

Studenters holdninger til kulturelt mangfold og deres utvikling av kritisk refleksjon

Marit Kanstad

Artikkelen tar utgangspunkt i to av kravene som den nasjonale rammeplanen for barnehagelærerutdanning stiller til studenters læringsprosesser. Det ene kravet legger føringer for hvordan de skal forholde seg til arbeid med kulturelt mangfold. Det andre kravet er at de skal utvikle evne til kritisk refleksjon. Sentrale styringsdokumenter for barnehagelærerutdanning analyseres med tanke på de to kravene, og en gruppe studenter spørres om sine holdninger til kulturelt mangfold. Analysemetoder er knyttet til diskursanalyse, og teorivalg er knyttet til poststrukturelle perspektiv. Analysene viser at studentenes svar kan være påvirket av styringsdokumenter, men også kan være avhengig av hvordan spørsmål formuleres. Utfordringer knyttet til studiets krav om utvikling av evne til kritisk refleksjon over kulturelt mangfold drøftes. Det vises i denne studien at lærere, ved å stille ulike spørsmål, kan gi studenter muligheter til å reflektere over vedtatte sannheter de møter i utdanningen, og slik sett ivareta rammeplanens krav om å utvikle evner til kritisk refleksjon.

Marit Kanstad,
Dronning Mauds
Minne Høgskole for
Barnehagelærer-
utdanning
mka@dmmh.no,

Nøkkelbegreper: Styringsdokumenter, kulturelt mangfold, diskursanalyse, dekonstruksjon, barnehagelærerutdanning, kritisk refleksjon

English summary: Students' attitudes towards cultural diversity and their development of critical reflections

In this article the starting point is two of the requirements set by the national curriculum framework plan for preschool teacher education. The first requirement provides guidelines for how to work with cultural diversity. The second requirement concerns their development of critical reflection. Central governmental policy documents for preschool teacher education are analysed with respect to the two requirements, and a group of students are asked about their

attitudes towards cultural diversity. The method of analysis is discourse analysis and the choice of theory is linked to post-structural perspectives. The analysis shows that the students' answers can be influenced by the governmental policy documents as well as by the questions in the survey. Challenges linked to students' development of critical reflection related to cultural diversity are discussed. This study indicates that by asking different questions, teachers can give their students the opportunity to reflect on established truths they encounter in their education, and thus attend to the curriculum requirements relating to critical reflection.

Keywords: Policy documents, cultural diversity, discourse analysis, deconstruction, early childhood education and care, critical reflection

Innledning

I barnehagelærerutdanningen er temaet kulturelt mangfold viktig, spesielt med tanke på forholdet mellom barnehagens verdigrunnlag og utfordringer barnehagen kan møte ved økt kulturelt mangfold. Barnehagens styringsdokumenter er førende for barnehagelæreres arbeid, som også barnehagelærerutdanningens styringsdokumenter er førende for dem som utdanner barnehagelærere. Lærere og studenter er vevet inn i diskurser om kulturelt mangfold, gjennom egne erfaringer og medier, men også gjennom utdanningen. Kritisk refleksjon er viktig i barnehagelærerutdanningen fordi barnehagelærere kan være med på å endre både styringsdokumenter og praksis. Dette er derfor knyttet til spørsmål som handler både om å være bevisst hva man er forpliktet på i utdanning og yrke, og samtidig knyttet til å ivareta kravet om å være en bevisst yrkesutøver.

Denne studien handler om hvordan en lærers spørsmål kan vekke studenters evne til kritisk refleksjon. Artikkelenes forskningsspørsmål er todelt:

- 1 Hvilke føringer kan identifiseres i barnehagelærerutdanningens styringsdokumenter om kulturelt mangfold og kritisk refleksjon?
- 2 Hvilken betydning kan en lærers spørsmål ha for studenters utvikling av kritisk refleksjon over kulturelt mangfold?

Først presenteres studiens teoretiske rammeverk, hvor det gjøres rede for utviklingen av en positiv mangfoldsdiskurs. Studiens teorigrunnlag bygger på kritiske, poststrukturelle perspektiver hvor diskursanalyse og dekonstruksjon er sentrale begreper. Så følger en beskrivelse av metodologisk tilnærming hvor to ulike former for diskursanalyse presenteres. I analysen av styringsdokumentene er fokuset hvilke føringer som legges for kulturelt

mangfold og kritisk refleksjon i disse. I undersøkelsen ble studentene stilt to ulike spørsmål på to forskjellige tidspunkt i utdanningsløpet. Analysene av studentenes svar viser sammenhenger mellom styringsdokumenters føringer og studentenes holdninger og at studentenes svar kan avhenge av hvilke spørsmål som stilles. Ved å stille ulike spørsmål kan studenter gis muligheter til å reflektere over vedtatte sannheter de møter i utdanningen, og slik sett kan rammeplanens krav om å utvikle evner til kritisk refleksjon ivaretas.

Teoretisk tilnærming: En rådende positiv mangfoldsdiskurs?

Fra likhetsdiskurs til positiv mangfoldsdiskurs

I norsk skoledebatt siden 2. verdenskrig har sosial og kulturell likhet vært bærende idealer. Man var opptatt av at det var en sammenheng mellom like muligheter og likeverd. Innenfor det spesialpedagogiske feltet har for eksempel tanken om normalisering vært fremtredende, hvor blant annet ulik fordeling av ressurser og rettigheter var nødvendig for å oppnå et så likt og likeverdig funksjonsnivå som mulig for alle. Dette har av majoriteten i samfunnet stort sett vært oppfattet som en rettferdig fordeling, altså tilstrebing av likhet som rådende diskurs. Denne sosiale utjevningspolitikken, også kalt positiv forskjellsbehandling, har også flyktning- og innvandrergupper blitt møtt med (Barnehagefolk, 2010).

