tilført filosofien, er at han har tilpasset filosofi på en måte som forbinder den til menneskelig dagligliv. Min bakgrunn for å bruke Bakhtins teorier i analyse i tillegg til Arendt, er at han tilfører et språklig perspektiv som omfatter mer enn bare talespråk. Bakhtins (1998) beskrivelse av hvordan «alt er en ytring», også det å ikke respondere på andres ytringer, er overførbart til en flerspråklig barnehage der

barn og personale må bruke alternative og ofte kreative kommunikasjonsformer for å forstå hverandre.

Som nevnt over er imidlertid ikke Bakhtins teorier sammenhengende, og det har vært en utfordring å forsøke å skaffe seg en oversikt over ulike begreper, og blant disse, hvilke som har vært anvendbare i avhandlingens analyser. Distinksjonen mellom en «dialogisk» og en «polyfonisk» kommunikasjonsfære som beskrives i artikkel 2, har jeg utarbeidet selv, og jeg risikerer at andre teoretikere legger noe annet i begrepene og dermed kan være uenige med meg i det skillet jeg har konstruert. Både dialog, polyfoni og heteroglossia er mye brukt i tekster av og om Bakhtin, uten at det går opp klare skiller mellom disse. Likeledes leser jeg en monologisk forståelse inn i Bakhtins beskrivelse av en autoritativ diskurs, og en dialogisk forståelse inn i hverdagsdiskursene. Min inngang til Bakhtins bruk av diskursbegrepet kom gjennom å først ha brukt begrepene monologisk og dialogisk i kategorisering og koding.

2.5. Pedagogisk atmosfære

Til slutt i teorikapittelet vil jeg gjøre rede for teorier om pedagogisk atmosfære. Atmosfæren kan i denne avhandlingen sees som en utvidelse eller videreføring av begrepet kommunikasjonsfærer. Bakhtin (1998, s. 21) beskriver hvordan kontekst så vel som menneskers subjektive opplevelser, følelser og relasjoner bestemmer kommunikasjonsfæren i ulike talesjangre, det vil si at stemningen har betydning for kommunikasjonen. Jeg bruker atmosfærebegrepet relatert til Bakhtins teorier, men jeg forstår atmosfære som en mer udefinert, kroppslig dimensjon enn kommunikasjonsfærer. Stewart (2011) beskriver atmosfæren som et slags bakgrunnsteppe av sanselige opplevelser, og jeg ser dette som viktig, og samtidig utfordrende å gripe. I artikkel 3 brukes atmosfære derfor sammen med Arendt og Bakhtins perspektiver på kommunikasjon og samhandling.

Atmosfæren oppfattes gjennom sanser i kroppen (Dupont, 2008, s. 17) og fornemmes derfor på en måte som ikke alltid kan beskrives med ord. Merleau-Ponty (1994) beskriver verden som subjektiv og objektiv på en gang. Barn forholder seg til det konkrete som blir sagt, men de har også en subjektiv og sanselig opplevelse av samtalen. I flere av avhandlingens analyser virker det kommunikative aspektet i samhandling sammen med atmosfæren og utgjør en helhet.

Jeg bruker begrepet atmosfære på forskjellige måter i artikkel 1 og 3, i ulike forsøk på å romme stemninger som påvirker kommunikasjon og samhandling i barnehagen. Sentralt i

denne avhandlingen er teorier om at kommunikasjon mellom mennesker består av mer enn bare ord, setninger og grammatisk oppbygging. Gjennom å beskrive atmosfære kan jeg synliggjøre den relasjonelle delen av kommunikasjon, så vel som omgivelsenes påvirkninger, så som lys, lyd og bevegelse i rommet. Atmosfære kan forstås som forbindelsesledd mellom mennesker, og mellom mennesker og omgivelsene (Dupont, 2008, s. 26) og kan fremme eller begrense kommunikasjon. Forbindelsesleddet er emosjonelt, og graden av nærhet og distanse har betydning for relasjonene. Bollnow (1962, s. 1) beskriver pedagogisk atmosfære slik: “all the fundamental emotional conditions and sentient human qualities that appear between the practitioner and the child and form the basis for pedagogical relationship”. Pedagogisk atmosfære er det emosjonelle og relasjonelle aspektet som preger kommunikasjonen mellom barn og personale. Den skapes altså ikke isolert, men av samhandling mellom de menneskene som til enhver tid er til stede og kommuniserer, og de omgivelsene de kommuniserer i. Jusso og Lane (2005, s. 10) beskriver atmosfæren som forbindelsen mellom læring og kroppen, en «experienced, non-reflective flow of life». Det handler om hva som utløser engasjement i ulike formelle og uformelle lærings situasjoner, uten at vi nødvendigvis reflekterer bevisst over hva det er som gjør oss engasjert.

2.5.1 Kontrollerende og samspillende atmosfærer

I analysene av atmosfærer i denne avhandlingen tok jeg i første omgang utgangspunkt i Johansson (2008, s. 47), som skiller mellom kontrollerende og samspillende atmosfærer. Johansson viser til Merleau-Ponty (1994) som hevder at vi påvirker og påvirkes av livsverden, og erfarer og uttrykker oss med kroppen. Merleau-Ponty beskriver opplevelsesverden som sanselig, og i lys av dette hevder Johansson at atmosfæren har innvirkning på deltakernes kroppslige fornemmelse i samspillene. Kontrollerende atmosfærer er preget av kontroll og en ide om at barn skal lære. I kontrollerende atmosfærer er pedagogene tydelige, men ikke nærværende i barnas verden. Kontrollerende atmosfærer bærer gjerne preg av maktkamp der regler er viktige (Johansson, 2008, s. 48). På grunn av avstanden mellom pedagoger og barn kan kommunikasjon i en kontrollerende atmosfære ifølge Johansson være begrenset. Johanssons beskrivelse av kontrollerende atmosfærer kan sammenlignes med Bakhtins beskrivelse av en monologisk verdensanskuelse.

Motsetningen til kontrollerende atmosfærer er en samspillende pedagogisk atmosfære som ifølge Johansson bygger på et konstruktivt bilde av barnet preget av tiltro, sensitivitet og en streben etter å nærme seg barns livsverden (Johansson, 2008, s. 56). Stemningen uttrykker gjensidighet, og grensene er vide for hva barna får lov til å prøve (Jonasson 2008, s. 44). I en

samspillende atmosfære gjøres barn og personale synlige for hverandre i kraft av å delta som unike individer. Samspillende atmosfærer er preget av uforutsigbarhet og kan bidra til at barn og personale utvikler nye forståelser. Disse kan sammenlignes med Bakhtins beskrivelse av en dialogisk verdensanskuelse.

2.5.2. Ulike innganger til en kroppslig forståelse

Det kroppslige aspektet i atmosfære som “bærer av rommets stemninger” (Dupont, 2012, s. 22) er gjerne forbundet med fenomenologi og særlig Merleau-Pontys (1994) filosofi. Gjennom analyser av det empiriske materialet ble det gradvis mer tydelig for meg hvordan barns verbale og non-verbale dialoger ble påvirket av en helhet bestående av mennesker, omgivelser og stemningen i rommet. Som en følge av dette så jeg et behov for å ta inn en kroppslig dimensjon i analysene. I utgangspunktet ble analyser av atmosfærens påvirkning av dialogene foretatt i lys av Johanssons (2008) teori, som er inspirert av Merleau-Ponty (1994). Disse perspektivene er gjort rede for i artikkel 1. I analyse av observasjonen i artikkel 3 tok jeg, sammen med artikkelens medforfatter, i betraktning flere mulige atmosfæriske påvirkninger som kunne ha betydning for hvordan dialogen utspant seg. Det innebar å involvere en fysisk, ikke-menneskelig påvirkning i tillegg til den relasjonelle dimensjonen. Avhandlingen er empiridrevet, noe som innebærer at jeg underveis har søkt etter teoretiske begreper som kunne hjelpe meg å forstå observasjonene. Som en følge av det fant jeg fram til teoretikere som kunne bidra til analyser av hvordan tanker, følelse og kommunikasjon kan oppstå *gjennom* atmosfæren (Sumajartojo & Pink, 2018, s. 104). Atmosfærisk påvirkning er ifølge Dupont (2008) vanskelig å lokalisere, og likevel viktig for all kommunikasjon. Stewart (2011) beskriver atmosfære som en sammenfiltrering av lys, lyd og rom. Dette utgjør det Stewart kaller «a background hum» som har betydning for stemningen, uten at man kan skille de ulike fasettene fra hverandre, lokalisere dem eller definere hvilken betydning hvert enkelt element har for den atmosfæren som oppstår. Gandy (2017, s. 353) skriver:

The idea of an ‘affective atmosphere’ as a distinctive kind of mood or shared corporeal phenomenon is considered in relation to recent developments in phenomenology, extended conceptions of agency, and new understandings of materialism.

For å forstå helheten av den menneskelige og ikke-menneskelige påvirkningen som utgjør kommunikasjonssfærene i barnehagen, ser jeg det som viktig å ta i betraktning hvordan en slik stemming, eller kroppslig opplevelse, potensielt kan ha betydning for barns motivasjon til å delta i kommunikasjon og samhandling. Dette diskuteres inngående i artikkel 3.

2.6. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for studiens teoretiske og filosofiske perspektiver. Jeg har beskrevet Arendts skille mellom tyranni og samhandling, Bakhtins skille mellom en monologisk og en dialogisk forståelse av verden, og Jonassons beskrivelse av en kontrollerende og en samspillende atmosfære. Videre har jeg beskrevet atmosfære som påvirker og påvirkes av en relasjonell, kroppslig opplevelse, og hvordan omgivelsene i en affektiv atmosfære påvirker menneskers handling. Jeg har gjort rede for en rekke viktige begreper som inngår i de ulike perspektivenes repertoar, og som er viktige i studiens analyser. Jeg har også vist til kritikken som er rettet mot Arendt og Bakhtins teorier, og implikasjoner det får for studien og analysene.

I det følgende vil jeg gå inn på metoder og metodologiske refleksjoner.

3. Metoder og metodologiske refleksjoner

Avhandlingens empiriske materiale er basert på deltakende observasjon, samtaler og intervjuer, individuelle og i grupper. I dette kapittelet presenterer jeg mine metodologiske valg, etiske vurderinger og avhandlingens validitet. Til slutt viser jeg hvordan jeg gikk fram for å analysere det empiriske materialet.

3.1. En antropologisk innfallsvinkel

Jeg har valgt å bruke etnografisk metode med utspring i pedagogisk antropologi. Som forskningsspørsmålene signaliserer, har avhandlingen en pedagogisk inngang til kommunikasjon og samhandling, og intensjonen har vært å gjøre en kritisk undersøkelse av hvordan personalet gjennom pedagogisk praksis legger til rette for dialoger i barnehagen. Avhandlingen er inspirert av antropologi i den forstand at jeg har tilbragt tid i barnehagefeltet og forsøkt å finne noen felles mønstre basert på observasjoner og intervjuer som alle omhandler menneskelig samhandling. Jeg har undersøkt deltakernes perspektiver på kommunikasjon, dialoger og samhandling, og sett på hva som kan forstås som felles kultur. Sjørølev (2015) skriver at antropologien går ut på at man skal gjøre en kritisk analyse av den eksisterende forståelse av menneskers levemåter. Gulløv, Nielsen og Winther (2017, s. 8) hevder at i pedagogisk antropologi beskjeftiger forskeren seg med de sosiale og kulturelle sammenhenger som former og formes av spesifikke menneskers liv forskjellige steder i verden. Videre skriver de at pedagogisk antropologi utforsker de menneskelige hensikter, handlinger, normer og forventninger som kommer til uttrykk i et gitt pedagogisk rom. Dette er ikke avgrenset til å handle om relasjon til en pedagogisk autoritet, men blir til og finner form i komplekse rom av menneskelige og ikke-menneskelige aktører. Sentralt i avhandlingen er menneskelig samhandling gjennom dialoger. Utforskingen av pedagogisk atmosfære i artikkel 3 er eksempel på hvordan det ikke-menneskelige i omgivelsene kan ha innflytelse på barns handling og deltakelse i barnehagen. I antropologien forsøker man å forstå de mange ulike meninger og oppfatninger som finnes om en kultur eller et fellesskap, fra innsiden (Okely 2012), noe jeg har etterstrebet innenfor studiens ramme, som omfatter feltarbeid over seks måneder.

3.2. Etnografi

Hymes (2003, s.4) skriver at etnografi handler om å være underveis, det vil si at en etnografisk studie ikke kan sees som avsluttet og mulig å presentere i form av en helhetlig «pakke». Det som gjør etnografien reliabel er, ifølge Hymes (2003), ikke at studien kan analysere en avgrenset helhet, men snarere at den er omfattende og belyser et område eller en sak fra mange ulike synsvinkler. Okely (2012) vektlegger etnografiens subjektive karakter, og Blommaert (2013) skriver at i etnografi får forskerens subjektive og unike erfaringer betydning når de anvendes i den hensikt å tolke strukturer og mønstre på et systemisk plan. Wideberg (2007) skriver at i en etnografisk studie oppholder forskeren seg over tid i et sosialt fellesskap for å beskrive den aktiviteten som foregår i deltakerens hverdag. Etnografiske analyser består ofte av en kombinasjon av flere metoder, som deltakende observasjon, intervju og dokumentanalyse, for å belyse ulike sider ved deltakernes hverdag (Wideberg, 2007, s. 9). Jeg har tolket deltakernes uttalelser og handlinger i lys av politiske føringer som reflekteres i handlingsplaner, stortingsmeldinger og rammeplan for barnehagen, og sett på mønstre som har vist seg over tid gjennom intervjuer og observasjoner på de tre barnehageavdelingene.

I tråd med Blommaert hevder også Gulløv og Højlund (2003, s. 17) at feltarbeid over tid gir mulighet til å skille det typiske fra det enestående, og på den måten få innsikt i mønstre og betydningsfulle gjentakelser. Gjennom kontakt med barn, foreldre og personale på de tre barnehageavdelingene, samt de jevnlige fokusgruppeintervjuene, har jeg kommet fram til noen mønstre som fremstår med lignende trekk. For å beskrive og analysere hverdagslivets aktiviteter og perspektivene som vokser ut fra det, med et blick innenfra, må man tilbringe tid i feltet (Wideberg, 2007, s. 9). Gjennom analyser av avhandlingens empiriske materiale har jeg belyst kommunikasjonssfærer, dialoger og personalets pedagogiske praksis fra ulike synsvinkler. Det har vært et poeng å sette søkelys på forskjellige sider ved barnehagens praksis, samtidig som jeg understreker at å fokusere på ett område kan innebære å utelukke et annet. Avhandlingens fem artikler belyser ulike områder og ulike måter å forstå dialoger, samhandling og språk på.

Heath, Brooks, Cleaver og Ireland (2009, s. 100) skriver at etnografi gir mulighet til å gå innenfor den «offisielle» versjonen av menneskers liv, og undersøke faktiske erfaringer og hendelser. Jeg ser en etnografisk tilnærming som hensiktsmessig for å undersøke samhandling mellom menneskene som inngår i en offisiell diskurs om det flerkulturelle Norge fordi det gir mulighet til å finne noen årsaker, strukturer og alternative tenkninger bak de fortellingene som fremstilles i lys av en norsk majoritet. Gjennom analytiske begreper som hjelper meg å forstå

barn, foreldre og personales handlinger fra ulike perspektiver, har det vært mulig å undersøke forhold som får betydning for praksisene som utviklet seg i barnehagene.

3.3. Kritisk etnografi

Analyser av studiens forskningsmateriale har en kritisk og tolkende innfallsvinkel. Kritisk forskning handler om å identifisere og stille spørsmål om alminnelige forestillinger som ligger til grunn for menneskers handlinger. Det tolkende handler om at jeg snarere enn å forsøke å beskrive en objektiv sannhet, tolker hva slags innvirkning alminnelige forestillinger kan ha på pedagogisk praksis i barnehagen, og ser etter mulige alternative praksiser. Historie, sosiale posisjoner og kultur har innflytelse over menneskers forestillinger, og kritisk forskning utforsker alternativer som kan utfordre etablerte forståelser og utvise skepsis. Kritisk forskning dreier seg om å ta del i levd liv og utfordre kunnskaper og løsninger som påberoper seg å være den eneste sannhet (Alvesson og Sköldbberg, 2008, s. 283). Den kan utfordre majoritetens normer og verdier og se etter alternative forståelser av innholdet i barnehagen.

Heath et al. (2009, s. 100) viser til at etnografi tradisjonelt sett har vært konsentrert om marginaliserte grupper, og at kritisk etnografi er opptatt med å avdekke undertrykkende strukturer og finne mulighet for endring og myndiggjøring for aktører som undertrykkes. Strukturene blir undertrykkende når én part står i en herskende, eller dominerende, posisjon overfor en annen på en slik måte at én part er prisgitt en annen (Arendt, 1961 og 1996). I denne avhandlingen har jeg undersøkt hva som karakteriserer perspektivene til barnehagens premissleverandører, og hvilke konsekvenser de kan få for personale, barn og foreldre.

Madison (2012) viser til at kritisk etnografi har utspring i et ansvar for å avdekke prosesser som er preget av urettferdighet i et bestemt, levd område. Denne studien er gjort i et område i Norge som er fremstilt på en marginaliserende måte både i tiltaksplaner for beboerne i området og i norske medier. Barn og familier som bor der fremstilles i tiltaksplaner som del av et «utenforskap» (se artikkel 1). MacNaughton og Smith (2005, s. 113) beskriver hvordan forskning kan bidra til endring gjennom at forskeren ser etter alternative perspektiver på det som observeres, særlig når det dreier seg om grupper som opplever diskriminering og marginalisering innenfor bestemte sannhetsregimer. Jeg forsøker å finne alternative vinklinger til de beskrivelsene som er fremstilt i media og tiltaksplaner. Madison (2012) hevder at kritisk etnografi handler om å flytte fokus fra hva noe er til hva det kan bli. Kritisk etnografi befatter seg ifølge henne med motstand, dominans, ulikhet og frigjøring. Jeg undersøker strukturer

som kan skape oppfatninger av enkelte foreldre og barn i barnehagene som marginaliserte gjennom tiltaksplaner, og som kan påvirke personalets holdninger. Samtidig anvender jeg et tolkende forskningsblikk for å se etter alternative praksiser der partene kan fungere likeverdige.

3.4. Ethiske vurderinger

I etnografisk forskning med barn er det viktig å være oppmerksom på at barn i førskolealder ikke har makt og innflytelse nok til å bli involvert i beslutningen om at de skal være gjenstand for observasjon, diskusjon og tolkning. En avgjørelse om å delta i forskning er et ansvar som barn ikke bør ilegges. Heath et al. (2009) skriver at det er etiske dilemmaer knyttet til beslutninger om hvorvidt forskningen skal være skjult eller ikke når barn og unge er deltakere. Ifølge MacNaughton og Smith (2005, s. 118) kan samtykke fra små barn innebære en falsk trygghet fordi det kan stilles spørsmål om hvorvidt barn under 6 år vil forstå konsekvensen av å si ja til å inngå i forskning.

For barna på de tre barnehageavdelingene der jeg gjorde deltakende observasjon, var jeg en synlig person som de inkluderte i sin hverdag, av og til ved å tillate meg å delta i aktiviteter og bistå dem, av og til ved å si klart fra at de ville ha hjelp fra noen de hadde en nærmere relasjon til. Jeg leste bøker og spilte spill med dem, men var sjelden en de henvendte seg til når de ville ha voksne med i rolleleken, trengte trøst eller hjelp til å løse konflikter. Palludan (2003, s. 116) viser til at hun etablerte seg som forsker på en barnehageavdeling med en egen rolle der hun verken tilhørte barnas eller personalets verden. I likhet med Palludan forsøkte jeg å gi barna forståelse av hvorfor jeg var der, for eksempel ved å si at jeg ville finne ut hva de gjorde i barnehagen. Jeg hadde med meg en fast bok som jeg noterte i, og ofte kom barn etter meg og ga den til meg når jeg hadde lagt den fra meg. Jeg forsto det som at de forbandt meg med boken, men de var ikke opptatt av hva jeg skrev. Barna var vant til et mangfold av vikarer, spesialpedagoger og språkpedagoger som kom og gikk, og så ikke ut til å reagere på min tilstedeværelse. En gutt på fem år spurte om jeg var en sånn voksen som skulle «være her alltid», og jeg forsto det slik at han sorterte voksne i faste og mer flyktige personer. Jeg var å anse som en flyktig person.

Min studie har søkelys på personalets planlagte og spontane pedagogiske praksiser framfor at jeg søker å innta et barneperspektiv, selv om jeg bruker beskrivelser av barns kommunikasjon og samhandling i analysene av disse praksisene. Særlig observasjonene som presenteres i artikkel 4, og handler om hvordan et «norsk» perspektiv i kommunikasjon kan ekskludere

barn fra samhandling, går tett inn på situasjoner som enkeltbarn kan ha opplevd som ubehagelige. Jeg har derfor gjort grundige etiske vurderinger av hvordan situasjonene fremstilles, og søker å vise at ekskluderingen skjedde som følge av personalets, og mine, manglende strategier snarere enn at barna manglet ferdigheter.

Jeg var å betrakte som en person som kom utenfra, og når forskeren har et utenfra-perspektiv, er det ikke alltid deltakerne er sikre på intensjonene med prosjektet. Derfor er det en viss mulighet for at viktige opplysninger holdes skjult for forskeren (Heath et al. 2009, s. 110). For ansatte i barnehagene kan jeg ha blitt betraktet som “outsider,” noe som kan ha påvirket informasjonen de har gitt meg. Det å skulle fortelle noen andres historie vil alltid være en komplisert sak, uansett alder og posisjon. Madison (2012, s. 4) understreker betydningen av at forskeren kontinuerlig reflekterer over hensikten med studien, hvilke konsekvenser resultatene kan få for hvem og hvordan en fortelling som handler om enkeltmennesker blir forstått i en større sammenheng. Selv om alle deltakerne var gjort oppmerksomme på hensikten min med prosjektet og hadde mulighet til å trekke seg ut når de ønsket det, risikerer man alltid at forskerens og deltakernes forståelse av situasjoner er forskjellige. Deltakerne har ikke kontroll over hvordan det de sier og gjør fremstilles (Norris, 1993), noe som også gjorde at to av deltakerne i utgangspunktet var skeptiske. Jeg har etterstrebet å unngå å blottstille enkeltdeltakere ved å diskutere analysene av samhandling på et generelt nivå i lys av handlingsrommet personalet var gitt, ut fra sentrale føringer for barnehagen. Studiens kritiske karakter ble gjennomgående diskutert med deltakerne, og de var gjort oppmerksomme på at en av mine intensjoner var å lete etter alternative perspektiver på praksiser i barnehagen.

3.4.1. Forskerens rolle og plass i feltet

Okely understreker at det ikke er et mål at forskeren fremstår som nøytral, derimot kan det være interessant å vende blikket mot personlig historie og diskutere hvordan denne kan prege forskerblikket (Okely, 2012, s. 126). Selv har jeg jobbet lenge med tematikken språklig og kulturelt mangfold i barnehagen. Etter å ha jobbet 11 år som utdannet førskolelærer i barnehage var jeg i perioden 1998 til 2001 styrer i *Prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo*, som var initiert og finansiert av Barne- og familiedepartementet (Sand & Skoug, 2002). Prosjektet var etablert for å undersøke hvilken betydning barnehage kunne ha for flerspråklige barns språkutvikling og for foreldrenes samfunnsdeltakelse. Videre var jeg fra 2001 til 2006 fagkonsulent for tospråklig assistanse i samme bydel, noe som innebar å koordinere, organisere og veilede tjenesten i bydelens

barnehager i nært samarbeid med tospråklige assistenter. Deretter har jeg vært ansatt som prosjektleder ved *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*, vært del av sekretariatet for *Utvalget som så på opplæringssystemet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne* (NOU 2010:7) og jeg har som høgskole- og universitetslektor undervist barnehagelærerstudenter. Parallelt har jeg tatt videreutdanning i flerkulturell forståelse ved Høgskolen i Oslo, og siden master i barnehagepedagogikk der jeg skrev oppgaven *Jeg prøvde å fortelle at islam betyr fred. En fenomenologisk studie av elleve norske muslimers møter med barnehage og skole* (Giæver, 2010) Alle de ulike innfallsvinklene til det flerkulturelle barnehagefeltet farger forskerblikket mitt.

I presentasjonen av det empiriske materialet kommer en nærmere beskrivelse av utvalget som i hovedsak besto av foreldre, barn og ansatte i tre barnehager, en fokusgruppe bestående av barnehagelærerstudenter som jobbet deltid i barnehage og en gruppe språkpedagoger. Både tilgangen til barnehagene og fokusgruppemedlemmene har kommet gjennom personlige kontakter. Jeg ble kontaktet av en barnehageleder som var blitt kjent med meg gjennom å ha deltatt på «pedagogisk utviklingsarbeid i flerkulturelle barnehager» ved utdanningsinstitusjonen der jeg underviste, og spurt om jeg ville observere i barnehager som hennes kommune forvaltet. Bakgrunnen var at barna skåret lavt på en test av norskspråklige ferdigheter når de begynte på skolen. Jeg hadde møte med et lederteam og fikk tilgang til tre barnehager. I hver av disse tre barnehagene jobbet barnehagemedarbeidere som jeg var blitt kjent med som studenter i barnehagelærerutdanningen, og som var del av fokusgruppen.

Ifølge Heath et al. (2009) er det ikke uvanlig at forskeren bruker sine egne, personlige kontakter eller tidligere tilhørighet til miljøet som en inngang til et forskningsfelt i etnografisk forskning. På den ene siden kan dette øke muligheten for et tillitsforhold mellom forsker og deltakere, på den annen side må man være oppmerksom på at forskeren er i et maktforhold overfor deltakere, uavhengig av hvilken relasjon de har hatt tidligere (Heath et al. 2009, s. 109). Tillitsforholdet deltakerne har til forskeren, kan gi mulighet til å sette grenser når det er temaer de ikke ønsker å snakke om (Heath et al., 2009, s. 102). Okely (2012, s. 125) skriver at det ikke trenger å være forstyrrende at forskeren kjenner informantene fra før, det kan snarere være en mulighet til å få mer dybde i undersøkelsen. Det er imidlertid viktig å gjøre forskningen transparent og tydeliggjøre på hvilken måte forskerens posisjon har betydning for fokus og tilgang til feltet. At deltakerne i fokusgruppa alle var eller hadde vært studenter ved en utdanningsinstitusjon der jeg hadde vært ansatt, innebar en hierarkisk relasjon utover den som alltid vil være mellom forsker og deltakere i en studie. Jeg hadde en asymmetrisk

relasjon til studentene siden jeg har vært lærer ved høyskolen der de tok utdanningen sin. Andersen & Mangset (2012) viser til at deltakere i intervjuer kan gi svar som reflekterer det de ønsker å fremstå som, snarere enn det som faktisk skjer. Jeg hadde ingen nøytral posisjon overfor studentene. Gjennom eksempler på min rolle i intervjuer viser jeg senere i dette kapitlet hvordan min rolle kunne fungere i fokusgruppesamtalene.

Min rolle i fagfeltet ellers kan heller ikke sies å være anonym eller nøytral. I tillegg til å ha skrevet flere debattinnlegg der mine meninger om multikulturelle samfunnsspørsmål fremgår tydelig (Giæver & Tkachenko, 2017, Giæver & Tkachenko 2018 og Bustos, Giæver & Tkachenko 2019), har jeg også skrevet en fagbok om *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen* (Giæver, 2014) og vært medforfatter i en fagbok om *Minoritetsreligioner i barnehagen* (Hovdelien, Einarsen, Giæver & Hilde, 2017). Derfor var min posisjon i det flerkulturelle fagfeltet tydelig kommunisert og kan ha påvirket diskusjonene i fokusgruppen selv om jeg etterstrebet å la kommunikasjon mellom deltakerne utvikle samtalene.

Språkpedagogene hadde jeg ikke møtt tidligere, men også deres uttalelser kan ha vært farget av at jeg har hatt en tydelig stemme i det flerkulturelle fagfeltet. Foreldrene som jeg intervjuet, hadde sannsynligvis ikke kjennskap til min posisjon i feltet fra før av, fordi mine offentlige uttalelser har vært knyttet til et fagfelt der foreldre vanligvis i liten grad er aktive.

En etnografisk forsker beveger seg mellom ulike roller – som observatør, deltakende observatør og deltaker. Jo mer man deltar, desto mer sannsynlig er det at man utvikler relasjoner til deltakere i feltet (Heath et al. 2009, s. 103). Her ligger det en forskjell mellom deltakere i fokusgruppa og avdelingspersonalet som jeg møtte gjentatte ganger, og foreldre og språkpedagoger som jeg kun møtte en gang gjennom intervju. Det er også viktig å være oppmerksom på at etnografisk forskning har utgangspunkt i en form for gjensidighet. Ingen av deltakerne kan betraktes som passive objekter (Heath et al. 2009, s. 111). Deltakerne påvirker forskningen gjennom å være enige, uenige og å velge hvilke opplysninger de vil gi. Ofte gis forskeren tilgang til feltet fordi deltakerne mener de kan oppnå fordeler ved å delta. For eksempel kan det være at de mener miljøet eller gruppen de tilhører fremstilles på en måte de ikke kjenner seg igjen i gjennom offentlige debatter, og de ser forskningen som en mulighet til å bli synliggjort og hørt på en alternativ måte. Noen ganger ligger det også mulighet for læring i det å delta i et forskningsprosjekt. Jeg har opplevd overveiende positiv respons fra deltakerne i mitt prosjekt, med unntak av to barnehageansatte som hadde tidligere negative erfaringer med å «bli forsket på», noe jeg kommer tilbake til i neste delkapittel om informasjon og samtykke.

3.4.2. Informasjon og samtykke

Feltarbeidet ble igangsatt i januar 2017, og forberedelsene ble gjort høsten 2016. Jeg gikk gjennom en spørsmålsrunde på NSD (Norsk Senter for Dataforskning) sine hjemmesider for å undersøke om det var nødvendig å melde prosjektet, og kom fram til at det ikke var meldepliktig fordi opptak av intervjuer ikke skulle oppbevares sammen med skriftlig informasjon som kunne identifisere deltakerne. For sikkerhets skyld hadde jeg også en e-postutveksling med en ansatt ved NSD (se vedlegg 1) som bekreftet at innenfor de kriteriene jeg oppga, var ikke prosjektet meldepliktig. Den nye personvernloven trådte i kraft 20. juli 2018 og innebar at alle prosjekter som omfattet lydopptak, ble meldepliktige. Det ble også fra 2018 strengere krav til skriftlig informasjon til informantene. Da var min datainnsamling avsluttet og alle data slettet, og jeg har forholdt meg til reglene som gjaldt i 2016 og 2017. Siden endringene kom midtveis i prosjektet, har jeg hatt flere møter med fagpersoner tilknyttet doktorgradsprogrammet og et personvernombud for å forsikre meg om at det empiriske materialet forskriftsmessig er anonymisert og personvern hensynet ivaretatt.

Alle ansatte på barnehageavdelingene der jeg har gjort feltnotater, og deltakere i intervjuer og fokusgrupper der jeg har brukt diktafon og transkribert, har lest informasjonsskriv og skrevet under på samtykkeerklæring (sammenfattet i vedlegg 2). Informasjonen ble også gjennomgått muntlig på møter med barnehagepersonalet og i forkant av alle intervjuene. Opptakene ble slettet umiddelbart etter at de var transkribert, og det foreligger ingen personopplysninger som kan settes i forbindelse med transkripsjonene. Alle eposter er også slettet eller anonymisert. Som nevnt var to av de ansatte på en av barnehageavdelingene i tvil om de var villige til å delta fordi de hevdet å ha negative erfaringer med å delta i forskning. Det vil si at de gjennom presentasjon av observasjoner og analyser i tidligere forskningsrapporter fra barnehagene var blitt beskrevet på måter som de ikke kjente seg igjen i. De hadde en ukes betenkningstid etter informasjonsmøtet før de valgte å undertegne samtykkeerklæringen. Møtene jeg har hatt med administrative ledere, ansatte ved pedagogisk-psykologisk tjeneste og en ansatt ved Leos lekeland har ikke inneholdt uttalelser som jeg anser som konfidensielle, og de er ikke sitert i avhandlingen. Jeg har derfor ikke brukt samtykkeerklæring i de tilfellene.

Jeg hadde en diskusjon med sentrale ledere i området der jeg gjorde feltarbeidet før jeg besluttet å ikke be om skriftlig samtykkeerklæring fra foreldrene på de tre barnehageavdelingene. Jeg delte ut et informasjonsskriv på hver av barnas plasser (se vedlegg 3). På NSDs hjemmesider sto det i 2017 at hovedregelen er at man må innhente skriftlig eller muntlig samtykke fra deltakere i forskning. (se vedlegg 4). Videre står det at man må tilpasse

informasjonen til deltakere når det gjelder alt fra språk og alder til kulturell bakgrunn. Lederne sa at det var tilstrekkelig å innhente muntlig samtykke fra foreldrene, men understreket at det var viktig at jeg ga ut informasjon. De forklarte at foreldrene i de tre barnehagene behersket norsk skriftlig og muntlig språk på svært ulike nivåer, og at de ofte ble bedt om å signere skriv de av ulike årsaker ikke hadde forutsetning for å vite omfang og konsekvenser av. Et skriftlig samtykke kunne derfor lett framstå som en falsk sikkerhet. Vanlig rutine i disse barnehagene var at de ansatte, som kjente foreldrene, ga muntlig informasjon på en måte som i større grad kunne forsikre om at de hadde forstått konsekvensen av innholdet. På bakgrunn av dette valgte jeg å gi ut skriftlig informasjon som personalet gjennomgikk med foreldrene. Personalet bekreftet at alle foreldre hadde gitt samtykke.

Alle deltakerne er anonymisert gjennom fiktive navn. I noen av observasjonene har jeg endret kjønn i beskrivelse av ansatte og barn, og der det ikke har relevans for analysene, har jeg endret språklig bakgrunn i beskrivelse av barna. Jeg bruker forskjellige navn på de samme personene i de ulike artiklene for å ytterligere anonymisere dem. Alle observasjoner som ble framstilt og diskutert i fokusgruppa, var anonymisert.

3.4.3. Validitet og reliabilitet

Dette er en kvalitativ studie, og avhandlingens validitet ligger derfor ikke i målbare størrelser som kan vurderes og etterprøves. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at den har utgangspunkt i et subjektivt perspektiv, mens en kvantitativ studie har forskerens ideer om målbare kategorier og dimensjoner i sentrum (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det subjektive perspektivet er styrt av at jeg som forsker har besluttet å se etter noe bestemt, og rettet et tolkende blikk mot dette på en slik måte at andre perspektiver ble utelatt. Pettersvold (2015, s. 47) skriver at «reliabilitet blir å forstå som et spørsmål om transparens som gjør det mulig å ta stilling til fortolkningene og argumentasjonen, og studiens validitet avgjøres av om argumentasjonen fremstår som overbevisende, viktig og veldokumentert». Å gjøre empirisk materiale og analyser transparent betyr å vise hvordan jeg har gått fram før jeg konkluderer, både i form av teoribruk, valg av metode og analytisk perspektiv. Validitet innebærer å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene vi har kommet fram til, og vise hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene vi har kommet fram til (Thagaard 2018, s. 189). Sanjek (2019, s. 395) skriver at validitet i etnografisk forskning hviler på tre prinsipper: teoretisk transparens, forskerens veivalg og etterrettelige forskningsdata. Jeg har valgt teoretiske perspektiver som er relevante for undersøkelsen, og disse har blitt utvidet og supplert underveis i mitt arbeid med tolkning og

analyser av data. Samtidig setter de teoretiske perspektivene jeg bruker i analysene sitt preg på tolkningene, og har avgjørende betydning for hva jeg betrakter som forskningsfunn. Feltnotater og intervjutranskripsjoner er etterrettelige i den forstand at de reflekterer uttalelser og hendelser som faktisk har skjedd. Karakteristisk for et etnografisk feltarbeid er likevel at det er farget av forskerens subjektive stemme, derfor er åpenhet om veivalgene jeg har tatt, av stor betydning. Som jeg viser til i artikkel 1 og 5, følger jeg Merleau-Ponty (1994) som skriver at vår posisjon i feltet har betydning for hva vi ser og hvordan vi forstår det vi ser. Dersom man flytter seg til et annet sted, vil man oppdage et nytt perspektiv, og det er ikke mulig å fange alt fra ett enkelt ståsted. Å velge ett perspektiv betyr å velge bort et annet. Perspektivene i denne avhandlingen er bestemt av forskningsspørsmålene, og analyser og funn som presenteres, skal gjennomgående kunne gi svar på disse. Hvordan jeg har svart på forskningsspørsmålene, handler også om hvordan jeg har gått fram for å samle inn data.

Analysen i avhandlingen er empiridrevet, noe som innebærer at teoriene som utvikles underveis og forskningsfunnene jeg har kommet fram til, har skjedd på grunnlag av refleksjoner over dataenes meningsinnhold (Strauss & Glaser, 2008). Empiridrevet teori er utviklet nært tilknyttet dataene (Thagaard, 2018), og jeg har søkt å finne analytiske begreper som kan hjelpe meg å forstå det empiriske materialet som har framkommet gjennom intervjuer, samtaler og deltakende observasjon. Fokusgruppesamtalene har bidratt til å nyansere, bekrefte og forkaste antakelser som har oppstått underveis i feltarbeidet. Antakelser og konklusjoner er vurdert opp mot tidligere forskning fra lignende forskningsfelt. Jeg anser funnene som interessante for et flerkulturelt barnehagefelt. Selv om utvalget i denne kvalitative undersøkelsen er avgrenset, kunne jeg identifisere noen felles mønstre i strategiene de ansatte brukte i kommunikasjonssfærer med barna og i fokusgruppas beskrivelser av dialoger i barnehagen. Snarere enn å presentere funnene som generaliserbare, presenterer jeg noen alternative forståelser til etablerte oppfatninger om tilrettelegging av pedagogisk praksis i flerkulturelle barnehager.

Kvale og Brinkmann (2015) framhever at reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Et kvalitativt forskningsintervju er farget av forforståelsen til aktørene og relasjonen mellom intervjuer og informant, men reliabilitet kan til en viss grad vurderes ut fra i hvilken grad spørsmålstillingen kan forstås som ledende. I slutten av dette kapittelet presenterer jeg utdrag fra intervjuer og viser eksempler på ulike grader av måter å opptre ledende i spørsmålsstilling på. Jeg gir eksempler på deler av intervjuene der jeg ved gjennomlesing av

transkripsjonene har vurdert min spørsmålsstilling som så ledende at jeg ikke kan anse svarene fra deltakerne upåvirket.

Fokuset mitt i observasjonene har vært styrt av forskningsspørsmålene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan sterk fokusering på reliabilitet for å motvirke en vilkårlig subjektivitet også motvirke kreativ tenkning og variasjon, noe jeg erfarte både i intervjuer og observasjoner. I intervjusituasjonene hadde jeg intensjoner om å følge noen bestemte former for intervjuteknikk (Spradley, 2016 og Morgan, 1997), og erfarte at når jeg konsentrerte meg om dette kunne det gå på bekostning av flyten i dialogen mellom meg og deltakerne. På den annen side, hvis jeg gikk for langt bort fra intervjutekniske metoder, kunne jeg ende i situasjoner der jeg inntok så dominerende posisjoner at svarene ikke lenger kunne betraktes som reliable. I deltakende observasjon kunne også en stram fastholdelse ved forhåndsbestemte kategorier hindre meg i å oppdage nye sider ved det jeg studerte. Hellevik (1995) og Johannessen et al. (2018) skriver at det alltid vil være et viktig element av dømmekraft hos forskeren for å finne svar på de spørsmålene man har stilt. I delkapitlene om deltakende observasjon, fokusgrupper og intervjuer gir jeg eksempler på hvordan jeg anvendte dømmekraft i analyser av observasjoner og intervjuer.

