

NORDISK BARNEHAGEFORSKNING 2012

Nordisk Børnehøveforskning
Norrænar Leikskólarannsóknir
Nordic Early Childhood Education Research

Pohjoismainen Varhaiskasvatustutkimus
Nordisk Förskoleforskning
www.nordiskbarnehageforskning.no

ISSN 1890-9167

VOL 5 NR 13 SIDE 1-21

‘Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold’¹ Diskursive lesninger av inkludering i barnehagen

Ann Merete Otterstad Høgskolen i Oslo

Camilla Eline Andersen Høgskolen i Hedmark

Title: A ‘resource-oriented approach to linguistic and cultural diversity’. Discursive readings of inclusion in early childhood education.

Abstract: This article critically questions how contemporary multicultural pedagogical work for inclusion in Norwegian children’s centers is described in government documents. We find in these documents that what is named as a discursive ‘resource-oriented approach to cultural diversity’ is presented as a strategy to understand how to work and analyse multicultural pedagogical issues. As preschool teachers and researchers our interest is to investigate how and why a resource-oriented approach today seems to have become part of preschool teachers’ normative multicultural work for inclusion. By analysing official early childhood documents discursively we question what effects a resource-oriented approach may have on professional multicultural knowledge production.

Keywords: multicultural work, professionalism, resource-oriented strategy, critical analysis

Email: ann.otterstad@hioa.no
camilla.andersen@hihm.no

Peer-reviewed article: Sent to reviewers: April 2010, Accepted: December 2011, Published: September 2012

¹ Tittelen er satt mellom sitattegn fordi den er hentet direkte fra ett, av i alt 12 temahefter for barnehagen, utgitt av Kunnskapsdepartementet i perioden 2006-2010.

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290160-temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf

INNLEDNING

Diskurser² knyttet til flerkulturelt pedagogisk arbeid i det norske barnehagefeltet har endret seg siden dets begynnelse på 1980-tallet (Bleken, 1981). Ulike diskursive begrunnelser for språklig og kulturelt mangfold/flerkulturelle strategier har i årtier, både politisk og pedagogisk, vært knyttet til virkninger av inkludering og deltakelse i samfunnet. Ved å se tilbake på barnehagens flerkulturelle praksiser i Norge, framstår noen teoretiske retninger for flerkulturelt arbeid i barnehagen tydeligere enn andre (Otterstad, 2009). På 1980-tallet ble flerkulturelt arbeid i barnehagen ofte knyttet til kultursammenligningsdiskurser (Engen, 1989; Skoug, 1989), på 1990-tallet anti-rasistiske strategier (Øygarden Mjelve, 1994) og kritisk multikulturalisme (May, 1999), på 2000-tallet postkolonial teori (Andersen, 2002) og fra 2006 ble en ressursorientert tilnærming til flerkulturelt arbeid som strategi introdusert gjennom *Temahftet om språklig og kulturelt mangfold* utgitt av Kunnskapsdepartementet (KD, 2006). En ressurstilnærming til flerkulturelt arbeid i barnehagen omtales i dag både i sentrale offentlige dokumenter for barnehagefeltet, og i fagbøker som utdanner barnehagelærere (eks. Gjervan, Andersen & Bleka, 2006; Aamodt & Hauge, 2008; Sand, 2008; Fajersson, Karlsson, Becher & Otterstad, 2009). De overnevnte flerkulturelle strategiene er beskrevet ut fra store tidslinjer. Det er imidlertid vesentlig å få fram at flerkulturelle diskursive barnehagepraksiser ikke kan sies å avspeile *en* teoretisk retning isolert sett - men at flerkulturelt arbeid i barnehagen er komplekst og innvevd i mange diskurser på samme tid.

Vårt bidrag i debatten om inkludering tar i denne artikkelen sikte på å skaffe innsikt i de ulike diskursene om flerkulturelt arbeid i barnehagen og se disse i sammenheng med Kunnskapsdepartementets satsning på *en ressursorientering tilnærming*. Bakgrunnen for artikkelen er å foreta en kritisk gjennomgang av aktuelle offentlige dokumenter for å spore noen tendenser til at Kunnskapsdepartementet har satset på en *ressurstilnærming til språklig og kulturelt mangfold* i barnehagen. Vi har flere ønsker med å skrive en kritisk artikkel om flerkulturelt arbeid; en er å forsøke og påvirke feltet politisk og pedagogisk, en annen å informere om tidligere og nåtidige flerkulturelle diskurser om språklig og kulturelt mangfold. En tredje å bidra til at diskursen *ressursorientert tilnærming* undersøkes som en mulig «tatt for gitt» konstruksjon om flerkulturelt arbeid. Det siste poenget dreier seg om at betegnelsen *en ressursorientert tilnærming til flerkulturelt arbeid*, kan fungere som en hverdagsbeskrivelse, og som det derfor i mindre grad stilles kritiske spørsmål til. Vår studie viser at det er varierende og motstridende kunnskapsoppfatninger om hvordan barnehagen ut fra sitt samfunnsmandat best skal arbeide for å oppnå inkludering for alle. Artikkelen reiser også noen kritiske spørsmål til dette.

Våre diskusjoner og analyser knytter *ressursorientert tilnærming* til spørsmål om diskursive, økonomiske og politiske påvirkninger for strategien, hvorfor og når en slik strategi introduseres og hvordan den forhåpentligvis skal praktiseres av praksisfeltet (Vidovich, 2007). Vi er inspirert av Opdal (2008), Ozga (2000, 2009) og Vike (2006) i våre lesninger av politiske styringsdokumenter. Disse forfatterne skriver ut fra en forståelse av at tekster og teksters posisjoner maktmessig har innflytelse på praksisfeltet. Ved å bruke offentlige dokumenter som

² Når vi analyserer konstruksjonen *en ressursorientert tilnærming* i et diskursivt perspektiv, forstår vi inkludering i barnehagen ut fra et språkbasert handlingsfellesskap. Et språkbasert handlingsfellesskap består i følge Foucault (2005) av handlingspraksiser eller diskursive regelmessigheter, som ut fra vår studie, dreier seg om å rette fokus på posisjonen *ressursorientert tilnærming* i tillegg til flere måter å tenke og gjøre flerkulturelt arbeid i barnehagen.

datamateriale i denne studien leser vi tekstutsnitt fra disse og tillegger dem status som aktive aktører. Det er hele tiden konstruksjonen *en ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold* som er studiens omdreiningspunkt, også når vi velger tekstutsnitt for våre lesninger. Vi går altså ut fra at dokumenter med sine tekster, legger noen premisser for produksjoner av flerkulturelt arbeid i barnehagen.

Når vi gransker *en ressursorientert tilnærming* diskursivt, bygger vi bl.a. på Foucault (1999) som hevder at utsagn kan leses som diskursive regelmessigheter. Vi undersøker spesifikke begreper som kan knyttes opp mot en *ressursorientert strategi*, og leter etter mønstre som bidrar til å skape en viss diskursiv *orden* rundt begrepsvalgene (Foucault, 1999). En diskursiv ordenstenkning har i seg overvåkning og maktposisjon. Inspirert av Latour (2005) tenker vi oss at det er et mangfold av *aktører* og *nettverk* som holder orden på diskursene om inkluderingsstrategier i barnehagefaglig arbeid, når *en ressursorientert tilnærming* skrives fram i dokumentene. Det er noen av disse vi er interessert i å stoppe opp ved og diskutere i denne artikkelen. Vi starter med å sette studien i norsk inkluderingskontekst, for så å redegjøre nærmere for analysestrategiene vi benytter i lesninger av et utvalg av offentlige dokumenter som legger føringer for en ressursorientert tilnærming til flerkulturelt arbeid i barnehagen.