«Modernitetens krigsrop var frihet, likhet, brorskap, dagens, og postmodernitetens våpenhvile er frihet, mangfold og toleranse» (min oversettelse), sier Bauman (1991, s. 98). Han peker på at det tidligere i moderniteten ideologisk sett handlet om å utjevne forskjeller mellom mennesker og fremheve likhetstrekkene. Mens nå, i postmoderniteten, hilses kulturelt mangfold velkommen fordi kulturell likhet verken er mulig eller ønskelig. Strategiplanen for likeverdig opplæring i barnehage, skole og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2007) argumenterer for det å arbeide ressursorientert, heller enn problemorientert, med kulturelt mangfold. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og kan bidra til aksept for og anerkjennelse av ulikheter. Denne planen bygger på Soria Moria-erklæringen som sier følgende: «Mangfold gjør Norge til et rikere samfunn» (Statsministerens kontor, 2005, s. 72–73). Diskursen om kulturelt mangfold ses i dag som en overveiende positiv diskurs (Korsvold, 2011, s. 18).

Offentlig ansattes ansvar for implementering av en positiv mangfoldsdiskurs

Synet på kulturelt mangfold i barnehagelærerutdanningens styringsdokumenter er underlagt

menneskerettighetserklæringens mål om alle menneskers likeverd (UNESCO, 1949, Artikkel 1). Idealer om likeverd innebærer aksept av mangfold, nettopp for å ivareta idealet om at alle mennesker skal være like mye verdt uansett kulturbakgrunn. Det politiske dokumentet Fribourg-deklarasjonen¹ utdypet hvordan begreper som kultur, kulturell identitet og kulturelt mangfold både skal forstås og arbeides med av offentlig ansatte (Fribourg Declaration, 2007). Deklarasjonen klargjør hva som er kulturelle verdier (tro, overbevisning, språk, kunnskap, kunst, tradisjon, institusjoner, levemåter), og hvordan mennesker uttrykker sin humanitet og mening knyttet til eksistens og utvikling gjennom disse. I deklarasjonen settes det ord på det ansvaret som ansatte i offentlig sektorer har for implementering av rettigheter for dem som tilhører ulike kulturelle minoriteter. Det står i Fribourg-deklarasjonen (Artikkel 9 og 11) at offentlig ansatte skal respektere, beskytte og oppfylle rettighetene og påse at rettighetene integreres i nasjonal lovgiving og praksis. Fribourg-deklarasjonen er en utdyping av menneskerettighetserklæringen, men handler spesifikt om kulturelle rettigheter. Menneskerettighetserklæringen beskriver mål på regjeringnivå og er normerende mer enn virkelighetsbeskrivende (Lindholm, 1997), men gir likevel klare føringer for barnehagelæreres ansvar, og må derfor være sentrale områder innen utdanning av dem som skal arbeide i barnehager.

Pedagogiske utfordringer ved kulturelt mangfold

For barnehagelærere kan det bli en utfordring hvordan verdier som ikke er felles skal møtes og respekteres. Kulturelt mangfold ble gjennom Mangfoldsåret 2008 presentert som estetiske uttrykksformer, som ble sett på som spennende, interessant og berikende (Kulturdepartementet, 2009). Slik eksotisering kan virke ekskluderende mer enn inkluderende (Sand, 2008). Hvis foreldre vil ha innflytelse over barnehagens måter å oppdra barn på, er det imidlertid ikke bare spennende og interessant, det kan også være utfordrende (Becher, 2006). Når kulturelt mangfold handler om verdier innen barneoppdragelse, kan det bli mye mer utfordrende enn når det handler om estetiske uttrykksformer som dans, klær og mat. Ikke alle verdier og kulturelle uttrykk er forenlige med menneskerettighetene. For eksempel har Lindholm (1997) undersøkt kristendommens og islams forhold til menneskerettighetene. Han viser at menneskerettighetene ikke ivaretas ved fundamentalistisk islam, slik de heller ikke ivaretas ved fundamentalistisk kristendom. Men modernisert islam, som godtar antivoldelige internasjonale lover og demokrati, vil ivareta menneskerettighetene (Lind-

holm, 1997, s. 90). Flere forfattere (som for eksempel Becher 2006, Sand 2008, Båtnes 2012) viser til konkrete eksempler på praksiser som kan gi utfordringer for skole og barnehage. Noen slike praksiser kan være i strid med menneskerettigheter og styringsdokumenter.

Hvordan møte utfordringer knyttet til kulturelt mangfold?

Om utdanning i dag er preget av en positiv mangfoldsdiskurs, og om studenter skal utvikle evne til kritisk refleksjon, må denne diskursen kunne tas opp til diskusjon. Gullestad (2002) var tidlig ute med å drøfte begrepet likeverd knyttet til likhet og forskjellighet. Når personer måtte oppfatte seg som like for å føle seg som likeverdige, ble ulikhet noe en søkte å unngå, og ideen om likeverd ble blandet med ideen om likhet. Likhet som en positiv verdi førte til at forskjeller kunne oppfattes som et problem (Gullestad, 2002, s. 73) Denne likhetsdiskursen var lenge rådende, ifølge Gullestad. Men hun argumenterer for kulturelt mangfold med at mennesker kan møtes som både like og forskjellige, avhengig av tid, sted og sammenheng, med et politisk mål om likhet ved levekår og politiske rettigheter og forskjeller når det gjelder familiebakgrunn, levesett og religiøs tro (Gullestad, 2002, s. 78).

Gressgård (2007) peker på at likeverdsbegrepet kan forstås på én måte om det er knyttet til mennesker, og på en annen måte om det er knyttet til kulturer. Alle mennesker kan være likeverdige i abstrakt forstand. Mennesket kan ha verdi i seg selv, som et prinsipp, mens kulturer vil kunne sees som sosialt verdibetinget, sier hun. Ved at det legges vekt på verdiene, som for eksempel demokrati, likeverd og likestilling (slik de er uttrykt i menneskerettighetserklæringen), vil individenes ukrenkelighet kunne ivaretas, mens kulturer, altså ulike livsformer og verdier, kan debatteres. Kulturer vil likevel kunne respekteres. Kritisk multikulturalisme, som Gressgård løfter fram som et svar på politiske utfordringer knyttet til kulturelt mangfold, står for en transformerende politikk; sosialisme innenfor økonomien og dekonstruksjon innenfor kulturer (Gressgård, 2007). Dette er forenlig med Gullestads (2002) tanker om at det skal være likhet mellom mennesker når det gjelder levekår og politiske rettigheter, og muligheter for forskjellighet når det gjelder familiebakgrunn, levesett og religiøs tro. Dette kan være en viktig distinksjon ved forståelsen av begrepet kulturelt mangfold i styringsdokumenter og i studenters bevissthet om begrepet. Og det kan være en hjelp til å ivareta respekten for menneskeverdet ved kritikk av kulturelt mangfold.

