RECOdE
Reflecting Cultures of Education in Early Childhood

Like muligheter for utdanning i migrasjonssamfunn

Kritisk kulturbevissthet i barnehagen

- **Teoretisk grunnlag:** kontekst og begrunnelse

Prosjekt: Reflecting Cultures of Education. Transnationality and Cultural Awareness in Early Childhood Education Programs (RECOdE)

Prosjektgruppen består av tre universiteter: PH Schwäbisch Gmünd (Tyskland), Universitetet i Stavanger (Norge) og Dublin City University (Irland).

Prosjektledelse: Dagmar Kasüschke, Gunnar Magnus Eidsvåg, Mathias Urban

Prosjektmedlemmer: Steffen Geiger, Karin Kämpfe, Carolina Semmoloni

Finansiert av Den europeiske union. Synspunktene og meningene som kommer til uttrykk, er imidlertid utelukkende forfatterens/ forfatternes egne og gjenspeiler ikke nødvendigvis synspunktene og meningene til Den europeiske union eller DAAD National Agency. Verken EU eller DAADs nasjonale byrå kan holdes ansvarlig

Layout: Nada Lucic-Menzel

Schwäbisch Gmünd, Dublin, Stavanger
2025

Introduksjon

Spørsmål om mangfold og sosiale og kulturelle dynamikker i en globalisert verden legger føringer for diskursene på mange felt, også innen utdanning. På den ene siden kan prosesser med harmonisering og universalisering av læreplaner observeres i mange land i verden. På den annen side er det økende kritikk av denne utviklingen, som krever inkludering av mangfoldet av ulike kulturelle utdanningsmiljøer med egne pedagogiske verdier og praksiser. Dette er ledsaget av erkjennelsen av at spesielt de velstående industrialiserte nasjonene i det 'globale nord' er samfunn formet av migrasjon, dominert av et mangfold og heterogenitet av utdannings- og læringskulturer hvis sosiale anerkjennelse som en likeverdig eksistens fortsatt er i sin spede begynnelse.

Fra vårt ståsted er den store utfordringen for våre samfunn ikke bare å akseptere disse «kulturelle forskjellene», men å videreutvikle vårt eget utdanningssystem til å inkludere ulike kulturelle perspektiver på utdanning for å skape et nytt felles grunnlag for «Utdanningslikhet for et fremtidig samfunn for alle». På denne bakgrunn ble prosjektet 'Reflecting Cultures of Education - Transnationality and Cultural Awareness in Early Childhood Education Programmes (RECOdE)' gjennomført, delfinansiert av Erasmus+-programmet 'Cooperation Partnerships in Higher Education' i EU, representert ved DAAD, fra 2022 - 2025.

Målet med prosjektet var å utvikle et sett med verktøy som tar hensyn til «utdanningskulturer» i barnehageprogrammene til prosjektpartnerne som et bærekraftig, overordnet tema. Prosjektet satte seg fire oppgaver: Den første oppgaven var å utvikle et rammeverk for å reflektere over egen organisasjonsutvikling på universitetsnivå, pensumnivå og klasseromsnivå RECOdE 2025b. Med utgangspunkt i dette var den andre oppgaven å utvikle en BA-modul (RECOdE 2025c)) og en MA-modul om kritisk kulturell bevissthet (RECOdE 2025d). MA-modulen ble gjennomført våren 2024 med studenter fra alle prosjektpartnere. Materialene som ble laget i denne sammenhengen er en del av en digital medieboks (RECOdE 2025e), som også inneholder materiale som ble presentert av våre nettverkspartnere på multiplikatorarrangementene. Dette verktøysettet ble supplert med tilleggsmaterialer som avrunder emnet som helhet. Dette undervisningsmateriellet er gjort fritt tilgjengelig for et bredt universitetspublikum som OER (http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects, www.recode-erasmus.com).

Denne publikasjonen inneholder alle de fire prosjektresultatene, som også er tilgjengelige i digital form. Det samlede arbeidet er strukturert som følger. Prosjektresultat 1 begynner med den teoretiske begrunnelsen for prosjektet (RECOdE 2025a). Her er fokuset på å tydeliggjøre kulturbegrepet og hvilken kulturforståelse vi legger til grunn. Våre betraktninger tar utgangspunkt i en menneskerettighetsorientert pedagogikk og dens aksiomer om rettferdighet, frihet og solidaritet. På denne bakgrunn forklarer vi hvorfor vi ser kulturbevissthet/kultursensitivitet som en overordnet kategori for utvikling av studentkompetanse i barnehagen. Prosjektresultat 1 B (RECOdE 2025b), presenterer vi et

verktøy for intern organisasjonsutvikling som kan brukes til programutvikling. Ved å gjøre dette antar vi organisatorisk læring basert på prinsippene om deltakelse og involvering av alle relevante aktører på alle nivåer (institusjon, læreplan, klasserom).

Prosjektresultat 2 inneholder BA-modulen (RECOdE 2025c) og prosjektresultat 3, mastermodulen RECOdE 2025d) samt vårskolekonseptet. Modulene og vårskolen er rammet inn av en kompetansemodell for undervisning og læring, som for oss er forutsetningen for å oppnå faglig kompetanse. Alt det didaktiske materialet (undervisningsplaner, metoder, materiell) samles og presenteres i prosjektresultat 4 (RECOdE 2025e). Dette materialet representerer en samling som ikke gjør krav på fullstendighet, men som er utviklet fra diskursen til prosjektpartnerne og de deltakende nettverkspartnerne i løpet av tre år med diskusjon og samarbeid. Vi ser på materialet som en stimulans og impuls som hver universitetsstatusgruppe kan bruke til å diskutere og reflektere over sitt eget læreplanutviklingsarbeid.

Med denne bakgrunnen er vi glade for fremveksten av et arbeid som vi håper vil inspirere andre universitetsmedlemmer til å jobbe sammen internasjonalt og forstå spørsmål om kulturell bevissthet som en pågående prosess med felles debatt om våre egne verdier, holdninger og ideer, som gradvis vil bringe oss nærmere hverandre og føre til dypere gjensidig forståelse.