BAKGRUNN FOR STUDIEN

Norge er i økende grad blitt et flerkulturelt samfunn. Til sammen har i følge Statistisk Sentralbyrå 552 000 personer i Norge innvandrerbakgrunn (inkluderer innvandrere og norskfødte med to innvandrede foreldre), noe som tilsvarer 11,4 prosent av Norges befolkning (Andreassen & Dzamarija, 2010). Blant norske barnehage- og skolebarn er om lag 150 ulike språk representert (SSB, 2009). Ved utgangen av 2009 var det 25 100 barn av totalt 270 200 barn i barnehage som hadde minoritetsspråklig bakgrunn (ut fra SSB sine kategorier) (Nygård, 2010). 68 prosent av alle barn med minoritetsbakgrunn i barnehagealder går i barnehage (NOU, 2010). Etterspørselen etter flerkulturell kunnskap og forståelse har økt innen pedagogisk forskning og yrkesfelt, samtidig som at en svært liten andel profesjonsutøvere i barnehage har formell utdanning innenfor det flerkulturelle fagfeltet (Andersen, 2012). Inkludering for alle er en politisk målsetting som innebærer å fjerne barrierer for innvandrere og deres etterkommere i utdanning og arbeid. I offentlige styringsdokumenter uttrykkes inkluderings- og mangfolds-politikk eksplisitt ved at alle, uavhengig av opprinnelse og kjønn, skal ha like muligheter, rettigheter og plikter til å delta i samfunnet og bruke sine ressurser (Otterstad, 2006). For å realisere like muligheter, sees brukerrettede og tilpassede offentlige tjenester som en forutsetning for at alle borgere, uansett bakgrunn, skal få likeverdige tilbud (Kommunal- og Regionaldepartementet, 2003-2004).

Det norske samfunnet består av mange ulike religioner, kulturelle uttrykk, nasjonaliteter og språk. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* har en målsetting om en inkluderende barnehage, preget av mangfold, respekt og likeverd (KD, 2011). I rammeplanen uttrykkes dette blant annet slik:

Geografisk mobilitet og en økende internasjonalisering har medført at det norske samfunnet er langt mer sammensatt enn tidligere. Det er derfor mange måter å være norsk på. Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen. Sosiale, etniske, kulturelle, religiøse, språklige og økonomiske forskjeller i befolkningen medfører at barn kommer til barnehagen med ulike erfaringer. Barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger (KD, 2011, s. 8).

Profesjonsutøvere utfordres i dag til å skape forståelse og toleranse på tvers av kulturer, motvirke diskriminering og iverksette politiske idealer om inkludering og kvalifisering for alle (Otterstad, 2008a). Rammeplanen for barnehagens mandat er å følge opp politikernes målsettinger om å sikre alle barn deres rettigheter om inkludering, også i barnehagen. Vi er, som forskere, opptatt av å undersøke hvordan dette arbeidet skal ha legitimitet i barnehagen, dvs. hvilke teoretiske og praktiske perspektiver som ligger til grunn for flerkulturelt pedagogisk arbeid.

STUDIENS TEKSTER OG ANALYSESTRATEGIER

Vi baserer vår studie på å lese offentlige styringsdokumenter diskursivt. Dokumentene er; *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2011), *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (KD, 2006) og *Likeverdig opplæring i praksis* (KD, 2007). Hoveddelen av datamaterialet som analyseres er hentet fra *Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold* (KD, 2006). Dette skyldes at det er her ressursstrategien argumenteres tydeligst. Rammeplaner og offentlige styringsdokumenter har i kraft av sitt mandat til hensikt å beskrive i generelle vendinger ulike perspektiver for pedagogisk arbeid. Dokumentene har vanligvis ingen forfatternavn, med unntak av temaheftene knyttet til rammeplan for barnehagen. Det finnes i dag 12 ulike temahefter for barnehager.³ I forordet til heftene presiseres det at hver forfatter står ansvarlig for innholdet samtidig som Kunnskapsdepartementet står som utgiver. Det er Kunnskapsdepartementet som legger føringer for de politiske perspektiver og pedagogiske retninger som skrives fram som satsningsområder for inkludering og deltakelse i samfunnet, og i og med at temaheftene utgis av Kunnskapsdepartementet, mener vi at det i seg selv skaper føringer for profesjonsutøvere og da særlig i forhold til de temaene som heftene berører.

Vi leste om ressursorientert vs. en problemorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold første gang i en fagbok fra 2004 (Hauge), og senere har vi funnet igjen konstruksjonen i en mengde fagbøker på feltet. Disse er; *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006), *Familielæring* (Aamodt & Hauge, 2008), *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (Sand, 2008) og i boka *Grip sjansene: Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (Fajersson, Karlsson, Becher & Otterstad, 2009). Tilnærmingen finnes videre i litteratur og kursmateriell om kompetanseutvikling i barnehager i regi av det statlige oppnevnte Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

Å undersøke politiske dokumenter

Når kunnskapsdepartementet publiserer offentlige styringsdokumenter for barnehagen baseres også innholdet på politiske trender. Ressurstilnærmingen kan spores tilbake til 1970- og 80-tallet da innvandring i Norge ble sett som en ressurs der «et fargerikt fellesskap» var et argument som ble brukt »for» innvandring (Gullestad, 2002). I vår studie finner vi støtte hos Ozga (2000) som hevder at det er viktig å forstå hvilke posisjon politiske dokumenter kan få

³ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2008/temahefter---rammeplan-for-barnehagen.html?id=498148

for feltet. Hun ser politiske dokumenter som arena for komplekse spenningsforhold, der nye begreper om mening konstrueres. Ozga (2009) ber oss analysere statens styringssystemer, fordi disse i varierende grad produserer 'policy technologies' (s. 150), som kan utøve kontroll på innholdet i for eksempel i rammeplanen for barnehagen. Når vi setter Ozgas (2009) teknologibegrep i sammenheng med en ressursorientert tilnærming gir det mulighet til å undersøke strategien diskursivt i relasjon til flerkulturell pedagogikk ut fra makt-, pedagogiske, historiske, filosofiske og- eller antropologiske teorier.

Velferdsstatens politikk og posisjon

Haug (1992) sier at pedagogiske tradisjoner, utdanningskulturer og praksiser utvikles i sammensatte samspill mellom pedagogikk og politikk, historiske forutsetninger, institusjonelle ordninger og institusjonskultur, samt samfunnets og statens krav til institusjonene. Flerkulturell pedagogikk og forståelser av mangfold er her forstått som forholdsvis nyetablerte pedagogiske praksiser i barnehager som fordrer analyser på ulikt nivå. Når for eksempel barnehagepedagogikk diskuteres internasjonalt, henvises det til OECD (2006) som hevder at Skandinavia bygger på en sosialpedagogisk tradisjon, der individet har spesifikke inkluderingsrettigheter og plikter. Men i de skandinaviske landene er i følge Vike (2006), enkeltmenneskets liv i høyere grad til stede enn i andre land en kan sammenligne seg med. Den skandinaviske velferdsstaten er radikalt inkluderende, samtidig som den velferdsstatlige inkluderings toleransen kan bygge på en underforstått antakelse av at mangfold forstås endimensjonalt. Vike (2006) hevder at mangfold i praksis har en tendens til å skape en forskjell mellom normalitet og avvik, mellom de ressurssterke og de ressursvake, eller satt på spissen, mellom de norske og de med «annerledes» kultur enn den normaliserte norske. Han mener at velferdsstatens voksende overskudd av gode hensikter ovenfra, via offentlige instanser, kan lage en kunstig avstand til institusjonsnivået, her forstått som barnehagen. Hvis vi bruker Vikes (2006) antakelser om at avstanden til statlig styringsorgan og barnehagens praksisfelt øker i dagens samfunn, er det formålstjenlig å drøfte tekster i offentlige styringsdokumenter om flerkulturell praksis for barnehagen. Fagfolk i førstelinjen, her profesjonsutøveren i barnehagen, forventes å forholde seg til offentlige styringsdokumenter, og å ta ansvar for og anvende stadig mer komplekse flerkulturelle profesjonskunnskaper i sin pedagogiske praksis. Slik vi forstår Vike og Ozga oppfordrer de profesjonsutøvere og forskere til å analysere de ulike posisjonene fagfolk kan ta eller få tildelt ut fra et politisk strukturelt nivå, men også på mikronivå (i barnehagen). Overført til denne studiens tematikk er noen av spørsmålene vi stiller i denne artikkelen; hvordan har en ressursorientert strategi til flerkulturelt arbeid fått en slik dominerende posisjon som den ser ut til å ha på feltet i dag, hva kan ligge bak en slik konstruksjon og hvordan legitimeres den faglig?

Tekstanalyser

Begrunnelser for valg av tekstanalyse bygger bl.a. på Opdal (2008). Han argumenterer for at analyser av språkbruk i faglige tekster og offentlige styringsdokumenter kan avdekke innhold i begreper ut fra uttrykk de er bærere av. Det innebærer at vi ikke bare er fokusert på å analysere tekstens mening, men se på dens funksjoner og hva den kunnskapsmessig konstruerer og gjør. En slik inngang passer inn i Raaens (2002) forståelse om at tekster, (vi velger her et utvidet tekstbegrep som inkluderer institusjonelle diskursive praksiser), er medskaper i produksjon av profesjonsutøvers blikk og tenkesett for praksis. Vi har valgt flere innganger til tekstlesningene våre. De opptrer ikke kronologisk, men veves sammen i framstillingen av diskursene rundt ressurstilnæringsstrategien.