Avsløre disiplinerende makt ved dekonstruksjon

Styringsdokumenter uttrykker kunnskaper, holdninger og verdier. Begrepet governmentality (regjering) forklarer disiplinerende makt på den måten at mennesker tar opp i seg samfunnets rådende forståelser, som

uttrykkes for eksempel i styringsdokumenter (Foucault, 2002). Det som uttrykkes i styringsdokumenter, vil ofte oppleves som sant og riktig, og slik vil diskurser påvirke og styre individer indirekte. Kunnskaper, holdninger og verdier fra styringsdokumenter kan slik kunne bli opplevd som legitime. Studenter kan mangle begrepsmessige verktøy for å forstå hvilke diskurser som er i spill i et felt, og derfor kan det være vanskelig for dem å forholde seg kritisk til rådende forståelser. Undervisningsmetoder som vektlegger betydningen av kunnskap og bevisstgjøring, som setter studentene i stand til å spørre, eller dekonstruere måten de ser verden og sitt forhold til verden på, er en måte å øve opp evnen til kritisk refleksjon på.

Dekonstruksjon kan enkelt forklares som å utfordre vanemessige tanke- og handlingsmønstre basert på dominerende kategorier, og er derfor en måte «å forstyrre, rive ned eller plukke fra hverandre kategorier på som kan framstå i sentrumsposisjon eller oppfattes ut fra et logisk verdihierarki» (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, s. 21). Becher og Fajersson (2008, s. 25) beskriver hvordan en kan arbeide med begreper, begrunnelser og praksiser i en «flerkulturell utdanning» gjennom teorier om kritisk multikulturalisme og dekonstruksjon. Otterstad (2008) tar tak i mangfoldsbegrepet knyttet til profesjonene barnehagelærerutdanning og -yrke. Hun peker på at dekonstruksjon kan virke som etiske og moralske døråpnere for kritisk refleksjon om mangfoldige praksiser. Ved å bli klar over de ulike diskursene som hele tiden skapes, vil det være mulig for lærere å stille kritiske spørsmål og slik drive en dekonstruerende praksis. Videre i denne studien blir styringsdokumenter og studenters svar om kulturelt mangfold og kritisk refleksjon undersøkt. Målet er å undersøke føringer i utdanningens styringsdokumenter, om studenters holdninger påvirkes av disse, og hvilken rolle en lærers spørsmål kan ha.

Metodologisk tilnærming: Diskursanalyse

Diskursbegrepet, slik det forstås i denne artikkelen, er «et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere ...» (Neumann, 2001, s.18). I alle diskurser er det innbygd maktforhold (Neumann, 2001). Både styringsdokumenter og studenters utsagn kan analyseres ut fra maktperspektiv, og rådende diskurser vil kunne spores i slike tekster. Diskursanalyse, slik jeg bruker begrepet, er knyttet til kritisk forskning og handler om kartlegging av maktrelasjoner og formulering av normative perspektiver. Teoretisk er retningen jeg har valgt, knyttet til sosialkonstruksjonisme (Burr, 1995). Dette synet innebærer at den sosiale verden kontinuerlig konstrueres sosialt og diskursivt. Diskursanalyse kan kaste nytt lys over de forutsetninger og betingelser som

alltid er en del av politiske praksiser (Neumann 2001, s. 15). Som samfunnsvitenskap vil metoden handle om å si noe om samspillet mellom tekst og nettverk av meningspotensial (Neumann, 2001, s. 23). Derfor vil en diskursanalyse av styringsdokumenter og av studenters svar kunne synliggjøre en mulig (indirekte) sammenheng mellom studentenes holdninger og styringsdokumentene.

Ved analyse av styringsdokumentene brukes diskursanalyse, mer spesielt monumentanalyse (Neumann, 2001, s. 52). Styringsdokumenter er tekster som har en bred representasjon og spiller en fremtredende rolle i diskursen, idet de brukes systematisk og ofte siteres fra. De kan kalles monumenter. Jeg bruker følgende av Neumanns begreper i analysen av styringsdokumenter: institusjon, utsagn, tekst, monument, posisjon, hege-
moni og diskursivt arbeid. Styringsdokumentene kan i lengre perioder fungere som etablerte sannheter fordi de er et resultat av samfunnsmessig konsensus, knyttet til styringsmessig makt og sosial enighet. De sees likevel som menneskeskapte og sosialt konstruerte. Det gjøres også tekstsøk i dokumentene av begrepene kulturelt mangfold og kritisk refleksjon, samt synonyme begreper til disse.

Studentenes skriftlige svar på spørsmålene i undersøkelsen analyseres i tråd med en retning innen diskursanalyse som kalles diskurspsykologi (Potter & Wetherell, 1987; Jørgensen & Phillips, 2008). Diskurspsykologi er en form for sosialpsykologi som undersøker relasjonene mellom betydningsdannelser på den ene siden og samfunnsmessige strukturer på den andre. Slik sett kan jeg finne tilknytningen mellom studentenes holdninger og de samfunnsperspektiver holdningene kan knyttes til. Innen denne retningen legges det vekt på individenes aktive språkbruk «... hvordan folk strategisk bruker de forhåndenværende diskurser til å fremstille seg selv og verden på bestemte ... måter...» (Jørgensen & Phillips, 2008, s. 16). Diskurspsykologien ser tekster og talt språk som konstruksjoner av verden og viser at konsistens og inkonsistens brukes som retoriske strategier, både ved identitetspresentasjoner og i holdningsundersøkelser (Potter & Wetherell, 1987; Kanstad, 1994). Menneskers måter å uttrykke verden på er ikke alltid kognitivt konsistente. Det er vanlig at folk motsier seg selv. Det betyr at studentenes utsagn om kulturelt mangfold kan forstås som konstruert på grunnlag av deres viten og skapt i dynamisk sosial interaksjon mellom dem, lærere, lærestoffet og styringsdokumenter. Konsistens og inkonsistens kompliserer bildet fordi det er sentralt i holdningsundersøkelser at personer konstruerer et bilde av hvordan de ønsker å fremstå. Begrepet interpretativt repertoar hentes fra diskurspsykologien og brukes for vise hvordan studentene konstruerer de argumenter som passer forl hvordan de vil fremstille seg selv. Menneskers måter å forstå og kategorisere verden på er ikke universelle, men historisk og sosialt spesifikke og dermed kontingente (Jørgensen & Phillips, 2008, s. 108).

