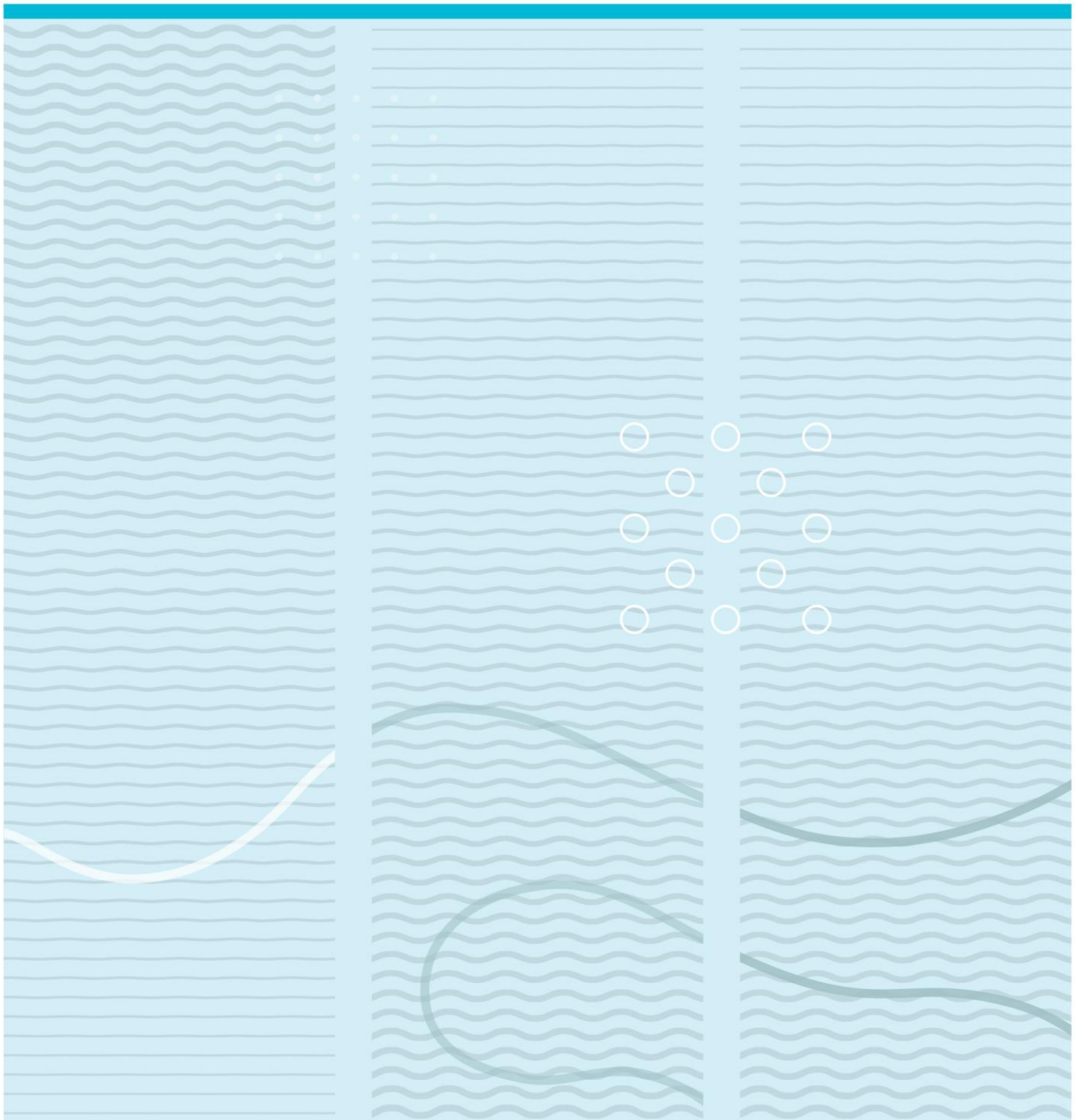


Hanne Plesner

Læring uten verdi?

En kritisk diskursanalyse av læring i offentlig styringsdokument for barnehagen



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Postboks 235
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Hanne Plesner

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

SAMMENDRAG

Læring har blitt gjenstand for økt oppmerksomhet i barnehagefeltet i løpet av de siste ti årene. For ett år siden kom Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Dette er et politisk styringsdokument som legger føringer for en ny rammeplan i barnehagen og er derfor av stor betydning.

Formålet med denne studien er en kritisk undersøkelse av læring i Meld. St. 19 (2015-2016) i lys av demokratiske verdier.

Studien er basert på Faircloughs metode for kritisk diskursanalyse. Ved hjelp av utvalgte analysebegreper identifiseres diskurser og strategier som bidrar til å konstituere læring. Resultatene fra analysen drøftes med utgangspunkt i Biestas teoretiske konsept som ser utdanning i lys av tre funksjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivisering.

Studien identifiserer en kvalitetsdiskurs, som også kan sees som dominerende sosial praksis. I tillegg til kvalitetsdiskursen er to andre fremtredende diskurser identifisert: en skolediskurs og en spesialpedagogisk diskurs.

Drøftingen synliggjør at det er mange spenninger og konflikter mellom diskursene og den demokratiske danningens formål. Slik læring blir konstituert i Meld. St. 19 (2015-2016) kan det by på utfordringer å bringe begrepet i samsvar med Barnehagelovens formålsparagraf.

Nøkkelord: læring, danning, utdanning, barnehagepolitikk, kritisk diskursanalyse.

ABSTRACT

The concept of learning has received increased attention in the field of Early Childhood Education and Care (ECEC) in the latest 10 years. A year ago White Paper no. 19 (2015-2016) - *A time for playing and learning* was published. This document has legal influence on the national ECEC curriculum, therefore it is of great importance for the ECEC field.

The purpose of this study is a critical investigation of the concept of learning in White Paper no. 19 (2015-2016) according to democratic values. The study is based upon Fairclough's method of critical discourse analysis which provides analytical conceptions in order to identify discourses and strategies. The results from the analysis is further discussed on the basis of Biestas concept of education in which education is being constituted of three functions: qualification, socialization and subjectification.

The study identify a quality discourse, which is also to be seen as a dominant social practice. In addition to the quality discourse two other prominent discourses are identified: a discourse of schooling and a discourse of special needs. The discussion shows that there are several tensions and conflicts between the discourses and the purpose of education. The concept of learning as it has been constituted in the White Paper no. 19 reveals several challenges in order to bring this concept in accordance with the purpose in the Act on Day Care Institutions.

Keywords: The concept of learning, education, Early Childhood Education and Care policy, critical discourse analysis.

INNHALDSFORTEGNELSE

Sammendrag.....	3
Abstract.....	4
Forord.....	5
1. INNLEDNING.....	8
1.1. Bakgrunn	8
1.2. Problemstilling	10
1.3. Oppgavens disposisjon	10
1.4. Annen forskning på læringsdiskurser i barnehage.....	11
2. TEORI	14
2.1. Presiseringer og begrunnelser	14
2.2. Det nye læringsspråket.....	16
2.3. Kvalifiseringsfunksjonen.....	19
2.4. Sosialiseringfunksjonen.....	22
2.5. Subjektiviseringsfunksjonen.....	25
2.6. Oppsummering	28
3. METODE.....	30
3.1. Presisering og begrunnelser.....	30
3.2. Hva er diskurs?.....	30
3.3. Kritisk diskursanalyse.....	32
3.4. Analysebegreper	36
4. ANALYSE	41
4.1. Tilnærming.....	41
4.2. Det empiriske grunnlaget – presisering og avgrensning	41
4.3. Tydelighet som nøkkelord	44
4.4. Kvalitet.....	48
4.5. Kunnskap	52
4.6. Konstituering av ulike subjektposisjoner	55
4.7. Oppsummering av funn.....	66

5.	DRØFTING.....	68
5.1.	Kvalifiseringsfunksjonen.....	69
5.2.	Sosialiseringsfunksjonen	77
5.3.	Subjektiviseringsfunksjonen	82
5.4.	Oppsummering.....	85
6.	OPPSUMMERING OG REFLEKSJON.....	87
7.	REFERANSER/LITTERATURLISTE.....	91

Forord

Når disse ordene skrives har den nye rammeplanen, som skal være gjeldende fra høsten 2017, nettopp kommet ut. Det kan synes som om «Barnehageopprøret» som startet i fjor ble lagt merke til inne på regjeringskontorene, for den ble ikke riktig så ille som jeg hadde trodd. Men uansett skal og må alltid læring være gjenstand for drøftinger i fagfeltet. Det hører med til barnehagelærernes profesjonsdanning.

For min egen del har dannelsesreise fått et spesielt innhold. Å ta et masterstudium innenfor fagfeltet mitt har vært en mangeårig drøm. Selv om det siste halve året har vært preget av oppturer og nedturer nær sagt fra dag til dag, kan jeg nå faktisk si at JEG KLARTE DET!

Jeg sier med Biestas ord, at når man tar en utdanning man vet man ikke alltid hva eller hvem man blir, man kan ikke bestille et ferdig resultat. Men jeg håper at barna i barnehagen vil sette pris på resultatet av to års hardt arbeid.

Takk til deg, Wilma, som har holdt ut med en mamma som ikke riktig har vært tilstede de siste månedene, og som har lånt meg et øre når jeg har hatt behov for å «sutre» litt. Takk til deg Anders, for at du tålmodig har ventet på at jeg skal komme flyttende inn i det nye huset vårt, nå kommer jeg!

Takk til mine gode studievenninner, Linn, Lieve og Catharine, det har vært utrolig godt å ha dere «online».

Og sist, men ikke minst; takk til tre dyktige og flotte damer på HSN: Marit Bøe og Åse Streitlien, som har veiledet og gitt verdifulle tilbakemeldinger hele veien, og Torill Aagot Halvorsen som har vært til stor hjelp under forarbeidet og sammenstillingen av masteroppgaven.

Larvik, 15. mai 2017

Hanne Plesner

1. INNLEDNING

1.1. Bakgrunn

I april 2016 ble Meld. St. nr. 19 - *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* publisert. Denne meldingen, som skal legge føringer for en ny rammeplan for barnehagene, har møtt mye motgang fra pedagogiske fagmiljøer, frykten for en utvikling på vei mot mer styrt læring og mindre frihet i barnehagene bidro til at det reiste seg en protestbevegelse på sosiale medier (Storvik, 2016; Støbak & Kristiansen, 2016).

Tema for denne studien er læring. Jeg vil rette et kritisk blikk mot hvordan læring blir fremstilt i et politisk styringsdokument og i hvilken grad dette samsvarer med de verdibaserte formål som barnehagens rammeplan er bygget på. Oppgavens tema er inspirert av den kritikken som stortingsmeldingen har blitt møtt med innenfor deler av forsknings- og praksisfeltet (Storvik, 2016) sammen med egen yrkespraksis både i barnehage og skole. Mange års erfaring som barnehagelærer, og de to siste årene som lærer i førsteklasse, har gitt meg et interessant innblikk i to ulike kulturer og forståelsen av hva som er viktige verdier å holde fast ved.

Synet på læring i barnehagen må ses i en historisk sammenheng. Med den første rammeplanen i 1996 ble barnehagen etablert som pedagogisk institusjon. For mange førskolelærere var den en anerkjennelse av deres profesjonalitet og faglige status. Barnehagepedagogikken ble definert av fagfolkene på praksis- og forskningsfeltet, og fungerte i mindre grad som et politisk styringsdokument (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin, 2009). I lovens formålsparagraf var heller ikke læring nevnt. Det het at: «Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem» (Barnehageloven, 1995). Utvikling antas her forstått i tradisjonell forstand, som en indrestyrt endring (Moser, 2013, s. 85).

Ti år senere hadde barnehagens premisser endret seg. Ny barnehagelov ble vedtatt i 2005, og ny rammeplan ble implementert i 2006 samtidig som ansvaret for barnehagepolitikken ble overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Overføring til et nytt departement tydeliggjorde barnehagen som en del av utdanningsløpet. Med full barnehagedekning ble barnehagen dermed en betydelig samfunnsinstitusjon og dermed også gjenstand for økt kritikk. Kritikken gikk ut på at det ble lagt for stor vekt på læring som går ut over leken, barnehagens

omsorgsfunksjon og dens betydning for en barndom på barnas egne premisser (Moser, 2013, s. 81).

På tross av store endringer i barnehagesektoren forble barnehagelovens formålsparagraf fra 1995 uendret gjennom denne perioden. Innholdsparagrafen ble imidlertid endret i 2005, den fikk en såpass normgivende form at den kan kalles en subsidiær formålsparagraf, hevder Moser (2013, s. 86). Læring er adskilt fra både utvikling, omsorg og oppdragelse. Videre er barnehagens samfunnsperspektiv løftet fram i det det henspilles på livslang læring og at barna skal bli gode samfunnsaktører. Barnehagens læringsansvar er tydeliggjort når det gjelder å «gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder og støtte barns nygjerrighet, vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter» (Barnehageloven 2005).

I 2010 ble formålsparagrafen endret. I den nye versjonen forstås lek som et behov på linje med omsorg. Utvikling forstås ikke alene som en indrestyrt prosess som i loven fra 1995, men som et *resultat* av læring og danning (Barnehageloven, 2010). Oppdragelse er erstattet med læring og danning. Den gjeldende rammeplan, som kom i 2011, var en revidering i forbindelse med den nye formålsparagrafen og gir en mer helhetlig tilnærming til læring enn rammeplanen fra 2006, noe som begrunnes i at barnehagen barnehagen er etablert som pedagogisk institusjon:

I 2005 har barnehagen som institusjon markert seg i en slik grad at det ikke lenger synes nødvendig å argumentere for og legitimere den pedagogiske virksomheten slik det synes hensiktsmessig i forbindelse med 1995-planen (Moser i Meld. St. 19, (2015-2016), 2016, s. 23).

Ikke desto mindre har det fra fagpersoner vært uttrykt bekymring for den retning læringsforståelsen synes å utvikle seg når det gjelder barna i barnehagen (Pettersvold & Østrem, 2012; Telhaug, 2013; Thoresen, 2015; Greve, 2015).

Læring må også ses innenfor en kontekst av internasjonale strømninger, bl.a. fra OECD. Starting Strong-studiene fra 2001 og 2006 er ansett som milepæler innenfor internasjonal barnehageforskning gjennom sitt bidrag til en større forståelse for hvordan de ulike medlemsland kan jobbe mot et mer likeverdig og rettferdig samfunn (Urban & Swadener, 2016). Imidlertid har denne tidlige forskningens formål de senere år i økende grad blitt erstattet av standardiserte metoder for rangering av barns læringsutbytte i de ulike landene uten hensyn til konteksten. Et internasjonalt og tverrfaglig fellesskap av forskere, kalt RECE (The Reconceptualising Early Childhood Education) har reist seg i

protest mot den universalismen som i stadig økende grad preger forskning små barn og læring (Urban & Swadener, 2016).

Spørsmålet om hva læring skal, eller bør, være i barnehagen er en aktuell og relevant debatt. Debatter som berører grunnleggende verdier, har lett for å bidra til emosjonelle konflikter. Det vanskeliggjør logisk og rasjonell argumentasjon. Formålet med denne studien er å synliggjøre hvordan analyseredskaper kan brukes i en debatt om læring hvor de demokratiske verdiene er i fokus.

1.2. Problemstilling

Det empiriske grunnlaget for min analyse utgjøres av *Meld. St. 19 (2015-2016). Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. I problemstillingen og i analysen omtales dette som teksten. Min hovedproblemstilling er:

Hvordan konstitueres læring i teksten?

Denne problemstillingen vil bli belyst gjennom tre forskningsspørsmål:

1. *Hvilke diskurser er mest fremtredende?*
2. *Hvordan legitimeres diskursene?*
3. *Hvordan kan diskursene forstås i lys av demokratisk danning?*

Diskurs kan forstås som en bestemt måte å snakke om og forstå verden, eller et utsnitt av verden på (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Jeg forstår læring som konstituert av ulike dominerende diskurser i teksten. Forskningsspørsmålene vil bli belyst gjennom en todelt prosess. I analysekapitlet vil de to første spørsmålene bli analysert ved hjelp av analysebegreper som det er redegjort for i metodekapitlet. I drøftingskapitlet vil analysefunnene bli drøftet i lys av teori.

1.3. Oppgavens disposisjon

I kapittel to vil oppgavens teoretiske tilfang bli redegjort for med henvisning til Biestas kulturelle tilnærming. Biesta (2005) viser hvordan språket konstituerer to ulike forståelser av hva læring er, en læringsdiskurs og en utdanningsdiskurs. For å drøfte utdanningens demokratiske formål må den forstås i lys av dens funksjoner.

Kapittel tre redegjør for metodebruken som er inspirert av Faircloughs kritiske diskursanalyse. Kritisk diskursanalyse blir plassert innenfor et vitenskapsteoretisk paradigme, og jeg redegjør for ulike påvirkninger og hva som kjennetegner diskursanalyse generelt og kritisk diskursanalyse spesielt. Relevante analysebegreper utgjør siste del av metodekapitlet.

Kapittel fire inneholder analysedelen. Først presenteres det empiriske grunnlaget og deretter blir utvalgte sitater fra teksten analysert gjennom tematiserte underkapitler. Funnene oppsummeres avslutningsvis.

I femte kapittel blir resultatene fra analysekapitlet drøftet kritisk med anvendt teori fra Biestas konseptualisering av utdanning som kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Kapittel 6 foretar en oppsummering og jeg avslutter med noen refleksjoner omkring prosessen og hvilken relevans den kan ha for praksis og videre forskning.

1.4. Annen forskning på læringsdiskurser i barnehage

Mitt valgte utgangspunkt har vært Meld. St. 19 (2015-2016) samt et ønske om å bruke kritisk diskursanalyse som metode for å undersøke læring. Søking etter relevant litteratur og forskning har vært utfordrende. Læring er et mye anvendt tema for forskning og det finnes mange tilnærminger til læring. Jeg har valgt å fokusere på læring ut fra et diskursanalytisk perspektiv, og har derfor søkt på både teori og metode. Søkeprosessen har foregått både i Oria, på Google og gjennom tips fra veiledere og på biblioteket. I tillegg har jeg funnet aktuell litteratur ved å se gjennom litteraturlister.

Mette Nygård har undersøkt kvalitet i læring i styringsdokumenter fra OECD og Norge. Dokumentene som ble analysert var rapporten Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Norway og St.meld. nr 24 (2012-2013) Framtidens barnehage (Nygård, 2015). Med utgangspunkt i Bernsteins kodeteori identifiserer hun tre kategorier som på hver sin måte fremstiller to ulike læringsdiskurser dikotomisk. Funnene presenteres langs tre akser, statlig styring versus barnehagens autonomi, standardisering versus destandardisering og individorientering versus fellesskapsorientering. Resultatene som fremkommer er at både dokumentene fra OECD og fra Norge er preget av høy grad av statlig styring, standardisering og

individualisering, men at de tilkjenner en tvetydig tilnærming til læring. I OECD-rapporten roses Norge for en helhetlig tilnærming samtidig som det tas til orde for en mer tydelig rammeplan med aldersspesifikke ferdigheter basert på kognitiv og nevrologisk forskning (Nygård, 2015, s. 13).

Pedersen, Engesæter, Haukedal, Hofslundsengen & Fossøy (2012) har undersøkt hvordan læringsbegrepet fremstilles i rammeplanene fra 1996-2011. En diakron diskursanalyse er brukt for å identifisere sammenhenger og forandringer og se på hvilke normer som ligger til grunn for forståelsen av læring. Deres funn viser at i Rammeplanen (1996) forstås læring fortrinnsvis gjennom førstehåndserfaringer med fysiske ting og gjennom andre menneskers reaksjoner og grenser i situasjoner som er meningsfulle for barna. Læring kobles mot språk og sosialt samspill. Planen uttrykker eksplisitt skepsis mot formell læring og påpeker at en bør være forsiktig med å legge vekt på formell læring og tilegnelse av spesifikk kunnskap for barn under skolealder og formell læring avskrives som del av det helhetlige læringsbegrepet. I Rammeplanen for 2006 og Rammeplanen for 2011 knyttes ikke læring lenger så tydelig opp mot sosiale ferdigheter, og skiller heller ikke så tydelig mellom formell og uformell læring. Det tydeliggjøres at begge disse læringssituasjonene skal ha et pedagogisk mål. Rammeplanen fra 2011 skiller seg fra Rammeplanen fra 2006 i og med at sitatene fra den nye formålsparagrafen fra 2010 er tatt inn, som omhandler barns rett til medvirkning. Danningsbegrepet erstatter oppdragelse, som nesten er forsvunnet ut av Rammeplanen fra 2011 (Pedersen m.fl., 2012, s. 210). Analysen viser at danning står sammen med læring der læring tidligere sto sammen med oppdragelse. Det stilles spørsmålet ved om det som blir beskrevet som en mindre revidering, i realiteten dreier forståelsen av læringsbegrepet (Pedersen m.fl., 2012, s. 212). Analysen konkluderer med at læringsbegrepet er ved et veiskille. Koblingen mellom læring og danning er en utfordring i forhold til å forstå hva som skal være barnehagens læringsoppdrag og peker på behov for en mer aural stemme som kan definere hvilke konkrete kunnskaper barna skal tilegne seg i løpet av barnehagetiden (Pedersen m.fl., 2012, s. 213).

Brostrøm (2017) peker på at den nordiske barnehagemodellen er preget av sosialpedagogisk tankegang, som ofte gjør at debatten havner i en uproduktiv enten-eller forståelse av hva læring skal være. Hans har gjennom en analyse av Frøbels ideer og sosialhistoriske aktivitetsteorier dedusert seg fram til tre grunnsteiner for en dynamisk og lekbasert læringsforståelse; 1. læring skjer i aktiviteter hvor barnet deltar

aktivt og i samhandling med andre; 2. barns læring er basert på meningsfulle aktiviteter, det vil si at aktiviteten og barnets motivasjon må gå hånd i hånd, og; 3. læring må forstås som en produktiv og kreativ aktivitet basert på indre forestillinger. Brostrøm (2017) tar til orde for et dynamisk læringskonsept som vektlegger det dialektiske forholdet mellom barnet, læreren og andre barn. Basert på kulturell-historisk aktivitetsteori er ikke barnet et isolert individ, men et aktivt subjekt og agent for egen læring. Læring skjer gjennom sosial interaksjon og kommunikasjon i en prosess hvor barnet får plass til å være en aktiv, sosial konstruktør. En slik tilnærming står over læring som en voksenstyrt aktivitet som hos barnehagelærere blir møtt med skepsis og forstått som skolifisering. Når læring forstås som en prosess som barnet opplever som meningsfull, og når denne også er karakterisert ved kreativitet og fantasi, er ikke barnet objekt for et bestemt innhold eller fastsatte mål. En slik tilnærming vil ifølge kunne gjøre det mulig å overvinne den utdanningsrelaterte konflikten mellom lek og læring i en tidsalder hvor måling av barns kompetanse er en realitet (Brostrøm (2017)).

Læring må forstås som et begrep med relativt kort historie i barnehagesammenheng. Både de debatter som føres og forskning om hva læring er, viser en dikotomisk forståelse av hvordan læring fortolkes i barnehagesammenheng. Det finnes ikke én rett tolkning, men drøftinger må skje kontinuerlige blant de som skal forholde seg til læring i barnehagens daglige praksis. Min kritiske diskursanalyse tar sikte på å vise en inngang til en slik drøfting, gjennom å ta utgangspunkt i perspektivet om demokratisk danning som læringens overordnede formål.

2. TEORI

2.1. Presiseringer og begrunnelser

I det innledende kapitlet redegjorde jeg for min bakgrunn for å tematisere læring i barnehagen. I dette kapitlet, som redegjør for Biestas teori om utdanningens demokratiske formål i lys av dens kvalifikasjoner, vil jeg innlede med et par begrepsdefinisjoner. Deretter vil jeg begrunne valg av teoretisk ståsted.

Da barnehagen ble innlemmet i Kunnskapsdepartementet for drøye ti år siden ble det satt fokus på læring i barnehagen som en del av barns utdanning: «Departementet er opptatt av å skape helhet i utdanningsløpet fra barnehage til skole. Det er derfor en sammenheng mellom rammeplanens bestemmelser om barnehagens innhold og grunnskolens føringer om grunnleggende ferdigheter og kompetansemål for de ulike fagene» (Meld. St. 41 (2008-2009), 2009, s. 59). Slik jeg forstår Biesta når han bruker ordet «education», kan dette forstås både som utdanning og danning. I barnehagens rammeplaner brukes begrepet danning, mens i skolen er det mer vanlig å snakke om utdanning. Jeg ser på disse begrepene som henholdsvis institusjonelle og individuelle prosesser. I Utdanningsforbundets temanotat om danning i barnehagen står det bl.a.: «Å arbeide med utdanning innebærer å ivareta helheten i dannelsesmandatet» (Utdanningsforbundet, 2012). Hopmann (i Ulland, 2016) beskriver danning som «prosessen med å utvikle individualitet gjennom læring. Utdanningens formål er å utvikle potensialet for danning.

Læring er et begrep som brukes overalt og i alle sammenhenger. Under forsøket på å definere *hva* læring er, er det lett å ty til ulike beskrivelser av *hvordan* læring skjer, ikke minst fordi det finnes en mengde programmer på markedet som er ment å fremme læring på den ene eller andre måten. Det etterlyses et språk som kan ivareta barnehagens særegne forhold til læring. (Solli, 2016; Aga, 2016). Skal læring i barnehagen være voksenstyrt eller barneinitiert? Strukturerede eller ustrukturerede situasjoner? Resultat- eller prosessorientert? Individorientert eller gruppeorientert? Lek gjennom læring eller læring gjennom lek? Men dette er altså beskrivelser av hvordan læring skal foregå, og gir dermed ingen definisjon på selve begrepet. Ved å knytte utdanning til læring, kan også disse to begrepene forstås ut fra to ulike perspektiver,

hvor utdanning knyttes til lærerperspektivet, mens læring knyttes til elevperspektivet (Haugsbakk, 2008, s. 97).

En mye brukt definisjon av læring er denne:

«Læring er en relativt varig endring (eller potensiell endring) i atferd som følge av erfaring» (Svartdal og Flaten, 1998).

Dette er en deskriptiv definisjon som anvendes så vel innenfor behavioristiske som kognitive tradisjoner. «Som følge av erfaring» utelukker forandring som resultat av biologisk modning. Det som imidlertid er interessant, hevder Biesta (2011), er den kulturelle dimensjonen ved læring. Læring utelukkende som endring (minus modning) sier ingenting om hva som er ønskelig. Når vi snakker om at noen har lært noe, gjør vi samtidig en vurdering. Biesta forstår denne vurderingen som kulturelt betinget. I tillegg kan en slik vurdering bare gjøres i ettertid, og bidrar dermed til at læring bare kan forstås retrospektivt (Biesta, 2011, s. 206).

Gert Biesta er professor i pedagogisk teori og politikk og er spesielt opptatt av de etiske, politiske og demokratiske dimensjonene ved utdanning (Abup, 2015). Når jeg har valgt Biesta som min fremste inspirasjonskilde, er det fordi han tilbyr et begrepsmessig rammeverk som jeg har funnet nyttig for å forstå ulike diskursive tilnærminger til læring. Implisitt i dette rammeverket ligger en kulturell forståelse av læring, slik det er redegjort for overfor.

Biesta hevder at det er et fravær av verdibaserte diskusjoner i utdanningen, og at dette utgjør et demokratisk problem. Årsakene er å finne i den sosiale og diskursive praksisen. Generaliserte oppfatninger («common sense») om hva som er utdanningens formål tjener noens interesser mer enn andre og unndrar seg kritiske diskusjoner (Biesta, 2008, s. 37). Dette setter demokratiet ut av spill. Han er kritisk til at utdanning «automatisk» bidrar til økende individuell selvstendighet. Som han sier: “Critical pedagogy has helped us to see that there is no individual emancipation without societal emancipation” (Biesta, 2005, s. 55).