Den første inngangen er en historisk analyse, med begrunnelse om at det gjennom 30 år er produsert ulike teoretiske perspektiver om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen, og i samfunnet for øvrig. Ved å analysere begrepet ressursorientert tilnærming med en slik inngang, kan inskripsjoner (Latour, 1987) om ressursorientert tilnærming til mangfold i barnehagen gi oss tilgang til kildene for utsagnene om tilnærmingen, for eksempel hvilke ideer, normer og verdier (diskurser) de er bærere av. Vi analyserer tekstproduksjonens historie, her spesifikt innrettet på flerkulturdiskurser. Når spesifikke språklige betegnelser benyttes i profesjonsfeltet kan de ikke sees som isolerte størrelser, de inngår i logiske teoretiske, politiske, historiske og institusjonelle strukturer og danner diskursive konstruksjoner for profesjonsutøveren (Foucault, 1999). En kort oversikt over barnehagefaglige flerkulturelle-/mangfoldsdiskurser⁴ de siste 30 årene kan betegnes som; flerkulturelt arbeid, kultursammenligningsdiskurser, rasisme/antirasisme, multikulturalisme/kritisk multikulturalisme, postkolonialisme, og ressurs- vs. problemorientert tilnærming (Otterstad, 2009). Disse ulike diskursene påvirker profesjonsutøveres begrunnelser og handlinger om inkluderingsarbeid i barnehagen (jf. Raaen).

Når vi bruker en diskursiv analysetilnærming til tekstutvalgene bygger den på at konstruksjonen diskurs og diskursive praksiser undersøkes for å forstå de logikker og effekter som maktmessig er med på å strukturere profesjonsutøveres tenkninger og handlinger om flerkulturelt arbeid i barnehagen (Foucault, 1999; Neumann, 2001; Otterstad, 2009). Her er autoritetsposisjoner som disiplinering, regulering, kategorisering og normalisering spesifikke aspekter ved analysetilnærmingen.

En siste analytisk tilnærming er inspirert av dekonstruktive lesninger (Derrida & Caputo, 1997). Vi avgrensner vår bruk av Derrida til å lete etter *différance*, det som framstår som forskjellig fra det som vanligvis språklig/tekstuel oppfattes som gjenkjennende pedagogiske perspektiver. Derridas (1976) tese er at språket ikke er nøytralt, men også innehar skjulte betydninger, *différance*. Betegnelsen *différance* signaliserer at kunnskap kan oppfattes som motstridende, tvetydige og forhandlende avhengig av hvilke sammenhenger de framstilles i. Språket trekker språkbrukeren inn i et maktfelt fylt av skjulte diskurser og logikker. Tekster kan således sies å inneha tause forutsetninger og kan være bærere av flere og til dels motstridende diskursive praksiser. For å oppdage diskursive motsetninger i tekster, må de aktivt letes fram. For oss fungerer Derrida på den måten at vi leter i og finleser tekstene vi bruker på søk etter det som ikke sies, en form for negasjon, og det som skrives fram som entydige konstruksjoner om språklig og kulturelt mangfold. Dette forutsetter kritiske lesemåter på teksters meningsbrytninger, der vår interesse for analysen er å identifisere brudd, uklarheter og spenninger i argumentasjoner som framkommer i offentlige styringsdokumenter. Vi forsøker å spore betydningsfulle nøkkelord og meningsbærende inskripsjoner av språklig og kulturelt mangfold som ressursorientert tilnærming (Jørgensen & Phillips, 1999). Begrepet *spore* (trace) er inspirert av Derrida, som åpner for å lete etter konflikter, det vi si å søke etter distinksjoner (motsetninger) i tekster (Derrida, 1976).

For lesere som ikke er kjent med en ressursorientert tilnærming presenterer vi kort hvordan denne skrives fram i *Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold* (KD, 2006).

⁴ Jf. innledningen.

'EN RESSURSORIENTERT TILNÆRMING'

En ressursorientert tilnærming betegnes ved at språklig og kulturelt mangfold skal være en integrert og ordinær del av barnehagens pedagogiske virksomhet, og at personalet tar konsekvensen av mangfold i den videre utvikling av barnehagen (KD, 2006). I temaheftet kan vi lese at:

Mangfold kan være en integrert del av barnehagens pedagogikk, innhold og organisering, hvis ledelsen gir rom for det og tar konsekvensen av mangfoldet i utviklingen av barnehagen. Vi kan da si at personalet har en ressursorientert tilnærming til mangfold (2006b, s. 8, utheving i original).

Foreldre er viktige samarbeidspartnere i førskolelæreres pedagogiske arbeid (KD, 2011). I temaheftet (KD, 2006) poengteres viktigheten av at personalet, i en ressursorientert tilnærming, også er oppmerksomme på hva foreldre bringer med seg til barnehagen:

Barnehagen er et viktig møtested for småbarnsforeldre. I en barnehage med en ressursorientert tilnærming til mangfold verdsettes foreldrenes likheter og ulikheter, og ulike tanker om hva som er barns beste får komme til uttrykk (s. 41).

Videre knyttes en ressursorientert tilnærming til personalsamarbeid, ledelse og inkluderingsarbeid:

Når barnehagens ledelse og personalgruppen har en ressursorientert tilnærming til mangfold kan dette bidra til inkludering og forebygge diskriminering mellom barna. Den flerkulturelle barnehagen kan bli et fellesskap der alle er inkludert (KD, 2006, s. 19).

Sitatene viser hvordan en ressursorientert tilnærming ønsker å fremme inkludering og forebygge diskriminering, noe som er i tråd med barnehagens mandat (KD, 2011). I våre lesninger av temaheftet finner vi et forbehold om konstruksjonen ressursorientert tilnærming og dette forbeholdet uttrykkes slik:

Det er ikke nødvendigvis slik at noen barnehager bare er ressursorienterte, mens andre igjen bare har en problemorientert tilnærming til mangfold. Disse to kategoriene kan likevel fungere som analyseverktøy for å se på arbeidet i egen barnehage med et kritisk, reflekterende blikk (KD, 2006b, s. 10).

I en problemorientert tilnærming til mangfold forstås mangfold som et hinder for barnehagens arbeid, det ignoreres og/eller underkommuniseres i barnehagehverdagen (KD, 2006). En barnehage kan ikke nødvendigvis plasseres i den ene eller andre kategorien, men kategoriene ressursorientert vs. problemorientert vil i følge temaheftet hjelpe profesjonsutøver å granske egen pedagogisk praksis. Her settes en ressursorientert tilnærming opp som en dikotomisk konstruksjon, noe som også kommer fram i følgende sitat:

Det er ikke alltid slik at mangfold blir møtt med en ressursorientert tilnærming fra personalet i barnehagen. Personalet kan også ha en problemorientert tilnærming til språklig, kulturelt og religiøst mangfold. En slik tilnærming til mangfold kan få negative konsekvenser for barnas selvopfatning og deres muligheter for en positiv utvikling og læring i barnehagen (s. 8).

Slik vi leser begrunnelsene om ressursorientert tilnærming ser det ut til at barnehagefaglig arbeid dreier seg om nettopp å øke forståelser for mangfold, likeverd, respekt, toleranse og å motvirke diskriminering. Dette har gjenklang i rammeplanen der det står at 'toleranse og respekt skal være grunnleggende verdier i barnehagen' (KD, 2011, s. 12). Etske forbehold

problematiseres imidlertid ikke i rammeplanen eller temaheftet, og begreper som likeverd, toleranse og respekt framstilles slik som entydige, dvs. som om alle som leser dokumentene legger inn samme betydning i disse begrepene, uavhengig av sosial, religiøs og kulturell bakgrunn. Dette leder oss inn i en redegjøring av vår forståelse for hvordan politiske dokumenter, som er denne undersøkelsens datamateriale, analyseres i artikkelen.