Validitet dreier seg om hvorvidt man måler det man tror man måler (Kvale & Brinkmann, 2015). Reflekterer observasjonene og svarene det vi ønsker å si noe om? Ifølge Kvale og Brinkmann er søken etter absolutt, sikker kunnskap i et kvalitativt forskningsprosjekt byttet ut med ønske om forsvarlige kunnskapsutsagn. Som beskrevet over, handler kritisk etnografi om å finne noen alternative forståelser av det som er oppfattet som absolutte sannheter, og som gjerne er forfektet av majoriteten i et samfunn (MacNaughton & Smith 2005, s. 113). Ulike forståelser av hvilken rolle barnehager skal ha i samfunnet gjør at det også finnes mange sannheter om verdien av å gå i barnehage. Thagaard (2018, s. 89) skriver at validitet beror på om tolkningene vi har kommet fram til, er gyldige i forhold til virkeligheten vi har studert. Kunnskapsutsagnene som analysene i denne studien munner ut i, synliggjør noen perspektiver på virkeligheten, mens andre perspektiver kunne synliggjort en annen form for virkelighet. Jeg kommer tilbake til hvordan jeg kom fram til det jeg anser som valide funn i beskrivelse av analyse.

3.5. Metode

Typisk for etnografiske studier er at de består av flere ulike kvalitative metoder (Heath et al., 2009, s. 99) og at fokuset kan endre og utvikle seg i takt med at forskeren gjør seg kjent med feltet (Okely, 2012, s. 48). Dette innebærer at man underveis i prosjektet utvider bruken av metoder og oppsøker flere arenaer. I denne studien startet jeg ut med en rekke varierte metoder og kilder, og selv om alt har inngått i analysene, er det ikke alt det empiriske materialet som er reflektert i artiklene. Prosjektet er på den ene siden utvidet med nye forskingsarenaer underveis, og på den annen side innsnevret gjennom fokuset i artiklene. Jeg har i utgangspunktet brukt deltakende observasjon, ulike former for intervju, fokusgruppesamtaler og uformelle samtaler. Deltakende observasjon og fokusgruppesamtaler var planlagt i god tid før jeg startet feltarbeidet, mens gruppeintervjuer med språkpedagoger og enkeltintervju med lederen for språkpedagogene og med fire foreldre ble bestemt og avtalt underveis. Uformell samtale med ansatte ved pedagogisk-psykologisk tjeneste og observasjon og samtale på Leos lekeland kom til helt på slutten av feltarbeidet. Analysene er utviklet på grunnlag av en kombinasjon av metodene og det samlede empiriske materialet.

Fokusgruppas refleksjoner omkring observasjoner jeg presenterte på møtene, har bidratt til å belyse hendelsene fra ulike sider og å gi utvidet innsikt. Jeg støtter meg til Atkinson og Coffey (2003, s. 110) som skriver at «actions (...) are understandable because they can be talked about» og videre: «social life is performed and narrated, and we need to recognise the performative qualities of social life and talk». Det empiriske materialet har utviklet seg gjennom mine egne refleksjoner, tolkninger og analyser av observasjoner jeg har gjort i tre barnehager, men det har hatt stor betydning å kunne løfte fram tolkningene mine og diskutere dem med andre aktører i barnehagefeltet. I denne studien har jeg gjort refleksjoner gjennom deltakende observasjon i barnehage, diskutert disse med ansatte på barnehageavdelingene underveis, og videre presentert et utvalg av refleksjonene for fokusgruppa. De ansatte og fokusgruppas refleksjoner har hatt betydning for blikket jeg har hatt med meg i videre observasjoner. Fokusgruppeintervjuene har derfor vært nært knyttet til observasjonene. Intervjuene som ble gjort med språkpedagoger og foreldre, og samtalene med ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste og ved Leos lekeland, hadde som hensikt å få belyst refleksjonene fra noen alternative synsvinkler. I denne studien ligger fokusgruppeintervjuene et sted mellom observasjoner og intervjuer. Min tilbaketrukne rolle har gitt mulighet til å være observatør av samhandlingen mellom deltakerne, samtidig som jeg henvender meg til deltakerne i henhold til hva som anbefales i et intervju, det vil si ved å forsøke å oppnå tillit

og unngå å stille ledende spørsmål (jf. Spradley, 2016 og Thagaard, 2018). Samtalene i fokusgruppa har bidratt til å utdype de antakelsene som observasjoner i feltet har utløst, noen ganger gjennom å bekrefte mine tolkninger, andre ganger ved å endre dem i lys av nye perspektiver som ble presentert av deltakerne. Morgan (1997, s. 8) skriver

The main advantage of focus groups in comparison to participant observation is the opportunity to observe a large amount of interactions on a topic in a limited period of time based on the researcher's ability to assemble and direct the focus groups sessions.

Fokusgruppene gir mulighet til å ta opp mange ulike temaer og belyse disse fra forskjellige sider basert på deltakernes forståelser og erfaringer. Samtidig, hevder Morgan, gir observasjoner i feltet større variasjoner av måter å samhandle på. Fokusgruppeintervjuer er begrenset til verbal kommunikasjon. Slik jeg forstår Morgan, er imidlertid rollen som observatør karakteristisk i begge metodene. Det vil si at man som leder av en fokusgruppe skal ha en mest mulig observerende rolle, utover å presentere de ulike temaene som skal diskuteres. Som jeg kommer tilbake til mot slutten av dette kapitlet, var det imidlertid ikke mulig, og heller ikke noe mål, å være helt nøytral. Det ligger i etnografiens karakter at forskerens stemme er subjektiv (Okely, 2012).

Thagaard (2018, s. 91) skriver at et kvalitativt forskningsintervju er «en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres både av de temaene vi ønsker å få kunnskap om, og de temaene intervjupersonen tar opp». Det vil si at det skal være en vekselvirkning der begge parter er med på å påvirke innholdet i intervjuet. Forskeren har kontroll i kraft av å ha utarbeidet intervjuguide og styre spørsmålene. Intervjupersonen har samtykket til å bli intervjuet og er prisgitt spørsmålene som blir stilt. Pettersvold (2015, s. 49) hevder at en «god» intervjuer bør få fram informantenes erfaringer, refleksjoner og begrunnelser og belyse tematikken fra flere perspektiver. I forkant av intervjuene formulerte jeg intervjuguiden med utgangspunkt i temaene jeg ville undersøke. Disse fungerte veiledende, og underveis dukket det opp nye spørsmål som kunne gi flere perspektiver. I forkant av deltakende observasjon og fokusgruppesamtaler hadde jeg forberedt noen temaer jeg ville sette søkelys på, men også disse ble endret og utviklet i takt med hvordan hendelser eller samtaler mellom deltakerne forløp. I koding av materialet framstår alle uttalelser og observasjoner som del av en helhet.

Gulløv & Højlund (2003, s. 21) beskriver deltakende observasjon som en vekselvirkning mellom deltakelse i andre menneskers hverdagsliv og observasjon og systematisk refleksjon over det man iakttar. Dette innebærer at en deltakende observatør i etnografisk forskning skal

søke å forstå andres handlinger gjennom innlevelse, og samtidig fastholde en analytisk distanse til det observerbare. Becker & Geer (1957) plasserer deltakende observasjon overordnet intervju fordi de hevder det gir et mer helhetlig bilde enn beskrivelser som kun lener seg på intervjuuttalelser. Becker & Geers påstand blir imøtegått av Atkinson og Coffey (2003, s. 114) som hevder at kombinasjonen av deltakende observasjon og intervju likeverdig styrker hverandres muligheter samtidig som de motvirker hverandres svakheter. I denne studien har intervjuene bidratt til innsikt i intervjupersonenes erfaringer og den forståelse de har av sine opplevelser (jf. Thagaard 2018, s. 49). De har gitt et dels korrigerende og dels utfyllende bilde av de refleksjonene jeg gjorde meg gjennom deltakende observasjon, før jeg gikk i gang med analysene. Andersen & Mangset (2012, s. 166) skriver at «det kan være avstand mellom liv og lære», det vil si at det informantene sier at de gjør, ikke nødvendigvis stemmer med det som skjer i praksis. Ifølge Andersen & Mangset (2012, s. 177) bør man se på hvilke metodiske tilnærminger som kan fange opp både hva informantene ønsker å fremstille, og hva som faktisk skjer. Det første kan si noe om verdier og mål, mens det andre kan fortelle oss hva som er mulig i praksis. I artikkel 1 og 5 viser jeg til intervjuer og praksiser som belyser slike motsetninger.

3.6. Analyse av etnografisk materiale

Den analytiske rammen avgjør hva man velger å fokusere på i løpet av feltarbeidet og hvordan man definerer det som blir prosjektets empiri (Gulløv & Højlund, 2003, s. 68). Forskningsspørsmålene påvirker utgangspunktet for den analytiske rammen, men i et etnografisk prosjekt kan disse endre og utvikle seg i takt med feltarbeidet. Som skrevet over er dette en empiridrevet studie. Jeg tok videre utgangspunkt i tematisk analyse for å identifisere, analysere og rapportere mønstre som fremtrer i de kvalitative dataene og som rammer inn det empirisk materiale som skal gi svar på forskningsspørsmålene (Braun og Clarke 2006, s. 79-82). En tematisk analyse grupperer det empiriske materialet i generelle kategorier som skaper orden i dataene og identifiserer nye sammenhenger (Johannessen et. al. 2018, s. 280). Det ligger imidlertid en fare i å bruke et strengt kodingssystem fordi det kan begrense nye innfallsvinkler. Særlig i artikkel 3 der jeg beskriver atmosfæren som påvirker dialogene, var det et behov for å åpne for nye måter å betrakte materialet. Teoriene om atmosfære som er beskrevet i kapittel 2 ga åpning for alternative måter å forstå observasjonene på.

Den analytiske prosessen i en etnografisk undersøkelse starter i begynnelsen av prosjektet. Den utvikles gjennom fortløpende refleksjoner som foregår under planlegging og gjennomføring, og intensiveres etter avslutningen av feltarbeidet (Bundgaard & Mogensen 2018, s. 75). Ifølge Bundgaard og Mogensen avgjør formuleringen av forskningsspørsmål og valg av analytiske perspektiver, hva oppmerksomheten rettes mot i utgangspunktet. Den analytiske prosessen beveger seg videre mellom det empiriske materialet og litteraturen, begrepene og den generelle debatten som belyser det valgte temaet. Fokuset utvikles og endres i takt med det analytiske blikket.

Dette prosjektets forskningsspørsmål var styrende for fokuset jeg hadde når jeg gikk i gang med feltarbeidet, men jeg gjorde interessante funn som endret analytisk ramme og spørsmål underveis. Bundgaard og Mogensen (2018, s. 73–74) beskriver hvordan analyse av etnografisk materiale foregår i et spenn mellom induktiv eller deduktiv tilgang på den ene siden, og en systematisk eller episodisk tilgang på den andre. Gjennom induktiv tilgang skaffer vi oss viten med utgangspunkt i det etnografiske materialet. En deduktiv tilgang har utgangspunkt i en hypotese og beveger seg fra det generelle til det spesifikke. Begge disse tilgangene gjør bruk av systematiske metoder som søker sammenhenger og mønstre på tvers av det empiriske materialet, og episodiske tilganger som er intuitive og leser på kryss og tvers av materialet.

Forskningsspørsmål 1 og 2 som har fokus på kommunikasjonssfærer, kom som følge av en induktiv tilnærming, der observasjoner og fokusgruppesamtaler synliggjorde dialoger som mangfoldige kommunikasjonsformer langt utover talespråk. Analysene startet med episodiske tilganger der jeg oppdaget pedagogiske praksiser som jeg ikke hadde forutsett. Etter hvert oppdaget jeg mønstre i observasjoner på tvers av alle de tre barnehageavdelingene som bekreftet at personalet hadde lignende måter å kommunisere med barn som de ikke delte talespråk med. Bakhtins begrep dialogisme og Arendts begrep livsveven, som jeg har gjort rede for i kapittel 2, bidro til å spisse formuleringene inn mot dialoger og ulike former for samhandling.

Forskningsspørsmål 3 om forhold som kan være til hinder for likeverdig deltakelse i dialoger i barnehagen, hadde en overveiende deduktiv tilgang, først framsatt som en hypotese med utgangspunkt i tidligere forskning av for eksempel Palludan (2005), Bundgaard & Gulløv (2008) og Zachrisen (2013). Forskningsspørsmålet var styrende for et av flere fokus jeg hadde under feltarbeidet, og det empiriske materialet ble analysert ved hjelp av Bakhtins begreper kommunikasjonssfærer, sjangere og diskurser samt Arendts teori om mål for menneskelig

handling forstått som produksjon av bestemte ferdigheter. Teorien og begrepene ble anvendt som følge av vurderinger underveis i feltarbeidet. Dataene er sortert og presentert med henblikk på hva som er relevant for svar på forskningsspørsmålet (jf. Johannessen et. al. 2018, s. 23) samtidig som de også har hatt betydning for omformulering og endring av forskningsspørsmål underveis. Et viktig aspekt ved en etnografisk studie er at forskningsfeltet betraktes fra ulike synsvinkler, og det er viktig å understreke at beskrivelsene dreier seg om tolkning. Teoriene har betydning for hva man ser og hvordan materialet tolkes. I lys av Arendt og Bakhtins perspektiver på ulike former for kommunikasjon har jeg valgt en ramme for analysene, og samtidig valgt bort noen andre perspektiver.

Videre skriver Bundgaard & Mogensen (2018, s. 78) om koding som en finmasket prosess der man etter første kategorisering setter ord på spesifikke deler av innholdet. Kodingen understøtter organisering av materialet og beveger materialet fra det konkrete til det abstrakte. Det empiriske materialet i denne avhandlingen baserer seg på transkripsjoner av samtaler, intervjuer og feltnotater som er kategorisert i analyseverktøyet Nvivo. Alle feltnotater og informantuttalelser er tolket og kategorisert i 25 ulike temaer med til sammen 10 underkategorier. Temaene representerte en vid forståelse av forskningsspørsmålene, og feltnotater og informantuttalelser er satt inn under samme kategori for å finne mønstre. Bundgaard & Mogensen (2018, s. 76) skriver at analyse handler om å kunne håndtere bevegelsene mellom verden som utforskes og den eksisterende viten og litteratur på en måte der fokuset etter hvert veves sammen og munner ut i ny viten. I arbeidet med koding og kategorisering ble skillet mellom induktiv og deduktiv tilgang opphevet ved at opprinnelig hypotese ble justert og endret som følge av det etnografiske materialet som var samlet inn.

Analytiske begreper hjelper meg å sette søkelys på enkelte temaer, samtidig som de konstruerer ulike tolkninger av virkeligheten. Begrepene som beskriver de ulike kommunikasjonssfærene i artikkel 2, ble utviklet på grunnlag av observasjoner av personalets pedagogiske praksiser som innebar nærvær, distanse og måter å henvende seg og svare på. Analytiske begreper konstruerer rammer omkring observasjonene og gjør det mulig å komme fram til noen kjennetegn, men i barnehagens dagligliv kunne ikke kommunikasjonssfærer alltid observeres som separate hendelser. De ulike kommunikasjonssfærene som jeg beskriver i artikkel 2, hadde ikke klare avgrensninger, og kunne for eksempel forstås både som dialogisk og polyfonisk samtidig. Endring fra én form for kommunikasjonssfære til en annen kunne skje i løpet av et øyeblikk, og flere ulike kommunikasjonssfærer kunne fungere samtidig, parallelt i samme rom. De kunne åpne for enkelte barns deltakelse og ekskludere

andre. Sentralt i analysene er barnas deltakelse i ulike pedagogiske praksiser. I disse analysene setter også atmosfæren preg på samhandlingen slik det beskrives i artikkel 3.

Forskningsspørsmålene trekker opp en klar distinksjon mellom fokus på inkludering i forskningsspørsmål 1 og 2 og ekskludering i forskningsspørsmål 3. Som følge av dette har jeg latt hver artikkel representere sitt tema, og som Johannessen et.al. (2018) beskriver, vil ett fokus i analysene gjerne utelukke et annet fokus, fordi det er umulig å beskrive alt samtidig. Jeg vil gi et eksempel på hvordan én artikkel kunne vise til eksempel på inkludering, og en annen på ekskludering, av de samme barna i den samme barnehagen. I artikkel 1 gir jeg beskrivelse av ei jente (Kanicka) på 4 år med indisk bakgrunn som forteller at hun skal reise til India for å være med i bryllup, men at hun gleder seg mest til å treffe en hund som er der. Dette kom fram i en samtale mellom en ansatt, Kanicka og Amete på fem år. Samtalen foregikk i en dialogisk kommunikasjonssfære, der Amete var aktiv deltaker og påvirker. I artikkel 4 viser jeg til observasjoner der Amete ble ekskludert fra kommunikasjonssfæren fordi disse foregikk innenfor en sjanger som bygget på norsk kultur og tradisjon som hun tilsynelatende var mindre familiær med. Artiklene er å betrakte som delstudier som belyser forskjellige temaer. Når artiklene leses separat, gir det to motstridende bilder av den samme barnegruppen, fordi det er temaet som styrer fokuset. Min opplevde forståelse av barnegruppen som helhet innebar at både inkluderende og ekskluderende kommunikasjonssfærer forekom.

Siden jeg bruker Bakhtins diskursbegrep, vil jeg avslutningsvis i dette delkapitlet gjøre kort rede for hvordan jeg bruker diskursbegrepet i analyse. Det monologiske og dialogiske perspektivet i analysene gjenspeiles i Bakhtins teorier om autoritative diskurser og hverdagsdiskurser (Bakhtin, 1981) som er anvendt i analysene i artikkel 5. Dette er hensiktsmessige analytiske begreper når jeg skal synliggjøre dilemmaer personalet kan stå i når ytre krav i form av formelle, overordnede føringer kommer i konflikt med familienes kulturelle og religiøse praksiser. En autoritativ diskurs representerer ytre pålegg, mens hverdagsdiskursene representerer mulige forhandlinger med mellom personale, barn og deres foreldre. Ifølge Bakhtin (1981) er diskurs et sosialt fenomen som manifesteres gjennom måten vi henvender oss til hverandre og svarer på hverandres ytringer på, og som holdes levende av menneskene som omgås hverandre. I analysene bruker jeg begrepet autoritativ diskurs når rammene for forhandlinger fremstår som uforanderlige, og hverdagsdiskurser når samhandling og forhandling fører til en økt forståelse for hverandres perspektiver, eller som Bakhtin (1981) uttrykker, vi overtar noe av hverandres tanker fra hverandre. Bakhtins

diskursteori er brukt i analyser i diskusjon av forskningsspørsmål 3 om hvordan barnehagepersonalet kan identifisere forhold som kan være til hinder for at alle barn tilbys et likeverdig læringsmiljø i barnehagen.

I den siste delen av kapitlet om metode og metodologiske refleksjoner skal jeg gjøre rede for utvalget av deltakere som inngår i studien, og presentere noen framgangsmåter jeg har brukt til innsamling av materiale og som utgangspunkt for analyser.

3.7. Presentasjon av barnehageavdelingene

De mest sentrale delene av det empiriske materialet er samlet gjennom feltarbeid på tre barnehageavdelinger i tre forskjellige barnehager, samt gruppeintervjuer og personintervjuer med ansatte. Barnehagene lå innenfor samme område med en felles administrasjon. Området er valgt ut fordi det representerer et hypermangfold (jf. Vertovec, 2007) som jeg anså som egnet for å kunne samle empiri som kunne gi svar på forskningsspørsmålene.

De tre avdelingene som beskrives i avhandlingen hadde 18 barn fra 3 til 6 år. Alle de forskjellige språkene som barna representerte, utgjorde hypermangfoldet som er karakteristisk for barnehagene, og hvert barn hadde sin individuelle, hypermangfoldige historie. I lys teoriene om hypermangfold, gjør jeg rede for om barna er flerspråklige eller majoritetsspråklige, og om de har norskfødte eller utenlandskfødte foreldre. Det er kategorier som er brukt i artikkel 1 og 4. I beskrivelse av personalet gjør jeg rede for om de er majoritetsspråklige eller flerspråklige. Jeg anser dette som en viktig for å gi et inntrykk av i hvilken grad personalet gjenspeiler hypermangfoldet i barnegruppen, men jeg har ingen ytterligere informasjon om hvor mange språk barn og personalet eller behersket, hvor ofte de brukte de ulike språkene.

3.7.1. Presentasjon av avdeling Spurven

- Samtlige 18 barn var flerspråklige og hadde to utenlandskfødte foreldre.
- Personalet besto av en førskolelærer, en barne- og ungdomsarbeider og en barnehagemedarbeider som tok barnehagelærerutdanning på deltid. Førskolelæreren var majoritetsspråklig, barne- og ungdomsarbeideren og barnehagemedarbeideren var flerspråklige.

3.7.2. Presentasjon av avdeling Nattergalen

- 16 barn var flerspråklige med to utenlandskfødte foreldre. Et barn var majoritetsspråklig med to norskfødte foreldre. Et barn var majoritetsspråklig med en utenlandskfødt og en norskfødt forelder.

- Personalet besto av en førskolelærer, en barne- og ungdomsarbeider og en barnehagemedarbeider som tok barnehagelærerutdanning på deltid. Alle de ansatte var majoritetsspråklige.

3.7.3. Presentasjon av avdeling Ørnen

- Fem barn var majoritetsspråklige med to norskfødte foreldre. Tre barn var flerspråklige med en norskfødt og en utenlandskfødt forelder. 10 barn var flerspråklige med to utenlandskfødte foreldre.
- Personalet besto av en førskolelærer, en barnepleier og en barnehagemedarbeider. En barnehagemedarbeider som tok barnehagelærerutdanningen på deltid, kom i tillegg. Alle de ansatte var majoritetsspråklige.

De tre deltidsstudentene som jobbet på hver sin avdeling, deltok på fokusgruppemøtene. Alle avdelingene hadde språkpedagoger og spesialpedagoger som snakket norsk i hverdagen, og som kom og gikk til bestemte tider på bestemte dager.

3.8. Deltakende observasjon

Jeg er, som utdannet førskolelærer med ti års erfaring fra ledelse av barnehageavdelinger, kjent med mange av oppgavene som skal utføres i en barnehage, og jeg deltok i mange typer gjøremål. I tillegg til daglig samvær med barna innebar det å bistå med å dekke bord, kle på barn i garderoben og rydde avdelingen. Jeg gjorde feltnotater fortløpende, og umiddelbart etter å ha forlatt barnehagen satte jeg meg ned og sorterte og kategoriserte feltnotatene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I denne prosessen ble flere av observasjonene formulert som praksisfortellinger, det vil si at min subjektive opplevelse ble tydelig i fremstillingen (Birkeland, 2001). Som beskrevet i presentasjon av analyse, ble de videre kodet og inndelt i temaer i kodingsprogrammet Nvivo. På den måten kombinerte jeg deltakelse i barnas hverdagsliv med systematisk refleksjon. Ofte var det først i etterkant at det var mulig å ha et analytisk blikk på notatene jeg hadde gjort.

I forkant av hver observasjonsdag i barnehagene gikk jeg gjennom tidligere feltnotater og mine skriftlige refleksjoner rundt disse. For hver observasjonsdag forberedte jeg et bestemt fokus som skulle ligge til grunn for observasjonene mine, disse var knyttet til forskningsspørsmålene. Jeg skal nå presentere et eksempel på en observasjon fra loggboken som var gjort en dag jeg hadde fokus på det som var forløper til endelig formulering av forskningsspørsmål 1: *Hva preger kommunikasjonssfærene som utvikles i barnehagene som*

følge av personalets spontane og planlagte pedagogiske praksis? Observasjonen er gjort i familiekroken på avdeling Spurven når Noor på fem år har sin første dag i barnehagen. Moren har fortalt at Noor snakker berbisk flytende, og Paulina har sagt at de har to andre barn i barnehagen som kan berbisk. Moren har fortalt at Noor har snakket lite norsk med andre, men hun har hørt norsk språk når hun har vært med foreldrene i butikker i nærmiljøet og hun ser norsk barne-tv hver dag.

Familiekroken består av et kjøkken i miniatyr, og der sitter Paulina på gulvet i sammen med to barn, Lila på fire år og Ines på fem. Noor sitter litt bortenfor og moren og søsteren sitter på stoler ved bordet ved siden av. Lila henger over ryggen til Paulina mens Ines sitter i armkroken hennes, og Paulina småsnakker om ting hun har gjort i juleferien samtidig som hun vekselvis ser på Ines, Lila og Noor. Noor trekker langsomt langs gulvet nærmere Paulina og de to barna, går bort til den lille komfyren og setter en kasserolle på en av platene samtidig som hun ser bort på de tre andre. Når Paulina sier at hun kjenner en gutt som har en katt, snur Noor seg mot dem, smiler og peker på magen sin. Paulina ser på Noor og smiler, så snur hun seg mot moren og spør om de har katt hjemme. Moren svarer at de ikke har en levende katt, men Noor har en lekekatt.

Observasjonen ble gjort i stikkordsform, og fylt ut og renskrevet den samme dagen. I artikkelen er den framstilt som over, subjektiv og i form av en praksisfortelling (jf. Birkeland, 2001). Observasjonen ble gjort med utgangspunkt i Johanssons (2008) teorier om atmosfærer, og den dagen observerte jeg samspillende og kontrollerende atmosfærer med søkelys på hva slags språk barn brukte (f. eks verbalspråk, kroppsspråk eller bruk av symbolsk materiale). I prosessen med tolkning av det empiriske materialet vurderte jeg begrepet kommunikasjonssfærer som mer presist enn atmosfærer i beskrivelse av denne typen handlinger.

I lys av teori og tidligere forskning ble dataene vurdert, sammenlignet og organisert i hensiktsmessige kategorier. Gjennom organiseringen av data framkom noen felles mønstre som utfordret det opprinnelige fokuset jeg brukte som utgangspunkt for observasjon, og utløste behovet for å nyansere beskrivelsene av atmosfærer og kommunikasjonssfærer ytterligere fra de to kategoriene samspillende og kontrollerende, til fire kategorier inspirert av teoriene til Bakhtin og Arendt: en dialogisk (kjeder av verbale og non-verbale ytringer), en monologisk (temaet er forhåndsbestemt og absolutt styrende for aktiviteten), en polyfonisk (fri lek, barna bestemmer selv og personalet er distanserte) og en myndig (personalet setter i

gang en aktivitet, barna deltar og påvirker) kommunikasjonssfære. Videre lesing av teori om atmosfærer (f. eks Bollnow, 1962 og Jusso & Lane, 2017) og kommunikasjonssfærer (Bakhtin, 1998) gjorde altså at jeg etter hvert skilte mellom atmosfære og kommunikasjonssfærer som analytiske begreper. Kommunikasjonssfærer er beskrevet i artikkel 2 og 4, atmosfærer i artikkel 1 og 3.

I gjennomgang av observasjonene framkom noen systematiske mønstre, samtidig var det ofte episodisk lesing på kryss og tvers i materialet som bidro til at jeg oppdaget noe nytt og endret og utviklet kategoriene. Paulinas dialog med den nye jenta betraktet jeg i første omgang som interessant, men ikke umiddelbart enkel å kategorisere. Den episodiske lesingen ble opphav til en ny måte å tolke dialoger på, som ledd i en kjede av hendelser (jf. Bakhtin, 1998). Denne kategorien i mitt kodingsprogram (Nvivo) besto etter hvert av mange observasjoner der personalet tolker barnas innspill inn i en rekke av ytringer, som beskrevet av Bakhtin. Observasjonen ble etter hvert kategorisert både som myndig og dialogisk. Paulina ledet samtalen og lot barna spille inn og påvirke, noe som satte den inn i kategorien myndig. Det nye barnets måte å tilnærme seg leken på og Paulinas måte å komme henne i møte på og tolke utsagnet hennes ut fra kroppsspråk og ved å be moren om informasjon, plasserte observasjonen i kategorien dialogisk, og i artikkel 2 brukes den som eksempel på en dialogisk kommunikasjonssfære. Det er altså ikke noe tydelig skille mellom de ulike kommunikasjonssfærene beskrevet i artikkel 2, de har alle elementer fra ulike måter å forstå kommunikasjon på. Hensikten med inndelingen er å synliggjøre ulike former for samhandling i pedagogisk praksis.

I løpet av de fem månedene jeg gjorde deltakende observasjon, samlet jeg inn et vidt spekter av data, og det var en utfordring å kategorisere materialet. Dels var min kategorisering styrt av direkte observerbare hendelser, for eksempel hvor mye deltakerne henvendte seg til hverandre og hvordan barna koblet seg på samhandling. Observasjoner som omhandlet engasjement og følelsesmessige relasjoner handlet i stor grad om tolkning. Min tolkning av at engasjement og en følelsesmessig relasjon mellom barn og personale var til stede, kunne for eksempel være styrt av hvorvidt jeg observerte at barna valgte å bli i situasjonen og å komme med nye innspill, eller om de var passive eller forlot situasjonen. I artikkel 2 beskriver jeg et barn jeg har tolket som passivt i samlingsstunden, fordi hun ikke deltok i dialogen, men lå med hodet i fanget til en ansatt. Etter å ha observert over tid oppdaget jeg imidlertid at hun hadde oppfattet reglene og rammene for å delta, og at hun etter flere måneders passivitet koblet seg på

samlingsstunden. Hun så ut til å ha observert i stillhet, mens jeg tolket henne som passiv. Dette viser hvordan tiden man tilbringer i feltet kan ha betydning for tolkningene.

Noen ganger endret min tolkning av situasjonen seg når jeg hadde snakket med en av de ansatte som kjente barna bedre. I artikkel 1 beskriver jeg for eksempel ei jente som var ett av to barn på avdeling Nattergalen som ikke snakket andre språk enn norsk, og som i en samtale om hva ting het på ulike språk, fant på ord og presenterte dem som gassiske (et språk moren hennes behersket, som snakkes på Madagaskar). I utgangspunktet trodde jeg at jenta snakket gassisk. En av de ansatte gjorde meg senere oppmerksom på at hun ikke snakket andre språk enn norsk, noe som ga situasjonen et nytt lys. Ofte kunne en samtale med de ansatte i etterkant endre min tolkning av situasjonen. Flere av observasjonene i mitt empiriske materiale kunne derfor ha sett annerledes ut hvis jeg hadde undersøkt det sammen med de ansatte som hadde dypere innsikt i barnas bakgrunner. Avhandlingens funn baserer seg dermed på mine tolkninger av en virkelighet, men dette er en skiftende virkelighet der målet er å finne noen alternative perspektiver snarere enn å beskrive en objektiv sannhet.

3.9. Intervjuer

Formelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer hadde ulik karakter. De formelle intervjuene var en engangshendelse, mens fokusgruppeintervjuene ble gjentatt med tilnærmet de samme deltakerne tre ganger. I de formelle intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide på forhånd (se vedlegg 5), i fokusgruppeintervjuene fulgte jeg noen få, tematiske punkter som utgangspunkt for samtale mellom deltakerne. Jeg etterstrebet å være observatør under fokusgruppeintervjuene, mens jeg planla å aktivt stille spørsmål under intervjuene. Måten jeg kommuniserte med deltakerne på både under fokusgruppeintervjuene og i intervjuene, var imidlertid inspirert av noen generelle prinsipper for intervju, og som jeg skal komme tilbake til, holdt jeg meg ikke strengt til den spørsmåls- og observasjonsformen jeg hadde planlagt. Alle formelle intervjuer ble tatt opp og transkribert, mens jeg gjorde feltnotater under uformelle samtaler.

3.9.1. Intervju med språkpedagoger

Jeg gjorde tre intervjuer med personale som jobbet spesielt med språk i barnehager. Jeg brukte intervjuguide som en ramme med åpenhet for endring, og intervjuene ble tatt opp og transkribert. Det første var et gruppeintervju med åtte språkpedagoger ansatt sentralt på et fagsenter, som alternerte mellom barnehagene i området der deltakende observasjon ble utført på tre avdelinger. Av språkpedagogene var seks utdannet førskolelærere, to av dem med

tilleggsutdanning i spesialpedagogikk og to med tilleggsutdanning i småskolepedagogikk. En var utdannet spesialpedagog og en var utdannet sosialpedagog. En hadde videreutdanning i språklig og kulturelt mangfold. Alle hadde norsk som morsmål.

Det andre var et intervju med lederen for språkpedagogene. Hun var utdannet barnevernspedagog og hadde norsk som morsmål. Begge disse intervjuene varte i omkring en time og ble tatt opp og transkribert. Intervjuet med lederen skjedde på hennes kontor, og intervjuet med språkpedagogene fant sted på et møterom i fagsenterets lokaler.

Det tredje var et intervju med fire «språkansatte» i et annet område. Tre av disse var utdannet førskolelærere med fordypning i språklig og kulturelt mangfold. En var ansatt som tospråklig assistent og hadde somalisk som morsmål. En av førskolelærerne hadde gresk som morsmål, mens to hadde norsk som morsmål. Intervjuet fant sted på fagsenteret disse var tilknyttet. Intervjuet er med i analysene, men ikke sitert i artiklene.

3.9.2. Intervju med foreldre

Jeg gjennomførte også tre intervjuer med foreldre til fire av barna. Det første med en mor til ei jente på tre år med somalisk som morsmål, det andre med en mor til tvillinger på fem år med polsk som morsmål, og det tredje med et foreldrepar til ei jente på tre år, med henholdsvis polsk og litauisk som morsmål. Alle barna vokste opp med flere språk hjemme. I intervjuet med moren til tvillinger snakket vi engelsk, de to andre intervjuene foregikk på norsk. Foreldrene ble spurt av personalet etter at jeg hadde valgt ut hvem jeg ønsket å intervju. Alle var forespurt fordi barna representerte ulike bakgrunner når det gjaldt bruk av forskjellige språk og hvor lenge de hadde gått i barnehagen. Utvalget hadde også en pragmatisk side. Jeg valgte å ikke engasjere tolk, så det var en forutsetning at vi kunne kommunisere på et språk jeg behersket. Det måtte også være mulig for foreldrene på passe intervjuene inn i sin egen hverdag. En mor som var forespurt svarte at det ble for vanskelig å sette av tid til i en hektisk hverdag. Jeg møtte foreldrene i barnehagen i forbindelse med at de hentet barna. Også her brukte jeg en delvis intervjuguide som ramme, og de to yngste barna på tre år kom og gikk under intervjuene. Hensikten med intervjuene var å få en utvidet oversikt over barnas språk- og læringsmiljø og erfaringer utenfor barnehagen. Dette empiriske materialet er ikke vist direkte til i noen av artiklene, men foreldrenes beskrivelser bidrar til grunnlaget for konklusjoner i artikkel 4 og 5, der jeg viser til at barn fra språklige og kulturelle minoriteter kan ha andre erfaringer hjemmefra enn de barnehagens innhold bygger på.

3.9.3. Fokusgruppeintervjuer

Beskrivelser av hva som er vesentlig i et fokusgruppeintervju kan variere noe fra forfatter til forfatter (Mogan, 1997 og Kamberelis & Dimitriadis, 2013) men definisjonen er gjerne streng på at intervjueren skal etterstrebe å unngå å påvirke deltakernes utsagn. Jeg understreker sannsynligheten for at jeg har påvirket samtalene i kraft av det asymmetriske forholdet jeg hadde til deltakerne. Fokusgruppemøtene foregikk dessuten hjemme hos meg, et sted som ikke kan betraktes som nøytral grunn. Gitt etnografiens subjektive karakter har det heller ikke vært et mål å være helt nøytral, men jeg bruker betegnelsen fokusgruppeintervju fordi det var et viktig mål at samtalene skulle utvikles av deltakerne og ikke av forskerens styring, og dette skiller fokusgruppeintervjuer fra gruppeintervju.

Høsten 2016 inviterte jeg 12 studenter som jobbet i barnehage og tok deltidsutdanning ved barnehagelærerutdanningen hvor jeg hadde undervist, til et informasjonsmøte om fokusgruppedeltakelse i prosjektet. Åtte takket ja til å komme. Av disse møtte syv. På informasjonsmøtet kom vi fram til at jeg i tillegg skulle forespørre to mannlige studenter fra samme studiested, for å få flere kjønn representert i gruppa. To ble forespurt etter forslag fra medstudenter, og begge takket ja. Det ble avviklet tre fokusgruppemøter våren 2017. Gruppa besto til slutt av åtte deltakere som kom på minst to av tre møter, to menn og seks kvinner. I fokusgruppas diskusjoner kunne deltakernes morsmål og kulturelle tilhørighet ha betydning. I presentasjonen som følger her, viser jeg derfor til kjønn, språk og landbakgrunn (i tillegg til norsk). Fordi muslimer og islam jevnlig dukket opp som et tema som er presentert i artikkel 5, viser jeg også til hvem av deltakerne som er praktiserende muslimer. Hvorvidt de øvrige deltakerne praktiserte noen religion ble ikke tematisert, og er derfor heller ikke med i oversikten.

- Tre kvinner var majoritetsspråklige med bakgrunn fra Norge.
- En kvinne hadde urdu som morsmål, bakgrunn fra Pakistan og var praktiserende muslim.
- En kvinne hadde hindi som morsmål og bakgrunn fra Sri Lanka.
- En kvinne hadde berbisk som morsmål og bakgrunn fra Marokko.
- En mann hadde somalisk som morsmål, bakgrunn fra Somalia og var praktiserende muslim.
- En mann hadde serbisk-makedonsk som morsmål og bakgrunn fra Kosovo.

Fokusgruppeintervjuene ble tatt opp og transkribert. Syv var fortsatt studenter og jobbet deltid i barnehage, en var ferdig utdannet og jobbet heltid. Møtene foregikk parallelt med at jeg

gjorde deltakende observasjon våren 2017. Samtalene hadde utgangspunkt i en liste med temaer som jeg hadde utarbeidet med utgangspunkt i prosjektets forskningsspørsmål.

Kamberelis og Dimitriadis (2013) skriver om hvordan fokusgruppeintervjuer kan utvikle en kollektiv stemme som kan gi verdi til handlinger og meninger som i samfunnet ellers er konstruert negativt. For å komme fram noen alternative perspektiver så jeg det som viktig at deltakerne hadde faglig innsikt i – og interesse for – temaene som prosjektet skulle behandle. Fokusgruppemedlemmene var derfor i første omgang forespurt fordi de hadde vist en spesiell interesse for språklig og kulturelt mangfold, gjennom å velge det som tema for oppgaver eller på andre måter henvende seg til meg med spørsmål som omhandlet dette temaet. Hensikten min med fokusgruppeintervjuene var underveis i prosjektet å belyse spørsmål og temaer som gjennom deltakende observasjon i barnehager dukket opp i relasjon til forskningsspørsmålene. Dette så jeg som hensiktsmessig å gjøre i dialog med studenter som var spesielt interessert i språklig og kulturelt mangfold som tema i barnehagen. Målet var å innhente opplevelser og erfaringer fra barnehageansatte som hadde en faglig innsikt utover obligatorisk pensum og undervisning, knyttet til språklig og kulturelt mangfold. Dette ga mulighet til å undersøke om deres refleksjoner skilte seg fra øvrig personale i barnehagen i spørsmål om etablering av dialoger i hypermangfoldige barnehager. Utvalget kan dermed betraktes som en strategisk, analytisk selektiv utvelgelse for å belyse en bestemt problemstilling (Halkier, 2010, s. 124). Underveis i studien erfarte jeg at fokusgruppesamtalene hadde en vekselvirkning med observasjonene fordi de ikke bare utfylte mine tolkninger av observasjonene, de reise også nye spørsmål som jeg tok med meg videre i den deltakende observasjonen.

3.9.4. Uformelle samtaler

Underveis i prosjektet har jeg hatt mange samtaler som ligger i et skjæringspunkt mellom intervju og uformell samtale. Etnografisk forskning innebærer å forsøke å undersøke ethvert tema så grundig som mulig (Okely, 2012). Med deltakende observasjon og fokusgrupper som utgangspunkt har jeg forsøkt å gå videre på temaer som berører forskningsspørsmålene. Barnehagene brukte for eksempel et eget språkprogram som var utarbeidet av pedagogisk-psykologisk tjeneste, og jeg spurte om muligheten til å se nærmere på materialet som lå til grunn for aktiviteten. På bakgrunn av dette ble jeg invitert til et møte med fem ansatte på PP-tjenesten der de presenterte et av språkprogrammene som ble brukt i barnehagene. De ønsket ikke at jeg skulle gjøre opptak. Jeg hadde forberedt spørsmål, noterte underveis og strukturerte notatene i etterkant.

Som beskrevet i artikkel 1 og 4 hadde mange av barna stor interesse for leker med utgangspunkt i kommersielle aktører, som for eksempel restauranten McDonalds, tegnefilmer og animerte filmer samt lekekjeden Leos lekeland. Jeg hadde kjennskap til McDonalds fra før av, og tilgang til de fleste av tegne- og animasjonsfilmene barna snakket om gjennom tv-kanaler og strømmetjenester. I arbeidet med analysene i artikkel 4 hadde jeg behov for å skaffe meg nærmere kunnskap om Leos lekeland, en lekelandskjede som på hjemmesidene sine beskriver seg selv som den største i landet. Jeg tilbragte derfor en ettermiddag med å observere barn i lek i den store hallen der lekelandet ligger, og hadde en uformell samtale med en av de ansatte. Også her noterte jeg og strukturerte notatene i etterkant.