Fordi tematikken i spørreundersøkelsen befinner seg mellom personlige holdninger og samfunnsmessige påbud, synes jeg nettopp metoden diskurspsykologi passer. Men jeg velger den også fordi jeg selv er aktør i det feltet jeg undersøker: Jeg underviser i emnet kulturelt mangfold, har spurt egne studenter og har mine egne holdninger til artikkelens tema. Innen retningene dekonstruksjon og diskursanalyse regnes det som viktig å skrive inn seg selv i forskningsprosessen. Jeg ser studentenes svar på spørsmålene som en form for sosial interaksjon mellom dem som informanter og meg som forsker og lærer. De har argumentert og gitt faglige begrunnelser for sine holdninger som svar til meg. Jeg tror ikke dette er uten betydning for de svarene jeg har fått.

Gjennomføring av studien

Den følgende analysen deles inn i tre deler. Først analyseres styringsdokumenter med tanke på om det kan identifiseres en rådende, positiv mangfoldsdiskurs. Tekstsøkene er gjort ved å søke på begrepene kulturelt mangfold og kritisk refleksjon, men også mange andre begreper som er mer eller mindre synonyme med disse, som mangfold, kultur, tilhørighet, bakgrunn, likhet, ulikhet, forskjeller, kritisk, refleksjon osv. Dokumentene analyseres med tanke på hvordan kravet til kritisk refleksjon er presentert, og hvordan det eventuelt er satt i sammenheng med føringer for kulturelt mangfold. Dokumentene analyseres ved grundig tekstlesing hvor de aktuelle frasene identifiseres og tolkes.

Så analyseres svarene studentene gav. Undersøkelsen er gjort med de samme studentene, med ett års mellomrom. Første gangen deltok 25 studenter, andre gangen deltok 22 studenter. De har godkjent at svarene deres kan brukes til forskning. Det var frivillig å delta, og de kunne svare anonymt. De fikk utdelt skjema med åpne spørsmål, og de svarte skriftlig. Studentenes svar kategoriseres i grupper etter hvilke argumenter de brukte for å uttrykke sin forståelse av kulturelt mangfold, og hvordan de argumenterte for forholdet mellom likhet og mangfold. Svarene fra den andre spørreundersøkelsen kategoriseres etter hvor studentene satte grenser for kulturelt mangfold, og hvilke argumenter de brukte for å uttrykke disse. I analysedelen brukes utvalgte sitat fra studentene som jeg har tolket som representative, men også spesielt illustrative utsagn.

Analysedel I: 'Kulturelt mangfold' og 'kritisk refleksjon' i styrende dokumenter

Etter analyse av styringsdokumentene Rammeplan for førskolelærerutdanning (2009), Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (2012), Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012), NOU

2011:14 Bedre integrering – Mål, strategier, tiltak og Forskrift for rammeplan for barnehagen (2011), har jeg identifisert utsagn som uttrykker disse statlige dokumentenes krav og føringer for holdninger til og arbeid med kulturelt mangfold og kritisk refleksjon. Studenter møter noen styringsdokumenter direkte, som for eksempel rammeplan for barnehagen. Rammeplan for utdanningen og andre statlige styringsdokumenter er styrende for utdanningsinstitusjonenes studieplaner og i stor grad for valg av pensum og undervisningsopplegg. Disse styringsdokumentene styrer studentene mer indirekte.

Selve begrepet kulturelt mangfold er ikke ofte nevnt i Rammeplan for førskolelærerutdanning (2009). Men når de begrepene som kan vurderes som synonyme for kulturelt mangfold, er tatt med i analysen, er det gjennomgående uttrykt på en positiv måte, slik følgende sitat uttrykker: «Norge står i stigende grad fram som en del av et globalt samfunn. Det gir glede og nytte gjennom et større mangfold av kunnskaper, livssyn, livsstil, språk og kunstneriske uttrykk» (Rammeplan for førskolelærerutdanning, 2009, s. 8). Mangfold gir glede og nytte. utfordringer knyttet til ulike livssyn blir ikke problematisert i dette dokumentet. Ett sitat til kan illustrere positive holdninger til kulturelt mangfold: «Studentene skal (...) vise innsikt i hvilken betydning teater og dramatisk spill har når det gjelder utvikling av flerkulturelt fellesskap, inkluderende holdninger og evne til å ta opp ulike perspektiver» (Rammeplan for førskolelærerutdanning 2009, s. 24).

Innenfor pedagogikkfagets målområder for sosial kompetanse står det at ”studentene skal ... kritisk vurdere pedagogisk arbeid basert på bærende prinsipper i rammeplanen for barnehagen og med særlig forståelse og respekt for små barns kulturelle og sosiale bakgrunn kunne ...» (Rammeplan for førskolelærerutdanning, 2009, s. 22). Litt lenger ned på samme side står det at studentene skal «kunne reflektere over grunnleggende spørsmål som gjelder kulturelt mangfold». Når det er lagt føringer for at kulturelt mangfold skal vurderes som udelt positivt, blir det uklart hvilke grunnleggende spørsmål knyttet til kulturelt mangfold studentene skal reflektere over. Den samme planen sier at pedagogikkfagets skal «bidra til ... å kritisk analysere førskolelærernes pedagogiske arbeid i lys av relevante styringsdokumenter ...» (Rammeplan for førskolelærerutdanning, 2009, s. 21). Om krav til studentenes utvikling av yrkesetisk refleksjon siteres følgende: «evne til å reflektere over barnehagens ... verdigrunnlag, over egne verdier, holdninger og væremåte og over etiske utfordringer i yrket» (Rammeplan for førskolelærerutdanning (2009, s. 14). Dette sitatet viser at refleksjon er et viktig krav til studentene. De skal reflektere over etiske utfordringer, men det er uklart hvilke etiske utfordringer det tenkes på. Samtidig poengteres det at studentene skal «... ha utviklet en yrkesidentitet ... som hviler på mangfoldet av historiske, samfunnsmessige og kulturelle verdier» (Rammeplan for førskolelærerutdanning, 2009, s. 23). Dette understreker utdanningen

gens normative føringer når det gjelder de verdiene samfunnet bygger på (som for eksempel menneskerettighetserklæringen). Denne rammeplanen viser studentenes ansvar for å knytte seg til samfunnets verdigrunnlag og stiller krav til studentene om evne til kritisk refleksjon, men studentene skal, slik jeg tolker det, ikke reflektere kritisk over de føringene rammeplanen legger for holdninger til og arbeid med kulturelt mangfold.