Vi vil gjerne takke alle våre kolleger som deltok i multiplikatorarrangementene og hvis bidrag og tanker har beriket diskusjonene våre. På vegne av oss alle vil vi spesielt takke kollegene som vi har utviklet et tettere samarbeid med i løpet av prosjektet og som har blitt våre nettverkspartnere:

- Dr. Caterina Sugranyes Ernst & Dr. Montserrat Prat Moratonas, Blanquerna Universitat Ramon Llull Barcelona, Spania
- Karen Burvenich, Liesbet de Lepeleire & Laure Evers, Artevelde University of Applied Sciences, Gent, Belgia
- Dr. Wenckje Jongstra, Hogeschool KPZ, Zwolle, Nederland
- Dr. Angéla Bajzáth, Eötvös Loránd University, Budapest, Ungarn
- Lena Knudsmark, Høgskolen Syddanmark (UC SYD)

Prosjektpartnere:
Dagmar Kasüschke, Karin Kampf og Steffen Geiger (PH SG, Tyskland)
Mathias Urban og Carolina Semmoloni (DCU, Irland)
Gunnar Magnus Eidsvåg & Sara Esmaeeli (UiS, Norway)

1. Kritisk kulturbevissthet som oppgave for høyere utdanninger i barnehagesektoren

Kulturell bevissthet forutsetter refleksivt engasjement over kulturbegrepet. Dette er ikke en lett oppgave, da dette begrepet - som nesten alle samfunnsvitenskapelige termer - er en tvetydig konstruksjon som er avhengig av forklaring, noen ganger er sterkt ladet politisk, og brukes på en kontroversiell og noen ganger ideologisk måte, (Römhild 2014, 255f.). Også den vitenskapelige debatten i ulike underdisipliner som kultursosiologi, kulturantropologi eller kulturstudier skisserer et komplekst og flerlags bilde av kulturbegrepet i stedet for å invitere til et enkelt svar. Politiske utsagn forsøker å legge vekt på den laveste fellesnevneren som grunnlag for forståelse og kommunikasjon. For eksempel, i konvensjonen om beskyttelse og fremme av mangfoldet av kulturelle uttrykk, beskriver UNESCO kultur som 'totaliteten av særegne åndelige, materielle, intellektuelle og emosjonelle kvaliteter som kjennetegner et samfunn eller en sosial gruppe, og det inkluderer, utover kunst og litteratur, livsstiler, måter å leve sammen på, verdisystemer, tradisjoner og tro' (UNESCO 2013/2005). Denne minste fellesnevneren virket rimelig, men lite nyttig for vårt arbeid. I stedet startet vi med hva målet med dette rammeverket var, og derfor bestemte vi oss til slutt for ikke å begynne med en innsnevrende definisjon. Vi starer heller med en forklaring i bredere forstand som er åpen for utvidelser og tillegg.

Etter vårt syn må kulturbegrepet ikke bare betraktes som en grunnleggende antropologisk betingelse for menneskelig eksistens og væren, men også med tanke på dets omfang i dominerende diskurser i våre samfunn, spesielt på bakgrunn av politisk utvikling og pluralisering av samfunn. Av denne grunn tar vi utgangspunkt i to premisser:

a) Mennesker forstås her antropologisk og uunngåelig avhengige av inkulturasjon, som definerer dem som individer og som en del av et fellesskap.

b) Kultur er den eksistensielle uttrykksmåten ikke bare for hvert enkelt menneske, men også for sosiale grupper og samfunn.

Vi er kulturelt situerte vesener, og enhver kommunikasjon er kulturelt kontekstualisert av de involverte aktørene og de sosio-romlige forholdene. Følgelig avstår vi fra å beskrive innholdet, og prøver heller å nærme oss begrepet gjennom å se på hverdagspraksiser. Kommunikasjon med et kulturelt bevisst forstørrelsesglass kjenner til viktigheten av innholds- og relasjonsaspektet, om gjensidigheten mellom årsak og virkning, om tvetydigheten i analoge og digitale modaliteter, og til slutt om viktigheten av symmetriske eller komplementære uttrykksformer.

1.1 Kulturasjon som en antropologisk grunnbetingelse for å være menneske

Ved fødselen er mennesker forberedt av deres lærings- og utviklingsdisposisjoner til å tilpasse seg et bredt spekter av miljøforhold. Denne miljømessige åpenheten til den nyfødte er avhengig av symbolsk og sosial mediering av andre mennesker, noe som fører til en vekst inn i egen kultur. Denne inkulturasjonsprosessen finner sted gjennom ubemerkede sosialiseringsprosesser så vel som gjennom utdanning. Men det er ikke bare gjennom (språklig) formidling av symbolske systemer og deltakelse i en kommunikativ verden at inkulturasjonen til en kulturell verden finner sted, men allerede små barn setter spor gjennom sin formative aktivitet, men skaper seg selv så å si (sin identitet) (Cassirer, 1944, 3) og bidrar dermed aktivt til den kulturelle (videre) utviklingen. Inkulturasjonen av individet kan dermed beskrives som nødvendigheten av en vellykket prosess av kulturell identitet.