Uformelle samtaler med de ansatte på barnehageavdelingene er også en viktig del av mitt empiriske materiale. Rossholt (2010, s. 104) skriver dette om uformelle samtaler med personalet under deltakende observasjon:

Barna trengte imidlertid personalet nesten hele tiden, og mens vi pratet kunne et sovende barn sitte på fanget til en av personalet, eller et gråtende barn måtte hentes fra sovestuen. Praten ble derfor ofte avbrutt, men det var den eneste måten vi fikk gjennomført våre samtaler på.

Beskrivelsen er gjenkjennelig. Med unntak av en samtale jeg hadde med en pedagogisk leder mens hun hadde pause, har alle samtaler med personalet foregått med barnegruppen til stede, eller under daglige, praktiske gjøremål. Mange hendelser skjedde parallelt, og jeg forsøkte å finne situasjoner der jeg i minst mulig grad okkuperte personalets oppmerksomhet eller forstyrret samspillene mellom barn og personale. Jeg kunne stille spørsmål mens jeg sammen med en av de ansatte dekket en tralle til formiddagsmåltid eller finne stunder i utetiden når barnas behov for kontakt med personalet fremsto mindre intenst. Personalet var gjort oppmerksomme på at notatene inngikk som en del av feltarbeidet og ble organisert på samme måte som overnevnte. Det uformelle intervjuet med fem representanter for Pedagogisk-psykologisk tjeneste er ikke sitert direkte, men samtalen med en ansatt ved Leos Lekeland er henvist til i artikkel 4.

3.10. Eksempler på min rolle i intervjuer

Både Thagaard (2018) og Spradley (2016) fremhever det som viktig å bekrefte intervjupersonen(e) positivt. Spradley (2016) gir videre en detaljert beskrivelse av hvordan man kan bekrefte ved å gjenta det intervjupersonen sier. Ved å gjenta viser man, ifølge

Spradley, en interesse for det informanten har å fortelle. Begge understøtter betydningen av å utvikle gjensidig fortrolighet og forsøke å la intervjuet forløpe i form av en samtale. Thagaard (2018, s. 108) understreker dessuten at det er viktig at intervjueren ikke lar egne verdier prege intervjusituasjonen. Jeg anså meg som godt forberedt på alle de overnevnte punktene i intervjusituasjonene, men erfarte også at der og da kunne det være en utfordring å følge de anbefalte retningslinjene. Som jeg skal gi eksempler på, opplevde jeg noen ganger å forholde meg på en måte der jeg unngikk å påvirke svarene, andre ganger forløp samtalen på en slik måte at jeg plutselig befant meg på siden av det jeg anser som et profesjonelt forskerblikk.

Pettersvold (2015, s. 47-48) skriver at «Å gjennomføre et godt kvalitativt forskningsintervju krever bestemte kvalifikasjoner som situasjonsfornemmelse, intuisjon og evne til improvisasjon i tillegg til inngående kjennskap til temaet for intervjuet». Intervjueren må være godt forberedt på temaet, vite hvordan spørsmål bør stilles og følges opp for å oppnå svar som ikke er ledet eller farget av intervjuerens verdier og synspunkter. Jeg erfarte at én ting er å forstå dette i teorien, noe annet er å beherske metodene i selve situasjonen. Like viktig som å være en profesjonell intervjuer, er det å analysere sin egen rolle kritisk i etterkant, inkludere svar som fremstår valide, og utelukke svar der forskeren har inntatt en dominerende rolle. I det følgende skal jeg presentere noen eksempler fra intervjuer og fokusgruppesamtaler, og vise hvordan jeg analyserte intervjupersonene og deltakernes svar i forhold til rollen jeg inntok som intervjuer og leder for fokusgruppene.

Ved gjennomgang av transkripsjoner av intervjuene ser jeg at jeg i ulik grad lyktes i å stille deskriptive spørsmål, altså spørsmål som oppmuntret intervjupersonene til å fortelle om sine opplevelser om, og erfaringer med, et felt de har god kjennskap til (Spradley, 2016). I analyser av intervju med språkpedagogene ser jeg at jeg brukte formuleringer som «du sier at noen får det til – hva er det de får til?» og «du nevner det gode språkarbeidet – hvordan vil du beskrive det gode språkarbeidet?». I disse situasjonene brøt jeg inn for å få utdypet de påstandene som allerede var framsatt. Jeg ser at metodiske teorier om fokusgrupper har preget måten jeg ledet intervjuet på. Et viktig prinsipp i et intervju er at man skal spørre deltakerne hva de gjør, snarere enn hensikten med det (Spradley, 2016). I gruppeintervjuet med språkpedagogene mener jeg at jeg som intervjuer lyktes med det.

Jeg hadde et intervju på rundt en time med Liv, lederen for språkpedagogene, på hennes kontor, der jeg fulgte en intervjuguide som var strukturert på samme måte som for gruppeintervjuene. I gjennomgangen av intervjuet med Liv så jeg at jeg var opptatt av å

komme med opplysninger og meninger som bekreftet det hun sa. For eksempel i følgende sekvens:

Liv: Vi vet at mange [som er flerspråklige] utdanner seg som førskolelærere og spesialpedagoger.

Jeg: Ja, jeg har jo tre–fem i min fokusgruppe, faktisk.

Når Liv forteller at hun vet det er mange med flerspråklig bakgrunn som tar utdanning som barnehagelærere, forteller jeg at jeg har fire i min fokusgruppe. Det er en faktaopplysning som bekrefter påstanden hennes. Thagaard (2018, s. 92) skriver at når vi åpent formidler positive tilbakemeldinger til det intervjupersonen forteller, bidrar vi til å utvikle fortrolighet og gjensidighet i intervjusituasjonen. Det er likevel viktig å være klar over at bekreftelse og positive tilbakemeldinger ikke er nøytrale, de gir en føring for hva jeg som intervjuer mener er viktig. Det kommer tydeligere fram når jeg spør Liv om hvilken kompetanse hun har som leder for språkpedagogene. Når Liv hadde fortalt om sin utdanning føyde jeg til: «Og masse erfaring?», hvorpå Liv svarte «Og masse erfaring har det blitt, ja». Det var jeg som oppsummerte Livs erfaringer fra barnehage og administrativt arbeid som «masse erfaring». Spradley (2016) viser til betydningen av gjensidig tillit. I etterkant tolker jeg mitt eget innspill om Livs erfaring som et forsøk på å oppnå og opprettholde tillit tidlig i intervjuet. Samtidig skinte mine verdier tydelig gjennom, det kom frem av innspillet at jeg mente erfaring var viktig. Innspillet «og masse erfaring» var mitt initiativ og ikke Liv sitt, og ved organisering av det empiriske materialet har jeg derfor ikke tolket dette som Liv sin mening.

Det er sekvenser i dette intervjuet der jeg ikke fullt ut har lyktes i å la intervjupersonens mening dominere. I intervjuet med Liv kom vi inn på aktiviteter som skal virke språkstimulerende og er hensiktsmessige å bruke i flerkulturelle barnegrupper. I analysen av transkripsjonene oppdaget jeg at jeg midt i intervjuet begynte å stille spørsmål som var så preget av mine egne meninger og verdier at jeg begynte å svare på dem selv, og at Liv overtok rollen som bekreftende. I følgende dialog viste jeg til det ukrainske eventyret «Skinnvotten» som er gjendiktet av Alf Prøysen. Eventyret handler i korte trekk om en skinnvott som blir liggende i skogen, og seks dyr med navnene Pilemus Silkehår, Friskefrosk Langelår, Haremann Hoppsadans, Revemor Silkesvans, Ulven Aldrimett, Villsvinet Trynebrett og Bamsefar Labbdiger flytter inn en etter en, etter å ha spurt om å få være med, og så få bekreftet at de er velkomne. Eventyret er mye brukt og jeg antok at det var kjent for de aller

fleste som jobbet i barnehage, derfor henviste jeg til det uten å ha introdusert det for Liv først. Dialogen er justert noe språklig for at den skal fremstå forståelig.

Liv: Vi gjør mye rart i barnehagen som vi tror liksom er på plass, og så har vi ikke jobbet godt nok og dypt nok og grundig nok med for eksempel et eventyr, da.

Jeg: Men er det [ordene] «Pilemus Silkehår» og «Friskefrosk Langelår» de trenger å lære, spør jeg meg noen ganger.

Liv: Ja, ikke sant?

Jeg: Kunne man funnet noe som var bedre språkstimulering?

Liv: Ja.

Jeg: For alle jobber med [det eventyret] av en eller annen grunn. De gjorde det i -88 da jeg var student.

Liv: Ungene synes det er veldig morsomt, men hvor mye overføring...? og de blir veldig gode på ordene som de heter disse dyrene også er det noe med kommunikasjonen: «ja, bare kom inn». Jeg har sett på [når eventyret fortelles], når spenningsmomentet er: Får jeg lov til å være med? og så sitter [barna] der spente. «Ja bare kom inn!» og så ser man det glade uttrykket [på barna som hører eventyret]: Ja, de fikk lov til å komme inn. Kanskje fordi de har med seg noen erfaringer med [å føle seg utenfor]. Det er en glede å oppleve, noen spør om å få være med og så [blir de inkludert]. Men det er et lite element i den historien da.

Jeg: men det var et godt argument.

I analysen av denne sekvensen i intervjuet så jeg at jeg gikk inn i en diskusjon som meningsbærer istedenfor å forsøke å finne mer ut om hva Liv mente. Ved gjennomlesing av transkripsjonen tolket jeg det slik at Liv forsøkte å si at eventyr er noe personalet kunne jobbe grundigere med. Jeg svarte med å fremsette en påstand om et eventyr jeg syntes var lite egnet, og det fungerte ikke som et svar på det Liv hadde sagt. Rollene snudde, og det var hun som bekreftet det jeg sa to ganger («Ja ikke sant?» og «Ja») før hun fremsatte en ny innfallsvinkel til eventyret og med det antydte at hun ikke var helt enig med meg. Samtidig var hun forsiktig og fortsatte å bekrefte meg: «Men det er jo et lite element i historien, da». Jeg avsluttet dette temaet med å bekrefte argumentet hennes. Pettersvold (2015, s. 51) skriver at forskjellen mellom intervju og samtale er at intervjuet er en asymmetrisk relasjon hvor den ene spør og

den andre svarer. Når begge parter har tydelige meninger, går det over til å bli en samtale, hevder hun. I denne sekvensen erfarte jeg hvor lett det var å gå ut av forskerrollen og plutselig gi uttrykk for mine meninger, som i en samtale. I organisering og koding av det empiriske materialet utgår denne typen sekvenser fordi jeg som intervjuer ikke har gitt tilstrekkelig rom for intervjupersonens meninger.

Karakteristisk for fokusgrupper er at forskeren fremsetter et tema som utvikles gjennom samtale mellom deltakerne (Morgan, 1997, s. 6). Det vil si at jeg etter å ha presentert et tema, bestrebet meg på å la deltakerne utvikle samtalene uten å påvirke dem selv. Temaene jeg presenterte, omhandlet forskningsspørsmålene. Mens dialogen mellom fokusgruppemedlemmene utviklet seg gjennom at de svarte på hverandres innspill, var min oppgave å observere dialogene mellom deltakerne og å holde tråden inn mot forskningsspørsmålene. Imidlertid var ikke innspillene mine alltid verdinøytrale. I følgende eksempel er temaet som diskuteres fordommer overfor foreldre fra språklige og kulturelle minoriteter, og Malika har fortalt om en kommunikasjonssvikt mellom personalet i barnehagen og en mor som holdt barnet sitt hjemme fra tur fordi hun har hatt hjernerystelse:

Sara: Du sier at de andre ikke har fordommer, men da har de jo kanskje det allikevel? Hvis, når Malika har sagt at [hjernerystelsen] er grunnen [til at barnet holdes hjemme], så sier [personalet] at det er ikke grunnen. Da har de på en måte bestemt seg for at det ligger noen andre grunner som de kanskje plasserer på kulturen, da.

Jeg: Så det betyr at det som dere sier nå, er på en måte dette at det er noen fordommer? Kan man tenke på det som diskriminering? (...) Hva tenker dere?

Malika: Men kan vi si det? For vi forhåndsdommer jo nesten alle. På en måte når vi kommer inn i barnehagen, vi [plasserer foreldrene] på en måte et eller annet sted. Det er ikke bare minoritetsbarn vi prater om. Alle foreldre.

Yousef: Jeg mener at det finnes fordommer og diskriminering. Jeg har en kollega, hun er etnisk norsk (...). Hun kom til meg og sa at hun har vært og snakket med flere styrere og barnehagelærere. Og flere av dem sier at somaliske barn, de er ofte utagerende. Opplever du selv? spør hun meg (...). Men jeg tenkte ikke på den måten at denne gutten, denne jenta er sånn, fordi hun har somaliske foreldre og sånn (...) At man (...) tenker at dette barnet oppfører seg på den måten fordi hun har somaliske foreldre, det setter merkelapper og det synes jeg er diskriminering. Man ser ikke barnet.

Jeg: Nei, helt klart.

I denne sekvensen stilte jeg i første omgang bare spørsmålet «hva?» i den hensikt at Malika og Sara skulle utdype det de hadde sagt. Dette innspillet ser jeg som nøytralt. Siden et av mine forskningsspørsmål handler om hvordan barnehagepersonalet kan identifisere forhold som kan være til hinder for at alle barn tilbys et likeverdig læringsmiljø i barnehagen, brakte jeg inn begrepet diskriminering, et ord som er verdiladet og som ble styrende for hvordan samtalen utviklet seg videre. På den ene siden kan det forstås dithen at jeg lot mine verdier prege situasjonen, noe Thagaard (2018, s. 108) advarer mot, på den annen side vurderte jeg ved gjennomlesing av transkripsjonene at innspillet ikke så ut til å virke styrende for hva deltakerne uttrykte at de mente. Malika nyanserte begrepene ved å si at fordommer har vi alle, fordi vi går inn i alle situasjoner med egne meninger og Yousef kom med et helt konkret eksempel. Mitt bekræftende svar til Yousef var imidlertid også verdiladet.

Forskningsspørsmålene er i seg selv styrt av noen verdier, men fordi innspillene kommuniserte ulike og selvstendige meninger, tolket jeg det slik at deltakerne i fokusgruppa i dette tilfellet kommuniserte sin enighet og uenighet relativt fritt. Jeg tolker det slik at det var tilstrekkelig med gjensidig tillit i gruppa til at det var mulig.

Ved gjennomgang av transkripsjonene av fokusgruppeintervjuene ser jeg at jeg jevnlig bruker Spradleys (2016) bekræftelsesteknikk ved å gjenta det deltakerne sier, noe som viser at fokusgruppesamtaler og intervjuer kan ha samme karakter.

3.10.1. Oppsummering av min rolle i intervjuer

Oppsummeringsvis ser jeg at jeg har innrettet min rolle overfor deltakerne ut fra konteksten som var der og da, snarere enn å følge de regler for intervjuer jeg hadde lest og satt meg inn i på forhånd. Fokusgruppeintervjuene var innimellom preget av at jeg stilte åpne spørsmål slik det er anbefalt å gjøre i intervjuer som er planlagt med intervjuguide. Gruppeintervjuet var preget av at jeg hadde en tilbakeholden rolle, slik det anbefales en som leder et fokusgruppeintervju. Jeg vil allikevel hevde at fokusgruppeintervjuene, der jeg hadde en klar intensjon om at dialogen skulle utvikles av deltakerne selv, hadde sterkest preg av samspill mellom deltakerne, mens gruppeintervjuet, som var planlagt med intervjuguide, i større grad ga svar på de spørsmålene jeg hadde forberedt.

Videre vil jeg si at jeg, til tross for mine verdiladete innspill, har lyktes bedre i å holde en nøytral posisjon i fokusgruppeintervjuene og gruppeintervjuet enn i det individuelle intervjuet med Liv. Grunnen til at jeg holdt meg til nøytrale innspill, kan ha vært at teori om

fokusgrupper (f. eks. Morgan, 1997 og Kamberelis og Dimitriadis, 2013) gir klare føringer om at intervjuers tilbaketrunkne rolle er helt essensiell i fokusgruppeintervjuer. Etter å ha avviklet et fokusgruppeintervju gikk jeg inn i den samme rollen under gruppeintervjuet. I både fokusgruppeintervju og gruppeintervjuer var rollen min å lede samtalen, og jeg fikk innspill fra en samlet gruppe. Situasjonene innbød ikke direkte til nærhet, kanskje fordi de var mange med samme rolle, og jeg var alene i min rolle som leder. Selv om jeg definerer tonen som positiv i alle gruppeintervjuene, var det de andre som var en samlet gruppe som hadde meninger, mens det lå i min rolle å være mer tilbakeholden. Min rolle fungerte i henhold til de føringene Morgan (1997) og Kamberelis & Dimitriadis (2013) legger, både som leder av gruppeintervjuet og i fokusgruppeintervjuet.

Det individuelle intervjuet foregikk med bare Liv og meg til stede, og jeg har gjennomgående forsøkt å oppnå fortrolighet med henne. Med bare to til stede blir stemningen mer intim. Jeg har tidligere hatt en jobb som ligner Liv sin i organisering av tospråklige assistenter, og det ser ut til at jeg tidvis har gått inn i rollen som kollega, og ikke forsker. Som Thagaard (2018) beskriver, er forholdet i intervjusituasjonen asymmetrisk, men jeg har etterstrebet å skape en samtale der hun skulle oppleve oss som likeverdige. I noen sekvenser i intervjuet har forsøket på å fremstille oss som likeverdige resultert i at jeg har havnet på siden av forskerrollen, og gått for langt inn i kollegarollen og samtalsjangeren til å ta ansvar for å være en nøytral intervjuperson.

Vurderingene av uttalelsenes reliabilitet, som følge av min rolle i intervjuet, har hatt betydning for hvilke deler av det empiriske materialet som ble tatt inn i analysene. Min rolle i forskningsintervjuene har derfor også hatt betydning for hva jeg har vurdert som pålitelige funn.

3.11. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert studiens metodologi og metode. Jeg har gjort rede for teorier om hva som kjennetegner en etnografisk studie og vist til hvordan denne studien kan defineres som kritisk etnografi, med inspirasjon fra språklig etnografi. Jeg har beskrevet min egen rolle i feltet, der utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring spiller en rolle.

Videre har jeg gjort rede for de etiske vurderingene jeg har gjort i møte med barn, foreldre, personale og øvrige informanter. Det er viktig å være bevisst på hvilke konsekvenser det jeg

skriver frem i prosjektet, kan få for alle som deltar. Jeg argumenterer også for studiens validitet.

I andre del av kapittelet har jeg beskrevet de ulike metodene som er brukt i studien, og styrker og svakheter ved disse. Til slutt har jeg presentert det empiriske materialet og gitt eksempler på hvordan jeg har gått fram for å samle inn dette.

I det følgende skal jeg presentere og drøfte avhandlingens funn.

4. Presentasjon og diskusjon av forskningsfunnene

Forskningsspørsmålene er belyst fra forskjellige innfallsvinkler gjennom fem delstudier. Delstudiene presenteres gjennom fem artikler som kan betraktes som enkeltstående arbeider knyttet til avhandlingens tema, og samlet gir de svar på avhandlingens hovedspørsmål *Hvordan legges det i flerkulturelle barnegrupper til rette for barns deltakelse i dialoger?*

4.1. Presentasjon av delstudiene

Jeg vil i det følgende presentere avhandlingens fem artikler. De presenteres i samme rekkefølge som forskningsspørsmålene de skal gi svar på.

Artikkel 1, 2 og 3 skal gi svar på forskningsspørsmål 1 og 2:

- Hva preger kommunikasjonssfærene som utvikles i barnehagene som følge av personalets spontane og planlagte pedagogiske praksis?
- På hvilke måter kan barnehager utvikle kommunikasjonssfærer med dialoger der alle barn gis mulighet til å uttrykke seg verbalt og non-verbalt?

Artikkel 4 og 5 skal gi svar på forskningsspørsmål 3:

- Hvilke forhold i barnehagen kan være til hinder for at alle barn tilbys deltakelse i likeverdige dialoger i barnehagen?

4.1.1. Artikkel 1: Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen

Publisert i antologien *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*, redigert av Østrem (2018).

Målet med artikkelen er å belyse motsetningen mellom barnehagelovens helhetlige læringssyn der danning, lek, omsorg og læring inngår som en helhet, og det økende presset som legges på barnehagene som skoleforberedende institusjoner, med et krav om at barna skal lære norsk språk. De to synene reflekterer danning på den ene siden og en undervisningskontekst på den andre. Artikkelen handler om hvordan dannelsprosesser kan bidra til at barn i multikulturelle barnehager gis mulighet til å være aktører i egne læringsprosesser, og videre hvorvidt konkrete og forhåndsbestemte læringsmål kan påvirke dannelsprosessene som utspiller seg i barnehagen. Jeg bygger på empirisk materiale fra deltakende observasjon kombinert med uformelle samtaler med barnehageavdelingens personale, samt gruppeintervju med åtte språkpedagoger og enkeltintervjuet med deres leder.

I denne artikkelen bruker jeg Gustavssons (2012) teorier om danning for å beskrive barnas roller som aktører i egne læringsprosesser. Videre anvender jeg Johanssons (2008) teorier i analyser av barnehagens kontrollerende eller samspillende atmosfærer. Jeg har brukt Merleau-Pontys (1994) perspektiver for å beskrive hvordan posisjonen mennesker betrakter omgivelsene ut fra, har betydning for hvordan de forstår verden. Ellers har jeg hovedsakelig analysert det empiriske materialet i lys av Arendts (1996) perspektiver, med vekt på hennes beskrivelse av menneskelige møter som uforutsigbare, noe som ifølge henne utfordrer ideen om å sette opp mål for menneskelig handling.

Diskusjonen i artikkelen dreier seg om personalets deltakelse i dannelsingsprosesser initiert av barna, og i læringsaktiviteter som er planlagt av personalet. Dannelsingsprosessene ser ut til å foregå i samspillende atmosfærer og synliggjør det hypermangfoldige aspektet i barnegruppene. Danning foregår gjennom barns frie lek, men også i tilrettelagte aktiviteter som åpner for at barna kan være aktive påvirkere og deltakere. Barnas aktive deltakelse gjør at utfallet er vanskelig å planlegge. Skoleforberedende aktiviteter med konkrete læringsmål foregår i kontrollerende atmosfærer der barna har begrenset mulighet til å påvirke eller bli hørt når de for eksempel gir uttrykk for at de mistrives. Jeg konkluderer artikkelen med at personalet har utviklet en unik og profesjonell måte å jobbe med dannelsingsprosesser i hypermangfoldige barnehager på. Denne metoden er ikke omtalt verken på barnehagens hjemmesider eller i årsplanene. Samtidig fremstår personalets forsøk på å innfri overordnede krav om å lære barna norsk før skolestart som et kappløp med tiden, og bidrar til bekymring blant mange av pedagogene. Krav om norskferdigheter ser ut til å framheve manglende ferdigheter snarere enn å løfte fram den unike måten personalet inkluderer barnas kunnskaper og erfaringer og utvikler nye fortellinger i barnehagen på. Jeg konkluderer med at sistnevnte praksis bør løftes frem og beskrives på en slik måte at det kan fungere som redskap i arbeid med barnas læringsprosesser.

4.1.2. Artikkel 2: Dialogisk praksis i hypermangfoldige barnehager

Artikkelen er under fagfelleevaluering i et norskspråklig tidsskrift.

Forskningsspørsmålet i denne artikkelen er rettet inn mot hvilke måter barnehagens pedagogiske praksis åpner for kommunikasjon, dialog og samhandling i barnehager preget av hypermangfold. Artikkelens empiriske grunnlag er hentet fra deltakende observasjon på avdeling Spurven og avdeling Ørnen.

I denne artikkelen fokuserer jeg på spontane og planlagte pedagogiske praksiser og personalets rolle og ansvar når barna deltar i dialoger. Jeg presenterer fire observasjoner fra barnehagens dagligliv, og analyserer dem i lys av Arendt og Bakhtins teorier om kommunikasjon og samhandling. På grunnlag av analysene har jeg kommet fram til fire ulike kommunikasjonssfærer som er representative i barnegruppene jeg har observert: en dialogisk, en polyfonisk, en monologisk og en myndig.

En dialogisk kommunikasjonssfære oppstår i likeverdige dialoger mellom barn og personale og involverer alle former for uttrykk, ikke bare talespråk. I en dialogisk kommunikasjonssfære forekommer kommunikasjon i en kjede av ytringer der hver ytring kommer som svar på noe som er blitt kommunisert tidligere (Bakhtin, 1998). Dialogiske kommunikasjonssfærer starter gjerne med barnas initiativ, og er basert på at personalet er oppmerksomme sammen med barna, identifiserer noen felles referanser og bygger på disse når de tolker det barna uttrykker gjennom handling, tale- og kroppsspråk.

En myndig kommunikasjonssfære bygger på Arendts (1961 og 1996) perspektiver på hvordan noe nytt skapes ut fra et felles bestående grunnlag, og har gjerne utgangspunkt i en praksis som allerede er etablert i barnehagen. Personalet har ansvar for å introdusere barnehageaktiviteter som er så åpne at det er rom for at barna kan påvirke og utvikle innholdet. Dette er en kommunikasjonssfære som forhandles mellom barn og voksne med utgangspunkt i en etablert felles aktivitet, der barna gis mulighet til å bringe inn noe nytt og unikt. Frivillighet er et viktig aspekt i denne kommunikasjonssfæren.

En monologisk kommunikasjonssfære står i motsetning til den dialogiske fordi den forutsetter at man ser bort fra at språk forekommer mellom flere aktive parter. Når kommunikasjonssfæren er monologisk, betraktes mottakeren som passiv (Bakhtin, 1998, s 11). Barnas mangfoldige kompetanser og ulike måter å forstå verden på tas ikke i betraktning, og det er personalet som bestemmer tema og innhold ut fra en forhåndsbestemt plan. Personalets ansvar ligger i å støtte barna til de har kommet fram til svaret som er bestemt på forhånd. I lys av Arendts (1996) beskrivelse av forhåndsbestemte mål som en form for produksjon av kunnskap, kan målet i en monologisk kommunikasjonssfære være å produsere helt bestemte ord i barnas bevissthet. Monologiske kommunikasjonssfærer i barnehagen kan være preget av at barna ikke har noe valg, de er forpliktet til å delta i disse aktivitetene.

En polyfonisk kommunikasjonssfære har mye til felles med en dialogisk, men mens den dialogiske kommunikasjonssfæren fordrer kommunikasjon mellom barn og personale, kan

polyfonien oppfattes som et slags frirom der barna har fritt valg av aktivitet og eventuell(e) dialogpartner(e). Denne kommunikasjonssfæren er inspirert av Bakhtins (1984) beskrivelse av polyfoni som en helhet som skapes gjennom et mangfold av uavhengige stemmer og forståelser, der hver stemme har en verdi i seg selv. Polyfoniske kommunikasjonssfærer bygger i likhet med dialogiske på et sett med felles referanser, som kan være innlært gjennom monologisk praksis. Polyfonien åpner for ulike samhandlingsformer der kroppsspråk og talespråk har like stor verdi. Likeverdigheten gir mulighet til å bringe noe nytt og unikt inn, slik Arendt (1996) beskriver.

Hensikten med denne analytiske inndelingen er å synliggjøre hva som skjer i praksis når barn inngår i dialoger i barnehagen. Jeg konkluderer artikkelen med at når man forstår kommunikasjon som kroppslig samhandling like mye som muntlig språk, utvides barns muligheter for å delta, og at barn i møte med sensitive voksne kan inkluderes i dialoger uavhengig av norske ord og setninger. Planlagt pedagogiske praksis kan etablere et felles grunnlag, mens personalets spontane pedagogiske praksiser innebærer å håndtere uforutsigbar kommunikasjon. Hva samhandling i de ulike kommunikasjonssfærene på sikt kan føre til av kommunikative ferdigheter, vil være uforutsigbart og variere fra individ til individ.

4.1.3. Artikkel 3: Putting Arendt, Bakhtin, and Atmosphere to work: exploring different paths concerning language development of multi-lingual children.

Skrevet sammen med professor Liz Jones ved Manchester Metropolitan University.

Artikkelen er akseptert og publiseres i tidsskriftet *Contemporary Issues in Early Childhood Education*

Målet med denne artikkelen er å belyse hvordan pedagogisk atmosfære har betydning for barns deltakelse i dialoger. En dialog mellom barn og personale på avdeling Nattergalen er utgangspunkt for analyse av hvordan atmosfæren som omgir en hendelse, potensielt kan påvirke og motivere til språklig deltakelse hos barn som er relativt nye i det norske språket. Arendt og Bakhtins teoretiske rammeverk utgjør, sammen med teorier om pedagogiske atmosfærer, grunnlag for analysene.

I artikkelens diskusjon viser vi til at dialoger (Bakhtin, 1998) og kroppslig kommunikasjon virker sammen med det Stewart (2011) beskriver som et atmosfæriske baktepper av lys, lyd, bevegelse, tid og relasjoner. Vi viser til at uten å være direkte lokalisbar, har atmosfæren betydning for hvordan barn inngår og påvirker samhandling. I diskusjonen viser vi til hvordan lyset, lydene, fellesskapet, relasjonene og måten den ansatte toner seg inn mot barnets utsagn

på, kan påvirke dialogen og utgjøre et viktig utgangspunkt for barnets initiativ til å delta i samhandling. I lys av Arendts perspektiver, viser vi til at atmosfæren virker inn på dialogen og skaper noe nytt med utgangspunkt i et felles grunnlag.

Avslutningsvis spør vi om affektiv atmosfære, forstått som sammenfiltrering av menneskelig handling og fysiske omgivelers påvirkning på stemning og hendelser, kan aksepteres som del av språklig samhandling i barnehagene. Vi konkluderer med at dersom man lar standardiserte modeller for språkutvikling med forhåndsbestemte svar være overordnet, vil man gå glipp av uforutsette og udefinerbare hendelser og påvirkninger som har betydning for barns utvikling av allsidig kommunikasjonskompetanse og deltakelse i dialoger.

4.1.4. Artikkel 4: Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen

Artikkelen er akseptert og publiseres i tidsskriftet *Barn*.

Målet med denne artikkelen er å sette søkelys på dialoger i barnehagen som kan virke ekskluderende på enkelte barn. Jeg presenterer fem observasjoner fra avdeling Ørnen, der åtte av atten barn vokste opp i familier med minst én norskfødt forelder. Tre av observasjonene viser barn og personale som kommuniserer innenfor kommunikasjonssfærer som forutsetter bestemte kunnskaper som bunner i en norsk kultur. Kunnskapene ser ut til å være overført i norske hjem gjennom generasjoner, og handler om bestemte narrativer som ikke nødvendigvis gir mening for barn som vokser opp i dagens samfunn. Det kan derfor være en utfordring for barn med erfaringer som ikke er sammenfallende med majoriteten, å relatere seg til innholdet i disse kommunikasjonssfærene, til tross for majoritetsspråklige ferdigheter. For å delta i likeverdige kommunikasjonssfærer forutsettes det dessuten at barna henvender seg på en bestemt måte for å fange personalets oppmerksomhet. Den fjerde observasjonen viser en samtale om et tema der barna posisjoneres likeverdig, og som åpner for ulike måter å betrakte en opplevelse. Denne samtalen handlet om kommersiell lekekultur som i liten grad var etablert innenfor i barnehagens pedagogiske praksis. Den femte observasjonen viser hvordan man som voksen uten å være i stand til å påvirke situasjonen, kan akseptere at barn med bakgrunn i en norsk majoritet inntar dominerende posisjoner.

Artikkelens teoretiske grunnlag bygger på Bakhtins (1998) teorier om hvordan man må beherske bestemte talesjangere for å kunne delta i kommunikasjonsfellesskap. I lys av observasjonene diskuterer jeg hvordan kommunikasjonsfellesskap i barnehagen kan være inkluderende og ekskluderende. Diskusjonen har bakgrunn i tidligere forskning som antyder at det finnes en norskhet, eller norsk kultur, som bygger opp under majoritetens verdier og

måter å forstå verden på. Dette «felles norske» er gjerne ubevisst, derfor kan majoritetens verdier reproduseres uten at det reflekteres over at disse i det hele tatt eksisterer.

Jeg konkluderer artikkelen med at den norske sjangeren som kan prege kommunikasjonssfærene i barnehagen, kan virke ekskluderende på barn som vokser opp i hjem som ikke er forankret i majoritetens verdier. Observasjonene antyder at barnehagen fungerer som et kulturelt rom influert av normer og verdier som barn som har forankring i et norsk kulturgrunnlag har større tilgang på, enn barn med bakgrunn i minoritetsfamilier. Barn fra majoritetsfamilier bekrefter og opprettholder et fellesgrunnlag som kan gjøre det vanskelig å gi plass til nye perspektiver. Personalets evne til å analysere de ulike sjangrene og å ha tid og rom til å utvikle alternative sjangre med innhold der alle kan oppleve gjenkjenning, kan bidra til å utvikle en mer inkluderende barnehage.

4.1.5. Artikkel 5: Å gi rom for muslimske barns utprøving av faste i barnehagen

Artikkelen er publisert i tidsskriftet *Prismet*. Årg. 70. Nr. 4 (2019): *Mangfold, inkludering, dialog*.

Målet med denne artikkelen er å sette fokus på diskurser som styrer dialoger mellom ansatte i barnehagen og mellom ansatte og foreldre, og som kan ha betydning for barns mulighet til å bringe sine opplevelser i hjemmet inn i dialoger i barnehagen. Jeg diskuterer diskursenes påvirkning gjennom et eksempel på hvordan personalet forholder seg til barn som utøver en gryende utprøving av faste i barnehagen under ramadan. Temaet er valgt for å belyse konflikter som kan oppstå når kulturelle og religiøse verdier i barnas hjem og i barnehagen er så forskjellige at personalet må finne nye innfallsvinkler og endre på barnehagens rutiner og innhold for å komme barna i møte. Ramadan og faste kan forstås som et betent tema fordi fasten utfordrer et syn på ernæring som grunnleggende behov hos mennesker. Barnas deltakelse i måltidet *iftar* som foregår etter solnedgang, utfordrer majoritetens oppfatninger av barns behov for søvn. Dette framkom som eksempel på konflikter ikke bare mellom hjem og barnehage, men også mellom ansatte i barnehagen.

Artikkelens empiriske grunnlag er hentet fra et fokusgruppemøte der fem deltakere, hvorav en var praktiserende og fastende muslim, diskuterte kollegaers holdning til barnas utprøving av faste. Deltakerne ga alle uttrykk for et positivt syn på barnas gryende deltakelse i høytiden ramadan. Den praktiserende muslimen fortalte om hvordan hennes egne positive erfaringer bidro til at hun forsto faste og iftar som viktige og positive opplevelser i barnas liv. De øvrige deltakerne diskuterte hvordan de kunne endre på barnehagens innhold for å gi plass til barnas

utprøving av religiøse praksiser og samtidig ivareta deres grunnleggende fysiske behov. Samtidig fortalte de om kollegaer som opplevde fasten som problematisk, og at det ofte oppsto kommunikasjonssvikt mellom dem og foreldrene i tilknytning til denne praksisen. Samtalen er analysert ut fra Bakhtins (1981) teorier om autoritative og dialogiske diskurser, og Arendts (1996) teorier om livshistorier. Jeg viser til at barnas livshistorier utvikler seg i møte med ansatte i barnehagen, og hvordan ansattes holdning til deres utprøving av faste har betydning for hvordan historiene fortelles.

Analysene viser to ulike diskurser. Gjennom hverdagsdiskurser synliggjøres barnas deltakelse i ramadan, gjennom faste og iftar, som gode opplevelser for barna. Forhandlingene innebærer at personalet er fleksible, flytter på måltider og gir rom for hvile på en slik måte at barna får dekket sine grunnleggende behov for ernæring og søvn. Når autoritative diskurser setter preg på innholdet, vurderes barnas tilnærming til fasten ut fra en bekymring for at barna ikke får grunnleggende behov for mat og hvile dekket. Den autoritative diskursen får barnehagens rutiner med jevnlig måltider til å fremstå nødvendige, og som eneste måte å dekke barns behov for ernæring på. Det er de ansatte i barnehagen som holder autoritative diskurser og hverdagsdiskurser virksomme, og som også sørger for at de to diskursformene utfordrer hverandre kontinuerlig.

Jeg konkluderer med at for å bidra til livshistorier der barns kulturelle og religiøse tilhørighet blir møtt positivt, må personalet finne måter å navigere mellom barns behov for tilhørighet til familien på den ene siden, og grunnleggende fysiske behov på den andre. I familien er barnas behov tilpasset praksisene i hjemmet, men det er behov for å justere på barnehagens innhold for å ivareta barnas helhetlige behov. For å lykkes i dette, må både behov for tilhørighet og grunnleggende fysiske behov tas på alvor.

4.2. Diskusjon av forskningsspørsmålene

I det følgende vil jeg diskutere avhandlings funn i lys av de tre forskningsspørsmålene. Fordi artiklene har begrenset plass, har de omhandlet avgrensede temaer. I denne diskusjonsdelen viser jeg til sammenhengen mellom de ulike delstudiene ved å vise hvordan de analytiske begrepene som anvendes i en artikkel, også kan bidra til å utdype og belyse det empiriske materialet i flere artikler.

4.2.1. Diskusjon 1: Hva preger kommunikasjonssfærene som utvikles i

barnehagene som følge av personalets spontane og planlagte pedagogiske praksis?

To motstridende perspektiver på læring, der et monologisk syn preger den ene siden og et dialogisk den andre, påvirker personalets praksiser, og dette gir seg utslag i varierende kommunikasjonssfærer. Avdeling Spurven og avdeling Nattergalen hadde i kraft av at nesten alle barna hadde tilknytning til ulike steder i verden og til mange språk, et sterkt hypermangfoldig preg. Her observerte jeg utstrakt bruk av kroppsspråk og kommunikasjon gjennom blikk og ved å bruke gjenstander og bilder på en måte som kunne klargjøre meningsinnholdet i dialogene. Kommunikasjonsformene bar preg av det jeg, i lys av Arendts (1996) perspektiver, har beskrevet som pedagogikk som handling, der barn og personale tolket hverandres erfaringer og forståelser i uforutsigbare møter. Uforutsigbarheten i disse møtene gjorde at det ble skapt nye virkeligheter og forståelser. I artikkel 1, 2 og 3 gir jeg eksempel på personale som lette etter noen grunnleggende felles referansepunkter, og som søkte å forstå barnas ytringer ved å samle all informasjonen de hadde om barnet, for eksempel ut fra barnas handlinger, og gjennom samtaler med foreldrene. Jeg forstår dette som kjeder av ytringer slik Bakhtin (1998) beskriver dem, der enhver ytring skjer som et svar på andres verbale eller non-verbale ytringer. Bakhtin hevder at kommunikasjon aldri skjer i isolasjon, men har utspring i kontekst og i hvordan man tolker verden omkring seg. I lys av Bakhtins (1998) perspektiver ser jeg dialogene som kommunikasjonssfærer formet av de enkelte situasjonene og av relasjonene mellom barn og ansatte, der barnas erfaringer og ulike måter å kommunisere på spilte en viktig rolle. Kommunikasjonssfærene krevde allsidig kommunikasjonskompetanse der ytringene ble tolket i lys av kontekst, og verbalspråket ble supplert med kroppsspråk. Dette er i tråd med forskningen til Björk-Willén (2007 og 2018) og Skaremyr (2019) som beskriver flerspråklige barn som fylte inn ytringene sine med kroppsspråk når de ikke fant ordene de trengte.

Personalets pedagogiske praksis hadde betydning for stemningen i rommet, noe som særlig fremheves i artikkel 1 og 3. Bolonow (1978) beskriver stemningen som oppstår mellom barn og pedagoger som en atmosfære bestemt av relasjonelle og sanselige opplevelser i kommunikasjonen. Å inkludere barn som er nye i det norske språket i kommunikasjonssfærene, forutsatte likeverdighet i dialogene, der personalet tolket barnas uforutsigbare ytringer gjennom de språklige ressursene de hadde til disposisjon og tar i bruk i øyeblikket (jf. Jørgensen 2008, s. 166). Ifølge Johansson (2008) krever samspillende atmosfærer at pedagogen har toleranse for grenseoverskridelse og tillater avvik fra

forhåndsbestemte mål og innhold. I henhold til Bakhtins (1981 og 1998) perspektiver springer dialogenes innhold og mening ut fra et felles grunnlag som forhandles gjennom at partene får innsyn i hverandres forståelser. Når personalets pedagogiske praksiser la opp til å inkludere barn i kommunikasjon gjennom å tolke ytringene deres, ga det seg utslag i dialogiske kommunikasjonssfærer.

