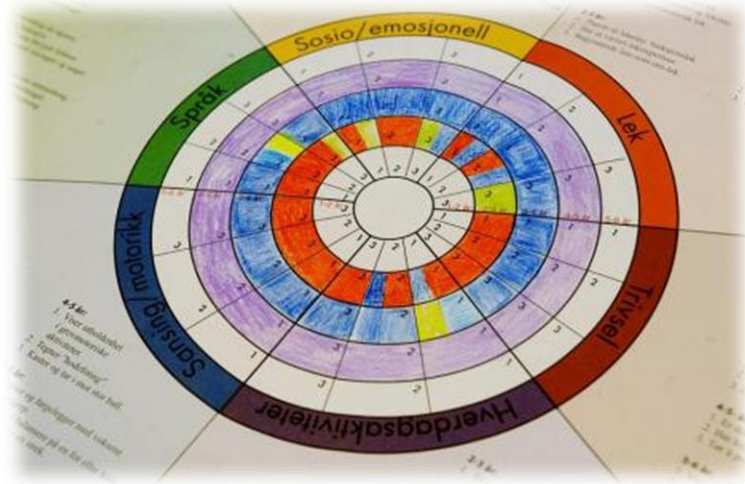


# DEPARTEMENTET VIL...



**Diskursanalyse av et utsnitt av språkkartleggingsdebatten, med kritiske blikk mot et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet.**

**Kathrine Mathilde Fagereng**

**Høgskolen i Oslo og Akershus**

**Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Master i barnehagepedagogikk**

**Juni 2012**

## **Ord over grind**

"Du går fram til mi inste grind, og eg går òg fram til di.

Innanfor den er kvar av oss einsam, og det skal vi alltid bli.

Aldri trenge seg lenger fram, var lova som gjaldt oss to.

Anten vi møttest tidt eller sjeldan var møtet tillit og ro.

Står du der ikkje ein dag eg kjem fell det meg lett å snu  
når eg har stått litt og sett mot huset og tenkt på at der bur du.

Så lenge eg veit du vil koma iblant som no over knastrande grus  
og smile glad når du ser meg står her, skal eg ha ein heim i mitt hus"

**Halldis Moren Vesaas (1965).**

## Forord

Denne ferden startet med en utveksling til Hawaii siste halvåret på førskolelærerutdanningen. Valget av fordypning dette halvåret hadde landet på organisasjon og ledelse, og flere skulle ut i verden for å oppleve en annen barnehagekultur. Den daværende planen var å reise til England. Da det skulle være samling for alle som hadde planer om å ta praksis i utlandet, møtte jeg en stor gruppe som skulle til Hawaii. De kom alle fra samme klasse, og hadde avtalt med to lærere som skulle følge med. Det tok ikke mange minuttene inn i dette møtet hvor Englandsoppholdet ble glemt, fordi Hawaii selvfølgelig virket mer fristende. Noen måneder senere var vi klare for avreise, og planene for den kommende bacheloroppgaven skulle ligge klar. Det gjorde den ikke. Usikkerheten på hva vi kom til å få se og møte i barnehagen på Hawaii var så fjernt. På den andre siden av jordkloden fikk jeg se kartlegging av barn på en måte som vekket mine pedagogiske sanser. Planen var å se på organisasjonen og ledelsesstrukturen, men i stedet ble det interessant å se på verktøy og måter barn blir utsatt for observasjon og kartlegging. Materialer, observasjoner og minner fulgte med i kofferten hjem igjen til Norge. Jeg var usikker på hva som fantes av kartleggingsverktøy her i landet, og begynte å undersøke dette. Omfanget var stort! På denne tiden hadde Oslo kommune satt i gang et pilotprosjekt ved navn ”Her kommer jeg”, som var et prøveprosjekt i noen bydeler i Oslo. I Stavanger holdt de på med et longitudinelt kartleggingsarbeid i samarbeid med Stavanger kommune og Universitetet i Stavanger. Dette prosjektet jobbes det fortsatt med, og kalles ”Det lærende barnet”.

Så det var her det hele startet, og selv om det har vært interessant å jobbe med andre temaer gjennom masterutdannelsen, har tema kartlegging fulgt med meg hele veien. Det var derfor naturlig å forske videre på området dette året.

## Takketalen

Nå er prosessen med å skrive en masteroppgave snart over, og oppgaven vil bli satt ut i livet, noe som betyr at jeg vil miste kontroll over den. Før den blir satt fri, vil oppmerksomheten rettes til de flotte menneskene som har vært med på å få denne oppgaven hel. En stor **takk** til de tre veilederne jeg har hatt gjennom prosessen. Først en stor **takk** til Nina Winger og Lars Gulbrandsen, for at dere i startfasen fikk meg inn på sporet og for at dere var med i et stort avgrensingsarbeide, da hodet var fullt av tanker og planer som lett kunne båret dette prosjektet i flere retninger. Kjære Marcela Montserrat Fonseca Bustos, jeg vil **takke** deg for alle de gode veiledningene jeg har hatt med deg, du har aldri gitt meg svar, men gitt meg muligheten til å finne ut av ting på egenhånd. **Tusen takk** for støtte og inspirasjon. Svein Fagereng og Anne-Britt Lie Fagereng, mine kjære foreldre, **TUSEN TAKK** for alt dere har lært meg. Dere har latt staheten min være en gode og dere har lært meg å ha tro på meg selv, noe som virkelig har gjort sin nytte dette året. Eve Staurnes, etter utallige timer sammen via Skype har vi kommet oss igjennom det vi til tider trodde var umulig. Vi er flinke min kjære venn! Jeg vil også rette en stor **TAKK** til klassen og til mine kjære i kollokviegruppa, Eve og Bubb. **Takk** til tålmodige venner, som jeg ikke har sett på snart et år, jeg håper dere fortsatt er der når det hele er over. Kyrre, jeg forstår at du er lei og ønsker å få samboeren din tilbake, jeg lover å være mer sosial framover. **Takk** for at jeg har hatt en varm kropp å krype inntil når alt har vært mørkt, og en god klem når alt har vært på topp. Takk til Kjetil for at du er en god lillebror, og for at du har hjulpet meg med English summary. Til slutt vil jeg **takke** de der ute som ikke hadde troa på meg, det er **takket** være dere at jeg alltid har gitt det lille ekstra, **TAKK!**

Etter at denne oppgaven er levert vil jeg avslutte reisen der den begynte, nemlig på en øy på andre siden av jordkloden, Hawaii.

Tønsberg, juni 2012

**Kathrine Mathilde Fagereng**

## English summary

In 2009 the government message 41 (KD, 2008-2009) came out with the title: Quality in the Kindergarten. The government message proposed new conditions for the kindergarten, as to: give offer to map children`s language development to all nations kindergarten children. The debate about this suggestion has been a highly debated topic the last years and the opposite side has created a kindergarten declaration against language mapping of children in kindergartens. The suggestion from government message 41 was to continue when an expert panel had considered a range of "tools" that at the time, are used in Norwegian kindergartens. The language mapping debate has been very interesting; therefore I wished to research it closer this year. There might be indications that it has occurred tension between preschool teachers and the Ministry of Education and Research. With this experience the two research questions emerged: Is there a tension between preschool teachers and the Ministry of Education and Research through the language mapping debate? What could the consequences be of this possible tension? These questions are what the assignment is intended to answer through a discourse analysis of an excerpt of the language mapping debate. The data material is twelve specialized articles written after a conference about language mapping at the Teachers House in June 2010. The assignment`s segment of the knowledge theory is relying on the social constructionism perspectives, where I am following Jørgensen and Phillips (1999) and Vivien Burr (1995), and the postmodern perspectives, where I am following Dahlberg, Moss and Pence (2002) and Nordin-Hultman (2004). The assignment`s discourse analysis is multi perspective in that part it is built on several discourse analysis permissions and perspectives. Mainly I have chosen to follow Norman Faircloughs (1995) critical discourse analysis, but in addition choose to use elements from Ernesto Laclau and Chantal Mouffes (2002) discourse theory of text, and sociocultural perspectives in the analyse of social practise.

Analysis of the data material revealed several discourses. To do further analysis the number of discourses had to be narrowed. The discourses that are analysed further are the following: Kindergarten individuality discourse, discourse about kindergarten in change, discourse about knowledge and quality in the kindergarten, profitable investing discourse and a profession discourse. These discourses emerged from the science questions asked before the second reading: what are the texts telling about the possible tensions between preschool teachers and

the Ministry of Education and Research? The texts of these five discourses were analysed with elements from discourse theory and several discourses were identified.

By turning a critical view on the texted language, I will research if there is tension between two of the most central actors in the debate about language mapping (Preschool teachers and the Ministry of Education and Research). If there is tension, it will be interesting to investigate further what may cause the tension, and what the consequences might be.

## Norsk sammendrag

I 2009 foreslo Kunnskapsdepartementet gjennom St.meld. 41(KD, 2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* "å innføre et krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage" (KD, 2008-2009, s. 11). Debatten rundt dette forslaget har vært het de siste årene, og mot-siden har opprettet et barnehageopprop mot kartlegging av barn i barnehagen. Forslaget fra St.meld. 41 (2008-2009) skal gjennomføres når et ekspertutvalg har vurdert de mest brukte verktøyene som nå benyttes i norske barnehager.

Språkkartleggingsdebatten har vært svært interessant, og det kan oppleves som om det har oppstått et spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet i forbindelse med denne debatten. Jeg ønsket derfor å undersøke det nærmere dette året, ved å stille disse forskningsspørsmålene: Har det oppstått et spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet gjennom språkkartleggingsdebatten? Hva kan bli konsekvensene av et mulig spenningsfelt? Disse spørsmålene er det oppgaven har til hensikt å besvare gjennom en diskursanalyse av et utsnitt av språkkartleggingsdebatten. Datamaterialet er tolv fagartikler skrevet i etterkant av konferansen om kartlegging ved Lærernes hus i juni 2010. Oppgavens kunnskapsteoretiske grunnlag ligger på sosialkonstruksjonistiske perspektiver, der jeg følger Jørgensen og Phillips (1999) og Vivien Burr (1995), og postmodernistiske perspektiver, der jeg følger Dahlberg, Moss og Pence (2002) og Nordin-Hultman (2004). Oppgavens diskursanalyser er multiperspektivistiske i den grad at den er bygget opp med flere diskursanalytiske tilganger og perspektiver. Hovedsakelig har jeg valgt å følge Norman Faircloughs (1995) kritiske diskursanalyse, men velger også å ta i bruk elementer fra Ernesto Laclau og Chantal Mouffes (2002) diskursteori i analysen av teks, og sosiokulturelle perspektiver i analysen av sosial praksis.

Diskurser som ble identifisert gjennom arbeidet med datamaterialet var mange, det måtte derfor et avgrensingsarbeide til for å finne fram til de diskursene som skulle analyseres videre i oppgavens diskursive analyser. Diskursene jeg valgte å ta med videre i analysearbeidet var: Barnehagens egenart-diskurs, diskurser om barnehagen i endring, diskurser om kunnskap og kvalitet i barnehagen, lønnsom investerings-diskurs og en profesjons-diskurs. Disse kom fram ved at jeg stilte dette forskningsspørsmålet før andre gjennomlesning: Hva sier tekstene om et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet? Tekstene til de fem diskursene ble analysert med elementer fra diskursteori og flere diskurser kunne der identifiseres.

Ved å vende et kritisk blikk på debattens språk igjennom noen av dens tekster, vil jeg undersøke om det finnes et mulig spenningsfelt mellom de to mest sentrale aktørene i debatten om språkkartlegging; førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. Hvis det viser seg at det er et spenningsfelt mellom dem, hva er det som danner spenningsfeltet, og hvilke konsekvenser vil dette ha for barnehagefeltet? Jeg håper at undersøkelsen kan bidra til å løfte debatten ved å stille nye spørsmål.



## Innhold

Forord .....	3
English summary .....	5
Norsk sammendrag .....	7
1. INNLEDNING .....	12
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	12
1.1.1 Bakgrunn for valg av tittel .....	13
1.2 Prosjektets rammer.....	13
1.3 Hovedspørsmål og forskningsspørsmål.....	14
1.3.1 Hovedspørsmålet .....	15
1.3.2 Forskningsspørsmål .....	16
1.4 Avgrensninger.....	16
1.5 Begrepsbruk .....	17
1.6 Hva sier analysene? .....	18
1.7 Prosjektets oppbygging .....	19
2. DATAMATERIALET .....	20
2.1 Datamaterialets innhold.....	20
2.1.1 Presentasjon av artikkelforfatterne .....	21
2.1.2 Forarbeidet med datamaterialet.....	22
2.2. Selve datamaterialet .....	23
2.3 Oppsummering.....	25
3. TEMAKAPITTEL .....	26
3.1 Språkkartleggingsdebatten.....	26
3.2 Barnehageopporet .....	28
3.3 Barnehagens egenart .....	29
3.4 Det offentlige styringssystemet .....	30
3.4.1 Kunnskapsdepartementet.....	31
3.5 Oppsummering.....	32
4. EPISTEMOLOGI .....	34
4.1 Kunnskapsteori .....	34
4.2 Sosialkonstruksjonistiske perspektiver .....	34
4.2.1 Virkelighet og verden gjennom språket .....	35

4.3 Postmoderne blikk for nye synsvinkler .....	36
4.3.1 Modernitetens trang til orden.....	36
4.3.2 Postmoderne mangfold og åpninger.....	36
4.3.3 Språkets handlinger til diskursenes virkeligheter .....	37
4.4 Diskursanalyse .....	38
4.4.1 Subjektet i diskursen .....	39
4.4.2 Makt i diskursen .....	40
4.5 Kunnskapsteoretiske perspektivers fellestrekk.....	42
4.6 Etisk ansvar.....	42
4.7 Forskerposisjonering .....	43
4.8 Validitet og reliabilitet.....	44
4.9 Oppsummering.....	45
5 DISKURSANALYTISKE TILGANGER OG PROSESSER.....	46
5.1 Kritisk diskursanalyse .....	46
5.1.1 Verktøy for kritisk diskursanalyse .....	48
5.2 Diskursteori .....	49
5.2.1 Diskursteoriens verktøy for tekstanalyse.....	50
5.3 Fellestrekk hos de diskursanalytiske tilgangene .....	51
5.4 Sosiokulturelle perspektiver.....	52
5.5 Analysens tre trinn .....	53
5.5.1 Trinn 1: Analyse av tekst.....	53
5.5.2 Trinn 2: Analyse av diskursiv praksis .....	54
5.5.3 Trinn 3: Analyse av sosial praksis .....	55
5.6 Analyseprosessen .....	56
5.7 Oppsummering.....	56
6. DISKURSIVE ANALYSER .....	57
6.1 Barnehagens egenart- diskurs.....	57
6.1.1 Tekst .....	57
6.1.2 Diskursiv praksis .....	59
6.1.3 Sosial praksis.....	61
6.2 Diskurser om barnehagen i endring .....	64
6.2.1 Tekst .....	64
6.2.2 Diskursiv praksis .....	65

6.2.3 Sosial praksis.....	66
6.3 Diskurser om kunnskap og kvalitet i barnehagen .....	69
6.3.1 Tekst .....	69
6.3.2 Diskursiv praksis .....	70
6.3.3 Sosial praksis.....	71
6.4 Lønnsom investering- diskurs.....	74
6.4.1 Tekst .....	74
6.4.2 Diskursiv praksis .....	76
6.4.3 Sosial praksis.....	77
6.5 Profesjons-diskurs .....	80
6.5.1 Tekst .....	80
6.5.2 Diskursiv praksis .....	81
6.5.3 Sosial praksis.....	82
6.6 Oppsummering av diskursanalysene.....	84
7. ET MULIG SPENNINGSFELTET .....	89
7.1 Barnehagens egenart .....	89
7.1.1 Førskolelæreren som vokter for barnehagens egenart .....	91
7.2 Den flertydige rammeplanen .....	93
7.3 Kvalitet i barnehagen.....	94
7.4 En framtidsrettet barnehage.....	95
7.5 Departementet vil .....	96
7.6 Spenningsfeltet mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet .....	97
8. AVSLUTNING.....	98
8.1 Veien blir til mens vi går... ..	98
8.2 Om å sette punktum.....	99
LITTERATURLISTE.....	100

## 1. INNLEDNING

I kapittel 1 vil jeg presentere prosjektet. Bakgrunn for valg av tema og tittel vil komme i avsnitt 1.1, oppgavens rammer i avsnitt 1.2. Hovedspørsmål og forskningsspørsmål er satt opp på en strukturert måte i avsnitt 1.3, og prosessens avgrensninger kan leses i avsnitt 1.4. I avsnitt 1.5 vil noen av de mest brukte begrepene i oppgaven defineres, og analysens funn introduseres i avsnitt 1.6. Til slutt vil oppgavens oppbygging med kapitler og innhold listes opp i avsnitt 1.7.

### ***1.1 Bakgrunn for valg av tema***

Et resultat av regjeringsskiftet i 2005 var at barnehagen ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Moen (2006), skriver at det i forkant av dette var diskusjoner mellom politikere og pedagoger om overflyttingen ville bidra til å styrke barnehagens profil. ”Blant sentrale argumenter for en tettere kopling til utdanningssystemet, var at dette kan bidra til å styrke barnehagens pedagogiske profil og synliggjøre barnehagene som en frivillig del av utdanningssystemet” (Moen, 2006, s. 49). De siste seks årene har det skjedd store endringer på barnehagefeltet, en massiv utbygging av barnehager har resultert i nesten full barnehagedekning i Norge. Over 277 100 barn hadde plass i barnehager i slutten av år 2010, dette er en økning på 7000 barn fra året før (SSB, 2011). Barnehagens framvekst gjør at barnehagen får en enda viktigere plass i samfunnsbyggingen; der sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring blir gjeldende. Samtidig mangler det over 6000 førskolelærere i barnehager i Norge i dag. Tendensen er at disse stillingene besittes av mennesker uten formell pedagogisk utdanning, og som gis dispensasjon til å utføre pedagogiske oppgaver. Selv med store utfordringer som dette, øker presset om høyere kvalitet og tanker om å skape verdens beste barnehager (Bellika, 2010).

For å forbedre kvaliteten i norske barnehager, ønsker Kunnskapsdepartementet å tilby språkkartlegging til alle barn. ”Departementet vil – sikre at alle barn får tilbud om språkkartlegging i barnehagene” (KD, 2010-2011, s. 15). Barnehagen er en unik arena for å fange opp barn som har mangelfull eller forsinket språkutvikling, og dette kan muligens oppdages tidligere ved hjelp av språkkartleggingsverktøy, mener departementet. Rugtvedt (2010) skriver at kartleggingsverktøy brukes i et stort mangfold allerede, slik at de nye bestemmelsene ikke vil kreve mye av barnehagene. Denne "nye" praksisen vil endre barnehagens pedagogikk, mener derimot Østrem, Johansson og Greve (2009). De skriver at

det er USA, med økonomen Heckman som er premissleverandørene i denne saken, da han mener at det er lønnsomt å investere i barnehager. Problemet her er at det ikke går an å sammenligne amerikanske barnehager med norske, da norske barnehager drives på en annen måte, der det ikke fokuseres på strukturert undervisning, testing og kartlegging (Østrem, Johansson og Greve, 2009).

Hensikten med denne oppgaven er å forske på forholdet mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet, knyttet til språkkartleggingsdebatten. Det er i dag en stor debatt om hvem som skal bestemme barnehagenes framtidige utvikling.

### 1.1.1 Bakgrunn for valg av tittel

Departementet vil..., er en tittel som er valgt for denne oppgaven. Gjennom lesning av St.meld. 16 "...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring", St.meld. 41 "Kvalitet i barnehagen og St.meld. 18 "Læring og fellesskap, ser jeg at bruken av disse ordene; departementet vil - gir en følelse av mye makt i ensidig form. Etter et søk i Stortingsmeldingene 16, 41, og 18, finner jeg ut at bruken av ordene *departementet- vil*, brukes ofte:

<b>Begrep:</b>	<b>Stortingsmelding 16 (2006-2007):</b>	<b>Stortingsmelding 41(2008-2009):</b>	<b>Stortingsmelding 18 (2010-2011):</b>
<b>Departementet vil</b>	<b>Nevnt: 95 ganger</b>	<b>Nevnt: 89 ganger</b>	<b>Nevnt: 104 ganger</b>

Departementet vil..., blir for meg en bevisstgjøring av den makten Kunnskapsdepartementet har over barnehagefeltet. Er denne makten upåvirket av barnehagefeltets fremste aktør, førskolelærere? Dette er et av spørsmålene som stilles i oppgavens drøftingskapittel.

## 1.2 Prosjektets rammer

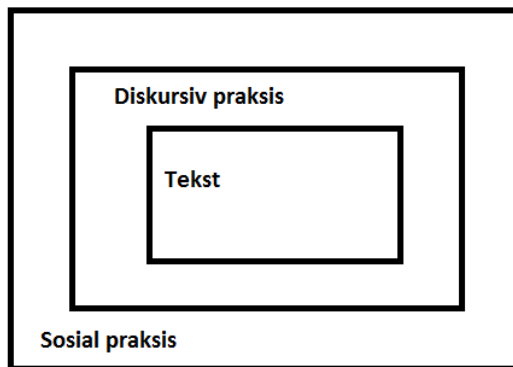
Jeg har valgt å ta utgangspunkt i språkkartleggingsdebatten, for å undersøke om det er et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. I undersøkelsen vil kunnskapsteoretiske perspektiver som sosialkonstruksjonistiske og postmodernistiske perspektiver benyttes, samt diskursanalyse som er brukt både som metode og kunnskapsteoretisk tilnærming.

Oppgavens diskursive analyser (se kapittel 6) er inspirert av Faircloughs (1995) kritiske diskursanalyse, og er delt opp etter hans tre-dimensjonale modell der tekst, diskursiv praksis og sosial praksis analyseres hver for seg. Kritisk diskursanalyse er en diskursanalytisk tilgang som er opptatt av å skape forandring gjennom diskursiv forskning, og tilgangen ser seg ikke som politisk nøytral, men som en kritisk tilgang som er politisk engasjert i sosial forandring (Fairclough, 1995, se avsnitt 5.1 og 5.1.1). I analysen av tekst benyttes elementer fra diskursteorien til Laclau og Mouffe (2002), som nodalpunkter, krystalliseringspunkter og flytende betegnelser, (se avsnitt 5.2 og 5.2.1). Videre i analysene av diskursiv praksis og sosial praksis følger jeg Fairclough (1995), men i sosial praksis vil det også benyttes sosiokulturelle perspektiver, da analysene av sosial praksis både er diskursive og ikke diskursive (se avsnitt 5.4).

I datamaterialets tekster presenteres synspunktene til en utvalgt gruppe aktører, som er tilknyttet barnehagefeltet, (se kapittel 2). Når det skrives førskolelærere i teksten, kan jeg ikke vite om alle førskolelærere i norske barnehager mener det jeg i oppgaven påstår, men derimot et utvalg av Norges førskolelærere (se avsnitt 1.4).

### ***1.3 Hovedspørsmål og forskningsspørsmål***

Denne oppgaven har et hovedspørsmål og flere forskningsspørsmål. Disse står i sammenheng med oppgavens analysedel. Hva jeg ser etter i oppgavens diskursive analyser, og hvilket teoretisk grunnlag jeg tar utgangspunkt i kommer til uttrykk her. Nedenfor vises en oversikt over hvordan analysen er bygget opp, og hvilke forskningsspørsmål som stilles til analysens tre deler. Jeg har som tidligere beskrevet valgt å følge Fairclough (1995) i hans kritiske diskursanalyse, der jeg har blitt inspirert av hans tre-dimensjonale modell, og denne ser slik ut:



Faircloughs (1995, s. 133) modell for kritisk diskursanalyse viser tre rammer, der alle rammene skal analysere en kommunikativ begivenhet. I denne oppgaven er den kommunikative begivenheten et utsnitt av språkkartleggingsdebatten (se kapittel 2). Den innerste rammen er tekst, der tekstens egenskaper skal analyseres med verktøy fra diskursteori (se kapittel 5, avsnitt 5.2). Den neste rammen kalles for diskursiv praksis og her beskriver og analyserer jeg hvem som har produsert tekstene, hvilke diskurser tekstene trekker på, og hva som ikke står i teksten. Verktøyene som brukes her er interdiskursivitet og intertekstualitet, hentet fra Faircloughs (1995) kritiske diskursanalyse. Deretter kommer den ytterste rammen, sosial praksis, dette er det den kommunikative begivenheten er en del av (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 80). Sosial praksis kan også forklares som diskursorden, det vil si det sosiale som diskursene ordens rundt. I analysen av sosial praksis benyttes sosiokulturelle perspektiver, og jeg følger jeg Gjems (2009), Nordtømme (2010) og Säljö (2001).

Jørgensen og Phillips (1999, s. 146) foreslår at man selv setter inn en diskursorden i sin diskursanalyse, slik at den kan sette rammen for selve analysen, og i denne oppgaven har jeg satt inn diskursordenen barnehagen. Barnehagen er det stedet språkkartleggingsdebatten diskuteres innenfor, og vil derfor være en naturlig diskursorden.

### **1.3.1 Hovedspørsmålet**

Opgavens hovedspørsmål er det spørsmålet som oppgaven har til hensikt å besvare, der forskningsspørsmålene blir delspørsmål til hovedspørsmålet. Spørsmålet lyder som følger:

- Har det oppstått et spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet gjennom språkkartleggingsdebatten? Hva kan bli konsekvensene av et mulig spenningsfelt?

### **1.3.2 Forskningsspørsmål**

Forskningsspørsmålene er delt inn i de tre analysedelene:

#### **Tekst:**

- Hvilket nodalpunkt finnes i teksten?
- Hvilke mønstre i form av krystalliseringer finnes i tekstene?
- Vil noen av nodalpunktene bli utfordret av flytende betegnere?

#### **Diskursiv praksis:**

- Hvilke diskurser kan ses om et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet?
- Hvordan trekker diskursene på tidligere skrevne tekster?
- Hva står ikke i teksten?

#### **Sosial praksis:**

- Hvilke diskurser analyseres ut av diskursiv praksis?
- Hvilke konsekvenser kan diskursene ha for et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet?

## **1.4 Avgrensninger**

I løpet av prosessen med å forme en masteroppgave må avgrensninger til. Det er en utfordrende jobb da barnehagefeltet florerer av interessante temaer å forske på. I forordet skrev jeg om et utenlandsopphold som fikk åpnet mitt syn mot en kartleggingspraksis. Etter å ha undersøkt forskjellige kartleggingspraksiser i Norge, i arbeidet med bacheloroppgaven, ble det interessant å forske videre på temaet. Jeg kunne som sagt skrevet om kartlegging på mange ulike måter, og ved å velge å forske på kartleggingsverktøyene i seg selv hadde oppgaven tatt en helt annen vending. Andre masterstudenter, (Strand, 2007) har tidligere forsket på verktøyene, og siden ekspertutvalget allerede var i gang med en utredning, så jeg på



det som en gunstig vinkling å rette søkelyset på en annen side ved kartleggingsdebatten; nemlig ved å se på debatten mellom aktører som er for og i mot kartlegging i barnehagen.