Dette kan videreføres til det Fairclough kaller sosiale og institusjonelle subjekter. Fairclough (1995, s. 44) sier at det er fullt mulig for et sosialt subjekt å besitte institusjonelle subjektposisjoner som er uforenlige med subjektets politiske eller sosiale verdier, uten å være klar over at det er et motsetningsforhold. Fairclough er opptatt av

hvordan underliggende ideologier konstituerer en diskursorden, hvor dominerende diskurser blir naturalisert. Biesta (2005) hevder at det er det nye læringspråket som bidrar denne dominerende diskursen gjennom lærifisering av utdanningen. For å opprettholde utdanningens demokratiske verdier er det nødvendig med kontinuerlige diskusjoner rundt verdier og formål med utdanningen. Som begrepsmessig rammeverk foreslår Biesta at utdanningens formål bør drøftes i lys av dens faktiske funksjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivisering. Disse begrepene har jeg funnet relevante når mine resultater fra analysen drøftes i kapittel 5.

Videre i dette kapitlet vil jeg først vise til ulike forhold som har bidratt til å lærifisere utdanningen. Deretter vil utdanningens funksjoner, kvalifisering, sosialisering og subjektivisering bli presentert.

2.2. Det nye læringspråket

Flere forskere har beskjeftiget seg med spørsmålet om hva god utdanningen er, eller bør være (Kemmis, 2008, Brostrøm, 2017) Spørsmålet om hva god utdanning består i, er likevel lite synlig i dagens utdanningsdebatt, hevder Biesta (2008, s. 36) og grunngir dette på to måter.

For det første har spørsmål som vedrører utdanningsformål en verdimeslig forankring. Verdier oppfattes gjerne som subjektive og personlige og dermed vanskelige å diskutere. I verdispørsmål settes det gjerne merkelapper på «motparten» som konservativ versus progressiv eller tradisjonell versus liberal. Det er lett å tenke dikotomisk når det gjelder forholdet mellom rasjonalitet og subjektivitet og dermed havner verdispørsmål utenfor den rasjonelle diskusjonssfæren. Spørsmålet man må stille seg er hvorvidt slike diskusjoner må ende med vinnere og tapere.

For det andre hviler utdanningens mål og formål implisitt på noe vi kan kalle alminnelige oppfatninger. «Alle» er innforstått med hvordan utdanning skal foregå, hva som skal læres og hvorfor det er viktig å ta utdanning. Imidlertid er det slik at det som tilsynelatende er alminnelige oppfatninger rundt utdanningsspørsmål, i virkeligheten tjener noens interesser mer enn andres. I ethvert demokratisk samfunn bør verdispørsmål holdes levende gjennom vedvarende diskusjoner, hevder Biesta (2008, s. 37).

Utviklingen av det nye læringspråket er preget av både sosiokulturelle forhold, politiske og økonomiske forhold og ulike pedagogiske teorier, som delvis også virker mot hverandre. Postmodernismen brakte med seg en kritisk innstilling til utdanningsfeltet og stilte spørsmål ved alt som ble betraktet som «sannhet» som en overlevning fra opplysningstiden. Postmodernistene hevder at kunnskap er noe som må artikuleres fra ulike perspektiver, med alt det innebærer av skepsis, usikkerhet og paradokser: «Der modernitetsprosjektet tilbød framgang gjennom vitenskapelig ekspertkunnskap, tilbyr det postmoderne prosjektet muligheter til å se på samfunnsmessig og individuelt mangfold som en kilde til kreativ endring» (Dahlberg, Moss & Pence, 2002). Postmodernistene hevder at utdanningens formål som frigjørende og liberal følgelig ikke lar seg gjennomføre innenfor et utdanningsprosjekt (Biesta, 2005, s. 57).

Kognitive og sosiokulturelle teorier har også satt sine til dels motstridende preg på læringspråket i pedagogikken. Kognitiv utviklingspsykologi har fokus på den indre, kognitive prosessen som skjer i det enkelte barn. Piagets stadieteori har lenge hatt stor innflytelse på det pedagogiske fagfeltet gjennom konstruksjonen av «det vitenskapelige barnet» (Dahlberg, m.fl. 2002, s. 62). Ideen om en universell kognitiv utviklingsprosess, hvor barnet må beherske de lavere trinn før det kan erobre neste trinn, skaper både begrensninger og forventninger til barnet (Sommer, 2014, s. 42).

I stadig økende grad har imidlertid også sosiokulturelle teorier fått mer innflytelse på pedagogisk tenking. Her er ikke fokuset på hva som skjer i hodet på barnet, men hva som skjer mellom individer. Lave & Wengers teori om situert læring (1991) har hatt stor innflytelse når det gjelder hvordan læring må forstås innenfor et institusjonelt og kulturelt praksisfellesskap. Situert læring (også kalt mesterlære) er ikke en metode, men et analytisk syn hvor den nyankomne ikke bare lærer av «mesteren» men også av de andre i dette fellesskapet. Gjennom å lære av de mer erfarne vokser den nyankomne seg gradvis inn i kulturen, samtidig som alle deltakerne interagerer med hele seg (Lave & Wenger, 1991).

I en større kulturell sammenheng kan fremveksten av læring som begrep ses som effekt av bevegelse som starter nedenfra. Biesta omtaler dette som «den tause eksplosjon» (2005, s. 57). Stadig flere mennesker engasjerer seg i ulike læringsaktiviteter, både formelt og uformelt. Denne økende interessen kan forklares med et voksende tilbud når det gjelder ulike former for læring. «Den tause eksplosjon» kjennetegnes av at læring er

individfokusert og formålet er styrt etter den enkeltes behov. Dette kan ses i sammenheng med den økende teknologiseringen av utdanningen, som har skapt et marked for ulike digitale læringsprogrammer, skreddersydd for ulike behov (Haugsbakk, 2008).

Det nye læringspråket kan også settes inn i en sosioøkonomisk og politisk sammenheng. Den nye statlige styringen som ble innført på 80-tallet ga borgere nye roller (Trygstad, Lorentzen, Løken, Moland & Skalle, 2006). Som «skattebetaler» har brukeren rett til å kreve valuta for pengene. Dette styrer mye av den politiske tankegangen og ligger til grunn for framveksten av en kultur hvor velferdsgoder skal være regningssvarende. Læring betraktes som en tjeneste som det offentlige tar betalt for. Da skal også denne tjenesten ha god kvalitet. De som tidligere var omtalt som brukere av tjenester, blir i større grad sett på som kunder eller konsumenter, som kan forvente varer og tjenester av en viss kvalitet. Offentlige tjenester som barnehagene blir i stadig større grad konkurransutsatt gjennom at foreldre inviteres til å være med å påvirke kvaliteten (Lotsberg, 2011). Forventninger til barnehagen skapes gjennom begreper som tilpasset opplæring, individuelle behov og barns læringsutbytte.

Forventninger om barns læringsutbytte har blitt en gjenganger i stortingsmeldinger om barnehagen (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013; Meld. St. 41 (2008-2009), 2009; Meld. St. 19 (2015-2016), 2016). I kjølvannet har det avstedkommet et behov for kunnskap om hvordan barns læringsutbytte kan måles. Dette er ikke bare en nasjonal trend, utdanningsforskning har i stadig større grad blitt internasjonalisert, spesielt gjennom samarbeidet innenfor OECD (Thoresen, 2015, s. 46). Internasjonal forskning som opprinnelig hadde som ambisjon å utvide horisonten gjennom mangfoldsperspektivet blir nå i stadig større grad erstattet av standardiserte målemetoder. OECD er nå i gang med å utvikle internasjonale standarder for å måle barns læringsutbytte i barnehagen gjennom studien IELS (the International Early Learning Study). Slik forskning bygger på en universell stadietenking som ikke tar hensyn til barns særpreg og deres kulturelle og sosiale omgivelser (Urban & Swadener, 2016).

Gjennom ulike forhold som berører såvel samfunnsnivå som institusjonsnivå og individnivå, settes læring inn i en begrepsmessig ramme som får noen konsekvenser for utdanningen, påpeker Biesta (2005). Et språk som reduserer læring til tekniske spørsmål om hva som kan måles, skyver viktige utdanningsspørsmål tilknyttet innhold og formål ut av fokus: «Det største problem i dag er muligvis, at der er for mange svar. Eller for at

være mere præcis: at der er for lidt tvivl om, hvad disse spørsmål rent faktisk betyder, og hvad de kræver af os» (Biesta, 2012, s. 95). Vurderinger av formålet med utdanningen må være verdibaserte og foregå uavhengig av de instrumentelle vurderingene, mener Biesta (2008).

Ovenfor vises det til ulike trekk ved samfunnet som er med på å forme synet på utdanning innenfor et bestemt læringspråk. Denne «lærifiseringen» begrenser mulighetene til å diskutere utdanningens innhold og formål, fordi utdanningsspørsmålet reduseres til tekniske spørsmål om metoder og aktiviteter. Når læringsmodeller utvikles av kommersielle aktører for bruk i utdanningssammenheng, har vi et demokratisk problem som ikke bare berører fagfeltet: «On a wider scale, questions about the content and purpose of education, are therefore fundamentally political questions» (Biesta, 2005, s. 60).

Demokratiske verdier er helt sentrale i Biestas teori om utdanningens formål. Men hva forstår vi med demokrati? Biesta viser til at de fleste stater ønsker å fremstå som demokratiske stater, uansett hvor de befinner seg på en ideologisk skala (Biesta, 2012, s. 115). Dewey (i Biesta, 2012) skrev at selve ideen om demokrati må konstant oppdages og gjenoppdages, gjenoppfinnes og gjenorganiseres. I tråd med Dewey forstås demokrati som mer enn en styreform, det er «primært en form for forbundet levevis» (i Biesta, 2012, s. 115-116). Demokrati forstås med dette som en grunnleggende måte å leve sammen på.

En måte å bringe diskusjonen om utdanningens egentlige formål tilbake til profesjonen, er gjennom å drøfte denne ut fra utdanningens faktiske funksjoner: kvalifiseringsfunksjonen, sosialiseringsfunksjonen og subjektiveringsfunksjonen (Biesta, 2008, s. 39).

2.3. Kvalifiseringsfunksjonen

En hovedfunksjon i alle utdanningsinstitusjoner er kvalifiseringen av barn, unge og voksne, denne funksjonen er det tyngste argumentet for en statsfinansiert utdanning. Biesta forstår kvalifiseringsfunksjonen på denne måten:

Qualification has to do with the domain of knowledge, skills and dispositions and more general with the ways in which through education we become qualified to do certain things – things which can range from the ability to speak a foreign

language, to perform mathematical calculations, to look at society through a geographical or historical lens, up to the acquisition of certain vocational or professional skills, or the wider knowledge and skills of good citizenship» (Biesta, 2011, s. 207).

Å kvalifisere seg innebærer både generelle og spesifikke kvaliteter, som må ses i sammenheng, slik jeg forstår Biesta her. Et mål med kvalifiseringsfunksjonen er å tette «the skills gap» (Biesta, 2008, s. 40). Det betyr at nasjonale styringsmakter planlegger, prioriterer og stimulerer utvalgte satsingsområder for å møte de fremtidige behovene for arbeidskraft. Kvalifisering kan også knyttes til individnivå, til helse, trivsel og sosial vellykkethet. Det er viktig i en velferdsstat at alle får utdanning, kan skaffe seg arbeid og tjene penger. Også på institusjonsnivå er kvalifiseringsfunksjonen viktig. Barnehagebarnet skal kvalifisere seg for barneskolen, en 10.klassing skal kvalifisere seg for videregående skole. De skal forberedes best mulig på det som venter dem. Dermed kan vi si at det som kjennetegner kvalifiseringsfunksjonen er et framtidsperspektiv, det ennå ikke oppnådde.

Alminnelige oppfatninger kan knyttes til utdanningens kvalifiseringsfunksjon. Det synes å være en utbredt oppfatning at man trenger karakterer i ungdomsskolen for å vite om eleven har tilegnet seg de kunnskapene og ferdighetene som kreves for å begynne på videregående skole. Likeledes synes det å være alminnelige enighet om at vi ikke skal ha karakterer i barneskolen, eller i barnehagen, så der må kvalifiseringsfunksjonen synliggjøres på andre måter. I innledningskapitlet viser jeg til hvordan synet på læring i rammeplanen for barnehager har endret seg i løpet av de siste tretti årene. Da er det nødvendig å se på hvordan kvalifiseringsfunksjonen forstås i barnehagen. Hva er det som skal gjøre barna kvalifisert for skolen?

En konsekvens av utdanningens kvalifiseringsfunksjon at den kan bidra til å reproduksjon av ulikheter (Biesta, 2008, s. 37). I vår kultur løftes akademiske fag fram som mer verdifulle enn praktiske fag. Akademiske fag gir dermed tilgang til spesielle maktposisjoner i samfunnet. Dette bidrar i sin tur til en interesse hos makthaverne for å bevare disse posisjonene. Realfag defineres kulturelt sett som et akademisk fag. De senere år har matematikk og realfag blitt løftet fram som satsingsområde på alle nivåer i utdanningen fordi det bidrar til å opprettholde den økonomiske veksten i samfunnet.

Statusen til disse fagene ikke bare er kulturelt betinget, men også et resultat av bevisst politisk styring. Realfag og IKT ses på som sentrale kompetanser for fremtiden, noe som synliggjøres i politiske plandokumenter (Kunnskapsdepartementet 2016; Meld. St. 19 (2015-2016), 2016). Når realfag vektlegges i barnehagen er målet er at barnet skal kvalifisere seg for matematikkfaget på skolen. Ansvar for å gi barnet

realfagskunnskaper plasseres hos pedagogen. Men hva er gyldig kunnskap i realfag? Hvilket læringsutbytte barn skal ha med tanke på realfagskunnskaper konstitueres både av generaliserte oppfatninger i samfunnet og diskursiv praksis i barnehagen. En pilotstudie diskuterer faglige utfordringer knyttet til arbeidet med matematikk i barnehagen (Mosvold, 2012). Benevnelsen «faglige utfordringer» illustrerer hvilke kulturelle forventninger som ligger på barnehagelærerne når læring fremstilles som noe som defineres ut fra tydelige kunnskapsmål, mens det å få erfaring med noe bare er «et grunnlag for senere læring» (Mosvold, 2012, s. 108).

Læring beskrives ofte, ifølge Biesta (2005), som at barnet har tilegnet seg en ekstern kunnskap eller ferdighet. Vi sier at barnet har lært «noe». Dette «noe» eksisterte også før læring fant sted, men er nå tatt i barnets besittelse. I tråd med den kulturelle forståelsen av læring, inneholder dette «noe» en positiv evaluering. Barnet har oppfylt *våre* forventninger, som i sin tur er preget både kulturelt og kontekstuellt (Biesta, 2011). Dermed bidrar kulturen til å naturalisere synet på hva som er positivt og viktig.

Matematiske begreper og ferdigheter bør knyttes til verdiorienterte spørsmål som solidaritet og rettferdighet (Biesta, 2008, s. 43). Selv om de fleste er enige om f.eks. at det er viktig å lære seg å lese, skrive og regne, er det ikke tilstrekkelig å kunne si at det finnes en objektiv og nøytral forståelse av hva de vil si å kvalifisere seg i utdanningen. Et alternativ til å se på matematikkfaget som oppfyllelse av spesifikke målsettinger, er derfor å se matematikk som et element i demokratisk dannelse. Det kan vi gjøre, for eksempel ved å spørre: *å dele likt, er det det samme som å dele rettferdig?*

Kvalifiseringsfunksjonen peker, som tidligere nevnt framover mot noe. Det innebærer at den inngir noen forventninger til hva barnet bør kunne på et bestemt tidspunkt. Dette er ikke bare et kulturelt, men også et etisk spørsmål. For med hvilken rett kan en person definere hva som er læring for en annen? I stedet for å se læring som et forsøk på å oppnå, mestre gitte kunnskaper eller ferdigheter, kan vi se læring som en reaksjon på en forstyrrelse eller et brudd på de allmenne oppfatningene. Informasjon reorganiseres eller reintegreres som følge av desintegrasjon (Biesta, 2008, s. 62). I et slikt bilde blir læring en respons på noe som utfordrer, irriterer eller forstyrrer, i stedet for noe barnet strever etter å ta i sin besittelse. Steinnes (i Fjørtoft, 2013, s. 61) kaller dette transformasjon. Læring er ikke noe som skjer langs en lineær akse hvor det «fylles på» med stadig mer kunnskap, læring skjer spontant og uforutsigbart utenfor enhver planlagte aktivitet og utenfor ethvert forhåndsoppsatte skjema med forventninger om hva barnet skal lære.

Vi kan bruke tilretteleggingen av det fysiske miljøet i barnehagen som et eksempel på hvordan læring kan ses som en forstyrrelse ut fra en pedagogs perspektiv. Som pedagog har man gjerne en intensjon med måten man innreder et rom på. Man innreder kanskje et rom med en spesiell hensikt for øye. Dersom barnet ikke bruker rommet slik pedagogen har tenkt, skjer et brudd. Pedagogen har (minst) to reaksjonsmuligheter. Den ene er å avbryte barns lek for å instruere de i hvordan rommet skal brukes. Den andre er å forholde seg til dette uventede som en reaksjon på et brudd. Dersom man forholder seg på sistnevnte måte, åpner dette muligheter for å lære hvordan barn lærer. Biesta (2008) hevder at det er nettopp i denne overskridelsen av rommets funksjon at mulighetene ligger.

Kvalifiseringsfunksjonen, slik denne er å forstå ut fra demokratiske verdier, å kvalifisere barn slik at de kan virke til det beste for samfunnet. Derfor må nasjonale (og globale) planer og føringer må ses på med et kritisk blikk. Jeg har her valgt å tolke Biestas teori om å se på læring som en forstyrrelse ut fra en lærers perspektiv. Det skal være bevisste planer og intensjoner som ligger til grunn for tilrettelagte aktiviteter, men dersom disse kun vurderes ut fra om de oppfyller kvantitative målsettinger, mister vi som pedagoger muligheten til å la oss overraske og til å lære hvordan barna lærer. Her ligger kvalifiseringsfunksjonens demokratipotensiale ligger i at pedagogen har en evne til å respondere på det ukjente og la seg forstyrre. Denne alternative måten å forholde seg til kvalifiseringsfunksjonen på kan være et hensiktsmessig korrektiv til det tradisjonelle formidlingssynet, nettopp i en verden hvor man må forholde seg til raske endringer.

Biesta (2008, s. 40) viser til at kvalifiseringsfunksjonen ikke bare skal sørge for å forberede barn på et framtidig arbeidsliv, men også sørge for at barna tilegner seg mer generelle kunnskaper som gjør at de i stand til å forstå og virke i samfunnet. Dette knytter kvalifiseringsfunksjonen sammen med sosialiseringfunksjonen.

2.4. Sosialiseringfunksjonen

Mens kvalifiseringsfunksjonen har fokus på kunnskaper og ferdigheter, er sosialiseringfunksjonen å ivareta barnet gjennom inkludering og deltakelse i det kulturelle fellesskapet. Dette handler ifølge Biesta om hvordan barna tar opp i seg den rådende kulturen:

Through its socialising function education inserts individuals into existing ways of doing and being and, through this plays an important role in the continuation of

culture and tradition – both with regard to its desirable and its undesirable aspects” (Biesta, 2008, s. 40).

Sosialiseringprosessen må ses i et kritisk lys, som Biesta sier, «på godt og vondt». Når barnet sosialiseres inn i en kultur, internaliseres de holdninger og verdier som er rådende i denne kulturen. Barnet blir en del av kulturen og må tilpasse seg de virkelighetsbeskrivelser, kategorier og normer som denne kulturen forvalter. Foucault ser dette i et maktperspektiv. Han ser på læring, kunnskap og makt som nært forbundet med hverandre og som samlet utgjør en disiplineringsfunksjon (i Østrem, 2012, s. 139). Denne siden av sosialiseringfunksjonen utgjør en trussel mot barns subjektivitet, hevder Østrem. Dermed er det også en trussel mot utdanningens formål som demokratifremmende.

Sommer viser til at begrepet «sosialisering» opprinnelig bygger på en teori om at barnet skal bli noe det ikke er, nemlig sosialisert, og at noe eller noen må hjelpe dem med dette (2014, s. 89). I lys av modernismen ble sosialisering av barnet ansett som vellykket når foreldrenes moral var internalisert i barnet. Sosialisering ble sett på som en trinnvis prosess, hvor tilknytning til mor var den grunnleggende forutsetning for senere vellykket sosialisering. I det sosialkonstruktivistiske perspektivet er sosialiseringfunksjonen preget av barnets aktive medskapning og at barnet er istand til å forholde seg til komplekse sosiale forhold tidlig i livet (Sommer, 2014, s. 91-92).

«Barn er sosiale spillere som selv er med på å skape og bestemme sine liv og også livene til dem som omgir dem og samfunnene de lever i» (Dahlberg m.fl., 2002, s. 82). I dette ligger det at barndommen er en konstruksjon som barnet selv er en aktiv medskaper av, helt fra fødselen av. Barnet konstruerer kunnskap og finner mening i tilværelsen sammen med andre. Følgelig må barnet forstås og anerkjennes som en del av samfunnet, som en samfunnsborger med samme rettigheter og plikter etter hvert som de er i stand til å påta seg disse (Dahlberg, m.fl., 2002, s. 84). Ut fra dette perspektivet bidrar sosialiseringfunksjonen til å fremme barnas medborgerskap og bidrar til forståelse for demokratiske prosesser i barnehagen gjennom et gjensidig forpliktende fellesskap (Østrem, 2012).

Barnet som kompetent og aktiv medskaper i egen læringsprosess har imidlertid også bidratt til en bekymring om at det stilles for store krav til barnets selvsosialisering. Man kan kanskje spørre seg om de stadig større barnegruppene bidrar positivt til en opprettholdelse av denne sosialiseringfunksjonen.

I Skandinavia har det vært en tendens til å godta perspektivet om det kompetente barnet for å legitimere pedagogiske prinsipper om autonomi, ansvar for egen

læring og utvikling, selvsosialisering og lignende ideer. Dette kan stille altfor høye krav til småbarn, krav som de ikke kan forstå eller ennå ikke har kompetanse til å håndtere. I skandinavisk sammenheng har nasjonale og lokale planlegger omfavnet nye ledelsesfraser om «lek, læring og kompetanseutvikling» som midler til å forberede den neste generasjonen på globaliseringens utfordringer ved hjelp av livslang læring, det vil si ikke bare i barneskolen og senere, men også i barnehagen (Sommer, 2014, s. 41).

Sosialiseringsfunksjonen innebærer at man blir sosialisert inn i «noe». Dette «noe» er det som skaper rammen for hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. Lingis (i Biesta, 2012) bruker betegnelsen «rasjonelle fellesskap» for å forklare hvordan de som er innenfor dette fellesskapet uttaler seg på vegne av dette fellesskapet. Innenfor et rasjonelt fellesskap er *hva* som blir sagt er viktigere enn *hvem* som sier det, fordi alle er representanter, eller agenter for dette fellesskapet. I et rasjonelt fellesskap er alle erstattelige, hevder Lingis (i Biesta, 2012, s. 62). Barnehagen kan forstås som et rasjonelt fellesskap hvor bestemte måter å snakke, handle, forholde seg til andre, legitimeres, mens andre måter avlegitimeres (Biesta, 2012, s. 62). Når barn trer inn i dette rasjonelle fellesskapet, vil noen barn måtte lære så mye mer enn andre barn for å fungere godt.

Lave & Wenger (1991) viser til legitim perifer deltakelse som en måte å komme inn i et slikt fellesskap på. «Legitim» peker på at barnet har rett til å tilhøre dette fellesskapet, i kraft av at det går i barnehagen. «Perifer» viser til at barnet som nykommer, beveger seg i ytterkanten av den sosiale sirkelen, samtidig som det observerer og lærer av de erfarne deltakerne og gradvis trer mer og mer inn i dette fellesskapet med hele seg. Det rasjonelle fellesskap i utdanningssammenheng kan ses på som et forsøk på å ta barnet ut av dets situerthet og gjeninnsette det i et rasjonelt, moderne samfunn (Biesta, 2012, s. 63). Her kan vi trekke paralleller til nasjonale målsettinger om at barnehagen skal bidra til sosial utjevning. Mange barn kommer til barnehagen fra kulturer og sosiale samfunnslag som i liten grad korresponderer med dette rasjonelle fellesskapet. Det rasjonelle fellesskapet skal «frigjøre barn og studerende fra deres lokale, historiske og kulturelle situation, og sette dem i kontakt med et generelt, rationelt synspunkt» (Biesta, 2012, s. 63).

Barnefellesskapet er et annet fellesskap enn det voksendominerte, rasjonelle fellesskapet. Løkken (1989) viser til hvordan sosialisering inn i et barnefellesskap kommer til syne gjennom barns gruppegledeuttrykk. Det kan være «flirekonsenter» eller andre spesielle uttrykksformer som viser at de gleder seg over å ha noe sammen, som ikke voksne er en del av. Gjennom å delta i slike gruppegledeuttrykk kommuniserer

barnet at det kjenner tilhørighet til barnefellesskapet. Mead (i Østerberg, 2011) ser mennesker først og fremst som et kommunikative vesener. Det er gjennom kommunikasjon med andre at selvbevissthet dannes. Gjennom leken lærer barn å sette seg i den andres sted, og se seg selv gjennom den andre. Menneskers behov for bekreftelse er også en viktig del av denne sosialiseringen. Gruppegledetrykkene er barns måte å bekrefte hverandre på. Gjennom kommunikasjon lærer mennesket å være både objekt og subjekt for seg selv. Sosialisering bidrar til at man gradvis tilegner seg mening innenfor fellesskapet gjennom legitim, perifer deltakelse (Lave & Wenger, 1991). Mead (i Biesta, 2011, s. 204) forstår mening på et kroppslig nivå, tilknyttet våre vaner, og på et bevissthetsnivå, hvor meningsbetydningen overføres til forståelse og refleksjon. Mead ser dermed ikke på skillet mellom mening og meningsbevissthet som noe som kommer innenfra, men som noe som stammer fra måten vi kommuniserer og koordinerer våre handlinger med andre, slik gruppegledetrykkene skaper mening hos de små barna. De kopierer ikke bare gledesuttrykk fra de andre barna, de gjør det *fordi* det gir mening. Skillet har i seg selv en sosial opprinnelse (Biesta, 2011, s. 204). Her kan vi knytte sosialiseringfunksjonen sammen med subjektiveringsfunksjonen. Subjektiveringsfunksjonen hjelper oss til å reflektere over måten vi deltar i fellesskapet, på samme måte som et lite barn veksler mellom tilhørighet og utforsking, noe jeg kommer tilbake til i neste kapittel.

2.5. Subjektiveringsfunksjonen

Det er ikke uten betydning i et demokratisk samfunn hva slags borgere barn vokser opp til å bli. Av den grunn må også utdanning fremme motstand. Dette er hva Biesta (2008) kaller subjektiveringsfunksjonen. Denne kan ses som et motstykke til sosialiseringfunksjonen, fordi den skal forebygge at barn passivt føres inn i et system hvor det ikke gis rom for selvstendighet (Biesta, 2008, s. 40). Denne funksjonens formål er frigjøring og selvstendighet i forhold til de sosiale systemene som utdanningen ligger under og er følgelig den viktigste funksjonen i dannelsesprosessen ifølge Biesta (2008, s. 41). Til forskjell fra læringspråket hvor læring betraktes som en individuell prosess må danning forstås som en relasjonell prosess, hevder Biesta (2008, s. 39). Tre forhold bidrar til å konstituere danning som en relasjon: tillit uten grunn, påført ubehag og ubegrenset ansvar (Biesta, 2005, s. 60). Læring innebærer forandring. Men selv med et individuelt tilpasset opplegg, selv med en kontrakt på læringsutbytte, selv med

kvalitetssikret læring, er det alltid en risiko i det at man ikke vet hva forandringen består i. Det er først når man er villig til å utsette seg selv for denne risikoen at danning skjer:

To engage in learning always entails the risk that learning may have an impact on you, that learning may change you. This means however, that education only begins when the learner is willing to take a risk (Biesta, 2005, s. 61).