På avdeling Spurven og Nattergalen var kommunikasjonssfærene i særlig grad karakterisert ved at barna satte sitt preg på innholdet enten ved å bringe inn temaer som ikke var kjent for de øvrige deltakerne på forhånd, eller ved å forholde seg på nye måter til barnehagens opprinnelige innhold. Det var gjerne i de dialogiske kommunikasjonssfærene at barnegruppens hypermangfoldige preg kom til syne. Fordi nesten alle barna på disse avdelingene hadde bakgrunn og erfaringer fra familier som var forankret flere steder enn Norge, forholdt de seg gjerne til innholdet på utradisjonelle måter. Som jeg beskriver i artikkel 1, kunne de for eksempel bringe inn fortellinger fra ulike steder i verden. Det så ut til at jo mer aktivt barna deltok aktivt i samspillet, jo mer uforutsigbart utviklet dialogene seg. Personalets nærvær og oppfølging av samtaler og hendelser som i utgangspunktet kunne være nye i barnehagens pedagogiske praksis, bidro til at nye fortellinger fikk plass i barnehagens hverdag.

Flere av eksemplene på hypermangfold i artikkel 1 er også hentet fra avdeling Ørnen. På denne avdelingen, der åtte av 18 barn hadde minst én norskfødt forelder, møtte personalet imidlertid også noen utfordringer fordi det dominerende innholdet ofte var forankret i en form for norsk kultur som satte dialogene inn i en bestemt sjanger, uavhengig av hvem initiativene kom fra. I pedagogiske praksiser som så ut til å ha til hensikt å møte barnas initiativ, kunne det norske preget på samtalene bidra til at kommunikasjonssfærene fungerte dialogisk kun for barn med majoritetsbakgrunn. I noen dialoger så personalet ut til å mangle strategier for å utvikle et grunnlag alle kunne kjenne seg igjen i. Bakhtin (1998) hevder at selv om man behersker én talesjanger fullt ut, kan man bli hjelpeløs i en annen. Selv om jeg også observerte samspillende dialoger på avdeling Ørnen, var det dialogiske aspektet mer ustabil for barn som ikke vokste opp i familier med verdier forankret i majoriteten. Norske tradisjoner knyttet til for eksempel godnattsanger og matpakker kunne bli så altoverskyggende at personalet ikke fant strategier for å inkludere barn med erfaringer som skilte seg fra de tradisjonelle norske. Som Thun (2015) hevder, kan manglende refleksjoner rundt norskhet bidra til at praksiser knyttet til majoritetens verdier reproduseres, framfor at det åpnes for

mulighet til at barn med erfaringer som kan gi et alternativ til barnehagens tradisjonelle grunnlag, kan sette preg på innholdet.

Språkarbeid var et gjentakende tema i barnehagene, men når personalet omtalte språkarbeid, handlet det om aktiviteter der læringsmål med fokus på norsk språk var fastsatt på forhånd. Dette er praksiser jeg i lys av Bakhtins (1984 og 1998) perspektiver forstår som monologiske fordi utfallet av aktiviteten allerede var bestemt. Som jeg viser til i artikkel 1, ble den allsidige kommunikasjonskompetansen der blick, symboler og kroppsspråk inngikk i tillegg til verbalspråk, ikke beskrevet som språkarbeid av personalet. Norsk språk så ut til å være rangert over alle andre former for samhandling, inkludert kroppsspråk og kommunikasjon gjennom materiale og symboler. Personalet kunne gi uttrykk for at de mente de forsømt jobben sin når de kommuniserte gjennom en tolkende, dialogisk kommunikasjonssfære. «Vi har nok lært kroppsspråket deres litt for godt», sa en av de ansatte til meg da jeg spurte henne om hvordan de forsto språkarbeid. Jeg tolket det som et uttrykk for at hun syntes de burde stille strengere krav til at barna skulle bruke norsk verbalspråk, og at evne til å tolke barnas kroppsspråk ikke ble verdsatt som en ferdighet i forbindelse med språkarbeid. Dette kan knyttes til ferdighetsmålene de var pålagt, beskrevet i artikkel 1, 2 og 3. Bakhtin (1981) beskriver autoritative diskurser med absolutte rammer som ikke lar seg forhandle, og at rammene står i distanse til menneskene som påvirkes av diskursene. Jeg forstår de monologiske kommunikasjonssfærene i lys av autoritative diskurser der en absolutt forståelse av hva som kan betegnes som språkarbeid, ikke lot seg forhandle. Personalet visste at når barna begynte på skolen, måtte de gjennom en prøve som tester norske språkkunnskaper, og ifølge de administrative barnehagelederne skåret barna i disse barnehagene lavt på denne. Som beskrevet i artikkel 1 hadde personalet et press på seg om å lære barna mer norsk språk i et raskere tempo, noe som så ut til å ha ført til bekymring for barnas manglende norskspråklige ferdigheter og sterkere vekt på monologiske praksiser. I det jeg definerer som monologiske aktiviteter, var målet å lære barna å inngå i en type kommunikasjon som brukes i undervisning der en part snakker og den andre lytter. Personalets pedagogiske praksiser innebar da å lære barna bestemte ord og setninger, gjerne knyttet til skolestart. I lys av Arendts (1996) perspektiver ser jeg dette som kommunikasjonssfærer med ensidige mål for menneskelig handling, der pedagogikk begrenses til å handle om produksjon av bestemte ord. Den overordnede diskursen der språkprogrammer og kartleggingsskjemaer var sentrale, var forankret i denne monologiske forståelsen av språk.

Det var imidlertid ikke alle planlagte aktiviteter som fungerte monologisk. I artikkel 1 og 2 gir jeg eksempler på at personalet satte i gang aktiviteter som var åpne for barnas påvirkning. Arendt (1996) og Bakhtin (1998) understreker betydningen av et felles grunnleggende fundament å kommunisere ut fra, og disse aktivitetene utgjorde kommunikasjonssfærer der en planlagt pedagogisk praksis forankret i barnehagens fastlagte innhold, var åpen for barnas måter å forstå og tolke det innholdet de ble presentert for på. Dette bidro til at barna tok del i aktivitetene og satte sine unike preg på dem. Det kunne være et felles fruktmåltid som beskrevet i artikkel 1, eller et litteraturprosjekt som beskrevet i artikkel 2. I begge eksemplene var aktivitetene ledet av voksne, og åpne for at barna kunne gripe dem på sine unike måter. Arendt (1961) beskriver myndighet som en asymmetrisk relasjon der autoritetspersoner, i mine eksempler vanligvis personalet, har ansvar for å introdusere verden til de som er nye, i mine eksempler barna. Arendt understreker at den asymmetriske relasjonen ikke må forveksles med det hun beskriver som tyranni eller eneherking, det som i Bakhtins (1981 og 1984) perspektiver kan forstås som en monologisk eller autoritativ verdensanskuelse. I barnehagesammenheng dreier det seg snarere om at personalet har ansvar for å introdusere et innhold og fastholde ansvaret for at barna deltar fram til de har gjort seg så kjent at de kan sette sine unike preg på aktivitetene. Dette er kommunikasjonssfærer som innebærer et tosidig ansvar der personalet på den ene siden planlegger en pedagogisk praksis som introduserer den bestående verden til barna, og på den andre siden improviserer på en måte som åpner for påvirkning og endring. Jeg har i lys av Arendts (1961) perspektiver kalt dette for myndige kommunikasjonssfærer.

Som jeg gir eksempel på i artikkel 2, kom barnas unike og autonome måter å gripe barnehagens innhold på, også til syne når det var fri lek og frie aktiviteter uten påvirkning fra personalet. I disse situasjonene samhandlet barna med hverandre eller de var alene, med absolutt frie valg så lenge de holdt seg innenfor overordnede rammer og regler. Jeg kunne observere nye måter å forholde seg til aktiviteter på som har vært introdusert i monologiske eller myndige kommunikasjonssfærer, eksemplifisert i artikkel 2 gjennom observasjon av barn som spilte brettspillet «memory». Barna forholdt seg til et sett med felles regler, men endret dem ved å samarbeide om å finne par istedenfor å konkurrere mot hverandre. Bakhtin (1984) beskriver en polyfonisk verden som et sted der alle stemmer blir sett og hørt likeverdig, og i min tolkning skapte barna en symmetrisk og likeverdig relasjon mellom sine egne evner til å samarbeide, og de opprinnelige reglene for konkurranse i et tradisjonelt brettspill. På den måten utviklet de en ny og unik praksis. Jeg forstår det som en polyfonisk

kommunikasjonssfære, der en planlagt pedagogiske praksis som besto i å lære bort et monologisk innhold (spilleregler for brettspill) ga seg utslag i nye og unike handlinger når barna grep innholdet på egenhånd. Arendt (1996) beskriver det som pluralisme når enhver deltaker i dialogen påvirkes og påvirker i kraft av å være unik. Karakteristisk for de polyfoniske kommunikasjonssfærene var det pluralistiske preget der barnas handlinger utviklet seg i samspill med hverandre, og i liten grad var påvirket av personalets vurderinger. I polyfoniske kommunikasjonssfærer oppsto samhandling mellom barna spontant, og kunne plutselig løse seg opp igjen. Barna samhandlet med hverandre uten at det kunne defineres som utslag av planlagte pedagogiske praksiser med klare mål. Barna handlet som likeverdige subjekter, hver med sin egen stemme, slik Bakhtin (1984) beskriver en polyfonisk verdensanskuelse.

4.2.2. Diskusjon 2: På hvilke måter kan barnehager utvikle kommunikasjonssfærer med dialoger der alle barn gis mulighet til å uttrykke seg verbalt og non-verbalt?

I det foregående har jeg gjort rede for hvordan personalets spontane og planlagte pedagogiske praksiser ga seg utslag i ulike kommunikasjonssfærer. I det følgende vil jeg fokusere nærmere på noen elementer som kunne styrke barnas mulighet til å delta i disse kommunikasjonssfærene, uavhengig av om de delte talespråk med andre deltakere.

Personalet tok i bruk varierte spontane praksiser for å inkludere barna i dialoger. I de dialogiske kommunikasjonssfærene viste de et ansvar for å inkludere barna gjennom å finne noen felles referansepunkter som gjorde det mulig for dem å tolke og forstå det barna forsøkte å uttrykke. Disse kunne være vage og ustabile når personale og barn hadde ulikt erfaringsgrunnlag, og eksplisitte og tydelige når de hadde mange sammenfallende erfaringer. Både Arendt (1996) og Bakhtin (1998) understreker betydningen av å ha et felles grunnlag å kommunisere ut fra. Ansvaret personalet tok for å finne elementer av et slikt felles grunnlag, var særlig tydelig når barna var nye i barnehagen og nye i det norske språket. Jeg viser et eksempel i artikkel 2 der en ansatt gjennom kroppsspråk og blick i kommunikasjon med et barn som hadde sin første dag i barnehagen og lite erfaring med norsk språk, klarte å finne en felles interesse for katter. Slike felles referansepunkter ble ofte utgangspunkt for dialog. I artikkel 3 beskrives en dialog mellom en ansatt og et barn som nylig hadde begynt å ta i bruk norsk språk, der begrepene tannlege og frisør fremsto som felles referansepunkter. White (2016) viser til Bakhtins teorier når hun bruker begrepet answerability for å beskrive hvordan personalet i barnehagen toner seg inn på barnas fokus og bruker dette som utgangspunkt for videre dialog. Dette var gjenkjennbart i dialogiske kommunikasjonssfærer.

Mange av barna som var i ferd med å lære norsk som andrespråk, så ut til å velge å delta i myndige kommunikasjonssfærer der personalet tok ansvar for å sette i gang en åpen aktivitet med mulighet for kreativ påvirkning, dersom disse var igangsatt i barnehagen. I artikkel 1 viser jeg til Lave (1996) som hevder at den som legger til rette for læringsmiljøet, må ha kunnskap om målgruppen. Lave (1996) viser at faren ved instrumentell læring er at den ikke nødvendigvis treffer de som læringsmålene er rettet inn mot. Som både Arendt (1961 og 1996) og Bakhtin (1981 og 1998) hevder, er det alltid et aspekt av uforutsigbarhet i dialoger og menneskelig samhandling. For å romme uforutsigbarheten må personalet i barnehagen ta utgangspunkt i de svarene som måtte komme fra barna, og bygge dialogen videre derfra. Personalet har et ansvar for å observere barnas mangfoldige måter å gripe innholdet på, og bygge dialogene videre ut fra barnas innspill. I de myndige kommunikasjonssfærene strakk ansvaret seg utover å presentere et forhåndsplanlagt tema for barna. Arendt (1961) hevder at vår frihet til å handle alltid må sees i forhold til de konsekvenser våre handlinger får for andre. Når personalets frihet til å bestemme og planlegge et tema ble sett i sammenheng med ansvaret for å tilpasse innholdet til de ulike måter barna grep innholdet på, ble inkluderte dialoger utviklet.

I artikkel 2 beskriver jeg en utflukt til biblioteket der jeg leste høyt fra en bildebok om dinosaurer for et barn som fortalte seg selv inn i historien ved å si at han hadde vært til stede i bildet og slåss mot dinosaurene. Jeg kom, som forsker, ny inn på avdelingen og hadde ingen nær relasjon til barnet, men siden høytlesing var en planlagt pedagogisk praksis med fastlagte rutiner som barn og personale var godt kjent med, utgjorde det et grunnlag som fungerte som et felles utgangspunkt for kommunikasjon mellom oss. Når relasjonen mellom barn og voksen var distansert som i dette eksemplet, så innholdet i aktiviteten og måten denne var lagt til rette på, ut til å ha betydning for om barna engasjerte seg i dialogene. Jeg hadde observert det etablerte fundamentet for denne aktiviteten tilstrekkelig til å vite hvordan personalet gikk fram når de leste bøker sammen med barna, og til å vite at barna var vant til at det ble lagt opp til rom for dialoger der de kunne påvirke innholdet i aktiviteten. Barna ble introdusert for barnelitteratur som en tradisjonell barnehageaktivitet forankret i *Rammeplan for barnehagen* (2017, s. 48), men de myndige kommunikasjonssfærene åpnet for at de kunne gjøre seg selv til en del av høytlesningsaktivitetene gjennom samtaler om fortellingene. Slik vevet barna sine mønstre inn i barnehagens livsvev (Arendt, 1996) gjennom å påvirke innholdet med sine personlige innspill. Barnas engasjement hadde stor betydning i de myndige

kommunikasjonssfærene, og det var opp til personalet å møte barnas innspill på en slik måte at de beholdet sitt engasjement slik at de fortsatte å delta.

Fruktmåltidet beskrevet i artikkel 1 er gitt betegnelsen «tilrettelagt aktivitet», men den kan også forstås som en myndig kommunikasjonssfære i lys av Arendts (1961) beskrivelser av menneskelig frihet og ansvar. I denne aktiviteten hadde personalet tatt ansvar for å planlegge en pedagogisk praksis der innholdet, som gikk ut på at barna skulle smake på forskjellige frukter, var tilpasset denne bestemte barnegruppen. Aktiviteten hadde et tilpasset planlagt og forutsigbart innhold, samtidig som det var åpne dialoger og rom for individuelle smaksopplevelser. Barna vurderte smakene, og disse ble gjort synlige ved at hvert enkelt barns vurdering ble skrevet inn på en stor plakat på veggen. Aktiviteten ga mulighet for å delta uavhengig av hvor mye norsk språk barna brukte, og den ga rom for individuelle og varierte opplevelser. Som jeg viser til i eksemplet, var det ett barn som ikke ville forlate barnehagen før han hadde satt sitt personlige preg på aktiviteten gjennom å få skrevet vurderingen sin inn på plakaten.

I diskusjonen om muligheten for å etablere en generell praksis som gir rom for barns gryende utprøving av faste i barnehagen er også balansen mellom det etablerte og muligheten til å påvirke fremtredende. I fokusgruppesamtalen jeg viser til, diskuterte deltakerne muligheten til å etablere en dagsrytme som kunne tilpasse barnehagens måltider til barnas behov for å prøve ut religiøse praksiser. På den måten åpnet de for dialoger som bygget på erfaringer barna hadde med seg hjemmefra. Arendt (1996) beskriver fremtredelsesrom som et sted der mennesker gjøres synlig for hverandre gjennom handling og tale. Deltakerne diskuterte muligheten for at barnehagen kunne fungere som et fremtredelsesrom der barna forholdt seg til et etablert innhold som ivaretok behov for mat og søvn, samtidig som personalet tok ansvar for å justere og tilpasse dagsrytmen på en måte som kunne gi rom for de ulike livsverdener barn brakte med seg inn. Dette innebar å etablere praksiser i forståelse med barnas hjem.

Personalet tok en annen form for ansvar i monologiske kommunikasjonssfærer, og denne formen var ikke i tråd med definisjonen av ansvar som følger Arendt (1961), Bakhtin (1981 og 1998) eller Whites (2016) perspektiver, fordi det her ikke ble gitt rom for barnas påvirkning. Ansvaret i monologiske kommunikasjonssfærer lå i at personalet holdt fast ved en aktivitet helt til barna hadde kommet fram til et bestemt ord. Innholdet i aktivitetene la opp til å produsere forhåndsdefinert kunnskap hos barna. Personalet la imidlertid ofte opp disse aktivitetene på en måte som oppmuntret barna til frivillig å bli værende i situasjonen. Som beskrevet i artikkel 1, observerte jeg jevnlig barn som ga uttrykk for at de gledet seg til å delta

i disse språkaktivitetene i små grupper. Barna som deltok i aktivitetene var nye i det norske språket, og som jeg viser til i artikkel 2, ga personalet dem tid og støtte til de hadde kommet fram til et akseptabelt svar. Innholdet var forutsigbart, og barna var innforstått med og hadde akseptert premissene.

Analysene i denne avhandlingen har vist at atmosfæriske omgivelser har betydning for utvikling av inkluderende kommunikasjonsfærer i barnehagene. Bollnow (1962) viser til at pedagogisk atmosfære omhandler en emosjonell relasjon mellom barn og voksne, Jusso & Lane (2005) beskriver atmosfære som en forbindelse mellom læring og kroppen, og Stewart (2011) beskriver hvordan lys, lyd, bevegelse og gjenstander er med å forme atmosfæren som omgir og påvirker menneskelig samhandling. Som Dupont (2012) hevder, er atmosfæren i rommet vanskelig å lokalisere helt konkret. Det dreier seg om en kroppslig opplevelse som kan påvirke dialoger uten at man nødvendigvis reflekterer over hvordan atmosfæren omgir og påvirker oss. Derfor kan dens påvirkning heller ikke fastslås med sikkerhet. Stewart (2011) beskriver atmosfære som sammensatt av ulike sanselige opplevelser som ikke kan observeres separat, men som snarere må forstås som et bakteppe. Dette er tema og grunnlag for analyser i artikkel 3. Atmosfæren kan ha hatt betydning for barnas deltakelse i mange av observasjonene som presenteres i avhandlingen, både i myndige kommunikasjonsfærer som fruktmåltidet i artikkel 1 og bibliotekturen i artikkel 2, og i monologiske kommunikasjonsfærer som samlingsstunden i artikkel 2. Artiklenes begrensede omfang gjorde imidlertid at det ikke var plass til grundigere analyser av atmosfæren i flere observasjoner enn de som er presentert på hver sine måter i artikkel 1 og 3.

4.2.3. Diskusjon 3: Hvilke forhold i barnehagen kan være til hinder for at alle barn tilbys deltakelse i likeverdige dialoger i barnehagen?

Et sentralt tema i artikkel 1 er de politiske og administrative føringene for barnehagene med pålegg om å ha læringsmål om utvikling av norsk språk før skolestart. Språkprogrammene som var utviklet som følge av disse føringene, hadde en monologisk karakter der forventede svar var fastsatt på forhånd. Bakhtin (1981) beskriver autoritative diskurser med rammer som ikke lar seg forhandle. Jeg forstår personalets vurdering av at monologiske aktiviteter var hensiktsmessige for å produsere målbare ferdigheter hos barn, i lys av en autoritativ diskurs om viktigheten av å lære norsk før skolestart. I min tolkning bidro en slik diskurs til at pedagogene grep til monologiske programmer for at barna effektivt skulle nå læringsmålet. Arendt (1996) viser til hvordan produksjon av det målbare og forhåndsbestemte reflekterer interesser som ikke nødvendigvis ligger i individet som bestemmelsene tas på vegne av. De

monologiske språkprogrammene var utviklet innenfor en autoritativ diskurs som sto i distanse til barna som skulle bruke dem. Selv om det var i de monologiske aktivitetene jeg observerte de tydeligste pedagogiske praksisene for å lære barna majoritetsspråket, så det ikke ut til at de utløste dialoger der barna selv deltok aktivt. De monologiske aktivitetene åpnet ikke for deltakelse i likeverdige dialoger. Samtalene stoppet opp når barna hadde gitt riktig svar, fordi de monologiske kommunikasjonssfærene ikke hadde rom for selvstendige og kreative resonneringer. Det så ut til at de overordnede føringene om å lære bestemte ferdigheter kunne være til hinder for likeverdige dialoger når personalet opplevet et press knyttet til forhåndsbestemte læringsmål.

I likhet med monologiske språkaktiviteter som beskrevet over, hadde også samlingsstunder der hele barnegruppen var samlet, en monologisk karakter. Som jeg viser til i artikkel 1 og 2 ble det i samlingsstundene øvet bestemte ord og ferdigheter knyttet til norsk språk, og innholdet forutsatte bruk av norsk språk. Som jeg viser til i artikkel 1 var barna pålagt å delta, men de kunne velge å være aktive eller passive uten at de ble direkte støttet eller oppmuntret av personalet. I artikkel 1 viser jeg til at flere barn viste motstand og ga uttrykk for at de fikk lite ut av samlingsstundene. I en samling talte jeg syv barn som hadde oppmerksomheten et annet sted da den ansatte spurte hvilken dag det var. Arendt (1996) beskriver hvordan plikt og tvang kan virke nedbrytende på menneskelig samhandling, snarere enn å motivere til deltakelse. Jeg forstår innholdet i samlingsstundene forankret i en autoritativ diskurs som sto i distanse til en del av barna som hadde plikt til å delta. Barn som ikke brukte norsk språk på den måten samlingsstundene forutsatte, eller manglet de kulturelle erfaringene som krevdes for å delta, var i stor grad ekskludert fra samhandlingen.

I artikkel 1 skriver jeg også om hvordan personalets praksiser rettet inn mot å produsere norsk språk hos barna ga seg utslag i monologiske kommunikasjonssfærer i barnehagens uformelle dagligliv, blant annet ved at de stilte spørsmål i en form som kunne tolkes dithen at de forventet bestemte svar. Det kunne dreie seg om helt konkrete svar som for eksempel hvilken fargeblyant som var lengst, og i slike situasjoner responderte barna vanligvis dersom de visste hvilket svar som var forventet, men det utviklet seg ikke dialoger utover det. Det hendte også i dagliglivet at barna tok initiativ til å snakke, og at personalet møtte initiativet gjennom mild korrigering. Jeg vil utdype dette med et eksempel hvor et barn pekte på snøkrystaller som kommer til syne i sola på et trappegelender og sa «Se! Fine stjerner!» En ansatt svarte «Ja! Fine snøkrystaller!» med tydelig vekt på krystaller. Situasjonen førte ikke til videre samtale. Til tross for ulike måter å korrigere på, var alle de nevnte situasjonene monologiske i den

forstand at det var den ansatte som hadde makt til å avgjøre hvilket svar som var riktig. I disse kommunikasjonssfærene var måten personalet formulerte spørsmål og svar på, til hinder for likeverdige dialoger.

I artikkel 4 og 5 viser jeg til at dialoger i barnehagen kunne fungerer ekskluderende for barn som vokste opp med erfaringer og tradisjoner som skilte seg fra den majoriteten barnehagens innhold er rettet inn mot. Bakhtin (1998) understreker nødvendigheten av å beherske bestemte sjangere for å kunne delta i kommunikasjonssfærer. I artikkel 4 presenterer jeg eksempler på lek og samtaler som foregikk i et kulturelt rom (jf. Bundgaard, 2006) som forutsatte beherskelse av bestemte sjangere som bygget på et norsk kulturgrunnlag. Som Bakhtin (1998) beskriver, er sjangrene ekstremt uensartede og vanskelige å måle, derfor ble det norske innholdet uklart for barn som ikke hadde erfaring med spesifikke sjangre knyttet til norsk kultur, i sine familier. De norske sjangrene ga kommunikasjonssfærene en monologisk karakter som virket ekskluderende på en del barn med erfaringer som ikke i like stor grad var sammenfallende med barnehagens innhold, men som samtidig fungerte dialogisk for barn som vokste opp i hjem der den norske majoritetens verdier dominerte. Det dialogiske aspektet lå i at de kunne reflektere kreativt omkring et felles forståelsesgrunnlag, det ekskluderende lå i at ikke alle barn hadde erfaringer som ga tilgang til det felles grunnlaget.

Til tross for at barna som vokste opp med majoritetens normer og verdier hjemme var i mindretall på avdeling Ørnen, opprettholdt de, sammen med personalet som også hadde erfaringer knyttet til majoritetens normer og verdier, et norsk grunnlag forankret i en kultur som kunne gå generasjoner tilbake og ikke nødvendigvis kan ansees som viktig kunnskap for å klare seg i det norske samfunnet i dag. Et eksempel på det er narrativet om å grave seg ned til Kina, som ble skapt i en tid da migrasjon til Norge, så vel som nordmenns reisevaner, var annerledes enn i dag, som et bilde på noe som er uendelig langt borte. I disse samhandlingene overskygget det felles norske grunnlaget muligheten til å åpne for alternative perspektiver, til tross for at mange av barna hadde betydelig erfaring med reise og tilhørighet til forskjellige steder i verden, blant annet til Kina. I observasjonene jeg presenterer, var ikke beherskelse av majoritetsspråket tilstrekkelig for å delta i dialogiske kommunikasjonssfærer, barna måtte også relatere seg til en norsk sjanger. I artikkel 1, 2 og 3 beskriver jeg hvordan personalet brukte tid på å tolke barnas ulike måter å uttrykke seg på, ved å sette uttrykkene inn i en større sammenheng som bygget på alle erfaringene de hadde fra samhandling med barna og deres foreldre, eller som Bakhtin (1998) beskriver det – kjeder av ytringer. Når ingen av barna hadde erfaringer forankret i en tradisjonell norsk kultur, så disse tolkningene ut til å tvinge seg

fram, fordi personalet ikke hadde alternative kommunikasjonspartnere blant barna. Personalet hadde i større grad tid og rom til å lytte og tolke når alle barna var nye i det norske. Når barn med bakgrunn i majoriteten var til stede, overskygget noen ganger strategiene de brukte for å henvende seg til personalet all annen kommunikasjon. Det kunne forstyrre tiden som var nødvendig å bruke for å tolke barn som kommuniserte gjennom andre ytringsformer som for eksempel kroppsspråk, og resulterte i at personalet isteden gikk inn i dialoger som forutsatte språklige og kulturelle erfaringer forankret i norskhet.

Fordi talesjangrene er så mangfoldige og vanskelige å lokalisere, kunne det være vanskelig for personalet å forutse den særegne norskheten som ble tematisert i ulike former og som begrenset tilgang til de dialogiske kommunikasjonsfærene for enkelte barn. Deltakelse i dialogene kunne i løpet av et øyeblikk bli avbrutt for barn som hadde andre erfaringer enn de som var krevd i enkelte kommunikasjonsfærer. Disse barna ble henvist til å samhandle i en parallell kommunikasjonsfære der de i liten grad kommuniserte ved hjelp av ord og setninger. Til tross for at barnehagene hadde føringer som la vekt på at barn som vokste opp med andre språk hjemme skulle lære norsk, så det altså ut til at det var nettopp disse barna som ble ekskludert fra dialogene.

I fokusgruppesamtalene var foreldre og personalets ulike forståelser av en god barndom et tilbakevendende tema. I artikkel 5 er disse ulike forståelsene tematisert gjennom et eksempel på at personalet kunne forholde seg kritisk til at muslimske barnehagebarn tok del i religiøse praksiser knyttet til ramadan og faste. Det kritiske perspektivet kan sees som uttrykk for en bokstavelig tolkning av overordnede føringer i form av barnehageloven og Helsedirektoratets (2019) retningslinjer for mat og helse, som ikke gir rom for å tilpasse dagsrytmen på en slik måte at barna fikk grunnleggende behov for mat og søvn tilfredsstilt, og samtidig kunne ta del i høytiden ramadan ved å skyve på måltider som en gryende tilnærming til faste. Denne forståelsen av barns utøvelse av religiøse praksiser kan knyttes til en autoritativ diskurs der et monologisk perspektiv satte preg på personalets forståelse av barns behov for ernæring og hvile. Muligheten for å justere dagsrytmen for å gi rom for nye praksiser ble ikke sett som et alternativ. Ifølge Bakhtin (1981) har diskursene bare makt over oss når de gjøres virksomme, og selv om barnehageloven og Helsedirektoratets retningslinjer for mat og helse kan forstås som autoritative direktiver knyttet til en monokulturell norsk diskurs, er det personalets handlinger som gjør disse diskursene virksomme. En autoritativ diskurs med et monologisk syn på barns kultur- og religionsbakgrunn kan gi konsekvenser for deltakelse i kommunikasjonsfærer i barnehagen. Når en autoritativ diskurs påvirker innholdet i

barnehagen på en måte som ekskluderer barn med bestemte kulturelle og religiøse bakgrunner, begrenses også kommunikasjonen, fordi barna fratras muligheten til å bringe enkelte av sine erfaringer inn i barnehagens dialoger.

4.3. Oppsummering av diskusjonene

Forskningsspørsmål 1 tar for seg hva som preger kommunikasjonssfærene som utvikles i barnehagene som følge av personalets spontane og planlagte pedagogiske praksis. Personalet pedagogiske praksis kunne være styrt av et overordnet mål om at barna skulle gjøre fremskritt i det norske språket, men også av behov for å forstå hva barna ønsket å uttrykke ved hjelp av de kommunikasjonsferdighetene de hadde til rådighet. For å opprettholde dialoger, brukte personalet spontane praksiser på en måte som fulgte opp barnas initiativ. Utslaget av disse praksisene kunne være forskjellig, avhengig av gruppesammensetningene. To av barnegruppene var sterkt preget av hypermangfold, og her kunne praksisene gi seg utslag i dialogiske kommunikasjonssfærer som rommet mangfoldet i barnegruppa, fordi ingen av deltakerne i dialogene hadde et klart og forhåndsdefinert eierforhold til innholdet. I den tredje gruppa kunne barn med erfaringer forankret i majoritetens normer og verdier oftere innta posisjoner der de i stor grad definerte innholdet, mens barn med andre erfaringer falt ut. Det hypermangfoldige preget var ikke like framtrødende i den tredje gruppa, til tross for at over halvparten av barna hadde nær tilknytning til flere land enn Norge, og snakket flere språk. I denne barnehagen kunne det oppstå dialogiske kommunikasjonssfærer som kun rommet barn med erfaringer knyttet til et innhold forankret i norskhet. Selv om personalet så ut til å forsøke å etablere praksiser der de tok utgangspunkt i barnas innspill, kunne et norsk preg på barnehagens innhold ekskludere barn som hadde erfaringer som ikke passet inn.

Når de planlagte pedagogiske praksisene hadde som mål å forsøke å lære bort helt bestemte ord og setninger, anvendte personalet en strategi der de stilte spørsmål som krevde at barna skulle komme fram til et forhåndsbestemt svar. Disse strategiene ga seg utslag i monologiske kommunikasjonssfærer. Selv om målet så ut til å være å lære barna norsk språk, var ikke dette praksiser som utløste dialoger. Planlagte pedagogiske praksiser som gikk ut på å presentere et åpent innhold snarere enn å lære bort noe helt konkret, bidro på den annen side til det jeg har definert som myndige kommunikasjonssfærer. Her var barna gitt større mulighet til å påvirke og endre innholdet. Personalet tok i bruk spontane praksiser for å følge opp barnas forståelse av innholdet som ble presentert. Bevisste og ubevisste strategier for å gi barna et frirom uten

personalets styring kunne gi seg utslag i polyfoniske kommunikasjonssfærer, der barna fikk mulighet til selvstendig å prøve ut det de hadde tilegnet seg i både monologiske, dialogiske og myndige kommunikasjonssfærer.

Forsknings spørsmål 2 tar for seg på hvilken måte barnehager kan utvikle kommunikasjonssfærer der alle barn gis mulighet til å delta i dialoger. Personalets evne til å finne felles referansepunkter hadde betydning for at barna koblet seg på og ble værende i dialogiske kommunikasjonssfærer. Barnas mulighet til å påvirke innholdet og bringe inn noe nytt i tydelige og etablerte myndige kommunikasjonssfærer forutsatte frivillig deltakelse, og så ut til å ha betydning for at de fant fram til sine individuelle måter å delta på. Videre hadde relasjoner mellom deltakerne og stemning i rommet også betydning for barnas deltakelse i dialogene, noe vi viser gjennom analyser i artikkel 3. Atmosfæriske omgivelser i form av tid, lyd, lys og tonefall hadde betydning for at barnas koblet seg på dialogene. I mine tolkninger kunne personalets vilje til å finne måter å inkludere og opprettholde kontakt med barna på ha betydning for at de ble værende i samhandlingen, uavhengig av hva slags kommunikasjonssfære samhandlingen foregikk i. I artikkel 2 viser jeg til en monologisk kommunikasjonssfære med klare rammer og forhåndsbestemte svar. Førskolelæreren som hadde ansvar for aktiviteten posisjonerte seg kroppslig og ga barnet oppmerksomhet på en måte som så ut til å få henne til å bli værende og fortsette å lete etter riktig svar.

Forsknings spørsmål 3 tar for seg hvilke forhold i barnehagen som kan være til hinder for at alle barn tilbys deltakelse i likeverdige dialoger i barnehagen. Mine analyser viser at monologiske språkprogram i liten grad inviterer til likeverdige dialoger i barnehagen fordi de er konstruert på en måte der barnet er betraktet som en passiv part som kun skal svare på spørsmål. Monologiske kommunikasjonssfærer forekom med forskjellig karakter i tilrettelagte aktiviteter, i samlingsstund og i barnehagens hverdagsliv. I de planlagte samlingsstundene var noen bestemte erfaringer og en bestemt måte å bruke norsk språk på nødvendig for å kunne delta, og det var opp til hvert enkelt barn om de ville engasjere seg. I monologiske språkaktiviteter var den ensidige formen på kommunikasjonen til hinder for at barna kunne være med og utvikle dialogene. I hverdagslivet kunne en monologisk form på spørsmålsstillingen også bidra til at dialogen stagnerte.

På avdeling Ørnen, som var dominert av barn med en erfaringsbakgrunn forankret i en form for norskhet, ble innholdet i lek og aktiviteter oftere enn i de to andre barnegruppene satt i en sjanger som krevde erfaringer knyttet til et helt bestemt kulturgrunnlag bygget på noen norske tradisjoner. Kommunikasjonssfærene som utviklet seg på denne barnehageavdelingen,

fungerte som en form for kulturelle rom med et innhold som bare barn med bestemte erfaringer kunne ta del i. Det at en spesiell form for norske tradisjoner ble gitt betydelig plass i noen kommunikasjonssfærer, så ut til å være til hinder for likeverdig deltakelse.

En monologisk forståelse av ulike kulturbakgrunner og religiøse praksiser kunne føre til at barn med kulturbakgrunner som passet inn med barnehagens verdier, hadde større mulighet til å gjenkjenne sine kunnskaper og erfaringer i barnehagen. Når de verdier og praksiser som barna hadde med seg hjemmefra, utløste kritiske holdninger eller bekymring hos personalet, var de også gitt begrenset mulighet til å bringe sine kunnskaper og erfaringer hjemmefra, inn i dialoger i barnehagen.

4.4. Avsluttende konklusjon

Avslutningsvis oppsummerer jeg svar på avhandlingens hovedspørsmål:

Hvordan legges det i flerkulturelle barnegrupper til rette for barns deltakelse i dialoger?

Som Hymes (2003) skriver, handler etnografisk forskning om å være underveis framfor å presentere funn i form av en avgrenset helhet. Mine funn har kommet som følge av at jeg har satt søkelys på enkelte områder, noe som innebærer at noe annet er utelatt. Merelau-Ponty (1994) hevder at plassering i landskapet har betydning for hva man ser, og jeg har kommet fram til svaret på avhandlingens hovedspørsmål gjennom de analytiske metodene og begrepene jeg har valgt å anvende. Dette svaret kan ikke sies å beskrive alle aspekter ved dialoger som oppsto på de tre avdelingene jeg har hentet forskningsdata fra, men det jeg presenterer i det følgende, er funn som beskriver en del av dialogene i barnegruppene, og som jeg anser som interessante og viktige fordi de gir en økt forståelse av hva som styrker og hva som begrenser barns deltakelse i likeverdige dialoger i barnehagene.

Gjennom analyser av kommunikasjon og samhandling i planlagt pedagogisk praksis på barnehageavdelingene jeg studerte, fant jeg hovedsakelig to forskjellige former. Den første formen besto av monologiske aktiviteter der målet var at barna skulle produsere en bestemt kunnskap knyttet til norsk språk, og svaret var bestemt på forhånd. Læringsmålet var forutsigbart, men førte ikke til gjensidig deltakelse i dialoger. Den andre formen for planlagt pedagogisk praksis er det jeg betegner som myndige kommunikasjonssfærer der et innhold ble presentert for barna, men personalet som ledet aktiviteten, var åpne for at barna kunne

setter sine unike preg på utfallet og resultatet av aktiviteten. Resultatet var uforutsigbart, men førte til videre dialoger og nye innspill fra barna.

I barnehagens hverdagsliv fant jeg hovedsakelig to forskjellige former for dialogiske praksiser som oppsto spontant. Den ene formen var dialoger som hadde utgangspunkt i initiativ fra barna, og personalet fulgte opp innspillene på en måte som utviklet gjensidig samhandling. Den andre formen er det jeg betegner som polyfoniske kommunikasjonssfærer, der barna samhandlet på grunnlag av den kunnskap de allerede hadde tilegnet seg gjennom planlagte aktiviteter og dialoger med personalet. Karakteristisk for de polyfoniske kommunikasjonssfærene var at de utviklet seg mellom barna, uten påvirkning fra personalet.

Personalets varierende måter å forvalte sitt ansvar på hadde betydning for barnas deltakelse i dialoger. I monologiske kommunikasjonssfærer hadde det betydning at personalet tok ansvar for å finne måter å opprettholde samspillet med barna på til de hadde kommet fram til riktig svar. I myndige kommunikasjonssfærer lå ansvaret i å legge til rette for et innhold som kunne fungere som et felles grunnlag for dialoger, og å følge opp barnas individuelle måter å forstå og forvalte innholdet på i den aktiviteten personalet hadde satt i gang. I dialogiske kommunikasjonssfærer lå ansvaret i å følge opp barnas innspill og å bruke dette som utgangspunkt for dialog. Det ansvaret personalet tok for å introdusere barnehagens pedagogiske innhold, hadde betydning for dialogene som utviklet seg videre mellom barna i polyfoniske kommunikasjonssfærer.

Personalets pedagogiske praksiser hadde betydning for hvilke kommunikasjonssfærer som ble utviklet, men praksiser som la opp til å møte barnas innspill var ikke nødvendigvis tilstrekkelig for at alle fikk delta likeverdig i dialogene. Et norsk kulturgrunnlag kunne sette kommunikasjonssfærene inn i en sjanger som var mer tilgjengelig for barn som vokste opp med majoritetens verdier, og ekskluderte barn som hadde andre kunnskaper med seg inn i barnehagen. Det norske innholdet kunne knyttes til en diskurs som var basert på majoritetens verdier. En slik diskurs kunne også bidra til at barn som vokste opp med verdier som ikke skapte gjenkjennelse hos premissleverandører i barnehagen, i mindre grad fikk anvende sine individuelle erfaringer i dialoger i barnehagen. Det monologiske aspektet i barnehagens innhold og de autoritative diskursene kunne være så dominerende at det kunne være vanskelig for en enkelt ansatt å påvirke eller endre dialogenes vilkår.