Tidligere i dette kapittelet har jeg skrevet om oppgavens rammer; hvor jeg har valgt å fokusere på skrevne tekster, og identifisere diskurser som befinner seg i disse tekstene. En viktig avgrensning har vært å velge mellom retoriske og diskurs analyser, selv om jeg i etterkant ser at det kunne vært interessant og gjort en kombinasjon av metodene. Meyer (2003) skriver at:

"Retorikkens domene er den tale som mennesket styrer selv. Diskursen, derimot, er samfunnstalen, den som setter de dypere grunnbetingelsene for hva det er mulig å språkliggjøre eller retorisere. I kampen mellom det retoriske og det diskursive får vi øye på den sosiale dynamikken, på det som er seigt nok til å motsette seg endring, og det som er sterkt nok til å bryte gjennom diskursen og skape noe nytt. Eller sagt med makttermer: I bevegelsene mellom det retoriske og det diskursive ser vi hvem som får ta ordet, og beholder det, og hvem som faller utenfor som tause og usynlige" (Meyer, 2003, s. 16-17).

I denne oppgaven er jeg ute etter å identifisere, åpne og utfordre diskurser som opererer innenfor språkkartleggingsdebatten, og som kan ha konsekvenser for et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. Selv med et fokus på aktørenes tekster, har jeg vært ute etter å identifisere diskurser som dominerer språkkartleggingsdebatten, og som kan ha et innhold som skaper et mulig spenningsfelt mellom de to aktørene. Ved en senere anledning ville det vært interessant og brukt både retoriske og diskurs analyser for tydeligere å se på hvem som får ta ordet, og hvem som får beholde det.

Avgrensninger har vært viktig fra start til slutt. Jeg har måttet avgrense oppgaven selv, men også med hjelp fra veilederne mine. En masteroppgave vil aldri kunne omfatte alt man ser som interessant.

## **1.5 Begrepsbruk**

I dette avsnittet vil noen av de mest brukte begrepene som benyttes i oppgaven defineres. Gjennom oppgavens mange avsnitt blir flertydige begreper benyttet og jeg ser derfor behovet for å definere begrepene for å tydeliggjøre hva jeg legger i dem.

Kartlegging er som navnet tilsier å kart(legge) noe, i dette tilfellet vil kartlegging bety og tegne et kart over et barns utvikling. Språkkartlegging vil derfor være å tegne et kart over barnets språkutvikling med hjelp av et kartleggingsverktøy, et skjema som har ulike spørsmål som kartleggeren skal se etter ved en observasjon av barnet. "Formålet med kartleggingen skal være å sikre at barnehagene oppdager alle barn som har behov for spesiell språkstimulering" (Høigård, Mjør og Hoel, 2009, s. 55).

Spenningsfelt er et begrep som ofte blir tatt i bruk i denne oppgaven og her brukes det til å skape et bilde av forholdet mellom de to aktørene; førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. Et spenningsfelt kan være når to eller flere aktører er uenige om noe, der partene har forskjellige perspektiv på en sak som de mener sterkt om. Spenningsfeltet kan være så sterkt at aktørene ikke klarer å bli enige, noe som gjør at en av partene i noen tilfeller må ta et valg. I de fleste tilfeller blir siste ordet i saken avgjort av den aktøren med mest makt.

I oppgaven beskriver jeg motparten av språkkartleggingsdebatten blant annet som førskolelærere. Jeg velger å sette førskolelærere og Kunnskapsdepartementet som de mest sentrale aktørene på barnehagefeltet i forhold til barnehagens innhold og utførelse. Hensikten er å undersøke om det er et mulig spenningsfelt mellom disse to aktørene. Når jeg bruker betegnelsen førskolelærere vil det si motparten i forhold til oppgavens datamaterialet. Jeg vil også presisere at jeg er klar over at ikke alle førskolelærere i Norges land er i mot å kartlegge barns utvikling, det er flere som mener at dette er en god metode til bruk i barnehagen.

Bruken av ordet kunnskapsteoretiske perspektiver kom til meg ved lesning av boken *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*, skrevet av Elisabeth Nordin-Hultman (2004). I oppgaven brukes begrepet som en samlebetegnelse for de epistemologiske tilnærmingene som benyttes, disse er sosialkonstruksjonistiske perspektiver, postmodernistiske perspektiver og diskursanalytiske perspektiver (se kapittel 4).

## **1.6 Hva sier analysene?**

I prosjektets analysedel ville jeg undersøke om det har oppstått et spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet gjennom språkkartleggingsdebatten, og hva som kan bli konsekvensene av et mulig spenningsfelt? Gjennom fem diskursive analyser der hver og en av diskursene ble analysert gjennom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis ble elleve diskurser identifisert. Diskursene sier alle noe om det spenningsfeltet som er mellom

førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. Oppsummering av analysene blir presentert i avsnitt 6.6, og funnene fra analysen blir drøftet i kapittel 7.

### ***1.7 Prosjektets oppbygging***

Masteroppgaven er bygget opp med 8 kapitler som har dette innholdet:

**I kapittel 1** blir oppgaven som helhet presentert med bakgrunn for valg av tema, tittel, hovedspørsmål og forskningsspørsmål, avgrensninger, begrepsbruk og analysens funn.

**I kapittel 2** vil datamaterialet presenteres (se avsnitt 2.1), og artikkelforfatterne enkeltvis (se avsnitt 2.1.1). Forarbeidet og prosessen med datamaterialet kommer sist i avsnitt 2.1.2.

**I kapittel 3** blir oppgavens tema presentert; språkkartleggingsdebatten, barnehagens egenart og politisk styring.

**I kapittel 4** presenteres oppgavens kunnskapsteorier, som er sosialkonstruksjonistiske perspektiver, postmodernistiske perspektiver og diskursanalyse. Også prosjektets etiske ansvar, forskerposisjonering, validitet og reliabilitet er en del av dette kapitlet.

**I kapittel 5** kommer oppgavens diskursanalytiske tilganger og prosesser; som kritisk diskursanalyse, diskursteori, sosiokulturelle perspektiver, analysens tre trinn og til slutt analyseprosessen.

**I kapittel 6** blir oppgavens diskursive analyser delt opp i analyser av tekst, diskursiv praksis og sosial praksis.

**I kapittel 7** vil oppgavens drøftingskapittel ta for seg de diskursive analysene ovenfor, der de identifiserte diskursene og hovedspørsmålet vil være det sentrale.

**I kapittel 8** avsluttes oppgaven med tanker om prosjektets prosesser og veien videre.

## 2. DATAMATERIALET

Masteroppgavens datamateriale består av tolv fagartikler skrevet av utvalgte aktører som var foredragsholdere på en konferanse om kartlegging på Lærernes hus i juni 2010, og som ble publisert som et temanummer i Nordiskbarnehageforskning. Nedenfor vil datamaterialets innhold og artikkelforfattere presenteres, samt arbeidsprosessen med materialet. Til slutt som avsnitt 2.2 er oppgavens datamateriale lagt ved.

### 2.1 Datamaterialets innhold

Datamaterialet er som nevnt hentet fra Nordiskbarnehageforskning, og er et innhold som er skrevet i etterkant av konferansen: *Kartlegging i barnehagen: innhold og konsekvenser*. Konferansens arrangører var: OMEP Norge (World Organization for Early Childhood Education), Utdanningsforbundet, Norsk forening til fremme av forsorg for barn og Høgskolen i Oslo. Denne dagen var det bedt inn tolv foredragsholdere, og etter å ha vært i kontakt med to av foredragsholderne, og deretter en av arrangørene har jeg fått svar på hvorfor det var akkurat disse tolv som kom til ordet den dagen. Per Arneberg fra Utdanningsforbundet skriver i en mail, at grunnen til at disse ble spurt var at de ble ansett for å være svært kompetente på området. Han skriver at de ville kunne medvirke til å skape ytterligere debatt om temaet. De var ute etter å få fram ulike perspektiver av saken, og ha foredragsholdere som både var for og i mot språkkartlegging av barn i barnehagen. I etterkant av denne dagen ble konferansens innhold gjort om til artikler, som ble publisert på [www.nordiskbarnehageforskning.no](http://www.nordiskbarnehageforskning.no). Disse ligger som volum 3, nr 3, 2010. Gjennom dette datamaterialet får jeg vite hvem som har skrevet de ulike artiklene, hvor de kommer fra og hvilken bakgrunn de har. Datamaterialet gjenspeiler den virkeligheten jeg vil undersøke i denne oppgaven, nemlig et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. Som et komplement til fagartiklene har jeg benyttet tre stortingsmeldinger (St. meld 16 (2006-2007), 41 (2008-2009) og 18 (2010-2011)) for å styrke Kunnskapsdepartementets side i debatten, da det er et flertall mot språkkartlegging blant de tolv fagartiklene. Jeg valgte nettopp disse stortingsmeldingene fordi de representerer endringsprosessen som barnehagefeltet er preget av siden den ble en del av utdanningssystemet i 2006.

### 2.1.1 Presentasjon av artikkelforfatterne

Nedenfor vil de tolv artikkelforfatterne presenteres hver for seg med navn, tittel på artikkel, yrket og hvor de kommer fra. Den fulle referansen kommer i litteraturlisten i kapittel 9.

- Nella Bugge (2010) har skrevet artikkelen: ”Erfaringer med TRAS i barnehagen”, hun er logoped, fra Nord-Fosen PPT, Åfjord, Norge.
- Mette Margrethe Lie (2010) har skrevet artikkelen: ”Studentbarnehagene tar vare på barndommens magi”, Lie er leder for Studentbarnehagene, SiO, Oslo, Norge.
- Maj Asplund Carlsson og Sonja Sheridan (2010) har skrevet artikkelen: ”Förord – Kartläggning av barn och lärarens professionalitet”, Carlsson er professor i utbildningsvetenskap, Högskolen i Väst, Sverige og Sonja Sheridan er docent i pedagogikk ved Göteborgs universitet, Sverige.
- Liv Gjems (2010) har skrevet artikkelen: ”Kartlegging av barns språk”, Gjems er førsteamanuensis ved Høgskolen i Vestfold, Norge.
- Lasse Kolstad (2010) har skrevet artikkelen: ”Mer papirarbeid i barnehagen?”, Kolstad er seniorrådgiver i Utdanningsforbundet, Norge.
- Lisbet Rugtvedt (2010) har skrevet artikkelen: ” Et skjerpet blikk med kvalitetssikrede verktøy”, Rugtvedt er statssekretær i Kunnskapsdepartementet, Norge.
- Lars Holm (2010) har skrevet artikkelen: ”Analytiske perspektiver på sproglig evaluering i daginstitusjoner”, Holm er lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Danmark.
- Elin Bellika (2010) har skrevet artikkelen: ” Kartlegging i et profesjonsperspektiv”, Bellika er sentralstyremedlem/kontaktperson barnehage for Utdanningsforbundet, Norge.
- Ingrid Pramling Samuelsson (2010) har skrevet artikkelen: ” Ska barns kunnskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan?”, Pramling Samuelsson er professor ved Göteborgs universitet, Sverige.

- Jan-Erik Johansson (2010) har skrevet artikkelen: ”Från pedagogikk til ekonomi?”, Johansson er professor i pedagogikk ved Avdeling LUI på Høgskolen i Oslo, Norge.
- Else Johansen Lyngseth (2010) har skrevet artikkelen: ”Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen”, Johansen Lyngseth er høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne Høgskole, Trondheim, Norge.
- Solveig Østrem (2010) har skrevet artikkelen: ”Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål?”, Østrem er førsteamanuensis ved Høgskolen i Vestfold, Norge.

Det som er felles for disse artikkelforfatterne er at de presenterte sine foredrag under kartleggingskonferansen ved Lærernes hus i juni 2010. De aller fleste er anerkjente på barnehagefeltet i Norge, men også Sverige og Danmark er representert, noe som gir debatten perspektiver utenfor Norges grenser. Tidligere har flere av artikkelforfatterne delt sine meninger om språkkartlegging i barnehagerettede magasiner og nettsider. Et flertall er tilknyttet høgskolemiljøene, men også aktører innenfor Utdanningsforbundet, Kunnskapsdepartementet, barnehager og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste er representert.

### **2.1.2 Forarbeidet med datamaterialet**

Jeg var selv til stede under kartleggingskonferansen på Lærernes hus i juni 2010, og ble oppmerksom på artiklene da de ble lagt ut i etterkant av konferansen. Artiklene er interessante, spesielt fordi forfatterne faglig reflekterer rundt de forskjellige sidene av språkkartleggingsdebatten. For å komme dypere inn i kjernen av debatten måtte jeg prøve å sette meg inn i og forstå begge sidene av saken. I arbeidet med datamaterialet jobbet jeg igjennom 7 trinn:

1. leste gjennom alle artiklene
2. jobbet med artiklene som et materiale, strekte under og så hva som gjentok seg
3. stilte et forskningsspørsmål
4. leste gjennom alle artiklene igjen
5. hentet ut tekstutsnittene
6. analyserte tekstutsnittene med verktøy fra diskursteori
7. avgrenset tekstutsnitt

Det første som ble gjort med datamaterialet var å lese gjennom alle artiklene, noen måtte leses flere ganger. Jeg var opptatt av å få en oversikt over innholdet, slik at jeg ved neste gjennomlesning kunne finne fram til tekstutsnittene som skulle bli en del av oppgavens diskursive analyser. Ved gjennomlesningene skrev jeg i margin og streket under innhold som gjentok seg. Etter denne delen kom det fram ulike mønstre og sammenhenger, noe det var interessant å se nærmere på. Nå hadde jeg fått en oversikt over artiklenes innhold, og for å finne fram til tekstutsnittene som skulle bli en del av analysematerialet, måtte jeg stille et forskningsspørsmål. Spørsmålet lyder som følger: Hva sier tekstene om et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet? Deretter ble artiklene lest igjen med forskningsspørsmålet i fokus.

Gjennom arbeidet med datamaterialets tekster har jeg identifisert diskurser som jeg så gjentok seg i fagartiklene, og med disse fulgte det med mange tekstutsnitt. Jeg måtte derfor avgrense, slik at ikke analysedelen ble for stor. Diskursene som til slutt ble valgt for videre analyse er: Barnehagens egenart-diskurs, diskurser om barnehagen i endring, diskurser om kunnskap og kvalitet i barnehagen, lønnsom investering-diskurs og en profesjons-diskurs. Det er blitt gjort mange tekstanalyser, og alle er ikke tatt med. 50 tekster er avgrenset til 14, da 50 tekstutsnitt ble for mye å presentere i denne oppgaven.

## **2.2. Selve datamaterialet**

Nedenfor kommer oppgavens datamateriale nummerert i den rekkefølgen de er blitt satt sammen i analysen (se kapittel 6), samtidig er tekstene satt opp som for og i mot språkkartlegging, slik at leseren enklere skal kunne se debattens ulike synspunkt.

<b>For språkkartlegging i barnehagen:</b>	<b>Mot språkkartlegging i barnehagen:</b>
<p><b>Tekst 1:</b> "Det er deres klokskap i bruk av verktøyene som vil sørge for at vi ikke forandrer barnehagens egenart eller handler i strid med formålet" (Rugtvedt, 2010, s. 157).</p> <p><b>Tekst 2:</b> "I stortingsmeldingen om kvalitet i barnehagen, var det et hovedpoeng for kunnskapsministeren å uttrykke at vi vil ta vare på den norske barnehagetradisjonen og arbeide</p>	<p><b>Tekst 4:</b> "Endringer i utdanningssystemet medfører nye krav til barnehagens kvalitet og innhold, krav som forandrer barnehagens oppdrag og mandat som pedagogisk institusjon og arbeidsplass" (Kolstad, 2010, s. 183).</p> <p><b>Tekst 6:</b> "Det som Utdanningsforbundet mener vil gi resultater, er å få flere førskolelærere inn i grunnbemanningen, få færre barn i</p>

målrettet for å videreutvikle barnehagen innenfor denne tradisjonen"(Rugtvedt, 2010, s. 155).

**Tekst 3:**"Den som mangler kunnskap og kompetanse om barnehagens egenart kan fort snuble og la seg besnære av enkle – og ofte dårlige verktøy. Vi ønsker å sikre at barnehagene gjør gode vurderinger av hvordan de skal gå fram" (Rugtvedt, 2010, s. 157).

**Tekst 5:** "Språkkartlegging behøver ikke å endre den grunnleggende helhetlige forståelsen for barns utvikling og læring som førskolelærere har" (Rugtvedt, 2010, s. 157).

**Tekst 8:** "Kartleggingsverktøyene skal kvalitetssikres bedre, og det skal stilles større krav til kompetanse for å bruke dem" (Rugtvedt, 2010, s. 155).

**Tekst 10:** "Tidlig innsats betyr å tenke mer forebygging og mindre reparasjon. Mer mestring og færre nederlag i skolen. Tidlig innsats betyr å satse mer på den viktige småbarnsalderen og gripe raskere inn med støtte underveis når problemer oppstår"(Rugtvedt, 2010, s. 156).

**Tekst 12:** "Jeg ser av debatten at noen mener forslaget om språkkartlegging undergraver tilliten til barnehagepersonalets kompetanse. Jeg vil si tvert i mot! Det er nettopp i anerkjennelse av at personalet i barnehagene har mulighet til å se bredt på barns språklige kompetanse, at vi har fremmet forslaget om språkkartlegging i barnehagen" (Rugtvedt, 2010, s. 157).

barnegruppene og kreve betydelig høyere kompetanse for assistentene. Dette er jo også foreslått av Stortinget, og det burde fått mye større oppmerksomhet i debatten. Det er i disse tiltakene mulighetene for kvalitetsutvikling ligger, og muligheten for å skape verdens beste barnehage ligger!" (Bellika, 2010, s. 189).

**Tekst 7:** "Førskolelærere med tid, kunnskap, kompetanse og vilje til handling er avgjørende for å sikre kvalitativt gode barnehager" (Kolstad, 2010, s. 183).

**Tekst 9:** "Externa utvärderingar av olika slag ökar nu över hela världen, också i våra nordiska länder. Politiker vill ha bevis för att det betalar sig att satsa på små barn i förskolan" (Pramling Samuelsson, 2010, s. 159).

**Tekst 11:** "Sett i lys av regjeringens vektlegging av barnehagen som en lønnsom investering og et velferdstiltak med effekt på barns læringsutbytte og sosial utjevning, er det nærliggende å se kartlegging som et attraktivt verktøy for sterkere styring og økt kontroll med barnehagens pedagogiske praksis" (Østrem, 2010, s. 198).

**Tekst 13:** "Nå er tiden moden for å ta plass! Tiden er moden for å stille krav på barnehagens vegne. Tiden er moden for å møte verden profesjonelt, og uten beskjedenhet for den kunnskapen vi har. Vi skal bruke den kunnskapen, og den klokskapen til å utvikle verdens beste barnehage – og da trenger vi samfunnet omkring oss. Vi skal ikke stenge andre ute, men vi skal ha klare meninger om hvor langt



	<p>innenfor porten andre skal få komme. Vi skal kreve frihet i vårt pedagogiske virke. Vi skal kreve frihet til å velge de verktøy og metoder som vi mener er best for utviklingen til de barna som vi har ansvar for til enhver tid. Vi skal kreve å beholde faglig frihet og autonomi i yrkesutøvelsen vår" (Bellika, 2010, s. 188).</p> <p><b>Tekst 14:</b> "I dag är barnehagen en del av utbildningssystemet, och den beskrivs av sina kritiker som en plats utan ett strukturerat innehåll, som ett tomrum, som måste fyllas med skola och kartläggning, tidig diagnos och tidig behandling" (Johansson, 2010, s. 228).</p>
--	---

### **2.3 Oppsummering**

Oppgavens datamateriale er tolv fagartikler skrevet i etterkant av konferansen om kartlegging på Lærernes hus i juni 2010. Ovenfor ble artikkelforfatterne presentert, disse representerer barnehagefeltets mange aktører som, høgskoleansatte, Utdanningsforbundet, Kunnskapsdepartementet, barnehager og PPT. Arbeidet med datamaterialet kom som et eget avsnitt, der det ble beskrevet hvordan jeg har gått fram, fra å lese alle artiklene til å finne tekstutsnittene som skulle analyseres. Som siste avsnitt ligger datamaterialet slik det ser ut etter arbeidet med datamaterialet. 14 tekster er analysert fram og representerer språkkartleggingsdebattens for og mot side.

### 3. TEMAKAPITTEL

I dette kapitlet vil oppgavens temaer presenteres. Det første avsnittet tar for seg hva språkkartleggingsdebatten handler om og hvordan den har utartet seg de siste årene. Det andre avsnittet viser innholdet til barnehageoppdrettets "Nei til kartlegging av alle barnehagebarn". Det tredje avsnittet i oppgavens temakapittel handler om barnehagens egenart. Det fjerde avsnittet viser til det hierarkiske systemet som barnehagen er underlagt. Her vil styringen fra nasjonalt nivå utdypes.

#### 3.1 Språkkartleggingsdebatten

Barnehagen har de siste ti årene vært i stor endring, og gått fra å være lite synlig for samfunnet til å bli synlig og mer "utplassert". Med utplassert menes at barnehagen har fått en tydeligere plass i samfunnet, der flere aktører har blitt oppmerksomme på barnehagens posisjon. "Etter årtusenskiftet har politiske valg og prioriteringer ført til at barnehagen for alvor har blitt et viktig tema i den offentlige debatten i Norge" (Moser og Röthle, 2007, s. 14). I år 2006 ble barnehagen flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Dette året fikk barnehagen ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, og i 2009 kom Kunnskapsdepartementet med St.meld. 41 om *kvalitet i barnehagen*. Stortingsmeldingen foreslo nye krav til barnehagen, som: å gi tilbud om språkkartlegging til alle landets barnehagebarn (KD, 2008-2009). "Formålet med tiltaket er å oppdage barn som trenger ekstra språkstimulering tidlig og å kunne tilby dem tilrettelagte språkstimuleringstiltak. Dette vil bli innført når en faglig vurdering av språkkartleggingsverktøy foreligger" (KD, 2008-2009, s. 11). Dette skapte stor debatt, og denne debatten pågår fortsatt. Språkkartleggingsdebatten er blitt en interessant debatt der flere av barnehagens aktører både innenfor og utenfor barnehagefeltet har sterke meninger om kartlegging er til barnets beste. Vurderingen av språkkartleggingsverktøyene ble lagt fram av ekspertutvalget den 16. desember 2011 (KD, 2010-2011b). Utvalget utførte en vurdering av kartleggingsverktøyene, Askeladden, TRAS, Alle med, Lær meg norsk før skolestart, ASQ, Reynells språktest, SATS og Språk 4. Konklusjonene av verktøyene varierte noe, og det var kun én av verktøyene (Språk 4) som ikke holdt mål for bruk i barnehage. Heller ingen av verktøyene kunne brukes i den grad de var blitt benyttet, og flere ble vurdert som ikke utviklet til bruk i barnehage, men at det var mulig å benytte verktøyene mot et spesifikt mål. Enkelte av verktøyene krevde en spisskompetanse hos førskolelæreren som ikke inngår i førskolelærerutdanningen.

I landets barnehager har det imidlertid vært brukt kartleggingsverktøy i flere år. Dette kommer fram i NOVA rapport 2, 2009. Winsvold og Gulbrandsen (2009) gjorde en undersøkelse på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, for å få oversikt over kvaliteten i norske barnehager. Gjennom denne undersøkelsen ønsket Kunnskapsdepartementet og innhente oppdatert kunnskap om kvalitetsarbeidet i norske barnehager. Kort sagt viser undersøkelsen at det i 2008 var 60 % som utførte kartlegging av alle barn rutinemessig. Over 90 % av barnehagene Winsvold og Gulbrandsen (2009) var i kontakt med kartlegger barnets språkutvikling, ved behov, og 97 % av barnehagene dokumenterte dette skriftlig.

For en billedliggjøring av debatten har jeg valgt å ta med et eksempel fra et pilotprosjekt som ble innført av Oslo kommune i 2009. Oslo kommune innførte et pilotprosjekt i to bydeler i Oslo, kalt "Her kommer jeg". Pilotprosjektet er utformet av ansatte ved Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste i Oslo. "Her kommer jeg" er en form for mappeevaluering, der både førskolelærere og barn skal evaluere. Den todelte kartleggingsprosessen består av 48 ulike spørsmål som går på sosiale, motoriske og kognitive ferdigheter. Dette prøveprosjektet ble ikke godtatt av enkelte barnehager i bydelene, og Erik Nygaard fra Havnehagan barnehage var en av førskolelærerne som stod fram med sin misnøye (Ropeid, 2009, s. 14). Nygaard sier at han er i mot å vurdere barn, og at dette også er i strid med Rammeplan, lovverk og Kunnskapsdepartementets anbefalinger (Ropeid, 2009, s. 14). I rammeplanen (2011) blir det skrevet: "Barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn" (KD, 2011c, s. 56). 11.mars 2009 oppfordret Utdanningsforbundet i bydel Østensjø å boikotte kartleggingsverktøyet. Den 23.mars samme året stopper bydelsutvalget innføringa av prosjektet i bydel Østensjø. Datatilsynet ser på verktøyet, og skriver i brev til kommunen den 23.mars 2009, at Opplæringsloven ikke gir hjemmel for å kartlegge alle barnehagebarns motoriske, sosiale og skolefaglige ferdigheter (Ropeid, 2009, s. 15). Prosjektet blir stoppet på grunnlag av at flere førskolelærere reagerte sterkt på innføringen av kartleggingsverktøyet.

Utdanningsforbundet skrev i 2010 et debattheft om kartlegging. Målet med heftet var at debatten skulle nå flere for drøfting, diskusjon, argumentasjon og refleksjon.

Utdanningsforbundet skriver at det for en gangs skyld er uenigheter mellom fagmiljøene, og at de ønsker å samle fagmiljøene for å diskutere kravet fra Stortinget. Utdrag fra heftet:

"Debatten har dreid seg om kartlegging vil føre til et brudd i den norske barnehagetradisjonen. Noen hevder at dette tiltaket kan føre til en barnehage som

vektlegger enkeltbarns ferdigheter framfor barnehagens helhetlige syn på lek og læring, samt fokuset på fellesskapets betydning for barns læring og utvikling. Andre hevder at kartlegging er et viktig redskap for å avdekke enkeltbarns utvikling i arbeidet med tidlig innsats og sosial utjevning. Debatten dreier seg også om nytten av kartlegging og om det er verktøyene man bruker, som bør diskuteres" (Utdanningsforbundets debattheft, 2010, s. 2).

I 2010 da Utdanningsforbundet skrev dette debattheft hadde allerede flere norske barnehager over lengere tid benyttet verktøy for kartlegging av barns utvikling. Vurderingen av verktøyene har derfor vært viktig. Når det nå viser seg at verktøyene som allerede er i bruk i flere norske barnehager ikke oppfyller kravene (KD, 2010-2011b) blir spørsmålet om verktøyene må endres for at de skal være tilpasset barnehagen, eller om de fortsatt kan brukes ved hjelp av et veiledningshefte.

### **3.2 Barnehageoppøpet**

I form av et barnehageoppøpet har motstanderne der blant andre førskolelærere, foreldre og høgskoleansatte hatt en underskriftkampanje mot kartlegging av alle barnehagebarn. "Nei til kartlegging av alle barnehagebarn" heter barnehageoppøpet (Evenshaug, et al., 2010) der flere av barnehagefeltets autoriteter har fått stor publisitet. Oppøpet lyder som følger:

"Stortinget har nylig behandlet en stortingsmelding om kvalitet i barnehagen, som rokker ved selve grunnideen i den norske barnehagetradisjonen (St. meld. nr.41). Denne tradisjonen er tuftet på et menneskesyn der barn ses som hele mennesker med behov for å leke og lære innenfor trygge og utfordrende rammer. Barnehagepolitikken som nå utformes, truer et helhetlig syn på omsorg, lek og læring som norske barnehager blir berømmet for internasjonalt. Regjeringen ønsker å kartlegge språkferdighetene til alle landets treåringer. Det skrives et helt nytt kapittel i norsk barnehagehistorie når man på denne måten vil gjøre barns prestasjoner til målestokk for barnehagens kvalitet.