FIRE VALGTE ASPEKTER I EN RESSURSORIENTERT TILNÆRMING

Vi har i våre analyser valgt ut fire temaer for å problematisere ressurstilnærming som barnehagefaglig praksis for inkludering. Disse er 1) ressursorientering - *en utydelig teoretisk begrunnelse*, 2) ressursorientering - *enten eller distinksjon* 3) ressursorientering - *et individuelt profesjonsanliggende* og 4) ressursorientering - *normalisering og naturaliseringsdiskurser*. Temaene er skrevet fram ved å analysere politiske dokumenter ut fra; historisk analyse, analyse av makt og diskursiv dominansposisjon, kombinert med dekonstruktive tekstlesninger.

1. Ressursorientert tilnæringsstrategi – en utydelig teoretisk begrunnelse

For at leserne skal kunne følge våre analyser gir vi her, under det første temaet, en utvidet redegjørelse for hvordan en ressurstilnærming til mangfold beskrives i styringsdokumenter. I rammeplanen er ikke begrepet ressursorientert tilnærming brukt, men ved nærlesning mener vi å kunne se at den likevel legger opp til en slik tilnærming til flerkulturalitet. Her uttrykkes det at:

Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen. Sosiale, etniske, kulturelle, religiøse, språklige og økonomiske forskjeller medfører at barn kommer til barnehagen med ulike erfaringer. Barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger (KD, 2011, s. 8)

Videre kan vi lese i rammeplanen at:

Befolkningen i Norge er preget av språklig, kulturelt og religiøst mangfold som vil være berikende og en styrke for fellesskapet i barnehagen... ...Barns møte med ulike kulturer og tradisjoner legger grunnlag for respektfull samhandling mellom ulike etniske grupper (KD, 2011, s. 36)

Disse sitatene er slik vi leser det helt i tråd med det temaheftet uttrykker når en ressursorientert tilnærming⁵ beskrives. I temaheftet beskrives en barnehage som har en ressursorientert tilnærming slik:

-språklige, kulturelle og religiøse forskjeller sees på som en berikelse for fellesskapet i barnehagen

-ulike språk, kulturer og religioner anerkjennes og synliggjøres i barnehagens innhold, planer og organisering

- alle barn, foreldre og personale er inkludert i barnehagens flerkulturelle fellesskap

- barnehagen har en flerkulturell pedagogisk forankring (KD, 2006, s. 8, våre understrekninger).

⁵ På side 7 i temaheftet beskrives *en flerkulturell pedagogisk teori og praksis*, og dette ligger som en betingelse for det som på side 8 beskrives som *en ressursorientert tilnærming til mangfold*. Begge praksisene bygger slik vi forstår det på Hauge (2004). Hauge (2004) bruker begrepet felleskulturell framfor flerkulturell, men dette begrepet er ikke videreført til barnehagepedagogisk praksis i tekstene vi har lest.

I temaheftet står det spesifikt at språklige, kulturelle og religiøse forskjeller ses på som en *berikelse* for fellesskapet i barnehagen (KD, 2006b, s. 8). I praksis betyr det at ulike språk, kulturer og religioner *anerkjennes* og *synliggjøres* i barnehagens innhold, planer og organisering, og at alle barn, foreldre og personale slik blir inkludert i barnehagens flerkulturelle fellesskap.

Vi oppfatter at disse målformuleringer framstår i sin språkdrakt som hverdagslige og «tatt for gitt» og vi gjenkjenner måten å uttrykke seg på fra andre politiske dokumenter. Når vi videre dekonstruerer «tatt for gitte» formuleringer framstår enkelte begrep tydeligere enn andre. Ut fra de overnevnte setningene fra temaheftet undersøker vi ordene; *berikelse, anerkjennelse, synliggjøring av ulike språk, kultur og religion*. Disse betegnelse er gjenkjennbare termer knyttet til barnehagefaglige teorier i Norge. De knyttes an til diskursive praksiser som vektlegger betydningen av *sosial kompetanse, anerkjennelse og relasjonell kommunikasjonsteori* (Bae, 1996, 2004; Lamer, 1990). Dette er områder som det kunnskapsmessig legges vekt på i førskolelærerutdanninger.

En positiv tilnærming via ressurstenkningen vil kunne ut fra en slik presentasjon som den over, bidra til å *synliggjøre* mangfoldet. Synliggjøring av kultur kan historisk spores til kultursammenligningsteorien som Engen (1989) skrev fram på slutten av 1980-tallet. Denne teorien bygget på at det som er likt og forskjellig i ulike kulturer kan sammenlignes for å finnes fram til felles aksepterte normer og verdier for flerkulturelt arbeid i barnehagen (Sand, 2008). Vi oppfatter at Engens teoretiske konstruksjoner om kultursammenligning i barnehagefaglig faglitteratur (med unntak av Fajersson et al., 2009; Sand, 2008) og i temaheftet er helt fraværende som teoretisk inngang til å synliggjøre innholdet i pedagogisk arbeid med språk, kultur og mangfold. I rammeplandokumentet stilles det få pedagogiske begrunnelser til hva som oppfattes som ressurser utover at kultur og mangfold er *akseptert, anerkjent* og sett på som en *berikelse*.

Kultur er heller ikke videre problematisert i styringsdokumentene, men tas for gitt (se Kasins artikkel i dette tidsskriftet, 2010). Historiske blikk på flerkultur kan være antirasisme og postkolonialisme. Historie er med som bakteppe når fokus settes på hva som skjer mellom aktørene i barnehagen om noen er uenige eller har motstand til ressurstenkningskonstruksjonen. I barnehagen finnes et mangfold av oppdragelsespraksiser. Foreldre med annen etnisk/sosial kulturell bakgrunn enn majoriteten kan praktisere foreldreskap på ulikt vis enn dominerende skandinavisk barnehagepedagogisk praksis (jf. Gullestads likhetsideologi). Det kan være at ressurstilnæringsstrategien normativt innebærer visse aksepterte former for oppdragerpraksiser, uten at disse er transparente for alle foreldre i barnehagen. Når ressursorientert tilnærming til mangfold vektlegger positiv aksept av alle kulturuttrykk er det formålstjenlig å stille spørsmål om alle former for oppdragelsespraksiser er like aksepterte. En ukritisk vektlegging av ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold kan redusere muligheter for kritiske analyser av gjeldende diskursive praksiser i barnehagen. Personalet (ufaglærte og faglærte) jobber tett på hverandre, og viser således også personlige praksiser i arbeid med barn og foreldre, som bør tas med i diskusjonen om hvordan ressursorientert tilnærming skal praktiseres.

Det sies videre i sitatet over at alle barn, foreldre og personale er inkludert i barnehagens flerkulturelle fellesskap. Hvis der er slik at det er menneskene i barnehagen som skal bidra til en flerkulturell pedagogisk forankring, er det helt vesentlig å identifisere hva et slikt fellesskap

normativt baseres på. Folk er forskjellige og språklige og kulturelle uttrykk praktiseres avhengig av eksempelvis sosial klasse og er også påvirket av tids- og stedsmessige variasjoner. En ureflektert satsning på en ressurstilnærming-strategi kan bidra til at ulikhet og uenighet tauses ned ut fra en forståelse om at alle praksiser kan framstå som like mye verdt og akseptert i barnehagen. Særlig blir det tydelig i Skandinavia der staten bygger på demokratiske verdier om deltakelse og medvirkning for alle. Gullestad (2002) framhever den skandinaviske likhetsdiskursen som en innflytelsesrik praksis. Likhetsdiskurser kan underminere forskjeller, som kan være i tråd med en uforbeholden vekt på ressursorientering som tilnæringsstrategi for inkludering i barnehagen.

Vi har ikke funnet eksempler på om de offentlige styringsdokumentene tydeliggjør maktposisjoner profesjonsutøvere plasseres i når ressurstilnærmingen presenteres. Det vil si om profesjonsutøveren framstår som majoritet eller minoritet i tekstene (Andersen, 2002; Otterstad, 2005). Vi mener at profesjonsutøveres maktposisjon vil fremstå forskjellig hvis ressursstrategien forstås ut fra system-, institusjons- eller individnivå (Montecinos, 2004). Slik vi leser styringsdokumentenes begrunnelser baseres en ressursorientert tilnærming på et individnivå, der det er profesjonsutøvernes individuelle oppgave og ansvar for at mangfold, språk og kultur og anerkjennes i og beriker pedagogisk praksis, uavhengig om de representerer majoritets- eller minoritetsposisjoner. Otterstad og Becher (2000) fant i sin undersøkelse av etniske førskolelærerstudenter, at deres posisjoner var marginaliserte i høgskolestudiet på grunn av en annen oppvekst og erfaringsgrunnlag enn majoriteten. Å ha intensjoner og målsetninger om inkludering i en institusjon betyr ikke nødvendigvis at alle opplever seg inkludert.