Tillit er forutsetning for danning. Tillit og risiko er forbundet med hverandre gjennom usikkerheten, det uberegnelige. Utdanning kan aldri bli risikofri, fordi utdanning aldri kan predikere et gitt resultat (Biesta, 2005). Å vise tillit betyr at man er villig til å utsette seg for denne forandringen. Tillit må gå begge veier. I en dannelsesrelasjon betyr det at den voksne må vise barnet tillit for å kunne forvente å få tillit tilbake. Det innebærer at også den voksne utsetter seg for en risiko. Østrem (2012, s. 44) viser til anerkjennelsens konfliktualitet for å vise hvor vanskelig det er som voksen å utsette seg for en slik risiko, spesielt med tanke på det asymmetriske forholdet: «Hvis barn skal kunne møte reell anerkjennelse fra voksne, er det en forutsetning at den voksne erkjenner at barn har andre erfaringer og ser verden fra andre synsvinkler enn personer med lenger livserfaring, større kropp og en annen forståelseshorison» (Østrem, 2012, s. 44).

En annen konstituerende faktor innenfor en dannelsesrelasjon er det Derrida (i Biesta, 2005, s. 63) kaller «transcendental violence». Jeg har, med støtte i Ulland (2016), valgt å oversette dette som overskridende ubehag. Ubegagsbegrepet forbindes med det å stå opp for seg selv, min oversettelse av det engelske uttrykket «coming in to presence» (Biesta, 2005, s. 62). Det å markere egne meninger, markere en avstand til andre, til det rasjonelle fellesskapet man er en del av, kan kjennetegnes ved ubehag. Gjennom dette ubehaget overskrides grensene for ens egen subjektive forståelse. Subjektivitet skapes i en sosial, intersubjektiv verden, hvor vi står fram blant andre som ikke ligner oss.

Levinas (i Biesta, 2005, s. 61) sier at subjektiviteten er bygget opp av en sosial struktur, hvor vi finner oss selv gjennom måten vi responderer på andre, ved å forholde oss til andre som et spørsmål. Slik jeg forstår dette, innebærer det evnen til å åpne seg mot andre mennesker og anerkjenne at andre ikke er som oss, uten at man dermed definerer denne annerledesheten som en gitt størrelse. Mennesker er i bevegelse og forandring gjennom hele livet, men for å vite at man er i forandring, må man ha en bevissthet om hva man forandrer seg *fra* og på vei *mot*.

Biesta (2012, s. 63-64) viser til «den fremmede» som en måte å se subjektiviteten komme til syne i møte med en annen. Det rasjonelle fellesskapet har to ulike strategier å møte «den fremmede» på. Den ene er å få «den fremmede» til å ligne de som er

innenfor fellesskapet, gjennom assimilering, den andre er å gjøre «den fremmede» usynlig gjennom ekskludering. En tredje mulighet kan utforskes ved å se på om det er mulig å ha et fellesskap med noen man ikke har noe til felles med (Biesta, 2012, s. 67). Det rasjonelle fellesskap har en særegen logikk og et særegent språk, sier Biesta (2012, s. 67). Det innebærer at når jeg taler med det rasjonelle fellesskapets stemme, er det på vegne av fellesskapet, ikke på vegne av meg selv. Men når jeg snakker til den fremmede som ikke deler dette språket og denne logikken så må jeg bruke min egen stemme. Å snakke til den fremmede er det som gjør oss til unike individer, hevder Biesta (2012, s. 68). I barnehagen kan vi bruke eksempel fra småbarnsavdelingen, gjennom måten det lille barnet utforsker en ukjent person, den «fremmede». I vekslingen mellom tilhørighet og utforsking, mellom tilknytning og selvstendighet, vender barnet seg mot den fremmede med hele seg selv, før det vender tilbake til det kjente.

Utdanning må innenfor subjektiveringsfunksjonen være den situasjonen eller prosessen som skaper muligheter for barnet til å stå opp for seg selv, slik det lille barnet får muligheten til å utforske innenfor de trygge og kjente rammene som barnet trenger. I tillegg må det hos pedagogen finnes en vilje både til å forstyrre og la seg bli forstyrret gjennom å respondere relasjonelt og intersubjektivt på det som er annerledes enn en selv. «Det er ingenting å gråte for» sier vi som respons på at barnet gråter, og lar oss dermed ikke forstyrre i våre vante forestillinger. Det betyr imidlertid ikke at vi skal forholde oss til barns gråt som noe uønsket, noe som ikke hører hjemme i barnehagen. Barns gråt er en av de mulighetene et lite barn har til å stå opp for seg selv. Konfrontasjoner og utfordringer er ubehagelige men, ifølge Biesta (2005), uunngåelige forutsetninger for å kunne stå opp for seg selv. Dette utgjør ubehagsdimensjon i dannelsesrelasjonen, noe som står langt unna det læringspråket som markedsfører læring som enkelt, morsomt og risikofritt.

Det tredje aspektet som bidrar til å konstituere en dannelsesrelasjon er ubegrenset ansvar. I en dannelsesrelasjon har læreren ansvar for barnets dannelse (Biesta, 2005). Ansvaret må ses i lys av at det er en asymmetrisk relasjon hvor læreren har en definisjonsmakt. Østrem uttrykker dette på følgende måte: «Det blir nødvendig å erkjenne at barnets møte med den voksne på mange måter dreier seg om en kamp om anerkjennelse» (Østrem, 2012, s. 46). Den asymmetriske relasjonen innebærer alltid en risiko for krenkelse av barnet. Derrida (i Fjørtoft, 2013, s. 47) sier at barnet som Den Andre er skjult og hemmelig for oss. Når vi skaper Den Andre i vårt eget bilde tar vi fra Den Andre muligheten for å skape sitt eget rom. Ubegrenset ansvar betyr at ansvaret

strekker det seg ut over det å sikre kvalitet i læringen og å møte barnets behov. Det innebærer at læreren forholder seg til barnet som en mulighet for barnet til å stå opp for seg selv. Gjennom denne dannelsesprosessen skaper barnet selv sin identitet. Dersom lærerens ansvar begrenses til kvalifiserings- og sosialiseringfunksjonen innskrenkes utdanningens formål til ytre fastsatte rammer og tekniske definisjoner. At læreren erkjenner et ubegrenset ansvar for barnets dannelse er noe som kjennetegner profesjonsrollen, men også gjør den utfordrende. Lærerens ubegrensede ansvar sett fra en subjektiveringfunksjon står i kontrast til det begrensede ansvaret som finnes innenfor det rasjonelle fellesskapet, hvor læreren ikke står fram med hele seg, men i kraft av å representere dette fellesskapet.

2.6. Oppsummering

Jeg har overfor redegjort for Biestas (2008) teori om utdanningens faktiske funksjoner i lys av utdanningens formål som demokratifremmende. Hans synspunkter og argumenter er videre underbygget med støtte i annen teori og illustrert med enkelte praktiske eksempler. Biesta tilbyr ingen oppskrift på hva som skaper god utdanning. Først og fremst er det viktig å peke at dette er et sammensatt spørsmål. Slik det kommer fram innledningsvis i tilknytning til det Biesta kaller «lærifisering» av utdanningen, har også dette positive aspekter ved seg, blant annet gjennom en forståelse av individet som aktiv i egen læring. Hensikten med utdanning er imidlertid ikke *at* barn lærer, men at de lærer *noe* av *noen* for en bestemt grunn, hevder Biesta (2008). I dette ligger profesjonens ansvar.

For å kunne svare på spørsmålet om hva som konstituerer en god utdanning må vi først og fremst erkjenne at utdanningen har ulike funksjoner og at det er nødvendig å se disse i sammenheng. Når vi engasjerer oss i kvalifiseringsspørsmålet må vi ta i betraktning at det også handler om sosialisering og subjektivering. Og vice versa. Det interessante er å undersøke hvordan disse forholder seg til hverandre, hevder Biesta (2008).

Biesta forslår at dette kan illustreres gjennom et Venn-diagram:

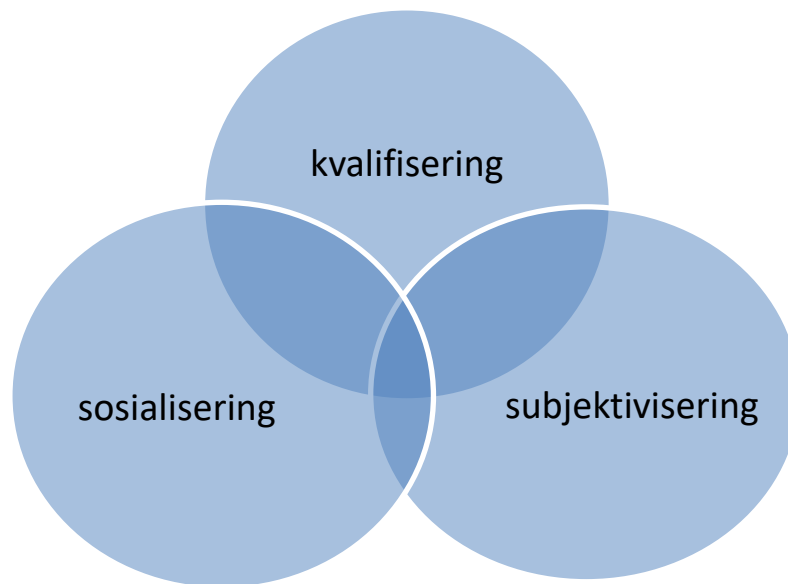


Fig. 1: Venndiagram

Utdanningens formål må finnes i skjæringspunktet mellom de ulike funksjonene. Når vi skal begrunne hva som konstituerer en god utdanning er det imidlertid viktig å separere de ulike funksjonene, fordi kvalifisering, sosialisering og subjektivering fordrer ulike begrunnelser. En diskusjon vil kunne synliggjøre både synergieffekter og konflikter mellom de ulike dimensjonene, hevder Biesta (2008).

Utdanningens formål må ses i lys av demokratiske verdier. Det innebærer at læring må ha et innhold, et formål og en relasjon knyttet opp til disse verdiene. Det er dette som konstituerer den kulturelle dimensjonen og som skiller danning fra læring (Biesta 2011). Det essensielle blir da å undersøke hvilke former og måter som gjør danning til demokrati mulig og hvilke former og måter som gjør danning til demokrati vanskelig eller umulig.

I det som er redegjort for ovenfor, mener jeg å ha funnet begrepsmessige verktøy som gjør en slik diskusjon mulig. I drøftingskapitlet vil utdanningens tre funksjoner, kvalifiseringsfunksjonen, sosialiseringsfunksjonen og subjektiveringsfunksjonen strukturere drøftingen av funnene fra analysekapitlet.

3. METODE

3.1. Presisering og begrunnelser

Hvorfor har jeg valgt kritisk diskursanalyse som metode? Språk er makt hevdes det. Slik jeg ser det er også språket motmakt. Min erfaring er at dersom man skal bli hørt, holder det ikke bare å være kritisk. Man trenger verktøy som kan sette kritikken inn i en rasjonell og logisk ramme. Dette verktøyet har jeg funnet i den kritiske diskursanalysen. I løpet av denne prosessen har jeg måttet ta stilling til mange valg, som nødvendigvis vil prege resultatene og framstillingen. I mange tilfeller har jeg nok også tatt stilling uten at jeg har forstått at det har vært alternativer. Som forsker møter jeg empirien med en forforståelse. Med praksis fra både barnehage og skole har jeg vært sosialisert inn i to ulike kulturer, og dette vil prege min tilnærming til teksten. Analysen tar da heller ikke sikte på å være verdifri. Hensikten er å avdekke underliggende mønstre og ideologiske aspekter som bidrar til å konstruere en bestemt læringsdiskurs. Men målet er at den kritiske tilnærmingen skal være begrunnet, ikke i mine egne subjektive holdninger, men i teksten (Postholm, 2010). Det er viktig å presisere at teksten kan avdekke ulike virkelighetsbilder. Analysen gjør ikke krav på å være «sannheten», men kun en alternativ forståelse av tekstens konstruksjon av læring. Ved å være åpen for disse forskningsmessige fallgrubene, håper jeg at analysen er etterrettelig og gjennomiktig slik at «alle» kan gå inn og se på hvordan den er gjort.

I den videre gjennomgang av dette kapitlet vil jeg redegjøre for kritisk diskursanalyse inspirert av Norman Fairclough (1995). Metoden vil også bli plassert innenfor en vitenskapsteoretisk kontekst med de muligheter og begrensninger en slik ramme gir. Først vil jeg forsøke å si noe om diskursbegrepet.

3.2. Hva er diskurs?

En leksikalsk betydning av diskurs er at den kan bety «samtale, vidløftig drøftelse, disputt, men også betegne en sammenhengende rekke med språklige enheter ytret i en gitt kontekst» (Diskurs, 2013).

Renkema (i Cohen, 2011 s. 574) tar utgangspunkt i språket som tekst og mener at dersom noe skal kunne kalles diskurs må følgende kriterier må oppfylles:

- Samhold. Det må eksistere et grammatisk samhold mellom de ulike deler av teksten
- Koherens. Sekvensene og strukturen til teksten må henge logisk sammen.
- Intensjonalitet. Teksten må ha en hensikt.
- Aksept. Teksten må ha som siktemål å vinne gehør hos sitt publikum.
- Nyhetsverdi. Teksten må inkludere ny informasjon.
- Plassering. Tekstens betingelser og kontekst må være kjent og uttrykt.
- Intertekstualitet. Teksten må hvile på tekster utenfor selve teksten.

Ifølge Jørgensen & Phillips (1999) finnes noen eksakte avgrensninger og definisjoner av hva som er diskurs og hva som ikke er det. De tilbyr en mer åpen tilgang til diskursbegrepet: «En diskurs er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et utsnit af verden) på» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Denne definisjonen kan danne et utgangspunkt for å se på diskurs gjennom ulike tilnæringer. Jørgensen & Phillips (1999) viser til tre ulike tilnæringer: diskursteori, diskurspsykologi og kritisk diskursanalyse. Diskursteorien ved Laclau og Mouffe er opptatt av de store linjene og har et mer abstrakt og teoretisk fokus, mens diskurspsykologien representert ved Potter og Wetherell orienterer seg mot hverdagslivets praksis. Kritisk diskursanalyse befinner seg mellom disse ytterpunktene.

Wetherell (i Cohen, 2011, s. 575) identifiserer diskursanalyse gjennom fire ulike tilnæringer:

- Analyse av ord i kontekst (kulturell, sosial eller gruppe) ved måten folk uttrykker seg på, hvordan de bruker språket og hvordan konteksten innvirker på språk og mening
- Analyse av hvordan samhandlinger styres av språket
- Analyse av språkmønstre, for eksempel hvordan språk brukes for å uttrykke emosjoner, reaksjoner, skape scenarier eller formidle informasjon
- Analyse av forbindelsen mellom språket og måten samfunnet konstitueres og struktureres gjerne uttrykt gjennom maktkonstellasjoner

En slik inndeling viser til hva som er fokus for analysen, noen legger mer vekt på det tekstanalytiske, mens andre tar utgangspunkt i samfunnsstrukturer. De ulike tilnærmingene har også ulikt syn på forholdet mellom ideologi og diskurs. Foucault mente eksempelvis at alt er diskurs, og at et forsøk på skille ideologien fra diskursen derfor er meningsløst (i Jørgensen & Phillips 1999). På et kontinuum kan det

visualiseres et skille mellom ulike tilnæringer ut fra et analyseperspektiv. Er det diskursen som konstituerer sosial praksis eller er det sosial praksis som konstituerer diskursiv praksis? (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 30). Kritisk diskursanalyse skiller seg fra andre retninger gjennom synet på diskurser som både konstituerende og konstituert av andre sosiale forhold.

Til tross for disse ulike syn på ideologi, analysefokus og diskursens konstituerende betydning tar de ulike diskursmetodene likevel utgangspunkt i noen felles forutsetninger forankret i sosialkonstruktivistisk tenking. De har en kritisk innstilling til «sann kunnskap». De plasserer seg innenfor en spesifikk historisk og kulturell kontekst. Og de ser virkelighetsoppfatning og handlinger som påvirket av sosial interaksjon (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14).

Dette plasserer diskursanalyse innenfor en sosialkonstruktivistisk vitenskapsforståelse. Sosialkonstruktivismen kan skjerpe vår kritiske sans overfor etablerte sannheter. Men i sin ytterste konsekvens kan dette medføre antirealisme og relativisme, hvilket innebærer at alt fremstår som relativt og kulturavhengig (Ringdal, 2013, s. 44). I kontrast til dette synet fremstår den materialistiske oppfatning av verden som noe som «er». Et materialistisk syn tar utgangspunkt i makt og nasjonale interesser som hoveddrivkrefter i den internasjonale politikken, mens et sosialkonstruktivistisk perspektiv beskjeftiger seg med ideer og ideologiske spørsmål (Ringdal, s. 43, 2013).

3.3. Kritisk diskursanalyse

Som det fremgår av det som er beskrevet ovenfor, innbyr ikke selve begrepet diskurs til noen eksakt forståelse og definisjon, men må ses i forhold til de kriterier som bidrar til å skille de ulike inngangene. Og selv om man, som jeg, velger å ta utgangspunkt i det som Fairclough kaller kritisk diskursanalyse, må det tas i betraktning at dette kan inkludere både Faircloughs egen betegnelse på den tilgang som han selv har utviklet, og betegnelse på en bredere retning innen diskursanalyse (Rogers, 2004).

Kritisk diskursanalyse må derfor betraktes som et ganske vidt begrep (Jørgensen & Phillips, s. 72). Fairclough (1995) sier selv at det heller er uttrykk for en metodologi enn for en bestemt metode, fordi metoden vil være styrt av undersøkelsesobjektet. I intervju uttaler han at: «CDA is not a unitary position neither theoretically, methodologically or intellectually» (Rogers, 2004). Det vil likevel være mulig å trekke noen grenseoppganger ved hjelp av følgende stikkord: lingvistisk utgangspunkt,

dialektisk forhold mellom sosial og diskursiv praksis, ideologisk forankring, kritisk fokus (Rogers, 2004). Disse momentene vil det bli nærmere redegjort for i det følgende. Fairclough ser på enhver form for språkbruk som en kommunikativ begivenhet, som kan analyseres langs tre dimensjoner: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis slik det er visualisert i følgende modell (i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 81):

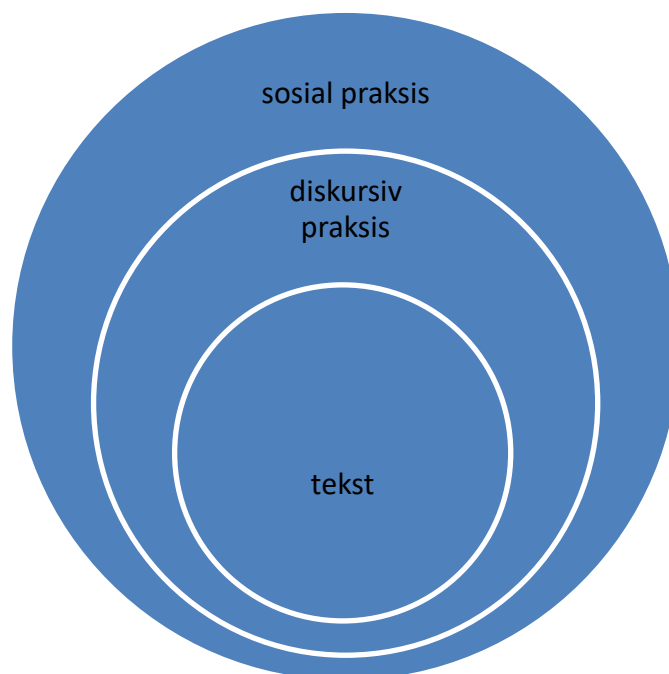


Fig. 2: Faircloughs tredimensjonelle modell for kritisk diskursanalyse

Tekst inneholder semantiske og lingvistiske elementer som former tekstens egenskaper. Diskursiv praksis handler om hvordan produsenten av teksten trekker på allerede eksisterende diskurser og sjangre og hvordan mottakere også trekker på eksisterende diskurser og sjangre i sin fortolkning av teksten. Sosial praksis forstås som den bredere praksis som teksten er en del av (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80-81).

Sentralt for Fairclough er at kritisk diskursanalyse trekker på flere fagområder, deriblant lingvistikken. Det er teksten som utgjør det empiriske grunnlaget for analysen.

Da det sosialkonstruktivistiske paradigmet satte sitt preg på lingvistikken, dreide den vitenskapelige interessen seg fra språket som system til språket i bruk. Fairclough startet selv undervisning i språket som system, før han kom på bedre tanker. Han viser bl.a. til den russiske litteraturforskeren og kulturfilosofen Bakhtin som en viktig inspirasjonkilde (i Rogers, 2004). Bakhtin var en av pionerene som interesserte seg for språkets betydning i en sosiokulturell sammenheng. Sentralt i hans teori er språkets

dialogiske karakter og at en kultur er avhengig av konfrontasjoner, grenseoverskridinger og hybridiseringer for å kunne utvikle seg (i Dysthe, 1999). Språket har dermed en sentral funksjon, både når det gjelder konstruksjon av mening og kunnskap mellom mennesker, og i utvikling av en bestemt kultur.

Fairclough (1995) ser de lingvistiske elementene i et dialektisk forhold med den sosiale praksisen de innrammes av. Språkanalysen har en sentral plass i Faircloughs kritiske diskursanalyse, han er opptatt av de semiotiske, lingvistiske og interdiskursive trekkene ved en tekst (i Haugsbakk, 2008, s. 67). Når man beskjeftiger seg med tekstens egenskaper, beskjeftiger man seg dermed også med diskursiv praksis, hevder Fairclough (1995). Diskurser er i sin tur ikke bare konstituert av sosial praksis, men virker også konstituerende på den sosiale praksisen. Den diskursive praksisen er dermed både en forutsetning og et rammeverk hvor de ideologiske dimensjonene begrepssettes (Fairclough, 1995).

Fairclough var tilknyttet kritisk teori, eller Frankfurterskolen, som den også var kjent som. Frankfurterskolen retter oppmerksomheten mot den politiske dimensjonen ved å hevde at samfunnsvitenskapene ikke kan forholde seg nøytrale til sosiale fenomener (Alvesson og Sköldberg, 2014, s. 322). Retningen, som oppsto på 20-tallet var reaksjon på, og kritikk av, datidens tradisjonelle vitenskapsoppfatning som objektiv og nøytral. Kritisk teori gikk bl.a. ut på å stille kritiske spørsmål til etablerte sannheter og sette lys på ulike maktforhold i samfunnet. Kritisk teori utfordret hele den vestlige verdens forestilling om at det eksisterer noe som kan kalles objektiv rasjonalitet (Grue, 2011, s. 114). Kritisk teori kjennetegnes av emansipatoriske målsettinger og har en tolkende og kritisk tilnærming til den realiserte sosiale virkeligheten (Alvesson & Sköldberg, 2014, s. 287). Som motsats til datidens ideal om den nøytrale og objektive forskeren var den sosialt og politisk engasjerte, uavhengige, kritiske og intellektuelle forskeren. Forskeren skulle heller være en fritenker enn en metodespesialist (Alvesson & Sköldberg, 2014, s. 289). Kritisk teori kan kritiseres for elitistiske oppfatninger og for et ensidig kritisk blikk på det senkapitalistiske samfunnet. Samtidig har denne retningen bidratt til å stille kritiske spørsmål ved forskerens posisjon og skape bevissthet om økt selvrefleksjon hos forskeren (Alvesson & Sköldberg, 2014, s. 323).

Fairclough er inspirert av Foucaults diskursive perspektiver, men kritisk til en tilnærming som han mener er for abstrakt (Haugsbakk, 2008, s. 67). Foucault regnes som grunnleggeren av diskursteoretisk tenking (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21). Foucault ser på tilblivelsen av ulike diskurser som et materielt uttrykk for vilje til makt.

I Foucaults maktperspektiv lar alt seg forklare med makt, og dermed er det vanskelig å stille seg på utsiden av dette perspektivet (Alvesson & Sköldberg, 2014, s. 379). Makt og ideologi er dermed ikke avgrenset av individer, grupper, strukturer eller ideologier. Foucault kan relateres både til poststrukturalismen og til kritisk teori. I tråd med hans teori finnes ingen sannhet, fordi all sannhet er representert gjennom en diskurs, dermed er det ikke mulig å heve seg over diskursene (Jørgensen & Phillips, s. 23). Fairclough kritiserer Foucault for å gjøre individet til et hjelpeløst subjekt. Hans ideologiske forankring i marxistisk tekning gjør at han skjelner mellom ideologiske og ikke-ideologiske diskurser. Fairclough mener, at sosiale subjekter er i stand til å sette seg utenfor den diskursive praksisen og handle aktivt i forhold til de diskurser de inngår i (Fairclough, 1992, s. 56-57). Denne måten å skille mellom ideologi og ikke-ideologi har også dannet utgangspunkt for kritikk, ettersom Fairclough selv ikke er tydelig hvordan grenseoppgangen mellom ideologiske og ikke-ideologiske elementer skal gjøres. Dette gjør at han kan beskyldes for en sammenblanding av beskrivende og fortolkende analyser (Hitching & Veum, 2011, s. 20).

Fairclough hevder imidlertid at en kritisk diskursanalyse bør ha normative målsettinger, hvilket innebærer «å identifisere de sosiale feilene i deres diskursive aspekter og angi mulige måter å rette opp disse på». (Fairclough, 1995, s. 10). Fairclough tar dermed ikke sikte på å være objektiv og nøytral:

Kritisk-diskursanalytiske tilgange sigter mod – i frigørelsens navn – at stille sig på de undertrykte sosiale gruppers side. Kritikken skal afsløre den rolle, som en diskursiv praksis spiller i opretholdelsen af ulige magtforhold. Dessuden er det hensikten, at resultaterne af kritisk diskursanalyse kan bruges i kampen for radikal social forandring. (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 76).

Fra å forholde seg til et tradisjonelt klassesdelt samfunn, som vi kan gjenfinne i marxistisk teori, har Fairclough i de senere år orientert seg mer mot diskurser knyttet til globalisering, neoliberalisme, informasjonssamfunn, læringssamfunn og kunnskapsbasert økonomi (Haugsbakk, 2008, s. 69; Rogers, 2004).

Som en oppsummering kan vi si at kritisk diskursanalyse er en metodologi som er forankret i sosialkonstruktivistisk tenking. Kritisk diskursanalyse trekker på ulike fagområder, men tar utgangspunkt i lingvistikken. Fairclough skiller mellom diskursiv og ikke-diskursiv, eller sosial, praksis. De tre analysebegrepene, tekst, diskursiv praksis og sosial praksis, står i et dialektisk forhold til hverandre, noe som betyr at man må analysere deres innbyrdes forhold. Det er gjennom denne dialektikken at diskurser på

den ene siden blir konstituert gjennom sosiale strukturer, og på den andre siden bidrar til å konstituere sosiale strukturer.

3.4. Analysebegreper

I dette kapitlet vil jeg gjøre nærmere rede for de begrepene som skal være mitt verktøy i analysen. Faircloughs diskursanalytiske modell tilbyr som nevnt ikke en ferdig pakkøløsning. Kritisk diskursanalyse er en prosess hvor metodene må velges etter hva det skal forskes på (Fairclough, 1995, s. 234). I analysemodellen skilles det mellom diskursiv og sosial praksis, men Fairclough utdyper ikke hvordan eller hvor dette skillet skal foretas. Dette ser jeg som en mulighet til å gjøre noen selvstendige valg underveis.

Sjanger og teksttype

Fairclough ser på tekstens form og innhold som integrerte i hverandre, de kan derfor ikke vurderes uavhengig. Språkets struktur former en diskurs, men bidrar også til å forme og omforme den. Språket er den medierte formen av politiske og økonomiske strukturer, forholdet til markedet, til staten, til utdanningsinstitusjonene. Disse forholdene er både representerende og konstituerende (Fairclough, 1995, s. 58). Sosiale institusjoner kan ses på som språksamfunn hvor sosiale handlinger både forenkles og begrenses gjennom språket, ved at måten å snakke på styrer måten å tenke og betrakte ting på.

Tekstens sjanger plasserer den i en bestemt kontekst og fungerer således meningsskapende. Sjanger er en bruk av språket som forbindes med og konstituerer en del av en bestemt sosial praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80). Vi forventer oss ulike ting av en nyhetstekst og en reklametekst. En bestemt sjanger, som for eksempel en politisk tekst, kan også trekke på andre sjangere, slik for eksempel en reklamesjanger kan bruke nyhetssjangeren for å skape legitimitet.