Avslutningsvis vil jeg konkludere med at dialoger utvikler seg spontant og unikt mellom de personene som til enhver tid deltar. For at barn skal delta aktivt og sette sine unike preg på

innholdet i disse, er det viktig at personalet er åpne for uforutsigbarhet. En åpenhet for det som i enhver situasjon kan motivere for barnas deltakelse i dialoger, innebærer også å betrakte atmosfæriske påvirkninger som betydningsfulle for samspillet. Monologiske aktiviteter kan sikre at barna lærer å fremsi ord og setninger på norsk, og de kan gi et kunnskapsgrunnlag som barn kan bygge videre på når de handler og samhandler selvstendig i barnehagen. Personalets bevissthet omkring hvordan kommunikasjonssfærene åpner for en form for deltakelse og stenger for en annen, kan gi barna mulighet til å påvirke innholdet i barnehagen på sine unike måter. Personalets ansvar knyttet til pedagogisk praksis i barnehagen innebærer på den ene siden å introdusere barn for et felles fundament, og på den annen side å åpne for spontane og kreative måter å kommunisere på. Slik kan alle barn gis mulighet til å være med og utvikle dialogene.

5. Litteratur

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.

Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S., & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene* (Rapport nr. 15-2011). Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Andersen, G. & Mangset, M. (2012). Er forestillingen om det egalitære Norge resultatet av en målefeil? – Om falske og ekte motsetninger mellom sosiologiske analyser av klasse og kultur. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 53(02): 158-188.

Arendt, H. (1943) We Refugees. *Memorah journal*. **31** (1): 69–77.

Arendt, H. (1959). Reflections on little rock. *Dissent*, 6(1), 45-56.

Arendt, H. (1961). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin Putnam Inc.

Arendt (1958/1996) *Vita activa. Det virksomme liv* (M. Jans, overs.). Oslo: Pax forlag A/S.

Atkinson, P. & Coffey, A. (2003). Revisiting the Relationship between Participant Observation and Interviews. I J.F. Gubrium & J.A. Holstein, (Red.), *Postmodern Interviewing* (s. 109-122). London: Sage.

Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser- muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvoll (Red.), *Barndom, barnehage, inkludering* (s. 104-129). Bergen: Fagbokforlaget.

Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogical Imagination. Four Essays by M.M.Bakhtin* (C. Emerson & M. Holquist, overs.). Austin, Texas: The University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, overs.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. (R. T. Slaatelid, overs.). Oslo: Pensumtjeneste AS.

Bakhtin, M. M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter* (A.J. Mørch, overs.). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager m.v. av 1. januar 2006 nr. 64*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012). *Meld. St. 6 (2012-2013). En helhetlig integreringspolitikk*. Oslo: Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet.
- Becker, H. S. & Geer, B. (1957). Participant Observation and Interviewing: A Comparison. *Human Organization* 16(3): 28-32.
- Benhabib, S. (1993). Feminist theory and Hannah Arendt's concept of public space. *History of the Human Sciences* 6(2): 97-114.
- Bergsland, M. D. (2018). *Barnehagens møte med minoritetsforeldre: en kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning, Trondheim.
- Biesta, G. J. & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181.
- Biesta, G. (2010). How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *Teachers College Record* 112(2): 556-575.
- Biesta, G. (2011). From Learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgements in Educational Research and Educational Improvement. *International Journal of Early Childhood* 43(3): 199-210.
- Birkeland, L. (2001). *Pedagogiske erobringer: om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics* 39(12): 2133-2158.
- Björk-Willén, P. & Cromdal, J. (2009). When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of pragmatics*, 41(8), 1493-1518.
- Björk-Willén, P., Simonsson, M. & Pramling, N. (2018). Språkundervisning i förskolan - teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn*, 36(3-4), 39-57. Hentet fra: <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2896>
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Bloomsbury Publishing.

- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P.S., Højen, A. & Aktürk, A.B. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics* 37(6): 1461-1476.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bollnow, O. F. (1962). Preliminary exploration of a pedagogical atmosphere. *Journal Phenomenology and Pedagogy*, 7, 5-63. Hentet fra <https://people.stfx.ca/aforan/Bollnow.pdf>
- Bollnow, O. F. (1989). The pedagogical atmosphere: The perspective of the educator. *Phenomenology and Pedagogy*, 37-63. Henter fra <https://doi.org/10.29173/pandp15109>
- Bortolotti, R. G. (2017). Signical reflection and refraction in Arendt's public space: interference bakhtinian. *Acta Scientiarum* Vol. 39, no 3. S 301-310.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77-101.
- Bundgaard, H. (2006). Et antropologisk blik på kultur I M. S. Karrebæk (Red.), *Tosprogede børn i det danske samfund*. (s. 131-150) København: Hans Reitzels forlag.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bundgaard, H. & Mogensen, H. O. (2018). Analyse: Arbejdet med det etnografiske materiale. I H. Bundgaard, H.O. Mogensen & C. Rubow (Red.), *Antropologiske Projekter* (s. 73-91). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Bustos, M.M.F. (2009). Hvor kommer du egentlig fra? Problematiseringer av språklige konstruksjoner av virkeligheter. I K.E. Fajersson, E. Karlsson, A.A. Becher & A.M. Otterstad (Red.) *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 43-52). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bustos, M.M.F., Giæver, K., & Tkachenko, E. (2019). Norskurs, matpakke og tur. Fornorskningsspolitikk i barnehagen bidrar ikke til integrering. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/norskurs-matpakke-og-tur-1.1281017>

- Connolly, P. (2000). Race, Gender and Critically Reflexivity in Research with Young Children. I P. Christensen & A. James (Red.) *Research with Children* (s. 173-189). London: Routledge.
- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Sage. Hentet fra: <https://dx.doi.org/10.4135/9781473910607>
- Corsaro, W. A. (1990). *The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules*. Cambridge:University Press.
- de Vocht, L. (2015). *Reconceptualizing Teacher-Child Dialogue in Early Years Education: A Bakhtinian Approach* (Doktoravhandling). University of Canterbury, New Zealand. Hentet fra <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/10936>
- Docker, J. & Jaireth, S. (2003). Introduction: Benjamin and Bakhtin-Vision and Visuality. *Journal of Narrative Theory*, 33(1), 1-11.
- Dupont, S. (2008). Atmosfære er kropslig. I S. Dupont & U. Liberg (Red.), *Atmosfære i pædagogisk arbejde* (s. 17-28). København: København Akademisk Forlag.
- Dupont, S. (2012). *Pædagogik og fænomenologi mellem demokrati og dannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Døvning, C. A. (2009). *Integrering: teori og empiri*. Oslo: Pax.
- Emerson, C. (2000). *The first hundred years of Mikhail Bakhtin*. Princeton: Princeton University Press.
- Eriksen, T. H. (2015). Rebuilding the ship at sea: super-diversity, person and conduct in eastern Oslo. *Global Networks* 15(1): 1-20.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning m.v. av 1. juli 2012 nr. 475*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>.
- Freedman, S. W. & Ball, A.F. (2004). Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy and Learning. I S.W. Freedman & A.F. Ball (Red.), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning* (s. 3-33). Cambridge, Cambridge University Press.
- Gandy, M. (2017). Urban atmospheres. *Cultural geographies*, 24(3), 353-374.

- Garmann, N., Sandvik, M. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i tidsrommet 2006- 2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Gitz-Johansen, T. (2006). Minoriteter i Danmark. I M.F. Karrebæk (Red.), *Tosprogede børn i det danske samfund* (s. 75-91). København: Hans Reitzels Forlag.
- Giæver, K. (2010). *Jeg prøvde å fortelle at islam betyr fred: en fenomenologisk studie av elleve norske muslimers møter med barnehager og skoler*. Høgskolen i Oslo: Masteroppgave. Hentet fra <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/10642/378>
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giæver, K. & Tkachenko, E. (2017). Mangfold i barnehagen. *Klassekampen*. Hentet fra <https://www.klassekampen.no/>
- Giæver, K. (2018). Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 106-121). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Giæver, K. & Tkachenko, E. (2018). Språkkrav fører til mangelperspektiv på flerspråklige barnehageansatte. *Barnehagefolk* 3, 2018, s. 31-36.
- Giæver, K. (2019). Å gi rom for muslimske barns utprøving av faste i barnehagen. *Prismet*, 70(4), 311-326. Hentet fra: <https://doi.org/10.5617/pri.7508>
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen: kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E., Nielsen, G.B. & Winther, I.W. (2017). Innledning. I E. Gulløv, G.B. Nielsen og I.W. Winther (Red.), *Pædagogisk antropologi* (s. 7-26). København: Hans Reitzels forlag.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid: om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim.
- Gustavsson, B. (2012). Dannelse som reise og eventyr. I Kvernbekk, T. (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (2. utgave) (s. 63-84). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hagesæther, G. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT).

- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper: Den fokuserede socialitet. I S. Brinkmann & L. Tanggard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 121-135). Hans Reitzels Forlag.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11(1), 49-76.
- Heath, S.; Brooks, R.; Cleaver, E.; Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. Los Angeles: Sage.
- Hellevik, O. (1995). *Sosiologisk metode*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet (2019). *Mat og måltider i barnehagen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-barnehagen>
- Holm, L. & Laursen, H.P. (2009). *En bog om sprog*. 2. utgave. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and his world* (2. utg.). New York: Routledge.
- Hovdelien, O. (2013). A values base for the Norwegian kindergarten: common ground across cultural affiliations? *Journal of Moral Education* 42(1): 102-113.
- Hovdelien, O., Einarsen, S. L., Giæver, K. & Hidle, K.L.W. (2017). *Minoritetsreligioner i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hymes, D. (2003). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. Taylor & Francis. Hentet fra <https://doi.org/10.4324/9780203211816>
- Jansen, T.T. (2014). Lyttende didaktikk. I S. Broström, T. Lafton og M. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 46-64). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E., Rafoss, E.F., Witsø, T. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. (2008) Atmosfære og pedagogik. I S. Dupont & U. Liberg *Atmosfære i pædagogisk arbejde* (s.35-59). København: Akademisk Forlag.
- Jusso, H. & Lain, T. (2005). Tact and atmosphere in the pedagogical relationship. *Analytic teaching* 25(1).

- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual Languaging around and among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176.
<https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Kalkman, K., Hopperstad, M. H., & Valenta, M. (2017). Do you want this?. Exploring newcomer migrant girls' social exclusion through exchange of self-made artifacts in Norwegian daycare. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1).
- Kalkman, K. (2017). *Day care as an integrational arena and inclusive environment: Newcomer Migrant Girls' Sociocultural Transitions and Negotiations of Identity, Home and Belonging* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning, Trondheim.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2013). *Focus Groups: From Structured Interviews to Collective Conversations*. New York: Routledge.
- Kampmann, J. (2008). Atmosfæriske forstyrrelser. I S. Dupont & U. Liberg *Atmosfære i pædagogisk arbejde* (s. 60-73). København: Akademisk Forlag.
- Korsgaard, M. T. (2014). *Hannah Arendt og pædagogikken. Fragmenter til en gryende pædagogik*. Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Korsgaard, M. T. (2015). *Education and the political. A defence of Arendt's crucial separation*. Konferanse paper. EERA: ECER 2015.
- Krag, H. (1992). Mangfoldighed, Magt og marginalitet- Et minoritetsforskningsperspektiv. I H. Krag & M. Warburg (Red.) *Minoriteter- en grundbog*. København: Spektrum.
- Krogstad, K. (2015). På leting etter religion; en diskursanalyse av begrepet "det flerkulturelle" i politiske tekster om barnehage. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(1): 3-14.
- Krogstad, K. (2019). Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse. *Barn* 37(2): 9-23.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer: språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* (St. Mld. 23 (2007-2008)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (St. Mld. 41 (2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring-Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laursen, H. & Holm, L. (2017). Sprog i etnografisk praksis. I E. Gulløv, G.B. Nielsen & I.W. Winther (Red.), *Pædagogisk antropologi. Tilgange og begreber* (s. 155-166). København: Hans Reitzels forlag.
- Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity* 3(3): 149-164.
- Leos lekeland. (u.å.). www.leoslekeland.no
- Lynnebakke, B., & Fangen, K. (2011). Tre oppfatninger av norskhet: Opphav, kulturell praksis og statsborgerskap. *Sosiologi i dag*, 41(3-4).
- MacNaughton, G. & Smith, K. (2005). Transforming research ethic: The choices and challenges of researching with children. I Farell, A. (Red.), *Ethical research with children* (s. 112-123). New York, Open University Press.
- Madison, S. (2012). *Critical Ethnography: Method, Ethics, and Performance*. Sage Publications.
- Mahrtdt, H. (2004). Hannah Arendt om dannelse til humanitet. I K. Steinsholt og L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 540-554). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mahrtdt, H. (2017). Forord: Hannah Arendt om makt og vold. I H. Arendt: *Makt og vold. Tre essays* (S. Mathiese, overs.). (s. 7-31). Oslo: Cappelens upopulære skrifter.
- Melby-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk*, 2(41), 41-51.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. (Bjørn Nake, overs.). Oslo: Pax.
- Moe, M. (2014). *Barnehagen som dialogisk og helsebyggende arbeidsplass-med mennesker som tør å sette seg selv på spill* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige

universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for pedagogikk, Trondheim. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269947>

Morgan, D. L. (1997). Focus Groups as qualitative research. *Qualitative research methods series*, 16(1).

Nome, D. Ø. (2017). *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar–slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager* (Doktoravhandling). Universitet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Kristiansand.

Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet. (u.å.). *Flerkulturell kompetanse*. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/videre/gen/-/courses/nv16629>

Norsk senter for dataforskning. (u.å.) *Ny personopplysningslov*. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/20juli-endringer.html>

Norris, C. (1993). Some ethical considerations on fieldwork with the police. *Interpreting the field: Accounts of ethnography*, 123-143.

NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering. Mål strategier og tiltak*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Okely, J. (2012). *Anthropological practice: fieldwork and the ethnographic method*. London: Berg.

Ongstad, S. (2004). Bakhtin's triadic epistemology and ideologies of dialogism. I F. Bostad, C. Brandist, L. Evensen & H. Faber (Red.), *Bakhtinian perspectives on language and culture* (s. 65-88). London: Palgrave Macmillan.

Palludan, C. (2003). Er du barn eller voksen? -jeg er forsker. I E. Gulløv & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 113-121). København: Gyldendal.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pesch, A. (2018). *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn*. Institutt for lærerutdanning og

pedagogikk (Doktoravhandling). UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø. Hentet fra

https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/12202/thesis_entire.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.

Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring: en kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene* (Doktoravhandling). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/275517/PhD3%20Pettersvold.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rambøll Management. (2014). *Evaluering av tilskuddsordningen "Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetspråklige barn i førskolealder"*. Oslo: Rambøll Management. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2014/evaluering-av-tilskuddsordning_sluttrapport.pdf

Robinson, A. (2011). *In Theory Bakhtin: Dialogism, Polyphony and Heteroglossia*. Blog redaktør: H. Yessa. Ceasefire: Storbritania. Hentet fra <https://ceasefiremagazine.co.uk/in-theory-bakhtin-1/>

Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter – Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education* (02): 102-115.

Sadownik, A. (2018). Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis)recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal* 26(6): 956-971.

Sand, S. & Skoug, T. (2002). *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet? Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo* (Rapport nr. 1-2002). Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Sanjek, R. (2019). *Fieldnotes: The makings of anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.

Seeberg, M.L. (2003). *Dealing with difference: two classrooms, two countries: a comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of*

- view. (Doktoravhandling). NOVA-rapport 18/2003. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
- Shields, P. (2007). *Bakhtin Primer*. New York: Peter Lang Publishing.
- Sjørølev, I. (2015). *Sandhed & genre: Videnskabsteori i antropologi og kulturanalyse*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Skaremyr, E. (2019). *Språklige gemenskaper och minoritetsspråkliga barn i svensk förskola. Fakulteten for humaniora och samhällvetenskap (Doktoravhandling)*. Karlstad University Studies, Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Karlstad. Hentet fra <https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1303596/FULLTEXT02.pdf>
- Slaatelid, R. T. (1998). Bakhtins translingvistikk. I M. M. Bakhtin (Red.), *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaatelid, Overs.). (s. 47-85). Oslo: Pensumtjeneste AS
- Stewart, K. (2011). Atmospheric attunements. *Environment and Planning D: Society and Space*, 29(3), 445-453.
- Strauss, A. L. & Glaser, B. G. (2008). *Grounded theory: Strategien kvalitativ forskning*. Bern: Huber.
- Spradley, J. P. (2016). *The ethnographic interview*. Waveland Press.
- Sumartojo, S. & Pink, S. (2018). *Atmospheres and the experiential world: Theory and methods*. Routledge.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Wlad Godsich (overs.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? - Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(03-04), 194-207.
- Tobin, J., Adair, J. K., & Arzubiaga, A. (2013). *Children crossing borders: Immigrant parent and teacher perspectives on preschool for children of immigrants*. Russell Sage Foundation.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Kompetanse for mangfold*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/>
- Universitetet i Agder. (u.å.). *Flerkulturell forståelse*. Hentet fra <https://www.uia.no/studier/evu/flerkulturell-forstaaelse>
- Vandenbroeck, M. (2017). Supporting (suoer)Diversity in Early Childhood Settings. I N. Barbour, C. Camerin, C. Dalli and L. Miller (Red.), *Sage handbook of early childhood policy* (s. 403-417). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Vassenden, A. (2011). Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre. *Sosiologi i dag*. 41(3-4) 156-182.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6): 1024-1054.
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* (Doktoravhandling). Lillehammer, Høgskolen i Lillehammer. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/298860>
- Walsch, P. (2011). The Human Condition as social ontology: Hannah Arendt on society, action and knowledge. *History of the Human Sciences* 24(2): 120-137.
- White, E. J. (2016). *Introducing dialogic pedagogy: provocations for the early years*. London: Routledge.
- Wideberg, K. (2007). Institusjonell etnografi – en ny mulighet for kvalitativ forskning? *Sosiologi i dag* 37(2): 7-28.
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen: vilkår for barns samhandling i lek* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Institutt for barnehagelærerutdanning, Stavanger.
- Zachrisen, B. (2017). Kultursensitiv omsorg i barnehagen. *Barn* (2-3), 105-119.
- Ødegaard, E. E. (2012). *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegaard, E.E. og Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som dannelsesarena – sosialepistemologiske perspektiver. I Ødegaard (Red). *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 19-42). Bergen: Faktabokforlaget.
- Østrem, S. (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

6. Avhandlingens artikler

Artikkel 1

Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen

Artikkelforfatter: Katrine Giæver

Publisert i Østrem, Solveig (Red) *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*

Oslo: Cappelen Damm Akademisk. ISBN 9788202570453.

Kapittel 6, s. 106-122.

Sammendrag:

En viktig oppgave for barnehagen er ifølge rammeplanen å synliggjøre og fremheve mangfold og ulikhet som grunnlag for opplevelser, utforskning og læring.

Dette innebærer at ulikheter i barns språklige og kulturelle bakgrunn ligger til grunn for dannelses- og læringsprosesser, noe som også fremheves i barnehagens formålsparagraf. Samtidig vektlegger politiske føringer i stadig større grad barnehagen som skoleforberedende institusjon. Det vil si at barnehagen gis et stort ansvar for at flerspråklige barn har norskspråklige ferdigheter innen skolestart. Forfatteren argumenterer for at det ligger en motsetning mellom formålsparagrafens vekt på danning og politiske føringer om læring av bestemte ferdigheter hos barn som forberedelse til skolen. Hun diskuterer hvordan fortellinger som skapes i multikulturelle barnehager, kan bidra til utvikling og fornyelse.

Artikkel 2

Dialogisk praksis i hypermangfoldige barnehager.

Artikkelforfatter: Katrine Giæver.

Antatt i *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Publiseres i nr 1/2021.

Dialogisk praksis i hypermangfoldige barnehager

Katrine Giæver, PHD-stipendiat ved Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

I denne artikkelen diskuterer jeg kommunikasjonsformer i barnehager som er preget av språklig og kulturelt mangfold. Med utgangspunkt i en etnografisk studie presenterer jeg fire observasjoner av samhandling gjennom ulike pedagogiske praksiser i to forskjellige barnehager. I lys av Hannah Arendt og Mikhail Bakhtins perspektiver på kommunikasjon analyserer jeg dialoger mellom barn og mellom barn og voksne, og drøfter hvordan planlagte og spontane pedagogiske praksiser påvirker måten barna deltar i samhandling i barnehagen. Videre diskuterer jeg personalets måter å håndtere uforutsigbarhet i dialogene. Jeg argumenterer for at pedagogiske praksiser i barnehagen har betydning for barnas muligheter til å anvende sine kommunikative ferdigheter.

Stikkord: barnehage, hypermangfold, kommunikasjon, dialoger, pedagogisk praksis

Innledning

Norske barnehager er gjennom de siste tiårene i økende grad preget av et komplekst mangfold der familier møtes med forskjellig språkbakgrunn, nasjonal tilknytning og måter å organisere livene sine på. Slike komplekse befolknings sammensetninger beskrives gjerne som superdiversity, oversatt til hypermangfold på norsk, der ingen tradisjon kan tas for gitt (Eriksen 2015, s. 4). Blommaert (2013) viser til at mennesker i hypermangfoldige samfunn ikke kan ha full innsikt i hverandres tolkninger av ulike situasjoner. Derfor blir kommunikasjonen uforutsigbar, men den gir mulighet til å skape noe nytt. Vandebroeck (2017, s. 410-411) skriver at hypermangfoldige barnehager karakteriseres ved at det snakkes mange ulike språk, og at språkbruken varierer fra situasjon til situasjon.

I hypermangfoldet som preger mange barnehager i dag, er det ifølge Vandebroeck (2017) behov for å finne nye måter å forstå språk og kommunikasjon på. I denne artikkelen diskuterer jeg hvordan personalets pedagogiske praksis har innvirkning på barns mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen uavhengig av verbalspråklig bakgrunn. Pedagogisk praksis innebærer en beredskap for øyeblikkene som oppstår i planlagte og spontane situasjoner i barnehagen (Jansen 2014, s. 46-47). Ifølge Jansen må improvisasjon forstås som en nødvendig tilnærming og strategi i pedagogisk arbeid, og jeg ser personalets evne til å gjøre spontane vurderinger som betydningsfull i de uforutsigbare dialogene som karakteriserer hypermangfoldige barnehager. Personalet må ifølge Jansen (2014) være forberedt på å møte barns levde liv i øyeblikkene innenfor en planlagt pedagogisk ramme. I denne artikkelen diskuterer jeg hvordan personalet gjennom en kombinasjon av planlagte og spontane former for pedagogisk praksis kommuniserer med barn i hypermangfoldige barnehager.

Forskningsspørsmålet jeg stiller er

på hvilke måter åpner barnehagens pedagogiske praksis for kommunikasjon, dialog og samhandling i barnehager preget av hypermangfold?

I det følgende vil jeg presentere tidligere forskning og teoretiske perspektiver, før jeg gjør rede for metode og presenterer analyser av de fire observasjonene.

Tidligere forskning

Siden temaet her er dialog, kommunikasjon og samhandling, vil jeg presentere noen tidligere studier som omhandler samhandling mellom personale og barn i barnehager preget av språklig og kulturelt mangfold. Relevant for min diskusjon om dialoger er Palludans (2005) doktoravhandling som bygger på en etnografisk studie av barn og personales møter gjennom hverdagsliv i barnehager. Studien viser at daglig samhandling mellom barn og personale innebærer produksjon og reproduksjon av hierarkiske relasjoner. Familiens klasse og kulturelle tilhørighet hadde betydning for om barna ble møtt monologisk, av Palludan beskrevet som *undervisningstonen*, eller dialogisk, beskrevet som *utvekslingstonen*. Videre har Bae (2011) gjort en mikroetnografisk studie av samspill mellom personale og to barn hun beskriver som henholdsvis «sosialt tilbaketrukket» og med «minoritetsspråklig bakgrunn som ikke kunne norsk da han begynte i barnehagen» (s. 104). Bae viser til hvordan barna gjennom å utvikle sine samspillserfaringer ble gradvis mer kommunikative og deltakende i lek og samspill med andre barn og voksne. En viktig forutsetningene var ifølge Bae at barna var omgitt av personale som var villig til å tolke deres nonverbale signaler og gi dem tid til å finne ut av hva de ville (Bae, 2011, s. 125).

Björk-Willén har gjort flere studier hvor hun har undersøkt hvilken betydning dialoger mellom personale og barn, og dialoger barn imellom har for barns andrespråksutvikling. Jeg vil trekke fram en studie fra 2018, der hun sammen med Pramling og Simonsson har studert det de karakteriserer som undervisningspraksiser i barnehagen, forstått som dialoger som inneholder et læringsaspekt. Forskerne understreker viktigheten av responsen barna får i samhandling med voksne. Når denne fungerer kommunikativt, stimulerer det ifølge studien til videre dialog. Videre har Grøver (2018) utarbeidet en forskningsoversikt som omhandler samspill mellom barn og voksne i barnehagen. Oversikten viser hvordan variasjoner i barns språklige utvikling kan forklares gjennom studier av deres samhandling med voksne. Det vil si at kvaliteten på spillet har betydning for barns språklige utvikling. Til slutt vil jeg nevne Skaremyrs (2019) doktorgrad der hun har studert sosiale og kulturelle normer som tar form i samhandling med barn hun beskriver som minoritetsspråklige, i barnehagen. Hun viser til at barna kombinerte verbalspråk, kroppsspråk og materiale på individuelle og kreative måter når de kommuniserte.

Samlet viser denne forskningen at personalets dialoger og samhandling med barn har stor betydning for barnas kommunikative deltakelse i barnehagen. Samhandling kan virke både inkluderende og ekskluderende. Mitt bidrag til feltet er en undersøkelse av hvordan improvisert og planlagt pedagogisk praksis i barnehagen på ulike måter henger sammen, og får betydning for barnas deltakelse i kommunikasjon, dialog og samhandling.

Teoretiske perspektiver

Artikkelens teoretiske grunnlag er i hovedsak beskrevet gjennom perspektivene til Hannah Arendt og Mikhail Bakhtin. Bakhtin (1984, s. 293) hevder at livet i seg selv er grunnleggende dialogisk, det vil si at hele vår tilværelse dreier seg om å være i dialog. Arendt (1996) skriver at menneskelig samhandling foregår gjennom møter som skaper noe nytt i kraft av at

menneskene som møtes er unike. Jeg har valgt å legge Arendt og Bakhtins perspektiver til grunn for analysene fordi begge presenterer begreper som reflekterer dialog og samhandling der verbal og nonverbal kommunikasjon er posisjonert jevnbyrdig. Perspektivene åpner opp for det uforutsigbare mennesker tar med seg inn i dialogene, og forutsetter at partene er åpne for å improvisere. Sentralt i analysene er Bakhtins (1998) beskrivelse av hvordan dialoger utvikles i *kommunikasjonssfærer*, beskrevet som samhandlende fellesskap som oppstår i forhandlinger mellom personene som deltar. Et viktig utgangspunkt for å delta i kommunikasjon er ifølge Bakhtin (1998, s. 21) å tilpasse seg forholdene i kommunikasjonssfærene gjennom å rette seg inn mot et felles grunnlag og å beherske de kommunikasjonsformene som gjelder. Bakhtin (1998, s. 11) beskriver dialogisme som menneskelig kommunikasjon i en kjede av ytringer der forståelsen av en annens ytring føder et uforutsigbart svar. Ytringene kan være både verbale og kroppslige, og for å delta i kommunikasjonssfærene må man være i stand til å tolke de øvrige deltakernes ytringer. Ifølge Bakhtin kan enhver form for handling leses som ytringer forstått som uttrykk for kommunikasjon.

Bakhtin hevder at kommunikasjon skjer omkring noe vi har felles, men at vi har ulike og unike tolkninger av fellesgrunnlaget. Lignende perspektiver finnes hos Arendt (1996, s. 177) som skriver at vi som mennesker forholder oss til en felles og allerede bestående verden som vi påvirkes av, samtidig som vi i kraft av våre unike egenskaper påvirker omgivelsene gjennom å delta og samhandle. Arendt (1961, s. 92) bruker begrepet *authority* når hun beskriver ansvaret mennesker har for på den ene siden å introdusere denne bestående verden til dem hun kaller nykommere, og på den andre siden åpne for at nykommere kan endre og påvirke. I denne artikkelen ser jeg begrepet *myndighet* som en hensiktsmessig oversettelse av begrepet *authority*, og i analysene presenteres personalet som representanter for den bestående verden, mens barna representerer nykommere. Viktig i Arendts teori er det at menneskers frihet til å handle medfører et ansvar, fordi handlingene gir konsekvenser for andre (Arendt, 1961, s. 142). Ansvar i Bakhtins teorier kan forstås som forpliktelse man har til å rette seg inn mot de man er i kommunikasjon med, og til å forholde seg uforbeholdent til svarene man får på en ytring (Bakhtin 1984, 1998). White (2016, s. 21) har satt denne teorien i sammenheng med barnehagepedagogikk gjennom sin beskrivelse av forpliktende relasjoner mellom barn og pedagoger. Hun skriver at pedagoger må ta ansvar for at den måten de kommuniserer sin oppfatning av barn, får konsekvenser for barnas selvbilde.

Bakhtin beskriver situasjonen som *monologisk* når man ser bort fra at kommunikasjon forekommer mellom to aktive parter (Bakhtin, 1998, s. 11). Det innebærer at verden betraktes ut fra et bestemt perspektiv, uten at det tas høyde for de mange ulike måtene livet kan forståes på. En monologisk praksis har gjerne målbare resultater, og kan sees i sammenheng med Arendts (1996, s. 192) begrep *produksjon* som beskriver resultatorienterte handlinger. Produksjon eller monologisk praksis skjer gjerne opp mot en mal som er lagt på forhånd.

I et monologisk perspektiv kan begrepet *polyfoni* fremstå som kaotisk og inkonsekvent (Bakhtin, 1984, s. 8). Polyfoni beskrives som en pluralistisk, flerstemt verden der alle stemmer er autonome og like mye verdt (Bakhtin, 1984, s. 7). I polyfonien er ingen stemme overordnet en annen. Når alle kommunikasjonsformer, verbale så vel som non-verbale fremstår som likeverdige, fungerer dialoger i barnehagen polyfonisk.

De overnevnte begrepene er sentrale i artikkelens analyser der jeg presenterer observasjoner av fire forskjellige kommunikasjonsfærer som representerer et mønster for kommunikasjon og samhandling jeg kunne observere i barnehagene.

Metodiske overveielser

Artikkelen er del av en etnografisk doktorgradsstudie der barns deltakelse i dialoger i hypermangfoldige barnehager er et overordnet tema. Analysene baserer seg på et feltarbeid i en større by i Norge, i et område der flertallet av innbyggerne forholder seg til flere språk daglig, og har tilknytning til mange steder i verden. Barnehagene ble forespurt fordi de representerte hypermangfoldet som er beskrevet innledningsvis. Jeg var til stede i tre barnehager og gjorde deltakende observasjon to formiddager i måneden i hver barnehage, over seks måneder. Observasjonene som presenteres her er hentet fra to avdelinger med atten barn mellom tre og seks år, tilknyttet hver sin barnehage. Begge avdelinger hadde en grunnbemanning med en pedagogisk leder og henholdsvis to og tre barnehagemedarbeidere, hvorav en på hver avdeling tok barnehagelærerutdanning på deltid. Alle de ansatte hadde skrevet under på samtykkeerklæring og foreldrene var også informert og hadde samtykket til at jeg gjorde observasjoner på avdelingen.

Jeg vekslet mellom å delta i samhandling med barn og personale og å observere hendelser fra utsiden. Deltakende observasjon skal kunne gi meg som forsker en helhetlig innsikt gjennom veksling mellom observasjon og personlig opplevelse, en kombinasjon av distanse og innlevelse (Okely, 2012, s. 77). En av observasjonene jeg presenterer involverer meg og mitt samspill med et av barna. Hensikten er å synliggjøre hvordan en forsker som er ny overfor barn og miljø kan delta i samspill med barna på grunnlag av barnehagens planlagte pedagogiske praksiser.

Jeg tok feltnotater underveis og supplerte med utfyllende notater samme dag. Blommaert (2013) skriver at etnografi handler om å anvende forskerens subjektive og unike erfaringer i den hensikt å tolke strukturer og mønstre på et systemisk plan. Observasjonene ble nedtegnet som praksisfortellinger i form av «avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltakerne er framstilt detaljert og personlig slik de arter seg for fortelleren» (Birkeland 2001, s. 15). Det ble snakket omkring 30 ulike språk i de tre barnehagene, mange av barna snakket flere språk hjemme, og ulike språk var et gjennomgående tema i barnegruppene. Jørgensen (2008, s. 165) skriver at det ikke er mulig å vite hvor et språk slutter og et annet begynner, og derfor er det også vanskelig å telle hvor mange språk en person snakker. Kommunikasjon handler ifølge Jørgensen (s. 166) om å ta i bruk alle de språklige ressursene mennesker har til disposisjon for å kunne kommunisere, uavhengig av hvor godt de snakker hvert enkelt språk. I lys av Jørgensens perspektiver gir jeg ikke noen klar definisjon av barnas språknivå. I de observasjonene hvor jeg beskriver barnas bruk av norsk verbalspråk, viser jeg til min egen subjektive vurdering ut fra de observasjonene jeg gjorde i barnehagens dagligliv. I henhold til Bakhtins perspektiver på dialoger beskriver jeg både verbal kommunikasjon, kroppsspråk og bruk av fysisk materiale som deler av en helhetlig kommunikasjon.

Jeg kodet det etnografiske materialet i tematiske kategorier gjennom det kvalitative kodingsprogrammet Nvivo. Kodingen hjalp meg å organisere observasjonene for å finne noen samhandlingsmønstre i de tre barnehagene. De fire observasjonene som presenteres i denne

artikkelen springer altså ut fra et bredere materiale, og er valgt ut fordi de var karakteriske for noen kommunikasjonsformer jeg observerte som gjentakende. Dette er en empiridrevet undersøkelse, noe som innebærer at jeg underveis i arbeidet med analysene søkte etter teoretiske begreper som kunne hjelpe meg å forstå observasjonene. Med søkelys på kommunikasjon, dialog og samhandling kom jeg fram til at begrepene kommunikasjonssfærer, monolog, polyfoni, dialog og myndighet, som et er gjort rede for i denne artikkelens teoridel, var hensiktsmessige å anvende i kategorisering og analyser av observasjonene. I det følgende presenterer jeg analyser av fire ulike kommunikasjonssfærer jeg anser som typiske for samhandling jeg observerte i de tre barnehagen.

En dialogisk kommunikasjonssfære

Noor på fem år hadde sin første dag i barnehagen og kom sammen med moren og storesøsteren. De ble tatt imot av Paulina som var barnehagemedarbeider. Moren fortalte at Noor snakket berbisk, og Paulina sa at de hadde to andre barn i barnehagen som kunne berbisk. Moren sa at Noor hadde snakket lite norsk med andre, men hun hadde hørt norsk språk når hun var med foreldrene i butikker i nærmiljøet og hun så norsk barne-tv hver dag. Følgende observasjon ble gjort da Noor hadde vært to timer i barnehagen:

Familiekroken består av et kjøkken i miniatyr, og der sitter Paulina på gulvet i sammen med to barn, Lila på fire år og Ines på fem. Noor sitter litt bortenfor og moren og søsteren sitter på stoler ved bordet ved siden av. Lila henger over ryggen til Paulina mens Ines sitter i armkroken hennes, og Paulina småsnakker om ting hun har gjort i juleferien samtidig som hun vekselvis ser på Ines, Lila og Noor. Noor trekker langsomt langs gulvet nærmere Paulina og de to barna, går bort til den lille komfyren og setter en kasserolle på en av platene samtidig som hun ser bort på de tre andre. Når Paulina sier at hun kjenner en gutt som har en katt, snur Noor seg mot dem, smiler og peker på magen sin. Paulina ser på Noor og smiler, så snur hun seg mot moren og spør om de har katt hjemme. Moren svarer at de ikke har en levende katt, men Noor har en lekekatt.

Barnehagen var ny for Noor, og jeg observerte tre mulige felleselementer som kan ha styrket hennes deltakelse i denne kommunikasjonssfæren. For det første fortalte Paulina at det var flere barn i barnehagen som snakket samme språk som henne. Oversikten over språk representert blant barna i barnehagen kan forstås som en etablert pedagogisk praksis som inkluderer barns forskjellige språkbakgrunner. For det andre kommuniserte Noor selv gjennom måten hun brukte den lille komfyren, at utstyret i familiekroken kan ha skapt gjenkjennelse hos henne. For det tredje kan gesten der hun pekte på magen sin tolkes som at hun kommuniserte en felles interesse for samtalen om en katt. Bae (2011, s. 106) understreker betydningen av personalets interesse for å forstå og velvillige fortolkning. Jeg vet ikke med sikkerhet hva Noor ønsket å kommunisere, men jeg ser Paulinas handlinger som en måte å bidra inn i en kommunikasjonssfære Noor kunne være en samhandlende del av, ved å anvende kommunikasjonsformer som kunne bringe dialogen videre. Arendt (1996, s. 63) skriver at verden får virkelighet når noe trer frem og oppfattes av oss selv og av andre. I denne situasjonen fremsto noen felles elementer så tydelige at det ble mulig for Noor og Paulina å kommunisere.

Dialogen utviklet seg gjennom en kjede av kommunikative handlinger forut for samtalen om katten. Paulinas inkludere i første omgang Noor ved å informere om at det fantes språk hun hadde mulighet til å kommunisere gjennom i barnehagen, og ved å bruke blikk. Ved å flytte seg nærmere posisjonerte Noor seg som en tettere del av kommunikasjonssfæren med Paulina, Ines og Lila. Noor svarte på Paulinas ytring gjennom blikk og kroppsspråk, og Paulina svarte igjen ved å smile til Noor og å stille et oppklarende spørsmål til moren. Til sammen utgjorde alle ytringene ledd i det Bakhtin (1998, s. 27) beskriver som en uforutsigbar kjede av kommunikasjon. Skaremyr (2019, s. 111) viser til hvordan barn som er i ferd med å lære et nytt språk anvender både verbalspråk, kroppsspråk og materiale når de interagerer med andre. Hvordan slike handlinger blir møtt og tolket av personalet, har betydning for videre deltakelse. Paulina improviserte kommunikasjonen ved å følge opp Noors handlinger gjennom blikk og spørsmål, og inkluderte henne på den måten i dialogen. I lys av Bakhtins teori om dialogisme leser jeg situasjonen som en *dialogisk* kommunikasjonssfære.

En myndig kommunikasjonssfære

Avdelingen hadde jobbet over tid med et bokprosjekt som innebar at barna jevnlig ble presentert for nye billedbøker, og de hadde månedlige turer til biblioteket. Som deltakende observatør deltok jeg i høytlesning for barna. Jeg hadde observert at personalet la vekt på at barna deltok jevnbyrdig og aktivt i dialoger mens de leste, gjennom det Palludan (2005) karakteriserer som en utvekslingstone.

Tanh er fem år og har vietnamesisk som morsmål. På en utflukt til biblioteket blir han og jeg sittende og bla i en bok om reptiler. Jeg forsøker å lese på samme måten som jeg har sett personalet på avdelingen lese, ved å bruke god tid og stoppe opp og snakke om bildene. Tanh følger med og svarer på det jeg kommenterer. Når vi kommer til et bilde av et dinosaurlandskap inntar han en ledende posisjon i samtalen og sier at en gang var han i akkurat det landskapet, og da slo han med alle dinosaurene før han løp og gjemte seg bak haugen på bildet. Han peker med fingeren for å vise hvordan han slo dinosaurene og hvor han løp. Når han har fortalt ferdig blir vi videre i boka, og jeg gjenopptar min ledelse av dialogen.

Kommunikasjonssfæren bygget på felles erfaringer av hvordan en bok skal leses, en praksis erfart av Tanh gjennom samhandling med personalet, og av meg gjennom observasjoner jeg hadde gjort før jeg selv tok del i aktivitetene. Som Skaremyr (2019) også viser til spiller materiale, her bestående av en billedbok, en viktig rolle i kommunikasjonen. Bildene og måten Tanh brukte fingeren til å vise hvordan han slåss med dinosaurene var en betydelig del av kommunikasjonen. Åpenheten i den grunnleggende felles og allerede etablert pedagogiske praksisen for høytlesning i barnehagen gjorde det mulig for Tanh å bringe inn en ny og unik fortelling og på den måten påvirke det bestående, slik Arendt (1996) beskriver. Ansvar man har når man setter i gang en handling (jf. Arendt, 1961), kan her forsås som etablering av en fast rutine på avdelingen. Personalet hadde allerede tatt et ansvar for å introdusere en planlagt pedagogisk praksis for høytlesning som gjorde det mulig for Tanh og meg, som i utgangspunktet ikke kjente hverandre så godt, å samhandle i en felles kommunikasjonssfære. Den pedagogiske praksisen gikk ut på å kommunisere ved hjelp av ord og gester snarere enn å lese boka monologisk, og dette ga så åpne rammer at det var mulig å romme den uforutsigbarheten Tanhs spontane fortelling medførte.