I 2012 ble det vedtatt en ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen. For å gjøre denne studien mer dagsaktuell ble også denne planen analysert. I den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanning (Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning, 2012) er de positive holdningene til kulturelt mangfold enda tydeligere, slik de for eksempel er formulert under læringsutbytte for kunnskapsområdet «Barns utvikling, lek og læring»: «... kan analysere og reflektere over grunnleggende spørsmål som gjelder sosialt og kulturelt mangfold og bruke dette som en ressurs i pedagogisk arbeid med barn ...» (Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning, 2012, s. 16). Dette styringsdokumentet gir klare føringer for at studentene skal hengi seg til en positiv mangfoldsdiskurs, og stiller enda tydeligere krav til kritisk refleksjon enn den forrige rammeplanen. Men disse to føringene settes heller ikke i denne planen i sammenheng med hverandre.

NOU 2011:14 Bedre integrering – Mål, strategier, tiltak er tydeligere enn de to rammeplanene med tanke på respekt for fellesverdiene i samfunnet. Integrering beskrives der som en gjensidig prosess med rettigheter og plikter, som handler om respekt for forskjeller og lojalitet til felles verdier. For å få til dette må det tydelig markeres hva som er uakseptabelt og står i motstrid til de grunnleggende verdiene (NOU 2011:14, 1.11). Her aksepteres og respekteres retten for alle til å uttrykke og dele sin kulturelle bakgrunn, men det kreves samtidig lojalitet til fellesverdiene. I Forskrift for rammeplan for barnehagen (2011, 1.1) er fellesverdiene uttrykt slik: «Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.» Verdier som ikke er felles, skal ifølge Forskrift for rammeplan for barnehagen (2011, 1.1) respekteres og møtes med åndsfrihet og dialog. Jeg leser denne planen slik at respekten for fellesskapet går foran individuelle rettigheter, men det er ikke klart og tydelig formulert. Og rammeplanen sier lite om hvordan eventuelle grenser for kulturelt mangfold skal møtes, ut over at de skal møtes med dialog. Disse styringsdokumentene som her er analysert, uttrykker klare føringer for en positiv diskurs om kulturelt mangfold. Kritisk refleksjon sees som viktig, men det er bare NOU 2011:14 som er tydelig på at fellesverdiene skal respekteres foran verdier som står i motsetning til dem.

Analysedel II: En forståelse av kulturelt mangfold som entydig positivt

Studentene ble i den første spørreunden stilt følgende to spørsmål: «Hvordan er din forståelse av begrepet kulturelt mangfold? Hvordan bør forholdet være mellom likhet og mangfold i barnehagen?» Det var variasjon i hva studentene betonte mest av begreper som likhet og mangfold, men det var i hovedsak disse begrepene studentene brukte, slik det vises i disse tre sitatene:

Alle er lik(e), og det skal ikke være noen ulikheter.

Alle mennesker er forskjellige, dermed vil de oppfatte ting forskjellig.

Selv om vi er forskjellige, så har vi jo også likheter.

Studentene knyttet seg slik enten til en likhets- eller til en mangfoldsdiskurs. Forskjeller ble nedtonet og likhet framhevet, men også motsatt. Kan de som vektla likhet, ha vært preget av likhetsdiskursen (jf. Gullestad, 2002 og Korsvold, 2011)? Det er ofte slik at flere diskurser rår samtidig (jf. Neumann, 2001). Studentenes svar kunne også knyttes til diskursen om at likhetsidealet nå utfordres av et mangfoldsideal (jf. Bauman, 1991). De fleste studentene skrev at vi er både like og forskjellige på samme tid (jf. Gullestad 2002). Diskursanalytisk forstår jeg dette som valg av argumenter ut fra det de vil uttrykke (jf. Jørgensen og Phillips 2008), nemlig at kulturelt mangfold er viktig og riktig. Følgende sitat uttrykker dette:

Man bør fokusere både på mangfold og likhet ... det er legitimt, og også positivt, at en er forskjellig.

Det er kanskje ikke så rart at studentene svarte som de gjorde i denne første spørreunden, siden innholdet i utdanningen uttrykker det samme, jf. styringsdokumenter, undervisning og pensum. Jeg merket meg at studentene brukte begreper om likhet og mangfold som begrunnelser for alle menneskers likeverd. Likeverd var et begrep nesten alle studentene presenterte uten at jeg bad dem om det. Idealet er nå mangfold, og dermed blir likeverd svaret på dilemmaet mellom likhet og forskjellighet (jf. Bauman 1991).

Studentene vurderte kulturelt mangfold som lærerikt, interessant og givende for alle i barnehagen. Retten til kulturelt mangfold ble beskrevet gjennom en positiv betoning av likhet, forskjellighet og likeverd, samt beskrivelser av kulturelt mangfold i barnehagen som noe som var berikende, fint, riktig og positivt, og at mangfold må sees i et ressursperspektiv, som for eksempel i følgende sitat:

Må se mangfoldet som en ressurs i stedet for å fokusere på ev. problemer dette kan føre til.

Dette er også i tråd med det som uttrykkes i styringsdokumentene. Å knytte seg til den nye mangfoldsdiskursen kan være et forsøk på å skape fellesskap bygget på erkjennelsen av at forskjeller mellom mennesker i dag har blitt tydeligere (jf. Bauman, 1991). Holdningene var tydelige i materialet. Kun en av 25 studenter var bevisst på utdanningens mulige påvirkning. Denne studenten sa:

Jeg er ... usikker på hva jeg ville svart hvis jeg ikke hadde gått på ...