Nasjonale kartlegginger av treåringers språk kan ikke gjennomføres uten at barnehagens innhold snevres inn. Når noe vektlegges, faller alltid noe annet ut. Fra USA og England er det grundig dokumentert at kartlegging er et sterkt virkemiddel som lett blir styrende. Vi ser allerede nå en tendens til at innholdet i norske barnehager dreies fra lek og samspill med jevnaldrende, til kartlegging og trening av verbalspråk og setningsstrukturer. Samtidig nedprioriteres det som ikke kan fanges opp i et kartleggingsskjema, som etikk, kreativitet og kulturelle opplevelser.

Kartlegging av alle barn beveger det voksne blikket fra begeistring over alt barn mestrer, til bekymring over problemer som kanskje ikke engang er reelle. De barna som virkelig strever med sin språk-utvikling, oppdages raskt av dyktige førskolelærere. I forhold til disse barna kan det være på sin plass å bruke egnede kartleggingsverktøy, så de kan få den pedagogiske støtten de trenger. Å kartlegge alle for å lete etter fremtidige feil og mangler hos noen, stjeler ressursene fra de som virkelig har behov for ekstra oppfølging.

Regjeringen forstår barnehagen som et kostnadseffektivt tiltak som lønner seg og gir stor gevinst på lang sikt. Nasjonal kartlegging betyr mer styring og kontroll både av barnehagens arbeid og barns liv. Dette innebærer samtidig en mistillit til førskolelæreres profesjonelle skjønn. En slik mistillit endrer førskolelærerens rolle. Mindre tid brukes til å være sammen med barna, mer tid brukes til dokumentasjon og papirflytting.

Flere studier viser at det foreldrene er mest opptatt av, er at barnehagen gir trygghet og omsorg og mulighet for lek og utvikling av sosiale ferdigheter. Å ivareta disse ønskene på en god måte, er det beste barnehagen kan gjøre for å fremme barns læring og utvikling. Lek og vennskap har også en egenverdi i små barns liv. Når lek bare blir et middel for å oppnå størst mulig læringsutbytte, er det ikke lenger lek på barnas premisser, og barnets lovfestede rett til medvirkning undergraves.

Et menneskeliv er uvurderlig, og barndommen likeså. Vi vil ikke at overivrige politikere skal legge føringer som truer det beste i den norske barnehagetradisjonen: det helhetlige synet på barn som hele mennesker" (Evenshaug, et al., 2010).

Barnehageoppøpet uttrykker sterk motstand til politikere og andre som ønsker å endre barnehagens egenart og tradisjon. Oppøpet hadde den 5.mars 2010 500 underskrifter. Samme året den 30.april hadde oppøpet 3000 underskrifter, og fler har det blitt. Det er ikke bare høgskolelektorer og førskolelærere som har signert, men barnehageassistenter, studenter, foreldre, psykologer, ingeniører og flere andre som engasjerer seg på barnehagefeltet.

### ***3.3 Barnehagens egenart***

Flere av barnehagefeltets aktører prøver i dag å forsvare barnehagens egenart, da mange mener at barnehagens egenart nå blir satt i fare for å endres av nyere tiders politiske endringer (Jansen, 2009, Juell, 2010, Johansson, 2010, Bellika, 2010, Østrem, 2010, Bjerkestrand og Pålerud et al., 2007). Hva barnehagens egenart er, forklarer Juell (2009) på denne måten:

"Tradisjonelt er barnehagens egenart knyttet til det at man har et helhetlig syn på barn og barndom, på omsorg, lek og læring. Dette omtales også som den nordiske barnehagemodellen, hvor barn-barn-relasjoner i frilek, både inne og ute, har en sentral plass i hverdagsaktivitetene" (Juell, 2009, s. 5).

Juell (2009) omtaler barnehagens egenart også som den nordiske barnehagemodellen, eller som Hogsnes (2010) skriver, som nordisk sosialpedagogiske tradisjon. "Offentlige dokumenter knyttet til barnehageområdet i de nordiske landene viser også i nyere tid at et sentralt felles trekk ved den nordiske barnehagetradisjonen er et såkalt helhetlig læringsyn der omsorg, lek og læring ses i sammenheng" (Hogsnes, 2010, s. 54). Læring har fått en mer sentral plass på barnehagefeltet siden rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fikk nytt innhold i 2006. Dette ser flere av barnehagefeltets anerkjennende stemmer kritisk på (Hogsnes, 2010).

Før barnehagen ble en del av utdanningssystemet, var barnehagen en del av Barne- og familiedepartementet (1958-2006). Familiepolitikken ble det kalt, og frem til 1970-årene var det barnehagelærerne som styrte barnehagens praksis, uten særlig innblanding fra andre (Bleken, 2007). Bleken (2007) skriver videre om hvordan barnehagen og barnehagefeltet ble drevet av barnehagelærerne:

"De ledet de private utdanningsinstitusjonene og bestemte utdanningens innhold, de få faglige inspektørstillingene i stat og kommune var besatt av barnehagepionerene, barnehagelærerne formidlet tradisjon og kunnskap videre gjennom praktisk handling i hverdagen, i veiledning av unge praktikanter og elever. Fornyet kunnskap fant barnehagelærerne i sitt aktive, nordiske kontaktnett, og dettes forgreininger til europeisk og amerikansk småbarnspedagogikk" (Bleken, 2007, s. 29).

Mye har endret seg siden den gang, og barnehagen er sakte men sikkert blitt en del av det store samfunnsfellesskapet. Bleken (2007) skriver at barnehagen nå er blitt et allment gode for samfunnet, og definisjonsmakten på hva barnehagen er og skal bidra med er gradvis flyttet fra barnehagene til samfunnet (Bleken, 2007).

### ***3.4 Det offentlige styringssystemet***

Barnehagesektoren er underlagt statsorganer på forskjellige nivåer, der alle er med på å påvirke barnehagefeltet. Det offentlige styringssystemet rundt barnehagesektoren er satt

sammen av ulike nivåer: Nasjonalt nivå, regionalt nivå, lokalt nivå og barnehage nivå. På det nasjonale nivået finner vi Stortinget, Regjeringen og Kunnskapsdepartementet. Disse statsorganene har oppgaver som påvirker alle barnehagene i Norge. "Stortinget og regjeringen er politiske organer, mens Kunnskapsdepartementet har det administrative ansvaret for barnehagene nasjonalt" (Moen 2006, s. 39). På det regionale nivået finner vi fylkesmannsembeter, disse "er administrative forvaltningsorganer underlagt de sentrale myndighetene, og har barnehager som ett av sine mange saksområder" (Moen, 2006, s. 39). Før barnehagenivået ligger det lokale nivået, og her finner vi kommunene. Innenfor kommunegrensene har hver kommune myndighet over barnehagene (Moen, 2006). De har en viktig rolle, da de skal fylle opp, og sørge for at vi har nok plasser til alle som er blitt lovet barnehageplass. Myndighetsoppgavene gjelder både for offentlige og private barnehager i hver kommune. "Disse oppgavene har kommunene fått i kraft av å være forvaltningsorganer for staten" (Moen, 2006, s. 39). Da kommunene også er et selvstyreorgan får kommunene større frihet til å ha lokale satsingsområder for barnehagene. De offentlige barnehagene drives som regel av kommunen, mens de private drives av foreldre eller andre som engasjerer seg i barnehagedrift på ulike måter. Moen (2006) skriver at de privateide barnehagene drives av ulike motiver, "Det kan være ønsker om verdipåvirkning av barna, tro på spesielle pedagogiske retninger, barnehagetilbud til egne barn eller å tjene til livets opphold" (Moen, 2006, s. 40). Samtidig som de private barnehagene har forskjellige mål med barnehagen, må de følge barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som de offentlige barnehagene.

### **3.4.1 Kunnskapsdepartementet**

Barnehagesektoren er et av nivåene i et styringssystem, der Kunnskapsdepartementet ligger øverst i systemet på et nasjonalt nivå (Moen, 2006, s. 61). Under Kunnskapsdepartementet ligger Fylkesmannen og under Fylkesmannen, ligger Kommune og barnehageadministrasjonen, deretter kommer barnehagesektoren. Toppen av administrasjonen i barnehagesektoren utgjøres i dag av Kunnskapsdepartementet, og består både av politikere og byråkrater. "Kunnskapsdepartementet er sekretariat for statsråden, og forbereder saker for regjeringen om det og formidler slik informasjon til statsråden og regjeringen. Departementet, med statsråden i spissen, kan ta initiativ til nye tiltak og endringer i barnehagesektoren" (Moen, 2006, s. 51). Lederen av departementet blir kalt for statsråd eller kunnskapsminister, og har med seg en politisk rådgiver og to statssekretærer (Moen, 2006). Kunnskapsministeren

er ansvarlig for alt som skjer innen departementet, og overfor Stortinget. En kunnskapsminister kan ikke sette seg inn i alt, og trenger derfor aktører som kan opplyse ministeren om hva som skjer innen de ulike sektorene. Jurister, økonomer, førskolelærere, andre pedagoger og samfunnsvitere er blant de som er ansatt for å holde politikerne oppdatert. "De forutsettes å være lojale mot skiftende regjeringer og den politikk de fører" (Moen, 2006, s. 50). For barnehagens del overvåker Kunnskapsdepartementet barnehagefeltet, og kan innføre nye tiltak og gjøre endringer på barnehagefeltet (Moen, 2006). "Barnehagens framtidige skjebne er blant annet også avhengig av hva slags syn og engasjement den ansvarlige statsråden har i forhold til dem" (Moen, 2006, s. 49).

Lov om barnehager (2005) og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) er med på å styre barnehagene. Moen (2006) skriver at styring er noe annet enn ledelse, da ledelse som regel er personrelatert og kontrollert, mens styringen gjøres både innenfor og utenfor barnehagen. Det er ikke alltid man vet hvem som står bak styringen, da det gjerne går gjennom flere ledd som storting, departement, fylkesmann, kommuner og så barnehagen (Moen, 2006). Førskolelærere har et ansvar for å realisere politiske vedtak som reguleringer og endringskrav, derfor må førskolelærere ha forståelse for politikken de har medansvar for å realisere (Moen, 2006). Førskolelærere med kompetanse og engasjement øker påvirkningskraften ved å bidra i samfunnsdebatter og mene noe om den politikken som styrer barnehagene. Ved å være kritiske og stille krav på barnehagens vegne speiles ikke politikken direkte inn i barnehagen, men påvirker med den kunnskapen de besitter. "Diskusjoner og debatt i det offentlige rom gir barnehagepolitiske innspill til beslutningstakerne og tilbakemeldinger om hvordan vedtakene virker" (Moen, 2006, s. 19). Selv om barnehagen styres av lov om barnehager og rammeplan, vil det dukke opp flere spørsmål i hverdagen som ikke kan besvares gjennom disse rammene. Førskolelærere har en kompleks oppgave med å håndtere situasjoner gjennom egen kunnskap. Det kan sies at det er et spenningsfelt mellom fag og politikk (Moen, 2006).

### ***3.5 Oppsummering***

Barnehagen har gått fra å være et tilbud for noen til å bli et tilbud for de som måtte ønske det. Det gjør at det er blitt et økt offentlig engasjement rundt barnehagen. En av hovedsakene til Kunnskapsdepartementet har vært å øke kvaliteten i norske barnehager, hvorav kartleggingsverktøy har blitt en viktig prioritering. Et ekspertutvalg har vurdert åtte kartleggingsverktøy og nå er planen å lage et veiledningshefte for bruken av disse. Etter at



Stortingsmelding 41 (KD, 2008-2009) uttrykte at departementet vil at alle barnehager skal gi et tilbud om språkkartlegging til alle barn, ble det opprettet et barnehageopprop med navn "Nei til kartlegging av alle barnehagebarn". En stor gruppe førskolelærere, høgscolelektorer og foreldre, for å nevne noen, skrev sine underskrifter mot kartlegging av barn i barnehage. Barnehagens egenart er et profesjonsuttrykk for barnehagefolk der et helhetlig syn på barn og barndom, omsorg, lek og læring hører sammen med å se barnet her og nå. Mange mener at innføringen av kartlegging i barnehagen gjør at barnehagens egenart blir satt i fare for å endres. Barnehagen er en del av et offentlig styringssystem der Kunnskapsdepartementet er på toppen på det nasjonale nivå, mens barnehagen er på bunn som barnehagenivået. Gjennom flere ledd styres barnehagen av andre aktører med og uten barnehagekompetanse. Førskolelærere med engasjement og kompetanse må derfor til for at nivåene i styringssystemene skal lytte til barnehagenivået.

## **4. EPISTEMOLOGI**

Epistemologi beskrives som en fellesbetegnelse for teori og metodologi, da epistemologi vil si hvordan vi kan skaffe oss kunnskap om virkeligheten (Neumann, 2001, s. 14). "Together the theories and methodologies are sometimes called epistemology, which is the theory of the research methodology and the grounds of knowledge" (Rhedding- Jones, 2005, s. 49).

Innenfor diskursanalyse brukes epistemologi for å karakterisere den type tilgang som brukes (Jørgensen og Phillips, 1999). I denne oppgaven vil det kunnskapsteoretiske grunnlaget ligge på sosialkonstruksjonistiske perspektiver, der postmoderne perspektiver åpner en verden av muligheter, og diskursanalyse brukes både som teori og metode. Prosjektets diskursive analyser er bygget opp av flere diskursanalytiske tilganger, og selv om jeg velger å følge Faircloughs kritiske diskursanalyse (1995), vil også deler av analysen være preget av elementer fra diskursteorien til Laclau og Mouffe (2002), og elementer fra sosiokulturelle perspektiver. Oppgavens kunnskapsteoretiske perspektiver vil presenteres nedenfor.

### ***4.1 Kunnskapsteori***

Diskursanalyse kan brukes på mange områder, men den kan ikke settes inn i en hvilken som helst teoretisk ramme (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 12). Rammen rundt diskursanalyse består av en pakke av teoretisk og metodologisk helhet. Diskursanalysens pakke må bestå av filosofiske premisser i forhold til: språkets rolle i sosialkonstruksjonistiske perspektiver, teoretiske modeller, metodologiske retningslinjer for hvordan forskningsområdet gripes an, og den må inneholde spesifikke teknikker for språkanalyse (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 12). I dette kapittelet presenteres først oppgavens sosialkonstruksjonistiske perspektiver, deretter en retning innenfor sosialkonstruksjonisme som har åpnet opp mitt syn og bidratt til nye synsvinkler, denne retningen er postmodernitet, så vil jeg gå inn på diskursanalyse og de diskursanalytiske tilgangene i kapittel 5.

### ***4.2 Sosialkonstruksjonistiske perspektiver***

Postmodernitet og diskursanalyse hviler begge på et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, og som dermed blir denne oppgavens overordnede kunnskapsteori. Også de diskursanalytiske tilgangene som benyttes hører med i et sosialkonstruksjonistisk tankesett (Jørgesen og Phillips, 1999). Fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv er vi mennesker sammen i sosiale relasjoner, der vi danner oss bilder av hva vi forstår som virkelighet. Vi forstår verden ut i fra hva vi som grupper bygger opp av kunnskaper og verdier. Disse felles betydningene og

sannhetene om verden, blir gjeldende for de sosiale gruppene som danner de, mens en viten om verden kan være noe helt annet for andre.

"Sosial konstruksjon er en sosial prosess som ikke på noen måte eksisterer utenfor vårt engasjement i verden – verden er alltid vår verden, slik den forstås og skapes av oss selv, ikke isolert, men som en del av et fellesskap med mennesker som handler, og gjennom vår aktive deltakelse og interaksjon med andre mennesker i dette fellesskapet" (Dahlberg, et al., 2002, s. 43).

Sosialkonstruksjonistiske perspektiver ser på virkeligheten som sosialt skapt, der vi forstår verden gjennom hverandre. "Virkeligheten er kun tilgjengelig for oss gjennom våre kategorier – og vår viten og verdensbilder er ikke speilbilder av virkeligheten der ute, men et produkt av våre måter å kategorisere verden på" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 13[min oversettelse]). Disse virkelighet og verdensbildene kommer også fra andre mennesker både i nåtid og fortid. Hele tiden reproduseres kunnskap, gjennom menneskers sosiale interaksjoner i kulturelle og språklige situasjoner (Burr, 1995).

Fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv insisteres det på at vi må ha et kritisk blikk på vår tatt-for-gitt- het over den kunnskapen vi har om verden, og om oss selv. Vi må være kritiske, og ikke godta den virkeligheten vi nå forstår, men utfordre den. Hvilken verden? Hvilken virkelighet? Det er det vi mennesker som avgjør. Et eksempel Burr (1995) tar fram er virkelighetsoppfatningen av mannen og kvinnen, og om hvordan vi godtar dikotomien, i stedet for å utfordre den, dette er noe sosialkonstruksjonistiske perspektiver åpner opp for.

#### **4.2.1 Virkelighet og verden gjennom språket**

Fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv ses språket som en stor bag med merkelapper, som vi kan velge for å beskrive de følelsene og tankene vi har inne i oss. Menneskets natur sammen med menneskets følelser kommer først, deretter kommer jobben med å sette et uttrykk på disse følelsene gjennom språket vårt. Språket brukes for å gi uttrykk for ting som allerede eksisterer inne i oss, eller i verden, men begge er avhengige av hverandre (Burr, 1995). Med språket uttrykker vi følelser, slik at andre mennesker skal forstå hva vi føler og tenker. Språket gjør at vi skaper representasjoner av virkeligheten, som aldri kun er en direkte speiling av en eksisterende virkelighet (Jørgensen og Phillips, 1999). Betydningene og representasjonene vi skaper med språket er nokså virkelige, og gjør at vi skaper en

virkelighet. En fysisk verden finnes også, og den kommer fram i form av diskurser (Jørgensen og Phillips, 1999).

### **4.3 Postmoderne blikk for nye synsvinkler**

For at jeg skulle kunne nærme meg språkkartleggingsdebatten med nye blikk, ble lesninger av moderne og postmoderne perspektiver viktig. En forståelse av postmoderne perspektiver kan være vanskelig uten å vite hvordan moderne perspektiver ser ut, fordi post(etter)modernismen er en videreutvikling av modernistiske perspektiver. Jeg vil derfor begynne med det som kan kalles for modernitetsprosjektet.

#### **4.3.1 Modernitetens trang til orden**

Moderniteten er en periode som vokste fram på 1600- og 1700-tallet, som en del av de vitenskapelige og politiske revolusjonene (Nordin-Hultman, 2004). På 1700-tallet nådde modernitetsprosjektet toppen av sin modenhet som kulturelt prosjekt. Modernitetsprosjektet kan kalles for en frigjøring av menneskets skapte virkelighet og fastlåste normer. Menneskets trangsynte virkelighet skulle brytes og dekontekstualiseres, for at mennesket skulle få flere muligheter. Prosjektet skulle føre til framskritt ved hjelp av vitenskapelige metoder som teknologi og industrialisering (Nordin-Hultman, 2004). Fra et modernistisk perspektiv ses individet som et sentrert, stabilt og autonomt subjekt, som befinner seg i en forutbestemt og iboende menneskenatur i den "virkelige verden" (Dahlberg, et al., 2002, s. 39). Tankegangen om en "klokkertro på vitenskap og menneskelig fornuft som et middel til sosial, politisk og kulturell frigjøring holder stand ennå i dag" (Dahlberg, et al., 2002, s. 39). Men gradvis har denne tankegangen mistet sin troverdighet, da opplysningsprosjektet med sine modernistiske antakelser ble kritisert og utfordret. Utfordringene lå i tankegangen om en antatt objektiv virkelig verden, som gjorde at man ved hjelp av vitenskapelige metoder og menneskelig fornuft kunne etablere verdinøytrale og troverdige sannheter (Dahlberg, et al., 2002, s. 40). Der moderniteten er preget av en del uoppnåelige mål, vokste det fram en postmodernisme som åpnet opp for en annen tankegang der det blant annet ikke finnes én virkelighet som venter på å bli oppdaget.

#### **4.3.2 Postmoderne mangfold og åpninger**

En postmodernitet vokste fram etter 2.verdenskrig, da usikkerheten begynte å spre seg i vesten. Postmodernitetens framvekst kan betegnes kort som en kulturell bevegelse som tok av

på 1960-tallet, utvidet sitt område og sin innvirkning på 1970-tallet, ble populært på 1980-tallet, og akademisert og rutinert på 1990-tallet (Alvesson og Sköldberg, 2008). Det postmoderne skiller seg fra det moderne der modernitetens krigsrop lyder som følgende: "frihet, likhet og brorskap", mens postmodernismens oppskrift på våpenhvile er "frihet, mangfold og toleranse" (Baumann, 1991, s. 98 i Dahlberg, et al., 2002, s. 42). I motsetning til moderniteten vil et postmoderne perspektiv si at det ikke finnes noen virkelighet som venter på å bli oppdaget. Våre betraktninger av verden og vår kunnskap er sosiale konstruksjoner, og alle er deltakere i denne prosessen (Berger og Luckman, 1966 i Dahlberg et al., 2002). Sammen tar vi del i denne verden, og skaper mening i stedet for å finne en sannhet, for som Lather (1991) skriver, er kunnskapens fakta: tekstuelle og sosiale konstruksjoner, som er skapt av mennesket for å forstå vår egen situasjon (Dahlberg, et al., 2002). Dette er et sentralt bilde av postmoderniteten, der det åpner for mangfoldighet og kompleksitet. Nordin-Hultman (2004) skriver om hvordan moderne og postmoderne betyr noe annet for det psykologiske og pedagogiske felt, der retningene ser kunnskap på forskjellig vis. Ulike kunnskapsteoretiske syn på mennesket som subjekt og individ. "Begrepet [postmodernitet] innebærer først og fremst at vi "kaster et langt, oppmerksomt, ettertenksomt blick" på de antakelser og forestillinger som våre teorier og vår praksis hviler på" (Nordin-Hultman, 2004, s. 36). Dette er noe som fikk meg til å åpne et videre blick, et mulig mer kritisk blick på det jeg har valgt å undersøke. Språkkartleggingsdebatten er gjennomsyret av meninger med de mange perspektiver fra forskjellige aktører som kommer i kontakt med barnehagefeltet. Ved å vende et kritisk blick på debattens språk igjennom noen av dens tekster, vil jeg undersøke om det finnes et mulig spenningsfelt mellom de to mest sentrale aktørene i debatten om språkkartlegging, førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. Og om det viser seg at det er et spenningsfelt mellom dem, hva er det som danner spenningsfeltet?

### **4.3.3 Språkets handlinger til diskursenes virkeligheter**

Et postmoderne perspektiv forstår språket som det som skaper virkelighetene (Dahlberg, et al., 2002). Alle mennesker bidrar i form av sitt værende i denne verden, ved å danne ulike virkeligheter sammen med andre, gjennom menneskets språklige uttrykk, reproducerer og produserer vi virkeligheter i relasjoner med andre. Diskursene formes rundt våre formuleringer av virkelighetene, og danner ulike sannheter om dem, som får oss til å se ting som blant annet riktig og galt. "Virkeligheten blir gjort tilgjengelig ved hjelp av våre kategorier og beskrivelser" (Nordin-Hultman, 2004, s. 44). Det blir dermed menneskets jobb å

finne og utfordre eventuelle fastsatte diskurser, om diskursene ikke passer inn i en bestemt virkelighet.

#### **4.4 Diskursanalyse**

Den franske filosofen Michel Foucault var personen som satte i gang diskursanalysen for alvor, og oppgavens diskursanalytiske tilganger er alle påvirket av hans teorier (Jørgensen og Phillips, 1999). Det kan sies at Foucaults diskursteorier er en del av hans arkeologi, da hans forfatterskap kan deles i to faser, genealogi og arkeologi.

Før jeg går nærmere inn på hva en diskursanalyse er vil diskursbegrepet belyses. De fleste diskursanalytiske tilganger følger Foucault i hans syn på diskurs, som noe som er forholdsvis fastlåst og regelbundet, og som setter grenser for hva som gir oss mening (Jørgensen og Phillips, 1999). Det er flere måter å forstå diskurs på og jeg vil derfor løfte fram noen av dem. Jørgensen og Phillips (1999) skriver at: "Diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 9, [parentes i original, min oversettelse]). I følge Rhedding-Jones (2005) er diskurs noe du verken kan se eller høre, men gjennom dets makt får det mennesker til å ta opp ulike måter å kommunisere på, måter å leve livet på, måter å lære bort, og hvordan vi leker. Videre skriver Mac Naughton, Rolfe og Siraj-Blatchford (2010): "Discourses are the emotional, social and institutional frameworks through which we make sense of our desires, practices and understandings" (Mac Naughton, et al., 2010, s. 365). Mac Naughton, et al., (2010) forklarer begrepet diskurs som de emosjonelle, sosiale og institusjonelle rammene som gir mening til våre ønsker/lengsler, praksiser og forståelser. Hvordan avgjør man hvor en diskurs begynner og hvor en diskurs ender? Ut i fra definisjonen, vil diskursens grenser finnes der hvor diskursene ikke lenger er unike, i den grad den går over i noe annet som går i mot diskursens unikheter. Når man skal sette i gang med sin diskursanalyse, må man ha en idè om hvordan man finner grensen mellom en diskurs og den neste. Da diskurser blir skapt gjennom menneskelig kommunikasjon gjennom relasjoner, omformes og reproduseres diskursene i kontakt med andre diskurser, det vil si at en diskurs aldri er en lukket enhet.

Diskursanalyse betegner den teori og metode som velges når man skal analysere diskurser. Jørgensen og Phillips (1999) skriver at det er mange måter å forklare diskurs på, men også mange måter diskurser kan analyseres. Man kan si at "diskursanalyse ikke er en tilgang, men en rekke tverrfaglige og vide tilganger som man kan anvende på mange forskjellige sosiale

områder i mange type undersøkelser" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 9 [min oversettelse]). I denne oppgaven har jeg valgt å bygge opp analysene multiperspektivistisk. Det betyr at jeg benytter forskjellige vinkler i analysearbeidet (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 154). Neumann (2001) forklarer diskursanalyse på en lettfattelig måte:

"Poenget med diskursanalyse er å studere hvorledes det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte, hvorledes et gitt utsagn aktiverer eller <<setter i spill>> en serie sosiale praksiser, og hvorledes utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene" (Neumann, 2001, s. 178).

Ved å bygge opp diskursanalysen multiperspektivistisk får jeg muligheten til å analysere datamaterialet på forskjellig vis, noe som kan medføre en dypere og flersidig analyse. Oppgavens diskursive analyser er i hovedsak bygget opp på kritisk diskursanalyse ala Fairclough (1995), men også med diskursteori i analysen av tekst (se avsnitt 5.2) og sosiokulturelle perspektiver (se avsnitt 5.4) i analysen av sosial praksis.

#### **4.4.1 Subjektet i diskursen**

I en debatt som språkkartleggingsdebatten holder forskjellige aktører "små taler" om hva de mener om den bestemte saken, og her blir det dratt inn elementer fra flere steder. Dette er med på å skape en hybrid-diskurs, da aktørene blir med på å reprodusere og transformere diskursens innhold. I denne prosessen blir aktørene aktører i en diskursiv og kulturell forandring, da dette er en produksjon av nye diskurser (Jørgensen og Phillips, 1999).