1.2 Kultur og identitet som utfordring for sosiale fellesskap/samfunn

Inkulturasjon som den nødvendige forutsetningen for en vellykket prosess av kulturell identitet, starter med samspillet mellom en eksisterende kollektiv kulturell kontekst og posisjoneringen av hvert individ i denne konteksten. I denne sammenhengen er kultur ikke bare et produkt av kollektiv mening, som kunst, vitenskap eller religion, men er også gjenstand for endring, transformasjon og også ødeleggelsesprosesser over tid. Selv om samfunn ikke kan beskrives uten et kulturbegrep (Moebius & Quadflieg 2011), må kulturbegrepet ikke brukes på lukkede systemer som nasjoner eller geografiske territorier, da dette antyder at de utgjør en kulturell enhet. At dette ikke er tilfelle, vises av dagens diskurser om effektene av globalisering og dens fragmenteringer i migrasjonssamfunn. Emnets aktualitet bør ikke tilsløre det faktum at europeiske samfunn alltid har vært migrasjonssamfunn og har vært gjenstand for kulturelle transformasjonsprosesser. Kulturelt mangfold fremstår som en samfunnsutfordring på bakgrunn av mangfold av språk, verdier og fordeling av (økonomiske) ressurser. På den ene siden brukes kulturbegrepet i ulike diskurser som en skillelinje mellom 'oss' og 'dem', med de postulerte fellestrekkene som genererer avgrensning fra andre. På den annen side ser disse avgrensningene ut til å være vilkårlige og flytende, noe som er spesielt bevist i tilfellet med de transkulturelle identitetene til mennesker som vokser opp med forskjellige kulturer (Welsch 1994).Følgelig beveger vi oss på to nivåer av refleksjon når vi tar opp temaet kulturell bevissthet. På den ene siden tar vi for oss mekanismene i sosiale praksiser som rammer inn og bestemmer menneskelig handling; på den annen side ønsker vi å analysere og reflektere over den suprasubjektive organiseringen av sosiale systemer av symbolske ordener

(Reckwitz 2006). Når det gjelder universiteter retter vi ikke bare søkelyset på det daglige handlingsnivået til aktørene, men også på selve universitetssystemet. Vi forsøker å gjøre dette blant annet ved å integrere postkolonial kritikk. Spesielt avslører postkolonial kritikk kultur som et begrep om forskjellsdannelse mellom forestilte kulturer (oss - dem), som til syvende og sist produserer denne (re)produksjonen av maktrelasjoner. Impulser fra den postkoloniale diskursen tar et motsatt perspektiv til den såkalte sunne fornuften i klassisk samfunnsvitenskapelig debatt ved å plassere den koloniserende effekten av vestlige tankesystemer i sentrum av sin kritikk (Hall 2018, Spivak 1994, Said 1978, Bhabha 1994) og kontrastere den med en kreolisert forståelse av kultur og identitet (Glissant 2005).

På denne bakgrunn virket det nyttig for oss å velge en tilnærming til analyse som representerer sammenflettingen av kulturbegrepet med prosesser for fremmedgjøring, prosesser for reproduksjon av maktforhold og de tilhørende prosessene for standardisering av utdanning. For å presentere oppgaven med å fremme kulturell bevissthet/sensitivitet for institusjonell utdanning, måtte vi i et andre trinn skape et motdesign av sosial heterogenitet, deltakelse og solidaritet i utdanningssystemet som grunnlaget for dette rammeverket. Dette vil bli skissert i det følgende.

1.3 Kritisk kulturell bevissthet i menneskerettighetssammenheng

Mangfoldet og heterogeniteten i læringsgrupper og utdanningskulturer har lenge vært et sentralt tema for utdanningsspørsmål. Derfor påvirkes også utviklingen av utdanningsinstitusjoner av det kulturelle mangfoldet. Det er ikke lenger bare et spørsmål om å akseptere og integrere kulturelle forskjeller, men også et spørsmål om profesjonelt å forme transformasjonsprosesser for utdanningsinstitusjoner i retning av mer like muligheter og inkludering på alle nivåer i universitetslivet. Etter vårt syn er kjernespørsmålet et felles grunnlag for undervisning og læring ved universitetene med målet «Like muligheter for utdanning i migrasjonssamfunn». Selv om fokuset i dette prosjektetv er på barnehagelærerutdanninger, mener vi at våre vurderinger kan brukes på andre programmer også. På samme måte anser vi ikke prosjektet vårt for å være en «lykkeøy» ved å utforme en læreplan for kulturelt refleksiv sameksistens innenfor de snevre rammene av en studieutvikling, men vi anser snarere at utfordringen påvirker alle nivåer av høyere utdanning. Derfor tenker vi på prosjektet vårt i en bredere sammenheng. I denne forbindelse er det viktigste spørsmålet som gjenstår å besvare hva som kan være en felles konsensus mellom de som er ansvarlige for universiteter og barnehageutdanninger som kan støttes av alle til tross for ulike oppfatninger om kultur, utdanning og opplæring?

På denne bakgrunn synes en menneskerettighetsbasert barnehage for oss å være en fornuftig tilnærming, ikke bare fordi den representerer den grunnleggende konsensus om en menneskerettighetsbasert tilnærming i henhold til folkeretten, men også fordi den ser ut til å være en grunnleggende konsensus mellom ulike ideer om utdanning. Denne tilnærmingen

synes å gi mening for oss, ikke bare fordi artikkel 27 i Verdenserklæringen om menneskerettigheter beskriver mennesket som et sosialt og kulturelt vesen som har rett til å delta i det sosiale og kulturelle livet i et samfunn og rett til å leve og oppleve sin egen kulturarv så vel som andres kulturarv, men også fordi kulturelt mangfold er anerkjent som en menneskerettighet og verdig beskyttelse. (Se https://www.menschenrechtserklaerung.de/kultur-3689/, besøkt 6.9.2023).

Videre har Verdenserklæringen om menneskerettigheter, vedtatt av FNs generalforsamling i 1948, nå blitt «et uunnværlig referansepunkt for politikk, offentlighet og utdanning i det globale samfunnet» (Weyers & Köbel, 2016, s.2), slik at ingen læreplanutvikling kan komme i utenom den. Selv om den er forankret i folkeretten, er den fortsatt ikke juridisk bindende, men har snarere en symbolsk karakter som relaterer seg til forholdet mellom staten og individet, «nemlig (til) den politiske selvforpliktelsen til de ansvarlige for offentlig politikk til realiseringen av disse menneskerettighetene» (Dangl & Lindner 2022, s.46). Ikke desto mindre har menneskerettighetene i mange land funnet veien inn i lovgivningen, utformingen av det offentlige liv og også utdanning, slik at vi kan anta en grunnleggende konsensus her, på bakgrunn av hvilken temaet kulturelt mangfold kan reflekteres over og diskuteres. Menneskerettigheter har også blitt et ledende tema i utdanningsvitenskap, noe som suksessivt har ført til en institusjonell forankring av individets menneskerettigheter i nasjonale utdanningssystemer. Selv om retten til utdanning (artikkel 26, nr. 2) er et sentralt referansepunkt, kan den ikke forstås isolert fra andre rettigheter. Dermed skiller Lenhart (2006, s.5) utdanning som en menneskerettighet under fire aspekter: Retten til utdanning, menneskerettighetsundervisning, rettigheter i utdanning og barnets rettigheter.