Vår kritikk peker i retning av at ressursorientert tilnærming synes å mangle samspillet mellom inkluderingspolitikk og pedagogiske- og historiske overveielser. Det er dette samspillet Haug (1992) peker på som vesentlige for utvikling av pedagogisk praksis, og ressurstilnærmingen kan således sies å være basert på en enkel og utydelig teoretisk kunnskapsbegrunnelse, som for oss ser ut til å baseres på individuelle initiativ og fortolkninger av hva en ressurstilnærming kan være.

2. Ressursorientering – en enten / eller distinksjoner

Ressursorientert tilnærming til mangfold presenteres som motsats til en problemorientert tilnærming i rammeplanens temahefte. I en problemorientert tilnærming sees annerledeshet og forskjellighet på som 'et problem og hinder for barnehagens arbeid' (KD, 2006b, s. 8). I temaheftet uttrykkes det at en slik tilnærming bidrar til at språklig, kulturelt og religiøst mangfold underkommuniseres eller ignoreres i barnehagens hverdag som manglende anerkjennelse. Ressurstenkningen, som en motsats til dette, baseres på å motsette seg en ensidig *norskhet* eller *monokulturell* pedagogisk praksis. Vi er ikke uenig i dette, men fordi vi er usikre på hvilke teorier ressursorienteringen bygger på, er det uklart hvordan målformuleringene oppfattes i rammeplanen og temaheftet, som f.eks. at pedagogisk teori og praksis skal ta 'utgangspunkt i flerkulturelle perspektiver' (KD, 2006, s. 7). Men, hvilke teoretiske kunnskapsforståelser benyttes når flerkulturalitet skal jobbes fram i praksis? Her leser vi at ansvaret for å utvikle og gjennomføre ressursorientert tilnærming og flerkulturelle perspektiver peker i retning av at det er den individuelle profesjonsutøvers faglige forpliktelse og ansvar å få til dette i praksis, men uten å vise til hvilke teoretiske perspektiver som kan være til hjelp i dette arbeidet. Når ressurs- versus problemorientert tilnærming settes opp som en enten/eller distinksjon, er det klare tegn i teksten om at offentlige styringsdokumenter favoriserer

ressurstilnærmingen for pedagogisk praksis, uten kritisk å diskutere hva tilnærmingen signaliserer. Enhver som leser at praksis skal bygge på barns, foreldres og personalets ressurser (les positive erfaringer), vil kunne bekrefte at en slik praksis vil bidra til positive sirkler for alle.

3. Ressursorientering – et individuelt profesjonsanliggende?

Samtidig oppfordres profesjonsutøvere til å arbeide for 'kritisk bevissthet og refleksjon' over egne holdninger og kulturelle- og språklige stereotyper, (KD, 2006). Dette kan forstås som at profesjonell *selvutvikling* handler om at den enkelte profesjonsutøver skal *tilegne seg* 'refleksjon og økt bevissthet' for å utvikle kunnskap om språklig og kulturelt mangfold.

Når begrepene *bevissthet* og *refleksjon* brukes som middel for at profesjonsutøvere skal utvikle sin flerkulturelle profesjonskompetanse, kan begrunnelsen knyttes sammen med teorier som argumenterer for bevissthet og refleksjon over egen praksis (eks. Lauvås og Handal, 2000). Begrepene bevissthet og refleksjon går igjen som et mantra både i rammeplanen og i temaheftet. I temaheftet sies det at 'til hvert kapittel er det laget spørsmål til refleksjon som kan bidra til å øke bevisstheten og bedre kompetansen hos personalet i barnehagen' (KD, 2006, s. 5). Vi oppfatter at begrepene refleksjon og bevissthet (og i tillegg kompetanse) peker i retning av at profesjonsutøvere nærmest automatisk utvikler flerkulturell kompetanse om de følger forslagene i teksten.⁶

Igen kan tekstene vi har analysert sies å avspeile syn der individet (profesjonsutøveren) må utvikle seg selv ved å bli klar over (bevisst) egen kompetanse som innebærer å arbeide aktivt (refleksjon) for en ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. En slik forståelse av profesjonsutvikling kan innebære at kunnskapstilegnelse går fra å være *ubevisst og ureflektert handling* til *kritisk bevisst og reflektert tenkning*. Innholdet i temaheftet vektlegger stor grad av bevissthet og refleksjon som hovedkilden til å håndtere språklig og kulturelt inkluderingsarbeid. Det er problematisk at det rettes så sterkt fokus på den individuelle profesjonsutøverens *bevissthet* og *refleksjonsevne* for endring av flerkulturelt arbeid, fordi en slik forståelse unnlater å vurdere betydningen av lokale, sosiale, nasjonale og historiske mangfoldsdiskurser profesjonsutøveren også er innvevd i. Ved å begrunne profesjonsrelatert refleksjonsarbeid ut fra individnivå, blir den enkelte førskolelærer selv gjort ansvarlig for egen kompetanseutvikling. Slik kan en ressursorientert tilnærming til mangfold iverksettes ut fra et personlig skjønn, og ikke forstått ut fra at praksiser er innvevd i et nettverk av ulike flerkulturelle diskurser.

4. Ressursorientering - mangfold som normalisering og naturalisering

I dag presenteres marginaliseringsfortellinger som bekrefter at diskriminerende praksiser for barn og voksne er høyst virksomme i barnehager og høgskoler. I utdanningsinstitusjonen Høgskolen i Oslo (nå Oslo og Akershus) har det vært gjennomført forsknings- og utviklingsarbeid som viser forekomsten av marginaliserende praksiser (Greek & Jonsmoen, 2006; Otterstad & Becher, 2000; Tollefsrud, 2008). Det vil si at flere forskningsrapporter over lang tid, har vist at studenter med etniske mangfoldserfaringer til stadighet utestenges fra å delta i gruppearbeid, bli lyttet til og å kunne endre majoritetspraksiser ut fra egen språklig og kulturell bakgrunn. Marginaliseringspraksiser står sterkt i kontrast til målsettinger om flerkulturelt arbeid som framsettes i temaheftet.

⁶ Refleksjonsbegrepet problematiseres lite i norsk pedagogisk faglitteratur, og vi oppfordrer til å studere Lynn Fendlers artikkel i *Educational Researcher* fra 2003.

Vi har i våre analyser særlig blitt oppmerksomme på bruken av begrepene *naturlig* og *normal* i sammenheng med flerkulturelt arbeid slik det framstilles i tekstene som utgjør vårt datamateriale. Eksempelvis presiseres det i temaheftet at personalet i en barnehage med flerkulturell pedagogisk teori og praksis ser på:

det språklige, kulturelle og religiøse mangfoldet blant barn, foreldre og personale som en normaltilstand, og bidrar til at mangfold er en naturlig del av hverdagen i barnehagen (KD, 2006, s. 7, utheving i original)

Og videre at i en slik barnehage:

blir behovene for tilrettelegging for barn med minoritetsbakgrunn organisert som en naturlig del av barnehagens ordinære virksomhet (s. 7)

Andre steder i temaheftet uttrykkes det at:

En naturlig synliggjøring av mangfold må være et viktig prinsipp i barnehagen (s. 24)

En positiv og naturlig synliggjøring av det enkelte barns identiteter må være til stede i barnehagens hverdag (s. 26)

Gjennom en (slik) positiv og naturlig synliggjøring av likt og ulikt kan barna utvikle respekt for det som er forskjellig (s. 29)

For å kunne gjennomføre en *naturlig synliggjøring* av kultur, mangfold og språk skal de voksne tilrettelegge for tilpasset opplæring for minoritetspråklige barn i den ordinære virksomheten (Hauge, 2004; KD, 2006). I den flerkulturelle barnehage er det *rom for alle* hevdes det i rammeplanen, og det presiseres at det er 'mange måter å være norsk på' (KD, 2011, s. 8). Med den valgte betegnelsen; *mange måter å være norsk på* signaliseres det sågar for en naturliggjøring og bredde av norskhet. Men, samtidig oppstår et spenningsfelt der *naturlig* kan forstås ut fra at *det norske* settes som standard for forskjellighet. Det kan også virke som at den språklige betydningen av *naturlig* benyttes som motstand mot alle marginaliseringsfortellingene som er dokumentert på barnehagefeltet de siste 30 årene (Andersen, 2002, 2006; Becher, 2004; Bleken, 1981; Otterstad, 2008a; Otterstad & Becher, 2000). Det finnes altså en rekke studier som i varierende grad viser til at ekskluderingsmekanismer fungerer som en sosial orden (Foucault, 1999), det vil si at strategier som taushet og overhøring benyttes for å utestenge noen fra fellesskapet. Vi er imidlertid kritiske til om betegnelsene *normal* og *naturlig* vil tilføre ny kunnskap om flerkulturelt pedagogisk arbeid i barnehagen, fordi begrepene *normal* og *naturlig* innebærer at det er en gjennomsnittsnittvurdering som benyttes som måleenhet for hvem som passer innenfor og hvem som faller utenfor standarden.