Innenfor en sjanger kan man finne ulike teksttyper. En teksttype sier noe om strukturer i teksten og hva som binder teksten sammen. Werlich (Askeland, Otnes, Skjelbred & Aamotsbakken, 1996, s. 48) skiller mellom narrasjoner, beskrivninger, instruksjoner og argumentasjoner: «Argumentasjoner innebærer at senderen foreslår eller påstår relasjoner mellom fenomener.» (Askeland m.fl. 1996, s. 81). Ved å strukturere teksten som et argument kan de strategier avdekkes som ligger til grunn for å legitimere og rasjonalisere en bestemt type handling. I hvilken grad et argument er formelt valid,

beror på om premissene er sanne. Sagt på en annen måte kan da et argumentet utfordres ved å utfordre sannhetsgehalten som premissene hviler på.

Jeg vil se etter hvordan sjanger og teksttype bidrar til å argumentere for tekstens budskap.

Ideologi

Ideologi kommer sjelden direkte til syne, men må tolkes basert på spor i teksten. Ideologiske prosesser kan dermed både konstituere og bli konstituert av struktur og innhold i en tekst. Struktur og innhold virker sammen og må fortolkes diskursivt gjennom en dialektisk prosess (Fairclough, 1995, s. 60). En tekst bygger på en rekke implisitte forutsetninger og antagelser. Sammenhengen og rekkefølgen på utsagn, det Fairclough kaller «ideologically based coherence», har betydning for den meningsforståelsen vi trekker ut av teksten. Ved å identifisere de eksplisitte og implisitte forutsetningene som ligger til grunn for en bestemt meningskonstruksjon, kan den underliggende ideologien avdekkes.

Forhandling av makt

Et hegemoni integrerer lederskap og dominans på det økonomiske, politiske, kulturelle og ideologiske området i et samfunn og er således et uttrykk for samfunnsmakt (Fairclough, 1995, s. 61). I et demokrati vil det være ulike politiske interessekonflikter som gjør at denne makten ikke er enerådende. Analysen vil bygge på Faircloughs forståelse av makt som forhandlet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 103). Dette kan gjøres på forskjellige måter. Det kan inngås kompromisser og forhandlinger i teksten og det kan gjøres gjennom å depolitisere budskapet. Et sentralt trekk ved depolitiseringstrategier er å nøytralisere politisk motstand (Fairclough, 1995). Det innebærer å gjøre likt det som i utgangspunktet er motstridende, ulikt eller nyansert. «The fallacy of division» betyr at en generell kategori har egenskaper som misvisende knyttes til alle dens deler og bidrar til å avpolitisere et budskap (Fairclough, 1995, s. 247). Å avpolitisere budskapet er en måte å formulere budskapet på slik at den underliggende ideologien er skjult og budskapet fremstår dermed som noe alle kan enes om. Kritisk diskursanalyse skal ha normative målsettinger. Siktemålet er å identifisere sosiale «feil» ved samfunnet, hva som forårsaker og opprettholder disse, og angi mulige måter å rette opp feilene (Fairclough, 1995). Å se dette i et maktperspektiv vil derfor være en del av analysens formål.

Identitetskonstruksjon

Måten avsenderen posisjonerer seg selv og konstruerer sin egen identitet har betydning for hvordan budskapet blir mottatt og tolket av mottakerne. Identitetskonstruksjon gjøres gjennom både en utvelgelses- og fortolkningsprosess og kan ses i et aktørstruktur perspektiv (Fairclough, 1995; Jørgensen & Phillips, 1999). Aktører innenfor økonomiske/materielle prosesser er abstrakte og kan ikke pekes ut. Som når det hevdes at samfunnet gjennomgår store endringer og at vi derfor må tilpasse oss disse endringene gjennom økt kompetanse på bestemt områder. Premisser fortolkes som uunngåelige og dermed utenfor enhver diskusjon (Fairclough, 1995). Utvalgte aspekter fungerer dermed som premissleverandører for et bestemt syn, noe som igjen skaper betingelser for en gitt handlingsstrategi. Det skjer en bevegelse fra hvordan verden *er* (gjennomgår store endringer) til hva som *bør* gjøres (tilpasning og økt kompetanse). Dette konstruerer et syn på avsenderen av teksten som den aktøren som iverksetter denne handlingsstrategien.

Jeg vil se på hvordan avsenderen konstruerer egen identitet som aktør.

Kategorisering og konstituering av subjektposisjoner

En tekst er en kommunikativ begivenhet som orienterer seg mot ulike måter å skape oversikt, struktur og mening på. En måte å gjøre dette på, er gjennom å skape ulike identitetskategorier. Fairclough ser på subjekter som både sosiale og institusjonelle. Det sosiale subjektet skaper det institusjonelle subjektet og det institusjonelle subjektet skaper det sosiale subjektet (Fairclough, 1995, s. 43). Kategorisering har dermed en identitetsfunksjon som må ses i et dialektisk forhold. Måten teksten konstituerer subjekter kan også ses i et maktperspektiv, med referanse til van Dijk (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 103): «Makt er alltid undertrykkende; den brukes av bestemte interessegrupper og pådyttes passive subjekter».

I analysen vil jeg se etter hvordan kategorisering og konstituering av ulike subjektposisjoner og deres innbyrdes rang bidrar til å legitimere og favorisere bestemte handlingsstrategier.

Intertekstualitet

Intertekstualitet viser hvordan teksten enten implisitt eller eksplisitt viser til og trekker på andre tekster og andre diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84). Når teksten

eksplicit viser til andre tekster, kaller vi det manifest intertekstualitet. Når teksten trekker på en andre tekster, settes teksten inn i en bestemt ideologisk tradisjon og en bestemt historisk epoke, dermed konstrueres en bestemt modell av virkeligheten. På den måten definerer teksten et bestemt meningspotensiale og fungerer som premissleverandør for hvordan vi forstår/oppfatter den.

Diskursers innflytelse kan undersøkes gjennom å se hvordan begreper og uttrykk fra andre tekster og andre diskurser rekontekstualiseres inn i teksten. Når ord og uttrykk fra en annen diskursiv tradisjon settes inn i en ny kontekst, skapes nye sammenhenger og meningsforståelser. Diskurser som tradisjonelt dominerer innenfor et bestemt sosialt felt kan gjennom dette møtet med konkurrerende diskurser enten kolonisere andre sosiale felt eller selv å bli kolonisert.

Jeg vil undersøke tekstens intertekstualitet gjennom å se på hvordan teksten posisjonerer seg i forhold til andre tekster og hvordan bruk av ekspertkunnskap legitimerer bestemte handlingsstrategier.

Sammenheng og kategorisering

Som subjekter søker vi mening i en tekst gjennom å lete etter sammenhenger og forbindelseslinjer i teksten (Fairclough, 1995). En måte er å konstruere kausale sammenhenger. Ved å velge å sette setninger sammen på en bestemt måte skapes en årsakssammenheng mellom disse, slik dette eksemplet viser: Dokumentet gir stort rom for skjønn. Kvaliteten er varierende. Årsakssammenhengen skapes ut av konteksten: Kvaliteten er varierende *fordi* det er stort rom for skjønn. Det er mottakeren som selv skaper denne årsakssammenheng. Men forutsetningene ligger implisitt i teksten. Dette kan vi kalle innebygde kausale relasjoner.

En annen måte å skape mening er ved å kategoriseringer. Ved hjelp av noen utvalgte fellestrekk, knytter vi fenomener sammen og konstruerer likheter der det i utgangspunktet er nyanser eller forskjeller. Hyperonymer, også kalt taksonomi, er overordnede ord som beskriver en ordklasse, dvs ord som har *visse* sentrale trekk til felles. Et hyperonym til lastebil og sykkel er *fremkomstmiddel*. Men det betyr ikke at sykkel og lastebil er det samme. På samme måte kan vi si at *variasjon* og *mangfold* har visse fellestrekk, som gjør at når de settes i en bestemt kontekst leser vi dem som synonymer. Når det skapes forbindelser mellom ulike fenomener i en politisk tekst, er dette gjerne ideologisk forankret. For eksempel ved at globalisering fører til at nye markeder åpnes opp og det blir økt konkurranse.

Jeg vil se etter hvordan tekstens elementer bidrar til å konstruere sammenhenger og samhold mellom ulike fenomener.

4. ANALYSE

4.1. Tilnærming

Denne oppgavens hovedproblemstilling er:

Hvordan konstitueres læring i Meld. St. 19 (2015-2016) Tid for lek og læring?

I dette kapitlet, som er første del av undersøkelsesprosessen, vil analysen vil ta sikte på å belyse følgende spørsmål som er tilknyttet hovedproblemstillingen:

1. *Hvilke diskurser er mest fremtredende?*
2. *Hvordan legitimeres disse diskursene?*

Analysen har fått struktur gjennom nærlesing av *Meld. St. 19 (2015-2016) Tid for lek og læring*. I analysen vil denne meldingen bli referert til som teksten. Ved hjelp av analyseverktøy fra metodekapitlet og nøkkelord som trer fram gjennom nærlesing av teksten, søker jeg etter mønstre, sammenhenger og strategier som skal bidra til å svare på de to forskningsspørsmålene .

Hvert underkapittel tar utgangspunkt i ett eller flere utdrag fra teksten, som deretter blir analysert og kommentert. Jeg har forsøkt å ha en åpen tilnærming og de tematiske overskriftene på hvert underkapittel er blitt til i etterkant. Analysen skjer gjennom en hermeneutisk prosess, hvilket innebærer at den beveger seg dialektisk mellom de ulike nivåer av tekst – diskursiv praksis og sosial praksis. Dermed blir disse integrerte deler av analysen. Ulike momenter vil gjenoppstå flere steder gjennom analysen, i ulike kontekster og med ulike perspektiv. Ord som er satt i anførselstegn henspiller på det foranstående innskutte sitatet det er brukt i.

4.2. Det empiriske grunnlaget – presisering og avgrensning

Mitt empiriske grunnlag, dvs den teksten som er utgangspunktet for min analyse, er *Meld. St. 19 (2015-2016) Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*.

En melding til Stortinget (fram til 2009 kalt Stortingsmelding) er et dokument som regjeringen skriver til Stortinget og som omfatter ulike sider ved statlig virksomhet. Det kan være rapport om offentlig virksomhet eller forslag til fremtidig politikk på et bestemt område. Meldingene skrives gjerne av byråkrater i det enkelte departement, mens det er politikerne i det samme departement som legger føringer for innholdet (Gjersøe, 2009, s. 20). Den har blitt til gjennom forhandlinger og konstituerer

Stortingets offisielle, normative posisjon. Meldinger til Stortinget er politiske dokumenter og derfor godt egnet for kritisk diskursanalyse (Grue, 2011, s. 120).

Tekstens eksplisitte formål er å legge føringer for hvordan en ny rammeplan i barnehagene skal utformes. Vi kan derfor kalle denne teksten en nøkkeltokst for barnehageområdet. Som introduksjon til meldingen står det følgende: «Meldingen er primært konsentrert om barnehagens innhold og oppgaver, og den omfatter regjeringens forslag til overordnede føringer for ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som skal tre i kraft fra høsten 2017» (Regjeringen.no).

Meld. St. 19 (2015-2016) er et omfattende dokument på 96 sider. Det er strukturert i 7 kapitler med tilhørende underkapitler. Innledningsvis redegjøres det for bakgrunnen for meldingen, samt en oversikt over forslagene til endringer. Kapittel to gir et overblikk over dagens barnehagesituasjon med de viktigste utfordringene feltet står overfor, med referanse til forskning. Kapittel tre redegjør for innhold og utvikling i rammeplanen fra 1996 til 2011. Kapittel fire heter «Barnehagens innhold og barns behov». Dette er det mest omfattende kapitlet på 40 sider og med en lang rekke underkapitler. Kapittel fem tar for seg personalets arbeid og kompetanse. Kapittel seks omhandler systemet rundt barnehagen, og kapittel syv ser på økonomiske og administrative konsekvenser som endringsforslagene vil medføre.

Jeg har valgt å fokusere på kapitlene en, to og fire, som tar for seg bakgrunn, utfordringer og innhold, noe som har både kvantitative og kvalitative begrunnelser. Tekstens rike omfang ville ha sprengt mine rammer både når det gjelder tidsbruk og sideantall. Et empirisk materiale vil også på et eller annet punkt nå en metning, hvor det ikke kommer fram ny informasjon (Postholm, 2010). Regjeringen, som nevnt ovenfor, fremhever selv barnehagens oppgaver og innhold som de mest sentrale, og derfor mener jeg den viktigste informasjonen relatert til problemstillingen er å hente her. I tillegg vurderer jeg det slik at kapitlet om bakgrunn og utfordringer er med på å legge viktige premisser i meldingen.

Sjanger og teksttype er med på å strukturere form og innhold og hjelper til å skape og tolke mening (Askeland m.fl., 1996, s. 49). Jeg forstår sjanger som «mønstre eller eit knippe av konvensjonaliserte forventningar vi har til tekstar» (Askeland, 1996, s. 18). En sjanger kan være påvirket av andre sjangere, men dette vil ikke være gjenstand for analyse. Når jeg har valgt å avgrense mot andre eventuelle sjangre vil dette være begrensende for analysen. Jeg har valgt å se teksten som skrevet innenfor en politisk

sjanger, noe som gir muligheter for å undersøke makt og ideologi, men som samtidig begrenser mulighetene for å se på hvordan teksten trekker på andre sjangre.

Ytterligere begrensninger er foretatt ved å definere teksttypen. Askeland viser til at det finnes ulike teksttyper innenfor såkalt ikke-fiktive sjangere, og som er relativt konsistente i motsetning til sjangrene (Askeland, 1996, s. 48). Jeg har valgt å forstå teksten som en argumentativ tekst, fordi den har politiske føringer. Det utelukker ikke dermed at teksten har innslag av andre teksttyper, som for eksempel narrasjoner og beskrivjoner, men dette vil ikke være gjenstand for analyse. Kjentegn ved en argumentativ tekst er at avsenderen foreslår eller påstår at det er relasjoner mellom fenomener, og videre at avsenderen prøver å få mottakeren til å slutte seg til argumentasjonen (Askeland m.fl., 1996). Et argument inneholder en påstand, et belegg og en hjemmel. Påstanden finner vi ved å spørre hva avsenderen ønsker mottakerens tilslutning til. Belegget finner vi ved å spørre hva avsenderen bygger påstanden på. Hjemmelen finnes ofte implisitt ved å trekke slutning fra belegg til påstand (Askeland m.fl., 1996, s. 239).

Et konkret eksempel på tekstens argumentasjon kan vi finne på regjeringens hjemmeside, som introduksjon til meldingen lyder det:

Regjeringen har klare ambisjoner om å utvikle innholdet i barnehagetilbudet slik at alle barn får et tilbud av god kvalitet. Foreldre skal føle seg trygge på at barna deres har det godt i barnehagen. Barnehagetilbudet skal fortsatt bygge på den nordiske tradisjonen med et helhetlig læringssyn og en integrert barnehage for alle under skolepliktig alder, og det skal være rom for ulike eiere og ulike barnehageprofiler. Samtidig er det viktig at barnehagens innhold videreutvikles for å møte en ny tid. Meldingen er primært konsentrert om barnehagens innhold og oppgaver, og den omfatter regjeringens forslag til overordnede føringer for ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som skal tre i kraft fra høsten 2017 (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016).

Tekstens påstand kan vi finne både eksplisitt og implisitt i dette utdraget. Eksplisitt er påstanden fundert i at vi står overfor «en ny tid». Her overlates det til mottakeren å trekke egne slutninger om hva dette vil si. Implisitt hevdes det at slik dagens barnehagetilbud er, kan ikke foreldrene føle seg trygge på at barna vil ha det bra i barnehagen, dersom ikke regjeringen foretar seg noe. Disse to forholdene til sammen utløser en hjemmel for handling, nemlig å lage en ny rammeplan.

4.3. Tydelighet som nøkkelord

Innenfor lingvistikken er nøkkelord ord som dukker opp med uventet hyppighet i en tekst. «Tydelig» er et ord som er svært mye brukt i teksten og kan dermed betegnes som et nøkkelord. «Tydelig» er et adverb eller adjektiv som beskriver et objekt eller fenomen. Et raskt søk (synonymordboka, 2017), viser 220 synonymer, her nevnes noen få: klar, åpenbar, eksplisitt, forklarende, manifest. Det motsatte blir da utydelig, uklar, implisitt etc.

Spesielt hyppig opptrer dette ordet i kap. 1.3 som er en oversikt over forslagene i meldingen (mine kursiver):

Regjeringen vil

- at ny rammeplan skal gi *tydeligere* føringer for hvordan eier, styrer, barnehagelærere og andre ansatte skal sikre at alle barn får et kvalitetsmessig godt barnehagetilbud
- at rammeplanen skal *tydeliggjøre* kravet til at alle barnehager skal ha en systematisk pedagogisk praksis
- at ny rammeplan skal *tydeliggjøre* krav til barnehagens arbeid for et godt omsorgs- og læringsmiljø, inkludert forebygging, avdekking og håndtering av mobbing
- *tydeliggjøre* i rammeplanen at barn skal ha daglig fysisk aktivitet og et sunt kosthold i barnehagen
- *tydeliggjøre* i rammeplanen at barnehagen har ansvar for å utvikle barnas toleranse for et mangfoldig samfunn og dermed bidra til å demme opp for fordommer og diskriminering basert på kjønn, legning, funksjonsnedsettelse, etnisitet, kultur, religion og livssyn
- at kravet til progresjon i barnehagens innhold skal fremkomme *tydeligere* i ny rammeplan
- at ny rammeplan *tydeliggjør* det språklige og sosiale utbyttet barn skal ha med seg etter endt barnehagetid» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 10).

«Tydelig» kan forstås intertekstuel i relasjon til den eksisterende rammeplanen. Teksten markerer at endringer i rammeplanen vil berøre barnehagesektoren på en rekke områder og nivåer, både i forhold til eiere, styrere, barnehageansatte og barna. Det ligger implisitt i teksten at eksisterende rammeplan ikke er tydelig nok, noe som understøttes eksplisitt et annet sted i teksten: «Gitt de store kvalitetsforskjellene i sektoren, mener regjeringen at dagens rammeplan ikke i tilstrekkelig grad sikrer hvert enkelt barn et barnehagetilbud av høy kvalitet, og at barnehagens forpliktelser overfor barna ikke fremgår tydelig nok» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 27). Teksten argumenterer med at det er store kvalitetsforskjeller i barnehagene og at dette er resultat av en rammeplan som er for lite tydelig. Med det er behovet for en ny rammeplan legitimert ved bruk av ordet «tydelig».

Eksisterende rammeplan har preget barnehagene siden 2011. En mer tydelig rammeplan markerer diskursive endringer. Dette vil kunne møte motstand hos ulike grupper. De som skal lese og tolke denne teksten er gjerne fagpersoner med tilknytning til barnehagesektoren, enten gjennom utdannings- og forskningsfeltet, praksisfeltet, som eiere eller i offentlig administrasjon. Det innebærer at de vil ha ulike interesser å ivareta og vil lese teksten med ulike forforståelser. Noen vil applaudere mer tydelighet, mens andre vil være kritiske.

Forsøket på å inkorporere en ny diskurs i barnehagen gjennom «tydelighet» viser her at tekstens avsender må forhandle med en annen diskurs (mine kursiver):

Regjeringen ønsker å videreføre det som er bra i barnehagesektoren i Norge. *Samtidig* skal den utvikles i takt med de endringer som skjer i samfunnet og de behov som dagens og fremtidens barn og småbarnsforeldre har. Den gode barnehagen i 2020 vil *fortsatt* ha mange fellestrekk med den gode barnehagen i 1975, da den første barnehageloven kom, *men* det vil også være forskjeller (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 6).

Her kan vi se hvordan teksten markerer en diskursiv endring fra den historiske barnehagen til den nye barnehagen som møter de behovene som fremtidens barn og foreldre har, men uten at «det som er bra i barnehagesektoren» blir spesifisert. Ord som «samtidig» og «fortsatt» og «men» viser til de diskursive endringene. «Den gode barnehagen» blir dermed stående som en metafor på den romantiserte barndommen, denne metaforen videreføres inn i den nye tiden. Vi kan dermed se dette som et forsøke på å naturalisere forestillingen om den gode barnehagen. Den gode barnehagen vil imidlertid være preget av våre egne personlige preferanser, og ikke et objektivt begrep. Teksten illustrerer her hvordan begrepet «Den gode barnehagen» fra 1975 forsøkes kolonisert inn i «Den gode barnehagen» fra 2020.

Læringsmiljøet er et område hvor det ønskes mer tydelighet:

Nyere undersøkelser viser at det forekommer mobbing, plaging, erting og utestenging fra leken i barnehagen. Variasjonene i barnehagenes arbeid med å skape gode omsorgs og læringsmiljøer må tas på alvor. Dagens rammeplan har ingen entydig definisjon av begrepet læringsmiljø, selv om begrepet er omtalt flere ganger (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 28).

Utdraget over består av tre setninger som bygger på hverandre på følgende måte: mobbing er et resultat av for store variasjoner som er et resultat av mangel på entydig definisjon. I sin tur hjemler dette behov for å iverksette en konkret handlingsstrategi. Her vil regjeringen tydeliggjøre hva som ligger i begrepet omsorgs- og læringsmiljø. Dette gjøres manifest ved at det refereres til Djupedals-utvalget: «Med utgangspunkt i definisjonen for læringsmiljø i skolen er Utdanningsdirektoratet i gang med å undersøke

i hvilken grad kunnskapsgrunnlaget for et godt læringsmiljø i skolen også kan gjelde for barnehagen» (Meld. 19 (2015-2016), 2016, s. 29). Dette viser hvordan skolens tekster inkorporeres i barnehagens rammeplan.

En måte å tolke ordet «entydig definisjon» er at det ikke skal være rom for tvil, hvilket bl.a. er begrunnelsen for at vi har lover, påbud og forbud. Av hensyn til folks sikkerhet er det på en del områder nødvendig med tydelige regler for hva som er lov og ikke lov. Hvis det ikke skal være rom for tvil, er det heller ikke rom for å bruke skjønn. «Entydig definisjon» kan i teksten forstås antonymt med variasjon. Når «variasjon» fremstår i den konteksten som referatet viser, får ordet en negativ verdi.

«Variasjonene i barnehagenes arbeid» kan tolkes på ulike måter. Det kan innebære at pedagogen utviser profesjonelt skjønn og bruker sin kompetanse på varierte måter, tilpasset ulike barn og ulike situasjoner. Nåværende rammeplans beskrivelse av omsorgs- og læringsmiljøet kan støtte en slik tolkning. Her er læringsmiljøet vevd inn i rammeplanens innholds- og arbeidsområder, hvor det bl.a. står at miljøet skal bidra til å fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. I tillegg skal barnehagen gi støtte og utfordringer og bidra til et meningsfullt fellesskap (Rammeplanen, 2011, s. 23).

Barns utbytte av å gå i barnehagen skal også bli tydeligere. Det vises til spesielt til det språklige og sosiale utbyttet. I kapittel fire under overskriften «Barns innhold og aktiviteter – læring og utvikling i barnehagen, er en av underoverskriftene: «Barns utbytte av å gå i barnehagen skal bli tydeligere» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 38).

Dagens rammeplan legger stor vekt på hvordan personalet skal gi barn erfaringer og kunnskap på de ulike fagområdene. Det er mindre vektlagt hva barnet skal ha med seg fra barnehagen. Regjeringen vil at rammeplanen skal uttrykke forventninger til hvilket språklig og sosialt utbytte barna skal ha med seg fra barnehagen. Dette skal imidlertid ikke, som i skolen, komme til uttrykk som forventninger til barns prestasjoner gjennom resultatmål og kompetansemål. Utbyttebeskrivelser vil blant annet tydeliggjøre forventningene til barnehagens innhold og til personalets ansvar og oppgaver (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 38-39).

I dette utdraget markeres en forflytting av fokus fra personalet: «hvordan personalet skal gi barn erfaringer og kunnskap», til barnet og «hva barnet skal med seg fra barnehagen». Utbyttebeskrivelser viser hvordan det også skjer en bevegelse fra prosess til resultat. Det viser til hva det enkelte barnet kan og mestrer, i motsetning til hvilke opplevelser og aktiviteter barnet har deltatt på. Det presiseres en avgrensing mot skolediskursen ved at barns prestasjoner ikke skal måles gjennom resultatmål og

kompetansemål. Vi kan dermed se at det forhandles med profesjonens bruk av skjønn i forhold til måling av barns utbytte, fordi det ikke blir konkretisert hvordan barns utbytte skal vurderes, annet ved at det vises til utbyttebeskrivelser.

Også på andre steder i teksten gis det uttrykk for at bruken av tydelighet må forhandles med praksisfeltet: «Regjeringen ønsker at rammeplanen skal stille tydeligere krav og forventninger, *samtidig* som handlingsrommet for lokal tilpasning og faglig skjønn *fortsatt* skal være til stede» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 28). Og: «At rammeplanen skal bli et tydeligere styringsdokument, innebærer ikke at regjeringen ønsker å styre innholdet i barnehagen detaljert.» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 35). Som det fremkommer i disse utdragene forsøker regjeringen å balansere mellom ønske om å styre barnehagen mer detaljert i en bestemt retning samtidig som profesjonsstandens interesser og barnehagenes ulike forutsetninger skal ivaretas.

Bruken av ordet «tydelig» viser også hvordan avsenderens identitet på denne måten konstrueres i teksten. Tekstens avsender er regjeringen, som er opptatt av å gjennomføre sin politikk på barnehageområdet. I innledningskapitlet viser regjeringen til sin barnehagepolitikk, sine mål og ambisjoner og hva den har fått til: «Regjeringen har høye ambisjoner for barnehagesektoren. I løpet av denne regjeringsperioden har barnehagepolitikken fått en tydelig sosial profil» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 6). Ved å vise til «tydelig sosial profil», henter den ikke-sosialistiske regjeringen verdiladede begreper og formuleringer som tradisjonelt eies av venstresiden i norsk politikk. Utsagnet kan også forstås som et forsøk på å inkorporere en politisk diskurs ved å «stjele» den sosiale profilen fra den tidligere regjering. Mulig kritikk fra den politiske opposisjonen på Stortinget imøtekommes ved å fremheve det tydelige fokuset den ikke-sosialistiske regjeringen har på svake og utsatte grupper i samfunnet. Ideologiske forskjeller nedtones i et forsøk på å konstruere et syn som alle kan være enige i, og dermed finnes heller ikke noe grunnlag for opposisjon.

Tydelighet som identitetsmarkør kan også leses implisitt. Virkelighetsbeskrivelsen i innledningskapitlet er et virkemiddel for å konstruere identitet:

«Barnehagen kan ikke være upåvirket av endringene som skjer i samfunnet. Barnehagens innhold må utvikles i lys av at vi nå står overfor en ny tid. Samfunnet gjennomgår store endringer når det gjelder teknologiutvikling, global mobilitet og innvandring. Familielivet er endret, og møter mellom ulike kulturer, et stadig mer teknologisk og digitalisert hverdagsliv og arbeidsliv, flere som flytter på grunn av utdanning og arbeid, økt urbanisering og familiers endrede hverdagsliv med høy arbeidsdeltakelse blant småbarnsforeldre, preger barns liv i stor grad» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 6).

«Ny tid» er i seg selv et innholdsløst begrep, som må stå i forhold til noe. Ved å definere «ny tid» gjennom en rekke samfunnsmessige endringer som berører barns hverdag, visualiseres et bilde av uro, turbulens, mangel på oversiktighet og stabilitet. Dette skaper legitimitet for å handle gjennom å være fast, klar, konsistent, som er ord vi kan knytte til tydelighetsbegrepet i denne konteksten. Regjeringen fremstår i dette bildet som både som handlekraftig og som en trygghetsgarantist for potensielt utrygge foreldre: «Foreldrene skal føle seg trygge på at barna deres har det godt i barnehagen» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 6).

I dette kapitlet viser jeg til hvordan tekstens bruk av «tydelig» i ulike versjoner markerer diskursiv distanse til eksisterende rammeplan samtidig som søker forhandlinger og kompromisser. «Tydelig» brukes også som identitetsmarkør, gjennom konstituering av et bestemt virkelighetsbilde og hvordan utfordringer knyttet til dette bør løses.