Retten **til utdanning** inkluderer kravet om like muligheter for alle barn/personer, uavhengig av opprinnelse, til å få tilgang til og delta i utdanningssystemet i et land. Forutsetningene for å legge til rette for like muligheter er både fritt oppmøte ved utdanningsinstitusjoner og en institusjonell forankring av temaet inkludering for å bryte ned barrierer for deltakelse. Dette innebærer også at like muligheter er knyttet til «full utvikling av den menneskelige personlighet», noe som forutsetter et utdanningssystem av høy kvalitet som dekker behovene til heterogene læringsgrupper og er knyttet til begrepet livslang læring.

Undervisning i menneskerettigheter tar for seg menneskerettigheter som et pedagogisk mål. Målet er å lære studentene respekt for menneskerettigheter og grunnleggende menneskerettigheter gjennom utdanning og undervisning. Ifølge Weyers og Köbel inkluderer denne metoden kunnskap, forståelse og holdninger. 'Menneskerettighetsundervisning i denne forstand inkluderer dermed dimensjonene av utdanning om og utdanning for rettigheter: menneskerettigheter er gjenstand for utdanning her, med sikte på å gjøre folk i stand til å respektere dem og arbeide for deres realisering' (ibid., s.5). Forfatterne omtaler dette som triaden av å lære om, lære for og lære gjennom, noe som betyr at kunnskap, holdning og handlingsnivå må kobles sammen i læringsprosessen.

Hensynet til rettigheter i utdanning handler om pedagogisk profesjonsetikk, der menneskerettighetene erklæres som en rettesnor for profesjonshandling. Her skal rettighetene til både lærere og elever respekteres. Utgangspunktet var de strukturelle

maktubalansene i pedagogiske relasjoner, som spesielt så bort fra rettighetene til elever og mindreårige. Dermed ble det i prinsippet stilt spørsmål ved en århundregammel institusjonell maktubalanse, og først siden 1970-tallet har elever blitt anerkjent suksessivt som bærere av sine egne rettigheter, noe som har ført til utdanningspolitiske reformer (ibid., s.7), som til slutt resulterte i konvensjonen om barnets rettigheter.

Barnets rettigheter er først og fremst opptatt av beskyttelse, omsorg og deltakelse av barn i beslutningsprosesser i utdanningsprosessen. I hovedsak handler det om å opptre som en talsmann for «barnets beste».

Rettigheter i utdanning og barns rettigheter representerer en flytende overgang i denne forbindelse, ettersom begge i sin kjerne handler om å muliggjøre deltakelse for strukturelt avhengige mennesker. «Elevdeltakelse er kjernen i menneskerettighetsundervisning, som tar sikte på å bygge menneskerettighetsholdninger og handlekraft. Dette er en subjektiv pedagogisk prosess som bare kan stimuleres utenfra. ... Deltakelse må imidlertid ikke gjøres avhengig av dens virkning, for det er en umistelig subjektiv rettighet for elever' (ibid., s.10).

Dermed kan man med rette spørre hvordan en menneskerettighetspedagogikk nå kan transformeres til barnepedagogiske studieløp uten å la diskurser om profesjonsteori havne i bakgrunnen, da de er en forutsetning for nyutdannedes profesjonelle evner. Fra vårt synspunkt kan dette spørsmålet avklares relativt enkelt. På den ene siden har menneskerettighetene alltid spilt en viktig rolle for pedagogisk profesjonsetikk, og på den andre siden er eksempler som erklæringen om «Ethics of Social Work» (2004) fra den samme internasjonale profesjonsforeningen (DBSH) allerede tilgjengelige (jf. Weyers & Köbel 2016, s. 8). Vi vier imidlertid spesiell oppmerksomhet til forskjellslinjen 'kultur' med alle dens motstridende tolkninger, da vi er overbevist om at den er effektiv på en interseksjonell måte i den kritiske refleksjonen av menneskerettighetene.

I det følgende vil vi først skissere rammene for en kritisk kultursensitiv barnehage, veiledet av menneskerettigheter, før vi presenterer de ulike tematiske temaene.

1.4 Kritisk kulturell bevissthet som samfunnspedagogisk oppgave i institusjonelle kontekster

Universitetet er en kritisk institusjon, ellers er det ingenting, Stuart Hall

Høyere utdanningsinstitusjoner, det vil si universiteter, er ikke bare nøytrale beholdere for de mange og kryssende identitetene til deres studenter, ansatte og interessenter. De er, som kritiske teoretikere hevder, aktive bidragsytere til dannelsen av samfunnet. Det betyr at de er uløselig integrert i kampen om hva som betegner det "gode" samfunnet. Uunngåelig krever ethvert forsøk på å transformere utdanningsinstitusjoner kritisk og målrettet posisjonering av dette forsøket i en mye bredere forestilling om et transformert samfunn, eller, som Paulo Freire (1978) påpeker, "det krever en politisk beslutning som er i samsvar med planen for samfunnet som skal skapes, og dette må være basert på visse materielle forhold som også gir insentiver til endring". Å innføre kritisk kulturell bevissthet i universitetet er derfor en

mangefasettert oppgave. Det krever forpliktelse til intern, institusjonell transformasjon samt posisjonering av universitetet i og/eller mot en nyliberal diskurs som i like stor grad avfeier kritikk og selve ideen om samfunnet. Den kritiske teoretikeren Henry Giroux understreker sammenhengen mellom samfunnsmessig og institusjonell degradering:

> *Dette tapet av tro på kraften i offentlig dialog og dissens er ikke uten sammenheng med den reduserte troen på høyere utdanning som sentral for å produsere kritiske borgere og en avgjørende demokratisk offentlighet i seg selv. Det som står på spill her er ikke bare meningen og formålet med høyere utdanning, men også sivilsamfunnet, politikken og selve demokratiets skjebne. (Giroux, 2016, s.3)*

Giroux fortsetter med å argumentere for at i nyliberale kontekster er utdanningsinstitusjoner både utsatt for og aktive i «en form for avpolitisering» som fjerner «sosiale relasjoner fra maktkonfigurasjonene som former dem» (ibid., s.4). Resultatet, som mange kritiske pedagoger opplever i sin daglige praksis, er at «det blir vanskelig for unge mennesker, som altfor ofte er berøvet en kritisk utdanning, å oversette private problemer til offentlige bekymringer» (ibid.).

Tilnærmet fra dette perspektivet blir det å fremme kritisk kulturell bevissthet i høyere utdanning en res publica, et «anliggende» (Latour) for hele polisen som universitetet er en av. RECOdE anerkjenner kompleksiteten og presseringen av utfordringen. I den følgende delen argumenterer vi for at anerkjennelsen av mangfold som den grunnleggende betingelsen for høyere utdanning krever en forankring i aktivt medborgerskap på institusjonelt, kollektivt og individuelt nivå, og en verdiorientering mot rettferdighet og sosial rettferdighet.

1.4.1 Mangfold og prosesser for annerledeshet

Postmoderne sosiale transformasjonsprosesser ledsages av en økende pluralisering av befolkningen. Heterogenitet kan for eksempel gjenkjennes av ulike dimensjoner som nasjonaletnisk-kulturell tilhørighet, språk(er), kjønn, religion, seksuell legning, funksjonshemming, etc. Disse forskjellene må ses på bakgrunn av maktforhold. Dette skyldes at forskjeller mellom grupper står i et hierarkisk forhold til hverandre og gir grobunn for ulike former for diskriminering og deres interseksjonelle sammenheng. Gjennom prosessen med fremmedgjøring blir visse grupper og deres medlemmer klassifisert som "forskjellige" og gjort sosialt synlige. Disse kraftige prosessene mellom individer eller grupper markerer mennesker som forskjellige, fremmede og/eller ikke tilhørende. Utdanningsinstitusjoner og deres aktører kan ikke forstås utover disse sosiale ordenene (Riegel 2022). De er innskrevet i utdanningsinstitusjoner på et organisatorisk og konseptuelt nivå så vel som på et profesjonelt og interaksjonelt nivå, ikke minst fordi det å håndtere heterogenitet er et av de sentrale handlingsområdene i utdanningsarbeidet.

1.4.2 Identitet og tilhørighet

Tilhørighet kan studeres fra ulike perspektiver (Antonsich 2010; Guo & Dalli 2016; Juutinen et al. 2018; Nutbrown og Clough 2009; Roffey 2013). I denne sammenhengen finner vi det fruktbart å følge den britiske samfunnsforskeren Nira Yuval-Davis' forståelse av tilhørighet som et interseksjonelt fenomen (2006; 2011; 2015). Yuval-Davies skiller mellom tilhørighet som begrep og tilhørighetspolitikk som sosialt og politisk fenomen (2006; 2011). Forhandlinger og begrepsforståelse henger sammen og påvirker hverandre gjensidig (Johannessen et al., 2018, s. 65).

Yuval-Davis bruker begrepet situert interseksjonalitet for å illustrere kompleksiteten i tilhørighet og identitet (Yuval-Davis, 2015, s. 93). Dette er en nyttig avgrensning av begrepet identitetspolitikk der politiske og sosiale bevegelser samles og engasjerer folk rundt en felles fortelling (Yuval-Davis, 2010, s. 266). Situert interseksjonalitet fokuserer på nyansene, det grenseoverskridende og ufullkomne i enhver form for sosial lagdeling.

Yuval-Davis diskuterer ulike forståelser av begrepet tilhørighet. Hun forklarer begrepet ved hjelp av kategoriene: sosial plassering, identifikasjoner og emosjonell tilknytning og etiske og politiske verdier (2011, s. 12-18). Tilhørighet kan referere til sosiale steder. Sosiale steder er tilknytningene vi tilskriver hverandre (2010, s. 267-268). Dette inkluderer kjønn, nasjon, rase, klasse, alder, yrke og slektskap. Disse kategoriene er observerbare fordi de vises på gjenkjennelige måter hos forskjellige individer. Identifikasjoner og emosjonell tilknytning er de tilknytningene som individet selv trekker frem som de viktigste for sin identitet. En person kan ha ytre egenskaper som plasserer dem i en sosial kontekst, men de kan selv godt identifisere seg mer med en helt annen plassering. Tilhørighet er med andre ord ikke bare noe du kan observere, det er også noe du føler. Dermed kan to personer tilhøre samme gruppe, men denne tilhørigheten kan ha forskjellige betydninger for de to. Yuval-Davis argumenterer for at dette er relatert til verdiene som tilskrives tilhørighet, både av individet selv og av det større kollektivet.

Når Yuval-Davis bruker uttrykket politics of belonging, er det som en referanse til et sosialt fenomen. Hun er opptatt av hvordan eiendeler skapes og forhindres, tilskrives og fraskrives. Tilhørighet skjer i prosesser der noen har makt til å definere fellesskapets grenser. Disse grensene opprettholdes ved ulike former for avvisning eller attribusjon. Slike handlinger påvirkes av hvilke kategorier av sosiale steder som brukes i den underliggende diskursen og hvilken betydning disse har for den eller de som har definisjonsmakten.