I rapporten *Likeverdig opplæring i praksis* (KD, 2007) framheves det at kulturelle, religiøse og språklige variasjoner er normaltstanden i opplæringsinstitusjonene, og at dette må danne utgangspunktet for organisasjonsutvikling og planlegging av all virksomhet. I temaheftet uttrykkes det at en barnehage som ser på kulturelt og språklig mangfold som en normaltilstand bygger på ressurstilnærming i utviklingen av kompetanse i virksomheten. Her plasseres sosialt og kulturelt mangfold i et sosiokulturelt perspektiv og indikerer i en målformulering at en *vi/de* andre – terminologi skal være fraværende. Ressurstilnærmingen skal ut fra dette danne en positiv basis for kunnskapsutvikling for personalet.

Vi leser disse betegnelser og argumentasjoner som en romantisering av kultur mangfoldet. Når flerkulturelle perspektiver presenteres uten å komme inn på forståelser av rasismer eller rasialiseringprosesser, kan det oppfattes som at en flerkulturell barnehage anno 2012 ikke trenger å tenke rundt og analysere hvordan disse kan motarbeides (Andersen, 2009). Vi mener dette kan framstå som en romantisering, fordi det utelates å stille spørsmål om maktposisjoner. Ved å rette fokus på makt, åpnes det opp for å undersøke hvem som er i posisjon til å uttrykke seg om hvordan mangfold i barnehagen kan håndteres. Å finne systemer for at alle sikres like muligheter til å påvirke innholdet i ressurstilnærmingen, er å velge demokratiske arbeidsprosesser som inkluderer alle i personalet. Vi leser presentasjonen i rammeplanheftet om at språklig og kulturelt mangfold skal oppfattes som *normalperspektiv* som avsporende og lite kritisk fordi normalperspektiv er et problematisk begrep (se mer utfyllende diskusjon i Otterstad, 2009; Rhedding-Jones, 2005). Ved å se nærmere på hvordan «det normale» plasseres i relasjon til noe som oppfattes som unormalt, kan «det normale» oppfattes som noe som er «det vanlige», her representert ved majoriteten, mens det uvanlige plasseres hos minoritetene. Men en slik dikotomisk konstruksjon gagnar ikke kunnskapsutvikling av flerkulturelt barnehagefaglig arbeid. Konstruksjonen *normal/unormal* kan ut fra våre lesninger av rammeplanheftet derimot understøtte skiller mellom «vi» og «de andre».

Vi har nå redegjort for fire forskjellige aspekter knyttet til posisjoneringer av ressurstilnærmingen i offentlige styringsdokumenter. I siste del av artikkelen leter vi både etter makt og maktens ansikter (Foucault) og det som ikke står direkte i tekstene om ressurorientering (jf. Derridas *différance* begrep).

RESSURSTENKNING; MULIGGJØRINGER MEN BEGRENSENDE

Hvis vi nå videre lar ressurorienteringen møte andre tilstøtende diskurser som historisk har hatt betydning som markører for flerkulturelt barnehagefaglig arbeid, åpnes det opp for flere perspektiver enn det som presenteres som ressurorientert tilnærming. Om vi ser tilbake i tid har enkelte barnehagepraksiser vært fylt med feiringer av mangfold, der den enkelte bringer med noe spesielt knyttet til høytider og mattradisjoner (jf. 1980-tallets flerkulturelle eksotifiserte pedagogikk) (Skoug, 1989). Ressurser og artefakter oppfattes som positive bidrag og kultursammenligningsdiskursen er gjenkjennbar på handlingsnivå (jf. Engen, 1989). I temaheftet bekrefter flere av spørsmålene som stilles til leserne på slutten av hvert kapittel at personalets refleksjoner skal befinne seg på et normativt handlingsnivå, eksempelvis når det spørres om hva pedagogene skal gjøre i forhold til holdningsendringer. I temaheftet kan vi finne disse refleksjonsspørsmålene:

Hvordan kan vi utvikle personalets kompetanse i vår barnehage, slik at vi klarer å ivareta ulike barn og foreldre sine behov og forutsetninger på en god måte?

Hvordan arbeider vår barnehage med å gjøre ulike perspektiver, kunnskaper og erfaringer gyldig i personalgruppen?

Hvordan legges det til rette for at alle ansatte får innflytelse på barnehagens planer, arbeidsmåter og innhold? (KD, 2006, s. 21).

Vi oppfatter at innholdet i rammeplanen og temaheftet signaliserer ressurstilnærmingen som en velmenende diskurs på et gjøren-nivå, og at den ser bort fra kritiske teoriers betydning for kunnskapsutvikling og endringer av praksis. Som forskere på feltet savner vi fokus på eksempelvis maktteorier (Foucault, 1999) og postkolonial teori (Andersen, 2002; Viruru, 2001). Hvis makt utelukkende relateres til definisjonsmakt (Bae, 2004) reduseres makten som

vist til en individorientert relasjon på handlingsnivå, og maktutøvelse som befinner seg på institusjons- og samfunnsnivå blir vanskelig å få øye på i profesjonsutøverens pedagogiske praksis. Hvis maktutøvelse kobles med Foucaults (1999) begreper om diskursorden, skrives disiplinering, regulering, kategorisering og normalisering fram som analytiske begrepstilnærminger. Ved hjelp av slike teoretiske verktøy kan profesjonsutøveren løfte blikket utøver eget individuelt ståsted og kritisk stille spørsmål til hvordan flerkulturelle samfunns- og institusjonsdiskurser gjensidig påvirker hverandre gjennom å bekrefte/avkrefte materialiserte sosiale praksiser (Neumann, 2001).

Ut fra manglende teoretiske argumentasjoner mener vi at konstruksjonen ressursorientert tilnærming til kulturelt mangfold som *naturlig* ikke er tilstrekkelig som analyseverktøy for flerkulturelt arbeid. Ideen bygger som nevnt på at en ressursorientert handlingskompetanse hos personalet skal bidra til at alle barn inkluderes i barnehagen. Motsatt kan en problemorientert tilnærming indirekte føre til diskriminerende og essensialiserende praksiser. Vi vil imidlertid hevde at så lenge kritiske tema som rasisme(r), kolonisering, utestenging, lengsler, tvil, mot, nærhet, avstand, taushet, ambivalens i forhold til hva forflytningsutfordringer bidrar med, både for majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen (disse kategoriene er i seg selv problematiske og i bevegelse) ikke problematiseres i de offentlige styringsdokumentene, kan ressurstilnærmingen til språklig og kulturelt mangfold produsere og reprodusere en idyllisert og forenklet fortelling om mangfold som naturlig og fri for ubehag og konflikter i barnehagen. Det er her førskolelæreren i sin profesjonalitet står i fare for å produsere og reprodusere profesjonskunnskaper om feiring av kulturelt mangfold som kan undergrave at motstand og uenighet også kan bidra til nytenkning og verdimesig flerkulturelle forandringer (jf. Foucault, 1999).