Gjennom metoden diskurspsykologi kan relasjonene mellom samfunnsmessige strukturer på den ene siden og betydningsdannelser på den andre siden identifiseres i studentenes utsagn. Slik er tilknytningen mellom studentenes holdninger og de samfunnsperspektiver holdningene kan knyttes til, identifisert. Studentenes aktive språkbruk har også vist at de brukte de forhåndenværende diskurser strategisk til å fremstille seg selv og verden på bestemte måter (jf. Jørgensen & Phillips, 2008). De brukte interpretative repertoar for å svare både slik de ønsket å svare, og kanskje også slik de trodde det var forventet (av meg som lærer) å svare. Alle studentene knyttet seg an til den positive, rådende mangfoldsdiskursen. Ingen av studentene sa noe om å sette grenser for kulturelt mangfold. De ble heller ikke spurt direkte om det.

Analysedel III: Grenser for mangfold? Nye spørsmål gir nye svar.

I den andre spørreunden spurte jeg: «Hvilke grenser kan settes for kulturelt mangfold i barnehagen?», altså et direkte spørsmål om hvilke grenser som kan settes for kulturelt mangfold. Denne gangen styrte jeg spørsmålet og viste dermed både at jeg var innforstått med at slike grenser finnes, og at jeg aksepterte svar om dette. Spørsmålet var ledende, og jeg viste dem min posisjon. Studentenes svar var ikke entydige, men bare to av 22 studenter mente at det ikke burde settes grenser for kulturelt mangfold. Følgende utsagn illustrerer dette:

Men jeg synes ikke man skal være så opptatt av å sette grenser ... heller drive med inkludering ...

Alle de andre skisserer grenser. Følgende sitat er representativt for deres utsagn:

En grense må det være, selv om vi kan ta imot andre lands tradisjoner og lignende med åpne armer, må vi ikke glemme våre egne ...

Studentene pekte på at noe er «norsk», «eget eller «vår» kultur. Noen nevnte at kristendommen burde ha forrang framfor andre religioner, andre nevnte at syn på barn, mat, klær, uteliv og oppdragelsesgrenser kunne være utfordrende. Mange nevnte at grenser for kulturelt mangfold måtte gå ved landets lover. Her var de særlig opptatt av at det i Norge ikke er lov å slå barn, derfor måtte det selvsagt gå en grense der. Omsorgssvikt, kjønnslemlestelse og tvangsekteskap var andre eksempler som ble nevnt. De fleste studentene nevnte at alle må forholde seg til rammeplan for barnehagen, til menneskerettighetene, ytringsfrihet, likestilling, syn på barn og syn på straff, når de ble bedt om å skissere grenser for kulturelt mangfold. Følgende svar er spesielt illustrerende og representative for studentenes svar:

På en måte bør man ikke tenke på å sette grenser, men jeg tenker at det handler mye om lover og regler. Hva som er lov i landet og ikke. Alle må jo forholde seg til dette på et vis ...

Så lenge en følger FNs menneskerettskonvensjon! Mener jeg ... Alle tradisjoner og holdninger i en kultur er ikke akseptert selv om det er tradisjonen, religionen i den aktuelle kulturen de måtte komme fra ...

Studentenes interpretative repertoar viser fleksibiliteten i de diskursive ressursene de rår over, de virket veldig sikre på disse grensene. At så mange av studentene kommer med kritiske kommentarer til kulturelt mangfold, kan selvsagt tilskrives deres faglige utvikling, men antakeligvis ikke bare den. Jeg har stilt et ledende spørsmål og har fått klare og konkrete svar. Likevel kan det hende at selve spørsmålet og de implisitte føringene som lå i dette, fikk studentene til å reflektere kritisk omkring grenser for kulturelt mangfold. Alle studentene, unntatt to, svarte kritisk, ved å beskrive konkrete grenser for kulturelt mangfold.

Drøfting: Hvordan forholde seg kritisk?

I den første spørrerunden var ingen studenter kritiske til begrepet kulturelt mangfold. Ingen hadde kritiske kommentarer til åndsfrihet, ytringsfrihet eller likestilling, verdier uttrykt i barnehagens verdigrunnlag. Dette er verdier som stadig debatteres i media, og som er aktuelle i barnehagens pedagogiske arbeid. Barnehagelærerutdanningen bygger på menneskerettighetserklæringen. Det er ikke meningen at studenter skal være uenige i denne. De skal tvert imot rette seg etter den og arbeide i tråd med den. Det er derfor naturlig at det ikke stilles kritiske spørsmål til denne i styringsdokumentene. De styringsdokumentene jeg her har valgt ut til analyse, viser tydelig at pedagogisk arbeid med kulturelt mangfold skal sees på som positivt. Det er sterke normative føringer for implementering av kulturelt mang-

fold som en positiv verdi. Og det er ikke lagt føringer for at det skal oppøves evner til kritisk refleksjon over denne positive diskursen. Styringsdokumentene er samlet sett utydelige på hvordan fellesverdiene skal respekteres. Spørreundersøkelsen har vist at studenter svarer i tråd med en positiv mangfoldsdiskurs, og at en lærers spørsmål kan ha en viktig betydning for studenters muligheter og mot til å være kritiske. Alle studentene knyttet seg først an til den positive, rådende mangfoldsdiskursen. Men da de ble spurt direkte om grenser for kulturelt mangfold, svarte alle studentene, unntatt to, med å vise klare holdninger for slike grenser. Her må en også ta i betraktning at studentene ble påvirket av lærer.

Det går en linje fra krav i utdanningens styringsdokumenter til barnehagelærer-utdannere, videre fra deres utvikling av fagplaner, valg av pensum, undervisningsinnhold og metoder til det studentene tar opp i seg av kunnskaper og holdninger om kulturelt mangfold og til evner til kritisk refleksjon. Dette betyr at lærerne har en stor del av ansvaret for at studiets krav til studentene innfris for dem. Utdanning er å bli ført inn i kulturelle felt bestående av kunnskaper, holdninger og verdier og å utvikle evne til kritisk refleksjon. Men hvis studentene skal utvikle evne til kritisk refleksjon, så må det vel også være et mål at de lærer å bli kritiske til de rådende sannhetene de møter i utdanningen? Å åpne for ulike forståelser ved å stille slike spørsmål som jeg gjorde i undersøkelsen, kan gjøre studenter i stand til å reflektere over vedtatte sannheter de møter. Særlig når det viser seg at de faktisk har kritiske tanker til kulturelt mangfold, bare de blir spurt om det.