4.4. Kvalitet

Kvalitetsbegrepet opptrer også mange steder i teksten, både for å beskrive nåværende tilstand (kvalitetsforskjeller) og ønsket tilstand (kvalitetssikring) i barnehagesektoren. Dette kapitlet tar sikte på å identifisere hva som forstås med kvalitet, gjennom å se på hvilke argumenter teksten bruker for å styrke kvaliteten i barnehagen. Gjennom nærlæsning har jeg funnet følgende stikkord: systemutvikling, brukermedvirkning og kompetanseutvikling.

Systemorientering

«Rammeplanen skal tydeliggjøre kravet til at alle barnehager skal ha en systematisk pedagogisk praksis» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 10)

Systematisk kan bl.a. bety følgende (Systematisk, 2017):

- detaljert, dyptgående, fast
- disiplinert, metodisk, nøyaktig

Jeg viser igjen til regjeringens forslag om hvordan en ny rammeplan skal gi «tydeligere føringer for hvordan eier, styrer, barnehagelærere og andre ansatte skal sikre at alle barn får et kvalitetsmessig godt tilbud» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 10). Regjeringens ambisjon er å være en tydelig aktør i barnehagesektoren gjennom å fastsette «tydelige

nasjonale rammer som regulerer de viktigste sidene ved barnehagevirksomheten. Eiere og ansatte må, innenfor de nasjonale rammene, kunne begrunne sine valg overfor foreldrene og myndighetsnivåene» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 9).

Kvalitetssikring er en formulering som legitimerer bruk av kvalitetssikringssystemer. For å kunne sikre at «alle barn får et kvalitetsmessig godt tilbud» skal Utdanningsdirektoratet utvikle overordnede systemer for å følge med på kvaliteten i barnehagesektoren. Partnerskap mot mobbing (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 31), og forslag om lovfestet krav til dokumentasjon og vurdering (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 33) er konkrete eksempler på nasjonale styringssystemer.

Begrepene mangfold og variasjon brukes i argumentasjonen for å innføre overordnede systemer:

Dagens barnehagetilbud er preget av mangfold og variasjon. Barnehagene varierer i størrelse, pedagogisk tilnærming, kompetanse, organisering og eierskap. Det finnes for eksempel temabarnehager, som friluft- og musikkbarnehager, og barnehager med alternativt pedagogisk tilbud, som Montessori- og Steinerbarnehager. Åpne barnehager er et alternativt tilbud for foreldre eller andre som er hjemme med barnet. Regjeringen ønsker å bevare et mangfoldig barnehagetilbud. Foreldre skal kunne velge hva slags tilbud som passer best for deres barn. Mangfoldet i sektoren må imidlertid ikke føre til for store variasjoner i kvaliteten på barnehagetilbudet. Foreldre skal føles seg trygge på at barnet får et godt og tilpasset tilbud uansett hvilken barnehage barnet har plass i (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 15).

Innledningsvis i referatet sidestilles ordene «mangfold» og «variasjon» som synonymer, deretter brukes mangfold og variasjon i to ulike kontekster hvor variasjon nå knyttes til kvalitetsbegrepet ved at det indikeres følgende årsakssammenheng: stort mangfold kan føre til variasjoner i kvaliteten. Snudd på hodet betyr det at mindre mangfold kan forhindre variasjoner. Dermed legitimeres følgende handlingsstrategi: kvaliteten i barnehagene økes ved å innføre kvalitetssikringssystemer. Det appelleres til foreldrenes behov for trygghet på den ene siden og foreldrenes rett til å «velge hva slags tilbud som passer best» på den andre siden. Men hvor reelt vil dette valget være, dersom mangfoldet skal reduseres?

Her vises det til hvordan innføring av systemer legitimeres gjennom måten teksten bruker utvalgte begreper som kvalitetssikring, mangfold og variasjon.

Foreldremedvirkning

Samtidig som kvaliteten skal sikres gjennom systemer og standarder, skal den også ivareta foreldrenes muligheter til medvirkning:

Foreldre skal føles seg trygge på at barna deres har det godt i barnehagen. Informasjon om barnehagens innhold og kvalitet må være tilgjengelig for foreldre og andre. Regjeringen har derfor fått utviklet nettstedet barnehagefakta.no som skal bidra til større åpenhet i sektoren og gi foreldre enkel tilgang til informasjon om barnehagene. Foreldre skal kunne være med og påvirke kvaliteten (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 6-7).

Innføring av nasjonale systemer og standarder skal dermed gi foreldrene det informasjonsgrunnlaget de trenger for å kunne velge barnehage til sitt barn.

Utsagnet «være med og påvirke kvaliteten» kan indikere et ønske om demokratisk deltakelse, hvor foreldrene inkluderes i barnehagens planer, innhold og aktiviteter. I formålsparagrafen står det at barnehagen skal ivareta barns behov «i samarbeid og forståelse med hjemmet» (Barnehageloven, 2010). Her forstås medvirkning som noe som skjer i dialog mellom foreldrene og den enkelte barnehage.

Vi kan imidlertid knytte påvirkning av kvaliteten til foranstående setning, hvor foreldrene gis «enkel tilgang til informasjon om barnehagene». Den informasjonen som gis på dette nettstedet er utelukkende av kvantitativ art. Dermed er det kun kvantifiserbare kvalitetsindikatorer som sier noe om hva som er god kvalitet i den enkelte barnehage. Dette gir en forståelse av medvirkning som heller mer i retning av en markedsbasert modell, hvor kvalitet er noe som reguleres av tilbud og etterspørsel. Hensikten er at foreldrene aktivt skal søke seg til en barnehage som rangerer høyt på kvalitetsindikatorerne på nettstedet. Tilsvarende vil de barnehagene som rangerer lavt på målingene, miste barn og økonomisk støtte. Dette vil i sin tur føre til at de enten bestreber seg på å bli bedre eller mister sitt eksistensgrunnlag. Dette er det ideologiske grunnlaget for en markedsbasert tenking.

Gjennom utvikling av et kvalitetssystem som omfatter statistikk og forskningsresultater skal foreldrene og andre få god informasjon om tilstanden i sektoren, heter det i teksten. Det skal utarbeides et verktøy for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. Gjennom dette systemet skal alle barn sikres et likeverdig tilbud (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 7). Et likeverdig er knyttet til uttalte ambisjoner om sosial utjevning (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 6). Men et likeverdig tilbud må også ses i sammenheng med at foreldrene skal være med og påvirke kvaliteten. Foreldre som setter seg inn i statistikker og forskningsresultater må kunne sies å være en ressurssterk gruppe som vil kunne øve stor innflytelse i barnehagen. Mens foreldre med små ressurser ikke har den samme påvirkningskraft. Dermed vil det kunne medføre at likeverdig tilbud blir et relativt fenomen, påvirket av foreldreressursene i den enkelte barnehage, til tross for at teksten fremhever kvalitetssikring av alle barnehager.

Dette viser hvordan teksten er preget av en markedsliberalistisk ideologi hvor foreldremedvirkning påvirker kvaliteten gjennom tilbud og etterspørsel.

Kompetanseutvikling

En tredje måte kvaliteten skal styrkes på er gjennom kompetanseutvikling av de ansatte.

Det er i dag et gap mellom kompetansebehovet og den kompetansen som er tilgjengelig i mange barnehager. Endringene i rammeplanen og økte ambisjoner for barnehagens innhold og barns utbytte av å gå i barnehagen vil ytterligere øke behovet for påfyll av kompetanse for alle grupper ansatte i barnehagen. Samtidig indikerer fremskrivninger at mangelen på barnehagelærere nå avtar raskt. Dette tilsier at virkemiddelbruken i noen grad kan vris fra å skaffe flere barnehagelærere til å realisere bedre muligheter for etter- og videreutdanning for pedagoger i barnehagen. (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 9-10).

Det uttalte kompetansebehovet blir her satt i sammenheng med den kompetansen det er ønskelig at de ansatte skal ha, som er i tråd med målsettingene om «økte ambisjoner for barnehagens innhold og barns utbytte av å gå i barnehagen». Det etterlyses mer kompetanse ikke bare for de ufaglærte, men også for barnehagelærerne. De barnehagelærerne som nå befinner seg i barnehagen er utdannet innenfor en modell hvor førskolepedagogikk har vært det sentrale fagområdet. Denne pedagogikken inkluderer et helhetlig læringssyn hvor kunnskap om lek er en viktig faktor. Når det framstilles et kompetansegap i teksten, må dette forstås som at den pedagogikken som barnehagelærerutdanningen er bygget på, ikke forsyner barnehagene med den kompetansen de trenger i framtiden. Noe som for øvrig underbygges av planene om å «styrke kvaliteten på barnehagelærerutdanningen» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 11).

Kompetansebehovet må ses i sammenheng med de utfordringene som listes opp: læringsmiljøet, allmennpedagogikken, norskspråklig kompetanse, særlige behov og overgang barnehage skole (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 9). I tillegg skal det satses mer på realfag, noe som skaper behov for fagdidaktisk kompetanse. Dette peker i retning av mer spesialisering i barnehagene. Gjennom å definere hvilke utfordringer barnehagen har, følger løsningen på disse som en logisk konsekvens.

Ansattes kompetanse i barnehagen løftes frem som den viktigste kvalitetsfaktoren i barnehagen. Antallet ansatte i barnehagen nevnes ikke som en kvalitetsfaktor, og arbeidet med å skaffe flere pedagoger nedprioriteres. Dette kan leses som et uttrykk for at det ønskes mer kvalitet (i form av mer kompetanse) fra den enkelte ansatte framfor flere ansatte i barnehagesektoren. Ansattes kompetanse er imidlertid et diskutabelt

begrep som ikke lar seg definere alene av et eksamenspapir. Kompetanseutvikling kan skje på både formelle og uformelle måter. Når ansattes kompetanse er en av kvalitetsindikatorerne som barnehagene rangeres etter, så vil ikke den uformelle kompetansen være synlig.

I dette kapitlet viser jeg hvordan kvalitet representerer en spenning i det ideologiske grunnlaget. På den ene siden ønsker regjeringen å gripe mer direkte inn i barnehagene og regulere kvaliteten gjennom standarder og systemer, på den andre siden ønsker appelleres det til foreldrenes frie valg og muligheten for å påvirke denne kvaliteten. Videre vises det til hvordan barnehageansattes kompetanse, som fremstår som barnehagens viktigste kvalitetsfaktor kun kan måles gjennom den formelle utdanningen de har.

4.5. Kunnskap

Den hyppige bruken av kunnskapsbegrepet i teksten bidrar til at jeg har valgt å se dette som et nøkkelord. Når man snakker om kunnskap, kan det dreie seg om vitenskapelig kunnskap, håndverksmessig/teknisk kunnskap eller moralsk klokskap (Kemmis, 2008, s. 15). Etersom det i teksten vises til et kunnskapsgrunnlag for fremførelse av ulike argumenter, er det interessant å se på hvordan dette forstås i teksten.

«Det foreligger i dag mer kunnskap om tilstanden i norske barnehager enn noen gang tidligere. Ny rammeplan må bygge på ny kunnskap. Praksis i barnehagen må kontinuerlig utvikles i samsvar med et oppdatert kunnskapsgrunnlag.» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 15).

Det refererte tekstutdraget innledningsvis i dette kapitlet viser hvordan kunnskapsbegrepet i tre ulike setninger er knyttet til ulike kontekster. Den første setningen kan knyttes til barnehagene på samfunnsnivå og refererer til at forskningen de siste årene har vist en økt interesse for barnehagefeltet. Det har vært forsket på mange ulike områder og med ulike metoder og funn, men i teksten er det spesielt ett funn som trekkes fram, noe dette utdraget viser: «Nyere forskning tyder på at norske barnehager ikke gjennomgående er så gode som det man har antatt (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 15). Med dette konstrueres et bestemt virkelighetsbilde i barnehagesektoren. I den forbindelse må kunnskap ses i sammenheng med kvalitetsbegrepet, som ble

gjennomgått i forrige kapittel. Fordi kunnskapen bygger på en bestemt kvalitetsforståelse, som synliggjøres gjennom kvantitative indikatorer.

Den andre setningen i tekstutdraget knytter «ny kunnskap» eksplisitt til rammeplanen. Budskapet er at eksisterende rammeplan ikke er i besittelse av oppdatert kunnskap. Ny kunnskap legitimerer dermed behovet for en ny rammeplan. Når vi ser ny kunnskap i relasjon til nøkkelordet «tydelig» som var gjenstand for analyse i kapittel 4.3.1., indikerer dette at den nye kunnskapen skal gi en tydeligere rammeplan i den forstand at den eksisterende rammeplanen ikke gir klare nok føringer, *fordi* den ikke bygger på ny kunnskap. Satt i en slik kontekst betraktes kunnskap som udiskutable fakta. Tolkninger havner dermed utenfor diskusjonsfæren.

Synet på hva som er gyldig kunnskap, er knyttet opp til et kunnskapssyn som underbygger de målsettingene som er satt. Vi kan se dette i relasjon til fagområdene. I en undersøkelse kommer det frem at ansatte er fornøyd med de føringer som kommer til uttrykk gjennom eksisterende rammeplan (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 40). De føringer som kommer til uttrykk gir rom for tolkning og bruk av profesjonelt skjønn. Dermed tilbyr ikke denne undersøkelsen kunnskap som understøtter behovet for en ny rammeplan og synes derfor ikke å ha tilstrekkelig gyldighet.

Det er imidlertid stor variasjon når det gjelder i hvilken grad fagområdene gir klare føringer. Form og detaljeringsnivå er ulike og det faglige innholdet er uttrykt på ulike måter. Det er derfor behov for å oppdatere fagområdene på grunnlag av ny kunnskap og for å gi et bedre grunnlag for et mer målrettet pedagogisk arbeid (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 40).

Her kan vi også se at den kunnskapen som velges som gyldig, er den som fremstiller fakta på et mer detaljert nivå og dermed gir «et bedre grunnlag for et mer målrettet pedagogisk arbeid». Kunnskapen må ses i relasjon til det som ønskes oppnådd.

Den tredje setningen i tekstutdraget viser til barnehagens praksis og hvordan behov for ny kunnskap skal gi en bedre praksis i barnehagen. Gjennom å signalisere satsing på prioriterte områder som for eksempel realfag, skapes det et kunnskaps- og kompetansebehov på dette området:

Å utvikle matematisk forståelse er viktig for videre læring i matematikk og for andre fag. Undersøkelser om realfag i barnehagen viser behovet for å gjennomgå fagområdene knyttet til realfag for å tydeliggjøre det faglige innholdet. Aktiv involvering av barnehagepersonalet, riktig bruk av fagbegreper, fagkompetanse og fagdidaktisk kompetanse og tverrfaglighet fremheves som viktig for å arbeide systematisk med realfag i barnehagen (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 40).

Å satse på realfag i barnehagen er et uttalt prioritert område for regjeringen og innebærer at offentlige midler kanaliseres inn i tiltak som bidrar til å løfte

realfagskompetansen i barnehagen. Oppdatert og gyldig kunnskap må derfor tolkes i relasjon til både det som fremstilles som viktige kompetanser for fremtiden, og regjeringen målsettinger om å styrke kompetansen i barnehagene. Dermed konstrueres et kunnskapsgap mellom det som *er*, altså hvordan barnehageansattes jobber med realfaglige områder idag, og det som *bør være*, altså regjeringens føringer for hvordan det skal jobbes med realfag.

Kunnskapsgrunnlaget baserer seg på tidligere stortingsmeldinger, utredninger og forskningsrapporter, både nasjonalt og internasjonalt. Kunnskapsgrunnlaget der dermed et sammensatt materiale og blir gjenstand for tolkning, noe følgende eksempel viser (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 12): «Norske studier *tyder på* at det *ikke* er holdepunkt for å hevde at det er *uheldig* med tidlig start i barnehager med god kvalitet.» Her indikeres det at to negasjoner i en setning gir en positiv relasjon, uten at det vises til referanse i teksten, likevel presenteres dette som resultater som peker i en bestemt retning.

Bruk av kunnskapsbegrepet gir inntrykk av nøytral og objektiv informasjon. Kunnskap brukes imidlertid både for å konstruere et bestemt virkelighetsbilde og for å gi faglig legitimitet til bestemte handlinger. Den kunnskapen som det refereres til i teksten er objekt for flere seleksjonsprosesser og fortolkningsprosess før den når fram til mottakeren som igjen fortolker gjennom den konteksten kunnskapen er satt inn i.

Hva som regnes som gyldig kunnskap, kan forstås både ut fra tema og ut fra metodebruk. En gjennomgang av litteraturlista kategorisert etter tema viser at ca halvparten av referansene kan relateres til enten skole eller til barn med særskilte behov. Til sammenligning utgjør temaene «de yngste i barnehagen» og «lek» ca 3-4% hver av kildematerialet. I kapittel to oppsummerer teksten aktuell forskning, her er OECDs anbefalinger tillagt stor vekt, bl.a. med tanke på arbeidet med sårbare grupper og utvikling av ansattes kompetanse. OECD legger i tillegg vekt på at prosesskvaliteten må vurderes jevnlig. Dette blir gjenstand for en kommentar i teksten: «Tilsynet med barnehagens innholdskvalitet - «process quality» - er vanskelig å gjennomføre, særlig når det gjelder kvaliteten på samspillet mellom personalet og barna og barnas utvikling og trivsel» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 13). Her problematiseres kvalitativ forskning som «vanskelig å gjennomføre», fordi den ikke lar seg måle kvantitativt (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 13).

Mye av kunnskapsgrunnlaget for barnehagen er hentet fra skolen, slik det eksplisitt kommer frem her: «Ludvigsen-utvalget vurderte innholdet i fremtidens skole, og regjeringen vurderer at en stor del av kunnskapsgrunnlaget i utredningen også er relevant for barnehagen» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 9). Også når læringsmiljøet skal defineres, vises det til et kunnskapsgrunnlag hentet fra skolen. Et godt læringsmiljø defineres gjennom organisasjon og ledelse, klasseledelse, relasjoner og hjem og skolesamarbeid, i tillegg til skolekultur: «Med utgangspunkt i definisjonen for læringsmiljø i skolen er Utdanningsdirektoratet i gang med å undersøke i hvilken grad kunnskapsgrunnlaget for et godt læringsmiljø i skolen også kan gjelde for barnehagen» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 29). Når skolens læringsmiljø framstår som gyldig kunnskapsgrunnlag for barnehagens omsorgs- og læringsmiljø, viser dette hvordan det skjer en diskursiv bevegelse i retning av skolen.

Her viser jeg til at kunnskapsgrunnlaget er gjenstand for ulike seleksjons- og fortolkningsprosesser, som bidrar til å underbygge tekstens argumentasjon. Den kunnskapen som først og fremst anses som gyldig er den som gir kvantifiserbare data, og som lar seg generalisere. Videre er det fokusert på kunnskap innenfor noen utvalgte områder, som skole og områder som berører spesialpedagogikken.

4.6. Konstituering av ulike subjektposisjoner

Det er barn i barnehagen teksten primært handler om. Barn kan derfor ses på som en hovedkategori. Men gjennom nærlesing har jeg identifisert ulike underkategorier av barn, knyttet til det som i teksten omtales som utfordringer (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 15). Gjennom underkategoriene vil jeg undersøke hva slags ulike subjektposisjoner de «gis» gjennom teksten, og hvordan dette skaper dominerende og ikke-dominerende posisjoner. De ulike underkategoriene av barn har fått følgende benevnelser: de yngste barna, barn med særskilte behov og 5-åringene.

Kategoriseringene er også begrunnet i at det forslås også et system for progresjon som skal sikre barnas læringsutbytte fra år til år:

Mange barn går i barnehagen det meste av sin våkne tid fra de er 1-2 år og til de begynner på skolen. Dette stiller store krav til langsiktig planlegging over flere år for å ivareta progresjon og utvikling i det tilbudet barna får (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 43).

Når kravet om progresjon nedfelles i barnehagens årsplan, skapes noen forventninger (fra foreldre, pedagoger og barna selv) til hva barnet «bør» mestre på det aktuelle aldersnivået og man kan ane et «frampek» allerede fra første leveår. «Langsiktig planlegging» bærer bud om at det legges en langtidsplan for det enkelte barnet gjennom hele barnehageperioden, slik at læringsutbytte sikres gjennom alle alderstrinn. Barnet som institusjonelt subjekt konstitueres dermed fortrinnsvis gjennom sin aldersrelaterte plassering innenfor bestemte utviklingsområder, som for eksempel motorisk, kognitivt, sosio-emosjonelt eller språklig.

De yngste barna

Det har vært en stor økning blant de yngste barna i barnehagen, som dermed er en prioritert gruppe. De yngste barna er barn fra 0 til 3 år. I kapittel 2.2., som har overskriften «De viktigste utfordringene», står det å lese:

Andelen små barn i barnehage har økt betraktelig..... De yngste barna krever en annen oppfølging enn de eldste barna, og foreldre skal være trygge på at barnet deres får trygg og god tilknytning til ansatte som kan dekke små barns behov (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 15).

«Trygg og god tilknytning» er knyttet til kvaliteten i det daglige samspillet mellom barn og voksen og er vanskelig å måle (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 13). Med referanse til Kemmis (2008), kan denne formen for kunnskap knyttes til praktisk klokskap. Dette er en kunnskapsform som jeg ikke har funnet omtalt i teksten og som er vanskelig å plassere i et system basert på målbare kvalitetsindikatorer. Dette må ses i sammenheng med kap. 4.5. som viser at teksten er innforstått med at prosesskvalitet er vanskelig å måle, dermed blir det vanskelig å forstå hvordan denne kvaliteten er tenkt sikret, slik kvalitet er å forstå ut fra det som er belyst i kapittel 4.4.

De yngste barna er spesifikt nevnt som én av de viktigste utfordringene samfunnet og barnehagen står overfor. I den innledende teksten til kapittel fire om barnehagens innhold, følges imidlertid ikke denne ambisjonen opp. De yngste barna er ikke nevnt spesielt, verken når de største utfordringene knyttet til barnehagens innhold blir ramset opp, eller når målene for den nye rammeplanen tydeliggjøres. Under overskriften «Tydelige føringer for arbeidet med de yngste barna» står det bl.a.:

«Ulike evalueringer, undersøkelser og offentlige utredninger har pekt på behovet for oppdatering av rammeplanen for å sikre kvalitet for de yngste barna i barnehagen. I rammeplanen av 1996 var beskrivelsen av de yngste barnas behov mer fremtredende enn i dagens rammeplan. Regjeringen mener ny forskning på feltet skal gjenspeiles i rammeplanen, og at forskjellen i pedagogiske behov

mellom de ulike aldersgruppene må tydeliggjøres » (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 36).

I teksten heter det bl.a. at de yngste barna har behov for «tilstrekkelig voksentetthet, små barnegrupper, et rolig miljø», videre at de krever «en annen form for oppmerksomhet, kontakt, skjerming og tilrettelegging for gode samspillsopplevelser» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 36). Både når de viktigste utfordringene i barnehagesektoren løftes fram, og når det vises til at regjeringen ønsker mer tydelige føringer i arbeidet med de minste, skapes det en forventning om at disse føringene kommer eksplisitt fram i teksten som omhandler de yngste barna, for eksempel gjennom en tallfesting av hva som er tilstrekkelig voksentetthet og hva som er små barnegrupper. I tillegg får teksten som spesifikt omhandler de yngste barna en uforholdsmessig liten andel av innholdskapitlet, en halv side av totalt 41 sider.

Dette viser at det er liten grad av sammenheng mellom den uttalte ambisjonen om å legge tydelig vekt på arbeidet med de yngste barna og hvordan dette i realiteten blir fulgt opp i teksten.

Barn med særlige behov

Den andre subjektposisjonen jeg har valgt å ta for meg, har jeg kalt barn med særlige behov. Disse defineres slik i teksten:

Barn med særlige behov er en sammensatt gruppe, og behovet for særskilt støtte kan også variere i perioder av barnets liv. Det kan omhandle barn med en medisinsk diagnose, barn med fysiske eller psykiske funksjonshemninger, språkvansker, atferdsvansker, psykiske lidelser, barn med traumatiske erfaringer, som mishandling overgrep eller flukt fra krig, eller barn som ikke finner seg til rette i barnehagen av andre årsaker (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 18).

Barn med særlige behov blir her kategorisert uavhengig av om de faller inn under opplæringslovens § 5-7 eller ikke. «Særskilte behov» er ikke et kontekstuavhengig begrep, men må ses i lys av de forventninger og krav som stilles til barnet. Jo større krav og forventninger det stilles til barnet, jo lettere vil det være å identifisere barnet innenfor denne kategorien.

«Barn med særlige behov» har fått en dominerende posisjon i teksten. En rekke hyponymer brukes for å identifisere denne kategorien: sårbare barn, utsatte barn, barn fra vanskeligstilte familier, barn av mødre med lav utdanning, barn med minoritetsspråklig bakgrunn, barn fra familier med lavere sosioøkonomisk bakgrunn,

barn med behov for ekstra støtte og tilrettelegging, barn som mangler lekekompetanse, barn fra familier med lav inntekt, barn som strever, barn som mobbes.

Å bruke hyperonymer eller kategorisere i grupper basert på noen fellesstrekk, er en måte å skape et oversiktlig og forenklet bilde av virkeligheten på. Det skapes en enhet ut fra et stort mangfold. Ut fra det som særpreger denne enheten gis kategorien en egen identitet: barn med særskilte behov. Denne kategorien kan også leses inn i samfunnsregnskapet. Barn med særskilte behov koster samfunnet ekstra penger og det er regnet på den samfunnsøkonomisk gevinst ved å sette inn ressurser tidlig.

Ved å gi «Barn med særskilte behov» en dominerende posisjon i teksten, legitimeres arbeidsmåter knyttet til en spesialpedagogisk diskurs. Fokus er på individuell tilrettelegging, målrettede tiltak og systematiserte arbeidsmetoder. Dette fordrer i sin tur spisskompetanse på spesifikke områder hos de ansatte. Dersom andelen ansatte med kompetanse på barn med spesielle behov øker i barnehagen, kan det medføre en økt individualisering på bekostning av fellesskapskulturen.

5-åringene

Den tredje og siste underkategorien av barn er 5-åringene, de barna som går siste året i barnehagen. Det tydelige fokuset på 5-åringene har i teksten to forskjellige begrunnelser. Den ene begrunnelsen henger sammen med det høye antallet fremmedspråklig barn som mangler tilstrekkelig norskspråklig kompetanse ved skolestart. Den kan følgelig ses innenfor kategorien «barn med særskilte behov» og vil derfor ikke omtales videre her (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 18). Den andre begrunnelsen at noen barn opplever «varierende grad av uro i forbindelse med det å forlate barnehagen og begynne på skolen (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 18). Årsaken knyttes til «manglende sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole».

For å løse utfordringene med manglende sammenheng, fremmes flere løsninger:

- tettere samarbeid mellom barnehage og skole,
- mer kunnskap om hverandres læreplaner
- mer skoleforberedende innhold i barnehagen.

I utgangspunktet fremstilles de to første punktene i teksten som at skole og barnehage har et like stort ansvar for å tilpasse seg hverandre. Ved å vise til Kunnskapssentrets

synteserapport , trekkes det imidlertid konklusjoner som vekter dette ansvaret noe annerledes:

Kunnskapssenteret konkluderer med at barnehagelærere trenger et kompetanseløft som setter dem i stand til å bidra som jevnbyrdige samarbeidsparter. I et jevnbyrdig samarbeid er det viktig at barnehagelærere kjenner til skolens læreplanverk, og at skolen kjenner innholdet i rammeplan for barnehagen (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 58).

Dette indikerer at forutsetningen for at barnehagelærere skal kunne være jevnbyrdige med lærere i skolen, er at barnehagelærere kjenner til skolens læreplanverk. En slik kjennskap vil nødvendigvis også inkludere de kravene som stilles til førsteklassingene gjennom kartleggingsprøvene som gjennomføres i matematikk og norsk.

Dette synet underbygges gjennom de konkrete aktivitetene som foreslås av Kunnskapssenteret for utdanning, bl.a. (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 58):

- Tiltak som kan iverksettes av barnehagen: Gjøre barna kjent med skolen. Etablere et felles forum for informasjon og diskusjon mellom de ansatte i barnehage og skole.
- Tiltak som kan iverksettes av skolen: Velkomstprogrammer. Tydelige formulerte mål og forventninger. Fleksible og dynamiske overgangspraksiser.