Alternativ teoretiske perspektiver

Det er gjennom de siste årene publisert en mengde aktuell faglitteratur i Norge som drøfter flerkulturell forståelse/multikulturalisme ut fra ulike teoretiske perspektiver. Flere av fagbøkene er skrevet fram fra andre fagdisipliner i tillegg til barnehagepedagogikk (Alghasi, Fangen & Frønes, 2006; Andersen, 2002, 2003, 2006; Angell, 2011; Becher, 2004, 2006; Berg, Fladstad & Lauritsen, 2006; Fangen, 2008; Fuglerud & Eriksen, 2007; Gjervan m.fl., 2006; Gressgård, 2002; 2005; Gullestad, 2006; Lidén, 2005; Otterstad, 2008b; Pihl, 2005; Prieur, 2004, Rastas, 2009), der innholdet avspeiler subjektets historiefortellinger fra mangfoldige språklige og kulturelle perspektiver. Subjektet som agent og medaktør tydeliggjøres ved at forhandlinger om subjektive meningsposisjoner er fokus i tekstene. Det finnes få referanser til den overnevnte faglitteraturen i rammeplanen og temahefte om språklig og kulturelt mangfold, eller i annen litteratur som argumenterer for ressursorientering i barnehagefaglige dokumenter. En mulig begrunnelse er at barnehagefaglig litteratur i liten grad bygger på kritisk tenkning der filosofiske og sosiologiske maktteorier eller antropologiske analyser benyttes som bakteppe for å teoretisere og forstå pedagogiske, kulturelle, språklige, materielle og sosiale praksiser (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011).

For å utvikle kunnskapsinnhold i språklig og kulturelt mangfold som kan tilpasses barnehagefaglige utfordringer, er det ikke tilstrekkelig å diskutere inkluderingsutfordringer ut fra et normativt handlingsnivå. En vei å gå er å dokumentere den flerkulturelle pedagogiske historien barnehagen i Norge har erfart i løpet av de siste 30 årene (Otterstad, 2009). En slik historisk oversikt kan benyttes for å analysere diskursive konstruksjoner, og kulturelle, sosiale og materielle praksiser som i dag er gjenkjennbare pedagogiske tilnærminger til flerkulturelt

arbeid (Becher & Fajersson, 2008; Sand, 2008). Ved å undersøke profesjonsutøverens vilkår for egen profesjonsforståelse er det nødvendig å identifisere og drøfte hvilke pedagogiske, materielle og sosiale praksiser om språklig og kulturelt mangfold barnehagen kan arbeide for framover. Språk, makt og politikk er alltid medvirkende betingelser i spillet om å velge pedagogisk teori og praksis som kan bidra til at alle barn, foreldre og personalet i barnehagen kvalifiseres som aktive deltakere i et demokratisk samfunn. Vi har nå pekt på andre innfallsvinkler til språklig og kulturelt mangfold enn en ressursorientert tilnærming og vil i siste del av artikkelen avrunde analysene våre for å se hvilke muligheter som kan tas videre når inkludering og barns deltakelse er utfordringen.

OPPSUMMERING – TILPASNING SOM AUTORITETSMARKØR

Vi startet innledningsvis med å stille spørsmål om hvilken kunnskapsutvikling som produseres innenfor barnehagefeltet når en ressurstilnærming konstrueres og konstitueres. Raaens (2002) argumentasjon om at en profesjonsutøvers subjektivitet er knyttet til lærte profesjonskriterier, tenkemåter og handlingsformer framhever hvor enkelt profesjonsutøveren kan bindes til det som er lært og erfart som etablert pedagogisk praksis. Gjennom de siste 20-30 årene ser vi at profesjonsfeltet har vært utsatt for et utvalg av diskursive begrunnelser for språklig og kulturelt mangfold (Otterstad, 2009). Vi mener at det i dag ser ut til at ressurstilnærmingen er i ferd med å autoriseres på feltet. Det som synes interessant er at styringsdokumentene vi har analysert representerer et fravær av en historisk oversikt over flerkulturell kunnskap produsert på feltet de siste 30 årene. Samtidig registrer vi et fravær av nyere kunnskapsforståelser (jf. nyere forskning på feltet).

Vike (2006), Opdal (2008) og Ozga (2000, 2009) oppfordrer profesjonsutøvere til å være kritiske til offentlighetens politiske mandater og initiativ. De utfordrer aktørene til å være oppmerksomme på diskurser som påvirker og som kan ta over profesjonsfeltets kunnskapsinnhold. Det er mulig å identifisere et skifte i utdanning fra moralsk opplæring til mer fokus på kulturkunnskap der sammenligning av forskjeller og likheter blir framtreddende pedagogisk praksis. Slik kan eksperter innenfor en kunnskapsforståelse komme inn og foreskrive hvordan en best skal tenke om og utføre profesjonelt kulturelt og språklig mangfoldsarbeid. En lesning av ressursorientert tilnærming er at den tilpasser barn og voksne inn til samfunnets idealer om en positiv og velmenende inkluderingspolitikk. En slik diskursiv tilpasning kan styre profesjonsutøveren til pliktskyldig og ansvarlig følge den foreslåtte ressursorienteringsstrategien initiert på samfunnsnivå. Som forskere og profesjonsutdannere er vi kritiske til ressursorientering som pedagogisk profil, fordi den kan foreskrive en best og riktig praksis for språklig og kulturelt mangfold i barnehagen, pakket inn i individuelle dualismekonstruksjoner tilpasset allerede gjeldende diskursive praksiser i feltet.

Vi har ønske om å påvirke barnehagefaglig språklig og kulturelt mangfoldspedagogikk i retning av å utfordre makt og maktens praksiser. Diskursen om ressursorientering kan oppfattes som autoritetsmarkør og ser ut til å inneha symbolsk makt som tekst-representasjoner gjennom rammeplanheftet og noen offentlige barnehagefaglige styringsdokumenter. Kulturelt og språklig mangfold framstår ut fra ressurstilnærmingen som nærmest spenningsløse konstruksjoner. Strategien foreskriver en harmoni, fordi den stemmer overens med overordnede politiske og teoretiske dominerende barnehagefaglig kunnskapsforståelser. Ideen om et demokratisk samfunn bygger slik vi forstår det ikke bare på harmoni, men kan også bygge på dissonans. Ved å tillegge ressursorientert tilnærming status som markør og diskursorden har vi vist hvorledes spillet om andre nærliggende diskurser på

feltet også innfiltreres rundt en form for maktorden. Hvis vi låner Strands (2007) poeng om at det er mulig å identifisere at noen kunnskapsformer generer spesifikk kunnskapsproduksjon for barnehagefaglig arbeid, mener vi at ressursorientering er gitt en slik posisjon i og med publisering av temaheftet i 2006.

Enkelte pedagogiske program overlever i barnehagen fordi de stemmer med og fortsetter å bygge på lærte profesjonskriterier, tenkemåter og handlingsformer i utøvelsen av yrket (Raaen, 2002). Regulariteten i ressursorientert tilnærming passer sammen med virksomme teorier i barnehagen. Vi tror det kan være en grunn til at ingen så langt har utfordret ressursorientert tilnærming som konstruksjon, fordi den framstår som uproblematisk i sin tilsøring av andre mer utfordrende dimensjoner som handler om makt, diskriminering, kolonialisme, antirasisme, forflytningsprosesser, savn, stillhet, krenkelse osv.

Det er ingen strategiske manøvrer som er grunnleggende gode eller dårlige, men i følge Foucault kan alle være farlige (Foucault & Gordon, 1980). Vi ønsker med denne artikkelen å tvinge inn en problematiserende kile i perspektiver som kan være vanskelige å være uenige i, og derfor har i seg potensialet til å bli en norm. Vi forstår barnehagefaglig arbeid som kontinuerlige komplekse prosesser, og er derfor skeptiske til dominerende pedagogiske konstruksjoner på bakgrunn av deres mulige marginaliserende effekter. Det kan likevel være at ressurstilnærmingen tidsmessig passer inn som pedagogisk tilnærming i dagens barnehage. Det er mange profesjonsutøvere som ikke har arbeidet med språklige og kulturelle pedagogiske utfordringer og finner ressurstilnærming som en meningsfull og begynnende tilnærming. Det innebærer likevel at vi ikke må slutte å være oppmerksomme og fagkritiske. En måte kan være å gå bak en problemorientert tilnærming og lete etter hvilke historiske, kulturelle, materielle og sosiale konstruksjoner som produserer problemorienterte diskurser i en flerkulturell barnehage. Ved å kritisk diskutere en problemorientert tilnærming vil profesjonsutøvere muligens avdekke rasialiserende og undertrykkende praksiser ut fra et samfunns- og institusjonsnivå, og slik kan individet agere uten å få/ta det fulle ansvaret for språklig og kulturelt mangfoldsarbeid. Vi som forfattere er selv innskrevet i og produserer normative diskurser i forhold til språklig og kulturelt mangfold. Flerkulturell pedagogikk som kategori er ikke uproblematisk, ei ufarlig. Vi vil avslutningsvis spørre om hvilke flerkulturelle profesjonsidealer førskolelærere vil følge når kunnskap om mangfold og kompleksitet videre skal fylles med pedagogisk innhold og praksis. Vårt svar er at vi i artikkelen har forsøkt å vise noen av våre betraktninger og kritiske reservasjoner til ressurstilnærming som pedagogisk analyse og kunnskapsutvikling for språklig og kulturelt mangfold i norske barnehager i dag.