De felles elementene som gjorde det mulig for oss å kommunisere var i tillegg til rammene som var etablert, også en felles forståelse av bøker som sådan, og en felles forståelse av hva et bilde av dinosaurer representerer. Kjeden av ytringer hadde startet med personalets planlegging av denne praksisen for høytlesning, en form for handling som Tanh og jeg svarte på gjennom å velge oss denne spesielle boken der vi tolket bildene gjennom samhandling. Dialogen hadde karakter av at jeg som voksen tok ansvar for på den ene siden å følge opp den etablerte praksisen avdelingen hadde for boklesing, og på den annen side et spontant ansvar for å åpne for Tanhs påvirkning og mulighet til å skape en unik historie ut av akkurat denne boken. Det vil si at jeg fulgte opp forpliktelsen til å rette meg inn mot Tanhs innspill og forholde meg uforbeholdent til dette (jf. White, 2016). Björk-Willén, Pramling og Simonsson (2018, s. 45) viser til et lignende eksempel der et barn og en voksen ser på bilder og vekselvis stiller hverandre spørsmål, og understreker betydningen av at slike aktiviteter er spontane og frivillige. Ifølge Arendt (1961) forsvinner eller oppløses myndighet i det øyeblikket man tyr til tvang. I lys av Arendts perspektiver på ansvar ser jeg denne situasjonen som en *myndig* kommunikasjonssfære fordi den forutsatte åpning for frivillige deltakelse og unik påvirkning innenfor en planlagt og stabil pedagogisk praksis. Videre innebar den et asymmetrisk og samtidig likeverdig forhold, der jeg som voksen hadde ansvar for å presentere et tradisjonelt og bestående innhold, og å åpne for noe nytt og unikt.

En monologisk kommunikasjonssfære

Avdelingen hadde daglig planlagte samlingsstunder der alle barna var pålagt å delta. Samlingsstunden var ledet av en ansatt og fulgte et fast mønster der de satt i en ring og sang et par sanger, det ble introdusert nye temaer og øvet norske ord. Jeg observerte at barna i ulik grad engasjerte seg i innholdet. Noen så ut til å følge godt med og svare på spørsmål, andre var tilbakeholdne, og noen så ikke ut til å følge med i det hele tatt. Jeg hadde observert at Idil på tre år gjennom flere måneder tilbragte samlingsstunden med hodet i fanget til en ansatt, tilsynelatende uten å følge med.

En av de siste dagene jeg er til stede blir Idil plutselig aktiv. Tore som er førskolelærer² spør om noen kan gjette hva de skal gjøre etter at de har spist, de skal gå utenfor barnehagen og det er noe som begynner med T, sier han. Idil rekker opp hånden og sier «Lekeplassen!» men Tore sier at det er feil. «Buss!» prøver Idil, men det er også feil. Tore holder Idils oppmerksomhet ved å lene seg mot henne, møte blikket hennes, og si «Det er noe som begynner på T, t-t-tuuu...». «Tur!» sier Idil, og da sier Tore at svaret hennes er riktig.

Denne kommunikasjonssfæren hadde et monologisk preg i den forstand at svaret var gitt på forhånd. Tore anvendte det Palludan (2005) beskriver som en undervisningstone. For å være en del av kommunikasjonssfæren måtte Idil godta de gjeldende reglene, som innebar at «lekeplass» og «buss» ble definert som feil svar. Björk-Willén, Pramling og Simonsson (2018, s. 48) viser til en lignende monologisk praksis der en førskolelærer kommuniserer at hun er ute etter et annet svar ved å ignorere barnas forslag, men Tore valgte isteden å holde fast ved Idils oppmerksomhet. I lys av Arendts (1996) teori om produksjon kan målet for hendelsen ha vært å produsere et bestemt ord og kjennskap til en bestemt bokstav i Idils

² Utdannet før stillingstittelen ble omgjort

forståelse. Utover å rekke opp hånden brukte Idil kun norske ord for å kommunisere. Det så ut til at fokuset på helt bestemte ord gjorde kroppsspråk overflødig fordi denne kommunikasjonsfæren ikke ga rom for alternativ kommunikasjon. Vandenbroeck (2017, s. 407) viser at barnehagen ofte gis ansvar for å gjøre barn klare for skolen, og samlingsstundene kunne betraktes som skoleforberedende aktiviteter.

Imidlertid kan Tores strategi med å lene seg mot Idil og møte blikket hennes tolkes som at han kroppslig kommuniserte et ønske om å opprettholde samhandlingen. Jeg tolker situasjonen dithen at Tore innenfor den planlagte aktiviteten improviserte for å ta ansvar for Idil til hun hadde kommet fram til det svaret han på forhånd hadde fastsatt. Ansvar lå i å fastholde Idils oppmerksomhet og gi henne tid til å gjette et forhåndsbestemt riktig svar, og det kan også ha vært en opplevelse av et langsiktig ansvar for å gjøre henne klar for skolen. Hvordan vi kommuniserer vår oppfatning av hva barn sier, gjør og er, har betydning for deres selvoppfatning, skriver White (2016). Det faktum at Tore spontant opprettholdt samhandlingen med Idil fram til hun hadde kommet med et svar han kunne akseptere, kan tolkes som en pedagogisk praksis som ga henne mulighet for å gå ut av situasjonen med en positiv oppfatning av egen prestasjon. Imidlertid gjør mangelen på åpenhet for Idils mulighet til å påvirke at jeg vurderer dette som en *monologisk* kommunikasjonsfære. Det monologiske innebærer, som Bakhtin (1998, s. 11) skriver, at partene i samtalen består av en aktiv og en passiv part. Idil ble tildelt en passiv rolle i samtalen. Samlingsstundenes gjentakende monologiske karakter gjorde dem imidlertid til en pedagogisk praksis med et felles, forutsigbart grunnlag. Som Arendt (1996) hevder, er det alltid noe i omgivelsene omkring oss som utløser handling, og det er mulig at Idil over lengre tid stille hadde observert mønsteret i samlingsstundene før hun koblet seg aktivt på gjennom handling. Forutsigbarheten i det monologiske kan ha gitt henne mulighet til å observere de gjentakende kommunikasjonsformene som var krevet, og til å koble seg på når hun følte seg klar.

En polyfonisk kommunikasjonsfære

Følgende observasjon av samspill mellom Anh på fire år, Adil på fem og Pedro på tre år, er gjort en formiddag med rommet fylt av barn som holdt på med ulike aktiviteter, alene eller sammen med andre. Jeg hadde tidligere observert at Adil brukte mye norsk verbalspråk i barnehagen. Personalet hadde fortalt meg at Anh og Pedro var på et tidlig stadium i sin norske språkutvikling, og jeg hadde ikke observert dem bruke norsk språk i samhandling med andre barn.

Barna sitter ved enden av et bord og spiller et memoryspill som er basert på at de skal finne par av kortene som er lagt med billedsiden ned utover bordet. Reglene som er kjent for meg fra før av er at spillerne trekker etter tur, konkurrerer mot hverandre, og at den spilleren som finner flest par vinner. Barna samarbeider ut fra noen felles grunnleggende regler som å trekke kort etter tur, men istedenfor å konkurrere, hjelper de hverandre å finne par ved å peke på kortene. Når en av dem finner et par, jubler alle tre og legger parene i en felles bunke foran Adil. Barna kommuniserer hovedsakelig gjennom å peke, og de har lite verbal samhandling.

Arendt (1961, s. 94) understreker nødvendigheten av å kjenne til tradisjoner for å forstå hva handlinger springer ut fra. Barnas enighet både om at kortene skulle ligge med billedsiden

ned, at de skulle trekke par og at de hadde hver sin tur til å trekke, ga meg inntrykk av at en del av personalet hadde tatt ansvar for å lære dem noen tradisjonelle regler i brettspill, som de bygget samhandlingen på. Spilleregler er gjerne absolutte, og kan derfor betraktes som monologiske.

I lys av Arendts (1996) teori om at det unike vi bringer inn påvirker verden, så det ut til at barna endret innholdet fra konkurranse til samarbeid ved å kommunisere gjennom et felles fundament. Kommunikasjonssfæren oppsto omkring et spill der barna kjente de grunnleggende reglene, noe som gjorde det mulig å samhandle gjennom kroppsspråk ved å trekke kort, samle dem, peke og juble uten å bruke konkrete ord. I lys av Skaremyrs (2019) forskning som viser at materiale kan være en viktig del av barns kommunikasjon, ser jeg også billedkortene som betydningsfulle for barnas felles forståelse.

Barnas kjennskap til spillreglene antyder at samhandlingen hadde utgangspunkt i en planlagt pedagogisk praksis. Jeg tolker det videre slik at fraværet av personale i denne situasjonen ga barna frihet til å utforme sin egen kommunikasjonssfære der de gjennom forhandlinger utviklet og endret de etablerte reglene. Kommunikasjonssfæren var preget av at barna var autonome, og det at de samarbeidet framfor å konkurrere med hverandre understreket dialogens likeverdige karakter. Ingen kommunikasjonsformer var posisjonert som viktigere enn andre. Bakhtin (1984, s. 6) beskriver polyfoni som en helhet som skapes gjennom et mangfold av uavhengige stemmer og forståelser, der hver stemme har en verdi i seg selv. Mangfoldet av stemmer besto i ulike kommunikasjonsformer. Barna bidro hver på sin måte inn med handlinger som utgjorde en ny dialog. Jeg tolker samhandlingen som et resultat av barnas likeverdige og unike stemmer og betegner det som en *polyfonisk* kommunikasjonssfære der barna var autonome og verbalspråk og kroppsspråk var posisjonert likeverdig.

Avsluttende kommentar

Pedagogisk arbeid rommer både intensjonell pedagogikk og øyeblikkets pedagogikk, skriver Jansen (2014, s. 47). Vekselvirkning mellom planlagt og spontan pedagogisk praksis var sentral i alle de fire observasjonene, men kommunikasjonssfærenes ulike karakterer gjorde at dialogene ble utviklet forskjellig. Den analytiske inndelingen i ulike kommunikasjonssfærer viser pedagogiske praksiser som henger sammen og samtidig representerer ulike former for dialog. En monologisk kommunikasjonssfære kan stenge for barns innspill og påvirkning i øyeblikket, men åpne for selvstendig deltakelse og spontane handlinger ut fra et felles fundament på sikt. En polyfonisk kommunikasjonssfære forutsetter at barna har blitt gjort kjent med sentrale elementer i barnehagens innhold for å kunne handle autonomt og påvirke innholdet likeverdig. En dialogisk kommunikasjonssfære har elementer fra polyfonien, mens det som skiller en myndig kommunikasjonssfære fra en monologisk er åpenheten for barnas påvirkning. I tråd med Jansens (2014) beskrivelser, var personalets evne til å improvisere innenfor kommunikasjonssfærene viktig for samhandlingen, enten det dreide seg om å lede kommunikasjonen som i den monologiske og den myndige kommunikasjonssfæren, eller å la barna ta initiativ til dialogene, som i den dialogiske og den polyfoniske.

Barna i mine observasjoner kommuniserte ved hjelp av ord, kroppslige bevegelser og fysisk materiale, noe jeg kjenner igjen i Skaremyrs (2019) forskning. Når man forstår

kommunikasjon som kroppslig samhandling like mye som muntlig språk, utvides barns muligheter for å delta. I møte med sensitive voksne ble barna inkludert i dialoger der de kunne anvende sine individuelle, kommunikative ferdigheter. Jeg ser personalets evne til å improvisere som vesentlig for at de uforbeholdent kunne inkludere barna i de ulike kommunikasjonssfærene.

Alle de pedagogiske praksisformene som er beskrevet, hadde noen grunnleggende felles elementer som barn og voksne rettet seg inn mot og brukte som utgangspunkt for samhandling. Hva samhandlingen på sikt kan føre til av kommunikative ferdigheter vil være uforutsigbart og variere fra individ til individ. Samhandling fungerer ulikt i forskjellige kontekster, og hva slags kommunikasjonsferdigheter som har betydning varierer ut fra hva som vektlegges som viktig i en bestemt situasjon. I artikkelen har jeg presentert eksempler på hvordan barnehagens pedagogiske praksis på ulike måter kan legges til rette for at alle barn skal delta i verbale så vel som kroppslige dialoger, og dermed også gi et potensiale for videre utvikling av forskjellige former for kommunikasjon og samhandling.

Referanser

- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin Putnam Inc.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser-muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom-barnehage-inkludering*, 104-129.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. C. Emerson, overs. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. (R. T. Slaatelid, overs.). Oslo: Pensumtjeneste AS.
- Birkeland, L. (2001). *Pedagogiske erobringer: om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Björk-Willén, P., Simonsson, M. & Pramling, N. (2018). Språkundervisning i förskolan - teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn*, 36(3-4), 39-57. Hentet fra: <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2896>
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity* (Vol. 18). Multilingual Matters.
- Eriksen, T. H. (2015). Rebuilding the ship at sea: super-diversity, person and conduct in eastern Oslo. *Global Networks*, 15(1), 1-20.
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen: kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jansen, T.T. (2014). Lyttende didaktikk. Barnehagelærernes improvisatoriske profesjonsutøvelse i et didaktisk perspektiv. I S. Broström, T. Lafton og M.A. Letnes. (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176.
- Okely, J. (2012). *Anthropological practice: fieldwork and the ethnographic method*. London: Berg.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmark Pædagogiske Universitets Forlag.
- Skaremyr, E. (2019). *Språklige gemenskaper och minoritetsspråkliga barn i svensk förskola*. Doktorgradsstudie. Karlstad University Studies, Karlstad.
- Vandenbroeck, M. (2017). Supporting (super) diversity in early childhood settings. *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy*, 403-417.
- White, E. J. (2016). *Introducing dialogic pedagogy: provocations for the early years*. London: Routledge.

Artikkel 3

Putting Arendt, Bakhtin, and Atmosphere to work: exploring different paths concerning language development of multi-lingual children.

Artikkelforfattere:

Katrine Giæver og Liz Jones.

Publisert i *Contemporary Issues in Early Childhood*.

Doi: <https://doi.org/10.1177/1463949120925895>

Artikkel 4

Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen.

Artikkelforfatter: Katrine Giæver.

Publisert i *Barn* nr. 2/2020. ISSN 2535-5449. S. 41-43

Doi: <https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.3705>

Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen

Katrine Giæver

Sammendrag

Det ligger i norske barnehagers mandat at personalet skal inkludere alle barn gjennom å verdsette forskjeller i barnegruppen, samtidig som de skal utvikle noe felles (Kunnskapsdepartementet 2017: 9). Studier fra flerkulturelle barnehager viser imidlertid at barns språklige og kulturelle bakgrunn kan ha betydning for om de gis like muligheter til å medvirke og delta i fellesskapet. I denne artikkelen diskuterer jeg hvordan ulike former for norsk tilhørighet kan ha betydning for inkludering og ekskludering i barnehagen. I lys av Bakhtins teorier om kommunikasjonsfærer og talesjangere, analyserer jeg dialoger i en flerkulturell barnehage. På bakgrunn av analysene stiller jeg spørsmål om hvorvidt barnehagen, til tross for intensjoner om likeverdig deltakelse, er preget av innforståtte og subtile kommunikasjonsformer som kan virke ekskluderende på barn som har erfaringer som ikke er sammenfallende med majoriteten.

Nøkkelord: Barnehager, flerkulturell, norskhet, dialoger, ekskludering

Access to the community in multicultural kindergartens

Abstract

Norwegian kindergartens are meant to promote respect for human dignity by highlighting, valuing and promoting diversity and mutual respect (Framework plans for kindergartens 2017). Yet, research from multicultural kindergartens indicates that children's multicultural backgrounds affect their possibility to participate equally in common activities. In his article, I will discuss how Norwegian experience can affect inclusion and exclusion in kindergartens. Drawing on Bakhtin's theories about spheres of communication and speech genres, I analyse dialogues in a multicultural kindergarten. The analyses raise the question of whether kindergartens, despite intentions of equal participation, are marked by subtle forms of communication that might exclude children with experiences that differ from the majority.

Keywords: Kindergartens, multicultural, Norwegianness, dialogues, exclusion

Innledning

Med et stadig større innslag av mangfold i norske barnehager, er det behov for å utvikle nye strategier for å gi barna likeverdig mulighet til lek og medvirkning. I møter mellom mennesker med ulik opprinnelse oppstår det komplekse samspill forbundet på tvers av språk, nasjoner

og sosioøkonomiske forhold (Vertovec 2007: 1024). Om slike møter, som er kjennetegnet for en del barnehager i Norge, brukes gjerne betegnelsen *superdiversity*, oversatt til *hypermangfold* på norsk. Et hypermangfoldig perspektiv innebærer å ta høyde for at mennesker

tolker situasjoner forskjellig, uten at man har full innsikt i hverandres tolkninger (Blommaert 2013). Barnehagene er imidlertid også preget av dominerende kulturelle forventninger som har betydning når man skal skape et felles grunnlag (Bundgaard 2006: 131). Bundgaard (2006) beskriver dette som kulturelle rom der noen dominerende praksiser tas for gitt. Å være bevisst på hvilke kulturelle praksiser som dominerer i barnehagen, kan være like viktig som å forsøke å få innsikt i de ulike kulturbakgrunnene barnas familier representerer (Bundgaard 2006: 140).

Beherskelse av norsk språk blir ofte fremhevet som den viktigste forutsetningen for å delta i fellesskapet i barnehagen. I *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet 2017: 23–24) står det at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling, og at barnehagen skal bidra til aktivt å fremme barns norskspråklige kompetanse. Kulset (2018) beskriver dilemmaer som oppstår når deltakelse i lek forutsetter norskspråklige ferdigheter. I varetakelse av lekens egenverdi er fremhevet i rammeplanen som en av barnehagens viktigste oppgaver. Dette innebærer at barn skal gis mulighet til å leke for lekens skyld og fordi det er gøy, uten å ha til hensikt å lære seg noe (Greve, Kristensen og Wolf 2018: 87).

I denne artikkelen tar jeg utgangspunkt i observasjoner av barn med ulike erfaringsbakgrunner som behersket norsk på ulike nivåer, og presenterer eksempler på utfordringer personalet kan stå ovenfor når de gjennom dialoger og lek skal inkludere barna i det kulturelle rommet som er skapt i barnehagen. Gjennom analyser av dialoger i barnehagens hverdag diskuterer jeg følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kommer kulturelt forankret kunnskap hos barn og personale til uttrykk i barnehagens daglige samspill og dialoger?* Videre vil jeg gå kort inn på relevant forskning som beskriver språklige og kulturelle fellesskap, og hvordan disse kan være preget av bestemte normer og verdier. Deretter følger en presentasjon av teoretisk rammeverk

og metodiske overveielser. I artikkelens andre del presenteres analyser av det empiriske materialet, som avslutningsvis drøftes i lys av tidligere forskning og Bakhtins (1998) teori om betydningen av å beherske bestemte talesjangere for å delta i kommunikasjon.

Relevant forskning

Først vil jeg presentere noen forskjellige forståelser av begrepet *norskhet*. Vassenden (2011) beskriver ulike kategoriseringer av norsk og ikke norsk, der noen kategorier kan være entydige, for eksempel statsborgerskap, mens andre kan være elastiske eller flytende, for eksempel kulturbakgrunn. Det flytende og elastiske gjør at det er vanskelig å angi presist hva norskhet er, hevder Vassenden (2011: 173). Fangen og Lynnebakke (2011) har gjort en intervjuundersøkelse med synlige etniske minoriteter i Norge, der informantene hevdet at norskhet kunne knyttes til bestemte kulturelle praksiser. Å beherske disse praksisene ga ifølge informantene i undersøkelsen anerkjennelse, mens det motsatte kunne føre til ekskludering. Seebergs (2003) doktoravhandling basert på et feltarbeid i en sjetteklasser beskrevet som flerkulturell, viser at skolens fagstoff formidlet norske verdier som om det representerte en normalitet, mens ulikhet mellom minoritet og majoritet i liten grad var tema. Thun (2015: 205) har undersøkt hvordan det kulturelle mangfoldet beskrives i *Rammeplan for barnehagen*, og hun påpeker at mangelen på refleksjoner rundt norskhet og maktperspektiver gir fare for at barnehagen ubevisst reproducerer majoritetens perspektiver istedenfor å legge til rette for å inkludere nye forståelser.

Corsaro har gjort en rekke studier som beskriver hvordan relasjoner mellom barn reflekterer «kulturelle fellesskap». I en studie fra 1990 viser han hvordan barn etablerer fellesskap i barnehagen forankret i egen kulturbakgrunn. Ifølge Corsaro (1990) omformer barn ulike roller fra voksnes verden når de samhandler og forhandler felles erfaringer. Nilsen (2015: 63) viser til Corsaro når hun beskriver vi-fellesskap

som understreker barns gjensidige betydning for hverandre i sosiale samspill. Nilsen hevder at samhandling og samhörighet mellom barn er ustabile og kan skifte fra situasjon til situasjon. Kommunikasjonsgrunnlaget i lek forutsetter noen delte forståelser, men dette kan altså variere.

Studier fra flerkulturelle barnehager beskriver hvordan de delte forståelsene som kommunikasjonsgrunnlaget i barnehagen forutsetter, kan være mer tilgjengelige for barn som behersker norsk språk og er familiære med majoritetens normer og verdier. Sadownik (2018) viser til at beherskelse av majoritetsspråket har betydning for deltakelse i samspill mellom barnehagebarn. Hun har intervjuet polske barn i norske barnehager og hevder at barna formidlet opplevelser av å ikke kunne delta i det som virket mest tiltrekkelig på dem, fordi disse aktivitetene var forbeholdt barn som behersket majoritetens språk. Ifølge Zachrisen (2015) har barnehagen utfordringer, fordi det er vanskelig å etablere likeverdige samspill når norskspråklig kompetanse og bestemte former for kunnskap og væremåter knyttet til majoritetsbefolkningens normer og verdier, dominerer. Kalkman, Hopperstad og Valenta (2017) har gjort en studie av barnehagebarn med flyktningsbakgrunn, og viser til at de kun ble inkludert i lek og samspill hvis de var villige til å tilpasse seg sosiale relasjoner dominert av barn som vokste opp med majoritetens kunnskaper og verdier. De presenterer eksempler på at når barn med bakgrunn som flyktninger forsøkte å posisjonere seg, ble de ekskludert fra fellesskapet.

Samlet antyder ovennevnte forskning at erfaringer tilknyttet et norsk språk- og kulturgrunnlag gir økt mulighet til å dominere i samhandling både i barnehagen og i samfunnet for øvrig.

Teoretisk rammeverk

I denne artikkelens analyser av samspill og dialoger mellom barn og mellom barn og personale i barnehagen, anvender jeg to begre-

per som er sentrale i Mikhail Bakhtins teorier: kommunikasjonssfærer og talesjangre. En kommunikasjonssfære er ifølge Bakhtin (1998) et samhandlende fellesskap som oppstår i forhandlinger mellom de ulike personene som deltar, mens talesjangeren handler om *hvordan* de henvender seg til hverandre og kommuniserer. Et viktig utgangspunkt for å delta i menneskelig kommunikasjon, er ifølge Bakhtin (1998: 21) å tilpasse seg forholdene i kommunikasjonssfærene gjennom å rette seg inn mot et felles grunnlag og beherske talesjangeren som gjelder. Bakhtin har en vid forståelse av kommunikasjon, det vil si at enhver form for handling kan være uttrykk for kommunikasjon.

Talesjangere defineres av Bakhtin (1998: 5) som «tematiske, kompositoriske og stilistiske typer ytringer» som virker sammen som en helhet. De er ekstremt uensartede og vanskelige å måle, og ofte kreves det erfaringer som man ikke selv er bevisst på. Det handler om intuitivt å forstå hva samtalen dreier seg om (tematisk), hvordan samtalen settes sammen og bygges opp (kompositorisk) og om toner og posisjoneringer i forhold til hverandre (stilistisk). Vår måte å beherske en sjanger på har betydning for hvordan vi posisjonere oss selv og hverandre innenfor kommunikasjonssfærene.

Posisjoneringene innenfor kommunikasjonssfærene er preget av definerte og udefinerte regler så vel som stemningen som oppstår i relasjon mellom deltakerne. Verbal kommunikasjon kan ifølge Bakhtin (1998: 20) kun forstås i den bestemte kommunikasjonssfæren den forekommer i. Vi forhandler vår posisjon gjennom kommunikasjon med andre. Måten andre posisjonere oss på, har betydning for hvilken posisjon vi inntar, hva vi uttrykker og hvordan vi svarer (Bakhtin 1998). Kommunikasjonen kan være subtil og nonverbal, men gir oss allikevel signaler om hvordan andre oppfatter oss. I kommunikasjon responderer vi alltid på noen forventninger som stilles fra dem vi kommuniserer med, gjennom å godta eller forhandle om det som blir fremsatt (Bakhtin 1998: 10). Dette kan være bevisst eller ubevisst, og forhandlin-

gene dreier seg om hvordan vi skal posisjonere oss i forhold til omgivelsene.

Jeg kommer tilbake til Bakhtins begreper og utdyper dem i analysene av det empiriske materialet, og jeg løfter dem ytterligere i diskusjonen til slutt. Før det skal jeg presentere artikkelens metodiske overveielser.

Metodiske overveielser

Artikkelen baserer seg på en kvalitativ etnografisk undersøkelse fra et urbant forstadsområde, der over 50 prosent av befolkningen hadde bakgrunn fra flere land enn Norge. Prosjektets overordnede mål var å undersøke hvordan det legges til rette for barns deltakelse i dialoger i flerkulturelle barnehager. For å svare på artikkelens problemstilling skal jeg presentere fem observasjoner fra en barnehageavdeling. Disse analyserer jeg ved å utforske sjanger, kommunikasjonsgrunnlag og hvordan deltakerne posisjonere seg selv og hverandre.

Gjennom seks måneder gjorde jeg deltakende observasjon to formiddager i uken på tre barnehageavdelinger for atten barn mellom tre og seks år, i tre forskjellige barnehager. Barna som beskrives, vokser alle opp i Norge og representerer ulike former for norskhet, uten at de kan sies å tilhøre entydige kategorier. De snakket norsk på ulike nivåer og hadde varierende erfaringer med norsk kultur, og min kategorisering av barnas bakgrunner kan i lys av Vassendens (2011) forskning, forstås som elastisk fordi kategoriene endret seg fra en kontekst til en annen. Fordi denne artikkelens tema er basert på et kulturelt forankret kunnskapsgrunnlag barna har blitt kjent med hjemmefra, skiller jeg allikevel mellom barn som hadde tilhørighet til det norske samfunnet og språket gjennom minst en norskfødt forelder, og de som hadde tilknytning til flere land enn Norge og flere språk gjennom to utenlandskfødte foreldre. På to av avdelingene hadde minst seksten av atten barn to utenlandskfødte foreldre. På den tredje avdelingen hadde ti barn to utenlandskfødte foreldre, mens åtte av barna hadde minst en norskfødt forelder,

og vokste opp i hjem der kulturelle praksiser i overveiende grad var knyttet til norskhet (jf. Vassenden 2011; Fangen og Lynnebakke 2011). Observasjonene jeg presenterer i denne artikkelen, er fra sistnevnte avdeling, fordi samspillene mellom barna der hadde noen interessante forskjeller fra de to andre barnehagene. Jeg kommer tilbake til disse forskjellene i diskusjonen om betydningen av å beherske norsk språk.

Jeg var til stede på denne avdelingen to ganger i måneden, hovedsakelig formiddager, men jeg deltok også på seinvakt de siste timene før barnehagen stengte og var med på en heldags utflukt. Samtidig som jeg deltok i daglige gjøremål, tok jeg feltnotater. Barna var informert om hvorfor jeg var der, og min forskerrolle var tydelig blant annet fordi jeg hadde med meg en bok som jeg gjorde notater i. Personalet som er beskrevet, ble informert om prosjektets intensjoner og har skrevet under på samtykkeerklæring for deltakelse. Foreldre ble også informert og har gitt samtykke. Avdelingene og deltakerne som er beskrevet, er anonymisert. Barnas store interesse for kommersiell barnekultur, her representert ved lekekjeden *Leos lekeland*, var betydelig i alle de tre barnehagene som inngikk i prosjektet. Jeg tilbrakte derfor også en ettermiddag der, for å observere og intervjuv personalet. *Leos lekeland* er en kommersiell lekekjede som på hjemmesidene beskriver seg selv som «Nordens største og mest besøkte lekelandkjede». Lekelandet ligger i en stor, fargerik hall, som har kiosk og café og er fylt av utstyr som innbyr til fysisk lek. Høydepunktet hver ettermiddag er når en person utkledd som Løven Leo går en runde (*Leos lekeland*, u.å.). Jeg kommer tilbake til dette i presentasjonen av det empiriske materialet. Alle notater ble kategorisert og analysert tematisk i kodingsprogrammet NVivo. En tematisk analyse grupperer det empiriske materialet i kategorier (Johannessen et. al. 2018: 280). Observasjonene som presenteres her, er valgt ut fra en kategori som tematiserer forhandlinger mellom barn med ulik tilknytning til et norsk kulturgrunnlag, der beherskelse av

sjanger hadde betydning for hvilken posisjon de inntok eller ble tildelt innenfor kommunikasjonsfærene.

Jeg vekslet mellom å delta i samhandling med barn og personale og å observere hendelser fra utsiden. Okely (2012: 77) skriver at deltakende observasjon kan gi forskeren en helhetlig innsikt fordi deltakelse også innebærer en personlig opplevelse. Analysene og tolkningene jeg gjorde, er preget av i hvilken grad jeg opplevde meg som en del av samhandlingen. Observasjonene blir presentert som praksisfortellinger, nedtegnet «som avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltakerne er fremstilt detaljert og personlig slik de arter seg for fortelleren» (Birkeland 2001: 15). Det vil si at perspektivet er subjektivt, og jeg posisjonerer meg i ulik grad som del av fortellingene. En av observasjonene jeg presenterer, involverer meg og min egen opplevelse av situasjonen. Hensikten er å vise hvordan jeg selv tilpasset meg de sjangre og kommunikasjonsfærer som satte preg på barnehagens dagligliv. Av de fem observasjonene jeg presenterer, er de tre første valgt for å illustrere kommunikasjonsfærer der kunnskap forankret i en form for norsk kultur, fremsto som viktig for å kunne delta. De to siste illustrerer et mønster jeg har funnet i det empiriske materialet, der bakgrunn fra majoritetsfamilier så ut til å være et gjentakende premiss for å påvirke kommunikasjonsfærene, også når temaet ikke direkte dreide seg om norskhet. Felles for de fem observasjonene jeg presenterer, er at de gir eksempler på hvordan barn med bakgrunn i majoritetens kultur inntok eller fikk tildelt dominerende posisjoner.

Presentasjon og analyse av dialoger i barnehagen

I observasjonene jeg presenterer, inngår i hovedsak fem barn: Amete som var fem år og født i Norge med to foreldre fra Eritrea, Cheng

som var fire år og født i Norge med to foreldre fra Kina, og Aslak, Karoline og Julie som alle var fem år og født i Norge med to foreldre fra Norge. Med unntak av Cheng, som var i ferd med å lære norsk som andrespråk, snakket alle barna flytende norsk. Cheng snakket alle barna flytende norsk. Cheng snakket kantonesiske med foreldene sine, og Amete snakket tigrinja. I observasjonene inngår også Stine, som var deltidsansatt barnehagemedarbeider i ferd med å utdanne seg til barnehagelærer, Tone, som var førskolelærer¹ og jeg selv, som var deltakende observatør. Observasjonene er gjort i barnehagens dagligliv, ved fri lek og under måltid.

En rollelek i familiekroken

Barnehagen hadde lagt til rette for rollelek, og mye brukt var en familiekrok utformet som et norsk hjem i miniatyr med oppvaskbenk, overskap, hyller og et bord med fire stoler, samt en sprinkelseng i dukkestørrelse. En sen ettermiddag observerte jeg Amete, Julie og Karoline leke i familiekroken sammen med barnehagemedarbeider Stine.

De lekte at Stine var babyen som de stelte, og Stine spilte rollen som en krevende baby som stadig forlangte nye ting. Barna løp frem og tilbake og lo mens de lekte at de serverte henne det hun ba om. Etter at de hadde laget kveldsmat til babyen, ble det bestemt at hun skulle sove. «Hvilken godnattsang skal dere synges for meg?», spurte Stine. «Blomstersangen eller hundesangen», svarte Amete. «Nei, vi må synges So, ro, Lillemann», sa Karoline. Hun begynte å synges og Julie stemte i. Amete ble ikke med på sangen, men trakk seg ut av leken og gikk inn i en fysisk lek med noen yngre barn.

Tematisk handlet denne situasjonen i første omgang om en lek inspirert av relasjoner mellom voksne og barn, og sjangeren var preget av en humoristisk tone omkring det absurde i at Stines voksne kropp skulle forestille en masete baby. Det felles grunnlaget i

¹ Utdannet før tittelen ble omgjort til førskolelærer

kommunikasjonssfæren forutsatte kunnskap og erfaring med relasjoner mellom små barn og voksne, og referansegrunnlaget så ut til å posisjonere barna jevnbyrdig. Da temaet godnattsanger ble presentert, responderte Amete med å finne på to navn. Det kan ha vært et forsøk på å holde seg innenfor den humoristiske sjangeren denne kommunikasjonssfæren var satt i, men det kan også ha vært fordi hun hadde andre erfaringer med kveldsritualer enn de tre andre deltakerne. Heath (1982) viser til at barns leggeritualer er ulike i forskjellige deler av verden, og Ametes familiebakgrunn fra Eritrea er en mulig forklaring på at hun kom med forslag som ikke samsvarte med de andres. Lekens sjanger endret seg først da Karolines innspill om at de tematisk skulle holde seg til en bestemt sang fra en tradisjonell norsk fortelling (Dyrene i Hakkebakkeskogen), ble bekreftet av Julie. Det kan forstås som at de to hadde lignende erfaringer forankret i et norsk kulturgrunnlag. Amete var den eneste av deltakerne som ikke fulgte opp forslaget. Ifølge Bakhtin (1998: 10) inntar vi gjennom enhver handling en form for svarende posisjon, og Amete svarte ved å trekke seg ut. Hun kan ha valgt å trekke seg ut fordi den nye posisjonen hun ble tildelt, ikke lenger ble opplevd som likeverdig, eller fordi leken tematisk ble mindre interessant for henne når fellesgrunnlaget i kommunikasjonssfæren ble endret til noe som ikke lenger ga gjenklang hos henne. Vendingen leken tok som følge av en endret sjanger, så ut til å virke ekskluderende på henne.

En samtale om en matboks

Barnehagen var pålagt å ha forbud mot det som var definert som «usunn mat», for eksempel sukkerholdig yoghurt og kjeks. Mat som ble anbefalt var knyttet til et tradisjonelt norsk kosthold, for eksempel melk og grovbrød. Barna hadde med seg mat hjemmefra, derfor krevet håndhevelse av denne reglen kommunikasjon og enighet mellom barnehagen og hjemmet.

Matboksen Amete hadde med seg hjemmefra var stor og hadde flere rom der det var plassert forskjellige typer mat: en skive grovt brød med ost, noen druer og en gulrot. I et av rommene lå det fire salte kjeks, og Julie pekte på dem og spurte om det var lov med kjeks i barnehagen. Tone som var førskolelærer, svarte at det bare var sunne kjeks som var lov. Amete spurte om hennes kjeks var sunne, og Tone svarte at de var helt på grensen. Amete så på meg og sa at hun ikke visste at de ikke var sunne.

Julie etablerte en sjanger ved å spørre om hva slags mat som var tillatt og hva som ikke var tillatt å ha med i barnehagen. Selv om det var Amete som eide matboksen, var det Julie som hadde den dominerende posisjonen, og hun anvendte erfaring og kunnskap som speilet en voksenverden, slik Corsaro (1990) beskriver. Sjangeren Julie introduserte, kan forstås som en korrigerende av Ametes matboks, men også som utforskning av barnehagens regler. Som Bakhtin (1998: 35) viser til, inntar den som svarer alltid en posisjon innenfor kommunikasjonssfæren, og jeg forstår Tones svar som et forsøk på å posisjonere seg på en måte som skulle imøtekomme Julies forståelse av reglene og samtidig gi Amete en posisjon innenfor kommunikasjonssfæren, der hun bevarte en form for verdighet. Imidlertid så det ut til at Amete posisjonerte seg selv som uvitende om temaet som ble fremsatt, ved å konkludere med at hun ikke visste at kjeksene ikke var sunne.

Samtalen foregikk i en sjanger som forutsatte at barna hadde foreldre med helt bestemte kunnskaper om barnehagens forventninger til hva en matboks skal inneholde. For å posisjonere seg dominerende i kommunikasjonssfæren, var spesifikk kunnskap og erfaring om særegne definisjoner knyttet til et norsk kosthold forventet. Det grove brødet, frukten og grønnsakene indikerte at Ametes foreldre hadde kunnskap om hva slags mat som var definert som sunn innenfor barnehagens rammer. Det er mulig de ikke behersket sjangeren fullt ut siden de hadde sendt med en type kjeks som ble definert «på

grensen». Det er også mulig at de var klar over reglene, men valgte å stole på egne vurderinger. Situasjonen fremsto slik at Julies voksenverden i større grad tilpasset seg sjangeren for hvordan en matboks i barnehagen skal komponeres, enn Ametes voksenverden.

En samtale om Kina

Måltidet var en situasjon der barna og personalet ofte snakket om små og store opplevelser de hadde hatt utenfor barnehagen. Under det første måltidet etter at Cheng kom tilbake fra en måneds ferie i Kina, forsøkte førskolelærer Tone å starte en samtale med han om reisen.

Tone spurte om reisen hadde vært lang, og Cheng svarte "Jeg tok mange fly til Kina". Jeg var usikker på om han mente at han mellomlandet flere ganger eller om de hadde brukt mange timer på reisen. Så brøt Aslak inn og sa at faren hans hadde sagt at det går an å grave seg ned til Kina fra Norge. Personalet og noen av barna fortsatte å fabulere om å grave seg ned til Kina, mens Cheng gikk inn i en ordløs kommunikasjon med noen andre barn, der de fulgte en flue som surret i vinduskarmen. Jeg la merke til at de som valgte å holde oppmerksomheten på flua fremfor å delta i samtalen om Kina, alle hadde tilhørighet til flere land enn Norge, men flere av dem snakket flytende norsk.

De to samtalene som ble igangsatt ved bordet, handlet begge om Kina, men temaet ble satt i to ulike sjangre. Mens den ene var basert på en faktisk reise, hadde den andre sjangeren en fantasifull karakter. Ved å sette i gang en samtale om Chengs reise til Kina, så det ut til at Tone forsøkte å etablere en sjanger som var kjent for Cheng. Imidlertid så det så ut til at kombinasjonen av at Cheng og Tone hadde et svakt felles grunnlag når det gjaldt språk, og at Tone hadde et svakt erfaringsgrunnlag når det gjaldt å reise til Kina, ga kommunikasjonsfæren et sviktende felles grunnlag. Da Aslak brakte inn narrativet om å grave seg ned til Kina, etablerte han en ny sjanger med et innhold som kan ha vært mer tilgjengelig for Tone. Selv om mennesker behersker en talesjanger

helt perfekt, kan de ifølge Bakhtin fremstå hjelpeløse i en kommunikasjonsfære der det er en annen sjanger som har betydning (Bakhtin 1998: 23). Det kan se ut som om Tone manglet de kommunikative redskapene som skulle til for å bli værende i dialog med et barn som hadde andre språklige og erfaringsmessige ferdigheter. Muligheten til å grave seg ned til Kina er et narrativ som har blitt formidlet til norske barn i generasjoner, og som skriver seg fra en tid da det var mindre vanlig for nordmenn å reise utenfor Norge. Det er mulig Tone hadde mer tematisk kunnskap om dette narrativet enn om faktisk å reise til Kina. Det er også mulig at hun vurderte det som en sjanger som kunne inkludere flere barn, fordi samtalen med Cheng ble krevende når fellesgrunnlaget var ustabil. For å delta innenfor den fantasifulle sjangeren Aslak etablerte, måtte deltakerne godta premissene om å forestille seg at det gikk an å grave seg gjennom jordkloden, fremfor å snakke om en flyreise. Flere av barna gikk inn i en alternativ kommunikasjonsfære omkring fluen, preget av en sjanger som ikke krevde verbalspråk. Personalet fortsatte i en sjanger som krevde beherskelse både av norsk verbalspråk og forståelse av et narrativ knyttet til en form for norsk kultur.