Yuval-Davis skiller mellom kategorier som har varierende grad av åpenhet. Eksempler på lukkede kategorier inkluderer aner, rase og fødested. Mer åpne kategorier er språk, kultur og religion, mens kategorier basert på felles menneskelighet som menneskerettigheter er åpne. Et viktig spørsmål for dette rammeverket er å studere hvilke kategorier som brukes av de ulike aktørene i barnehageutdanningen.

Yuval-Davis peker på begrepet transversal tilhørighet som et alternativ til prosjektene om

tilhørighet som kjennetegner identitetspolitikk (2010, s. 277). Transversal tilhørighet søker, gjennom solidaritet og frigjørende verdier, å etablere et felles vi på tvers av andre tilhørigheter (Yuval-Davis, 2009, s. 15).

Et viktig poeng for transversal tilhørighet er dannelsen av 'epistemologiske fellesskap' der ulik kunnskap og posisjoner anerkjennes og sees på som underveis eller uferdige, men ikke ugyldige (2010, s. 278). Slike epistemologiske fellesskap kan sees på som en kontrast til politiske fellesskap der ulike grupper kjemper for å få aksept for sine synspunkter. Yuval-Davis skriver: «Den eneste måten å nærme seg 'sannheten' på er gjennom dialog mellom mennesker med forskjellige synspunkter, jo større avstand jo bedre» (2010, s. 278).

1.4.3 (Aktivt) medborgerskap, deltakelse og sosial rettferdighet

Begrepet statsborgerskap i dette rammeverket er ikke redusert til en politisk definisjon, der begrepet refererer til menneskers juridiske forhold til en nasjonalstat som går sammen med ulike rettigheter og plikter. Her fokuserer medborgerskap på å være en aktiv del av et fellesskap. I en mer konkretisert definisjon betyr aktivt medborgerskap "å være en sosial agent som uttrykker meninger, tar beslutninger og utfører sosiale handlinger som et uttrykk for samfunnsansvar" (Phillips, 2011, s. 779). Som et pedagogisk konsept og tilnærming er aktivt medborgerskap spesielt opptatt av undervisning og utvikling av moralske verdier og demokratisk kompetanse (e.g. Brownlee et al., 2017). Det betyr, i sammenheng med høyere utdanning, at begrepet fokuserer på utvikling av egne meninger, autonomi, selvbestemmelse og ansvar. Slike kompetanser er nødvendige for å leve og undervise i en globalisert verden, samt for å skape et tolerant læringsmiljø og et sammenhengende samfunn i fremtiden.

Aktivt medborgerskap er sterkt knyttet til begrepet deltakelse (Zepke, 2015). Generelt kan deltakelse på den ene siden bety tilgang til høyere utdanning (f.eks. Osborne, 2003). På den annen side er deltakelse et avgjørende pedagogisk konsept for å inkludere elevenes perspektiver. I denne forstand fokuserer den på involvering og anerkjennelse av elevenes behov, ideer og meninger i sammenheng med alle beslutningsprosesser (f.eks. Undervisningskompetanse for deltakelse betyr derfor å vurdere studentenes perspektiver på ulike nivåer i hele universitetskulturen: Studentene må spille en aktiv rolle på institusjonsnivå så vel som i å lage læreplaner og studiekurs. Dette helhetlige synet på deltakelse tar også hensyn til og fører til følelser av tilhørighet i betydningen å bli akseptert, verdsatt, inkludert og oppmuntret av lærere, samt å føle seg som en viktig del av universitetet (Bergmark & Westman, 2018; Masika & Jones, 2016); eller generelt betyr tilhørighet en følelsesmessig tilknytning til hele universitetet (Yuval-Davis, 2011).

Deltakelse er imidlertid alltid knyttet til maktrelasjoner siden ulike statusgrupper kommer og lærer sammen på et universitet. Videre må en aktiv rolle for studentene, og relatert til dette, strukturer for deltakelse og medbestemmelse muliggjøres av lærere og ledende aktører ved

universitetet. Det betyr at ikke-anerkjennelse av studentenes perspektiver kan institusjonaliseres i universitetspolitikk eller profesjonell undervisningspraksis. Slike institusjonelle mønstre kan utgjøre «noen sosiale aktører som mindre enn fullverdige medlemmer av samfunnet og hindrer dem i å delta som likemenn» (Fraser 2000, s. 114). Derfor er det en hovedoppgave i sammenheng med kulturell bevissthet å gjenspeile strukturer for deltakelse ved universitetet for å etablere en kultur for 'uhemmet diskusjon' (Habermas, 1970, s. 371) i betydningen like muligheter til å tale for alle statusgrupper.

1.4.4 Like muligheter for utdanning mellom kompetanse og evner

Når det gjelder dagens diskurser om utdanningsmessige ulemper og tilrettelegging av barnehagepedagogikk, kan minst to forskjellige perspektiver skjelnes: på den ene siden er det en debatt om resultatene av internasjonale skolevurderingsstudier - spesielt formet av utdanningspolitikk - og omformuleringen av denne debatten som et problem som handler om tilegnelse og utvikling av kompetanse. På den annen side er det en debatt som forbinder utdanning med menneskerettigheter og dens realisering og utleder pedagogiske oppgaver fra menneskers verdighet.

Fokuset for den førstnevnte debatten er på spørsmålet om ulike krav til deltakelse og utdanning i sosiale delsystemer som skole eller arbeid og hvordan slike krav kan tilegnes og utvikles (Baumert & Maaz, 2012). I forbindelse med barnehageopplæring er dette knyttet til støtte til ferdigheter som er relevante for skolen og tilrettelegging for en vellykket overgang til grunnskolen. Her bør utdanningsunderskudd og risiko identifiseres på et tidlig stadium, skoleberedskapen bør styrkes, og kompetanse bør støttes av pedagogiske intervensjoner. Dermed bør svake læringsutgangspunkter kompenseres (Hartmann et al., 2020; Hasselhorn & Kuger, 2014).