Diskursteori og kritisk diskursanalyse utvikler ulike begreper om subjektet, men felles for tilgangene er at de ser "subjektet som skapt i diskurser" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 26). Dette kan bety at alle mennesker er født inn i ulike diskurser, som foreldre og foresatte før dem har vært med på å produsere og reprodusere. Derimot er forskjellen mellom tilgangene hvordan de ser subjektet i forhold til diskursen, som struktur eller aktør. Mens Laclau og Mouffe følger Foucault i hans mening om at subjektet blir styrt av strukturene, holder Fairclough med Barthe, da han mener at "folk både er språkets herrer og slaver" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 27).

"Den enkeltstående subjekt kan ikke "fri" seg fra språket og kulturen hun er vevd inn i og daglig filtreres tettere sammen med. Ut fra dette synet er vårt eneste mulige agentskap bruken og mulige forskyvninger av de diskursive betingelsene som vi

allerede er kollektivt underlagt i form av dominerende forestillinger som vi repeterer gjennom vanehandlinger og praksis"(Lenz-Taguchi, 2010, s. 48).

Lenz-Taguchi (2010) forklarer hvordan vi kan bli oppmerksomme på de mange diskursene vi er vevd inn i, og at det er mulig å gjøre endringer i de diskursive betingelsene. Hun skriver også om maktsubjekter og at disse kan være politikere og andre med tydelig og sterk røst i samfunnet, men også maktsubjekter er inne i diskursive system. Lenz-Taguchi (2010) skriver at folk flest vil påstå at det er politikere, forskere, kunstnere og media som står ansvarlige for "den eksplisitte konstruksjonen av diskurser og dominerende oppfatninger og definisjoner av begreper og kulturelle uttrykk" (Lenz-Taguchi, 2010, s. 48). Videre skriver Taguchi (2010) at uten menneskers reproduksjon av disse diskursive maktproduseringene ville ikke maktsubjektene hatt en dominerende posisjon i samfunnet.

#### **4.4.2 Makt i diskursen**

Diskurser kan ses på som store og små, det befinner seg i alt vi sier og gjør. Uten mennesket hadde ikke diskurser eksistert, for det er gjennom mennesker diskurser blir til og reproduseres. Makten diskursene får er det dermed mennesket som gir. Språket vi snakker, er påvirket av noe før oss, som gjør at det vi sier og gjør alltid kommer fra noe annet. For oss er enkelte ting naturlige og selvfølgelige, og dette er diskurser det kan være vanskelig å finne, eller få øye på. Et eksempel kan være en familie. Selv om en familie alltid vil være påvirket av miljøet rundt seg og dermed alle de ulike diskursene som der eksisterer, lager man seg noen egne familiediskurser. I noen familier spiser man alltid middag rundt samme bord til samme tidspunkt hver dag, det kan være en familiediskurs. En annen familiediskurs kan være der hele familien samles på julaften, spiser det samme hvert år, går rundt juletreet og pakker opp gavene til samme tid år etter år. Dette er kun få diskurser som kan befinne seg i en familie, da man sikkert kan finne mange tusen av dem. Selvfølgelige sannheter for en familie, kan være helt andre sannheter for andre familier, noen diskurser vil påvirke andre, og som får andre til å bli en del av det. Andre er en del av noe annet som gjør at en diskurs kan virke motstridende. Enkelte diskurser trenger man å bli vant med, og noen vil man aldri bli en del av. I en familie kan det godt være at foreldrene har noen diskurser med seg fra sine foreldre, som de blir bevisste på og som de ikke ønsker å videreføre til sine barn. Det er nok vanskelig å få oversikt over alle diskursene man er blitt en del av, og hvordan diskursenes makt påvirker livet vårt, men ved å bli oppmerksom på noen av dem kan vi endre deres mønstre. Siden det er mennesket som driver diskursene, er det også mennesket som kan endre dem.



Innen kritisk diskursanalyse hevdes det at diskurser fungerer ideologisk, da sosiale grupper underlegges andre grupper, og dette er ideologi. Formålet er å skape forandring, og derav jevne ut maktforholdene i de kommunikasjonsprosesser som mennesker har mellom seg og i samfunnet som helhet (Jørgensen og Phillips, 1999). For at man skal kunne bidra til denne forandringen må man undersøke hvordan forholdene mellom diskursive praksiser, begivenheter og tekster fungerer, og hvordan de er ideologisk formet av maktrelasjoner. Man må også se på hvordan ugjennomsiktigheten i relasjonene mellom diskurs og samfunn selv er en faktor, som sikrer makt og hegemoni (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 75).

I oppgavens analysedel ser jeg nærmere på en debatt mellom flere aktører, men spesielt mellom to av dem, førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. I denne offentlige debatten blir det kommunisert et språk i ofte direkte form, for å påvirke motparten og det området debatten handler om. "Hvordan kommunikasjon og språk danner grunnlag for maktforhold kan skje ved at makt fungerer direkte i sammenheng med de språklige uttrykkene. Den formen budskapet får, blir i seg selv en kilde til makt" (Engelstad, 1999, s. 9). Dette er det interessant å se nærmere på i analysene, der artikkelforfatterne viser makt ved bruk av hegemoniske grep. Hegemoni er en fastlåsning av språket, og blir i denne sammenhengen en del av makten i diskursen. Hegemoni ser Lukes og Gramsci på som et "kampmiddel som en gruppe bruker for å befestе sin makt i forhold til en annen" (Engelstad, 2005, s. 17). For å se sammenhenger med diskursanalysen, forklarer Fairclough hegemoni på denne måten: "It is in concrete discursive practice that hegemonic structurings of orders of discourse are produced, reproduced, challenged and transformed" (Fairclough, 1995, s. 130). I oppgavens tekstanalyser analyserer jeg ut nodalpunkter (se avsnitt 5.2.1), og når diskursen blir underlagt et nodalpunkt, fikseres den som hegemonisk (Neumann, 2001).

"I en diskursiv kamp finnes forskjellige diskurser som hver for seg representerer en bestemt måte å snakke om, og forstå den sosiale verden. De kjemper hele tiden mot hverandre for å oppnå hegemoni. Ved å oppnå hegemoni fastlåses språkets betydning på deres måte" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 15 [min oversettelse]).

En diskursiv kamp kan ses gjennom flytende betegnere, som analyseres i oppgavens tekstanalyser. Fairclough forklarer at enhver analyse av hegemoni og hegemonisk kamp innenfor en institusjon, må inkludere analyser av diskursiv praksis og av forholdet mellom diverse diskursive praksiser (Fairclough, 1995).

#### ***4.5 Kunnskapsteoretiske perspektivers fellestrekk***

Sosialkonstruksjonistiske perspektiver ligger som oppgavens kunnskapsteoretiske grunnlag for de andre perspektivene. Felles for oppgavens kunnskapsteorier blir mennesket sett på som sosialt, kulturelt og et språklig vesen som deler virkeligheten sammen med andre i et fellesskap (Jørgensen og Phillips, 1999 og Dahlberg et al., 2002). Gjennom disse perspektivene kan ikke menneskets viten om verden tas for å være en objektiv sannhet, da virkeligheten kun kommer til uttrykk gjennom våre individuelle kategorier og viten (Jørgensen og Phillips, 1999). Sammen med andre tar vi del i denne verden og skaper mening, men ikke for å finne en sannhet. Kunnskapens fakta er tekstuelle og sosiale konstruksjoner som er skapt av mennesket for å forstå vår egen virkelighet (Lather, 1991 i Dahlberg et al., 2002). Mennesket er omringet av mangfold og kompleksitet, der språket er det som skaper virkelighetene. Sammen med andre bruker vi språket vårt til å reprodusere og produsere virkeligheter gjennom diskurser. Diskursene kan også sies å være en del av oss i form av de valgene vi velger å ta og hvordan vi velger å leve livet vårt.

#### ***4.6 Etisk ansvar***

Etikk i forskning er to ting, forskeretikk og forskningsetikk. Med forskeretikk betyr det å sikre en god vitenskapelig praksis, og med forskningsetikk menes det å ivareta enkeltpersoner og samfunnet<sup>1</sup>. En del av datamaterialet er hentet fra internett, via siden:

[www.nordiskbarnehageforskning.no](http://www.nordiskbarnehageforskning.no), og her er det viktig å følge det forskningsmessige prinsippet om å oppgi hvor alt er hentet fra (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). En verden som forsker byr på mange utfordringer, og et av disse er etikken i prosjektet, for forskeren skal i følge Rhedding-Jones (2005) opptre etisk, snakke etisk og skrive etisk. I dette prosjektet har det vært viktig å tenke på hvordan datamaterialet skulle presenteres, da jeg mener det er viktig å ha respekt for menneskene bak innholdet, og vise det gjennom tolkningen som gjøres i både analyse og drøftingsdelen. Et spørsmål jeg flere ganger har stilt meg selv i løpet av skriveprosessen er hvordan jeg skal legge fram artikkelforfatternes synspunkter og meninger med respekt? Vil artikkelforfatterne kjenne seg igjen i de analysene jeg gjør av deres tekster, og hva vil de tenke om det arbeidet jeg gjør? Selv om mine tolkninger av datamaterialet vil være riktige og meningsfulle for meg, vil de kanskje bety noe annet for andre. Men det er alltid en risiko man tar i et forskningsprosjekt, og litt av meningen

---

<sup>1</sup> [www.forskningsradet.no](http://www.forskningsradet.no)

er også å utfordre virkeligheter der ute som kan ses gjennom fastlåste diskurser. Nedenfor vil ulike utfordringer presenteres i forskningsposisjonering.

#### **4.7 Forskerposisjonering**

Når man som forsker skal utføre en diskursanalyse og selv er svært engasjert på det område man analyserer, er det viktig å være kritisk til de tanker man selv har, og være åpen for andre meninger. Det som kan skje om man ikke gjør det, er at ens egen erfaring overskygger analysen. ”Ettersom man som forsker ofte selv er en del av den kulturen man undersøker, deler man mange av de selvfølgelighetene som ligger i ens materiale – og det er nettopp selvfølgelighetene man er ute etter å avdekke” (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 31-32[*min oversettelse*]). Dette har vært en stor utfordring gjennom prosessen med å skrive oppgaven. Jeg er førskolelærer, og er svært engasjert i språkkartleggingsdebatten. Gjennom prosessen har jeg gått fra å tenke positivt om engasjementet mitt, til å se det som et mulig problem. Overskygger engasjementet forskningen? Det har vært nødvendig å prøve ulike metoder for å løse seg vekk fra engasjementet. Metodene har blant annet vært å feste tankene i ulike teorier og prøve å se og forstå begge sider av debatten. En utfordring har også vært å skulle fokusere på virkeligheten i hver enkelt diskurs, og ikke på alt annet som ligger rundt.

Diskursanalytikeren skal jobbe med det som er sagt eller skrevet, fokusere på det allerede produserte, og undersøke de mønstrene som ligger i utsagnene. Hvilke konsekvenser får disse diskursive fremstillingene av virkeligheten?

“En utfordring som kan oppstå når man analyserer diskurser, er at det ikke kan argumenteres for at egen representasjon av virkeligheten er bedre enn andres. Hvis man aksepterer at virkeligheten er sosialt skapt, og at sannheter er diskursivt produserte effekter, og at subjekter er desentrerte, hva skal man så stille opp med av de sannheter man som forsker - subjekt produserer” (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 32 [*min oversettelse*]).

Dette blir et problem i alle sosialkonstruksjonistiske tilganger. Innen diskursteorien løses problemet med at det ignoreres, og teorien og analysen som fremstilles blir satt som en objektiv beskrivelse av verdens mekanismer (Jørgensen og Phillips, 1999). Problemet blir ikke så stort for Fairclough i hans kritiske diskursanalyse, da han mener at man kan skille mellom ideologiske diskurser, og de som ikke er det, men det kan sies at problemet dukker

opp igjen når man spør hvordan man kan skille mellom det som er ideologisk og det som ikke er det (Jørgensen og Phillips, 1999).

Dette problemet er nok uløselig, hvis man godtar den sosialekonstruksjonistiske premiss.

Premissen er at det alltid er et vilkår for vår viten, og at denne viten er representasjoner av verden som er blant mange andre mulige representasjoner (Jørgensen og Phillips, 1999).

"Men ved å se verden gjennom en bestemt teori, kan man fremmedgjøre seg fra noen av sine selvfølgeligheter, og stille andre spørsmål til materialet sitt enn hva du vanligvis gjør ut fra en hverdagslig forståelse" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 33[min oversettelse]). For å kunne gjennomføre analysene uten at min egen mening og oppfatning skal prege analysene, har det vært viktig å sette seg godt inn i de ulike tilgangene, og la teorien spille en viktig rolle. Det har ikke vært en enkel jobb, og jeg vil aldri kunne si at analysene er gjort på nøytralt grunnlag, for de vil alltid ha et snev av meg i seg.

#### ***4.8 Validitet og reliabilitet***

Fra et postmoderne perspektiv har validitet og reliabilitet et annet innhold enn det som det tradisjonelt blir gitt uttrykk for. Holten (2009, s. 46) skriver at det står i leserens makt å vurdere troverdigheten/verdien av innholdet i oppgaven. Ved å være tydelig i de valg som tas gjennom skriveprosessen, vil leseren kunne vurdere kvaliteten av prosjektet. Reliabilitet vil si om oppgaven er pålitelig eller nøyaktig (Larsen, 2007). Det har vært viktig for meg å bygge opp oppgavens analysedel på en oversiktlig måte, slik at leseren kan forstå hvordan jeg har gjort analysene. Under avsnitt 5.5 blir det vist hvordan analysen er bygget opp og hvordan den er blitt utført, på den måten kan leseren følge oppskriften for enklere å forstå hvordan jeg har tenkt gjennom analyseprosessen.

Postmodernisme åpner opp for at forskeren ikke skal være nøytral i sitt prosjekt. Lafton (2009) skriver at postmodernismen anerkjenner forskerens stemme, og at forskeren bidrar til de resultatene som kommer ut av prosjektet. Jeg har gått inn i dette prosjektet med en erfaring om barnehagefeltet, som vil påvirke valgene som er blitt gjort i prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Forskere med ulik bakgrunn vil kunne lese datamaterialet forskjellig, noe som gjør at de vil kunne få andre resultater/funn. I arbeidet med en masteroppgave er det viktig at man kan anerkjenne sin egen stemme, og gjøre den synlig blant så mange andre stemmer. Det er ikke feil å la sin egen stemme få komme til uttrykk, men man skal også være kritisk til den, da den er preget av det levde liv, og de prosessene man har vært igjennom.

## **4.9 Oppsummering**

For å oppsummere epistemologikapittelet har det handlet om oppgavens kunnskapsteoretiske perspektiver og om de valgene som er gjort i form av etikk, forskerposisjonering og oppgavens validitet og reliabilitet. Som grunnlag for prosjektets kunnskapsteoretiske perspektiver ligger sosialkonstruksjonistiske perspektiver, som både postmodernistiske perspektiver og diskursanalytiske perspektiver hviler på. Jeg har tatt for meg ulike definisjoner av begrepet diskurs og sett på både subjektet og makten i diskursen. Som en oppsummering valgte jeg å beskrive fellestrekkene til prosjektets kunnskapsteoretiske perspektiver som avsnitt 4.5, for å tydeliggjøre fellestrekkene. I avsnittet om etisk ansvar skriver jeg spesielt om arbeidet med datamaterialet og hvordan artikkelforfatterne blir fremstilt. Det har vært viktig for meg å fremstille forfatterne på en måte som viser respekt, samtidig som jeg har utfordret dominerende diskurser som har kommet fram gjennom tekstutsnittene. I avsnitt 4.7 blir det skrevet om forskningsposisjonering, der tanker om engasjementet rundt oppgavens tema står sentralt. Her blir det også skrevet om metoder som er benyttet for å løsrive seg fra eget engasjement. Det siste avsnittet i epistemologikapittelet handler om validitet og reliabilitet, her handler det om troverdigheten og verdien av innholdet i oppgaven. Jeg skriver at det har vært viktig å gjøre prosessen tydelig for leseren, slik at leseren selv kan foreta sin egen analyse av prosjektet og enklere forstå hva som er gjort. Det har ikke vært et mål å foreta en nøytral forskningsposisjon, og ved å velge postmodernistiske perspektiver har jeg kunne løsrevet meg fra en slik posisjon. Forskeren vil alltid være preget av sin egen situasjon, og selv om det er viktig å være kritisk til den, er det også viktig å se verdien av sine egne erfaringer og sin egen stemme. Videre i kapittel 5 vil prosjektets diskursanalytiske tilganger og prosesser presenteres.

## 5 DISKURSANALYTISKE TILGANGER OG PROSESSER

Som tidligere skrevet har jeg valgt å følge Fairclough (1995) i hans kritiske diskursanalyse. Tilgangen er kritisk og den sentrale oppgaven er å avsløre de fastsatte diskursenes roller i den sosiale verden, og maktforhold som oppstår av de sosiale relasjonene. Fairclough er opptatt av å skape forandring igjennom systematiske lingvistiske analyser av diskurser, noe jeg også er opptatt av i denne oppgaven. I analysen av diskursiv praksis og sosial praksis tar jeg utgangspunkt i Faircloughs tilgang, men i oppgavens tekstanalyser bruker jeg elementer fra Laclau og Mouffes (2002) diskursteori. I analysene av den bredere sosiale praksis ses det på forholdet mellom diskursiv praksis og diskursordenen diskursiv praksis inngår i. De sosiale og kulturelle strukturene og relasjonene som skaper rammen for diskursiv praksis vil undersøkes i analysene av sosial praksis. Da sosial praksis opererer med diskursive og ikke diskursive elementer i analysen, er ikke kritisk diskursanalyse tilstrekkelig (Fairclough, 1995). Jeg velger derfor å bruke elementer fra sosiokulturelle perspektiver. For at det skal bli lettere å forstå hva som skjer i de ulike diskursive prosesser, må jeg ha et verktøy slik at jeg kan se helheten av de diskursene jeg har analysert ut. Siden jeg følger Fairclough i hans kritiske diskursanalyse, og tar i bruk sosiokulturelle perspektiver, trenger jeg ikke å oversette teorien for at den skal passe inn i det diskursive, dette fordi Fairclough ser sosial praksis som endel av det sosiale (Jørgensen og Phillips, 1999). Når jeg nå tar inn sosiokulturelle perspektiver, blir oppgaven multiperspektivistisk, noe som vil si at jeg bruker andre tilganger enn diskursanalytiske, og jeg kan dermed i høyere grad forstå områdets kompleksitet ved å undersøke området fra flere vinkler.

Jørgensen og Phillips (1999) skriver at man godt kan skape sin egen pakke, ved å kombinere flere av de forskjellige diskursanalytiske tilgangene, men også ved å dra inn andre tilganger enn de diskursanalytiske (s.12). Det er dette jeg gjør ved å kombinere kritisk diskursanalyse og diskursteori, og ved å kombinere diskursanalytiske tilganger med sosiokulturelle perspektiver i analysen av sosial praksis.

### ***5.1 Kritisk diskursanalyse***

Kritisk diskursanalyse kan ses på som to tilganger, den ene føres av Fairclough, den andre er en bredere tilgang som andre teoretikere, men også Fairclough er en del av. I denne oppgaven vil det kun fokuseres på Faircloughs kritiske diskursanalyse, dette fordi den i følge Jørgensen

og Phillips er den mest utviklede tilgangen innen kritisk diskursanalytiske retninger (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 72).

Kritisk diskursanalyse bruker begrepet diskurs på to måter da diskurs både ses på som språkbruk og sosial praksis. Diskurs bidrar til å konstruere sosiale identiteter, sosiale relasjoner, viten og betydningsmønstre (Jørgensen og Phillips, 1999). Den ene måten å forstå diskurs på er språkbruk som sosial praksis, og det andre er "som en måte å snakke på, som gir betydning til opplevelser ut fra et bestemt perspektiv, det vil si en bestemt diskurs som kan adskilles fra andre diskurser" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 79 [min oversettelse]). At diskurs er en viktig form for sosial praksis er helt sentralt i Faircloughs tenkning. Diskursen både reproducerer og forandrer viten, sosiale relasjoner, identiteter, maktrelasjoner, og samtidig forandres og formes det av andre sosiale strukturer og praksiser (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 77).

Fairclough er spesielt opptatt av å skape forandring, og mener at det er ved å trekke sammen elementer fra forskjellige diskurser, at det konkrete språkbruket kan forandre på de enkelte diskursene. Når språkbruket forandrer den enkelte diskurs ved å trekke sammen elementer fra forskjellige diskurser, forandrer det også på den sosiale og kulturelle omverden (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 15).

Kritisk diskursanalyse ser det som sin oppgave å "avsløre den diskursive praksis sin rolle i opprettholdelsen av den sosiale verden, og de sosiale relasjoner som innebærer ulike maktforhold" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 75 [min oversettelse]). Kritisk diskursanalyse velger side i en maktkamp, og står på siden med den svake sosiale gruppen, dette gjøres for å jevne ut maktforholdet (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 76). Dermed er ikke tilgangen opptatt av å være politisk nøytral, men "politisk engasjert i sosial forandring" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 76 [min oversettelse]). Hensikten er å avsløre rollen til diskursiv praksis, og bruke resultatene av analysen til å skape radikal endring i kampen om sosial forandring (Jørgensen og Phillips, 1999). Fairclough skriver om kritisk språkbevissthet som et redskap i kampen om å gjøre disse endringene. I følge Fairclough finns det to dimensjoner det skal fokuseres på når man analyserer diskurser. Den første dimensjonen er den kommunikative begivenhet, dette er et tilfelle av språkbruk, som også kalles for genre. Dette forbindes med en bestemt sosial praksis (Jørgensen og Phillips, 1999). Den andre dimensjonen kalles for diskursordenen, som er summen av de diskurstyper som brukes innenfor den sosiale institusjon eller et sosialt

domene (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 80). Innenfor diskursordenen finnes forskjellige diskursive praksiser, som gjennom tale og skrift produserer og konsumerer/fortolkes (Fairclough, 1998, s. 145 i Jørgensen og Phillips, 1999, s. 80). Diskursordenen betegner forskjellige diskurser som delvis dekker samme område, og som kjemper om å skape betydning på deres måte (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 147 [min oversettelse]). Det skal en stor undersøkelse til før man kan si at man har avdekket en diskursorden, derfor blir det foreslått i Jørgensen og Phillips (1999) å installere en diskursorden for sin undersøkelse. I dett prosjektet har jeg valgt *barnehagen* som diskursorden da det er i denne institusjonen det skal innføres språkkartlegging av barn (se kapittel 6).

Fairclough ser på all språkbruk som en kommunikativ begivenhet satt opp av tre dimensjoner. De tre dimensjonene består av: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis (Fairclough, 1995). Tekst kan være en blanding av det visuelle i form av skrift, tale eller bilder. Diskursiv praksis innebærer produksjon og forbruk av tekster. Sosial praksis ses på som det sosiale anliggende rundt den kommunikative begivenheten. Selve oppsettet av tekst, diskursiv praksis og sosial praksis, har jeg valgt å bruke i denne oppgaven, da jeg mener oppsettet skaper oversikt for analysen.

### **5.1.1 Verktøy for kritisk diskursanalyse**

I analysen av diskursiv praksis ser man på hvordan tekstene er produsert og hvordan teksten konsumeres (forbrukes) (Jørgensen og Phillips, 1999). For å analysere diskursiv praksis bruker jeg intertekstualitet og interdiskursivitet. Intertekstualitet er en kjede som trekker på andre, tidligere tekster (Jørgensen og Phillips, 1999). Jørgensen og Phillips (1999) skriver at konkret språkbruk alltid kan vise tilbake til de tidligere diskursive struktureringer.

"Intertekstualitet refererer til historiens innvirkning på en tekst og til tekstens innvirkning på historien, i det teksten trekker på tidligere tekster og dermed bidrar til historisk utvikling og forandring" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 85 [min oversettelse]). Fairclough ser intertekstualitet som uttrykk for både ustabilitet, stabilitet, kontinuitet og forandring (Jørgensen og Phillips, 1999).

Interdiskursivitet blir sett på som en form for intertekstualitet. Et uttrykk for interdiskursivitet er artikuleringen av flere forskjellige diskurser som er innenfor eller på tvers av grensene mellom de forskjellige diskursordener (Jørgensen og Phillips, 1999). Når diskursive elementer artikuleres på nye måter, bidrar det til diskursiv forandring (Jørgensen og Phillips, 1999). Her



blir det viktig å forstå hva artikulasjon er. Fairclough (1995) skriver at man her kan bruke Laclau og Mouffes definisjon av artikulasjon. "Vi kaller en hver praksis for artikulasjon, som etablerer en relasjon mellom elementer på en måte som gjør at deres identitet omdannes som et resultat av den artikulatoriske praksisen" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 36[*min oversettelse*]). Med andre ord forklarer Laclau og Mouffe (2002) begrepet artikulert som det som blir knyttet sammen med noe annet.

Det helt sentrale i kritisk diskursanalyse er kartleggingen av forbindelsene mellom språkbruket og sosial praksis (Jørgensen og Phillips, 1999). Den sosiale praksis er det som foregår rundt den kommunikative begivenheten; teksten og den diskursive praksis. Forholdet mellom tekst og sosial praksis er avhengig av den diskursive praksis. Det er igjennom diskursiv praksis at mennesker bruker språk for å produsere og konstruere tekster, som igjen gjør at tekstene former og formes av den sosiale praksis (Jørgensen og Phillips, 1999).

## ***5.2 Diskursteori***

I analysen av tekst har jeg valgt å ta i bruk deler av diskursteoriens verktøy, som nodalpunkter, krystalliseringspunkter og flytende betegnere (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 37-40). Nedenfor vil jeg kort presentere diskursteorien til Laclau og Mouffe, for deretter å fokusere på verktøyene som tas i bruk i analysedelen (se kapittel 6). "Hovedtankene i diskursteorien handler om at sosiale fenomener aldri er ferdige eller totale" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 34 [*min oversettelse*]). Det vil si at betydning aldri kan låses fullstendig, og at det hele tiden vil være mulig å gi noe i samfunnet en annen betydning enn hva det opprinnelig har. Dette gjør at det konstant oppstår sosiale kamper om å definere identitet og samfunn (Jørgensen og Phillips, 1999). Her blir diskursanalytikerens jobb å følge de sosiale kampene, der mennesker prøver å fastlåse betydninger på deres måte, dette kalles for hegemoni (se avsnitt 4.4.2).

Diskursteorien er bygd opp på to store teoretiske tradisjoner: marxisme og strukturalisme/poststrukturalisme (Laclau og Mouffe, 2002, s. 11). Laclau og Mouffe (2002) har satt sammen og moderert teoriene der marxismen gir mulighet til å tenke det sosiale og strukturalismen tilbyr teorier om betydning, dermed smeltes teoriene sammen og det som skapes er et vev av betydningsdannelsesprosesser (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 35). Denne sammensmeltingen kaller de for postmarxistisk (Laclau og Mouffe, 2002, s. 11).