Som det fremgår av punktene over, må det forstås som at hovedansvaret for å etablere samarbeid mellom barnehage og skole ligger hos barnehagen, videre ligger det implisitt at dette samarbeidet i hovedsak skal foregå på skolens premisser. Dette til tross for at en undersøkelse fra Vestfold viser at pedagogene i barnehagen legger mer vekt på overgangen og sammenhengen enn det læreren og SFO-lederen gjør (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 60). Videre viser Brenna-utvalget (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 62) til at barnehager er mer innstilt på å samarbeide enn det skolene er. Dette kan tyde på at barnehagelærere selv mener de sitter på mye kompetanse som de ønsker å dele med skolen for å bedre overgangen, men at skolen ikke i samme grad prioriterer tilgang på denne kompetansen.

Fokuset på førskolebarnet gjennom forberedelser og orientering mot skolens fag begrunnes gjennom henvisning til forskning: «Betydningen av tidlig forståelse av og kunnskap om matematiske begreper og ferdigheter bidrar til økt faglig utbytte på skolen» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 59). Det vises til studier som mener å kunne påvise at «tidlige matematikkferdigheter, leseferdigheter og barns evne til oppmerksomhet var de viktigste faktorene for senere faglig mestring» (Meld. St. 19

(2015-2016), 2016, s. 59). I lys av dette blir skoleforberedende aktiviteter primært å forstå som kognitivt orienterte ferdigheter.

En tabell som viser hvor mye førskolelærere jobber med ulike «skoleforberedende aktiviteter i barnehagen», har splittet opp disse aktivitetene og viser dermed til en mer nyansert og helhetlig forståelse av hva disse aktivitetene inkluderer, som både estetiske uttrykksformer, motoriske ferdigheter og sosial kompetanse (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 60). Dette viser at teksten ikke har noen entydig forståelse av hva som er skoleforberedende aktiviteter, og at den forskningen som er gjort i stor grad har overlatt til den enkelte barnehagelærer å vurdere hva som er skoleforberedende aktiviteter.

Når læring skal være både progresjonsbasert og mer fagorientert peker dette mot en læreplan som legger opp til et enda større samsvar med skolens læreplaner enn det som er i dag. Det gis uttrykk for en overgang til stadig mer strukturerte læringsformer, også innenfor det skapende området: «... og i tillegg må det arbeides mer med varierte uttrykksformer, for eksempel gjennom estetisk virksomhet. Jo eldre barna blir, jo mer tid vil bli brukt også til voksenledet, strukturert arbeid i forbindelse med de syv fagområdene.» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 43). «Voksenledet, strukturert arbeid» forutsetter at barna opplever disse situasjonene som positive.

Krav til progresjon og til barns utbytte ved overgang til skole kan eksemplifiseres gjennom forslaget om å etablere en språknorm (forslaget er senere trukket tilbake):

Den veiledende språknormen skal gi et felles referansepunkt for innsats i språkarbeidet i barnehagen, men det skal ikke settes opp resultatmål for enkeltbarnets utbytte. Normen skal beskrive typisk språkkompetanse hos femåringen ut fra språkets tre komponenter: form, innhold og bruk (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 54).

«Et felles referansepunkt» peker på et kontekstuavhengig kunnskapsgrunnlag hvor det etableres en generell forståelse av hva barn generelt bør kunne ved en gitt alder. «Form, innhold og bruk» viser til en reduksjonistisk forståelse av at språket lar seg isolere i separate enheter slik at det kan jobbes mer målrettet med de ulike komponentene. Begrunnelsen for dokumentasjon av språklig utbytte ved fem års alder skulle bidra til å tydeliggjøre skolens forventninger (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 54). Evaluering av barns språklige utbytte kan her ses i forståelsen av at dette er noe som kan vurderes uavhengig av konteksten.

Det er de kognitive og sosiale ferdighetene som fremheves i forberedelsene til skolen: «Forskning underbygger betydningen av at barn har grunnleggende sosiale og kognitive ferdigheter *før* de begynner på skolen» (Meld. St. 19, s. 7). Gjennom bruk av begrepet

«ferdigheter» underbygges det at dette er noe det skal trenes på i barnehagen som pedagogiske voksenstyrte aktiviteter.

Med dette konstitueres 5-åringens identitet gjennom de språklige/kognitive og sosiale ferdighetene.

Personale

Personale, ansatte eller barnehagen er samlekategori eller hyperonym for alle som jobber i barnehagen, enten det er styrer, pedagogisk leder, barnehagelærer, fagarbeider, ufaglært assistent eller andre. I tillegg til at de har det til felles at de jobber i barnehagen, gis også denne kategorien visse identifiserbare trekk i teksten. Det ene trekket har jeg kalt «mangel på kompetanse».

Personalet og deres kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. Regjeringen vil sikre alle barn en god barndom og like muligheter gjennom et godt barnehagetilbud. Et kompetent personale med oppdatert kunnskap om barn og barndom i et samfunn og i en barnehagesektor i stadig endring er en forutsetning for å nå målet (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 69).

I teksten brukes uttrykket «å sikre alle barn en god barndom», noe som gjerne forbindes med en eller annen form for garanti eller rettighet. Og de som skal være garantister er personalet og deres kompetanse. Denne kompetansen knyttes videre til «oppdatert kunnskap» og til «en barnehagesektor i stadig endring». Måten disse setningene og ordene bindes sammen på, gjør at det skapes en kausaleffekt, og hvor det fremstår som at oppdatert kunnskap hos personalet er det som skal til for at barn skal få en god barndom.

«Oppdatert kunnskap» fremstår som en nøytralt begrep, noe som ble problematisert i kapittel 4.5. Hva som i teksten forstås som oppdatert kunnskap, kommer litt bedre frem gjennom de utfordringer og målsettinger som løftes fram når barnehagen skal møte et framtidig samfunn: arbeidet med språk i barnehagen må bli bedre (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 8), det må jobbes mer systematisk, det trengs kompetente og engasjerte ansatte, det trengs ansatte med riktig kompetanse (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 9), det må jobbes mer med læringsmiljøet (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 30) det må jobbes mer i forhold til barns individuelle behov (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 32).

Her kan vi se hvordan personalets identitet konstrueres gjennom mangel på oppdatert kunnskap og kompetanse og hvor dette knyttes til språk, til systematisk arbeid og

individuelle behov. Kompetansebehovet legitimeres gjennom å bruke utsagn fra de ansatte selv:

Barnehagen er i endring, og nye rammebetingelser stiller andre krav til barnehagens ledelse, organisering og sammensetning av barnegrupper og personalgrupper. De senere årene har det vært en sterk økning i store barnehager med mange barn, en økning i andelen små barn under tre år og en økning i andelen minoritetsspråklige barn. Ansatte i barnehagene rapporterer at de trenger mer kompetanse på disse områdene (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 16).

Når teksten viser til «nye rammebetingelser», så er dette rammebetingelser som er politisk vedtatt og som innvirker på barnehagens økonomiske situasjon. Eksempler på dette kan være overgang fra øremerkede tilskudd til rammetilskudd og den store framveksten av kommersielle aktører i barnehagesektoren. Dette kan ses i sammenheng med «en sterk økning i store barnehager med mange barn» og kunne også ha vært en alternativ årsak til de store utfordringene i barnehagesektoren. Dette er imidlertid ikke en del av det virkelighetsbildet som skapes her og dermed utgjør det heller ikke en del av årsaksforklaringene. Her kan vi se hvordan de politiske og strukturelle rammene på samfunnsnivå blir forsøkt naturalisert, det vil si at de fremstår som (natur-)gitte betingelser, mens ansattes mangel på kunnskap og kompetanse framstår som årsaken til utfordringene.

Ambisjonene for den nye rammeplanen er at den skal bli mer tydelig. Dette også tolkes som en inndragning av profesjonstandens anledning til å bruke skjønn. Å utvise profesjonelt skjønn er en viktig del av profesjonskompetansen. Riktignok understrekes det i teksten: «At rammeplanen skal bli et tydeligere styringsdokument innebærer ikke at regjeringen ønsker å styre innholdet i barnehagen detaljert» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 35). Realfagssatsingen innebærer imidlertid at regjeringen ønsker å styre barnehagene mer i retning av fagområdene antall, rom og form og natur, miljø og teknikk: «Undersøkelser om realfag i barnehagen viser behovet for å gjennomgå fagområdene knyttet til realfag for å tydeliggjøre det faglige innholdet» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 40).

Den andre identitetsmarkøren for kategorien «personale» har jeg kalt «utydelig ansvar» «Regjeringen mener at barnehagens forpliktelser overfor barna må bli tydeligere.» Forpliktelser er tett forbundet med ansvar. Ansvar kan ses i sammenheng med barns utbytte: «Forskere som har analysert rammeplanen, etterlyser en tydeligere vektlegging av barnehagens ansvar for barns læring og hvordan barnehagen kan støtte barns tiltro til egen evne til å lære» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 39). Her ligger det to føringer

som reflekterer ulike diskursive syn på læring. På den ene siden vil utsagnet «støtte barns tiltro til egen evne til å lære» invitere til et helhetlig syn knyttet til lek og uformell læring gjennom egeninitierte aktiviteter. På den andre siden vil «en tydeligere vektlegging av barnehagens ansvar for barns læring» støtte opp om mer voksenstyrte og formelle læringsaktiviteter.

Tydeliggjøring av ansvar dreier seg om innholdet i barnehagen, her nevnes stikkord (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 19):

- Utvikling av barns toleranse for et mangfoldig samfunn
- Daglig fysisk aktivitet og sunt kosthold
- Godt omsorgs- og læringsmiljø
- Systematisk pedagogisk praksis
- Krav til progresjon
- Individuell tilrettelegging
- Språklig og sosialt utbytte
- Oppfølging av norsk som andrespråk
- Bedre sammenheng mellom barnehage og skole

Disse punktene som her representerer innholdet i barnehagen fremstår løsrevet fra en kontekst, og det er derfor ikke belegg for å kunne si at de representerer noen form for diskurs. Det er punkter som alle i utgangspunktet kan være enige om at personalet har et ansvar for. Men ansvar og innhold knyttes også til andre begreper, som et tydeligere skoleforberedende innhold, tydeliggjøre krav til progresjon, tydelige forventninger til barns utbytte og differensiering av personalets oppgaver. Følgelig understrekes det at ansvaret for hva barn lærer er plassert hos personale. Dette underbygger at læring er en bestemt form for kunnskap, en gitt størrelse, som skal formidles til barnet.

Dersom vi ser personalets ansvar i sammenheng med innføring av kvalitetssikringssystemer, kan tydeliggjøringen av ansvar forstås annerledes. For det er gjerne slik at når noe settes i system, skapes det rammer som løfter ansvaret fra den enkelte over på dette systemet. Dermed vil ansvaret blir mindre personifisert og tilsvarende mer systembasert.

De pedagogiske lederne er hyponym (underkategori) til personale. Det er denne gruppen som har ansvaret for den pedagogiske praksisen på avdelingen. Gjennom teksten tydeliggjøres dette ansvaret: «De pedagogiske lederne har et særlig ansvar for å sikre den praktiske iverksettelsen av rammeplanens intensjoner og dermed kvaliteten på det pedagogiske arbeidet» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 70). Dette forutsetter

«tydelig lederskap og tilstedeværelse» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 70). Imidlertid viser teksten til noen motstridende krav og hensyn som kan bidra til å skape tvil om den pedagogiske lederens rolle. Teksten viser til OECDs rapporter, for å understøtte viktigheten av barnehagelærernes tilstedeværelse: «OECD påpeker at det er en stor utfordring at det direkte arbeidet med barna blir utført av personale uten formell utdanning» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 71). Samtidig rapporteres det om at den flate strukturen i organisasjonen bidrar til at den særlige kompetansen barnehagelæreren i liten grad kommer frem fordi arbeidsoppgavene ikke skiller den profesjonelle fra den ikke-profesjonelle.

OECD anbefaler i sin gjennomgang av norsk barnehagepolitikk at barnehagelærerne må få mer tid til forberedelse av pedagogiske aktiviteter, dokumentasjon og veiledning og opplæring av ufaglært personale. OECD anbefaler også at det stilles krav til kontinuerlig kompetanseutvikling av personalet i barnehagen og til å utvikle barnehagelærernes faglige spisskompetanse (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 71).

Dette viser at det hersker ulike syn på hva som skal være barnehagelærerens rolle og oppgaver både i forhold til de andre ansatte på avdelingen og i forhold til barna. På den ene siden fremheves det at barnehagelæreren er en viktig rollemodell for andre barnehageansatte, gjennom profesjonelt systematisk arbeid, tydelig lederskap og tilstedeværelse (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 71). Dette er i tråd med den flate strukturen som organiseringen av barnehagen tradisjonelt bygger på, hvor profesjonskompetansen synliggjøres gjennom relasjoner og hverdagsaktiviteter. På den andre siden uttrykkes det et ønske om å øke deres status, ved at organisering av oppgaver og innhold i større grad samsvarer med lærerne i skolen, og hvor barnehagelærernes rolle blir mer planlegging og tilrettelegging for strukturerte læringssituasjoner (Meld. St.19, s. 72).

Her synliggjøres hvordan profesjonskompetansens i sin nåværende form svekkes av at teksten definerer hva slags kompetanse det vil være behov for i fremtidens barnehage. I tillegg fremstår den pedagogiske lederens rolle, ansvar og oppgaver som forstrukket mellom motstridende krav om både mer tilstedeværelse på avdeling og mer tid til planlegging og organisering.

4.7. Lek

Det siste kapitlet i denne analysen omhandler lek. Lek er en dominerende aktivitet i barnehagen. Likevel er barns utbytte av lek nærmest fraværende. Tekstens

hovedoverskrift er «Tid for lek og læring». Læring må derfor forstås i relasjon til lek. Volummessig kommer lek inn som et avsnitt på ca en halv side. Lek er hovedsakelig omtalt under overskriften «Barnehages innhold og aktiviteter- læring og utvikling i barnehagen». Lek har ikke blitt tilgodesett med et selvstendig kapittel, og dette kan implisitt forstås som at leken ikke betraktes som en selvstendig aktivitet i forståelsen av barnehagens innhold.

Leken knyttes her i overveiende grad opp mot dens metode som læringsfremmende aktivitet: «Å få god erfaring med å delta i lek er viktig for allsidig utvikling, utforskning og læring» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 36). Videre heter det at: «Rammeplangruppen la vekt på at barnehagens arbeid med barns læring skal foregå gjennom lekende tilnærminger og være viktig for barnets liv her og nå, samtidig som læring i barnehagen skal inngå i barns livslange læring og forberede dem for skolen.» Tidligere er det påvist at skoleforberedende aktiviteter skal ha en dominerende plass og at denne type aktiviteter først og fremst er knyttet til et fagorientert innhold, tilpasset alder og tilrettelagt av lærer. Lek er imidlertid ikke nevnt under kapitlet om «skoleforberedende aktivitet».

Under kapitlet 4.1.2. «Barns trivsel i barnehagen» refereres det til hva barn selv svarer på dette: «Barn uttrykker at lek og vennskap er det viktigste i barnehagen» Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 30. Her er det barnas egne stemmer som kommer fram. Lek og vennskap fremstår her som det som skaper mening i barnehagen. Dette underbygges også gjennom henvisning til formålsparagrafen, hvor lek understrekes som et behov på linje med omsorg og trivsel (Meld. St. 19, 2015-2016), 16, s. 8).

Imidlertid er forståelsen av lek som en verdi i seg knyttet opp til formålsbestemmelsens formuleringer, mens lek som en instrumentell funksjon er videre utdypet på flere steder i teksten. Det er ikke referert til forskning som underbygger lekens egenverdi. Et gjennomgående mønster, er at leken knyttes opp til dens funksjon som læringsfremmende aktivitet:

«Leken er barnets grunnleggende læringsform og skal ha fremtredende plass i barnehagen. Barnehagelæreren skal tilrettelegge for gode pedagogiske prosesser som styrker og støtter barns læring og utvikling gjennom utfordrende og engasjerende aktiviteter som er tilpasset hvert enkelt barn» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 7).

Dette tyder på en tosidig forståelse av lek. Den ene forståelse bygger på lek som et middel for å fremme trivsel og vennskap i barnehagen. Dette kan trekkes

sammenligninger med hvordan en lærer forstår skolens friminutter. Den andre forståelsen bygger på at lek skjer gjennom en pedagogisk utnyttelse av lekens former, hvor læreren bruker leken som et instrument for å oppfylle bestemte pedagogiske målsettinger.

4.7. Oppsummering av funn

1. Hvilke diskurser kan identifiseres?

Faircloughs modell (fig. 2) viser hvordan en diskursanalyse foregår i ulike nivåer eller dimensjoner. Den ytterste sirkelen viser sosial praksis, som det sosiale systemet som diskursene foregår innenfor (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 83). Her forstår jeg kvalitetsdiskursen som overordnet de øvrige diskurser, og den må derfor også være å anse som sosial praksis.

Sosial praksis: Kvalitetsdiskursen

- kvalitet som en gitt størrelse
- kvalitet knyttet til det som kan måles og generaliseres
- kvalitet måles gjennom objektive kvalitetsindikatorer
- kvalitet vedtas og styres nasjonalt
- standardisering av kvaliteten gir samfunnsøkonomisk gevinst
- kvalitet kan påvirkes gjennom tilbud og etterspørsel
- kvalitet kan sikres gjennom systemer
- kvalitet knyttet til barnets målbare utbytte
- kvalitet knyttet til personalets målbare kompetanse

Innenfor kvalitetsdiskursen kan ulike diskurser identifiseres, dette tilsvarer den midtre ringen i Faircloughs modell (fig. 2). Jeg har valgt å trekke fram to diskurser som jeg anser som dominerende: skolediskurs og spesialpedagogisk diskurs.

- *Skolediskurs*
 - kunnskapsgrunnlag er hovedsakelig hentet fra skolen
 - barnehagens tilpasning til skolen er overordnet
 - mer spesifikk vurdering av barnets sosiale og kognitive ferdigheter
 - mer vekt på kunnskaper og ferdigheter tilknyttet bestemte alderstrinn

- tydeligere fokus på ulike fag og bruk av fagbegreper
- mer vekt på strukturerte, voksenledede aktiviteter
- barnehagelærere får tydeligere ansvar for strukturerte aktiviteter
- lekens funksjon som trivselsfaktor

- *Spesialpedagogisk diskurs*
 - rettighetsbasert
 - barnets individuelle behov skal prioriteres
 - ansatte får økt ansvar for barns progresjon
 - behov for spisskompetanse hos de ansatte fremheves
 - lekens instrumentelle funksjon

2. Hvordan legitimeres diskursene?

Her viser jeg til den innerste sirkelen i Faircloughs modell (fig. 2), som viser til hvordan lingvistiske trekk brukes.

- det konstrueres et virkelighetsbilde preget av «ny tid» med mange endringer i
- utfordringer defineres ved å peke på store kvalitetsforskjeller i barnehagene, særlig når det gjelder overgang mellom barnehage og skole og ivaretagelse av barn med språklig utfordringer eller andre særskilte behov.
- årsaksforklaringer angis i mangelen på kompetanse hos de ansatte.
- bruk av nøkkelord som «tydelig» og «kunnskapsbasert» markerer intertekstuell en diskursiv distanse til eksisterende rammeplan og inngår i argumentasjonen for en ny rammeplan.
- markedsliberalistisk ideologi avpolitiseres gjennom argumenter som fremmer sosial utjevning.
- forhandlinger og kompromisser med profesjonsstanden om tolkninger og bruk av skjønn i forhold til læringsutbytte.
- kunnskap fremstår som kontekstuavhengig og gyldig såfremt den er målbar og kontekstuavhengig.

5. DRØFTING

Forrige kapittel viste hvordan ulike diskurser og strategier ble identifisert i teksten. I dette kapitlet, som utgjør annen del av undersøkelsesprosessen, vil kvalitetsdiskursen, skolediskursen og den spesialpedagogiske diskursen, bli drøftet med utgangspunkt i problemstillingens spørsmål 3:

Hvordan kan diskursene forstås i lys av demokratisk danning?

Drøftingen vil bli strukturert i tråd med Biestas teori om utdanningens tre funksjoner, kvalifiseringsfunksjonen, sosialiseringfunksjonen og subjektiveringsfunksjonen. Det bærende argumentet til Biesta er at utdanningen må ses i lys av dens formål, og det er dette som ligger til grunn for inndeling i ulike kvalifikasjoner. Hva ønsker vi med utdanningen? spør Biesta. Barnehagelovens formålsparagraf kan hjelpe oss til å navigere mot et svar på dette:

§ 1. Formål

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

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Barnehageloven, 2010).

Med utgangspunkt i formålsparagrafen og Biestas teori om utdanningens tre funksjoner, forstår jeg det som at utdanningens overordnede formål er å være *demokratifremmende*. Et dannelsesperspektiv er bygget på demokratiske verdier. Det er med dette som utgangspunkt drøftingen vil foregå.

5.1. Kvalifiseringsfunksjonen

Kvalifisering har både med spesifikke kunnskaper å gjøre, men viser også til mer generelle kunnskaper i en mer generalisert form som gjør oss til gode borgere (Biesta, 2011, s. 207). Kvalifiseringsfunksjonen kan ses på samfunnsnivå, i en velferdsstat skal utdanningen trygge samfunnets økonomi ved å møte de behov samfunnet har. På individnivå skal kvalifiseringen bidra til gode liv. Kvalifisering kan derfor ses fra ulike perspektiver, et samfunnsperspektiv og et individperspektiv, slik det synliggjøres gjennom nedenstående tabell (Sommer 2014, s. 128-129):

<i>Ovenfra og ned</i>	<i>Nedenfra og opp</i>
Målrettet didaktikk	Hverdagens praksis er sentral
Planlegging av læring i henhold til klare mål	Læring i sosiale «lek-og-lær»- kontekster
Læring er eksternt styrt av konkrete planer	Barneperspektivet og barnas aktivitet i fokus
Iver etter å planlegge og organisere	Fra planlegging til refleksjon: den reflekterende aktøren
Planlagt «relevant læring» er kontrollert /dokumentert ved hjelp av skjemaer eller tester	Hverdagens struktur er tilpasset læring og praksis (kan beskrives og dokumenteres)
Evaluering i henhold til forhåndsinnstilte utviklingsmål: bestått eller ikke?	Evaluering: diskutere og reflektere rundt læringspraksis og erfaringer. Veien blir til mens man går. Hvor skal vi hen?

Biesta viser til at det nye læringspråket har bidratt til å skyve utdanningens verdimeslige formål ut av syne. I formålsparagrafen kan vi se hvordan de demokratiske verdiene er tuftet på begreper som «respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet» (Barnehageloven, 2010). Det står videre at «barna skal utvikle grunnleggende ferdigheter og egenskaper». Dette er runde formuleringene som gir mange muligheter for tolkninger og drøftinger, som ifølge Biesta (2005) blir usynliggjort gjennom lærifisering av utdanningen.

Kvalitetsdiskursen

I analysen som ble presentert i forrige kapittel viser jeg til hvordan en kvalitetsdiskurs kan identifiseres. Kvalitetsbegrepet knyttes til en naturalisert forståelse av hva kvalitet

er, gjennom at det er mulig å foreta objektive målinger av kvaliteten. Kvalitet forstås som et fenomen som både kan standardiseres gjennom systemer og reguleres gjennom foreldrenes medvirkning. Dette trekker kvalitetsforståelsen i ulike retninger, noe vi kan se i et historisk perspektiv.

Rundt 1990 skjedde det et markant skifte i styring av offentlig sektor. En galopperende vekst i de offentlige utgiftene førte til et behov for å avklare rollene mellom politikk og forvaltning, sammen med ønsket om fornyelse og modernisering av staten. New Public Management, som var navnet på den nye styringsmodellen, kan ses som en kritikk av velferdsstaten, fordi denne i løpet av etterkrigstiden hadde vokst seg for allmektig, dominerende og teknokratisk (Thoresen, 2015, s. 50). De offentlige tjenestene skulle tilpasse seg et konkurranse- og markedsorientert samfunn og det offentlige byråkratiet skulle slankes gjennom avhierarkisering og delegering av mål og resultatansvar.

Den nye statlige styringen som ble innført, var begrunnet i økonomiske målsettinger (Trygstad, Lorentzen, Løken, Moland & Skalle, 2006). Internasjonale organisasjoner har også stor betydning for kvalitetsdiskursens påvirkning på læringen. Samtidig som staten ble underlagt en nyliberalistisk diskurs, ble barnehagefeltet et viktig område for samarbeid på tvers av landegrensene. OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling), er den internasjonale organisasjonen som har hatt størst innflytelse på utdanningspolitiske området (Nygård, 2015; Thoresen, 2015). I OECD-rapporten *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care* (OECD, 2015b), vektlegges systematisk dokumentasjon og kartlegging av barnehage tilbudet som nødvendig. Dette for å ansvarliggjøre offentlige investeringer i barns utdanning. Medlemslandene kjennetegnes av en velutviklet markedsøkonomi og demokrati, samt et relativt høyt inntektsnivå. Organisasjonens formål er å stimulere økonomisk utvikling og verdenshandel. OECD utarbeidet i 1999 en oversikt over ulike lands politikk på barnehageområdet i den hensikt å styrke omsorg og utdanning i tidlig alder, fordi komiteen anså at tidlig innsats var grunnlaget for læring og utvikling (Thoresen, 2015, s. 46).

Kvalifiseringsfunksjonen skal bidra til at barnet lykkes gjennom utdanning og arbeidsliv og blir gode borgere. I et samfunnsøkonomisk perspektiv skal de bidra til å fremme økonomisk vekst og ikke ligge fellesskapet til byrde. I analysen synliggjøres en økende grad av etablering av nasjonale standarder som skal kvalitetssikre barnehagene. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge underbygger dette ved å vise

hvordan barnehagene overveiende grad er preget av statlig styring og standardisering (Nygård, 2015).

Den nye statlige styringen har grepet inn i situasjonen i barnehagene også på flere måter. Barnehagene har havnet i en konkurransesituasjon hvor de samtidig har fått selvstendig økonomisk ansvar. Foreldrene i barnehagene har en annen og mer offensiv rolle nå enn tidligere, når det gjelder å definere hva som er god kvalitet i barnehagen. De er ikke bare foreldre, men også kunder og brukere av barnehagens tjenester. De betaler for et offentlig gode, og har dermed rett til å forvente kvalitet. Dette understøttes gjennom bl.a. opprettelse av nettstedet barnehage.no, hvor utvalgte kvalitetsindikatorer bidrar til å rangere de ulike barnehagene på nasjonale skalaer. En undersøkelse synliggjør hvordan foreldrenes nye rolle påvirker ulike sider ved barnehagens aktiviteter, og hvor styrere i stor grad må ta hensyn foreldrenes krav og behov (Lotsberg, 2011).

Dette gir rom for et spenningsforhold mellom hva staten skal utrette og hva markedet skal ta seg av, og det er nettopp i dette spenningsforholdet at ideologi synliggjøres gjennom politiske diskurser (Thoresen, 2015, s. 49). Så kan det være grunn til å spørre seg om ikke det da er demokratifremmende når foreldrenes medvirkning og statlig styring reguleres gjennom et slikt spenningsforhold?

Styring gjennom bruk av kvalitetsbegrepet kan bidra til å reprodusere ulikheter i samfunnet, noe som forsterkes videre i utdanningssystemet. Satsingen på realfag kan være et eksempel på dette. Realfag knyttes til akademiske ferdigheter som tradisjonelt har en høy status innenfor utdanningsfeltet. Såkalte «gode realfagsbarnehager» (Rambøll 2014,) fremstår som barnehager med høy kvalitet. Barnehager som satser på realfaglig kompetanse, ansatte som utvikler spisskompetanse på dette fagområdet og barn som tilpasser seg denne satsingen, vil få økt status og anerkjennelse. Dermed vil det skapes forsterkningseffekter på flere nivåer, noe som i sin tur kan bidra til større ulikheter framfor sosial utjevning.

Skolediskursen

Kvalifiseringsfunksjonen kan ses innenfor en skolediskurs gjennom at den skal bidra til å kvalifisere barnet for skolen. Målet er at det skal bli bedre sammenheng mellom barnehage og skole. Kognitive ferdighetene som bruk av språk og begreper er vektlagt. Det er tydeligere fokus på fagområder og fagdidaktikk. Det legges vekt på aldersspesifikke aktiviteter og evalueringer. Barnehagelæreren får tydeligere ansvar for

gjennomføring av strukturerte læringsaktiviteter. Lek framstår som trivselsfremmende faktor framfor en aktivitet som er viktig i seg selv.