En samtale om Leos lekeland

En morgen satt Amete ved bordet sammen med Karoline og meg og fortalte at hun hadde vært på Leos lekeland i helgen.

Hun fortalte at hun hadde spist sukkerspinn og hoppet på trampoline, og løven Leo hadde kommet bort til dem, han hadde glassøye og kunne ikke se. Karoline svarte at en gang hun var på Leos lekeland, satt hun på fanget til løven Leo og akte på sklien. «Det går ikke an», svarte Amete, «Leo gjør ikke slikt, han går bare en runde, han kan jo ikke se». «Jo», svarte Karoline, «han akte med meg». Amete holdt på sitt, og etter hvert virket Karoline mer defensiv, det var et annet lekeland, sa hun. Amete svarte at det finnes ikke flere lekeland, men så snudde hun plutselig og sa «Det er sant, det er jo flere lekeland, det hadde jeg glemt».

Samtalen hadde utgangspunkt i et felles tema, men barna forhandlet om hvilken sjanger temaet skulle settes i. Amete hadde i kraft av å fremsette temaet en ledende posisjon og la opp til en faktabasert sjanger der hun beskrev sine opplevelser i en rekke av hendelser. Informanten jeg snakket med på Leos lekeland bekreftet at det var salg av sukkerspinn, trampoline og at en person utkledd som løven Leo gikk en runde. Jeg antar derfor at det hun skildret var faktiske opplevelser. Karoline tilpasset seg kommunikasjonssfæren ved å følge opp Ametes tema, samtidig som hun brukte en lekbasert sjanger der jeg antar at hun fantaserte omkring noe som kunne ha skjedd. Det er mulig det faktisk hadde skjedd, men informanten jeg møtte på Leos lekeland hevdet at det var svært uvanlig at den som var utkledd som løven Leo, gikk inn i samspill med barna. Stemningen i kommunikasjonssfæren var en stund preget av motsetninger og uenighet, helt til Amete valgte å gi slipp på sin påstand, og åpne for en sjanger som ga plass til begge fortellinger. Ifølge Bakhtin (1998: 14) vil alt vi sier være et uttrykk for hvilken posisjon vi velger å innta. Gjennom å åpne for Karolines fortelling, endret Amete sin posisjon fra ledende til jevnbyrdig. Det kan ha vært fordi hun ville skape en inkluderende kommunikasjonssfære. Det kan også ha vært fordi hun, som antydte i observasjonen fra familiekroken, var vant til at det var Karoline som avgjorde hvilken sjanger som skulle gjelde, og innrettet seg etter det. Amete hadde tidligere (i familiekroken) opplevd at lekens sjanger ble så spesifikk at den ekskluderte henne, og nå valgte hun en sjanger som rommet ulike innfallsvinkler.

Forskerens egen opplevelse av posisjoneringer i en kommunikasjonssfære

Avslutningsvis i presentasjonen av observasjonene skal jeg vise et eksempel på hvordan jeg som deltakende observatør erfarte at jeg tilpasset meg sjangeren i kommunikasjonssfæren uten å finne en måte å endre eller påvirke

den på. Dette skjedde under et ettermiddagsmåltid preget av ivrig samtale mellom barna.

Jeg var plassert mellom Amete og Karoline ved bordet. Samtalen rundt bordet handlet om at barna hadde smakt på sitron i barnehagen dagen før, og Karoline fortalte meg om en gang hun spiste sitron hjemme. Karoline holdt fast på oppmerksomheten min ved å fortsette å relatere det som ble sagt i samtalen som foregikk rundt bordet, til noe hun selv hadde opplevd, temaer som også var gjenkjennelige for meg. Jeg grep meg i å holde oppmerksomheten rettet mot Karoline. Amete var stille, men fulgte med på det Karoline sa.

Måltidene i barnehagen kan forstås som komplekse kommunikasjonssfærer preget av personale og barn i stadig skiftende posisjoner. For å delta var det viktig å relatere seg til temaene som ble fremsatt og følge tempoet i samtalen. Dette var en sjanger Karoline tilsynelatende var trygg på, og som hun behersket gjennom å posisjonere seg tematisk: hun koblet seg selv på temaet som var fremsatt, kompositorisk: hun bygget videre på det som allerede var sagt, og stilistisk: hun henvendte seg direkte til meg. Selv om jeg ikke deltok så mye gjennom verbalspråk, vil den som er til stede alltid representere en stemme (Bakhtin 1998: 67). Ved å rette oppmerksomheten mot Karoline uten å inkludere Amete, tok jeg et valg. Jeg ønsket å inkludere Amete i samtalen, men det tette og intense tempoet som preget sjangeren, gjorde at jeg ikke fant rom for å gi henne en posisjon. Jeg unnlot å stoppe opp for å inkludere Amete, fordi det ville innebære å bryte med sjangeren og å avvise Karoline.

Oppsummering av observasjoner

De tre første observasjonene viser kommunikasjonssfærer der det felles grunnlaget bygger på kulturelle praksiser knyttet til særegne former for norskhet. For å posisjonere seg i disse kommunikasjonssfærene, var erfaringer forankret i et norsk kulturgrunnlag nødvendig. Videre illustrerer samtalene om Kina og om Leos lekeland hvordan barna som brukte

en lekende sjanger, ble posisjonert jevnbyrdig eller ledende. De to siste observasjonene har jeg valgt å ta med fordi de illustrerer hvordan kommunikasjonssfærene fulgte et mønster der barn med bakgrunn fra majoritetsfamilier ble tildelt likeverdige eller dominerende posisjoner. I det følgende skal jeg diskutere hva dette mønsteret kan ha utgangspunkt i, og hvordan det kan være en utfordring for personalet å bryte med sjangeren for å inkludere flere barn.

Diskusjon

Inkluderende og ekskluderende kommunikasjonssfærer

Som Vassenden (2011) beskriver, er kulturbakgrunn et flytende begrep med uklare rammer. Derfor blir det en utfordring for personalet å være forberedt på hva slags posisjoner barn kan innta eller bli tildelt basert på sine erfaringer med norsk kultur. En talesjanger læres ifølge Bakhtin (1998: 39) ikke leksikalsk, men i dialog med andre. Fellesgrunnlaget i kommunikasjonssfærene som er presentert gjennom de tre første observasjonene, var preget av ulike former for norsk kultur som indikerte at det var tilegnet gjennom dialoger barna hadde hatt utenfor barnehagen, og dette kunne være vanskelig for personalet å ha oversikt over.

Corsaro (1990: 12) viser til at barn gjennom å delta i samspill i barnehagen utvikler tilhørighet til en felles kultur. Kommunikasjonssfærene som omga barn og personale kontinuerlig gjennom dagen, hadde utgangspunkt i felles kultur som fungerte både inkluderende og ekskluderende. Den som ytrer seg, tilpasser sjangeren til mottakerens erfaringsbakgrunn (Bakhtin 1998: 40). De toneangivende ytringene i de tre første observasjonene var rettet mot barn og personale med erfaringer knyttet til norsk kultur, og så ut til å ekskludere barn med andre erfaringsgrunnlag. Videre var sjangrene som ble gitt høy verdi i barnehagen, gjerne lek-preget. Kreativitet, fantasi og mulighet til å handle irrasjonelt og ta overraskende vendinger er beskrevet som

viktig i leken (Øksnes 2019; Schousboe 2013), og jeg observerte et personale som i stor grad anerkjente de lekende sjangrene som barna lot prege kommunikasjonssfærene. Men selv om kreativitet og fantasi er fremhevet som et ideal, nådde ikke Amete frem med sitt forslag om at det kunne være en godnattsang som het «Blomstersangen» eller «hundesangen». Sjangre som var forankret i et norsk felles grunnlag, så ut til å være posisjonert over andre sjangre. Allikevel opprettholdt Amete selv en inkluderende kommunikasjonssfære ved å gi rom for begge barnas fortellinger i samtalen om Leos lekeland. Johansson og Samuelsson (2008:17) hevder at et viktig aspekt i lek og læring er evnen til å bidra, forhandle, forandre og forholde seg til samspillet som tilbys. Som samtalen om Leos lekeland antyder, hadde Amete evne til å tilpasse seg samspillet og skape en inkluderende kommunikasjonssfære, men allikevel ble hun oftere enn de andre barna henvist til en passiv posisjon med begrenset mulighet til å påvirke.

Erfaringsgrunnlag som konstituerte sjangrene

Et felles samhandlingsgrunnlag gjorde det mulig for personalet å følge opp noen sjangre, mens mangel på felles erfaringer eller kunnskaper i språkene barna behersket best, kom i veien for å utvikle nye sjangere som kunne inkludere flere barn. På den ene siden var sjangrene konstituert av regler som krevde innforstått kunnskap, for eksempel om hva barnehagen mener med begrepet «sunt» og hvordan leggeritualer foregår for barn som vokser opp i norske hjem. På den annen side var det vanskelig å finne et klart mønster som på forhånd antydte hvilke sjangre som passet i de ulike situasjonene. Barn som hadde erfaringer og kunnskaper knyttet til en norsk felles kultur, så ut til å definere hva slags sjanger som skulle prege de ulike kommunikasjonssfærene. Mønsteret ble utviklet av de barna som mestret sjangere forankret i barnehagens norskbaserte innhold, og som der-

for kunne ta initiativ til dialoger som voksne også behersket. Jo bedre man mestrer en sjanger, desto friere kan man bruke den, hevder Bakhtin (1998: 23). Samtalesjangrene som en del av barna mestret godt, ble så dominerende at vi som voksne hadde problemer med å påvirke hvem som skulle delta i dialogene også når vi hadde en opplevelse av at de burde endres i den hensikt å inkludere flere barn. Dette kom for eksempel frem i førskolelæreren forsøk på å imøtekomme Ametes matboks ved å ordlegge seg noe mildere enn å si at kjeksene var forbudt, og min egen opplevelse av å sitte fast i en kommunikasjonssfære med Karoline som jeg ikke evnet å inkludere Amete i. Observasjonene viser voksne, meg selv inkludert, som rettet oss etter barn med toneangivende posisjoner. Corsaro (1990: 12) beskriver hvordan barn gjør det uforståelige forståelig ved å transformere elementer fra voksenverdenen til forståelige rutiner i barneverdenen, og fordi vi representerte denne voksenverdenen, var barnas transformasjoner gjenkjennelige for oss.

Mønsteret som ga barn med tilknytning til et norsk grunnlag dominerende posisjoner, så ut til å være så etablert i barnehagen at det ble styrende også når innholdet ikke var direkte basert på norske sjangere. Dette viste seg under måltidet jeg deltok i, der jeg ga Karoline oppmerksomhet fremfor å inkludere Amete. Det fremkom også i samtalen om Leos lekeland, der Amete ga slipp på sin forklaring for å gi plass til Karolines mer fantasifulle fortelling, til tross for at hun selv ikke erfarte at Karoline aksepterte hennes innspill da de forhandlet om godnattsanger. Zachrisen (2015: 60) viser til at når barn som vanligvis holder en perifer posisjon, inntar en likeverdig eller førende posisjon på en lekearena, fremstår det som en ustabil holdning, der det skal lite til før posisjonene «tilbakestilles». Ved å ta initiativet til samtalen om Leos lekeland, inntok Amete en dominerende posisjon, men ga etter hvert slipp på den og kom Karoline i møte på hennes forslag om at det finnes flere lekeland.

Siden temaet ikke var å betrakte som del av en kultur som var mer tilgjengelig for den ene enn for den andre, ga denne kommunikasjonssfæren større rom for ulike forståelser enn de to andre, men dette var avhengig av at Amete var villig til å endre sin opprinnelige fortelling.

Betydningen av å beherske norsk språk

Førskolelæreren utfordring da hun forøkte å etablere en samtale om Chengs reise til Kina, var at de manglet et felles kommunikasjonsgrunnlag både språklig og erfaringsmessig. Bakhtin (1998: 23) understreker betydningen av å beherske det gjeldende sjangerrepertoaret. Strategier for å romme barns erfaringer når de er ukjente for personalet, krever tid. Denne tiden ser ut til å være mindre tilgjengelig når det er barn i barnehagen som tilbyr personalet kommunikasjon bygget på et felles kulturgrunnlag. I en annen artikkel (Giæver 2018) har jeg beskrevet hvordan personalets samhandling med barn som er på et tidlig stadium i sin norske språkutvikling, utgjør en avansert fortolkende sjanger der kroppsspråk og alternativ bruk av verbalspråk er viktige ingredienser. Dette var kommunikasjonssfærer som krevde tid og konsentrasjon, noe som var mer tilgjengelig i de to barnehagene der nesten alle barna hadde erfaring fra flere land enn Norge. Det ser ut til å være disharmoni mellom sjangrene der barn posisjonere seg gjennom å fremsette norske temaer som er kjente for personalet, og sjangre som innebærer forhandlinger om noe som ikke er kjent, og som krever tid, kroppsspråk og tolkning. Fordi den fortolkende sjangeren som inkluderer barn som er nye i norsk, er mer uforutsigbar og krevende, kan det se ut til at personalet ubevisst velger en sjanger basert på norskhet når det er mulig. To av observasjonene beskriver barn som gikk inn i kroppslig samhandling som personalet ikke var en del av, når den gjeldende sjangeren virket ekskluderende på dem. Det vil si at ekskluderingen førte dem inn i non-verbal kommunikasjon til tross for

rammeplanens intensjoner om at barnehagen skal bidra til aktivt å fremme barns norskspråklige kompetanse.

Imidlertid var det ikke tilstrekkelig å beherske norsk språk flytende for å delta i kommunikasjonssfærene. Bundgaard (2006: 141) hevder at barnehagen er influert av dominerende kulturelle forventninger. Det så ut til at det først og fremst var det dominerende felles kulturgrunnlaget som fikk kommunikasjonssfærene til å virke ekskluderende. Amete er eksempel på et barn som snakket norsk flytende, men som allikevel ble henvist til mindre dominerende posisjoner når temaene som ble presentert, ikke ga gjenklang hos henne. Det felles grunnlaget som Bakhtin (1998) fremhever som viktig for å opprettholde kommunikasjonssfærene, ble ustabil, uavhengig av norsk språknivå. Som Bakhtin (1998: 10) hevder, har det vi kommuniserer utgangspunkt i noen forventninger andre gir oss. Responsen personalet (og jeg) ga barna som presenterte et norsk erfaringsgrunnlag eller som behersket samtalejangrene på en måte som ga dem trygghet til å posisjonere seg, kommuniserte indirekte forventninger om at de skulle delta og bidra i kommunikasjonen, mens det motsatte ble kommunisert til barna som hadde andre erfaringer.

Avslutning

I denne artikkelen har jeg vist til to viktige kriterier for å oppnå dominerende posisjoner i barnehagens kommunikasjonssfærer: barna må ha erfaringer knyttet til en særegen form for norsk kultur, og de må henvende seg til personalet gjennom en sjanger de er familiære med. Analysene viser at det ikke nødvendigvis er verbale språkferdigheter som avgjør posisjon, det dreier seg også om å kunne innfri de kulturelle forventningene som stilles. Observasjonene antyder at de erfaringene barn som har forankring i et norsk kulturgrunnlag tar med seg inn i barnehagen, bekrefter og opprettholder et fellesgrunnlag som kan gjøre det vanskelig å gi plass til

nye perspektiver. Fordi maktforhold knyttet til norskhet i liten grad er artikulert blant pedagoger og i pedagogisk planverk (jf. Thun 2015), er det en utfordring å lokalisere hvilket grunnlag som inkluderer eller ekskluderer barn fra kommunikasjonssfærene.

Som Blommaert (2013) påpeker, er det i et hypermangfoldig samfunn ikke mulig å få full innsikt i hverandres erfaringer og tolkninger av verden, og derfor kan det være en utfordring for personalet å være forberedt på om en kommunikasjonssfære vil virke inkluderende eller ekskluderende. Det vil ikke være mulig å forutse hvordan ulike temaer og tradisjoner som presenteres i barnehagen, vil gi gjenklang hos hvert enkelt barn, fordi de har så ulike erfaringer. Imidlertid er det mulig å være bevisst på at det finnes et dominerende kulturelt grunnlag i barnehagen som stemmer mer med noen barns erfaringer, enn med andres. Barn som finner gjenklang i dette grunnlaget, ser ut til å utvikle en trygghet til å posisjonere seg dominerende i kommunikasjonssfærer som oppstår i barnehagen. Ved å se på hvilke valg man har om å utvide barnehagens kulturelle rom, kan man gi plass til nye erfaringer, for eksempel i form av alternative leggeritualer om kvelden, eller opplevelser av å være på ferie hos familie i et land langt borte. Barnas mangfoldige bakgrunner kan også bidra til et romsligere syn på et sunt matpakkemåltid dersom personalet er bevisst på at de kan velge å gi det plass. Jeg ser det som et av barnehagens viktigste mål å utvikle sjangere som gir gjenklang hos alle barn, og som kan bidra til å utvikle et videre felles grunnlag for kommunikasjon.

Referanser

- Bakhtin, M. M. 1998. *Spørsmålet om talegenrane*. M.R. Slåtteid, oversatt. Bergen: Ariadne forlag.
- Birkeland, L. 2001. *Pedagogiske erobringer: om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Blommaert, J. 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bundgaard, H. 2006. Et antropologisk blik på kultur. I: M.S. Karrebæk, red. *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels forlag.
- Corsaro, W. A. 1990. The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. I: G. Duveen og B. Lloyd, red. *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press: 11–26.
- Fangen, K. og Lynnebakke, B. 2011. Tre oppfatninger av norskhet: Ophav, kulturell praksis og statsborgerskap. *Sosiologi i dag* 41(3–4): 133–155.
- Glæver, K. 2018. Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen. I: S. Østrem, red. *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk: 106–123.
- Greve, A; Kristensen, K; Wolf, K.D. 2018. Lekens status og vilkår i barnehagen. I: S. Østrem, red. *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk: 86–104
- Heath, S. B. 1982. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society* 11(1): 49–76.
- Johannessen, L. E.; Rafoss, E.F.; Witsø, T. og Rasmussen, E. B. 2018. *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. og Samuelsson, I.P. 2008. *Å lære er nesten som å leke: lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalkman, K.; Hopperstad, M.H; Valenta, M. (2017). "Do you want this?" Exploring newcomer migrant girls' peer reception in Norwegian day care: Experience with social exclusion through the exchange of self-made artefacts" *Contemporary Issues in Early Childhood* 18(1): 23–38.
- Kulset, N. B. 2018. *Språk via sang*. I: S. Kibsgaard, red. *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Leos lekeland. U.Å. Tilgjengelig fra <https://www.leoslekeland.no/>
- Nilsen, R. D. 2015. Vi-felleskap i barnehagen. Skiftende og situasjonsbestemt relasjonsbygging i barns sosiale rom. I: A. Greve og M. Øksnes, red. *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Okely, J. 2012. *Anthropological practice: field-work and the ethnographic method*. London: Bloomsbury Academic.
- Sadownik, A. 2018. Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis) recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal* 26 (6): 956–971.
- Schousboe, I. 2013. The structure of fantasy play and its implications for good and evil games. I: I. Schousboe og D. Winther-Lindquist, red. *Children's Play and Development: Cultural-Historical Perspectives*. Vol 8. Dordrecht: Springer: 13–27.
- Seeberg, M. L. 2003. *Dealing with Difference: Two Classrooms, Two Countries: a Comparative Study of Norwegian and Dutch Processes of Alterity and Identity, Drawn from Three Points of View*. Doktoravhandling 18/2003. Bergen: Universitetet i Bergen
- St. meld. nr. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

- Thun, C. 2015. Grenser for norskhet? – Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(3-4): 194-207.
- Vassenden, A. 2011. Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre. *Sosiologi i dag* 41(3-4): 156-182.
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6): 1024-1054.
- Zachrisen, B. 2015. *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Forfatterpresentasjon

Katrine Giæver er ph.d-stipendiat ved Høgskolen i Innlandet / universitetslektor ved OsloMet. Katrine er utdannet førskolelærer og har tidligere arbeidet som rådgiver på Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring og i Kunnskapsdepartementet. Hennes forskningsinteresser er språklig og kulturelt mangfold i barnehagen. Artikkelen er del av hennes ph.d-studium. Email: katrine.giaever@inn.no / kagi@oslomet.no

Artikkel 5

Å gi rom for muslimske barns utprøving av faste.

Artikkelforfatter: Katrine Giæver.

Publisert i tidsskriftet *Prismet*. Årg. 70. Nr. 4 (2019): Mangfold, inkludering, dialog.

Doi: <https://doi.org/10.5617/pri.7508>

Å gi rom for muslimske barns utprøving av faste i barnehagen

Av **Katrine Gjøæver**

I denne artikkelen utforskes muligheten til å gi rom for barns livshistorier knyttet til religiøse praksiser i barnehagen. I lys av en fokusgruppesamtale om barnehagebarn som vokser opp i hjem med muslimske praksiser, diskuteres det hvorvidt barns livshistorier gis begrenset plass når de kommer i konflikt med personalets forståelse av hva som er barns grunnleggende behov. Fokusgruppen besto av barnehagelærerstudenter som jobbet deltid i barnehage, og barns tilnærming til ramadan og faste ble brukt som eksempel på praksiser som kan oppleves utfordrende i barnehagen. Diskusjonen har utgangspunkt i Hannah Arendts teorier om livshistorier og Mikhail Bakhtins diskurs-teori. Avslutningsvis foreslås noen alternative måter til å gi plass til ulike livshistorier knyttet til kulturelt og religiøst mangfold i barnehagen.

Nøkkelord: Barnehage, muslim, Islam, faste, diskurser, livshistorier

*KATRINE GJØÆVER (f. 1964), PHD-stipendiat Høgskolen i Innlandet / Universitetslektor OsloMet.
Adresse: Postboks 4 St.Olavs Plass, 0130 Oslo. Epost: kagi@osiomet.no*

INNLEDNING

Norge har i økende grad blitt et flerreligiøst samfunn, og islamske trossamfunn har nå den nest største medlemsgruppen som mottar offentlig støtte utenfor Den norske kirke. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2017) antyder at det kan være omkring 200 000 praktiserende muslimer i Norge, men disse består av mange grupper med ulik bakgrunn som utvikler seg ulikt (Opsal 2016:328). Islamsk praksis har endret seg gjennom generasjoner av muslimer som har vokst opp i Norge, og det foregår flere ulike diskusjoner om former for islam tilpasset europeiske forhold (Vogt 2011:169). Ifølge Vogt er det blant mange vanlig å snakke om et «norsk islam» som integrerer verdier i det samfunnet muslimene har blitt en del av. Norske barnehager møter stadig flere barn som vokser opp med et islamsk livssyn. Islam fremtrer på ulikt vis i barnehagen, og personalet trenger nye strategier for å møte barnas behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, og sikre at de får ta del i og medvirke i fellesskapet slik det formuleres i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2017:7).

De fem mest sentrale pliktene muslimer har fått anvist, framstilles som

fem søyler som bærer Islam (Opsal 2016:57). Den fjerde av disse søylene er fasten som finner sted i årets niende måned, ramadan (Opsal 2016). Muslimer faster gjennom ramadan fordi Koranen ble åpenbart denne måneden (Koranen 2,183–187). Opsal (2016:65) viser til at mange muslimer følger en tros lære som sier at fasten har til hensikt å utvikle kontroll over egne behov og medfølelse med dem som sulter, mens andre mener at den eneste begrunnelsen som trengs for fasten er Allahs påbud. Fra solnedgang til daggry er det tillatt å spise, og et helt spesielt natteliv preget av fest og glede er karakteristisk for måneden ramadan (Opsal 2016:64). Mange barn som vokser opp i muslimske familier er omgitt av voksne som praktiserer faste, og deltar i stemningsfulle måltider før daggry og etter solnedgang fra de er små (Eidhamar 2019,88–90). Barn tar med seg sine ulike livshistorier inn i barnehagen gjennom samtale og lek, og muslimske barn som vokser opp med en forståelse av islam som noe trygt, kan være preget av islamske leveregler når de begynner i barnehagen (Giæver og Hovdelien 2017:94).

Religiøse temaer i barnehagene presenteres gjerne gjennom fortellinger med allmennmenneskelig innhold som barn kan kjenne seg igjen i (Breidlid og Nicolaisen 2011) og gjennom opplevelser som bekrefter barns muslimske identitet, for eksempel besøk i moskeen (Eidhamar 2019). Den vanligste måten å synliggjøre barnas religiøse tilhørighet på i barnehagen er å markere høytider (Winje 2010; Hidle 2017). Etter fasten følger id al-fitr som er den nest største høytiden i islam, og som gjerne markeres gjennom et festmåltid i barnehagen. De kristne høytidene jul og påske skjer vanligvis i barnehager gjennom forberedelse til en fest som er markert med måltider, for eksempel julefrokost og påskefrokost. Mens idfesten kan inngå i en slik mal for høytidsmarkeringer som allerede er på plass i barnehagen, forberedes ikke id al-fitr på samme måten som jul og påske (Børresen 1997). Barn under pubertetsalder er fritatt fra fasten, men barn som vokser opp i muslimske hjem, er gjerne opptatt av faste allerede i barnehagealder, og ønsker å gjøre som de voksne ved å avstå fra mat i korte perioder på dagen (Nordli, Tanveer, Rhedding-Jones 2011; Giæver 2017; Eidhamar 2019). Ernæring er å betrakte som et av menneskenes aller mest grunnleggende behov, og barnehagene har retningslinjer for måltider og sunn mat. Helsedirektoratets (2019) retningslinjer viser til at det bør legges til rette for minst tre faste måltider (frokost, lunsj og ettermiddagsmat) hver dag, og det bør ikke gå mer enn tre timer mellom måltidene. Det kan oppleves som en utfordring for personalet å finne måter å forberede høytider i barnehagen på når dette innebærer utprøving av faste.

Barnekonvensjonens artikkel 14 understreker barns rett til å gi uttrykk for sin religion eller overbevisning, og foreldres rett til å veilede utøvelsen av denne rettigheten. Konvensjonen understreker videre at retten kan undergis de begrens-

ninger som er fastsatt ved lov og som er nødvendige for å beskytte offentlig trygghet, orden, helse eller moral. I Barnekonvensjonens artikkel 24 står det at barn skal ha tilstrekkelige næringsrike matvarer til rådighet. Når barn prøver ut faste, kan det for personalet i barnehagen oppleves som et dilemma mellom barns rett til å gi uttrykk for sin religion, og et nødvendig, helsemessig behov for ernæring. Denne artikkelen har en pedagogisk innfallsvinkel til dilemmaer som kan dukke opp når barns religiøse praksiser kommer i konflikt med barnehagens rutiner og verdier. Artikkelen har følgende problemstilling: *Hvordan kan personalet gi rom for muslimske barns utprøving av faste i barnehagen?*

Problemstillingen har utgangspunkt i barnehagelovens § 1 sin vekt på barns rett til medvirkning, og rammeplanen som sier at barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn, og at det skal være plass for en åndelig dimensjon som må brukes som utgangspunkt for dialog og respekt for mangfold (Kunnskapsdepartementet 2017:9). Med utgangspunkt i et utdrag fra en fokusgruppesamtale mellom barnehageansatte som tar barnehagelærerutdanning på deltid, utforskes ulike måter å forstå barnehageansattes holdninger til barns gryende religiøse praksiser, og hvordan disse har betydning for barnas mulighet til å synliggjøre sine ulike livshistorier i barnehagen.

Videre i denne artikkelen skal jeg gjøre rede for bakgrunnen for problemstillingen gjennom å presentere relevant tidligere forskning om mangfold og religiøse perspektiver i barnehagen. Deretter presenterer jeg utdrag fra en fokusgruppesamtale og metodiske overveielser knyttet til dette, og videre Arendt og Bakhtin sine teoretiske perspektiver på livshistorier og diskurser. En diskusjon av fokusgruppesamtalen i lys av teoriene presenteres i artikkelens andre del. Avslutningsvis skisseres mulige måter til å imøtekomme barn med muslimsk tilhørighet sin rett til å medvirke i sin egen barnehagehverdag.

TIDLIGERE FORSKNING OM RELIGJON OG MANGFOLDSPERSPEKTIVER I BARNEHAGE

Det religiøse mangfoldet i barnehagene har økt i løpet av de siste 20 årene, og jeg presenterer i det følgende nyere forskning som har vært gjort på dette feltet i Norge. Ekspertutvalget som så på barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv (Kunnskapsdepartementet 2018), viser til Hidle og Krogstad (2015) og Toft og Roslands (2014) studier av høytidsmarkeringer, og Fauskes (2018) studie av meningsdanning og forståelse av eksistensielle spørsmål gjennom dialoger i barnehagen. Krogstad (2015) påpeker videre at kulturelt mangfold beskrives i svært generelle vendinger i politiske planer, og at religiøse perspektiver knapt nevnes i overordnede føringer for barnehage og skole. Hovdelien (2018) har gjort en studie som viser at det foreligger relativt lite forskning på religion og livssyn i barnehagen sammenlignet med grunnskole. Disse studiene samsvarer med

tidligere studier som viser at etikk, religion og filosofi er det området barnehageansatte oppgir at de arbeider minst med (Østrem mfl 2009), og at muslimske fortellinger i liten grad brukes i barnehagene, til tross for et relativt høyt antall muslimske barn (Fauske 2012). I en intervjuundersøkelse med barnehageansatte om muslimsk barneoppdragelse viser Krogstad dessuten til en tendens til at kategoriene «muslim» versus «norsk» generaliseres (Krogstad 2019).

Andersen og Otterstad (2012) antyder gjennom en dokumentanalyse at mangfold beskrevet i barnehagens planverk forstås ut fra en norsk standard. En tilsvarende dokumentanalyse (Thun 2015) viser tendenser til at minoritetsbarns mulighet for medvirkning i barnehagen i liten grad er belyst i overordnede føringer som for eksempel rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2017), og at maktforholdet mellom minoritet og majoritet heller ikke er nevnt. Bergsland (2018) peker på at barnehagen i kraft av sin legale myndighet definerer betingelsene for tildeling av miskjennelse og anerkjennelse i møte med minoritetsforeldre i barnehagen.

Oppsummert antyder forskningen at en form for norsk standard kan begrense plassen barns livshistorier med ulikt religiøst og kulturelt innhold blir gitt i barnehagens pedagogiske tilbud. Mitt bidrag til feltet er en diskusjon av hvorvidt et fokus på barns medvirkning i et mangfoldsperspektiv kan bidra til å inkludere barns livshistorier når de er preget av religiøse perspektiver.

METODISKE OVERVEIELSER

Diskusjonen i artikkelen tar utgangspunkt i et utdrag fra en fokusgruppesamtale mellom barnehageansatte som tok deltids- eller videreutdanning som barnehagelærere. Samtalen belyser motsetninger mellom personalets holdninger og oppfatninger og de religiøse livserfaringene barn og foreldre kan ha med seg inn i barnehagen. Dilemmaer som de ansatte forholder seg til når de legger til rette for at barn kan bringe med seg sine livshistorier til barnehagen, ble jevnlig og i ulike former belyst på tre fokusgruppemøter som ble avviklet i løpet av våren 2017. Samtalen som gjengis, kan sies å representere et gjentakende tema om motstridende oppfatninger ikke bare knyttet til religiøs praksis, men også generelt til samhandling i barnehager preget av kulturelt og religiøst mangfold.

Deltakerne i fokusgruppa ble forespurt på bakgrunn av at de gjennom barnehagelærerstudiet hvor jeg har vært ansatt, hadde vist en spesiell interesse for språklig, kulturelt eller religiøst mangfold i barnehagen. De hadde valgt dette som tema i studentoppgaver, eller henvendt seg til meg på andre måter med spørsmål knyttet til tematikken. Intensjonen med de tre fokusgruppemøtene var å få innsikt i hvordan barnehageansatte i en studiesituasjon opplevde sammenheng mellom det faglige perspektivet de fikk på språklig, religiøst og kulturelt mangfold gjennom studiet, og barnehagenes etablerte praksiser

knyttet til temaet. Hensikten med utvalget var å undersøke hvorvidt det å være i en undervisningssituasjon kunne gi et alternativt blikk på barnehagens praksis, og det var et viktig poeng å få tak i opplevelsene til studenter som hadde satt seg spesielt inn i faglitteratur som omhandlet språklig og kulturelt mangfold i barnehagen. Utvalget kan således betraktes som en strategisk, analytisk selektiv utvelgelse for å belyse en bestemt problemstilling (Halkier 2010:124). Utdraget av samtalen må forstås som subjektive uttalelser der deltakerne ga uttrykk for frustrasjon over kollegaer de hevdet hadde begrenset kunnskap om barns tilnærming til islamsk praksis. Temaet utviklet seg til å handle om situasjoner der barns religiøse tilhørighet ikke ble gitt plass. I utdraget av samtalen fremstår fokusgruppedeltakernes forståelser i kontrast til deres kollegaer som kan sies å representere en annen diskurs. Jeg understreker at kollegene ikke ble intervjuet, og at de derfor ikke er representert med noen egen stemme. Hensikten med å analysere utdraget er å belyse diskurser som gjør seg gjeldende når barnehagen skal legge til rette for barns medvirkning i form av religiøse praksiser.

Elleve studenter var forespurt, og åtte møtte på minst ett møte. De åtte besto av to menn og tre kvinner med minoritetsbakgrunn, og tre kvinner med majoritetsbakgrunn. En var utdannet førskolelærer¹ og tok videreutdanning i flerkulturell pedagogikk, de øvrige var studenter som jobbet deltid i barnehage. Tre av deltakerne var praktiserende muslimer. Alle jobbet i forskjellige barnehager med ordinær formålsparagraf der innslaget av språklig, religiøs og kulturelt mangfold blant barna var betydelig. Hvert av intervjuene varte i to timer og ble tatt opp, transkribert og kategorisert i kodingsprogrammet NVivo. Deltakerne ble informert om at intervjuene skulle brukes som del av forskningsprosjektet, og har skrevet under på samtykkeerklæring. Alle navn er fiktive.

Karakteristisk for fokusgrupper er at forskeren fremsetter et tema som utvikles gjennom samtale mellom deltakerne (Morgan 1996:6). Gitt min kjennskap til deltakerne var ikke rollen min nøytral, men gjennom å følge prinsippene om at samtalen styres av deltakerne, forsøkte jeg å dempe min innflytelse. En svakhet er allikevel at jeg kan ha påvirket diskusjonen på grunn av den asymmetriske posisjonen jeg hadde til studentene som underviser på utdanningsinstitusjonen de tilhørte. Når jeg i kraft av min posisjon stilte oppklarende spørsmål, var det ikke gitt at disse ble oppfattet som nøytrale. Connolly (2008: 174) skriver at man som forsker må være bevisst på hvordan man selv er del av, og påvirker det miljøet man forsker på. Min posisjon i forhold til deltakerne kan ha påvirket uttalelsene deres, selv om jeg i liten grad deltok i diskusjonene utover å stille spørsmål.

1 Utdannet før tittelen ble omgjort til barnehagelærer

TEORETISKE PERSPEKTIVER

Barns gryende praktisering av religion kan fremstå forskjellig avhengig av forforståelsen til dem som betrakter, og personalets erfaringer med muslimsk praksis har betydning for hvordan de møter barnas handlinger. Ifølge Merieau-Ponty (1994: 5–7) har vi erfaringshorisonter som begrenser synsfeltet, men dersom vi beveger oss og endrer ståsted, kan vi utvikle nye forståelser. Noen ansatte har personlig erfaring med muslimsk praksis fra sine private arenaer, andre erfarer det for første gang i møte med muslimske familier i barnehagen. Det varierer hvorvidt personalet beholder sin opprinnelige erfaringshorisont eller om den endres i møte med nye praksiser som for eksempel faste. Personalets evne til å endre ståsted kan ha betydning for hvordan de åpner for barnas mulighet til å gjøre sine livserfaringer synlige.

Teoriene til Arendt og Bakhtin har mye til felles, samtidig som deres perspektiver på hva som kan åpne og begrense dialoger, utfyller hverandre. Arendt (1996:186) skriver at livshistorier blir til i samhandling med andre, gjennom de systemer av relasjoner som dannes når mennesker møtes. Systemer av relasjoner dannes og utvikles når barns erfaringer veves sammen med barnehageansattes kunnskaper og holdninger og barnehagens normer og regler. Relasjonene i dette samspillet får betydning for hvordan barnas erfaringer forstås av personalet, og hvilken mulighet barna får til å medvirke til sin hverdag i barnehagen. Når erfaringene barna har med seg hjemmefra, møter barnehagens praksis, dannes unike fortellinger som utgjør livshistorier, kontinuerlig i utvikling. Hvordan barnas livshistorier blir møtt av personalet i barnehagen, har betydning for måten de blir formet og utviklet. Brekke (2014:183) skriver at barn og barnehagelærere møter på noe fremmed som ikke er deres eget, gjennom arbeid med ulike religioner og livssyn, praksiser og kulturelle mønstre. Ved å forsøke å se verden fra en ny synsvinkel er det mulig å utvikle forståelse av det som er nytt.

Betydningen av å ha noe felles å kommunisere om er viktig i Arendts teorier. Forhandlinger om denne felles forståelsen innebærer at man lytter fra sitt eget ståsted og søker å forstå hvordan verden betraktes fra andres ståsted. Verden blir ifølge henne tydeligere og mer virkelig jo flere ulike synsvinkler den betraktes ut fra (Arendt 1996:176). Det ligger imidlertid en skjørhet i at denne tydeligheten kan forsvinne når grunnlaget for samhandling oppbør, hevder Arendt (1996:192). Skjørheten kan forstås dithen at samhandlingen blir ustabil med fare for å bryte sammen når forskjeller i barn og personales bakgrunner gjør det vanskelig å komme fram til et felles utgangspunkt for å forstå verden. Dette kan for eksempel skje når erfaringene er ulike og man ikke lykkes i å ta den andres perspektiv. Når mangelen på felles forståelse resulterer i at premissleverandører tar avgjørelser på vegne av andre, oppstår avmakt og opplevelse av meningsløshet, hevder Arendt (1996:208). Dette kan skje når majoritetens perspektiver

blir overskyggende og ikke gir rom for religiøse forståelser og praksiser barn har med seg hjemmefra.

Forhandlinger om religiøs praksis mellom foreldre, barn og personale skjer innenfor barnehagens diskursive rammer. Ifølge Bakhtin (1981) er diskurs et sosialt fenomen som manifesteres gjennom måten vi henvender oss til hverandre og svarer på hverandres ulike ytringer på. Ytringer er ikke nødvendigvis verbale, for eksempel kan barns praksiser knyttet til faste i barnehagen forstås som en ytring, og måten denne praksisen blir møtt av personalet på, kan forstås som svar. Som Bae (2012) også viser til, er barns mulighet for medvirkning avhengig av hvordan personalet viser respekt for barns ulike ytringsmåter, også de nonverbale.

Bakhtin (1981) viser til to ulike former for diskurs: autoritative diskurser og indre overbevisende diskurser, også kalt hverdagsdiskurser. Autoritative diskurser har absolutte rammer (Bakhtin, 1981:342). Dette er diskurser som står i en viss distanse fra oss, og derfor ikke er mulige å påvirke. I barnehagen kan de for eksempel være representert ved et fastlagt innhold i form av overordnede politiske pålegg og handlingsplaner. Selv om vi ikke kan endre autoritative diskurser, har de ifølge Bakhtin (1981) bare makt over oss når de er virksomme. Virksomme autoritative diskurser gjør at et fastlagt innhold i barnehagen kan oppfattes som uforanderlig, og styrer personalets handlinger på en bestemt måte. Når diskursene representerer en fastlagt del av innholdet i barnehagen, får de gjerne aksept av barn og personale, selv om de ikke nødvendigvis er tilpasset barna i barnegruppen. Dette kan skje fordi de uansett ikke oppleves som mulig å påvirke.