Diskursteorien ser på diskurs som "en relativ stabilisering (eller fiksering som det kaldes) af mening" (Laclau og Mouffe, 2002, s. 24). Det som her skiller Faircloughs kritiske diskursanalyse fra diskursteorien er at Fairclough ser på diskurs som konstituerende og konstituert, mens diskursteorien ser diskursen kun som konstituerende. Konstituerende betyr at diskursen kan være en form for handling der mennesker kan påvirke deres verden og konstituert betyr at diskursen er en form for handling som er historisk og sosialt plassert. Når en diskurs er konstituert betyr det at den er mer fastlåst enn en diskurs som er konstituerende og i konstant bevegelse. Noe som også skiller de diskursanalytiske tilgangene fra hverandre er at kritisk diskursanalyse skiller mellom diskursive og ikke diskursive fenomener, mens diskursteorien ikke gjør det. Alle sosiale praksiser forstås som diskursive i diskursteorien, og virkeligheten finnes også, men den er alltid i form av diskurser. "Det som er diskursanalysens formål er å kartlegge de prosesser hvor vi kjemper om hvordan tegnenes betydninger skal fastlegges, og hvor noen betydningsfikseringer blir så overbevisende at vi oppfatter de som naturlige" (Jørgensen og Phillips, 1999, s 36 [min oversettelse]).

### **5.2.1 Diskursteoriens verktøy for tekstanalyse**

Tegn (ord) får betydning ved å være forskjellig fra hverandre, men i vårt løpende språkbruk setter vi tegnene forskjellig i forhold til hverandre, og kan dermed gi dem ny betydning (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 35). Diskursanalysens formål er å kartlegge prosesser, der vi kjemper om hvordan tegnenes betydning skal fastlegges, og hvor noen betydninger blir så ugjennomsiktige og vanlige, at vi oppfatter de som naturlige (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 36).

Tegnene i en diskurs blir kalt for momenter, som billedliggjøres ved å se det som knuter på et fiskenett. Momentenes betydning blir holdt fast, da de er forskjellig fra hverandre på bestemte måter (Laclau og Mouffe, 2002, s. 24). Hele tiden jobbes det med å fastlåse tegnenes betydninger, ved å sette tegnene i bestemte forhold til andre tegn (Jørgensen og Phillips, 1999). Selve diskursen dannes ved at betydninger utkrystalliseres rundt noen nodalpunkter.

Et nodalpunkt, eller et såkalt knutepunkt er et privilegert tegn, som de andre tegnene ordnes rundt og får deres betydning i forhold til. Et nodalpunkt får betydning når de settes inn i en bestemt diskurs (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 39). *Point de capiton*, betyr en knapp som sitter i en hynde på en stol, og gir stoffet en bestemt form, dette er en metafor som Laclau og Mouffe har hentet fra Jacques Lacan for å forklare begrepet nodalpunkt (Laclau og Mouffe,

2002, s. 24). Holten (2009) skriver at nodalpunkter/knutepunkter kan sies å organisere diskurser. En diskurs er reduksjoner av muligheter, som er et forsøk på å stoppe tegnenes glidning i forhold til hverandre, og som dermed skaper entydighet (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 39). Når diskursen får et nodalpunkt, låses den fast som hegemonisk.

Flytende betegnere vil si at en diskurs ikke har fått fastlagt dens entydige betydning, men at flere diskurser samler seg om den for å erobre den (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 154). På en annen måte kan en si at flytende betegnere er tegn som forskjellige diskurser kjemper om for å skape innhold på deres egen måte. Nodalpunkter er flytende betegnere, men der som nodalpunktet henviser til et krystalliseringspunkt i den enkelte diskurs, henviser flytende betegnere til den kampen som foregår om viktige tegn mellom forskjellige diskurser (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 39).

I analysen av tekst skal jeg se på tekstenes nodalpunkter, krystalliseringspunkter og flytende betegnere for å se på hvilke betydninger og mønstre som organiserer diskursene. Hvilke betydninger kjempes det om å fastlegge?

### ***5.3 Fellestrekk hos de diskursanalytiske tilgangene***

Felles for både kritisk diskursanalyse og diskursteori er at tilgangene deler målsettingen om å lage kritisk forskning, ved å kartlegge og utforske maktrelasjoner i samfunnet (Jørgensen og Phillips, 1999). Tilgangenes fellestrekk er i hovedsak at begge tar utgangspunkt i sosialkonstruksjonistiske perspektiv. Synet på språk stammer fra strukturalistisk og poststrukturalistisk språkteori, som hevder at vår adgang til virkeligheten alltid går gjennom språket (Jørgensen og Phillips, 1999). Med språket skaper vi representasjoner av en allerede eksisterende virkelighet, men representasjoner er også med på å skape virkeligheten. Den fysiske verden får deretter betydning gjennom diskurser (Jørgensen og Phillips, 1999).

Diskursbegrepet er forklart litt forskjellig mellom tilgangene, "men som en fellesnevner kan man betrakte diskurser som sosiale mønstre av betydningsfastlåsnings, som står i ustabile relasjoner til hverandre" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 148[*min oversettelse*]) (For en videre forklaring av diskursbegrepet, se avsnitt 4.4). Begge tilgangene deler oppfattelsen av at diskursiv praksis er noe som alltid setter de diskursive struktureringene på spill (Jørgensen og Phillips, 1999). Diskursteoriens artikulasjonsbegrep kan sammenlignes med Faircloughs intertekstualitet begrep, og i en hver form for reproduksjon får man en liten forandring i diskursens strukturering.

## **5.4 Sosiokulturelle perspektiver**

Oppgavens diskursive analyser er delt opp i Faircloughs tre-dimensjonale modell. Tekst, diskursiv praksis og sosial praksis analyseres hver for seg, men henger samtidig sammen (se avsnitt 5.1 og kapittel 6). *Barnehagen* er satt som diskursorden for oppgavens diskursive analyser, og slik jeg leser sosiokulturelle perspektiver kan oppgavens diskursorden ses som en del av disse perspektivene der det fokuseres på ulike læringsperspektiver. I en tradisjonell norsk barnehage, foregår det læring mellom barn og mellom barn og voksne som vil si at det foregår en sosiokulturell læringsrelasjon mellom mennesker. Vygotskys arbeider er sentrale for de sosiokulturelle perspektivene på læring (Gjems, 2009, Nordtømme, 2010, Säljö, 2001). Det er viktig å nevne sentrale teoretikere innenfor disse perspektivene, men siden jeg kun tar i bruk få elementer fra sosiokulturelle perspektiver, går jeg ikke nærmere inn på deres arbeider i denne oppgaven.

Som oppgavens kunnskapsteoretiske perspektiver blir synet på den menneskeskapede verden også gjeldende for de sosiokulturelle perspektivene. Mennesket lærer og samtaler med andre mennesker og skaper bilder av hva som vil bli forstått som virkelig. Sentralt i sosiokulturelle perspektiver er synet på mennesker som er sammenvevd i kontekster, "[m]ennesket er vevd inn i kontekster, og det betyr at kontekster og mennesker ikke kan beskrives uavhengig av hverandre" (Nordtømme, 2010, s. 21). Säljö (2001) beskriver det sosiokulturelle synet på kontekst på denne måten: "Tenkning, kommunikasjon og fysiske handlinger er situert i kontekster, og å forstå koblingen mellom sammenhenger og individuelle handlinger er derfor noe av kjernepunktet i et sosiokulturelt perspektiv" (Säljö, 2001, s. 133). Hvorfor gjør mennesker som de gjør, og i hvilken kontekst gjøres det i? "Det kontekstuelle perspektivet i sosiokulturell teori er opptatt av at det som skjer på samfunnsnivå, henger sammen med det som skjer mellom mennesker og det som skjer i mennesket (Aasebø og Melhus, 2005, s. 27 i Holten, 2009, s. 39). I denne oppgaven er det interessante å se på aktørenes forskjellige syn, der de opererer i forskjellige kontekster, hvordan de handler innen den samme konteksten; språkkartleggingsdebatten. Aktører som førskolelærere, Utdanningsforbundet, Kunnskapsdepartementet og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste er representert i oppgavens datamateriale og har ulike forhold til barnehagefeltet. Samtidig er aktørene aktive i debatten om språkkartlegging skal innføres i barnehagen. Säljö (2001) skriver:

"Menneskelige handlinger er situert i sosiale praksiser. Vi handler med utgangspunkt i våre kunnskaper og erfaringer og det vi bevisst eller ubevisst oppfatter at omgivelsene

krever, tillater eller gjør mulig i en bestemt virksomhet. Dette er den grunnleggende analyseenheten i en sosiokulturell tradisjon; handlinger og praksis konstituerer hverandre" (Säljö, 2001, s. 131).

For oppgaven er dette sentralt da språkkartleggingsdebatten foregår mellom mennesker og deres felles og ulike kunnskapsbakgrunner. Deres synspunkter på språkkartlegging er forskjellige, der noen er for språkkartlegging av barn i barnehagen, mens andre er i mot. De kjemper med sine ulike perspektiver om å skape hegemoni i debatten, ved å fastlåse språket på deres måte (se avsnitt 4.4.2). Det sosiokulturelle perspektivet på menneskets språk er et "unikt og uendelig rik komponent for å skape og kommunisere kunnskap" (Säljö, 2001, s. 36). Säljö (2001) skriver videre at menneskelige kunnskaper er språklige og at det er diskursivt av natur. "Å utvikle diskurser om omverdenen er en av de mest påtakelige måtene som mennesker samler erfaringer og omskaper sin virkelighet på" (Säljö, 2001, s. 36).

## ***5.5 Analysens tre trinn***

I dette avsnittet vil analysens tre trinn presenteres, på den måten blir det enklere for leseren å forstå hvordan analysene er gjort og hvorfor det er blitt gjort på akkurat denne måten. Her har jeg blitt inspirert av Holten (2009) der hun i sin masteroppgave knytter forskningsspørsmål, analyser av og teoretisk grunnlag for analysen til hver del av Faircloughs analysemodell. Dette mener jeg er en oversiktlig måte som tydeliggjør analysestrategiene:

### **5.5.1 Trinn 1: Analyse av tekst**

Etter at datamaterialet var arbeidet med (se avsnitt 2.1.2), og tekstutsnittene var valgt ut, kunne jeg gå i gang med selve analysen. Tekstene er analysert med elementer fra diskursteorien til Laclau og Mouffe (2002) (se avsnitt 5.2 og 5.2.1). Det første jeg gjorde i arbeidet med tekstutsnittene var å stille disse forskningsspørsmålene:

- Hvilke nodalpunkter finnes i tekstene?
- Hvilke mønstre i form av krystalliseringer finnes i tekstene?
- Vil noen av nodalpunktene bli utfordret av flytende betegnelser?

Tekstutsnittenes analyseprosess begynte med å skulle finne nodalpunktet. I enkelte av tekstene kan det finnes flere nodalpunkter, noe som betyr at jeg har måttet ta et valg. Nodalpunkt kan også kalles for knutepunkt noe som muligens forklarer prosessen tydeligere

enn hva nodalpunkt gjør. Knutepunktet i teksten kan sies å være det punktet som de andre ordene henger sammen med, det teksten handler om. Da nodalpunktet var funnet kunne jeg se etter hvilke krystalliseringspunkter som ordnes rundt nodalpunktet. Krystalliseringspunkter er ord som sier noe om tekstens nodalpunkt, ord/tegn som ordnes rundt selve handlingen. Hvis et eller flere av ordene også kan bety noe mer enn handlingen i nodalpunktet, vil tegnene kjempe seg imellom om å skape betydning for nodalpunktet. Disse ordene kalles for flytende betegnere, og vil vises i flere av tekstanalysene (se kapittel 6). Når et nodalpunkt viser til krystalliseringspunkter i diskursen, viser flytende betegnere den kampen som foregår om tegnene mellom ulike diskurser (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 39). Etter at nodalpunktet, krystalliseringspunktene og eventuelt flytende betegnere var analysert fram, ville jeg gjøre analysene tydeligere. Derfor valgte jeg å oppsummere analysene i tabeller, på den måten vil det være enklere for leseren å se innholdet som er analysert fram i tekstene.

Tekstene vil analyseres i denne rekkefølgen:

1. **Analysér av:** Tekstenes nodalpunkt og krystalliseringspunkter
2. **Analysér av:** Tekstenes flytende betegnere

### 5.5.2 Trinn 2: Analyse av diskursiv praksis

Analysene av diskursiv praksis er bygget opp med elementer fra Faircloughs (1995) kritiske diskursanalyse (se avsnitt 5.1.1). I diskursiv praksis har jeg funnet ut hvilke diskurser som tekstene trekker på (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 93). For å finne ut av det stilte jeg disse forskningsspørsmålene:

- Hvem har produsert tekstene?
- Hvilke diskurser kan identifiseres om et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet?
- Hvordan trekker diskursene på tidligere skrevne tekster?
- Hva står ikke i teksten?

Det første som ble gjort var å gjøre rede for hvem som hadde produsert tekstene, deretter ble diskursene i tekstene identifisert. Etter å ha identifisert diskursen/diskursene kunne jeg se etter et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. Så leste jeg

gjennom tidligere skrevne tekster (intertekstualitet, se avsnitt 5.1.1) for å se om tidligere skrevne tekster trakk på diskursene jeg hadde identifisert i tekstene. Da jeg hadde gått gjennom tidligere skrevne tekster for å se videre på diskursenes innhold og om de trakk på andre diskurser, kunne jeg se på hva som ikke stod i tekstene. Ved å se på hva som ikke har fått plass i teksten kan jeg se på hva jeg oppfatter som ikke blir skrevet og om det er eventuelle diskurser som skulle hatt sin plass i teksten. I analysene av diskursiv praksis vil rekkefølgen nedenfor være gjeldende:

1. **Analyser av:** Tekstenes interdiskursivitet
2. **Analyser av:** Tekstenes intertekstualitet
3. **Analyser av:** Hva som ikke har fått plass i teksten

### 5.5.3 Trinn 3: Analyse av sosial praksis

I analysen av sosial praksis blir diskursene fra diskursiv praksis igjen utfordret av barnehagediskursen som er diskursordenen i denne oppgaven. Analysens teoretiske grunnlag er basert på: kritisk diskursanalyse, postmoderne perspektiver og sosiokulturelle perspektiver. For å gå videre måtte jeg stille noen forskningsspørsmål:

- Hvilke diskurser av diskursordenen (barnehagen) vil bli utfordret i analysen av en bredere sosial praksis?
- Hvilke konsekvenser vil diskursen(e) få for et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet?

I analysene av sosial praksis ser man på det sosiale som ligger rundt den kommunikative begivenheten (tekst) (Jørgensen og Phillips, 1999). Her skriver jeg om det som ligger rundt, og utfordrer diskursene som er blitt analysert fram gjennom diskursiv praksis. I selve analysen vil denne rekkefølgen være gjeldende:

1. **Analyser av:** Diskursiv praksis, og diskursiv praksis i forhold til den satte diskursordenen, og hvilke konsekvenser dette vil få for et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet.

## ***5.6 Analyseprosessen***

Etter å ha lest igjennom hele datamaterialet den første gangen hadde jeg noen tanker om hvilke diskurser som gjorde seg gjeldende i tekstene. Men det var ikke før etter andre gjennomlesning, etter at tekstutsnittene var klippet ut, at jeg kunne plassere tekstene innunder diskurser. Tankene bak fordelingen av tekstutsnittene var å finne tekster fra for siden, som sa noe av det samme som mot siden. Dermed kunne jeg se hvilken "hoved-diskurs" tekstene trakk på. Et eksempel er barnehagens egenart-diskursen der det er plassert tekster som sier noe om barnehagens egenart, både fra for og mot siden av språkkartleggingsdebatten.

I neste kapittel vil de diskursive analysene presenteres der materialet er analysert først som tekst, deretter diskursiv praksis og til slutt en bredere sosial praksis, som beskrevet ovenfor.

## ***5.7 Oppsummering***

I kapittelet 5 blir oppgavens diskursanalytiske tilganger og prosesser presentert. Jeg har valgt å følge Faircloughs (1995) kritiske diskursanalyse gjennom store deler av analysen, men velger å benytte multiperspektivistisk inngang ved å kombinere flere tilganger for å kunne undersøke temaet fra flere vinkler. Prosjektets multiperspektivistiske tilgang er bygget opp av Faircloughs (1995) kritiske diskursanalyse som benyttes ved analyser av diskursiv praksis og sosial praksis, Laclau og Mouffes (2002) diskursteori ved analyser av tekst og elementer fra sosiokulturelle perspektiver i analysen av sosial praksis. Tilgangenes forskjellige diskursanalytiske metoder og synspunkter vil beskrives og under kritisk diskursanalyse og diskursteori vil de verktøyene jeg benytter i analysen presenteres. Som de to siste avsnitt i dette kapittelet tar jeg for meg analyseprosessen gjennom de tre trinnene de fremstår i oppgavens analysekapittel.



## 6. DISKURSIVE ANALYSER

I dette kapittelet kommer oppgavens diskursive analyser, som er inspirert av Faircloughs (1995) tre-dimensjonale modell av tekst, diskursiv praksis og sosial praksis, og analysene i sin helhet kan ses ut fra postmoderne perspektiv (se avsnitt 4.3). Datamaterialets tekster er bygget opp med elementer fra diskursteorien (se avsnitt 5.2) Nodalpunkt i tekstene **utheves** og krystalliseringene som ordnes rundt nodalpunktet får en understrek. På den måten blir de mer synlige for leseren (Holten, 2009).

Gjennom de 5 diskursive analysene som er gjort nedenfor har jeg måttet ta valg som får betydning for hvilke funn som kommer til syne, andre vil muligens kunne gjøre andre analyser og få andre funn enn det jeg har fått. Fra et sosialkonstruksjonistiske perspektiv forstår vi verden ut ifra hva vi som gruppe bygger opp av kunnskaper og verdier. I dette tilfellet er jeg utdannet førskolelærer og har fått mine kunnskaper blant annet gjennom en tre-årig førskolelærerutdanning, gjennom arbeid i barnehage og i løpet av en toårig masterutdanning. Mine forståelser av det som er blitt gjort i denne masteroppgaven vil bære preg av disse erfaringene. Fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv er det viktig å være kritisk til den tatt-for-gitt-heten vi kan ha gjennom den verden vi befinner oss i. Dette har vært spesielt viktig i denne oppgaven med et sterkt engasjement for språkkartleggingsdebatten. Jeg har vært nødt til å være kritisk til mine egne forståelser, og ved å være åpen for å forstå begge sider av språkkartleggingsdebatten, har jeg fått muligheten til å komme dypere inn i debatten.

Før oppgavens diskursive analyser leses, vil jeg informere om at analysene skal leses fra tekst til sosial praksis, da analysene henger sammen.

### 6.1 Barnehagens egenart- diskurs

Begrepet barnehagens egenart handler om å ha et helhetlig blikk på barn og barndom og omsorg, lek og læring (Juell, 2009). Dette er en tradisjon som også kalles for den nordiske barnehagemodellen (se avsnitt 3.1). I analysedelen har jeg satt sammen tekst 1-4, der det kan se ut til at barnehagens egenart blir utfordret gjennom språkkartleggingsdebatten.

#### 6.1.1 Tekst

Tekst 1

*”Det er deres klokskap i bruk av verktøyene som vil sørge for at vi ikke forandrer barnehagens egenart eller handler i strid med formålet” (Rugtvedt, 2010, s. 157).*

I tekst 1 kan nodalpunktet være *barnehagens egenart*, der tegn som krystalliseres rundt nodalpunktet er, *deres klokskap, sørge for, vi ikke forandrer* og *strid*. Her kan det identifiseres flytende betegnere som kjemper om å skape betydning for nodalpunktet, der *deres klokskap* kjemper med *vi ikke forandrer*.

#### Tekst 2

*"I stortingsmeldingen om kvalitet i barnehagen, var det et hovedpoeng for kunnskapsministeren å uttrykke at vi vil ta vare på den norske barnehagetradisjonen og arbeide målrettet for å videreutvikle barnehagen innenfor denne tradisjonen" (Rugtvedt, 2010, s. 155).*

Nodalpunktet i tekst 2 kan være *den norske barnehagetradisjonen*, der ord som krystalliserer seg rundt nodalpunktet er, *kvalitet, ta vare på, arbeide målrettet* og *videreutvikle*. I tekst 2 identifiseres ingen flytende betegnere som kjemper om nodalpunktet den norske barnehagetradisjonens betydning.

#### Tekst 3

*"Den som mangler kunnskap og kompetanse om barnehagens egenart kan fort snuble og la seg besnære av enkle – og ofte dårlige verktøy. Vi ønsker å sikre at barnehagene gjør gode vurderinger av hvordan de skal gå fram" (Rugtvedt, 2010, s. 157).*

I tekst 3 kan nodalpunktet være *barnehagens egenart*, der flere ord krystalliseres rundt nodalpunktet, som *den, mangler kunnskap, kompetanse, dårlige verktøy, vi, sikre og gode vurderinger, de*. Her kan det leses flytende betegnere der tegn som *vi, sikre og gode vurderinger* kjemper med tegn som *den, mangler kunnskap, kompetanse, dårlige verktøy og de* for å skape betydning for nodalpunktet *barnehagens egenart*. Her leser jeg at det står mellom en *vi* og *de* andre- diskurs.

## Tekst 4

"I dag är **barnehagen** en del av utbildningssystemet, och den beskrivs av sina kritiker som en plats utan ett strukturert innehåll, som ett tomrum, som måste fyllas med skola og kartlegging, tidlig diagnos og tidlig behandling" (Johansson, 2010, s. 228).

Nodalpunktet i tekst 4 kan være *barnehagen*. Krystalliseringspunkter som ordnes rundt nodalpunktet er, *strukturert innehåll*, *ett tomrum*, *måste fyllas*, *skola*, *kartlegging*, *tidlig diagnos* og *tidlig behandling*. Her kan flytende betegner leses *skola*, *kartlegging*, *tidlig diagnos* og *tidlig behandling* kjemper på hver sin måte om å skape betydning til nodalpunktet.

### 6.1.1.1. Oppsummering

I barnehagens egenart-diskursens tekster har jeg analysert fram disse nodalpunktene og krystalliseringspunktene:

<b>Barnehagens egenart</b>	<b>Den norske-barnehagetradisjonen</b>	<b>Barnehagens egenart</b>	<b>Barnehagen</b>
Klokskap	Kvalitet	Mangler kunnskap	Strukturert innehåll
Forandrer	Ta vare på	Kompetanse	Ett tomrum
Strid	Arbeide målrettet	Dårlige verktøy	Måste fyllas
	Videreutvikle	Sikre	Skola
		Gode vurderinger	Kartlegging
			Tidlig diagnos
			Tidlig behandling

Denne oversikten viser et bilde av hva tekstene handler om. I *barnehagens- egenart-diskursen* viser krystalliseringene at det handler om klokskap og kompetanse, men også mangel på kunnskap. De viser også på den ene siden; forandring, strid, sikre, måste fyllas, ett tomrum, skole, kartlegging, tidlig behandling, mens på den andre siden; ta vare på, arbeide målrettet og videreutvikle. Krystalliseringspunktene viser her at det er ulike meninger om hva som skjer på barnehagefeltet, men også at noe er i ferd med å endres.

### 6.1.2 Diskursiv praksis

Tekst 1-3 er skrevet av Lisbet Rugtvedt (statssekretær i Kunnskapsdepartementet) og tekst 4 er skrevet av Jan-Erik Johansson (Professor i pedagogikk, Høgskolen i Oslo), i etterkant av konferansen om kartlegging i barnehagen ved Lærernes hus i juni 2010. Det identifiseres flere

diskurser i tekstene til barnehagens egenart-diskursen. I tekst 1 oppstår det en kamp mellom tegnene *deres klokskap* og *vi ikke forandrer* om betydningen til nodalpunktet *barnehagens egenart*. I tekst 2 trer det fram en *ta vare på-diskurs* og en *videreutviklings-diskurs* og i tekst 3 kjempes det mellom tegnene *den, mangler kunnskap, dårlige verktøy* og *de* med tegnene *vi, sikre og gode vurderinger*, om nodalpunktet *barnehagens egenart*. I tekst 3 kan diskursen som trer fram kalles for en *kunnskapsdiskurs*, der kunnskapen til førskolelærere blir utfordret av Kunnskapsdepartementets syn på deres kunnskap. I tekst 4 kjemper flere tegn om å skape betydning for nodalpunktet *barnehagen*, diskurser som identifiseres i tekst 4 kan være, *strukturert innhold-diskurs, ett tomrom-diskurs, må fylles-diskurs, skole-diskurs, kartlegging-diskurs, tidlig diagnose-diskurs* og en *tidlig behandling-diskurs*. Diskursen som tas med videre i analysen av sosial praksis fra tekst 4 er *skole-diskursen*, for slik jeg ser det kan de andre diskursene ses i sammenheng med denne diskursen.

Barnehagens egenart i endring, der nye krav fra utdanningssektoren kan utfordre barnehagens tradisjon kommer til uttrykk gjennom andre tidligere skrevne tekster (Hogsnes, 2010, Juell, 2009, Jansen, 2009 og Østrem, Johansson og Greve, 2009).

Ved å se på hva som ikke står i tekstene leser jeg i tekst 1 at barnehagepersonalet får et stort ansvar fra Kunnskapsdepartementet ved at det kommer an på deres klokskap i arbeidet med språkkartlegging, at ikke barnehagens egenart vil endres av Kunnskapsdepartementet. Selv med stort endringspress er det med avgjørende klokskap som gjør at ikke barnehagens egenart og tradisjon endres. I tekst 2 uttrykkes det at kunnskapsministeren ønsker å ta vare på og videreutvikle barnehagen innenfor den norske barnehagetradisjonen. Her er jeg usikker på om videreutviklingen av barnehagens egenart allikevel vil endre barnehagens egenart i en uønsket retning for førskolelærere, da jeg leser videre i tekst 3 at førskolelæreres kompetanse undervurderes der det uttrykkes at det behøves en sikring for at barnehagepersonell skal gjøre gode vurderinger. Vil det si at førskolelærere ikke kan gjøre gode vurderinger alene uten støtte i form av kartleggingsverktøy utviklet av andre enn førskolelærere selv? I tekst 4 skriver Johansson om kritikere som omtaler barnehagen som et tomt rom uten strukturert innhold. Det kan tolkes som at kritikerne mener at barnehagen må fylles med et innhold som kan finnes i skolen, og at barnehagen bør bli mer lik skolen.

### 6.1.3 Sosial praksis

Gjennom analyse av tekst og diskursiv praksis er flere diskurser identifisert. Diskursene er mangfoldige og uklare i kontekst med barnehagens egenart-diskursen. Det vil ikke være mulig å gå i dybden på alle diskursene, men jeg vil se nærmere på tre av dem, en *videreutviklings-diskurs*, *kunnskaps-diskurs* og *skole-diskurs*. I analysen av sosial praksis vil diskursene utfordres videre i forhold til barnehagens egenart-diskursen og oppgavens diskursorden (barnehagen).