Norsk utdanningspolitikk har vært sterkt preget av etterkrigstidens sterke sosialdemokratiske tradisjoner hvor det offentlige tjenestetilbudet var preget av sterk statlig styring, og med tydelige verdier som solidaritet, fellesskap, rettferdighet og like muligheter (Telhaug, 2013, s. 36). Det var lite politisk dissens om disse verdiene, vi kan si de er naturalisert inn i den norske kulturen. Gjennom formålsparagrafen kan vi se at disse verdiene fremdeles står seg.

I et historisk perspektiv har barnehagen og skolen gradvis nærmet seg hverandre. Barneloven som kom i 1983, førte til at barnehagene fikk kristen formålsparagraf på linje med skolen hadde (Telhaug, 2013, s. 45). Men barnehagene ble likevel ikke sett på som en skoleforberedende institusjon når man sammenlignet den norske barnehagen med for eksempel England, Frankrike, Japan og USA. Det dominerende synet var at barnehagen først og fremst hadde en sosial funksjon, den skulle bidra til likestilling ved at kvinner kom seg i arbeid, og den skulle ha en utjevningfunksjon, slik at barn fra dårlige kår fikk god oppdragelse og bedre muligheter på starten av livet (Greve, 2013, s.78). Dette var de fremste argumentene for barnehagen i et demokratisk samfunn.

I dag er nye argumenter nødvendige. Kvinnene er i arbeid og de fleste barn er allerede i barnehage. Etter at barnehagene fra 2006 ble en del av utdanningsløpet, ble argumentene stadig mer preget av skolediskursen (Østrem m.fl. 2009). Skolediskursen kjennetegnes ved at den er orientert mot et tydeligere skoleforeberedende innhold med vekt på sosiale og kognitive ferdigheter og «strukturerte aktiviteter, slik det fremgår av analysen.

Med lærifiseringen av utdanningen hevder Biesta (2005) at utdanningsspørsmålet reduseres til tekniske spørsmål om metoder og aktiviteter. Haugsbakk (2008) understøtter dette synet gjennom å vise hvordan digital læringsteknologi legger føringer for innholdet og aktivitetene i skolen. Å kvalifisere seg for skolen handler ikke bare om å reprodusere bestemt begreper eller kunne bruke en Ipad. Biesta (2005) hevder at læreren i kraft av sin profesjon er den nærmeste til å forstå hva barnet trenger for å kvalifisere seg for skolen. Et tydeligere ansvar plassert hos barnehagelæreren bør derfor ses på som positivt.

Men hvordan skal barnehagelæreren forvalte et ansvar som i større grad griper inn i det pedagogiske innholdet og gir mindre rom for ulike tolkninger og skjønn? Personalet, i kraft av kompetanse, rollefordeling og ansvar framstår i analysen som viktige faktorer

som påvirker barns læringsutbytte. Biesta (2005) forstår danning som en relasjon og som forutsetter ubegrenset tillit og ubegrenset ansvar. At læreren erkjenner et slikt ubegrenset ansvar er noe som kjennetegner profesjonsrollen og også gjør den utfordrende, ifølge Biesta (2005, s. 63). Ubegrenset ansvar innebærer at man ikke helt vet hvor dette ansvaret strekker seg og hva det innebærer, men at man like fullt er villig til å påta seg dette ansvaret. Analysen viser til en tydeligere rolleavklaring og ansvarsdeling hos de ansatte, noe som også kan bidra til mer ansvarsfraskrivelse. Det kan føre til at læring forstås ensidig gjennom strukturerte læringssituasjoner som det er barnehagelæreren som skal «ta seg av».

Barns utbytte er ikke alltid åpenbart. Analysen viser til at kunnskap og forskning brukes for å legitimere bestemte strategier. Realfagsstrategien kan illustrere hvordan slik kunnskap brukes selektivt og fortolket. Det blir under henvisning til forskning hevdet at jo tidligere barn starter med realfag, jo bedre vil de klare seg senere i livet. Rambøll-rapporten (2014) utgjør et kunnskapsgrunnlag for realfagssatingen i barnehagen. Rapporten, som er en sammenstilling av ulike typer forskning i tilknytning til barn og matematikk, påpeker at konklusjonene ikke er entydige og at ulike forklaringsmodeller blir lagt til grunn for disse variasjonene i resultatene. En forklaring er at undervisningsmetodene ikke er effektive nok. En annen forklaring er at det som tilsynelatende viser matematisk forståelse egentlig bare representerer en sosial forståelse hvor de barna som fremstår som flinke har utviklet sosiale strategier hvor de kopierer eller gjetter for å henge med i kravene (Rambøll, 2014, s. 19). I tråd med analysen viser dette viser at kunnskap, i form av forskning, kan tolkes på ulike måter, noe som kan legitimere helt ulike handlingsstrategier for læring. Østrem (2012, s. 46) viser til hvordan den asymmetriske relasjonen mellom voksen og barn gjør barn sårbare i kampen om den voksnes anerkjennelse. Dersom vi forstår en læringssituasjon slik at den egentlige meningsskapende aktiviteten handler om å oppnå anerkjennelse hos læreren ved å svare riktig, vil barnet bruke sin erfaringskunnskap med dette for øye.

Det innebærer ikke, ifølge Biesta (2005), at man ikke skal ha konkrete mål i utdanningen. Men realfag, som andre fag, handler ikke bare om reproduksjon av begreper. Mekanisk opptrening av ferdigheter skaper ikke mening og gir ikke barnet lyst til å lære mer. Også realfag må tolkes i lys av demokratiske verdier. Det kan eksempelvis knyttes til rettferdighetsbegrepet som barn vil erfare på kroppen i mange ulike sammenhenger og som dermed fungerer meningsskapende. Det handler like mye

om skapende aktivitet og gjøre erfaringer, alene eller sammen med andre, både spontant og i strukturerte situasjoner (Brostrøm, 2017).

Måten det jobbes med matematikk henger nøye sammen med barnehagelærerens egen forståelse av hva som er matematikk og hvilken innstilling hun selv har til dette faget. Mange har et anstrengt forhold til dette fra egen skolehverdag. Økt kompetanse i matematikk kan derfor virke berikende og inspirerende dersom det foregår i en helhetlig og naturlig sammenheng som ikke løsrives fra konteksten. En studie som undersøker barnehagelærernes utfordringer i matematikk viser til at det er lite forskning på dette området, og at årsaken til dette kan henge sammen med at det er vanskelig å definere hva matematikk er innenfor en helhetlig læringsbegrep (Mosvold, 2012, s.97).

Å måle barns utbytte på en slik måte at det skal gi meningsfull kunnskap for skolen er vanskelig, nettopp fordi hva barnet kan, vet og klarer er kontekstavhengig. I tråd med Biesta kan læring kun forstås retrospektivt (2005). Å måle et barns utbytte i matematikk er bare mulig dersom kriteriene for hva som skal måles er mulig å operasjonalisere. Derfor kan vi måle om et barn har lært å telle og om det kjenner begrepene for kvadrat og sirkel. Gjennom å definere slike målbare kriterier lar barns utbytte seg måle på kort sikt. Det er imidlertid ikke sikkert at det er barns utbytte i matematikk som faktisk måles, jfr tidligere drøfting i forhold til Rambøll-rapporten.

Den skolediskursive forståelsen av læring er at det pedagogiske innholdet formidles av læreren, og denne kunnskapen kan reproduseres og måles som læringsutbytte. I dette bildet blir læreren den uforstyrrede, den som «eier» kunnskapen. Biesta (2005) viser til hvordan læring gjennom en relasjonell tilnærming heller kan betraktes som en måte å la seg forstyrre. Det betyr imidlertid ikke at man skal utelukke muligheten for å lære gjennom strukturerte situasjoner. Et praktisk eksempel kan illustrere dette:

Læreren ønsker at barna skal bli kjent med «sirkel». Det tilrettelegges en såkalt strukturert situasjon, for eksempel en samlingsstund. Læreren tegner en sirkel på et ark og spør barna: Hva tenker dere at dette er?

Barna kommer med ulike svar. De er ivrige fordi de merker at læreren er oppriktig interessert i å lytte til forslagene. Måten læreren forholder seg til barna viser at dette er i lys av et demokratisk formål og dermed en dannelsesrelasjon. Alle svar er «sanne».

Det er måten læreren forholder seg til barna som forteller om dette er en dannelsesrelasjon eller ikke, ikke om situasjonen er strukturert eller ustrukturert. Er det for å teste hva barna kan, eller er det en oppriktig nysgjerrighet for hva barna ser? Hvis barna forstår at læreren ønsker ett bestemt svar, vil de bestrebe seg på å finne dette svaret. Den som sier det «riktige» svaret vinner anerkjennelse hos læreren (ros, smil,

nikk etc). Hvis læreren i stedet ser barnas respons som en forstyrrelse på sin egen forventning om et «riktig» svar, så åpner dette opp for en tilnærming hvor det ikke finnes «en sannhet», men mange og hvor alle barna kan delta med like forutsetninger.

Spesialpedagogisk diskurs

Hvordan synliggjøres den spesialpedagogisk diskursen gjennom kvalifiseringsfunksjonen? Individorientering framfor fellesskapsorientering som en trend i styringsdokumenter underbygges av forskning. Selv om det kommer fram at lek og trivsel er viktig for barns læringsprosess, framheves utvikling av språkferdigheter hos det enkelte barn som sentralt (Nygård, 2015, s. 11). Analysen viser til en individorientert tilnærming, noe som er et grunnleggende perspektivet for spesialpedagogikken:

Individperspektivet er grunnleggende i tilnærming til både sakkyndig vurdering, henvisning, vedtak om og gjennomføring av spesialundervisningen og spesialpedagogisk hjelp. Det innebærer at det rettes et sterkt søkelys mot de problemene og utfordringene som det enkelte barn har i skolen eller barnehagen (Nordahl m.fl. 2014, s. 14).

Videre vises det til at barns atferd, læring og utvikling, og ikke minst problemer tilknyttet dette, blir her tolket ut fra medisinske og psykologiske tilnærminger gjennom en problemorientert metode, noe som i sin tur gjør det vanskeligere å se barnets sterke sider (Nordahl, 2014, s. 14). Når individperspektivet er i fokuset, er fellesskapsorienteringen i bakgrunnen. Det er selvfølgelig nødvendig å kunne veksle mellom de ulike perspektiver, alle barn trenger å bli sett og tatt hensyn til på hver sin måte til ulike tider og i ulike situasjoner. Men det grunnleggende spørsmålet er hvilket perspektiv som på best måte tjener barnehagens formål som demokratifremmende.

Utgangspunktet for den spesialpedagogiske diskursen er at barn kategoriseres med «særskilte behov». Dette viser til at det er noe barnet ikke kan, som det må få hjelp til. I et ovenfra-og-ned-perspektiv er det noen som har definert hva barnet trenger å øve på. Østrem (2012, s. 56) hevder at barnehagene i økende grad preges av ekspertkulturer som legger føringer for hva barn bør kunne, det være seg individuelt eller innenfor en bestemt alderskategori.

Differensierte læringsmål for ulike aldersgrupper tar utgangspunkt i stadieteorier. Stadieteorier bygger på kognitiv og nevrobiologisk forskning av barns utvikling som en trinnvis modningsprosess. Hvert trinn er kvalitativt forskjellig fra det foregående, men de bygger på hverandre (Sommer, 2014). Stadieteoriene representerer en universell

forestilling om det generaliserte barnet og gir et grunnlagsskjema for å sammenligne barn uavhengig av hvilke forhold de vokser opp under eller hvilken kultur de kommer fra. Stadieteoriene kan gi veiledende utviklingsnormer, men problemet oppstår når disse teoriene blir objektivert og gjort om til universelle mål for hva som er normalt (Sommer, 2014, s. 42). Analysen viser til at foreldrene skal ha forventninger til barns læringsutbytte. Da er det viktig å presisere at forventninger ikke alene kan være basert på stadieteoriene.

Forventninger til barns utbytte er individorientert. Språk er et område det skal settes tydelige forventninger til ifølge analysen. Språk betraktes som en basiskunnskap. Dersom barnet ikke lærer seg norsk faller det ut av fellesskapet. At alle barn som skal gå norsk skole må kunne norsk er det ingen uenighet om. Men hva betyr det å kunne norsk? Bruken av TRAS (Tidlig Registering Av Språkutvikling) er eksempel på skjema som definerer hva som er «normalt» innenfor språkspesifikke områder og alderstrinn. TRAS er utviklet for barn med spesifikke språkvansker, men anbefales likevel for alle barn. Således kan det bidra til å skape et særskilt behov der hvor det opprinnelig ikke var. En av tilbakemeldingene fra praksisfeltet da TRAS ble tatt i bruk, var frykten for å «sette barn i bås» (Wagner, 2007).

For å oppnå mest mulig effekt av læringen, må stimulering tilpasses de ulike trinnene, noe også TRAS-skjemaet viser til (Wagner, 2007). Når det i teksten ønskes å etablere en språknorm for 5-åring, må dette ses som et forsøk på å gjøre språk til et objektivt og kontekstuavhengig fenomen. Det er foreslått at for å undersøke barns språkkompetanse skal språket splittes i mindre analyseenheter: form, bruk og innhold. På den måten skal det kunne avdekkes mer detaljert det enkelte barnets språkproblemer slik at fokus spisses for å effektivere innsatsen. Dette forslaget er det riktignok gått bort fra, men tas her med for å illustrere hvordan barns læringsutbytte dekonstrueres og dekontekstualiseres. Dermed kan det etableres målrettede tiltak for å reparere de problemene barnet har. Dette gir et bilde på læring som «tiltak».

I analysen kommer det frem at det skal være tydeligere forventninger til hva barn skal lære. Barn med særskilte behov er definert av eksperter på diverse vanskeligheter og diagnoser. Men barn med særskilte behov skiller seg ikke ut fra andre barn når det gjelder betydning av meningsskaping i læringen. Mens mange barn imidlertid vil kunne klare å tilpasse seg en strukturert læringssituasjon selv om den ikke gir mening, vil de ekstra sensitive barn ofte reagere sterkt på det som ikke gir mening, eller fremstår som et forventningspress i en strukturert situasjon.

Forventninger må ikke bare ses i forhold til læringsteori. Det er også et etisk spørsmål. For med hvilken rett kan en person definere hva som er læring for en annen? Steinnes (i Fjørtoft, 2013, s. 61) bruker begrepet transformasjon som en alternativ måte til å læring langs en lineær akse hvor det «fylles på» med stadig mer kunnskap. Hun hevder at læring noe som skjer spontant og uforutsigbart utenfor enhver planlagte aktivitet og utenfor ethvert forhåndsoppsatte skjema med forventninger om hva barnet skal lære. Dette perspektivet er spesielt relevant i forhold til mange barn med særskilte behov, som ikke er «testbare» (som det kalles innenfor spesialpedagogikken).

Lek kan brukes som eksempel på hvordan læring kan enten fremmes eller hemmes. Analysen viser at leken i hovedsak ses på som en instrumentell funksjon, enten i form av at den er et trivselstiltak eller at den er selve læringsmetoden. Brostrøm (2017) viser til at læring må være meningsskapende og inkludere kreativitet og fantasi, og bygger med det bro over til leken. Når leken brukes instrumentelt, griper den voksne inn i barnas verden på en manipulerende måte, dersom de pedagogiske målsettingene er skjult for barnet (Lenes og ten Braak, 2015). Noen barn reagerer da med å trekke seg vekk, fordi de forstår at den voksne har en skjult intensjon. På den måten forsvinner lekens meningsskapende verdi for barnet. I offentlige debatter og blant foreldre uttrykkes en fare for at barns institusjonaliserte liv kan gi barns lek dårligere vilkår (Østrem, 2012, s. 152). Som det tidligere er referert til i analysen opplyser barna selv at lek og vennskap er det viktigste. Da kan det av og til være fristende å utnytte dette, for å oppnå læringsutbytte for enkeltbarn. Derfor er det viktig å se at slike vurderinger ikke kan gjøres alene ut fra et spesialpedagogisk perspektiv men ut fra en totalvurdering av hvordan dette bidrar til å fremme demokratiske verdier og ikke minst ivareta profesjonsetiske prinsipper.

5.2. Sosialiseringfunksjonen

Sosialiseringfunksjonen skal bidra til at barnet blir en del av en kultur. Barnehagen utgjør en slik kultur, vi kan også snakke om at hver enkelt avdeling utgjør en subkultur innenfor barnehagen. Barnet skal både prege og bli preget av denne kulturen. Jeg viser igjen til formålets overgripende funksjon som demokratifremmende.

Kvalitetsdiskursen:

En kvalitetsdiskurs legger vekt på pålitelighet og forutsigbarhet (Dahlberg m.fl., 2002, s. 137). Derfor er standardisering en viktig del av kvalitetsdiskursen. En økende mengde eksperter hentes inn for å definere hva som er kvalitet og hvordan den måles (Dahlberg, m.fl., 202, s. 141). Kundene, altså foreldrene, skal vite hva de betaler for. Analysen viser at foreldrenes medvirkning anses som viktig for å opprettholde kvaliteten i barnehagene. En demokratisk forståelse forutsetter for det første at foreldrene har kjennskap til hva som kjennetegner god kvalitet i barnehagen for *alle* barna, ikke bare sitt eget barn. For det andre forutsetter det at *alle* foreldre er aktive bidragsytere, ikke bare de som er ressurssterke.

Et annet ord for foreldremedvirkning er brukertilpasning. Barnehagen er preget av en konkurransekultur hvor foreldrenes, ikke barnas, behov settes i sentrum. Barnehager må konkurrere med andre barnehager i nærområdet, noe som understøttes av forskning: «Foreldre er kundane, altså du tenkjer at vi er ei bedrift som skal gå rundt, så er det viktig at kundane er nøgde. Viss ikkje foreldrene er nøgde, tar de barna sine ut og vel ein annan barnehage» (Lotsberg, 2011). Dette kan også ha sine positive sider, dersom det gjør barnehagene mer bevisste på det barnehagefaglige innholdet. Men det er også en fare for at de foreldrene som roper høyest og krever mest blir hørt og prioritert på bekostning av andre. I mange tilfeller kan det være andre forhold en de pedagogiske som avgjør foreldrenes valg av barnehage, som f.eks lange åpningstider, tilbud om varm mat, eller store flotte barnehagebygg.

Skolediskursen:

Biesta hevder at det ikke er likegyldig hva slags kultur barna sosialiseres inn i (2008, s. 40). Med det mener han at kulturen må fremme demokratiske verdier, som fellesskap, toleranse, rettferdighet og solidaritet, slik det også fremgår av formålsparagrafen.

Analysen viser bl.a. til at omsorgs- og læringskulturen må defineres tydeligere og det legges opp til at den skal følge skolens definisjoner. I tillegg skal antimobbeprogram videreføres. Dette er for å fremme gode læringsmiljøer og forebygge mobbing. *Partnerskap mot mobbing* (Regjeringen, 2016) som erstattet tidligere *Manifest mot mobbing* underbygger en tro på at mobbing kan fjernes gjennom vedtak og signering av avtaler. Når mobbing skal bekjempes gjennom antimobbeprogrammer, skrevne regler og konsekvenser, ligger det også til grunn at dette primært er et atferdsproblem framfor et problem relatert til holdninger og verdier.

En tradisjonell måte å forstå forholdet mellom utdanning og demokrati er at barn skal forberedes på en *fremtidig* deltakelse i et demokrati (Biesta, 2012, s. 116). Da handler det om kunnskaper, ferdigheter og verdier som barnet må tilegne seg *før* det kan bli en demokratisk borger. Biesta (2012) påpeker at et barn som lærer demokrati på en udemokratisk måte, vil komme i en verdikonflikt. Barnet lærer «gjør som jeg sier, ikke som jeg gjør». En alternativ måte å forstå forholdet mellom utdanning og demokrati er derfor som sosialisering *gjennom* demokrati (Biesta, 2012, s. 117).

I barnehagen finnes det ulike former for fellesskap. Lingis (i Biesta, 2012, 61) viser til det rasjonelle fellesskapet, hvor alle er erstattelige. Man fremstår som en representant for «noe». Når analysen viser til tydeligere ansvarsdeling og tydeligere føringer for hva personale skal gjøre, kan dette ses på som en måte å styrke det rasjonelle fellesskapet. Den enkelte fremstår på vegne av fellesskapet. Jo tydeligere struktur som binder det rasjonelle fellesskapet sammen, jo mindre handler den enkelte på vegne av seg selv. Førskolegruppa er et eksempel på hvordan det etableres rasjonelle fellesskap som har fellestrekk med skolen.

Førskolegruppa som er et rasjonelt fellesskap opprettet i den hensikt å forberede barna på skolen. Det er med andre ord ikke et fellesskap førskolebarnet kan velge seg ut av uten å kjenne på utenforskapet. Ikke alle førskolebarn vil være klar for å tre inn i en skoleliggende situasjon. Legitim perifer deltakelse kan være en hensiktsmessig måte forklare hvordan dette kan skje på en mindre instrumentell måte (Lave & Wenger, 1991). Når en nykommer trer inn i en kultur, vil han gradvis tilegne seg denne kulturen gjennom såkalt kalt mesterlæring). Nykommeren holder seg først litt i periferien, men deltar stadig mer av seg selv. Sosialiseringen skjer dermed gjennom en gradvis tilvenning. Det som skaper mening er å bli en del av fellesskapet, samtidig som man er med på å skape fellesskapets betingelser.

Analysen viser at lek er representert av to ulike syn, et instrumentelt syn, hvor lek er en pedagogisk metode, og et syn på lek som en avkobling fra læring, det som forstås som frilek i tradisjonell forstand. Når frileken ikke blir betraktet som en viktig aktivitet i seg selv, men kun som trivselstiltak, vil dennes plass og betydning i barnehagen være underordnet de aktivitetene som blir sett på som læring. Et syn på lek som ikke kommer så tydelig frem i analysen, er leken som en viktig aktivitet i seg selv I et barnefellesskap er det barna selv som skaper mening gjennom frivillig deltakelse i en felles aktivitet med andre barn (Løkken, 1989; Greve, 2009). «Barn er sosiale spillere som selv er med på å skape og bestemme sine liv og også livene til dem som omgir dem og samfunnene

de lever i, og de bidrar til læring ved å handle ut fra erfaringskunnskap» (Dahlberg m.fl., 2002, s. 82). Gjennom barnefellesskapet fremmes barns forståelse for demokrati gjennom måten de erfarer hvordan de selv kan påvirke og medvirke til kulturen i dette fellesskapet. Mead (i Østerberg, 2011) viser til hvordan selvbevisstheten dannes gjennom kommunikasjon. Ved å delta i ulike fellesskap får barnet erfaring i å se seg mot en bakgrunn av disse ulike fellesskapene. Noen barn føler seg vellykket og kjenner mestring i en strukturert førskolesituasjon hvor det stilles krav til oppmerksomhet, konsentrasjon og evne til turtaking. Andre barn kan kjenner at de lykkes i uformelle situasjoner som gir rom impulsivitet, kreativitet eller fysiske utfordringer. Dette viser at det er behov for, og må være rom for, danning av ulike fellesskap innenfor det rasjonelle fellesskapskulturen som en barnehage representerer.

Spesialpedagogisk diskurs

Hvordan kan den spesialpedagogiske diskursen virke inn på sosialiseringfunksjonen? Som det fremgår av analysen, er en av de faktorene som virker inn på spesialpedagogisk diskurs at den er individorientert. Nygård (2015) viser til at individorienteringen er mer fremtredende enn fellesskapsorienteringen i styringsdokumenter fra Norge og OECD. «Barn med særskilte behov» viser til at noen barn har andre behov enn såkalt «normale» barn. Hva slags behov barnet har må ses ut fra hva som defineres som «normalitetskulturen», eller det Lingis (i Biesta, 2012, s.70) kaller det rasjonelle fellesskapet: «Det fællesskab, der skaber noget fælles, der etablerer sandhed og som følgende etablerer et efterligningens teknologiske univers, ekskluderer de vilde, de mystiske og de psykotiske – ekskluderer deres ytringer og deres kroppe». Når et barn ikke opplever å være inkludert i det sosiale fellesskapet kan det oppleves på ulike vis.

Bauman (i Biesta, 2012, s. 63) sier at en fremmed er en «der ikke passer inn i verdens kognitive, moralske eller æstetiske landskap». Han hevder at alle fellesskap konstruerer sine egne fremmede, og at de håndteres enten gjennom assimilering eller ekskludering. Assimilering innebærer å prøve å få barnet til å ligne de andre mest mulig. Ekskludering betyr at barnet holdes utenfor eller usynliggjøres.

Å bidra til inkludering i fellesskapet kan, ifølge Biesta (2011), gjøres ved å forandre på fellesskapsbetingelsene, det vil si kulturen, slik at ikke «barn med særskilte behov» fremstår som «den fremmede» i barnehagens fellesskap. Analysen viser at ansattes spisskompetanse tillegges vekt, sammeholdt med en framstilling av at barn med særskilte behov og en økende grad av individualisering. Når disse tre faktorene holdes

sammen, kan dette fremme en kultur preget av eksperter på ulike diagnoser. Foucault (i Østrem, 2012) viser til hvordan en diagnostisk kultur bruker diagnoser som forklaring på ulike typer problemer. Årsaken, eller problemet, plasseres i individet framfor i den kulturen som barnet er i.

I analysen fremkommer det at etablering av systemer et middel for å sikre kvaliteten og at barn inkluderes i barnehagen. Nordahl plasserer barns inkludering langs to dimensjoner. Den ene dimensjonen handler om inkludering faglig, sosialt eller psykisk, den andre handler om inkludering i ulike fellesskap, som voksenstyrt, barn-voksen eller barn-barn fellesskap (Nordahl, 2014, s. 13). En slik dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet skal ifølge Nordahl gjøre det mulig å analysere inkluderingsinnsatsen, men også kunne analysere likheter og forskjeller mellom ulike barnehager og skoler (Nordahl, 2014, s. 14). Når inkludering blir forstått instrumentelt slik det er vist her, gir det legitimitet til også å møte disse utfordringene instrumentelt, slik det gjøres gjennom opprettelse av avtaler og regelverk eller ved benyttelse ulike mobbeprogrammer.

Mange barnehager bruker ulike programmer som skal fremme barnas sosiale kompetanse og et gode læringsmiljø. Flere av disse modellene har sin opprinnelse innenfor spesialpedagogikken og preges av atferdspsykologisk forskning, som for eksempel HelART-modellen (Larvik kommune, 2017). Imidlertid selges de inn av kommersielle aktører som nyttige verktøy. Analysen viser at de ansatte i barnehagen skal få et tydeligere ansvar for at alle barn har et godt læringsmiljø og at alle skal ha det bra i barnehagen. Da er det relevant å drøfte hvordan dette ansvaret skal forstås. Modeller i sosial kompetanse må forstås som verktøy, fordi de forutsetter opplæring i bruk. Skal de virke må de brukes på rette måten. Slike modeller gir generelle oppskrifter på hvordan ulike situasjoner skal håndteres og bidrar dermed til å avgrense den ansattes ansvar til det å lære å bruke dette verktøyet.

I analysen synliggjøres et instrumentelt syn på lek. Lek blir da verktøyet pedagogen bruker i en bevisst hensikt, f.eks for å få et barn som står utenfor til å komme med i lek. «Playful learning» som er en amerikansk tilnæringsmetode som ønsker å «bygge bro over den ofte diskuterte, men misforståtte dikotomien mellom lek og læring» (Lenes og ten Braak, 2015). Veiledet lek er i større grad initiert av voksen, den voksne har definerte, pedagogiske mål, men disse målene er ikke noe barnet skal være bevisst på, øve til, eller oppnå:

I veiledet lek vil det være mer eller mindre styring fra den voksne sin side. Noen ganger mot direkte instruksjon og andre ganger mot fri lek, alt etter pedagogiske

mål, barns alder, modning og atferd. For eksempel vil det i enkelte tilfeller være nødvendig at den voksne gir barna instruksjoner og forklaringer for å sette i gang en lek og for å opprettholde hensikten med aktiviteten (Lenes og ten Braak, 2015).