Gressgårds (2007) differensiering av begrepene kulturelt mangfold og likeverd som viser at mennesker kan være likeverdige, men ikke kulturer, kan gjøre det lettere å vite hva man kan være kritisk til, og hva man skal anerkjenne og respektere. Slik tenkte også Gullestad: at det skal være likhet mellom mennesker på sosiale og politiske områder, men forskjeller når det gjelder kultur. Mennesker med verdisyn som avviker fra fellesverdiene i samfunnet, kan sees på som likeverdige på et abstrakt og prinsipielt plan, men de kulturelle verdiene, altså tro, overbevisning, språk, kunst, tradisjon, institusjoner og levemåter, skal kunne debatteres. Flere har sagt noe om hva slags handlinger og verdier dette kan handle om (jf. Lindholm, 1997; Becher, 2006; Sand, 2008; Båtnes, 2012). Rammeplan for barnehagen (2011) sier at alle deltakerne på barnehagens arena skal ha rett til sine livssyn. De kan være, tenke og ytre det de vil, ut fra alle menneskers rett til åndsfrihet og likeverd, selv om verdigrunnet deres er i strid med rammeplanens verdigrunnlag. Barnehagepersonalet skal altså respektere den enkeltes rett til åndsfrihet og likeverd, og samtidig arbeide etter de grunnleggende verdiene som er bestemt i nasjonale styringsdokumenter, rammeplaner og lover. For å ivareta åndsfrihet og dialog kan det å se menneskers likeverd i abstrakt forstand åpne for at det kan settes grenser for hva som aksepteres kulturelt sett, uten at individets menneskeverd prinsipielt trues (jf. Gress-

gård, 2007). For studenter og barnehagelærere vil det kunne bety at ulike holdninger og ytringer vil være akseptable i barnehagen, men at ikke alle aktiviteter og handlinger vil være det. Styringsdokumenter burde derfor differensiere tydeligere mellom likeverd på individnivå og på kulturnivå.

Har mine spørsmål til studentene fungert som døråpnere for kritisk refleksjon? Er det å stille spørsmål knyttet til grenser for mangfold en måte å utfordre vanemessige tanke- og handlingsmønstre basert på dominerende kategorier? Er dette «å forstyrre, rive ned eller plukke fra hverandre kategorier som kan framstå i sentrumsposisjon eller oppfattes ut fra et logisk verdihierarki», slik dekonstruksjon er forklart av Otterstad og Rhedding-Jones (2011, s. 21)? Et år med undervisning kan ha utviklet studentene til større grad av faglighet og refleksjon, men jeg tror ikke det er alt. Jeg heller til at spørsmålet har virket åpnende for deres tanker. Men de har også kanskje nok en gang konstruert svar og argumentasjon som både passer til det svaret de tror jeg vil ha, og til det synet de utvikler som en følge av spørsmålet. Denne måten å forstå utvikling av kunnskap og sannhet på er sentralt innen diskurspsykologien (Jørgensen & Phillips, 2008). Begrunnelsene fantes allerede i studentenes bevissthet og ble hentet fram og brukt retorisk i argumentasjonen. Studentene bruker diskursene og er ikke bare styrt av dem. Det kan virke som om svarene deres er inkonsistente, men det trenger ikke være motsetninger mellom deres utsagn i den todelte undersøkelsen, sett fra deres perspektiv. I den første spørrerunden svarer de ut fra den positive mangfoldsdiskursen som er rådende i studiet deres. I den andre spørrerunden blir de minnet på at det finnes grenser for kulturelt mangfold, og henter fram disse svarene om grenser, som de også kjenner til, samt at de kanskje opplevde at det ble «lov» å komme med mer kritiske betraktninger.

Det som skrives i styringsdokumenter, kan bli virkelighetskonstituerende (jf. Neumann, 2001). Når rammeplanene for førskole- og barnehagelærerutdanningen legger så klare føringer for hvordan studenter skal forholde seg til og arbeide med kulturelt mangfold, og ikke er tydelige på hvordan deres utvikling av kritisk refleksjon skal møte slike tydelig verdibaserte føringer, er det sannsynlig at verken lærere eller studenter reflekterer kritisk, men at de tvert imot tar over disse holdningene slik at de blir en del av deres egen virkelighetsforståelse. Governmentaliseringen handler om at man internaliserer holdningene som ligger i disse tekstene, og gjør den til sine egne (jf. Foucault, 2002). Spørreundersøkelsen viste at studentene hadde tatt opp i seg grunnleggende holdninger og verdier slik Foucault (2002) beskriver det. De hadde internalisert verdiene som samfunnet representerer, som sannhet. De tenkte slik fordi de selv var innskrevet i makten. Gjennom spørsmålet i den andre spørrerunden ble de satt i stand til å spørre, eller dekonstruere, måten de ser verden og sitt forhold til verden på. Dette handlet om en form for «avsløring», fordi refleksjonsnivået økte og de ble mer oppmerksomme og kritiske.

Konklusjoner: Kulturoverføring og kritisk refleksjon

Studiens første spørsmål var hvilke føringer som kan identifiseres i barnehagelærerutdanningens styringsdokumenter om kulturelt mangfold og kritisk refleksjon. Det andre spørsmålet var hvilken betydning en lærers spørsmål kan ha for studenters utvikling av kritisk refleksjon over kulturelt mangfold. Studien viste at styringsdokumentene som ble analysert, legger føringer for en positiv mangfoldsdiskurs. Studien viste også at studentene var påvirket av denne diskursen, men også at deres evne til kritisk refleksjon kunne vekkes. Å spørre om hvordan de forstår kulturelt mangfold, og hvordan forholdet bør være mellom likhet og mangfold i barnehagen, oppmuntret kanskje til reproduksjon av diskursive sannheter, men å spørre om grenser for kulturelt mangfold virket åpne på deres tanker. Undersøkelsen har fungert dekonstruerende ved å stille spørsmål som kan utfordre en rådende diskurs. Empirisk har studien vist at studenter ser ut til å påvirkes både av føringer i utdanningen og av hvordan spørsmål stilles. Disse funnene er teoretisk underbygd av teori om dekonstruksjon som kan brukes som en metode for å analysere, identifisere og forstå rådende diskurser, som igjen kan skape bevisste og kritisk reflekterte studenter. For at studenter skal kunne uttrykke bevisste holdninger til kulturelt mangfold, er det nødvendig at lærere stiller direkte spørsmål som åpner for studenters kritiske svar. Studentene er påvirket av rådende sannheter innen utdanningens pensum og styringsdokumenter, derfor trenger de at lærerne stiller kritiske spørsmål. Dette er viktig fordi det i styringsdokumenter stilles to krav til studentene som blir uklare fordi de ikke settes i sammenheng med hverandre.