Barnehagens egenart betegner barnehagens historiske og tradisjonelle egenart som omhandler et helhetlig syn på barnet og barndommen (se avsnitt 3.3). En nordisk barnehagemodell, eller en nordisk sosialpedagogisk tradisjon blir det også kalt. Lenge har det vært et tett samarbeid mellom de nordiske landene på barnehagefeltet, der det fokuseres på et helhetlig syn på omsorg, lek og læring (Hogsnes, 2010; Juell, 2009). Barnehagen er preget av et historisk bilde, et historisk preg som har båret barnehagen fram til der den er i dag. Fra et postmoderne perspektiv kan barnehagen ses på som en verden med mange mulige virkeligheter. Noen virkeligheter er det andre før oss som har bygget opp, og som påvirker barnehagen den dag i dag. Friedrich Fröbels (1782-1852) pedagogikk åpnet for en barnehage, der barn skulle få omsorg, og skulle få være frie til å utfolde seg i leken (Bleken, 2007). Barnehagene (Kindergarten) var åpne, og skulle være et sted både for barn og deres mødre (Johansson, 1996). "Barnehagen skulle være et alternativt småbarnstilbud som tok utgangspunkt i barnets, ikke samfunnets, interesser" (Bleken, 2007, s. 28). Fra et sosiokulturelt perspektiv kan jeg si at dette er en historisk kontekst som førskolelærere blir en del av gjennom sin tre-årig utdanning, en historisk og tradisjonell del av barnehagepedagogikken. Med andre ord er barnehagens tradisjon en stolthet for barnehagefeltet, og spørsmålet blir om denne tradisjonen forstås annerledes hos andre aktører som ikke er blitt en del av denne konteksten. Som tidligere skrevet i temakapittelet (kapittel 3), så har barnehagen gått fra å være en friere del av familiepolitikken til å bli en del av utdanningspolitikken, noe som har gjort at barnehagen har blitt en del av et større fellesskap. Da det nå er flere aktører som vil ha noe å si om barnehagen, kan det her se ut til at barnehagens egenart blir utfordret.

Juell (2009) stiller et viktig spørsmål i utfordringen med barnehagens egenart; hva slags barnehage ønsker vi [førskolelærere] oss? (Juell, 2009, s. 21). Et annet spørsmål som kan stilles er: Hva slags barnehage ønsker politikere seg? Ved å lese i Stortingsmeldinger som 16 (KD, 2006-2007), 41 (KD, 2008-2009) og 18 (KD, 2010-2011), leser jeg at

Kunnskapsdepartementet ikke ønsker å endre på barnehagens egenart. Som tekstene ovenfor beskriver ønsker kunnskapsministeren å *videreutvikle* barnehagen innenfor den norske barnehagetradisjonen, og gir førskolelærere ansvaret for at nye endringer på barnehagefeltet skal felles inn på en måte som ikke går i mot den norske barnehagetradisjonen. Bleken (2007) skriver om de ulike begrepene som brukes for å navngi hva man er ute etter, og tar for seg ordene utvikling og fornyelse. Hun forklarer at disse to begrepene tar utgangspunkt i det som er, for så å videreutvikles derfra. "Begge innebærer en vurdering av hva man har, hva man vil erstatte og hva man vil beholde. Begge har implisitte verdier som vekst og fremgang" (Bleken, 2007, s. 36). Videreutviklings-diskursen som ble identifisert ovenfor i tekst 2 bærer med seg faktorene som Bleken (2007) løfter her, og et kritisk spørsmål i denne sammenhengen vil være om barnehagens egenart vil utvikles og fornyes i den drakten den allerede befinner seg i, eller om den vil endres og moderniseres. Endring og modernisering er også to begreper Bleken (2007) definerer. "Endring innebærer ganske enkelt å gjøre noe på en annen måte, modernisering er i følge ordboken å omdanne noe etter tidens krav og smak" (Bleken, 2007, s. 36). Definisjonen av ordene endring og modernisering passer godt inn i barnehagens egenart-diskursen som via tekstene ovenfor kan ses som utfordret til endring, ikke videreutvikling. For som Bleken sier kan "i verste fall en dårlig gjennomtenkt endring bety et tilbakeskritt" (Bleken, 2007, s. 36).

Siden 2006 har barnehagen vært en del av Kunnskapsdepartementet sammen med skolen. Juell (2010) skriver at det er et økt press på et skolerettet fokus fra Kunnskapsdepartementet, og at det "kan åpne for at trykket på læring, tester, kontroll og skoleforberedende aktiviteter på sikt kan bli mye større i barnehagen" (Juell, 2010, s. 139). Dette uttrykkes det også for i tekst 4, der *skole-diskursen* framtrer. I språkkartleggingsdebatten fraråder Utdanningsforbundet bruk av kartleggingsverktøy fordi de mener at bruken av verktøyene innsnevrer barnehagens oppdrag, der det skal fokuseres på barns utvikling i sammenheng med barns kognitive, emosjonelle, motoriske utvikling i et sosialt fellesskap med barnehagens hverdagslige aktiviteter (Bellika, 2010). På mange måter skiller barnehagen seg her fra skolen som ikke har denne helhetstenkningen i hverdagen på lik linje med barnehagen.

Innen sosialkonstruksjonistiske perspektiver, derav postmodernistiske perspektiver forklares verden som det som mennesker sammen bygger opp av kunnskaper og verdier. Sammen har aktører på barnehagefeltet videreført barnehagens egenart siden Fröbel kom med grunnideen på 1800-tallet. Barnehagens egenart og tradisjon kan beskrives som en verden førskolelærere

og annet barnehagepersonell fortsetter å bygge videre på. En stor del av anerkjennelsen av førskolelærerne ligger i grunntanken om barnehagens egenart. For at førskolelærere skal få anerkjennelse, må barnehagen først og fremst anerkjennes som viktig i det samfunnet vi lever i. I flere år har den norske barnehagemodellen fått anerkjennelse fra blant andre OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Dette nevnes i Stortingsmelding 41 (2008-2009): "Den norske og nordiske barnehagemodellen høster internasjonal anerkjennelse og blir ofte brukt som et eksempel til etterfølgelse. Barnehagens egenart skal bevares, samtidig som barnehagens innhold og oppgaver skal utvikles videre i takt med samfunnsendringene og ny kunnskap og innsikt" (KD, 2008-2009, s. 6). Her kan jeg lese at barnehagens egenart ikke bare er viktig for førskolelærere, men anerkjennes også internasjonalt. Stortingsmelding 41 uttrykker også at barnehagens egenart er viktig, men at barnehagens innhold og oppgaver må videreutvikles i takt med samfunnsendringer, ny kunnskap og innsikt. I forhold til ny kunnskap og innsikt leser jeg i Stortingsmelding 16 (2006-2007) at "forskningen viser at 10-15 prosent av alle barn i førskolealder har en språkforsinkelse i tidlig alder. Det kan skyldes arvelige faktorer, skade eller for lite språkstimulering. Det er dermed en relativt stor småbarnsgruppe som har behov for ekstra støtte til språkutviklingen" (KD, 2006-2007, s. 23). Som en fotnote henvendes forskningen til Beichtman og Thorsen mfl, 1986. Ved å søke opp denne forskningen via google finner jeg ut at undersøkelsen er gjort i Toronto, Canada i 1986, og kalles for Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region, men her blir det ikke nevnt noen ved navn Thorsen, heller ikke videre i litteraturlista. Jeg stiller spørsmålsteget ved gammel forskning som er gjort i Canada til bruk for å satse på barns språkstimulering her i Norge. Kan dette kalles for ny kunnskap og innsikt?

Selv om egenarten til blant annet den norske barnehagen anerkjennes, stiller jeg fortsatt et spørsmålsteget til Kunnskapsdepartementets forståelse og respekt for den. Etter et søk i Stortingsmeldingene 16, 41 og 18, finner jeg ut at barnehagens egenart nevnes:

Stortingsmelding 16 (2006-2007)	Stortingsmelding 41 (2008-2009)	Stortingsmelding 18 (2010-2011)
0 forekomster av bruken av begrepet barnehagens egenart	3 forekomster av bruken av begrepet barnehagens egenart	0 forekomster av bruken av begrepet barnehagens egenart

I Stortingsmelding 16 (2006-2007, s. 19) skrives det om den norske barnehagen og anerkjennelsen fra OECDs eksperter. Barnehagens egenart nevnes ikke, men det som betegner egenarten beskrives som en kombinasjon av pedagogikk og omsorg, der det helhetlige synet på barn og barndom løftes fram. Spørsmålet videre om en eventuell konsekvens blir om Kunnskapsdepartementet velger å vektlegge denne anerkjennelsen, og heller fokuserer på å bygge videre på grunntanken bak barnehagens egenart, i stedet for å videreutvikle og endre den?

## **6.2 Diskurser om barnehagen i endring**

Barnehagefeltet har vært et utsatt område for endring de siste ti- femten år. Bleken (2007) skriver " i de siste ti årene har barnehagen vært utsatt for et nærmest overveldende sterkt endringspress utenfra (samfunnsendringer) og ovenfra (politikere)" (Bleken, 2007, s. 36). Diskurser om barnehagen i endring handler om de nye forslagsendringene som nå er på vei inn i norske barnehager, språkkartlegging av alle barn i barnehage.

### **6.2.1 Tekst**

Tekst 5

*"Endringer i utdanningssystemet medfører nye krav til barnehagens kvalitet og innhold, krav som forandrer barnehagens oppdrag og mandat som pedagogisk institusjon og arbeidsplass" (Kolstad, 2010, s. 183).*

I tekst 5 kan nodalpunktet være *barnehagens oppdrag*. Krystalliseringer som ordnes rundt nodalpunktet er, *endringer, nye krav, kvalitet, innhold og forandrer*. Flytende betegner kan ses om tegnene *endringer, nye krav og forandrer* som kjemper med *kvalitet og innhold* for nodalpunktets betydning. Det kan sies at det kjempes mellom en *endringsdiskurs* og en *stabilitetsdiskurs*.

Tekst 6

*"Språkkartlegging behøver ikke å endre den grunnleggende helhetlige forståelsen for barns utvikling og læring som førskolelærere har" (Rugvedt, 2010, s. 157).*



I dette tekstutsnittet kan nodalpunktet være *barns utvikling*. Krystalliseringspunkter som ordnes rundt nodalpunktet er, *språkkartlegging, endre, helhetlige forståelsen, læring og førskolelærere*. Her identifiseres ingen flytende betegnere.

### 6.2.1.1 Oppsummering

Nedenfor vil *endrings-diskursens* nodalpunkter og krystalliseringspunktet oppsummeres:

<b>Barnehagens oppdrag</b>	<b>Barns utvikling</b>
Endringer	Språkkartlegging
Nye krav	Endre
Kvalitet	Helhetlige forståelsen
Innhold	Læring
Forandrer	Førskolelærere

Nodalpunktene viser et todelt bilde. Det ene viser barnehagens oppdrag og det andre viser barns utvikling. Ved en oppsummering av krystalliseringspunktene vises et bilde der nye krav og endring blir satt i sammenheng med kvalitet og innhold, og at det eksisterende barnehagebildet forandres. Også i forhold til barns utvikling skjer det endringer der språkkartlegging og læring får mer plass.

### 6.2.2 Diskursiv praksis

Tekst 5 er skrevet av Lasse Kolstad (seniorrådgiver i Utdanningsforbundet), og tekst 6 er skrevet av Lisbet Rugtvedt (statssekretær i Kunnskapsdepartementet). I tekst 5 identifiseres en *endringsdiskurs* der tegn som *endringer, nye krav, og forandrer* kommer til uttrykk. I tekst 5 kommer det også fram en *stabilitetsdiskurs* ved tegn som *kvalitet og innhold*. I tekst 6 kan jeg lese en *helhetlig forståelses-diskurs* som får betydning gjennom krystalliseringspunktene.

Intertekstuelte kan diskurser om barnehagen i endring leses i tidligere skrevne tekster (Bjerkestrand og Pålerud et al., 2007, Bleken, 2005, Hogsnes, 2010, Juell, 2009).

Det som ikke står i tekstene ovenfor er hvilke nye krav som stilles til barnehagen fra utdanningssektoren. I stortingsmelding 41 blir det skrevet:

"Departementet foreslår å innføre et krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage. Formålet med tiltaket er å oppdage

barn som trenger ekstra språkstimulering tidlig og å kunne tilby dem tilrettelagte språkstimuleringstiltak" (KD, 2008-2009, s. 11).

I denne konteksten er det dette kravet fra Kunnskapsdepartementet som tekstene ovenfor skriver om. I tekst 5 leser jeg at Kolstad mener at både barnehagens oppdrag og mandat endres med det nye kravet, mens Rugtvedt i tekst 6 mener at ingenting behøver å endres selv med det nye kravet. Her kan uenigheten mellom Kolstad og Rugtvedt leses som et spenningsfelt, der de er uenige om språkkartlegging i barnehagen vil eller ikke vil endre barnehagens oppdrag og mandat. Det er derfor interessant å utfordre endringsdiskursen i en bredere sosial praksis.

### **6.2.3 Sosial praksis**

*Endrings-diskursen* som framtrer i tekst 5 og 6 kan vise et spenningsfelt mellom de to parter i språkkartleggingsdebatten. Kolstad i tekst 5 indikerer at de nye endringene i utdanningssystemet vil forandre barnehagens oppdrag og mandat, mens Rugtvedt i tekst 6 skriver at "den grunnleggende helhetlige forståelsen for barns utvikling og læring som førskolelærere har" (Rugtvedt, 2010, s. 157) ikke behøver å endres ved bruk av språkkartleggingsverktøy.

De nye endringene som i dette tilfellet skaper debatt mellom aktørene er Kunnskapsdepartementets krav om å gi tilbud om språkkartlegging til alle landets barnehagebarn (KD, 2008-2009). Kolstad skriver i tekst 5 at han mener at dette kravet vil endre barnehagens oppdrag og mandat. I Kolstads fagartikkel (2010) skrives det om førskolelæreres tidspress og at nye krav vil øke tidspresset førskolelærere allerede er preget av. Han skriver at de nye kravene med språkkartlegging vil presse andre viktige oppgaver bort fra hverdagen. "I lys av den pågående diskusjonen om kartlegging og testing i barnehagene er det grunn til å spørre om økt tid til slike oppgaver vil styrke eller svekke det faglige arbeidet i barnehagene" (Kolstad, 2010, s. 184).

På den andre siden mener Rugtvedt (2010) i tekst 6 at de nye endringene ikke behøver å endre barnehagens mandat og oppdrag, slik Kolstad beskriver i tekst 5. Rugtvedt (2010) skriver at "barnehagens samfunnsmandat – slik vi finner det i ny formålsparagraf – er bredt og omfattende" (Rugtvedt, 2010, s. 157). Hun skriver videre at Kunnskapsdepartementet ønsker at barnehagene skal gjøre gode vurderinger, og at det er opp til barnehagens ansatte å bruke klokskap i bruk av verktøyene, slik at barnehagens tradisjoner ikke endres. Rugtvedt (2010)

skriver at barnehagens samfunnsmandat er bredt og omfattende, og det kan leses mellom linjene at hun mener at mandatet i seg selv ikke går i mot det nye kravet om språkkartlegging i barnehagen. Vil det si at barnehagens samfunnsmandat åpner opp for en språkkartleggingspraksis? Ved å se nærmere på barnehagens rammeplan (2011) leses dette samfunnsmandatet:

"Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til barnas beste. Barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas. Barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som både gir utfordringer som er tilpasset barnas alder og funksjonsnivå og trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger. Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring og aktiv deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende. Barnehagen skal ha de fysiske, sosiale og kulturelle kvaliteter som til enhver tid er i samsvar med eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barns behov. Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing. Det norske samfunnet består i tillegg til majoritetsbefolkningen av det samiske urfolket, de nasjonale minoritetene og minoritetene med innvandrerbakgrunn. Geografisk mobilitet og en økende internasjonalisering har medført at det norske samfunnet er langt mer sammensatt enn tidligere. Det er derfor mange måter å være norsk på. Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen. Sosiale, etniske, kulturelle, religiøse, språklige og økonomiske forskjeller i befolkningen medfører at barn kommer til barnehagen med ulike erfaringer. Barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger" (KD, 2011, s. 8).

Uten å bevege seg for mye inn i barnehagens samfunnsmandat kan jeg allikevel lese den brede strukturen i mandatet, som muligens er åpen for en språkkartleggingspraksis i barnehagen. Det som er interessant er hva som blir skrevet videre i rammeplanen (2011): "dokumentasjon knyttet til enkeltbarn kan nyttes i tilknytningen til samarbeid med hjelpeinstanser utenfor barnehagen når dette skjer i samarbeid og forståelse med barnas foreldre/foresatte" (KD, 2011, s. 55). Videre under avsnitt *vurdering av barnehagens arbeid* blir dette derimot skrevet: "Barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier, jf. avsnittet over om dokumentasjon av enkeltbarns

utvikling" (KD, 2011, s. 56). Her leser jeg at Kunnskapsdepartementets forslag (KD, 2008-2009) om språkkartlegging av alle barn ikke stemmer overens med rammeplanens (2011) angitte rammer for dokumentasjon og evaluering. Barnehagens rammeplan skal i samsvar med barnehageloven legge til grunn for alt arbeidet i barnehagen, og her blir det tydelig uttrykt at forslaget til Kunnskapsdepartementet (KD, 2008-2009) om å språkkartlegge alle barn, ikke støttes av rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011).

I en kronikk skrevet av Margareth Sandvik (2009) tar hun opp rammeplanens beskrivelse av at enkeltbarn normalt ikke skal målvurderes, og at rammeplanens direkte henvendelse på dette punkt "burde avlive mistanken om at barnehagen skal innføre normert og standardisert kartlegging" (Sandvik, 2009, s.1). Det er tydelig at rammeplanen (2011) lett kan tolkes på forskjellige måter.

Rapporten fra ekspertutvalget om vurderingen av kartleggingsverktøy (KD, 2010-211b) tar opp problematikken med en bred og flertydig rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Barnehageloven (2005) og rammeplanen (2011) skal legge føringene for hvordan barnehagen skal arbeide. Verken barnehageloven eller rammeplan bruker ordet språkkartlegging, men kan tolkes i retning av en slik praksis der det skrives om dokumentasjon. Ekspertutvalget (2010-2011b) skriver at barnehageloven ikke nevner barnehagens arbeid med språk, men at det kommer tydelig fram som første fagområde (av syv) i rammeplanen. Det er også utarbeidet et *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (Høigård et al., 2009), heftet har tilknytning til rammeplanen. I rammeplanen (2011) blir det skrevet at personalet må "støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklige aktive eller har sen språkutvikling"(KD, 2011, s. 41). Spørsmålet er om dette betyr at personalet skal språkkartlegge alle barn for å finne ut om en eller flere av barna sliter med språkutviklingen?

Endringsdiskursen som ble identifisert i tekst 5 er nå blitt artikulert til å handle om hvordan de nye endringene Kunnskapsdepartementet vil innføre i barnehagen passer inn med barnehagens lov og rammeverk. Det blir her sett kritisk på barnehagens lov og rammeverk for sin flertydighet som lett kan tolkes i flere retninger. Spenningsfeltet i denne diskursen mener jeg oppstår der førskolelærere på den ene siden kan mene at rammeplanen tydelig uttrykker at den er i mot kartlegging av alle barn, mens Kunnskapsdepartementet uttrykker at den er flertydig og kan tolkes i den retning at det er mulig.

### 6.3 Diskurser om kunnskap og kvalitet i barnehagen

Kunnskap og kvalitet er sentrale temaer på barnehagefeltet i dag. Kunnskap, kompetanse, kvalitet, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling er ord som skaper en sentral handling ved tekstene nedenfor, det kan derfor ses både en kunnskapsdiskurs og en kvalitetsdiskurs i tekstene 7, 8 og 9.

#### 6.3.1 Tekst

Tekst 7

*"Det som Utdanningsforbundet mener vil gi resultater, er å få flere førskolelærere inn i grunnbemanningen, få færre barn i barnegruppene og kreve betydelig høyere kompetanse for assistentene. Dette er jo også foreslått av Stortinget, og det burde fått mye større oppmerksomhet i debatten. Det er i disse tiltakene mulighetene for **kvalitetsutvikling** ligger, og muligheten for å skape verdens beste barnehage ligger!" (Bellika, 2010, s. 189).*

I tekst 7 kan nodalpunktet *kvalitetsutvikling* identifiseres. Krystalliseringspunkter som ordnes rundt nodalpunktet er *resultater, flere førskolelærere, færre barn, høyere kompetanse, større oppmerksomhet*. Her ses det ingen flytende betegner som kjemper om å skape innhold for nodalpunktet.

Tekst 8

*"Førskolelærere med tid, kunnskap, kompetanse og vilje til handling er avgjørende for å sikre kvalitativt gode barnehager" (Kolstad, 2010, s. 183).*

Nodalpunktet i tekst 8 kan være *kvalitativt gode barnehager*, der tegn som *førskolelærere, tid, kunnskap, kompetanse, vilje til handling, avgjørende* og *sikre* krystalliserer seg om nodalpunktet. Jeg identifiserer ingen flytende betegner i denne teksten.

Tekst 9

***Kartleggingsverktøyene** skal kvalitetssikres bedre, og det skal stilles større krav til kompetanse for å bruke dem" (Rugtvedt, 2010, s. 155).*

I tekstutsnitt 9 identifiserer jeg nodalpunktet *kartleggingsverktøyene*.

Krystalliseringspunktene som ordnes rundt nodalpunktet er, *kvalitetssikres bedre, større krav og kompetanse*. Det identifiseres heller ingen flytende betegnere i dette utsnittet.

### 6.3.1.1 Oppsummering

Tekstene til barnehagens kunnskap og kvalitets-diskurs oppsummeres med nodalpunkter og krystalliseringspunkter nedenfor:

<b>Kvalitetsutvikling</b>	<b>Kvalitativt gode barnehager</b>	<b>Kartleggingsverktøyene</b>
Resultater	Førskolelærere	Kvalitetssikres bedre
Flere førskolelærere	Tid	Større krav
Færre barn	Kunnskap	Kompetanse
Høyere kompetanse	Kompetanse	
Større oppmerksomhet	Vilje til handling	
	Avgjørende	
	Sikre	

Nodalpunktene viser at tekstene handler om kvalitet i barnehagen, og at det er snakk om kartleggingsverktøy. Krystalliseringspunktene viser en gjentakelse ved bruk av ord som kunnskap og kompetanse, der også høyere kompetanse kommer til uttrykk. Flere førskolelærere, færre barn, større oppmerksomhet, tid og vilje til handling viser at barnehagen er i en endringsfase, og i denne konteksten handler det om kvalitet i barnehagen. Det kan også leses at kartleggingsverktøyene har fått innpass i barnehagen og at de nå skal kvalitetssikres bedre.

### 6.3.2 Diskursiv praksis

Tekst 7 er skrevet av Elin Bellika (sentralstyremedlem/kontaktperson i Utdanningsforbundet), tekst 8 har Lasse Kolstad skrevet (seniorrådgiver i Utdanningsforbundet), og tekst 9 har Lisbet Rugtvedt skrevet (statssekretær i Kunnskapsdepartementet). Diskurser som kan identifiseres gjennom tekstene ovenfor er i tekst 7 en *resultat-diskurs*, i tekst 8 en *tid-diskurs* og en *kompetanse-diskurs* i tekst 9.

Intertekstuelte kan diskurser innenfor barnehagefeltet om *resultat, tid og kompetanse* leses i flere tidligere skrevne tekster, som (Bjerkestrand, 2011, Pettersvold og Østrem, 2012).

I tekstene skrives det om kvalitet i barnehagen og hva som skal til for at det skal bli bedre kvalitet i norske barnehager. Ord som brukes er kvalitetssikring, og det vil jeg komme tilbake til i sosial praksis. Ved å se på hva som ikke står i tekst 7 kan det tolkes som at Bellika prøver å snu på debatten ved å fokusere på andre områder hvor kvaliteten kan høynes, enn ved bruk av språkkartleggingsverktøy. Når jeg leser tekst 8 tolker jeg at Kolstad prøver å uttrykke at det ikke er andre enn en førskolelærer med tid, kunnskap, kompetanse og vilje til handling som kan være med å danne kvalitativt gode barnehager. Her går kunnskap og kvalitetsdiskursen sammen om å skape kvalitativt gode barnehager, i følge Kolstad. Tekst 9 kan leses som at språkkartleggingsverktøyene som nå brukes i norske barnehager ikke er gode nok, derfor skriver Rugtvedt at det skal kvalitetssikres bedre. Kompetanse er også noe Rugtvedt nevner i sin tekst, som viser seg å være en viktig bit av kvalitetssikringen av kartleggingsverktøyene.

### **6.3.3 Sosial praksis**

Fra et postmoderne perspektiv vil det være viktig å stille spørsmålstegn ved noe som kan virke fastlagt og sikkert. Kvalitet er et slikt begrep for min del, et ord som ser ut til å stå sterkt med mye innhold. Det er derfor interessant å se via en bredere sosial praksis hva som ligger rammet rundt kvalitetsdiskursen i barnehagesammenheng. Diskursene som ble identifisert i tekst og diskursiv praksis vil derfor utfordres videre i analysen av sosial praksis.

Det er vanskelig å definere kort og konkret hva barnehagekvalitet er, da barnehagens mange aktører har ulike kvalitetsbehov. Søbstad (2002) skriver: "med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er" (Søbstad, 2002, s. 17 i Kvistad og Søbstad, 2005, s. 29). Også andre aktører som kommer i kontakt med barnehagen vil ha noe å si om barnehagekvaliteten, som politikere, kommunene, private eiere, osv.. Når så mange forskjellige aktører skal ha noe å si på kvaliteten i en barnehage, må et spørsmål stilles: hvordan kvalitetssikre en barnehage?

Det foreligger overordnede mål som Kunnskapsdepartementet pålegger barnehagene å forholde seg til, som Barnehageloven (2005) og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Dette er et grunnlag som skal ligge i alle landets barnehager. Etter et søk på kvalitet i rammeplanen (2011) finner jeg ut at disse kvalitetsbegrepene blir tatt i bruk: kvalitetsutvikling, god kvalitet, kvaliteten og kvalitetet. Søket på antall ganger

kvalitetsbegrepet er tatt i bruk ble 8 ganger i rammeplanens 66 sider. Når kvalitetsbegrepet nevnes skrives det blant annet om personalets kompetanse (s. 23), kvaliteten mellom mennesker (s. 34) og refleksjoner rundt barnehagens egenart og tradisjon (s. 57). Etter et søk i stortingsmeldingene 16, 41 og 18 finner jeg ut av kvalitetsbegrepet blir benyttet i stor grad:

<b>Begrepet:</b>	<b>Stortingsmelding 16 (2006-2007):</b>	<b>Stortingsmelding 41 (2008-2009):</b>	<b>Stortingsmelding 18 (2010-2011):</b>
Kvalitet	78 forekomster	349 forekomster	105 forekomster

De siste årene har barnehagen som tidligere skrevet vært i en endringsprosess der kvalitetsdiskursen har blitt mer gjeldende, og søket ovenfor tyder på at begrepet er viktig for politikere. Kvistad og Søbstad (2005) skriver om kvalitetssikring, og at dette begrepet er et såkalt moteord, et umulig ord og et trylleord (Kvistad og Søbstad, 2005, s. 17, 49-50). De mener det er et umulig ord fordi "det går ikke an å sikre en opplevelse av et fenomen. Videre kan en heller ikke sikre at en undersøkelse av visse forhold ved en virksomhet er en garanti for at alt er vel" (Kvistad og Søbstad, 2005, s. 50). Kvalitet må derfor i følge Kvistad og Søbstad (2005) oppleves.