LITTERATUR

- Alghasi, S., Fangen, K., & Frønes, I. (2006). *Mellom to kulturer*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Andersen, C.E. (2002). *Verden i barnehage. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: En etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. (HiO Hovedfagsrapport nr. 18). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Andersen, C.E. (2003). Tør vi konstruere nye perspektiver i den flerkulturelle barnehage? I J-E. Johansson & A. Furu (Red.). *Barnehagekunnskap i forandring: Jubileumsskrift i forbindelse med 20 års markering av hovedfag i barnehagepedagogikk den 6. november 2002*. (sid. 50-56). Høgskolen i Oslo.

- Andersen, C.E. (2006). Troubling ethnicity and cultural diversity in Norwegian preschool discourses. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 13(1), 38-50.
- Andersen, C.E. (2009, 26.-29. september). *Does 'race' matter in early childhood education?* Paper presentert på the European Early Childhood Education Research Association Strasbourg, Frankrike.
- Andersen, C. E. (2012). Profesjonsutøvelse og ledelse i barnehagen: Et bidrag fra en survey om språklig og kulturelt mangfold utenfor de største byene. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse* (sid. 46-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, K. K., & Dzamarija, M. T. (2010). Befolkning. I K. Henriksen, L. Østby & D. Ellingsen (Red.), *Innvandring og innvandrere 2010* (Korrigert utg., sid. 15-46). Kongsberg: Statistisk sentralbyrå. (Lokalisert på http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/sa119/oversikt.html).
- Angell, M.-L. (2011). Anerkjennelse av kultur i barnehager. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (sid. 200-214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I B. Bae (Red.). *Det interessante i det alminnelige*. (sid. 145-165). Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk: Unipub.
- Becher, A. A. (2004). Research reconsiderations concerning cultural differences. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 81-94.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemming mangfold: Samarbeid mellom minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Becher, A. A., & Fajersson, K. E. (2008). På vei til en flerkulturell profesjonsutdanning. I A.M. Otterstad (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: Fra innsikt til utsikt*. (sid. 264-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, B., Fladstad, T. & Lauritsen, K. (2006). *Kvinneliv i eksil*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bleken, U. (1981). *Oppfølging av barnehager med minoritetsspråklige barn*. Forbruker - og Administrasjonsdepartementet: Barnevernsakademiet i Oslo.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University.
- Derrida, J., & Caputo, D. D. (1997). *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University.
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: Utkast til en oppdragelses-, læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Fajersson, K., Karlsson, E., Becher, A. A. & Otterstad, A. M. (Red.). (2009). *Grip sjansene!: Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Fajersson, K. (2009). Flerkulturell pedagogikk og åpninger for mangfold. I K. Fajersson, E. Karlsson, A.A. Becher & A.M. Otterstad (Red.). *Grip sjansene!: Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. (sid. 23-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fangen, K. (2008). *Identitet og praksis: Etnisitet, klasse, og kjønn blant somaliere i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Foucault, M., & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. (Tiltredelsesforelesning ved Collège de France, 01.21.1970, oversatt av E. Schaanning). Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (2005). *Vidensarkæologien*. Århus: Philosophia.
- Fuglerud, Ø. & Eriksen, T. H. (2007). *Grenser for kultur?: Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax.
- Germeten, S. (2009). Rammeplan med diskriminerende begreper. *Første steg*, (2), 36-39.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2006). *Se mangfold!: Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2006) (Red.). *Utfordringer i flerkulturell formidling: Formidling og internalisering av flerkulturell kunnskap i ulike fagfelt* (HiO-rapport nr. 30). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Gressgård, R. (2002). *Dilemmaet mellom likeverdighet og særegenhet som ramme for flerkulturell dialog*. Bergen: Doktoravhandling. Sosiologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Bergen.
- Gressgård, R. (2005). *Fra identitet til forskjell*. Oslo: Scandinavian Academic/Spartacus.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice: Everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A-M. (2004). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug P. (1992). *Educational reform by experiment, the Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds (1986-1990) and the subsequent reform*. Stockholm. HLS .
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold I barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(2), 63-75.

- Kommunal-og-Regionaldepartementet (2003-2004). *St.meld. nr 49: Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Oslo: Kommunal-og regionaldepartementet.
- KD-Kunnskapsdepartementet (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. (Red. M. Gjervan). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD-Kunnskapsdepartementet (2007). *Likeverdig opplæring i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD-Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *St.melding nr 41: Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lamer, K. (1990). *1,2,3, ingen flere med!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University: Cambridge.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom: Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Oslo: Unipax Institutt for samfunnsforskning.
- Lunneblad, J. (2009). En målsætning för *de Andra*: Förskolepedagogers tal om barn och föräldrar under planering och utvärdering på en förskola med en kulturellt blandad barngrupp. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(3), 115-125.
- May, S. (1999). Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism. I S. May (Red.) *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. (sid. 11-41). London: The Falmer Press.
- Montecinos, C. (2004). Paradoxes in multicultural teacher education research: Students of color positioned as objects while ignored as subjects. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 167-182.
- Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nygård, G. (2010). Utdanning. I K. Henriksen, L. Østby & D. Ellingsen (Red.), *Innvandring og innvandrere 2010* (Korrigert utg., sid. 47-78). Kongsberg: Statistisk sentralbyrå. (Lokalisert på http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/sa119/oversikt.html).
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development.

- Otterstad, A. M. (2005). Different "reading" of the multicultural within early childhood (con)texts. *Barn*, 3, 27-50.
- Otterstad, A.M. (2006). The concepts of 'equality' and diversity in early schooling. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 13(1), 12-21.
- Otterstad, A. M. (2008a). (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: Fra innsikt til utsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M. (2008b): Fra en annen til de andre: Kritiske blikk på kategorier i interkulturell forskning. I A.M. Otterstad (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: Fra innsikt til utsikt*. (sid. 149-176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M. (2009). Språkets ambivalens og barns subjektsskaping. K. Fajersson, E. Karlsson, A.A. Becher & A.M.Otterstad (Red.). *Grip sjansene!: Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. (sid. 64-91). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Otterstad, A. M. & Becher, A.A. (2000). Snakk med oss – om etniske minoriteter og multikulturalisme i høgre utdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 425-435.
- Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. (2011). Å spore kunnskapsproduksjoner i brytningstider. A.M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.). *Barnehagepedagogiske diskurser*. (sid. 11-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Buckingham: Open University Press.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere: Betydning av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax.
- Rastas, A. (2009). Rasism in the everyday life of Finnish children with transnational roots. *Barn*, 19(1), 29-43.
- Rhedding-Jones, J. (2005). Questioning Diversity. I N. Yelland (Red.). *Critical Issues in Early Childhood Education* (sid. 131-145). Maidenhead: Open University.
- Raaen, F. D. (2002). *Den profesjonelle lærer: Å komme til seg selv gjennom å gi rom for noe annet*. Prøveforelesning til dr.Philos-graden ved Universitetet i Oslo, 29.august (Upublisert manus).
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Skoug, T. (1989). *Tokulturelt arbeid i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Statistisk sentralbyrå (2009). <http://www.ssb.no/>. (02.02.2010)

- Strand, T. (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemologi*. Doktorgradsavhandling. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo.
- Tollefsud, M. (2008). Om enfold og mangfold i akademia. I A. M. Otterstad (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: Fra innsikt til utsikt*. (sid. 295-311). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vidovich, L. (2007). Removing policy from its pedestal: Some theoretical framings and practical possibilities. *Educational Review*, 59(3), 285-298.
- Vike, H. (2006). Likhet, konformitet og integrasjon: Kulturelt mangfold i Norge. I M. Greek & K. M. Jonsmoen (Red.). *Utfordringer i flerkulturell formidling: Formidling og internalisering av flerkulturell kunnskap i ulike fagfelt*. (sid. 16-23). HiO-rapport nr. 30. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Viruru, R. (2001). *Early Childhood Education: Postcolonial perspectives from India*. New Delhi; Thousand Oaks; London: Sage Publications.
- Aamodt, S. & Hauge, A.-M. (2008). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturell opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.