Dette perspektivet er ofte i forgrunnen, men det er også kritikk som er basert på at det gjenspeiler den systemiske rasjonaliteten til globalt nettverksbaserede, markedsbaserte tjeneste- og kommunikasjonssamfunn. Kritiske perspektiver hevder også at fokuset på utvikling av kompetanse er sterkt knyttet til den sosiale og økonomiske brukbarheten av utdanning og kunnskap, og spørsmålet om hva som er rettferdig eller ikke, er ensidig orientert mot å muliggjøre tilegnelse av disposisjonene som er nødvendige for vellykket deltakelse i det eksisterende utdannings- og økonomiske systemet. Dermed forstås pedagogisk praksis som instrumentell og strategisk handling. Individet blir stadig utfordret og bedt om å optimalisere seg selv (Veith, 2014). Følgelig er individers disposisjoner og ressurser, så vel som utdanning som selvhandlende tilegnelse basert på individuelle livssituasjoner og omstendigheter, og i den forbindelse en udiskutabel rett til sosial deltakelse, mindre i forgrunnen.

Det er her perspektivet til kapabilitetstilnærmingen kommer inn. Basert på en menneskerettighetsbasert oppfatning av rettferdighet, er menneskers verdighet avgjørende. I forbindelse med dette er målet å motvirke instrumentaliseringen av individet. På denne

bakgrunn knytter ikke denne tilnærmingen reduksjon av utdanningsulemper til tilegnelse av kompetanse, men snarere knyttet til å gjøre det mulig og styrke mennesker til å utøve sine borgerrettigheter. Tilnærmingen adresserer dermed samspillet mellom individers ferdigheter med objektive sosiale strukturer og forhold. Her er differensieringen mellom funksjon og evner viktig (f.eks. Sen, 1999; Nussbaum, 2000). Funksjoner er knyttet til faktiske forhold og handlinger (f.eks. utvikling av personlige relasjoner og ideer om det gode liv) som er verdifulle for personens eget liv. Evner, derimot, fokuserer på friheten til å bestemme for eller imot slike funksjoner. Dette betyr at evner er relatert til aspekter av autonomi og selvbestemmelse.

I denne forstand forholder kapabilitetstilnærmingen seg til noen aspekter av kompetanseperspektivet. Individuelle ferdigheter og kompetanser er imidlertid kontekstualisert forskjellig; de er utformet på grunnlag av etiske prinsipper og frigjørende påstander. På denne bakgrunn gir tilnærmingen en teoretisk ramme for å undervise i kulturell bevissthet. På universitetsnivå, hvor konseptualiseringen av modulhåndbøker og beskrivelsen av kompetanser nå er en internasjonal sunn fornuftsprosedyre, gir kapabilitetstilnærmingen et perspektiv som fullfører en slik instrumentell og strategisk oppfatning av utdanning med en forståelse som er basert på forståelse og kommunikasjon for å vurdere de individuelle ressursene til alle aktører i en institusjon. På denne bakgrunn tar utviklingen av dokumentene våre hensyn til begge perspektivene. På den ene siden kan utviklingen av moduler og didaktisk materiale ikke helt se bort fra trenden med et kompetanseperspektiv siden de ikke ville være forenlige med dagens tenkning og praksis. På den annen side, med et mer kommunikativt og helhetlig perspektiv, kan ressursene og behovene til elever og lærere vurderes, og det er spesielt viktig for å undervise i kulturell bevissthet.

1.5 Konklusjon

Avslutningsvis understreker rammeverket som presenteres her for kritisk kulturelt sensitiv barnehageopplæring og barnehage (ECEC), veiledet av menneskerettigheter, hvor sammensatt kulturell bevissthet er. Å dyrke en slik bevissthet innebærer refleksivt engasjement med kulturbegrepet, og forstår det ikke bare som en antropologisk tilstand, men også som et dynamisk uttrykk for individuelle og samfunnsmessige identiteter. Videre krever innbygging av kritisk kulturell bevissthet i høyere utdanningsinstitusjoner en transformativ tilnærming som adresserer bredere samfunnsspørsmål. Universiteter, som kritiske institusjoner, spiller en viktig rolle i å forme samfunnet og må aktivt engasjere seg i å fremme sosial rettferdighet. Dette innebærer ikke bare intern institusjonell transformasjon, men også å utfordre nyliberale diskurser som undergraver kritikk og demokrati. Anerkjennelsen av mangfold som grunnleggende for høyere utdanning understreker viktigheten av aktivt medborgerskap og deltakelse.

Referanser

Antonsich, M. (2010). Searching for belonging – An analyticalframework. Geography Compass, 4, 655–659.

Baumert, J. & Maaz, Kai (2012). Migration und Bildung in Deutschland. Die deutsche Schule, 104(3), 279-302.

Bergmark, U. & Westman, S. (2018). Student participation within teacher education: emphasising democratic values, engagement and learning for a future profession. Higher Education Research & Development, 37(7), 1352-1365.

Bhabha, H. K. (1994). The Location of Culture. New York: Routledge.

Brownlee, J.L., Johansson, E., Walker, S., & Scholes, L. (2017). Teaching for active citizenship. Moral values and personal epistemology in early years classrooms. London & New York: Routledge.

Cassirer, E. (1944). An essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture. New Haven and London: Yale University Press.

Dangl, O. & Lindner, D. (2022). Wie Menschenrechts-bildung gelingt. Theorie und Praxis der Menschen-rechtspädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. New Left Review, 3, 107-120

Freire, P. (1978). Pedagogy in process: the letters to Guinea-Bissau. New York: Seabury Press.

Giroux, H. A. (2016). Writing the Public Good Back into Education: Reclaiming the Role of the Public Intellectual. In J. R. Di Leo & P. Hitchcock (Eds.), The New Public Intellectual: Politics, Theory, and the Public Sphere (pp. 3-28). New York: Palgrave Macmillan US.