I *kunnskap og kvalitets-diskursens* tekster brukes ord som kvalitetsutvikling, kvalitativt gode barnehager og kvalitetssikres bedre. I tekst 7 skrives det ut fra hva Utdanningsforbundet mener vil gi resultater for barnehagens kvalitet, der flere førskolelærere må inn i grunnbemanningen, færre barn i hver barnegruppe og høyere kompetanse for assistentene, da teksten er skrevet inn til debatten om språkkartlegging i barnehagen vil jeg påstå at det Utdanningsforbundet mener er at det først og fremst må fokuseres på menneskelig kompetanse i barnehagene, før eventuelle kartleggingsverktøy blir påkrevd, eller at det er dette som skal til for å kunne oppdage, støtte og hjelpe barn som trenger det. I tekst 8 skrives det om førskolelærerens kunnskap og kompetanse, om førskolelærerens tid og vilje til handling. Også her vil jeg påstå at Kolstad prøver å endre fokus bort fra språkkartlegging, ved å fokusere på førskolelæreren, og at en førskolelærer med tid, kunnskap, kompetanse og vilje til handling vil være det som skal til i barnehagens mangfoldige hverdag. Tekst 9 viser en mer direkte vending i språkkartleggingsdebatten. Rugtvedt skriver at verktøyene som nå blir benyttet i barnehagen skal kvalitetssikres bedre, og at det vil kreves kompetanse ved bruken av disse. En viktig fellesnevner for de tre tekstene ovenfor er fokuset på førskolelæreres



kompetanse. I en artikkel om kvalitetsutvikling skriver Bjerkestrand (2011) blant annet om et stort kvalitetsproblem i norske barnehager, og det er mangelen på førskolelærere og det økte tallet på dispensasjoner landet over. Det er et sterkt bånd mellom barnehagekvalitet og personalets kompetanse skriver hun (Bjerkestrand, 2011, s. 65). Kvalitetsbegrepet kan deles inn i tre deler: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet (Bjerkestrand, 2011). Strukturkvaliteten omfatter det som er skrevet ovenfor, mens prosesskvalitet kan forklares som det pedagogiske innholdet i barnehagehverdagen, deretter blir resultatkvalitet definert som det resultat som kommer ut av det pedagogiske innholdet. Bjerkestrand (2011) uttrykker at det ikke er ønskelig å fokusere på resultatkvalitet i norske barnehager, og skriver at det er forbeholdt skolen. "For skolen er en indikator for resultatkvalitet elevenes prestasjoner, slik de kommer til uttrykk i nasjonale prøver og internasjonale sammenlikninger. I barnehagesektoren er det ikke ønskelig å samle data på det enkelte barns nivå – barnehagens mandat inviterer ikke til at barns kompetanse skal være gjenstand for vurdering" (Bjerkestrand, 2011, s. 65).

Dahlberg et al., (2002) har med et kritisk blikk stilt spørsmålstegn ved om kvalitet er "en tom krukke som vi kan fylle med stadig nytt meningsinnhold? Eller er det en full krukke, med helt spesielt og ikke erstattbart meningsinnhold?" (Dahlberg, et al., 2002, s. 160). I norske barnehager brukes rammeplanen (2011) som et grunnlag for barnehagens meningsinnhold, og førskolelærere kan tolke og bruke rammeplanen på den måten som passer best for barnas alder og avdeling. Videre skriver Dahlberg et al., (2002) at kvalitetsbegrepet kan defineres på en modernistisk måte der det betraktes som en objektiv, universell og fattbar standar (Dahlberg, et al., 2002, s. 160). Fra et postmodernistisk perspektiv vil man heller fokusere på "kompleksitet, verdier, mangfold, subjektivitet, flere perspektiver og kontekst i tid og rom" (Dahlberg, et al., 2002, s. 161). Kvalitetsbegrepets forståelse fra et modernistisk perspektiv og fra et postmodernistisk perspektiv kan vise et bilde der barnehagehverdagen nå har rammeplanen som grunnlag for alt arbeidet i barnehagen, der arbeidet med barna er preget av kompleksitet, verdier, mangfold, subjektivitet, flere perspektiver og kontekst i tid og rom, mens med en innføring av språkkartlegging av alle barn og mindre tid til et helhetlig arbeid med rammeplanens syv fagområder, vil muligens hverdagen bli mer preget av objektivitet, universell og fattbar standar?

## 6.4 Lønnsom investering- diskurs

Lønnsom investering-diskursen er analysert fram gjennom lesninger av tekstene nedenfor, og er en av tekstenes nodalpunkt. Videre vil diskurser i diskursen analyseres videre gjennom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis.

### 6.4.1 Tekst

Tekst 10

*"Externa utvärderingar av olika slag ökar nu över hela världen, också i våra nordiska länder. Politiker vill ha bevis för att det betalar sig att satsa på små barn i förskolan" (Pramling Samuelsson, 2010, s. 159).*

I tekstutsnitt 10 kan nodalpunktet være *små barn i förskolan*, der krystalliseringspunktene som ordnes rundt nodalpunkter er, *externa utvärderingar*, *politiker vill ha bevis*, *betalar sig* og *satsa på*. Her ser jeg flytende betegner der alle krystalliseringspunktene kjemper på hver sin måte om å skape betydning for nodalpunktet. Fire diskurser kjemper om å få skape betydning til nodalpunktet små barn i förskolan, disse er: *utlevering-diskurs*, *bevis-diskurs*, *økonomi-diskurs* og en *satse-diskurs*.

Tekst 11

*"Tidlig innsats betyr å tenke mer forebygging og mindre reparasjon. Mer mestring og færre nederlag i skolen. Tidlig innsats betyr å satse mer på den viktige småbarnsalderen og gripe raskere inn med støtte underveis når problemer oppstår"(Rugtvedt, 2010, s. 156).*

I tekstutsnitt 11 leser jeg fram nodalpunktet *den viktige småbarnsalderen*, hvor krystalliseringspunkter som, *tidlig innsats*, *mer forebygging*, *mindre reparasjon*, *mer mestring*, *færre nederlag*, *satse mer*, *gripe raskere inn* og *når problemer oppstår* ordner seg rundt nodalpunktet. Flytende betegner kan identifiseres der alle krystalliseringspunktene kjemper om å skape betydningen til nodalpunktet *den viktige småbarnsalderen*. Det kan identifiseres 8 diskurser som kjemper om betydningen til nodalpunktet *den viktige småbarnsalderen*, disse er en *innsats-diskurs*, *forebygging-diskurs*, *reparasjons-diskurs*, *mestrings-diskurs*, *nederlags-diskurs*, *satse-diskurs*, *tiltaks-diskurs* og en *problem-diskurs*.

## Tekst 12

"Sett i lys av regjeringens vektlegging av barnehagen som en lønnsom investering og et velferdstiltak med effekt på barns læringsutbytte og sosial utjevning, er det nærliggende å se kartlegging som et attraktivt verktøy for sterkere styring og økt kontroll med barnehagens pedagogiske praksis" (Østrem, 2010, s. 198).

Nodalpunktet i tekst 12 kan være *barnehagens pedagogiske praksis*. Krystalliseringspunkter som ordnes rundt dette nodalpunktet kan være, *lønnsom investering, velferdstiltak, effekt, sosial utjevning, kartlegging, attraktivt verktøy, sterkere styring og økt kontroll*. Her ses det syv diskurser som hver for seg kjemper om å skape betydning for nodalpunktet *barnehagens pedagogiske praksis*, disse er en *investerings-diskurs, tiltaks-diskurs, effekt-diskurs, sosial utjevnings-diskurs, kartleggings-diskurs, styrings-diskurs og kontroll-diskurs*.

### 6.4.1.1 Oppsummering

Nedenfor vil *lønnsom investerings-diskursens* nodalpunkter og krystalliseringspunkter oppsummeres:

<b>Små barn i førskolan</b>	<b>Den viktige småbarnsalderen</b>	<b>Barnehagens pedagogiske-praksis</b>
Externa utvärderingar	Tidlig innsats	Lønnsom investering
Politiker vill ha bevis	Mer forebygging	Velferdstiltak
Betalar sig	Mindre reparasjon	Effekt
Satsa på	Mer mestring	Sosial utjevning
	Færre nederlag	Kartlegging
	Satse mer	Attraktivt verktøy
	Gripe raskere inn	Sterkere styring
	Når problemer oppstår	Økt kontroll

Nodalpunktene viser at tekstene handler om små barn i barnehagen, den viktige småbarnsalderen og den pedagogiske praksisen. Krystalliseringspunktene viser en side der tidlig innsats står sterkt med; mer forebygging, mindre reparasjon, mer mestring, færre nederlag, gripe raskere inn, når problemer oppstår. Krystalliseringspunktene kan også vise at barnehagen er en lønnsom investering der kartlegging blir viktig for sterke styring og økt kontroll, der politikere vil ha bevis for at barnehagens pedagogiske praksis lønner seg.

### 6.4.2 Diskursiv praksis

Tekst 10 er skrevet av Ingrid Pramling Samuelsson (Professor ved Göteborgs universitet), mens tekst 11 er skrevet av Lisbet Rugtvedt (statssekretær i Kunnskapsdepartementet), og tekst 12 er skrevet av Solveig Østrem (Førsteamanuensis ved Høgskolen i Vestfold). Ved å lese oppsummeringen for nodalpunkter og krystalliseringspunkter ovenfor finner jeg ut at ordet *satse* gjentar seg i tekst 10 og 11, mens ord som *mer*, *mindre*, *færre* og *når* brukes i tekst 11. Småordene kan indikere en prosessdiskurs, som her viser et fokus på tidlig innsats, noe som også viser seg i tekst 10 og 11 der ordet *satse* gjentar seg. I tekst 12 viser krystalliseringene også en dreining mot tidlig innsats, men der skrives det mer direkte om kartlegging, attraktive verktøy, effekt og lønnsom investering blant annet. Det kan derfor ses både en prosess-diskurs og en *satse*-diskurs i tekstene ovenfor.

Diskursene som er analysert fram tilhører både en overordnet barnehagediskurs og en politikdiskurs, da *prosess-diskursen* og *satse-diskursen* kan sies å foregå inne i en barnehage, men også er på dagsorden på det politiske plan i disse tider.

Intertekstuellet kan *prosess-diskursen* og *satse-diskursen* leses i andre tidligere skrevne tekster som viser til hvordan det nå blir satset på små barn i barnehagen og prosessen som nå blir vektlagt for at flere barn skal få tidlig hjelp om nødvendig. (Holten, 2011, Solheim, 2010).

I tekst 10 kan det leses som at ordet *bevis* blir satt i sammenheng med kartleggingsverktøy. Slik jeg forstår det er hensikten med kartlegginger av alle barn at førskolelærerne skal finne ut om det er barn som henger etter i utviklingen, og deretter hjelpe disse barna slik at de får muligheten til å følge utviklingen til barn på sin egen alder. Kort sagt begynner barnehagepersonalet å jobbe med barna selv, eller ved å få hjelp fra andre instanser før barnet begynner på skolen. Dette kan beskrives som tidlig innsats der barnet får hjelp før skolestart. Kanskje barnet er på samme "nivå" med sine klassekamerater når barnet begynner på skolen, og kanskje skolen slipper unna med spesialundervisning og henvisninger til andre instanser? I tekst 11 brukes begrepet tidlig innsats, og det står skrevet "*satse* på den viktige småbarnsalderen". Hvorfor den er så viktig står skrevet i teksten som at man kan avdekke problemer tidlig i småbarnsalderen, her blir det ikke skrevet noe om hvem småbarnsalderen er viktig for, om den er viktig for barna selv eller for andre, som samfunnet rundt. I tekst 12 legger jeg spesielt merke til ordet kontroll, og at det skrives kontroll over barnehagens pedagogiske praksis. Spørsmålet er om Kunnskapsdepartementet mener at førskolelærere ikke

har gode nok kunnskaper om barns utvikling, og derfor behøver en sikring i form av kartleggingsverktøy.

### 6.4.3 Sosial praksis

I analysen av en bredere sosial praksis vil *tidlig innsats-diskursen* som ble avdekket i tekstene og i diskursiv praksis, åpnes og utfordres.

Tidlig innsats kommer direkte fram i tekst 11, der det står skrevet "tidlig innsats betyr å satse mer på den viktige småbarnsalderen", det gjør det derfor interessant å se nærmere på *tidlig innsats-diskursen*. Etter et søk i stortingsmeldingene 16,41 og 18 finner jeg ut at begrepet ofte blir benyttet, men tidlig innsats blir som regel satt i sammenheng med to andre begreper, sosial utjevning og livslang læring:

<b>Begrepene:</b>	<b>Stortingsmelding 16 (2006-2007):</b>	<b>Stortingsmelding 41(2008-2009):</b>	<b>Stortingsmelding 18 (2010-2011):</b>
Sosial utjevning:	42 ganger	14 ganger	3 ganger
Tidlig innsats:	21 ganger	17 ganger	54 ganger
Livslang læring:	13 ganger	13 ganger	3 ganger

Hva ligger i disse begrepene? Etter å ha søkt opp begrepet sosial utjevning i stortingsmelding 16, 41 og 18, leser jeg at regjeringen ønsker at flere skal nå sine mål og lykkes. "Sosial utjevning skapes gjennom langsiktig og systematisk arbeid over tid" (KD, 2006-2007, s. 11). Utdanningssystemet må jobbe for ikke å videreføre sosiale forskjeller og heller ikke forsterke dem (KD, 2006-2007). I Stortingsmelding 16 (2006-2007, s. 12) blir det skrevet at det viktigste utgangspunktet for sosial utjevning er et godt barnehagetilbud og en offentlig fellesskole med høy kvalitet. Gjennom barnehagens historie har det vært et mål å jobbe med sosial utjevning (KD, 2008-2009). Regjeringen ser potensialet i barnehagen, og skriver at barnehagen er en viktig arena for sosial utjevning.

Allerede i tittelen til Stortingsmelding 16 (2006-2007) blir det skrevet tidlig innsats. I innholdsfortegnelsen har et av underkapitlene fått navnet: "Mulighetene ligger i tidlig innsats"

(KD, 2006-2007, s. 5). Gjennom Stortingsmelding 16 blir det skrevet om viktigheten av at alle barn og unge får muligheten til en god læringsutvikling, for alle har et læringspotensial. Regjeringen vil møte hvert barns behov, og tilrettelegge for barnets opplæring på en god måte (KD, 2006-2007). "Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder" (KD, 2006-2007, s. 10). Figur 1.2 viser hvordan bildet ser ut, hvordan barns språkutvikling i småbarnsalderen kan få betydning for skulk i grunnskolen og frafall i videregående skole (KD, 2006-2007, s. 10). Deretter skrives det hvordan et slikt utfall kan unngås, og det er her språkkartleggingsverktøy kommer inn. For at man skal kunne sette inn tiltak tidlig, er det viktig å identifisere barn og unge, hvor man ser at deres læringsutvikling ikke er tilfredsstillende (KD, 2006-2007). "Det finnes verktøy og hjelpemidler som kan være nyttige i en slik vurderingsprosess. Mange helsestasjoner og barnehager har gode erfaringer med ulike verktøy for språkkartlegging" (KD, 2006-2007, s. 11).

I Stortingsmelding 41 forklares tidlig innsats på denne måten: "Med tidlig innsats menes både et godt pedagogisk tilbud fra barna er små, og at problemer forebygges eller løses tidlig i hele utdanningsløpet" (KD, 2008-2009, s. 5). Senere i meldingen står det skrevet at regjeringen ser potensialet i barnehagen, og hvordan barnehagen er unik som arena for tidlig innsats og sosial utjevning (KD, 2008-2009). I likhet med Stortingsmelding 16, har også 18 (2010-2011), tidlig innsats som tittel: "Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov" (s.1). Avsnitt 3.3.1 viser til tidlig innsats og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, der de viser til den røde tråden tidlig innsats og kompetanseutvikling i barnehage og skole (s. 8). Deretter står det skrevet at "Troen på at problemer løser seg etter hvert, viser seg i mange tilfeller å være feil" (KD, 2010-2011, s. 8). Det er henvist til Stortingsmelding 16, da det skrives at "Forskning viser at norsk utdanning har vært preget av en vente-og-se-holdning" (KD, 2010-2011, s. 8).

I Stortingsmelding 16 (2006-2007) skrives det at "barnehagen skal legge grunnlaget for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn" (KD, 2006-2007, s. 9). I Stortingsmelding 41 om kvalitet, beskrives viktigheten av å ta barns læring og utvikling på alvor, slik at barnehagen kan ruste alle barn for livslang læring (KD, 2008-2009). Målet er ikke at alle skal ende opp med å ta høyere utdanning, "men alle skal få et solid grunnlag for livslang læring" (KD, 2006-2007, s. 3).

De tre begrepene viser seg å ha mye innhold, og dette innholdet går igjen i de tre stortingsmeldingene, noen i større grad enn andre. Barnehagen har vist seg å være en viktig del av utdanningssystemet, og får et stort ansvar med å legge grunnlaget for barns livslange læring, ved å være tidlig ute med å gi hjelp og støtte og være et sentralt bidrag til sosial utjevning. Mens stortingsmeldingene legger stor vekt på disse tre begrepene leser jeg i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) at begrepet livslang læring benyttes to ganger på side 12 og 33, mens sosial utjevning og tidlig innsats ikke nevnes en eneste gang. Jeg stiller derfor spørsmålsteget ved maktsubjekters oppslutning om tre gyldne ord som skal gjelde for barnehagens pedagogiske praksis. Det kan også spørres fra et sosiokulturelt perspektiv om hvordan Kunnskapsdepartementet tenker i forhold til barnehagens kontekst, der det gjennom tre gyldne ord kan handle om økonomiske gevinster ved stor fokusering på menneskelig kompetanse til fordel for samfunnets framtid. Det kommer tydeligere fram her:

"Samtidig er det viktig at vi får et samfunn som har den kompetansen vi har behov for"(KD, 2010-2011, s. 65). Som sitatet ovenfor viser er det viktig at barna får den kompetansen samfunnet behøver. I temanotat 1/2009, *Jakten på barnehagens egenart*, skriver Einar Juell blant annet om nytteperspektivet, der "barn sees som et menneske som skal formes, som en framtidig investering for samfunnet" (Juell, 2009, s. 13). I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) blir det skrevet: "For hver krone fellesskapet bruker på slike tiltak [språkstimulering i førskolealder], får samfunnet mellom 1,4 og 4,5 kroner tilbake, noe som er en avkastning på mellom 40 og 350 prosent" (KD, 2006-2007, s. 67). Videre i Stortingsmeldingen blir det skrevet at "Effekten av tiltakene øker jo tidligere de blir satt inn, og jo mer omfattende de er. Effekten er størst for barn som i utgangspunktet har lav sannsynlighet for å lykkes i utdanningssystemet" (KD, 2006-2007, s. 67). Avkastningen for investeringen av en dollar når en person er ung, er høyere enn avkastningen for investeringen av en dollar når en person er eldre, uttrykker flere forfattere av rapporten "Starting Strong II" (KD, 2010-2011b). Det finnes derfor sterke motiver for å satse på tidlig utdanning. (KD, 2010-2011b). Ved å satse på tidlig læring og tidlig innsats, kan flere få tidlig hjelp, og den enkelte kan ha større muligheter til å lykkes, ved at den enkelte får gode jobber. Dermed egner barnehagen seg for fremtidens voksne, for samfunnet. Konsekvensene for et mulig spenningsfelt kan være synet aktørene har på barnet. For Kunnskapsdepartementet kan det her se ut til at barnet ses i et

framtidsperspektiv, et nytteperspektiv med økonomiske fordeler, mens førskolelærere fokuserer på barnet her og nå.

## 6.5 Profesjons-diskurs

Profesjons-diskursen handler om førskolelæreres posisjon i samfunnet, og den tilliten og anerkjennelsen de møter fra politikere og fra samfunnet generelt. Tekstene nedenfor tar for seg en av de nye endringsutfordringene for førskolelærerprofesjonen i disse dager.

### 6.5.1 Tekst

Tekst 13

*"Jeg ser av debatten at noen mener forslaget om språkkartlegging undergraver tilliten til barnehagepersonalets kompetanse. Jeg vil si tvert i mot! Det er nettopp i anerkjennelse av at personalet i barnehagene har mulighet til å se bredt på barns språklige kompetanse, at vi har fremmet forslaget om språkkartlegging i barnehagen" (Rugtvedt, 2010, s. 157).*

Nodalpunktet i tekst 13 kan være *språkkartlegging*, der tegn som krystalliseres rundt nodalpunktet er, *forslaget, undergraver tilliten, barnehagepersonalets kompetanse, anerkjennelse og barns språklig kompetanse*. Her kan det ses flytende betegner som kjemper om nodalpunktets betydning, der en *kompetansediskurs* kjemper med *anerkjennelsesdiskurs* og en *tillitdiskurs* på hver sin måte om å skape betydning til nodalpunktet *språkkartlegging*.

Tekst 14

*"Nå er tiden moden for å ta plass! Tiden er moden for å stille krav på barnehagens vegne. Tiden er moden for å møte verden profesjonelt, og uten beskjedenhet for den kunnskapen vi har. Vi skal bruke den kunnskapen, og den klokskapen til å utvikle verdens beste barnehage – og da trenger vi samfunnet omkring oss. Vi skal ikke stenge andre ute, men vi skal ha klare meninger om hvor langt innenfor porten andre skal få komme. Vi skal kreve frihet i vårt pedagogiske virke. Vi skal kreve frihet til å velge de verktøy og metoder som vi mener er best for utviklingen til de barna som vi har ansvar for til enhver tid. Vi skal kreve å beholde faglig frihet og autonomi i yrkesutøvelsen vår" (Bellika, 2010, s. 188).*

I tekst 14 kan nodalpunktet være *yrkesutøvelsen vår*, som har flere krystalliseringspunkter rundt seg *stille krav, profesjonelt, beskjedenhet, kunnskapen, vi, klokskap, faglig frihet og autonomi*. Her identifiseres det ingen flytende betegner.



### 6.5.1.1 Oppsummering

Profesjons-diskursens nodalpunkter og krystalliseringspunkter oppsummeres nedenfor:

<b>Språkkartlegging</b>	<b>Yrkesutøvelsen vår</b>
Forslaget	Stille krav
Undergraver tilliten	Profesjonelt
Barnehagepersonalets-	Beskjedenhet
kompetanse	Kunnskapen
Anerkjennelse	Vi
Barns språklige kompetanse	Klokskapen
	Frihet
	Faglig frihet

Nodalpunktene viser på den ene siden språkkartlegging og på den andre siden yrkesutøvelsen vår. Krystalliseringspunktene viser hvordan barnehagepersonalets kompetanse på en måte får anerkjennelse fra politikere for at de får muligheten til å kartlegge barns utvikling, mens på en annen side undergraves tilliten fordi personalet ikke mestrer å kartlegge barns utvikling uten verktøy. Kunnskap og kompetanse står i et spenningsfelt med kartleggingsverktøy. Den siste teksten viser hvordan førskolelærere nå må vise fram den kunnskapen de har om barn og bli mer profesjonelle uten beskjedenhet.

### 6.5.2 Diskursiv praksis

Tekstene ovenfor er skrevet av Lisbet Rugtvedt (statssekretær i Kunnskapsdepartementet), og Elin Bellika (sentralstyremedlem/kontaktperson barnehage for Utdanningsforbundet). Alle er skrevet i etterkant av kartleggingskonferansen ved Lærernes hus i juni 2010, og ligger ute på [www.nordiskbarnehageforskning.no](http://www.nordiskbarnehageforskning.no). I tekst 13 analyseres det fram en *anerkjennelsesdiskurs*. Anerkjennelse er et ord som utkrystalliseres til tekstens nodalpunkt, men som også er en interessant diskurs og ta med videre da den kjempet med en *tillit-diskurs* for å skape betydning for nodalpunktet i tekst 13. I tekst 14 leser jeg flere diskurser, men særlig en mener jeg blir dominerende i denne teksten, og det er *beskjedenhets-diskursen* som får betydning gjennom nodalpunktet *yrkesutøvelsen vår*.

Intertekstuelte kan diskursene lese i flere tidligere skrevne tekster som fokuserer på førskolelæreres anerkjennelsesbehov og utfordringene som ligger i førskolelæreres tillit fra

samfunnet. Tekster som tar for seg disse temaene er (Moen, 2006, Pettersvold og Østrem, 2011).

Ved å se nærmere på hva som ikke står skrevet i tekstene ser jeg at det i tekst 13 beskrives at det er en anerkjennelse av barnehagepersonalet at det blir foreslått kartlegging i barnehagen, men det kan allikevel virke som om barnehagepersonalets anerkjennelse ikke blir respektert uten en sikring i form av kartleggingsverktøy. Tekst 14 forstår jeg som at det er på tide at førskolelærere gjør seg tydeligere for andre aktører og krever å fortsette å bygge opp barnehagen på det historiske og tradisjonelle grunnlaget det ligger på. Jeg leser videre at det er førskolelærernes profesjon og at de ikke lenger er beskjedene for å si i mot andre som prøver å endre det førskolelærerne har bygget opp.

### **6.5.3 Sosial praksis**

Det blir identifisert flere diskurser i tekst og diskursiv praksis ovenfor. Som tidligere skrevet vil ikke alle diskursene få plass i en videre analyse av sosial praksis, derfor er det valgt ut diskurser som jeg mener har stor betydning for både analysedelens diskurs (profesjonsdiskursen) og oppgavens diskursorden (barnehagen). Diskursene som utfordres i sosial praksis blir derfor: *anerkjennelses-diskurs, tillit-diskurs og beskjedenhet-diskurs*.

Fra et sosiokulturelt perspektiv kan førskolelærere ses som en gruppe som er sammenvevd i en kontekst, og denne konteksten kan kalles for profesjons-diskursen. Profesjonskonteksten trer førskolelærere inn i ved å ta en tre-årig førskolelærerutdanning. Torgersen (1972) forklarer profesjon på denne måten: "En klassisk definisjon er at vi har en profesjon <<hvor 1) en bestemt langvarig utdanning erverves av 2) personer som stort sett er orientert mot oppnåelse med denne utdanningen>> (Torgersen, 1972, s. 10 i Moen, 2006, s. 35). Videre skriver Moen (2006) at det helt sentrale ved en profesjon er påvirkningsmulighetene profesjonen har i samfunnet. Her handler det om en yrkesgruppes kompetanse og hvor kompetent yrkesgruppen er til å besvare spørsmål fra profesjonens arena, som i dette tilfellet er barn, barndom og barnehage. I tekst 13 ble to diskurser analysert fram, en anerkjennelsesdiskurs og en tillitsdiskurs. Moen (2006) skriver at profesjonen er avhengig av å få tillit fra samfunnet i den jobben de gjør med barna, og noe det er interessant å stille spørsmålsteget ved er politikeres tillit til denne profesjonen. I en artikkel skrevet av Pettersvold og Østrem (2011) kan de fortelle hvordan utdanningsdirektøren i Drammen uttrykte seg om førskolelærerprofesjonen under KS`barnehagekonferanse 31.januar 2011.

"Jeg kan ikke stole på pedagogenes synsing, sa utdanningsdirektøren" (Pettersvold og Østrem, 2011, s. 48). Deretter skriver de at utdanningsdirektøren "erklærte seg som tilhenger av målstyring, klare læringsmål for hvert enkelt barn og omfattende bruk av kartlegging" (Pettersvold og Østrem, 2011, s. 48). Trangen til kontroll over barnehagenes innhold med bruk av kartlegginger mener innspillforfatterne har en felles premiss: "manglende tillit til førskolelæreres kompetanse" (Pettersvold og Østrem, 2011, s. 48). De reiser så et spørsmål som det er verdt å merke seg i denne sammenhengen, og det er om førskolelærere har godtatt en virkelighetsbeskrivelse som indikerer en mangel på kompetanse?