I denne studien stoppet studentenes kritiske kommentarer i hovedsak ved barnehagens verdigrunnlag, norske lover og menneskerettighetserklæringen. En kan spørre seg om de også ville vært kritiske til disse dokumentene om de ble stilt enda et nytt spørsmål? Studenter burde lære å se lover, styringsdokumenter og pensum som sosialt skapte produkter. Menneskerettighetene og rammeplaner uttrykker samfunnets holdninger og verdier og skal slik sett være normative. Likevel, for å innfri kravet om utvikling av evne til kritisk refleksjon i utdanningens rammeplan burde studentene oppøves i kritisk refleksjon også over slike dokumenter. Styringsdokumenter bør derfor være tydeligere på hva som er normative føringer, og hvordan kritisk refleksjon skal forstås. Større grad av kritisk bevissthet til sosialt og kulturelt konstruerte lover og verdier kunne hjulpet studentene til å bli klar over eget verdigrunnlag, og det ville hjulpet dem som ferdigutdannede barnehagelærere til å forholde seg mer aktive og bevisste til barnehagen som samfunnsinstitusjon.

Noter

- ¹ Lanseringen av Fribourg-deklarasjonen om kulturelle rettigheter ble avholdt 7. mai 2007 ved Universitetet i Fribourg og 8. mai 2007 på Palais des Nations i Genève. Fribourg-deklarasjonen er støttet av mer enn femti menneskerettighetsprofiler, samt en plattform av frivillige organisasjoner.

Litteratur

- Barnehagefolk. (2010). Oppdrag: Sosial utjevning. Årgang 27. Oslo: Habitus og Pedagogisk Forum.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Becher, A.A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Becher, A.A. & Fajersson, K.E. (2008). På vei mot en flerkulturell utdanning? I A.M. Otterstad (red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt* (s. 264–278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Sage.
- Båtnes, P.I. (2012). Hvilken flerkulturell forståelse? I P.I. Båtnes, og S. Egden (red.), *Flerkulturell forståelse i praksis* (s. 19–52). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Lastet ned 2. juli 2013 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>.
- Forskrift om rammeplan for barnehagen*. (FOR-2006-03-01-266). (2011). Lastet ned 30. desember 2012 fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-03-01-266>.
- Fribourg Declaration Cultural Rights. (2007). Lastet ned 12. juli 2015 fra <http://www1.umn.edu/humanrts/instree/Fribourg%20Declaration.pdf> og <http://www.culturalrights.net/en/documentos.php?c=14&p=161>
- Foucault, M. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oversatt av I.B. Neumann Oslo: Cappelen Akademisk.
- Gressgård, R. (2007). Anerkjennelse: Hvilke forskjeller er relevante? *Norsk Tidsskrift for Migrasjonsforskning* 6(1), 10–26.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (2008). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur. Roskilde: Universitetsforlag. 1. utgave 1999.
- Kanstad, M. (1994). Sosiale relasjoner på tvers av kulturelle grenser. Ungdom, etnisitet og identitet i det moderne samfunnet. I P. Aasen & O.K. Haugaløkken. *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet* (s. 69–87). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Korsvold, T. (2011). Barndom – barnehage – inkludering. I Korsvold, T. (red.). *Barndom – barnehage – inkludering*. (s. 9–31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulturdepartementet (2009). Rapport om Mangfoldsåret 2008. Lastet ned 12. juli 2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/pressesenter/pressemeldinger/2009/rapport-om-mangfoldsaret-2008.html?id=570476>
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*. Revidert utgave februar 2007.

- Lindboe, I.M. (2008). Profesjoners etiske utfordringer i et flerkulturelt samfunn. I A.M. Otterstad, (red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt* (s. 179-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindholm, T. (1997). Human rights in Christianity and in Islam? I S. Silvennoinnen & M. Suksi (red.), *Human rights and religion: The case of Sudan. Institute for Human Rights. Papers presented at the Conference 13–14. April 1996*. Åbo: Akademi University.
- Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. (2012) Lastet ned 30. januar 2012 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf.
- Neumann, I.B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2011:14 *Bedre integrering – Mål, strategier, tiltak. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet*. Lastet ned 3. juli 2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/?q=NOU2011:14&ch=2>
- Otterstad, A.M. & Rhedding-Jones J. (2011). Å spore kunnskapstradisjoner i brytningstider. A. M. Otterstad, & J. Rhedding-Jones (red.). *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s. 11–35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M. (2008). Innledning «Å skrive fram» profesjons- og mangfoldsdiskurser. I A.M. Otterstad, (red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. (s. 10–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M. (red.) (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.
- Rammeplan for barnehagen*. (2011). Kunnskapsdepartementet. Revidert utgave. F-4205 B
- Rammeplan for førskolelærerutdanning* (2009). Fastsatt 3. april av Utdannings- og forskningsdepartementet 2003. Utdannings- og forskningsdepartementet. Sist endret 10. november 2009. Lastet ned 30. januar 2012 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Statsministerens kontor (2005). *Soria Moria-erklæringen. Rapport. Politisk plattform for en flertallsregjering, utgått av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet*. Dato: 20.12.2005. Publisert under: Regjeringen Stoltenberg II. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/soria-moria-erklaringen/id438515/>
- UNESCO (red.) (1949). *Human rights: Comments and interpretations*. New York/Westport, Connecticut: Columbia University press/ Greenwood Press.