Hverdagsdiskurser kommer også til oss utenfra (Dysthe, Bernhard og Esbjørn 2012:62), men står i et dialogisk forhold til omgivelsene, og tillater oss å prøve ut nye forståelser både hos oss selv og hos andre (Bakhtin 1981:346). Bakhtin (1981) viser til at autoritative og hverdagsdiskurser er rundt oss samtidig og påvirker oss gjensidig. Det er som nevnt menneskene som gjør diskursene virksomme, derfor eksisterer det ikke et tydelig skille mellom de to ulike formene, og de kan gjerne representere en systemisk og en dialogisk innfallsvinkel til samme sak. Samtidig er det en konstant kamp mellom de to formene for diskurser, der man på den ene siden søker å tilhøre det systemet man er en del av, og på den andre siden vil fri seg fra den autoritative verden og være autonom (Bakhtin 1981:343). I barnehagen kan dette handle om forhandlinger mellom å beholde sine egne perspektiver og samtidig ønske å være en del av det etablerte fellesskapet. I en dialogisk forståelse oppstår og formes tankene i gjensidig påvirkning og kamp med andres tanker (Bakhtin 1998:36). Når barn møter personalet med sine ulike livshistorier i barnehagen, kan forhandlingene dem imellom bidra til at det oppstår nye virkelighetsforståelser, og også synliggjøre behov for å åpne for

alternative praksiser slik at alle barn opplever å få medvirke til egen hverdag. Forutsetningen er at man endrer ståsted (jf. Merleau-Ponty 1994) slik at nye perspektiver kan avdekkes. Bakhtin understreker i likhet med Arendt (1996) at det er umulig å forutsi hva som vil bli utfallet av dialogiske møter mellom mennesker, fordi man på forhånd ikke har innsikt i den andres perspektiver (Bakhtin, 1998:32).

I det følgende vil jeg presentere utdrag fra en fokusgruppesamtale om barns livshistorier og ulike diskurser, knyttet til synliggjøring av muslimsk praksis i barnehagen. Samtalen som presenteres, diskuteres videre i lys av ovennevnte teori om hvordan forståelseshorisonter, møter mellom mennesker og ulike diskurser får betydning for hvordan barns livshistorier knyttet til islam, utvikles.

EN DIALOG OM FASTE I BARNEHAGEN

Fokusgruppemøtene ble avviklet på kveldstid etter at deltakerne hadde jobbet full dag i sine barnehager, og det siste møtet våren 2017 foregikk i fastemåneden ramadan. En av deltakerne som presenteres i følgende eksempel, fastet denne dagen. Alle deltakerne hadde barn med muslimsk bakgrunn i sine barnehager, men ingen kollegaer med muslimsk tilhørighet. Jeg spurte om fasten satte preg på hverdagen denne måneden. Utdraget fra samtalen som presenteres, utspant seg mellom Sunita som hadde bakgrunn fra Pakistan, Malika med bakgrunn fra Sri Lanka og Sara, Trine og Heidi med norsk majoritetsbakgrunn. Sunita var fastende, praktiserende muslim.

Sunita: Det jeg har opplevd, vi har jo flest muslimske barn, og ofte så snakker de sammen om at mamma og pappa spiste sent på natta og litt sånne ting.

Malika: Jeg har opplevd en jente som ikke ville spise. Hun ville faste, hun ønsket det selv (...) Men det ble ikke godt tait imot i barnehagen, det ble innkalt til samtale med foreldrene i barnehagen fordi hun nekta. De trodde at det kanskje var foreldrene som presset henne, men det var ikke det.

Jeg: Vil det si at det oppstår misforståelser mellom barnehagene og hjemmene om ramadan og faste?

Malika: Det er en del misforståelser.

Sara: Har man litt kunnskaper, så vet man jo at barn ikke faster, de bare øver seg. Jeg tenker at du kan si til barna: «OK, da sier du fra når fasten din er ferdig for i dag». At de kanskje går glipp av et måltid, også liksom sånn der «nå har du fastet». Tenk åssen det er da, å sitte der og være stolt av at du klarer å faste litte grann, også kommer det et voksent menneske og presser i deg mat og får deg til å føle deg fæl, ikke sant? Men jeg tror også at det er mange ansatte som ikke anerkjenner at barn ønsker å øve.

Sunita: Og for noen barn er det en glede å være sammen med foreldrene, og det er jo gøy for dem. Men allikevel, det blir ikke møtt med forståelse.

Sara: Det er ikke alle som forstår hvorfor de er oppe på natta heller. Det er liksom «Hæ? Fire år og har vært våken på natta!» Og jeg liksom, «det er jo matfest, de spiser jo, selvfølgelig er hun det».

Sunita: Jeg husker selv at det var glede å bli vekket [som barn].

Sara: Jeg har ikke opplevd at barn i barnehage blir slitne, jeg tenker at i verste fall får man sove litt på dagen, da. Jeg tenker at det snakker barna om så glade og fornøyde.

Heidi: Men hvilken dialog har du sånn til vanlig? Altså hvis ikke du har satt deg inn i noen ting, og så bare kaller du inn til en samtale? Da har du ikke god dialog i utgangspunktet

Trine: Ganske kunnskapsløs.

Sunita: Det blir liksom å nekte å forstå, vil ikke se.

TO TILNÆRMINGER TIL RAMADAN

I det ovenstående eksempelet fremkommer to ulike tilnærminger til ramadan. Den ene handler om hvordan barna tar del i en høytid som strekker seg over en måned, der et av høydepunktene er å bli vekket for å delta i et måltid som skjer sent på kvelden, etter solnedgang. Muslimer kaller måltidet etter solnedgang for *iftar* og måltidet før daggry for *suhur*. Eidhamar (2019) beskriver dem som sosiale og stemningsfulle daglige begivenheter som barna ønsker å ta del i fra de er små, og understreker betydningen av dialoger med foreldre for å få innblikk i hvordan ramadan praktiseres i de enkelte familiene. Ifølge deltakerne i intervjuet faster barn vanligvis ikke lenge av gangen, men noen begynner å øve fra de er små. Nordli, Rhedding-Jones og Tanveer (2011:141) viser til et eksempel fra en muslimsk barnehage, som innebærer å bestemme seg for at noen minutter i løpet av dagen er satt av til faste. Den første tilnærmingen til faste består her i å definere en bestemt tid som del av faste. I dette perspektivet betraktes faste-måneden som en positiv opplevelse for barn. Dette beskrives først og fremst av Sunita som er muslim selv, og som har erindringer om at hun opplevde det som en glede å få delta i familiens måltid etter solnedgang. Erfaringene gir henne et utgangspunkt for å legge til rette for medvirkning, fordi hun forstår hva barna snakker om når ramadan er et tema i barnehagen. Malika og Sara er ikke muslimer selv, men de fremhever også dette som positive opplevelser, og Sara har forslag til hvordan barnas deltakelse i ramadan kan tilpasses barnehagen. Denne tilnærmingen er en måte å gi plass til medvirkning og åpne for en åndelig dimensjon i barnehagen.

Den andre tilnærmingen har en fysisk, ernæringsmessig innfallsvinkel, og handler om en bekymring om at barna ikke får i seg tilstrekkelig med næring. Selv om dette er en bekymring som tilskrives personer som ikke deltok i fokus-gruppesamtalene, representerer den en holdning og posisjon som deltakerne ga uttrykk for at eksisterer i barnehagene. Bekymringen dreier seg om en antakelse

om at foreldrene presser barna til å delta i et religiøst ritual som er tilpasset voksne kroppar. I lys av Helsedirektoratets (2019) føringer for mat og jevnlege måltider i barnehagen kan barnas ønske om å flytte på måltider forstås som et brudd med hva helsemyndighetene anbefaler. Helsedirektoratets føringer er fremhevet som betydningsfulle både som helsefremmende og forebyggende tiltak. Øen og Kårstad (2017:120) knytter direktoratets vektlegging av sunn mat og måltidsrutiner til barns psykiske helse, selvbilde og deltakelse i barnehagens sosiale liv. Et sunt kosthold i barnehagen blir sett som bidrag til sosial utjevning (Øen og Kårstad 2017:121). Personalets ansvar for at barna gis sunn ernæring, kan derfor forstås som betydelig.

Videre vises det til en bekymring for at barna blir slitne om dagen fordi de blir vekket sent på kvelden eller tidlig om morgenen for å ta del i iftar og suhur. Deltakerne beskriver bekymringer som har utgangspunkt i to behov som sees som grunnleggende for barn: behovet for mat og behovet for hvile. Det ser ut til at barnas deltakelse i familienes praksiser knyttet til ramadan tolkes som grenseoverskridende i forhold til hva som betraktes som godt og riktig for barn. For personalet kan opplevelsen av ansvar for å dekke disse behovene komme i konflikt med barnas rett til å medvirke gjennom å synliggjøre sin religiøse tilhørighet. I det følgende vil jeg diskutere hvordan overordnede føringer og ulike måter å forstå fasten på er med på å forme barnas livshistorier, og hvordan diskurser begrenser og åpner for å gi barn mulighet til å medvirke gjennom å prøve ut religiøse ritualer som de er blitt kjent med i sine familier.

LIVSHISTORIER KNYTTET TIL FASTEN

Barn utvikler sine livshistorier gjennom å gjøre seg kjent med verden omkring seg. Som Arendt (1996) beskriver, bygges livshistorier gjennom samhandling med mennesker man møter. I første omgang er dette som regel familien. For mange muslimske barn tilhører voksne som faster og arrangerer stemningsfulle måltider mellom solnedgang og daggry, et system av relasjoner som de vever seg inn i, blant annet gjennom å ta del i måltidene, og gjennom å forsøke å faste noen timer av gangen. De kobler seg på en muslimsk verden ved å prøve ut ritualer som det er forventet at de skal ta del i når de blir voksne.

Når barnas livshistorier bringes inn i barnehagen, tar fortellingene ulike former med utgangspunkt i hvilken kunnskap, erfaring og holdning personalet tolker dem ut fra. Førstehåndserfaringer med ramadan slik den markeres i mange muslimske hjem, gir et bilde av en spesiell stemning. Gjennom dialogiske hverdagsdiskurser (jf. Bakhtin 1981) kan et slikt bilde gjøres synlig i barnehagen, slik at barnas livshistorier kan utvides og forstås i møte med personalet. Dette forutsetter ikke bare at det gjøres plass til barnas fortellinger, men også at forholdet til foreldrene er preget av anerkjennelse (Bergsland 2018). Ved å ha

fokus på medvirkning kan barnehagen gjøre plass til en åndelig dimensjon som inkluderer ritualer som fremstår som viktige for barn og foreldre med muslimsk tilhørighet. Dette innebærer at det gis rom for at barna kan gjøre sine erfaringer synlige. Deltakerne i fokusgruppesamtalen ga beskrivelser av hvordan de i dialoger med barn og foreldre har tolket og forstått barnas opplevelser av ramadan, også når de selv manglet førstehåndserfaringer. På den måten ble fasten forstått i en videre forstand enn bare at man unnlater å spise, altså utover det som umiddelbart er synlig. Dette krever at personalet beveger seg for å se forbi sine opprinnelige erfaringshorisonter. Beskrivelser av hvordan barn tilnærmer seg faste med små skritt av gangen, og den spesielle stemningen rundt måltider mellom solnedgang og daggry, kan gi en dypere forståelse av barnas opplevelser i sine muslimske familier. Fortellingene blir tydeligere, slik Arendt (1996) beskriver. Samtidig kan barnas livshistorier betraktet med personalets øyne tilpasses barnehagens normer og regler på en slik måte at grunnleggende behov ivaretas.

DISKURSER OM MAT OG MÅLTIDER

Deltakernes beskrivelser av personalets skepsis til å la barn forsøke å faste kan forstås ut fra en virksom, autoritativ diskurs (jf. Bakhtin 1981) om at måltider i barnehagen dekker viktige ernæringsmessige behov, og skal skje gjennom en bestemt rutine. Skepsis overfor faste og at barn deltar i måltider som foregår om natten, kan sees som en form for omsorg for at barna får fundamentale behov for mat og søvn dekket. Dette synet kan forankres i Barnekonvensjonens artikkel 24 om grunnleggende rett til å få tilfredsstillt behov for ernæring. Innenfor den autoritative diskursen betraktes viktigheten av jevnlig måltider ut fra et bestemt perspektiv, uten at det gis rom for alternative måter å organisere barns matinntak på.

Muslimers faste kan også forstås som en autoritativ diskurs med absolutte rammer og regler. Det står i Koranen at fasten er obligatorisk, og fra daggry til solnedgang skal voksne, friske kvinner og menn som er i stand til det avstå fra mat, drikke og seksuelt samliv. Koranen betraktes som en fullkommen bok som skal være mulig å leve etter uten noen grad av usikkerhet når det gjelder overbevisning (Opsal 2016:129). Den autoritative diskursen om reglene som styrer fasten, gjøres virksom når voksne muslimer setter den ut i praksis. Barna tar med seg erfaringer fra voksnes praktisering av ramadan inn i barnehagen, og deres måte å synliggjøre muslimsk praksis kan sees som en form for hverdagsdiskurs som forhandles både med foreldre og personale. Ifølge deltakerne i fokusgruppa tolket deler av personalet barns utprøving av faste som et press fra foreldrene. En slik tolkning bidro til at barnehagens diskurs knyttet til regelmessige måltider fikk et autoritativt preg som dominerte i forhold til

å gi plass til den åndelige dimensjonen som ramadan representerer. Ifølge Bergsland (2018) skjer anerkjennelse av minoriteters praksiser ofte på majoritetens premisser, derfor er det ikke selvsagt at muslimske foreldre når fram med sine fortellinger om religiøse aspekter i barnas hverdag. Når en diskurs som dominerer, har et autoritativt preg, kan det være vanskelig å finne nye innfallsvinkler og alternative måter å handle på. Ifølge fokusgruppedeltakerne var det en utfordring å forhandle sine syn på fasten i kamp med oppfatningene om at foreldre hindret barn i å få dekket så grunnleggende behov som mat og søvn. Det felles grunnlaget som Arendt (1996) beskriver som vesentlig, var for ustabilitet til at det kunne fungere som en samhandlingsarena, fordi det var uenighet ikke bare mellom foreldre og personale, men også personalet imellom.

EN KAMP MELLOM ULIKE DISKURSER

To ulike syn på faste dominerte i barnehagene. Det ene handlet om ernæring og søvn, og utelot barnas religiøse tilhørighet. Malika beskrev et personale som antok at foreldre presset barn til å faste, mens Sara ga eksempel på barn som forsøkte seg på faste, men opplevde å bli presset til å spise. Begge handlinger kan forstås som utslag av personalets bekymring for at foreldrene legger opp til muslimske praksiser som er så strenge at barna hindres i å få dekket sine grunnleggende behov. Ideen om at muslimske barn i Norge oppdras strengere enn andre, kan sees i sammenheng med andre forestillinger om muslimer som kan prege barnehageansattes holdninger – for eksempel en forestilling om at muslimske jenter blir presset til å gå med skaut, og at muslimsk ungdom utsettes for arrangerte ekteskap. Samtidig som muslimske praksiser forstås som strenge, reflekterer barnehagens diskurs autoritative holdninger om at måltider og søvn må skje på helt bestemte tider, også en form for strenghet. Jeg forstår det slik at det i hovedsak var ledere i barnehagen som la premissene, og flere av deltakernes uttalelser kan forstås som uttrykk for avmakt overfor premissleverandører som tok beslutninger på vegne av muslimske familier, i tråd med Arendts (1996) beskrivelser. Dysthe, Bernhard og Esbjørn (2012:62) viser til at autoritative diskurser binder oss enten de overbeviser oss eller ikke. Deltakerne aksepterte diskursen fordi de ikke fant måter å påvirke eller endre den på, men de forholdt seg kritiske. Så lenge det er ansatte i barnehagen som ser fasten som et ritual som er viktig for barna, og som det er mulig å tilpasse til barnehagens rutiner, vil dialogene allikevel være preget av hverdagsdiskurser som kan åpne for foreldres perspektiver og barns medvirkning. Kampen mellom å følge regler på den ene siden og gi mulighet for medvirkning på den andre kan forstås som forhandlinger mellom ansatte med ulike oppfatninger. Muslimske barn og foreldres ønske om å være en del av barnehagens system, samtidig som de har behov for å bevare sin muslimske identitet gjennom å forholde seg til fasten på

sin egen måte, kan også sees som eksempel på kamp mellom ulike diskurser (jf. Bakhtin 1981).

Som Arendt (1996) understreker, har det stor betydning at dialogene foregår på et felles grunnlag som alle parter kan akseptere, til tross for ulike meninger. Ansatte i barnehagen kan ha behov for å bli tatt på alvor i sin overbevisning om at barn først og fremst må dekke fysiologiske behov dersom de skal endre perspektiv og finne nye forståelseshorisonter som kan gi barna mulighet for medvirkning knyttet til muslimsk praksis. Det vil si at de, ved å respektere barnas rett til å medvirke til egen hverdag gjennom å prøve ut muslimske ritualer, finner nye måter å legge til rette for at også fundamentale behov for mat og søvn ivaretas. Ut fra en felles forståelse av ramadan som en viktig og positiv del av muslimske barns oppvekst og tilhørighet til sine familier, kan personalet gi rom for den åndelige dimensjonen ramadan representerer. Samtidig kan de oppfylle føringene fra Helsedirektoratet (2019) ved å påse at barna får tilstrekkelig med næring selv om måltider flyttes noe. Barnehagens forhandlinger mellom foreldre, barn og personale kan bidra til å skape nye virkeligheter der muslimske høytider inngår som en integrert og fleksibel del av barnehagens innhold i den måneden det er aktuelt.

AVSLUTNING

Barnehagebarns deltakelse i fastemåneden ramadan er et spesielt følsomt tema fordi det berører mat og søvn, noe som er å betrakte som helt grunnleggende menneskelige behov. Personalets motstand, slik fokusgruppedeltakerne beskriver den, kan tolkes fra to ulike synsvinkler. Skepsis til barns deltakelse i faste kan fra ett perspektiv forstås som manglende aksept av barns religiøse tilhørighet. Dette perspektivet reflekterer en autoritativ diskurs som kan gjøre det vanskelig å utvikle dialoger, fordi en felles forståelse av hvilken betydning religiøse ritualer kan ha for muslimske familier, er fraværende. Imidlertid kan forståelseshorisonter også forhandles, utvides og føre til nye praksiser gjennom dialoger med barn og foreldre. Skepsisen kan i et annet perspektiv betraktes som forsøk på å vise omsorg, fordi personalet er opptatt av at barna får dekket grunnleggende behov for mat og søvn. Med utgangspunkt i sistnevnte perspektiv kan det være mulig å forhandle fram barnehagepraksiser som ivaretar barns behov for tilhørighet både til islam og til barnehagen, samtidig som grunnleggende behov for ernæring og søvn ivaretas. Det vil innebære at personalet beveger seg mot nye forståelseshorisonter gjennom å anerkjenne barnas religiøse tilhørighet.

Når dialogiske hverdagsdiskurser dominerer i barnehagen, kan personalet gi plass til barns livshistorier. Å prøve ut nye praksiser innebærer en form for usikkerhet, fordi det ikke er mulig å forutse utfallet av hva som skjer når man forsøker å komme nye livsanskuelser og praksiser i møte (jf. Arendt 1996 og

Bakhtin 1998). Det er allikevel ikke mulig å tilpasse nye praksiser i barnehagen uten å ta høyde for usikkerhet. Ved å bruke dialoger til å endre forståelses-horisonter kan personalet utvikle alternative praksiser som inkluderer nye livshistorier og perspektiver som ivaretar barnas rett til medvirkning. Slik kan barns grunnleggende behov og tilhørighet bli ivare tatt, samtidig som det skapes en romsligere barnehage med plass til nye livshistorier.

LITTERATUR

- Andersen, C.E. og Otterstad, A.M. 2012. «Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold». *Nordisk Barnehageforskning* 5(1). Tilgjengelig: <https://doi.org/10.7577/nbf.415>
- Arendt, H. 1996. *Vita activa: Det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Bae, B. 2012. «Barnehagens medvirkning. Overordnede perspektiver og internasjonal forankring». I B. Bae (Red) *Medvirkning i barnehagen. Potensiaer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget, 13–28.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. 1998. *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt av R. Slåtteid. Bergen: Ariadne forlag.
- Bergsland, M. D. 2018. *Barnehagens møte med minoritetsforeldre. En kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning. PHD 2018:55.
- Breidlid, H. og Nicolaisen, T. 2011. *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, Ø. 2014. «Danning i egne og andres rom» I S. Brostrøm; T.Lafton; M.A.Letnes (Red) *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget, 175–197.
- Børresen, B. 1997. *Høytider og høytidsfeiring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Connolly, P. 2008. «Race, Gender and Critically Reflexivity in Research with Young Children». I P. Christensen og A. James (Red): *Research with Children*. London: Routledge, 173–189.
- Dysthe, O.; Bernhardt, N.; Esbjørn, L. 2012. *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eidhamar, L. G. 2019. *Små mennesker – stort mangfold. Religioner og livssyn i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fauske, R. 2012. «Bruken av religiøse fortellinger i barnehagen. Norsk tradisjon og manglende fleireligiøsitet». *Prismet* 63 (1): 35–57.
- Fauske, R. 2018. «'Det er berre sånt som vi gjer på dyr. Vi gjer det ikkje på menneske'. Interaksjon og forhandling om eksistensielle spørsmål i barnehagen.» *Nordisk barnehageforskning* 2018, 17(1). Tilgjengelig: <https://doi.org/10.7577/nbf.223>

- Forente Nasjoner. 2018. *Barnekonvensjonen*. Tilgjengelig: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>.
- Glæver, K. 2017. «Om å ta barns religiøsitet på alvor. Religion og profesjonsutøvelse i barnehagen». I O. Hovdelien (Red) *Minoritetsreligioner i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 45–64.
- Glæver, K. og Hovdelien, O. 2017. «Islam». I O. Hovdelien (Red) *Minoritetsreligioner i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 91–101
- Halkier, B. (2010). «Fokusgrupper». I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Reizel, 121–135.
- Helsedirektoratet. 2019. *Mat og måltider i barnehagen*. Tilgjengelig: <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-barnehagen>.
- Hidle, K.-M.W. og Krogstad, K. 2015. «Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager» *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 9(6), 1–17. <https://doi.org/10.7577/nbf.1007>
- Hidle, K.-M.W. 2017. «Barnehagens arbeid med religion. En arena for integrering og Demokrati». I O. Hovdelien (Red) *Minoritetsreligioner i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 67–86.
- Hovdelien, O. 2018. «Forskning på religion og livssyn i barnehagen. Oversikt og tendenser 1996–2018». *Prismet*(4). Tilgjengelig: <http://dx.doi.org/10.5617/pri.6588>
- Krogstad, K. 2015. «På leting etter religion. En diskursanalyse av begrepet «det flerkulturelle» i politiske tekster om barnehage». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(1): 3–14.
- Krogstad, K. 2019. «Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse». *Barn* 37(2): 9–23. Tilgjengelig: <https://doi.org/10.5324/barn.v37i2.3096>
- Kunnskapsdepartementet. 2005. *Lov om barnehager*. Sist endret 2018-07-01 Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html>
- Kunnskapsdepartementet. 2018. *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Merleau-Ponty, M. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Morgan, D. L. 1996. *Focus Groups as qualitative research*. Portland: Sage University Paper.
- Nordli, H; Rhedding-Jones, J; Tanveer, J. 2011. *Beretninger fra en muslimsk barnehage i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opsal, J. 2016. *Islam. Lydighetens vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Statistisk sentralbyrå. 2017. *Det religiøse mangfoldet. 4 prosent muslimer i Norge?*
Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/4-prosent-muslimer-i-norge--329115>
- Thun, C. 2015. «Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen.» *Norsk pedagogisk tidsskrift* (03–04): 194–207.
- Tøft, A. og Rosland, K. T. 2014. «Barnehager og høytidsmarkering. En gjennomgang og diskusjon av begrunnelser knyttet til manglende markering av ikke-kristne høytider». *Prismet*, 65(4), 211–225. Tilgjengelig: <https://doi.org/10.5617/pri.5595>
- Vøgt, K. 2011. «Islam i Norge». I K.A. Jacobsen (red), *Verdensreligioner i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winje, G. 2010. *Høytidsmarkering i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Øen, G. og Kårstad, H. 2017. «Folkehelsearbeid med kosthold i barnehagen». I B. U. Wilhelmsen (Red), *Mat- og måltidsaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S.; Bjar, H.; Føsker, L.R.; Hognes, H.D.; Jansen, T.T.; Nordtømme, S.; Tholin, K.R. 2010. *Allie teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Tilgjengelig: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/evaluering-av-rammeplanen.pdf>

7. Vedlegg

1. Epostutveksling med NSD
2. Informasjon og samtykkeskjema
3. Informasjon til foreldre
4. NSDs retningslinjer for samtykke 2017
5. Intervjuguide

Vedlegg 1

Fra: Katrine Giæver <katrine.giaver@hil.no>

Til: personvernombudet@nsd.no <personvernombudet@nsd.no>

Hei!

Jeg er i gang med et doktorgradsprosjekt, og har gått gjennom denne:

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldep|iktttest>

Jeg skal gjøre deltakende observasjon og fokusgruppeintervju, og det eneste som kan være personidentifiserende er om det er navn på samtykkeerklæringer. Er det mulig å omgå det?

Med hilsen

Katrine Giæver

Høgskolen i Lillehammer

Kopi: postmottak@nsd.no

Emne: Re: Fwd: [nsd.personvernombudet] meldepliktig?

Takk for epost. Dersom datamaterialet ditt ikke inneholder opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (verken direkte eller indirekte gjennom stemme i lydopptak eller bakgrunnsopplysninger) faller prosjektet ditt utenfor meldeplikten og du gjennomfører anonymt.

Dersom det eneste du har av personopplysninger er navn på en papirbasert samtykkeerklæring, som ikke er knyttet til materialet, er det ikke utfallsgjørende for at prosjektet blir meldepliktig.

Håper dette er oppklarende!

Vennlig hilsen

Xxxxx xxxx

Rådgiver I

Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data

Protection Services Tlf: (+47) 55 58 28 74

NSD — Norsk senter for forskningsdata AS NSD — Norwegian Centre
for Research Data Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen Tlf: (+47)
55 58 21 17 postmottak@nsd.no www.nsd.no

Katrine Giæver skrev den 21.12.2016 14:37:

Hei og tusen takk for raskt svar!

Jeg er bare litt redd for å gjøre ting feil så jeg må spørre en gang til. Jeg skal bruke lydopptak, men det er kun jeg som skal høre på disse. Det er jo et definisjonsspørsmål om stemme på lydbånd kan være gjenkjennbart, men er det ikke meldepliktig når jeg ikke skal spille det av offentlig? Eller er det vanlig å melde når man bruker lydbåndopptak?

Hilsen

Katrine Giæver

Fra: xxxxxx xxx <xxxxx.xxx@nsd.no>

Sendt: onsdag 21. desember 2016 14.49

Til: Katrine Giæver <katrine.giaver@hil.no>

Emne: Re: Fwd: [nsd.personvernombudet] meldepliktig? ,

Hei igjen Katrine,

Takk for tilbakemelding. Stemme i seg selv er ikke identifiserende, men i kombinasjon med bakgrunnsvariabler som bosted, arbeidsplass, yrke etc., kan stemme være nok til å identifisere en enkeltperson. Dette er uavhengig av om det bare er du som skal høre på lydopptakene. Det er det som befinner seg i datamaterialet ditt (lydopptak, notater og transkripsjoner) som avgjør om prosjektet er meldepliktig eller ikke. Dersom en kan identifisere enkeltpersoner ut fra datamaterialet er det meldepliktig.

Dersom du ønsker en formell vurdering av om prosjektet ditt er meldepliktig eller ikke må du sende inn en meldeskjema, så kan vi gjøre en vurdering ut i fra det.

Ta gjerne kontakt dersom du har flere spørsmål.

Vennlig hilsen,

XXX XXXXX

Rådgiver I
Adviser

Seksjon for personverntjenester I Data
Protection Services Tlf: (+47) 55 58 28 74

Vedlegg 2:

Informasjonen er sammenfattet her. Alle deltakere fikk den generelle informasjonen innledningsvis, og så ble det spesifisert inn mot avdelingspersonale, intervjudeltakere og fokusgruppedeltakere.

Forespørsel om å delta i doktorgradsprosjekt om dannels- og læringsprosesser i flerkulturelle barnehager

Jeg er en doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Lillehammer og temaet for avhandlingen min er barns dannels- og læringsprosesser i flerkulturelle barnehager. Temaet er valgt med utgangspunkt i barnehagelovens § 1 som sier at

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling.

I dette prosjektet forsøker jeg å undersøke dannels- og læringsprosesser i barnehager preget av språklig og kulturelt mangfold. Jeg vil se på hvordan barnehagen som system fungerer for barn med minoritetsbakgrunn, det vil si hvordan politiske føringer og føringer fra barnehagelærerutdanningen samt ansattes arbeid kan påvirke innholdet i barnehagene og hverdagen for barna. Jeg bruker et kritisk, fortolkende perspektiv som innebærer å forsøke å forstå noe av det som skjer, og eventuelt også å tenke på nye måter om praksis i barnehagen. Samspill mellom barn og voksne er en viktig del av temaet. Jeg kommer til å skrive om dette i avhandlingen. Forskningsprosessen skal etter planen avsluttes i 2019.

Deltakende observasjon

Når jeg jobber med deltakende observasjon forsøker jeg i størst mulig grad å være redelig overfor deltakende personalet. Jeg samtaler underveis og stiller spørsmål om ting jeg stopper opp ved og blir opptatt av. Deltakernes forklaringer kan gi meg en ny forståelse. Jeg vil forsøke å unngå å gi deltakerne i prosjektet overraskelser i den forstand at de leser noe jeg har skrevet som involverer dem, og som de ikke var klar over at jeg reflekterte rundt. Det er et mål å finne fram til noen mønstre, det vil si at det ikke er så interessant å observere noe som bare skjer i en barnehage med mindre det inngår i en større diskurs som kan gjenkjennes utover det enkelte praksisstedet. Jeg gjør feltarbeid i tre ulike barnehager.

Når det er sagt, kan det hende vi ser ting på forskjellige måter, og rent forskningsetisk må jeg navigere etter det jeg ser som riktig og viktig med utgangspunkt i observasjoner og teoriene jeg bruker. Å delta i prosjektet innebærer å ta høyde for at man kan komme til å lese noe man ikke kjenner seg igjen i. Selv om vi samtaler underveis kan jeg ikke klare å redegjøre for alt jeg kommer til å skrive. Jeg har ansvar for de tolkningene jeg gjør, og disse representerer bare

en del av virkeligheten. Det jeg kan love, er at alt materiale vil bli anonymisert, det skal ikke være mulig å gjenkjenne personer eller barnehager. Dere kan trekke dere ut av prosjektet når som helst.

Intervju med språkansatte

Du får denne forespørselen fordi jeg ønsker å gjøre gruppeintervju og enkeltintervju med ansatte som jobber spesielt med språk, og snakke om samarbeid med barnehagene og hvordan dere legger til rette for et godt læringsmiljø. Jeg bruker diktafon og tar opp samtalene, transkriberer intervjuene og sletter opptakene umiddelbart etterpå. Intervjuene kan vare inntil en time. Alt innhold anonymiseres og kan brukes inn i doktoravhandlingen. Dere kan når som helst velge å trekke dere ut av prosjektet.

Intervju med foreldre

Jeg ønsker å gjøre intervju med deg / dere som foreldre til barn i barnehage, og snakke om hvordan du / dere opplever barnas hverdag både i barnehagen og hjemme. Jeg bruker diktafon og tar lydopptak av intervjuene og transkriberer det som blir sagt. Intervjuene kan vare inntil en time. Alt innhold anonymiseres, og kan brukes inn i doktoravhandlingen. Dere kan når som helst velge å trekke dere ut av prosjektet.

Fokusgruppedeltakere

Jeg ønsker å sette ned en fokusgruppe som møtes hver annen måned våren, eventuelt også høsten 2017, og jeg vil gjerne ha deg med i gruppen. Jeg kommer til å legge fram aktuelle temaer knyttet til språklig og kulturelt mangfold som jeg ønsker at dere skal diskutere. I en fokusgruppe skal samtalen i størst mulig grad foregå mellom deltakerne, men jeg har ansvar for temaer og struktur av gruppene. Møtene vil vare i ca. to timer og jeg bruker diktafon til å gjøre opptak av det som blir sagt. Jeg kommer til å bruke samtalene som grunnlag for analyser, tolkninger og tekst i doktoravhandlingen. Alle opptak blir slettet og alle uttalelser anonymiseres. Jeg ber også om at du eventuelt sender meg epost dersom du har praksisfortellinger som du har lyst til å dele og du mener kan ha relevans for prosjektet. Deler av dette kan bli brukt inn i avhandlingen. Du kan når som helst velge å trekke deg ut av gruppa.

Dersom du etter å ha lest dette samtykker i å delta i dette prosjektet, ber jeg deg om å undertegne vedlagte samtykkeskjema og gi det til meg.

Med vennlig hilsen

Katrine Giæver

Høgskolen i Lillehammer

Tlf: 901 42 638

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker i å delta i prosjektet på de premissene som er beskrevet, og at mitt bidrag brukes inn i Katrine Giævers doktoravhandling.

Navn:.....

Sted og dato:.....

Vedlegg 3:

Informasjon om deltakende observasjon i barnehagen

Jeg er en doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Lillehammer og temaet for avhandlingen min er barns dannelses- og læringsprosesser i flerkulturelle barnehager. Temaet er valgt med utgangspunkt i barnehagelovens § 1 som sier at

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling.

Denne barnehagen er en av tre barnehager der jeg ønsker å gjøre deltakende observasjon i en utvalgt barnegruppe. Det vil si at jeg vil være i barnehagen der ditt barn går ca. 10 dager dette halvåret og delta i arbeid med barna, observere dem i samhandling med hverandre og personalet, og ha samtaler med personalet om hvordan de legger til rette for gode dannelses- og læringsprosesser i barnehagen. Jeg vil prøve å finne ut hvordan barnehagene kan skape et godt læringsmiljø for barn i flerkulturelle barnehager, og dette skriver jeg om i doktoravhandlingen. Alle uttalelser og observasjoner vil bli anonymisert, og det vil heller ikke fremgå i avhandlingen hvilken barnehage dette er. Jeg har skrevet under på taushetsplikt og vil ikke gå ut med noe informasjon som kan identifisere noen av barna eller deres foreldre. Du kan velge å bestemme at barnet ditt ikke skal være med i observasjonene hvis du ikke ønsker det.

Dersom du har spørsmål om dette kan du ta kontakt med pedagogisk leder på avdelingen, eller du kan ringe meg på telefon 901 42 638.

Med vennlig hilsen

Katrine Giæver

Katrine.giaver@hil.no

Høgskolen i Lillehammer

Vedlegg 4

Hentet fra NSDs hjemmesider januar 2017

Informasjon og samtykke

Hovedregelen når man registrerer personopplysninger i forskning, er at man må innhente (skriftlig eller muntlig) samtykke fra deltakerne. Det er også viktig å tilpasse informasjonen til deltakerne når det gjelder alt fra språk og alder til kulturell bakgrunn. Se for øvrig Informasjon og samtykke (/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/index.html), og Når kan barn samtykke selv? (</personvernombud/hjelp/index.html#hideid6>)

Personopplysninger innhentet til forskning skal ikke oppbevares lenger enn det som er nødvendig for formålet. Personopplysninger kan imidlertid oppbevares og benyttes videre etter prosjektets avslutning til eksempelvis etnografiske- eller forskningsformål, dersom en har innhentet samtykke fra deltakerne til dette.

Dersom datamaterialet skal publiseres med personopplysninger, for eksempel via en filmsnutt, bilder eller andre identifiserende opplysninger, må man ha innhentet samtykke fra deltakerne også til slik publisering.

Vedlegg 5

Intervjuguide

Intervjuene startet med introduksjon av prosjektets intensjoner, gjennomgang av informasjonsskjema og presentasjon av meg selv.

Språkpersonale

Denne intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for intervjuer med språkpedagoger, språkpersonale og deres leder.

Bakgrunn

Hva er de formelle kriteriene for å jobbe som språkpedagog?

Fortell om deres faglige bakgrunn og erfaring

Hva er bakgrunnen for at dere søkte stilling som språkpedagoger?

Samarbeid med barnehagene

Hvilke føringer har språkpedagogene for arbeid i barnehagene?

Hva går daglige arbeidsoppgaver ut på?

Hvordan opplever dere samarbeidet med barnehagene?

Arbeid med språk

Hvilket syn har dere på arbeid med språk i barnehagene?

Hvordan jobber dere med flerspråklighet i barnehagene?

Bruker dere bestemte kartleggingskjemaer og språkverktøy? Fortell eventuelt litt om disse og hvordan de fungerer.

Er det noe spesielt som karakteriserer området dere jobber i med tanke på språklig og kulturelt mangfold?

Samarbeid med skolen

Hvordan opplever dere samarbeidet med skolen?

Opplever dere at skoler og barnehager deler syn på hva som er viktig for barn å lære om og av språk i barnehagene?

Opplever dere at skole og barnehage deler syn på hva som er mulig for barn å lære i løpet av barnehagetiden?

Hva mener dere selv er det viktigste barna dere jobber med skal lære før skolestart?

Til slutt

Hvis dere fikk det dere mener er tilstrekkelig med ressurser, hvordan ville språkarbeidet i barnehagene sett ut?

Foreldre

Denne intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for intervju med foreldrene

Bakgrunn

Hvor lenge har du / dere bodd i Norge, og hva er bakgrunnen for at dere kom?

Hvem bor barnet sammen med?

Barnehagen

Hvorfor har du valgt å la barnet ditt gå i barnehagen? Hvordan opplever du at det trives?

Kan du fortelle om hva barnet lærer i barnehagen? Hva synes du er viktig at det lærer?

Hjemmesituasjonen

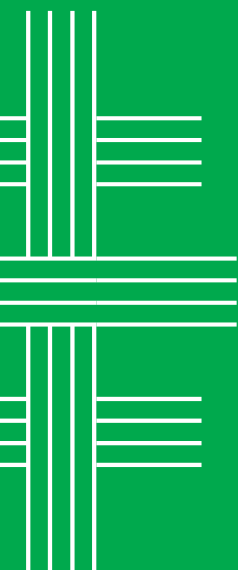
Hvilke språk snakker dere hjemme? I hvilke situasjoner snakker barnet ditt andre språk enn norsk?

Snakker barnet ditt norsk andre steder enn i barnehagen?

Hva liker barnet ditt å gjøre når det ikke er i barnehagen?

Er det ting i Norge du opplever som utfordrende?

Hva ser du som viktige mål for barnets framtid?



Høgskolen
i Innlandet

Denne avhandlingen undersøker det dialogiske potensialet i ulike pedagogiske praksiser i hypermangfoldige barnehager. Formålet med studien er å få innsikt i barns muligheter til å delta aktivt i dialoger og samhandling i barnehagen, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn. Avhandlingens empiriske grunnlag er basert på en kvalitativ etnografisk studie bestående av feltnotater fra tre barnehageavdelinger som ligger i et område med stort innslag av beboere med ulik språklig, kulturell og religiøs bakgrunn, i avhandlingen karakterisert som hypermangfoldig. Videre baserer analysene seg på fokusgruppeintervju med barnehagelærerstudenter samt intervjuer og samtaler med ansatte tilknyttet de tre barnehageavdelingene.

Avhandlingens funn viser til hvordan ulike former for pedagogisk praksis hadde betydning for barnas deltakelse i dialoger. Dels anvendte personalet en monologisk praksis der forhåndsbestemte læringsmål sto sentralt og resultatet var forutsigbart, og dels anvendte de en spontan form for pedagogisk praksis der barna ble gitt rom for å delta og påvirke. Jo strammere læringsmålene framsto, jo mindre var barnas mulighet til å påvirke samhandlingen. Videre viser avhandlingens funn at et dominerende norsk kulturgrunnlag i barnehagen kunne gjøre innholdet mer tilgjengelig for barn med majoritetsbakgrunn, og til dels ekskludere barn med minoritetsbakgrunn. Barnehagens innhold forankret i norsk kultur kunne være subtilt og vanskelig å forutse, og gjorde det til en utfordring for hver enkelt ansatt å påvirke dialogene, til tross for at de i utstrakt grad behersket kommunikasjon med barn de ikke delte talespråk med. Selv om personalet brukte avanserte metoder for å kommunisere med barn i hypermangfoldige barnegrupper, var barnehagenes definisjon av språkarbeid i hovedsak knyttet til norsk språk.