Glissant, E. (2005). Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit. Heidelberg: Wunderhorn (Culture and Identity. Approaches to a Poetics of Diversity)

Guo, K., & Dalli, C. (2016). Belonging as a force of agency: An exploration of immigrant children's everyday life in early childhood settings. Global Studies of Childhoods, 6, 254–267.

Habermas, J. (1970). Towards a Theory of Communicative Competence. Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philisophie, 13(1-4), 360-375.

Hall, S. (2018): Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation. Berlin: Suhrkamp

Hartmann, U., Ehm, J.-H., Höltge, L., & Hasselhorn, M. (2020). Unter welchen Bedingungen gelingt die Implementation eines Modellvorhabens zur Förderung der Schulbereitschaft in Kindertagesstätten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23(1), 61-82.

Hasselhorn, M. & Kuger, S. (2014). Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17(2), 299-314.

Hall, S. (2018): Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation. Berlin: Suhrkamp

Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse. Universitetsforlaget.

Juutinen, J., Puroila, A. M., & Johansson E. (2018). 'There is no room for you!' The politics of belonging in children's play situations. In E. Johansson Emilson, A. and Puroila, A.M. (Eds.), Values in early childhood settings. (pp. 249-264). Springer International Publishing.

Lenhart, V. (2006). Pädagogik der Menschenrechte. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Masika, R. & Jones, J. (2016). Building student belonging and engagement: insights into higher education students' experiences of participating and learning together. Teaching in Higher Education, 21(2), 138-150.

Moebius, S. & Quadflieg, D. (Eds.) (2011). Kulturtheorien der Gegenwart – Heterotopien der Theorie. In: S., Moebius & D., Quadflieg (Eds.). Kultur. Theorien der Gegenwart (pp. 11-18). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Nussbaum, M. (2000). Women and Human Development. The Capabilities Approach. Cambridge: University press.

Nutbrown, C. M., & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: Understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. International Journal of Early Years Education, 17, 191–206.

Phillips, L. (2011). Possibilities and Quandaries for Young Children's Active Citizenship. Early Education and Development, 22(5), 778–794.

Reckwitz, A. (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

RECOdE (2025a): Educational Equity in Migration Societies. Critical Cultural Awareness in ECEC Higher Education Programmes. Basic text: Theoretical foundations and context of justification. https://recode-erasmus.com/

RECOdE (2025b): Educational Equity in Migration Societies. Critical Cultural Awareness in ECEC Higher Education Programmes.. Part A: a framework for university development. https://recode-erasmus.com/

RECOdE (2025c): Educational Equity in Migration Societies. Critical Cultural Awareness in ECEC Higher Education Programmes. Part B: Module für Bachelor Programmes. https://recode-erasmus.com/

RECOdE (2025d): Educational Equity in Migration Societies. Critical Cultural Awareness in ECEC Higher Education Programmes. Part C: Module for Master Programmes. https://recode-erasmus.com/

RECOdE (2025e). Educational Equity in Migration Societies. Critical Cultural Awareness in ECEC Higher Education Programmes. Part D: „Enhancing Critical Cultural Awareness in ECEC Higher Education Institution." - toolkit. https://recode-erasmus.com/

Riegel, C. (2022): Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In Y. Akbaba et al. (Eds.). Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Pädagogische Professonalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: VS Verlag.

Römhild, R. (2014). Diversität?! Postethnische Perspektiven für eine reflexive Migrationsforschung. In B. Nieswand und H. Drotbohm (Hrsg.), Kultur, Gesellschaft, Migration. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik. Wiesbaden: Springer

Roffey, S. (2013). Inclusive and exclusive belonging – The impact on individual and community well-being. Educational & Child Psychology, 30, 38–49.

Said, E. W. (1978): Orientalism. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Schwanenflügel, L.v. & Walther, A. (2022). Learning to participate in and through conflict. InZulmir Bečević & Björn Anersson (eds.), Youth Participation and Learning. Critical Perspectives on Citizenship Practices in Europe. Cham: Springer, pp. 37-54.

Sen, A. (1999). Development as Freedom. Oxford: University Press.

Spivak, G. C. (1994). Can the Subaltern Speak? In: P., Williams & L., Chrisman

(Eds.), Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader (pp. 66-111). New York: Columbia University Press.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Ed.) (2013). Basic Texts of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. Paris: UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225383

Veith, H. (2014). Kompetenz – Anmerkungen zu einem bildungstheoretischen Paradigmenwechsel [Comptence – Comments to an educational theoretical change of paradigm]. In S. Faas, P. Bauer, & R. Treptow (Eds.), Kompetenz, Performanz und soziale Teilhabe [Competence, performance and social participation] (pp. 51-65). Wiesbaden: Springer.

Welsch, Wolfgang (1994). Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In Via Regia. Blätter für internationale kulturelle Kommunikation, H. 20

Yuval-Davies, N. (2006). Belonging and the Politics of Belonging. Patterns of prejudice 40, pp. 197-214.

Weyers, St. & Köbel, N. (2016). Bildung und Menschenrechte. Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven. In dies. (Hrsg.). Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Springer VS, DOI 10.1007/978-3-658-11687-3

Yuval-Davies, N. (2006). Belonging and the Politics of Belonging. Patterns of prejudice 40, pp. 197-214.

Yuval-Davis, N. (2009) Women, Globalization and Contemporary Politics of Belonging, Gender, Technology and Development, 13:1, 1-19, DOI: 10.1177/097185240901300101

Yuval-Davis, N. (2010) Theorizing identity: beyond the 'us' and 'them' dichotomy, Patterns of Prejudice, 44:3, 261-280, DOI: 10.1080/0031322X.2010.489736

Yuval-Davies, N. (2011). The Politics of Belonging: Intersectional contestations. Sage.

Yuval-Davies, N. (2015). Situated intersectionality and social inequality. Raisons politiques 58, pp. 91-100.

Zepke, N. (2015). Student engagement research: thinking beyond the mainstream. Higher Education Research & Development, 34(6), 1311-1323.