Når de pedagogiske målsettingene er skjult for barnet, bør det også være relevant å se på den etiske siden av denne metoden. Leken blir i en slik situasjon ikke autentisk. Pedagogen later som den har en annen hensikt.

Den etiske siden kan forstås gjennom å se på danning som en relasjon. Tillit er en viktig komponent i en danningsrelasjon (Biesta, 2005). Tillit er et personlig forhold og kan ikke måles, eller reguleres gjennom avtaleverk. Å bygge tillit er en prosess og ikke et resultatorientert utbytte. Har man fått tillit, forvalter man også et ansvar. Biesta viser til at i en danningsrelasjon har pedagogen et ubegrenset ansvar (2005). Et program som instruerer pedagogen i hvordan hun skal forholde seg til et barn i gitte situasjoner fratruer pedagogen dette ubegrensede ansvaret. Forståelsen av dette ubegrensede ansvaret hører med til profesjonsutdanningen og trenger ikke tydeliggjøres.

5.3. Subjektiviseringsfunksjonen

Subjektiviseringsfunksjonen er ifølge Biesta den viktigste komponenten for å fremme demokratiske verdier i utdanningen, men som oftest er den minst ivaretatt. Hvordan kan subjektiviseringsfunksjonen forstås innenfor de tre diskursene kvalitet, skole og spesialpedagogikk?

Kvalitetsdiskursen

Kvalitetsdiskursen ser subjektet som forbruker av offentlige tjenester. Kvalitetsdiskursen er orientert mot individets krav og rettigheter, og dermed også individets rett til å klage når ikke tjenesten leverer etter forventningene. Derfor er det så viktig innenfor en kvalitetsdiskurs at tjenestene er spesifisert, slik at forbrukeren har et klagegrunnlag. Barnehager rapporterer at foreldrene klager mer nå enn før (NRK, 2013). Dette tyder på at foreldrene har blitt mer kvalitetsbevisste, i den forstand at de er opptatt av at *deres* barn skal få det de har krav på, noe som kan bidra til at andre barn, med mindre ressurssterke foreldre *ikke* får det de har krav på. Slik kan kvalitetsdiskursen forstås i lys av at det er de individuelle behovene som skal dekkes. I en kvalitetsdiskurs forventes subjektet å kjenne sine egne behov. Men, som Biesta sier, man vet ikke alltid hva som skjer i en danningsprosess: «There is also the risk that you

will learn things that you couldn't have imagined that you would learn or that you couldn't have imagined that you would have wanted to learn" (Biesta, 2005, s. 61). En prosess er å være i kontinuerlig forandring, som er motsatt av å være orientert mot spesifikke resultater.

Individualisering handler om å få dekket sine behov. Analysen viser at det legges mye vekt på å kvalitetssikre de individuelle behovene. Subjektivisering handler om å forstå seg selv gjennom andre. Biesta (2005) viser til at en dannelsesrelasjon som både er forbundet med tillit og risiko. I en dannelsesprosess vet man ikke helt hva man ender opp med, eller som. Man må ha tillit til den som har ansvaret for utdanningen, en slik tillit er det ikke mulig å måle eller sikre. Derfor er det ikke innenfor en slik relasjon mulig å kvalitetssikre at de individuelle behovene blir dekket. Både fordi det enkelte individ ikke nødvendigvis kjenner sine egne behov, men også fordi behovene vil kunne forandre seg underveis i dannelsesprosessen (Biesta, 2005).

Kvalitetsdiskursen bidrar til å synliggjøre at det er en spenning mellom det å kvalitetssikre egne behov og det å være villig til å utsette seg selv for den risikoen det er å endre seg til noe man ikke helt vet hva er.

Skolediskursen

Skolediskursen konstituerer barnet som et «nesten skolebarn». Skolediskursen er orientert mot fag, mot kognitive ferdigheter og mot strukturerte læringssituasjoner som peker framover mot skolen. Det er ikke her-og-nå opplevelser som er i fokus, men individets ferdigheter og egenskaper målt mot skolens forventninger. En funksjon ved subjektiviseringen er at individet evaluerer seg selv. Barnet ser seg selv som objekt og i forhold til andre, og dette bidrar igjen til å forme barnet som subjekt, sier Mead (i Østerberg, 2011). I strukturerte læringssituasjoner evaluerer barnet seg selv i denne situasjonen, i henhold til om det mestrer eller ikke mestrer. Et barn som opplever at det dårlig mestrer strukturerte, formelle læringssituasjoner, som for eksempel samlingsstund, vil kunne bringe dette negative selvbildet med seg over i skolen.

Ansattes ansvar må ses i lys av den definisjonsmakten de har til å konstituere barnets selvforståelse. Det asymmetriske forholdet mellom barnet og den voksne innebærer alltid en risiko for at vi skal krenke barnet, hevder Østrem (2012, s. 46). Når ansatte har et ubegrenset ansvar for subjektiviseringen, innebærer dette at det ikke bare er barnets identitet som «førskolebarn» som skal konstitueres. Identitetskategorien «førskolebarn» er preget av bestemte forforståelser, gjerne knyttet til det å sitte ved en

pult, rekke opp hånda, svare på spørsmål fra læreren etc. Subjektiviseringsfunksjonen handler om å befri seg fra disse forforståelsene (Biesta, 2005).

Det betyr ikke at det ikke skal settes grenser og at den voksne skal «curle» barnet ut av barnehagen. Subjektivisering kan være en smertefull prosess, hvor det handler ifølge Biesta om «coming in to presence» (2005, s. 62). Altså å stå opp for seg selv. Derrida (i Biesta, 2005) forstår danning som et overskridende ubehag. I en demokratisk dannelsesprosess er konfrontasjoner og utfordringer helt nødvendig. I løpet av dannelsesprosessen forankres disse «nødvendighetene» på innsiden av barnet som behov for mening. I analysen tydeliggjøres læringsutbytte innen de ulike fagområdene og i henhold til progresjon. Det skaper forventningssituasjoner som er forankret på utsiden av barnet, i eksterne målsettinger. Det er «noe» som skal læres. Førskolebarnet spør: *Hvorfor må vi gjøre dette?* Dette er barnets uttrykk for et meningsskapende behov. Måten læreren forholder seg til dette spørsmålet er relevant for barnets dannelsesprosess. Da må læreren kunne tilby et annet svar enn: *Fordi det er bestemt.* Et slikt svar kommuniserer at læreren selv ikke forholder seg til utdanningens demokratiske verdier.

Spesialpedagogisk diskurs

Betyr det økende fokuset på barns individuelle behov at subjektiviseringsfunksjonen er godt ivaretatt?

Anerkjennelse betyr å anerkjenne *hele* barnet (Østrem, 2012). Biesta (2011) hevder at når vi kaller noe læring, ligger det en evaluering i bunnen. Mange modeller bygger på atferdsteori hvor de sterke sidene ved barnet skal belønnes og de svake sidene skal overses (Larvik kommune, 2014). Denne evalueringen er både sosiokulturelt og kontekstuell forankret. Det samme gjelder når vi anerkjenner barnets sterke sider. Det ligger både kulturelle og teoretiske føringer til grunn for hva vi anser som sterke og svake sider.

En dannelsesrelasjon medfører ubegrenset ansvar for barnets subjektivitet. Derrida hevder at vi må forholde oss til Den Andre som et spørsmål (i Fjørtoft, 2013). Den voksne må rett og slett være nysgjerrig på hvem barnet er, ikke se barnet som en diagnose eller et prosjekt hvor feil og mangler skal fikses. Først da kan Den Andre tre fram i sitt eget bilde, sier Derrida (i Fjørtoft, 2013). Å anerkjenne hele barnet, betyr ikke at vi skal gi slipp på eller underkommunisere egne verdier. Østrem (2012, s. 44) kaller det anerkjennelsens konfliktualitet når anerkjennelsen er preget av motsetninger og interessekonflikter. Motsetninger og interessekonflikter er både viktige og uunngåelige.

Det betyr at ulike perspektiver er gyldige, selv om det vekker ubehag å stå i en slik relasjon.

En økende grad av spesialisering hos de ansatte, slik det fremkommer i analysen, gjør at ansatte i større grad fremstår som eksperter, de er representanter for et bestemt rasjonelt fellesskap som er formet gjennom en ekspertkultur (Biesta, 2012, Østrem, 2012). Som representant for en bestemt ekspertkultur tar man kun ansvar for en begrenset del av barnet. Den delen av barnet som representerer denne diagnosen møter ekspertkulturens særegne logikk og særegne språk, hevder Biesta (2012, s. 67). Først når den voksne læreren forholder seg til barnet som «den fremmede», en hun ikke kjenner, frigjør hun seg fra dette rasjonelle fellesskapets særegne språk, fordi hun må bruke sitt eget språk og sin egen logikk. I dette fremstår både hun og barnet som subjekter i en danningsrelasjon, sier Biesta (2012).

5.4. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet hvordan kvalitetsdiskursen, skolediskursen og den spesialpedagogiske diskursen. Drøftingen er strukturert i tråd med Biestas konseptualisering av utdanningens formål som demokratifremmende. Utdanning forstås konstituert av tre funksjoner; kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Når diskursene er drøftet ut fra et demokratisk formål, synliggjøres en rekke spenninger og konflikter.

Kvalifiseringsfunksjonen synliggjør en ideologisk konflikt mellom sterk statlig styring for å sikre kvaliteten på barns læringsutbytte, og en markedsliberalistisk modell hvor foreldrenes medvirkning skaper konkurranse på foreldrenes betingelser. Drøftingen viser også hvordan det prioriteres kvalifisering til akademisk orienterte fag som har høy status i samfunnet, noe som dermed kan bidra til å reproducere ulikheter. Kvalifisering gjennom læringsutbytte, setter fokus på læring som et målbart resultat, noe som kommer i strid med læring som en medvirkningsprosess hvor det er det meningsskapende som fremmer læring. Ansattes ansvar for barns læring problematiserer ansvarsrollen i spennet mellom et avgrenset ansvar for barns individuelle læringsutbytte og det ubegrensede ansvaret for barnet gjennom en danningsrelasjon. Individualiseringen setter fokus på barns individuelle læring av spesifikke ferdigheter, framfor å se læring i den kulturelle konteksten, gjennom meningsskaping i et fellesskap.

Sosialiseringsfunksjonen setter søkelys på hva slags kultur barn sosialiseres inn i. Standardisering, eksempelvis gjennom innføring av anti-mobbeprogrammer eller bruk av modeller i sosialkompetanse får stadig økende betydning i en barnehagekultur hvor ansattes bruk av profesjonelt skjønn skal ivareta det kontekstavhengige og relasjonelle perspektivet. Det synliggjøres hvordan det rasjonelle, voksendominerte fellesskapet i barnehagen kan utgjøre en fare for de demokratiske verdiene dersom ikke det gis plass og tid til utvikling av barnefellesskapet, hvor barna selv er aktive medskapere.

Gjennom subjektiveringsfunksjonen drøftes forskjellen mellom individualisering og subjektivering. Individualisering forstås som å få noen definerte behov dekket, mens subjektivering forstås som å bli noe man ikke vet hva er. Her synliggjøres en konflikt mellom læring som det å forvente et resultat og læring som å utsette seg for en ukjent risiko gjennom tillit i en dannelsesrelasjon hvor læreren tar det ubegrensede ansvar og forholder seg til barnet intersubjektivt.

6. OPPSUMMERING OG REFLEKSJON

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan læring forstås i Meld. St. 19 (2015-2016) Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen. Analysen drøftes kritisk i lys av demokratiske verdier.

Problemstillingen er:

Hvordan konstitueres læring i teksten?

Problemstillingen er presisert ved hjelp av tre forskningsspørsmål:

1. *Hvilke diskurser er mest fremtredende?*
2. *Hvordan legitimeres diskursene?*
3. *Hvordan kan diskursene forstås i lys av demokratiske verdier?*

Analysen er basert på Faircloughs metode for kritisk diskursanalyse. Ved hjelp av utvalgte analysebegreper identifiseres diskurser og strategier som bidrar til å konstituere læring. Resultatene fra analysen drøftes med utgangspunkt i Biestas teoretiske konsept som ser utdanning i lys av tre funksjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivisering. Resultatene som fremkommer, er objekter for mange valg og tolkninger, når det gjelder valg av tekstutdrag og hva jeg har lagt vekt på. Min analyse gir seg ikke ut for å være en «sann» fremstilling, men er ment å vise en forskningsmessig tilnærming til hvordan læring kan analyseres og drøftes i teksten. Det utelukker ikke andre alternative fremstillinger.

1. Hvilke diskurser er mest fremtredende?

Studien identifiserer en kvalitetsdiskurs, som også kan sees som dominerende sosial praksis. I tillegg til kvalitetsdiskursen er to andre diskurser identifisert som fremtredende i teksten: en skolediskurs og en spesialpedagogisk diskurs.

Kvalitetsdiskursen kjennetegnes ved at den legger vekt på kvalitetsbegrepet. Utgangspunktet for teksten er at det er store kvalitetsforskjeller mellom barnehagene. Målet med den nye rammeplanen er å sikre kvalitet i alle barnehagene. Kvalitetsdiskursen knyttes opp til standardisert og systematisk praksis, gjennom økt kompetanse og mer definerte oppgaver og ansvarfordeling hos de ansatte. Skolediskursen representeres gjennom fokus på bedre overgang mellom barnehage og skole. Det er først og fremst vekt på barnehagens tilpasning til skolen. I barnehagen skal et mer definert faglig innhold med vekt på kognitive og sosiale ferdigheter, mer strukturerte læringssituasjoner og barnehagelærers ansvar for disse situasjonene,

forberede barna på skolen. Den spesialpedagogiske diskursen synliggjøres gjennom et økt fokus på individuelle behov og rettigheter og mer spesialkompetanse hos de ansatte. Videre legges det vekt på at progresjon skal være knyttet til aldersspesifikke ferdigheter. I tillegg fremheves lekens instrumentelle funksjon, den ses først og fremst som en lekbasert tilnærming til læring, sekundært ses den i betydningen at den fremmer trivsel og vennskap.

2. Hvordan legitimeres diskursene?

Det konstrueres et virkelighetsbilde preget av «ny tid» med mange endringer i samfunnet. Dette blir synliggjort som utfordringer ved å peke på store kvalitetsforskjeller i barnehagene, særlig når det gjelder overgang mellom barnehage og skole og ivaretagelse av barn med språklig utfordringer eller andre særskilte behov. Det angis også at årsaksforklaringen ligger i mangel på kompetanse hos de ansatte. Bruken av nøkkelord som «tydelig» og «kunnskapsbasert» markerer intertekstuel en diskursiv distanse til eksisterende rammeplan og inngår i argumentasjonen for en ny rammeplan. Den ideologien som ligger til grunn for et markedsliberalistisk tankegang avpolitiseres gjennom argumenter som fremmer sosial utjevning. Det inngås forhandlinger og kompromisser med profesjonsstanden når det gjelder rom for tolkninger og bruk av skjønn. Kunnskap fremstår som kontekstuavhengig og gyldig såfram den er målbar og kontekstuavhengig.

3. Hvordan kan diskursene forstås i lys av demokratisk danning?

Biesta forstår demokratiske verdier som en grunnleggende måte å leve på, og hvor utdanningens funksjoner gir ulike perspektiver. Når spørsmålet om hva som konstituerer læring i teksten drøftes i lys av de ulike perspektivene, synliggjøres spenninger og konflikter mellom diskursene og den demokratiske danningens formål.

Kvalifiseringsfunksjonen synliggjør en ideologisk konflikt mellom sterk statlig styring for å sikre kvaliteten på barns læringsutbytte, og en markedsliberalistisk modell hvor foreldrenes medvirkning skaper konkurranse på foreldrenes betingelser. Drøftingen viser også hvordan det prioriteres kvalifisering til akademisk orienterte fag som har høy status i samfunnet, noe som dermed kan bidra til å reprodusere ulikheter. Kvalifisering gjennom læringsutbytte, setter fokus på læring som et målbart resultat, noe som kommer i strid med læring som en medvirkningsprosess hvor det er det meningsskapende som fremmer læring. Ansattes ansvar for barns læring problematiserer ansvarsrollen i spennet mellom et avgrenset ansvar for barns individuelle læringsutbytte og det ubegrensede ansvaret for barnet gjennom en danningsrelasjon. Individorienteringen vektlegger barns individuelle behov og læring av spesifikke ferdigheter, framfor å se læring i den kulturelle konteksten, gjennom meningsskaping i et fellesskap.

Sosialiseringsfunksjonen setter søkelys på hva slags kultur barn sosialiseres inn i. Kvalitetssikring, eksempelvis gjennom innføring av anti-mobbeprogrammer eller bruk av programmer i sosialkompetanse får stadig økende betydning i en barnehagekultur hvor ansattes bruk av profesjonelt skjønn skal ivareta det kontekstavhengige og relasjonelle perspektivet. Det synliggjøres hvordan det rasjonelle, voksendominerte fellesskapet i barnehagen kan utgjøre en fare for de demokratiske verdiene dersom ikke det gis plass og tid til utvikling av barnefellesskapet, hvor barna selv er aktive medskapere.

Gjennom subjektiveringsfunksjonen drøftes forskjellen mellom individualisering og subjektivering. Individualisering forstås som å få noen definerte behov dekket, mens subjektivering forstås som å bli noe man ikke vet hva er. Her synliggjøres en konflikt mellom læring som det å forvente et resultat og læring som å utsette seg for en ukjent risiko gjennom tillit i en danningsrelasjon hvor læreren tar det ubegrensede ansvar og forholder seg til barnet intersubjektivt.

Gjennom analyse og drøftinger har jeg avdekket at måten læring konstitueres i teksten skaper utfordringer for når det gjelder å se læring i samsvar med formålsparagrafen. Læring gjennom demokratisk danning må forstås som en helhetlig prosess, ikke som en samling av definerte, målbare resultater. Læring skjer når det gir mening for den enkelte. Læring i en «ny tid» innebærer, etter min mening, det motsatte av mer standardisering og flere utbyttebeskrivelser. En «ny tid» som preges av mangfold,

hurtige endringer og ikke minst stadig skiftende «sannheter», krever forankring i varige verdier. Men det betyr ikke at det ikke er behov for struktur.

Innledningsvis og i teorikapitlet viste jeg til at læring ofte vises som en dikotomisk fremstilling. I en dikotomisk tankegang er det lett å sette likhetstegn mellom struktur og perspektiv. Nedenfor presenterer jeg en modell som kan synliggjøre læring ut fra hva slags forhold det er mellom den konkrete situasjonen og lærerens perspektiv, og på den måten nyansere dikotomien:

1. Strukturert situasjon Nedenfra- og opp-perspektiv	2. Ustrukturert situasjon Nedenfra-og-opp-perspektiv
3. Strukturert situasjon Ovenfra-og-ned-perspektiv	4. Ustrukturert situasjon Nedenfra-og-opp-perspektiv

Fig. 3: Hannes perspektiv-situasjonsmodell for læring

1. Strukturert i et nedenfra-og-opp-perspektiv viser en situasjon hvor situasjonen er definert av læreren, hvor oppmerksomheten er sentrert på læreren og hvor læreren ser på situasjonen også som «brudd» eller forstyrrelse i egne oppfatninger, ved å være oppmerksom på de enkelte barnas bidrag til fellesskapet, og hvor de sammen skaper mening i situasjonen
2. Ustrukturert situasjon i et nedenfra-og-opp-perspektiv viser en situasjon hvor barnefellesskapet råder, og hvor læreren ikke har oversikt over gruppa, men hvor læreren likevel styrer gjennom kommandoer og direktiver
3. Strukturert situasjon i et nedenfra-og-opp-perspektiv viser en situasjon er definert av læreren, hvor oppmerksomheten er sentrert på læreren, og hvor læreren definerer hva som er gyldig og sant og gir tilbakemeldinger ut fra dette. Læreren har god oversikt over gruppa, og har en plan som skal gjennomføres
4. Ustrukturert situasjon i et nedenfra-og-opp-perspektiv viser en situasjon hvor barnefellesskapet råder, og hvor læreren inngår i relasjon med enkeltbarn eller en liten gruppe barn og er medskaper av denne konteksten sammen med barna.

Som avslutning håper jeg at mitt bidrag kan være et innlegg i en videre og alltid aktuell profesjonsdebatt om hva læring er, eller bør være i barnehagen. Jeg håper at refleksjoner og drøftinger som fremmer og styrker den profesjonelle dømmekraften fortsatt vil få plass i den nye rammeplanen som skal implementeres fra høsten 2017, og som var foranledningen for den teksten jeg her har analysert.

7. REFERANSER/LITTERATURLISTE

- Abup (2015, 3. november) – Gert Biesta – “Being at home in the world.” Hentet 28.02.2017 fra: <http://www.abup.no/gert-biesta/>
- Aga, I. (2016). Underviser en barnehagelærer? *Første steg* 4/2016.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2014). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Antonsen, F. (2015, 27. januar). *Målrettet læring i barnehagen virker mot sin hensikt*. Hentet 15.04.2017 fra <http://barnehage.no/forskning/2015/01/malrettet-laring-i-barnehagen-virker-mot-sin-hensikt/>
- Askeland, N., Otnes, H., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (1996). *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid for lærerutdanninga*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2016). Lekemiljøet som ble usynlig. *Første steg* 2/2016.
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager*. Hentet 15.03.2017 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogikk*, 25, 54-66.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 33-46.
- Biesta, G. (2011). From Learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgements in Educational Research and Educational Improvement. *IJEC*, 43, 199-210.
- Biesta, G.J.J. (2012). Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid. 2.utg. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Brostrøm, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: a possible way to prevent schoolification. I *International Journal of Early Childhood*. 25(1), s. 3-15.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Diskurs (2013). I J. Grue (Red.). *Store Norske Leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget. Hentet 10.03.2017 fra: <https://snl.no/diskurs>
- Dysthe, O. (1999). Leing i eit dialogperspektiv. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord (red.). *Pedagogisk ledelse: Et relasjonelt perspektiv*. Bergen Fagbokforlag.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Sosial Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. (2.ed) London: Longman.
- Fjørtoft, B. (2013). *Læring i barnehagen. En gjen-tenkning av læringsbegrepet gjennom en dialog med Jacques Derrida. Om dekonstruksjon, annerledeshet, etikk, ansvar, fornuft og transformasjon*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet & Dronning Mauds Minne).
- Gjersø, H. M. (2009). *Den spesielle utfordringen. En diskursanalyse av hvordan kategorien langtidsmottaker av sosialhjelp konstitueres i kvalifiseringsprogrammet i Nav*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo).
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 2(2).
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grue, J. (2011). Kritisk diskursanalyse. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Høyskoleforlaget.
- Haugsbakk, G. (2008) *Retorikk, teknologi og læring. En analyse av meningskonstruksjoner knyttet til bruk av teknologi i utdanningssystemet*. (Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø).
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kemmis, S. & Smith, T. J. (2008). *Enabling praxis. Challenges for Education*. Nederland: Sense Publishers.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tett på realfag. Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (2015-2019)*. Tiltaksplan 2016 (midlertidig versjon).
- Kvalifisering. (2016). *Wikipedia*. Hentet 02.05.2017 fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Kvalifisering>
- Larvik kommune (2014, 28. november). *Læringsmiljø ART og HelART*. Hentet 30.04.2017 fra: <http://www.larvik.kommune.no/no/Landingssider/Barnehage-og-skole/Barnehage-hverdagen/ART-og-helART/>

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenes, R. & ten Braak, D. (2015). *Playful learning på norsk*. Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://www.uis.no/forskning/barnehage/agderprosjektet/aktuelt-om-agderprosjektet/playful-learning-pa-norsk-article102882-18006.html>
- Lotsberg, Ø. (2011). Barnehagen i en ny konkurransesituasjon. *Første steg* 1/2011.
- Løkken, G. (1989). «Atti!» (artig): om «flirekonsenter» og små barns gruppeglede i barnehagen. (Hovedoppgave i førskolepedagogikk. Universitetet i Trondheim).
- Meld. St. 41. 2008-2009. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 25.04.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Meld. St. 24. 2012-2013. (2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 25.04.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Meld. St. 19 2015-2016. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 30.11.2016 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Moser, T. (2013). Syn på læring i barnehageloven og rammeplanen. I Ø. Kvello (Red.). *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mosvold, R. (2012) Førskolelærerens utfordringer knyttet til arbeidet med antall, rom og form i barnehagen. I T. Vist, & M. Alvestad (Red.). *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, M. (2014, 29. januar). Tidlig læring avgjør. *Dagsavisen*. Hentet 15.04.2017 fra <http://www.dagsavisen.no/innenriks/tidlig-lering-avgjør-1.279695>
- Nordahl, T., Håland, K. S. & Mælan, E. N. (2014). *Prinsipper og prosedyrer for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning – Telemark fylke*. Oppdragsrapport nr. 7-2014. Høgskolen i Hedmark. Senter for praksisrettet utdanningsforskning.
- NRK (2012, 23.januar) *Flere foreldre klager på barnehagen*. Hentet 30.03.2017 fra <https://www.nrk.no/norge/flere-foreldre-klager-pa-barnehagen-1.10883010>
- Nygård, M. (2015). *Kvalitet i læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge*. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning.

- Pedersen, L., Engesæter, M., Haukedal, K. S., Hofslundsengen, H. & Fossøy, I. (2012). Læringsbegrepet i barnehagens læreplaner. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. B. Reinertsen, og T. Solhaug. (Red.). *FoU i Praksis 2012*. Akademika forlag.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll (2014). *Kunnskapsgrunnlag. Realfag i barnehagen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/.../real-fag-i-barnehagen.pdf>
- Regjeringen (2016). *Meld. St. 19 (2015-2016)*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 11.mars 2016. Hentet 15.03.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Regjeringen (2016). *Partnerskap mot mobbing*. Hentet 20.04.2017 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/95ef678cc8c7454fb45e3f57826dd461/partnerskapmotmobbing.pdf>.
- Ringdal, K. (2013). Enhet og mangfold. *Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogers, R. (2004, May). Interview with Norman Fairclough. In Companionian Website to R. Rogers (ed.) *An introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (second edition). New York: Routledge. Hentet 03.04.2017 fra: <http://cw.routledge.com/textbooks/9780415874298>.
- Solli, A. (2016). Med Kant som veiviser. *Første steg*. 2/2016.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi. Små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Storvik, L. F. (2016, 20. desember). Barnehageopprør 2016 fortsetter kampen for barnehagebarna. *Første steg*. 4/2016.
- Støbak, T. & Kristiansen A.A. (2016, 16.april). Barnehagelærere er opprørt. Frykter det blir mindre lek og mer styrt læring. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2016/04/16/nyheter/innenriks/politikk/skole/43863492/>
- Svartdal, F. & Flaten, M. A. (1998). *Læringspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk. Hentet 25.02.2017 fra: <https://no.wikipedia.org/wiki/L%C3%A6ring>
- Systematisk (2017). Hentet 02.05.2017 fra <https://www.ordetbetyr.com/synonym/systematisk>
- Telhaug, A. O. (2013). Norsk barnehage i et historisk perspektiv. I Ø. Kvello (Red.). *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren. Profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Trygstad, S., Lorentzen, T., Løken, E., Moland, L. & Skalle, N. (2006). *Den nye staten. Fafo-rapport 530 Omfang og effekter av omstillingene i staten 1990–2004*. Hovedrapport.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens dannelsespotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*. 2(3). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsforbundet (2012). *Om danning i barnehagen*. Temanotat 4/2012.
- Urban, M. & Swadener, B. B. (2016). Democratic accountability and contextualized systemic evaluation. I *International Critical Childhood Policy Studies* 5 (1) pp 6-18. Hentet 27.04.2017 fra <http://journals.sfu.ca/iccps/index.php/childhoods/article/view/71/pdf>
- Wagner, Å. K. H. (2007). *TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling – i daglig samspill) Bakgrunn, innhold og erfaringer*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hentet 20.04.2017 fra [https://test.utdanningsforbundet.no/PageFiles/91750/Wagner_Til%20Utdanningsforbundets%](https://test.utdanningsforbundet.no/PageFiles/91750/Wagner_Til%20Utdanningsforbundets%20)
- Østerberg, D. (2011) Det sosiales logikk eller forståelsesform. I (Red.) D. Østerberg. *Kritisk situasjonsfilosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østrem S., Bjar, H., Føsker, H. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport 1/2009. Høgskolen i Vestfold.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.