I tekst 14 ble beskjedenhets-diskursen identifisert, noe som gjør at det er interessant å stille spørsmålet: hva er det som gjør at førskolelærere har grunn til å være beskjedene med sin kunnskap og kompetanse? Bellika (2010) uttrykte at tiden nå er moden for å være profesjonelle uten beskjedenhet. Det kan leses som at førskolelærere der ute må vise sin kunnskap og kompetanse på en tydeligere måte enn før, og erkjenne sin profesjonskunnskap uten beskjedenhet for samfunnet og politikere. Som Pettersvold og Østrem (2011) uttrykte kan det her se ut til at førskolelærere ikke har vært flinke nok til å si imot når politikere og andre mener noe om barnehagen, og ønsker endringer på barnehagefeltet.

Johansson (2010) og Østrem (2010) uttrykker i sine fagartikler at barnehagen blir presset mot det spesialpedagogiske feltet. "Det burde være en selvfølge at også barnehagepedagogikken blir akseptert som en likestilt part når framtidens barnehagepedagogiske system skal utformes. Men det kan se ut som at det i dag er skolen, spesialpedagogikken og økonomien som tar over styringen av barnehagen" (Johansson, 2010, s. 229 [min oversettelse]). Hvorfor står ikke barnehagen sterkt alene? Barnehagen er bygget opp på et solid historisk grunnlag og er en del av den nordiske tradisjonen, men fortsatt kan det virke som at barnehagen ikke holder mål.

Anerkjennelses-diskursen kan ses på samme måte som med kvalitets-diskursen, der det er flere aktører på barnehagefeltet som skal ha noe å si om barnehagen. Anerkjennelse fra barna, foreldrene, personalet, styrer, kommune, fylkesmann, kunnskapsdepartementet og samfunnet generelt. Det er mange som skal ha noe å si om det arbeidet som gjøres og det gjør at det blir et ekstra press på profesjonen. Det samme gjelder for tillit-diskursen, der profesjonen trenger tillit fra aktørene for at deres arbeid skal regnes som et profesjonsrettet arbeid for samfunnet. Beskjedenhets-diskursen går mer i den retning at førskolelærere må uttrykke den kompetansen de innehar fra aktørene, slik at aktørene kan føle seg trygge på at deres

kunnskap står sterkt i det arbeidet som skal gjøres med barna. Så sterkt og tydelig at det ikke kan sies imot det de står for og mener, og det er nok her problemet ligger, da arbeidet førskolelærere utfører i barnehagen står i et skille mellom hjemmet og en skole rettet institusjon. Spørsmålet er om barnehagen kan få stå sterkt alene uten å komme i en klemme hvor den står i fare for å koloniseres av andre samfunnsinstitusjoner. Kolonisering definerer Hogsnes (2010) som "politikk som går ut på å undertrykke eller utnytte områder utenfor ens eget land. Samtidig som kolonimaktens styreformers under kolonitiden skulle overføres til koloniene, kunne kolonisystemet opprettholdes gjennom å skape og bevisst forsterke forskjellene mellom kulturene. (...) kolonisering forstås fortsatt som å gjøre lik som. Samtidig handler det om å få andre til å virke annerledes" (Hogsnes, 2010, s. 67-68). Uten å gå for mye inn på kolonisering vil jeg stille et spørsmål om førskolelærere ville fått mer anerkjennelse av politikere og samfunnet om barnehagen hadde blitt en (før) skole, og hatt undervisning med barna i det formål å skulle vurdere måloppnåelse hos det enkelte barnet?

## **6.6 Oppsummering av diskursanalysene**

Fem diskursive analyser gjennom tre forskjellige analysestrinn er nå gjennomført, og flere diskurser er identifisert i tekstutsnittene fra datamaterialet. Nedenfor vil jeg oppsummere de fem diskursene og hvilke diskurser som er blitt identifisert. Analysens funn vil bli drøftet i neste kapittel (kapittel 7).

**Barnehagens egenart-diskursen:** I barnehagens egenart-diskursens 4 tekster ble det identifisert tre diskurser, som ble analysert videre i sosial praksis. Disse diskursene var en *videreutviklings-diskurs*, en *kunnskaps-diskurs* og en *skole-diskurs*. I analysen av en bredere sosial praksis ble diskursene utfordret og flere konsekvenser for forholdet mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet ble dermed synlig. I tekst 1 oppstod det en diskursiv kamp mellom to av krystalliseringspunktene, disse er flytende betegnelser og kjempet om å skape betydning for tekstens nodalpunkt, *barnehagens egenart*. Ordene *deres klokskap* og *vi ikke forandrer* viser til Rugtvedts tekst der hun skriver at Kunnskapsdepartementet ikke vil forandre barnehagens egenart og handle i strid med formålet, så lenge førskolelæreres klokskap i bruk av verktøyene sikres. Videreutviklings-diskursen i denne konteksten handler om Kunnskapsdepartementet ønske om å videreutvikle barnehagens innhold ved å innføre nye krav til den pedagogiske praksisen. Departementet viser at de ønsker endringer, men at de ikke vil ha ansvaret for at de nye kravene vil endre på barnehagens tradisjoner og særegenhet, og dette ansvaret pålegges førskolelærerne. Blekens (2007) definisjon av begrepene utvikling,

fornyelse, endring og modernisering viser forskjellene på videreutvikling og endring, og i denne sammenhengen kan det se ut til at det står mellom utvikling og fornyelse eller endring og modernisering. Slik det nye kravet fra Kunnskapsdepartementet uttrykkes kan det se ut til at barnehagens innhold vil endres og moderniseres. "Endring innebærer ganske enkelt å gjøre noe på en annen måte, modernisering er i følge ordboken å omdanne noe etter tidens krav og smak" (Bleken, 2007, s. 36). Definisjonen av ordene endring og modernisering passer godt inn i barnehagens egenart-diskursen som via diskursens tekster kan ses som utfordret til endring, ikke videreutvikling. For som Bleken sier kan "i verste fall en dårlig gjennomtenkt endring bety et tilbakeskritt" (Bleken, 2007, s. 36).

**Diskurser om barnehagen i endring:** Tekstene til diskurser om barnehagen i endring viser til en *endrings-diskurs* som ble utfordret i sosial praksis. Et tydelig spenningsfelt kom til syne gjennom de to artikkelforfatternes ulike syn på de nye endringene på barnehagefeltet. Kolstads skriver at de nye endringene i utdanningssystemet vil forandre barnehagens oppdrag og mandat. På den andre siden skriver Rugtvedt at det ikke trenger å endres, derfor valgte jeg å undersøke dette nærmere. Rugtvedt skriver at barnehagens samfunnsmandat er bredt og at språkkartlegging ikke går i mot mandatet. Etter å ha sett nærmere på mandatet og på hva andre tidligere har skrevet om det, ble det tydelig at det her ligger et spenningsfelt om en flertydig rammeplan. Rammeplanen åpner for mange mulige tolkninger. Flertydigheten gjør at førskolelærere på den ene siden mener at rammeplanen er i mot kartlegging av alle barnehagebarn, mens Kunnskapsdepartementet mener at den ikke er i mot.

**Diskurser om kunnskap og kvalitet i barnehagen:** I tekstene til diskurser om kunnskap og kvalitet i barnehagen ble *resultat-diskurs*, *tid-diskurs* og *kompetanse-diskurs* identifisert. Gjennom sosial praksis ble diskursene utfordret i sammenheng med oppgavens diskursorden og kunnskap og kvalitets-diskurs, som stod som diskursenes hoved-diskurs. Kvalitetsbegrepet ble åpnet og utfordret, og det ble rettet et kritisk blikk mot kvaliteten i norske barnehager med og uten språkkartlegging. Både Bellika og Kolstad prøvde å snu debatten ved å fokusere på andre kvalitetskriterier i barnehagen, som blant annet flere førskolelærere, færre barn, høyere kompetanse, tid og vilje til handling.

**Lønnsom investerings-diskursen:** I lønnsom investerings-diskursens tekster ble to diskurser identifisert, en *prosess-diskurs* og en *satse-diskurs*. Begge kunne sammenlignes med en *tidlig innsats-diskurs*, som kom fram i tekst 11, og som dermed ble utfordret i sosial praksis.

Gjennom analysen av sosial praksis ble diskursen åpnet og utfordret i forhold til oppgavens diskursorden (barnehage-diskursen) og hoved-diskursen (lønnsom investerings-diskursen). Kritiske spørsmål som ble stilt var blant andre denne: er barnehagens praksis blitt så viktig for samfunnet at førskolelærere ikke kan håndtere arbeidet alene? *Tidlig innsats-diskursen* ble satt sammen med sosial utjevning og livslang læring slik som det blir framstilt i stortingsmeldinger som 16, 41 og 18. Konsekvensene jeg ser i denne diskursen er framstillingen av barnehagen som en nytte for samfunnet der barn ses som en framtidig investering for samfunnet. Barnet som en økonomisk gevinst for samfunnet står i strid med førskolelæreres syn på barn, slik jeg ser det i forhold til barnehagens egenart.

**Profesjons-diskursen:** I tekstene til profesjons-diskursen blir tre diskurser identifisert, disse er en *anerkjennelses-diskurs*, *tillit-diskurs* og en *beskjedenhets-diskurs*. Gjennom analysen av sosial praksis ble diskursene utfordret, og flere kritiske spørsmål ble stilt. Har førskolelærere godtatt en virkelighetsbeskrivelse som indikerer en mangel på kompetanse? Må førskolelærere nå uttrykke sin kunnskap og kompetanse på en mer synlig måte for samfunnet og politikere? Ville førskolelærere fått mer anerkjennelse om barnehagen hadde blitt en (før) skole, og hatt undervisning med barna i det formål å skulle vurdere måloppnåelse hos det enkelte barnet? Diskursene åpnet opp for mange spørsmål, og videre i neste kapittel vil flere av spørsmålene besvares.

**TEKSTENES NODALPUNKTER:**

Barnehagens egenart  
 Den norske barnehage tradisjonen  
 Barnehagens egenart  
 Barnehagen  
 Barnehagens oppdrag  
 Barns utvikling  
 Kvalitetsutvikling  
 Kvalitativt gode barnehager  
 Kartleggingsverktøyene  
 Små barn i förskolan  
 Den viktige småbarnsalderen

**HOVED-DISKURSENE:**

Barnehagens egenart-diskursen  
 Diskurser om barnehagen i endring  
 Diskurser om kunnskap og kvalitet i barnehagen  
 Lønnsom investerings-diskursen  
 Profesjons-diskursen

Barnehagens pedagogiske praksis

Språkkartlegging

Yrkesutøvelsen vår

8 av 14 nodalpunkter handler om **barnehagen**

3 av 14 nodalpunkter handler om **barn**

2 av 14 nodalpunkter handler om **kartlegging**

### **TEKSTENES KRYSTALLISERINGS-PUNKTER:**

Klokskap	Tidig behandling	Mer mestring	kompetanse
Forandrer	Endringer	Færre nederlag	Anerkjennelse
Strid	Nye krav	Satse mer	Barns språklige-
Kvalitet	Kvalitet	Gripe raskere inn	kompetanse
Ta vare på	Innhold	Når problemer-	Stille krav
Arbeide målrettet	Forandrer	oppstår	Profesjonelt
Videreutvikle	Språkkartlegging	Lønnsom investering	Beskjedenhet
Mangler kunnskap	Endre	Velferdstiltak	Kunnskapen
Kompetanse	Helhetlige forståelsen	Effekt	Vi
Dårlige verktøy	Læring	Sosial utjevning	Klokskapen
Sikre	Førskolelærere	Kartlegging	Frihet
Gode vurderinger	Resultater	Attraktivt verktøy	Faglig frihet
Strukturerat innehåll	Flere førskolelærere	Sterkere styring	Førskolelærere
Ett tomrum	Færre barn	Økt kontroll	Tid
Måste fyllas	Høyere kompetanse	Forslaget	Kunnskap
Skola	Kompetanse	Undergraver tilliten	Kompetanse
Kartläggning	Externa utvärderingar	Barnehagepersonalets	Vilje til handling
Tidig diagnos	Mer forebygging	Større-	Avgjørende
Politiker vill ha bevis		oppmerksomhet	Sikre
Betalar sig		Større krav	Kvalitetssikres-
Satsa på			bedre
Tidlig innsats			

Mindre reparasjon

6 av 77 ganger brukes ordet **kompetanse**.

3 av 77 ganger brukes ordet **kvalitet**.

Ord som beskriver barnehagen i endring er: **strid, forandrer, ta vare på, videreutvikle, satse mer, sikre, endringer, nye krav, endre, større krav, avgjørende, økt kontroll og sterkere styring.**

Om kartlegging brukes disse ordene: **dårlige verktøy, kartlaggning, språkkartlegging, attraktivt verktøy og kartlegging.**

Ellers leser jeg særlig disse adjektivene i krystalliseringspunktene: **mer, færre, flere, raskere, mindre, større, bedre, økt og sterkere.**

Ved å ta i bruk et multiperspektivistisk analyseredskap har elleve diskurser blitt identifisert, disse er:

- Videreutviklings-diskurs
- Kunnskaps-diskurs
- Skole-diskurs
- Endrings-diskurs
- Resultat-diskurs
- Tid-diskurs
- Kompetanse-diskurs
- Tidlig innsats-diskurs
- Anerkjennelses-diskurs
- Tillit-diskurs
- Beskjedenhets-diskurs

Disse elleve diskursene er blitt utfordret gjennom en bredere sosial praksis, der ulike konsekvenser for et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet er kommet til uttrykk.



## 7. ET MULIG SPENNINGSFELTET

I oppgavens avsluttende kapitler vil trådene knyttes og prosjektets mange spørsmål åpnes på nytt for en drøfting av funn fra analysekapittelet. Jeg har valgt å kalle kapittel 7 for et mulig spenningsfelt, da det er et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet oppgaven har til hensikt å undersøke. Språkkartleggingsdebattens mange aktører har forskjellige synspunkt på hvordan de forstår forslaget fra Kunnskapsdepartementet om språkkartlegging av alle barnehagebarn. De ulike kunnskaps erfaringene gjør at aktørene kjemper med sine ulike perspektiver om å skape hegemoni i debatten ved at de prøver å fastlåse språket på deres måte. Prosjektets hovedspørsmål lyder som følger:

- Har det oppstått et spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet gjennom språkkartleggingsdebatten? Hva kan bli konsekvensene av et mulig spenningsfelt?

Resultatene i en diskursanalyse skal i følge Fairclough brukes til å gjøre andre bevisste på diskurser som dominerer, og de maktrelasjonene som kommer til syne i det feltet det forskes på "Hvis prosjektet viser at en bestemt gruppe styrer kommunikasjonsprosessene kan andre grupper kanskje anvende forskningsresultatene til å utvikle nye måter å kommunisere på, som innebærer en jevnere maktfordeling" (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 101 [min oversettelse]).

### ***7.1 Barnehagens egenart***

Det er ingen hemmelighet at barnehagen er i en enorm endringsprosess, og det har sektoren vært i lang tid. Selv om barnehagefeltet har vært i endring over lengere tid, har de siste seks årene vært dramatiske. Utbyggingen av barnehager har gjort at det mangler over 6000 førskolelærere i Norge, og det er fortsatt mange barn som ikke har barnehageplass. Tre år etter at barnehagesektoren ble underlagt Kunnskapsdepartementet kom St.meld. 41 (2008-2009) om *Kvalitet i barnehagen*, dette er den første stortingsmeldingen som Kunnskapsdepartementet sender til Stortinget som kun omhandler barnehagen. Meldingen ble sett på som et brudd med barnehagens egenart og tradisjon (Jansen, 2009). Jansen (2009) skriver videre at "hvordan barnehagen legitimeres i kvalitetsmeldingen vil være identitetsskapende for barnehagen framover og får konsekvenser for førskolelærernes arbeid og for hvordan barn har det i barnehagen" (Jansen, 2009, s. 10). I St.meld. 41 (2008-2009)

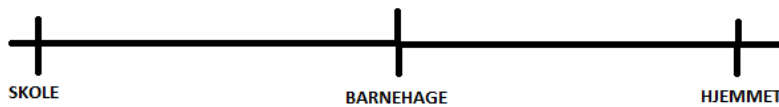
foreslår departementet "å innføre et krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage" (St.meld.41, 2008-2009, s. 11). Det er dette forslaget som startet den hete debatten om språkkartlegging i barnehager.

I oppgavens datamateriale får vi et innblikk i meningene om språkkartlegging fra anerkjente aktører på barnehagefeltet. Den første diskursanalysen (se avsnitt 6.1) tok for seg tre tekstutsnitt skrevet av Rugtvedt (2010) statssekretær i Kunnskapsdepartementet, og ett tekstutsnitt skrevet av professor Jan-Erik Johansson (2010) ansatt på Høgskolen i Oslo og Akershus. Diskursene som ble analysert fram var en videreutviklings-diskurs, en kunnskaps-diskurs og en skole-diskurs. Ved å se på hva som ikke stod ordrett i tekstene kunne jeg lese at barnehagepersonalet får et stort ansvar fra Kunnskapsdepartementet da det kommer an på førskolelæreres kunnskap om barnehagens egenart i arbeidet med språkkartlegging, at ikke barnehagens egenart vil bli endret av Kunnskapsdepartementet. Det vil si at om barnehagens egenart og tradisjoner endres er det selv førskolelærere som har bidratt til endringene på grunn av deres mangel på kompetanse, ikke at Kunnskapsdepartementet har et ønske om å innføre et pedagogisk verktøy som vil endre på barnehagens historiske grunnelementer. Det leses i tekst 2 at kunnskapsministeren ikke ønsker å endre på barnehagens egenart, men videreutvikle den, men når det blir skrevet i tekst 3 at førskolelæreres kompetanse undervurderes, og at det er et behov for sikring at barnehagepersonalet skal gjøre gode vurderinger, blir jeg allikevel i tvil. Sikringen for gode vurderinger ligger i kartleggingsverktøy, og her menes det at barnehagepersonell ikke kan vurdere barns språkutvikling på en sikker måte uten verktøy.

I tekst 4 uttrykker Johansson at barnehagen utvikler seg mot en skole-rettet praksis med et fokus på strukturert innhold, kartlegging, tidlig diagnostisering og tidlig behandling. Barn begynner sin skolegang ved 6 årsalderen, fra den dag skal de være elever i en utdanningsrettet hverdag, der strukturert undervisning og læring settes i høysetet, og leken forbeholdes friminuttene. Hogsnes (2010) skriver at barnehagen historisk sett alltid har sett barn som natur, som noe uskyldig med en forestilling at alt finnes i barnet, mens skolen har sett barnet som "reprodusent av kultur og kunnskap" (Hogsnes, 2010, s. 71) der barnet forventes å lære og kunne returnere lærdommen. I barnehagen har vi småbarnsavdelinger med barn fra ca. 10 måneder til førskolegruppene med barn i alderen 5 år. Selv om leken spiller en stor rolle i en barnehagehverdag vil det ikke si at leken er uten læring. Lek og læring går hånd i hånd, og med rammeplanens (2011) innhold vil barnehagebarna få en god start på livet før deres tidlige

skolegang. Om barnehagen blir en skole-rettet pedagogisk praksis kan konsekvensene bli at barnehagens historiske grunnelementer brytes, og barnehagen blir en del av skolens tradisjon og historie. Med strukturert undervisning og kartleggingsskjemaer vil mestring og målrettet fokus bli gjeldende, og barndommens fantasi og undring med frilekens magi nedprioriteres til friminuttene.

### 7.1.1 Førskolelæreren som vokter for barnehagens egenart



"Mellomsjiktet" Laget av Kathrine M Fagereng.

Hva er egentlig en barnehage, og må den defineres som noe annet enn den allerede er? Jansen (2009) skriver at endringene de siste årene gjør at førskolelærere nå har grunn til å være på vakt, slik at ikke barnehagens sjel forsvinner.

"Barnehagen kan ikke hvile på honnørord som <<barnehagens egenart>> og <<her og nå-perspektiv>>. Den må finne sin plass og sin kvalitet som noe annet enn både hjem og skole, og kunne være av betydning for begge. Den må legitimeres i dette spenningsrommet, og førskolelærerne må kunne håndtere de spenningene dette medfører for barnehagens praksis" (Jansen, 2009, s. 11).

Bellika (2010) skriver i sin fagartikkel at barnehagesektoren alltid har ønsket at flere skulle oppdage barnehagen, men når det nå skjer vil førskolelærerprofesjonen være nødt til å verne om og beskytte barnehagens egenart, slik at ikke oppdagerne endrer barnehagen i en retning som ikke er ønskelig for profesjonen. Førskolelærere har fått mye anerkjennelse for barnehagens egenart internasjonalt, blant annet fra OECD, dette nevnes i St.meld. 41 (2008-

2009). Selv om anerkjennelsen internasjonalt blir nevnt i stortingsmeldingen, skrives det også at barnehagen må videreutvikles i takt med nye samfunnsendringer og ny kunnskap og innsikt. Ved å se nærmere på fotnotene i St.meld. 16 (2006-2007) i forhold til forskning på barns språkforsinkelse i tidlig alder, finner jeg ut at såkalt "ny forskning og innsikt" er hentet fra en undersøkelse i Canada, Toronto fra 1986. Kan denne undersøkelsen kalles for ny forskning og innsikt i forhold til norske barnehager? Jeg mener at norske forhold ikke kan sammenlignes med utenlandske, og spesielt ikke når undersøkelsen er oppimot 30 år gammel. Skal ny forskning og innsikt prioriteres, burde undersøkelsene gjøres i norske barnehager.

Etter å ha søkt gjennom stortingsmeldingene 16, 41 og 18 for å undersøke hva som blir skrevet om barnehagens egenart, finner jeg ut at meldingene ikke prioriterer dette. I St.meld. 16 (2006-2007) og St.meld. 18 (2010-2011) nevnes ikke barnehagens egenart en eneste gang, og i St.meld. 41 (2008-2009) blir det nevnt kun 3 ganger. Førskolelærere har stor grunn til å være vokter for barnehagens egenart, da det kan se ut til at Kunnskapsdepartementet velger å endre i stedet for å bygge videre på den. I profesjons-diskursens tekst 13, oppstår det en diskursiv kamp mellom en kompetanse-diskurs og en anerkjennelses-diskurs, der Rugtvedt skriver at noen mener at forslaget om språkkartlegging undergraver førskolelæreres tillit, mens hun mener at det er en anerkjennelse til førskolelærere at de får mulighet til å se bredt på barns språklige kompetanse. Det kan her leses som at førskolelærere ikke før har hatt mulighet til å se bredt på barns språklige kompetanse uten et verktøy.

"Førskolelærerne synes å ha akseptert beskrivelsen av seg selv som usikre, uten kompetanse og manglende erfaring med å jobbe systematisk, og relativt ukritisk tatt imot "hjelpen" utenfra. Dersom det skal være mulig å bevare barnehagens egenart og ivareta den tilnærmingen til omsorg, lek, læring og danning som beskrives i formålsparagrafen, er det helt nødvendig med en større grad av refleksjon, diskusjon, kunnskap og ikke minst bevissthet om hva førskolelæreres faglighet består i" (Østrem, 2010, s. 202).

Det viser seg at det er viktig at førskolelærere ikke lenger er beskjedene med sin kunnskap for samfunnet og spesielt politikere, da deres kompetanse ikke ser ut til å holde mål med tanke på nye politiske satsninger. Førskolelærere med kompetanse og engasjement øker påvirkningskraften ved å bidra i samfunnsdebatter og mene noe om den politikken som styrer

barnehagene. Bjerkestrand og Pålerud et al., (2007) skriver om hvem som kan gi barnehagen et nytt innhold. Førskolelærere og andre barnehageansatte er de som må sette barnehagens innhold ut i live, det er noe ikke politikere eller forskere kan gjøre da de ikke jobber i barnehage. Førskolelærerprofesjonen må ta større ansvar som et kollektiv, enn det gjøres i dag. Profesjonen må problematisere oppdraget, og vite at "uansett hva slags politikk som føres, så har førskolelærere et stort rom for handling og påvirkning" (Bjerkestrand og Pålerud et al., 2007, s. 10). Ved å være kritiske og stille krav på barnehagens vegne speiles ikke politikken direkte inn i barnehagen, men påvirkes av den kunnskapen som besittes.

## ***7.2 Den flertydige rammeplanen***

Oppgavens andre analysedel kalles for diskurser om barnehagen i endring (se avsnitt 6.2). Her oppstår det et klart spenningsfelt mellom de to tekstutsnittene (Kolstad, 2010, Rugtvedt, 2010). Spenningsfeltet ligger i uenigheten om språkkartlegging i barnehagen vil eller ikke vil endre barnehagens oppdrag og mandat. I analysen av endrings-diskursen i sosial praksis ble det sett nærmere på dette spenningsfeltet. Kolstad (2010) skriver at førskolelæreres tidspress vil øke med nye krav om språkkartlegging, og viktige oppgaver vil måtte nedprioriteres. Rugtvedt (2010) skriver at Kunnskapsdepartementet ønsker at barnehagene skal gjøre gode vurderinger, og at det er opp til de ansatte i hver enkelt barnehage å sørge for at barnehagens egenart og tradisjon ikke endres med bruk av språkkartleggingsverktøy. Selv om Rugtvedt mener at barnehagens samfunnsmandat er bredt og omfattende, og at den ikke sier seg direkte i mot kartlegging av barn, får innføring av nye arbeidsoppgaver konsekvenser for barnehagens pedagogiske praksis. En av de større konsekvensene av spenningsfeltet mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet oppdages her, der rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2011) kan oppleves flertydig i spørsmålet om rammeplanen støtter kartlegging av enkelt barns utvikling eller ikke. I rammeplanen blir det skrevet at "dokumentasjon knyttet til enkeltbarn kan nyttes i tilknytningen til samarbeid med hjelpeinstanser utenfor barnehagen når dette skjer i samarbeid og forståelse med barnas foreldre/foresatte" (KD, 2011, s. 55). "Barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier, jf. avsnittet over om dokumentasjon av enkeltbarns utvikling" (KD, 2011, s. 56). Her leser jeg at Kunnskapsdepartementets forslag (KD, 2008-2009) om språkkartlegging av alle barn ikke stemmer overens med rammeplanens (KD, 2011) angitte rammer for dokumentasjon og evaluering. Barnehagens rammeplan skal i samsvar med barnehageloven legge til grunn for alt arbeidet i barnehagen, og her blir det tydelig uttrykt at forslaget til

Kunnskapsdepartementet (KD, 2008-2009) om å språkkartlegge alle barn, ikke støttes av rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2011).

Bjerkestrand (2011) skriver om strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet, og at resultatkvalitet er forbeholdt skolen. Hun hevder at barnehagens mandat ikke inviterer til vurdering av barns kompetanse (Bjerkestrand, 2011). I følge Frode Søbstad bør det være konsekvenser for barnehager som ikke følger rammeplanen (Søbstad, 2007). Jeg mener at rammeplanen tydelig sier at man ikke skal evaluere enkeltbarn i barnehagen, men at de fleste barnehager allikevel gjør det. Søbstad mener at rammeplanen med et klart budskap får fram at det er barnehagens virksomhet som skal vurderes, og at det kun er barn med spesielle behov som trenger en fyldig dokumentasjon (Søbstad, 2007). Det bør stilles spørsmålsteget ved denne målingen, skriver Søbstad (2007). Da Søbstad (2007) skrev dette i 2007 kunne han ense faren barnehagens egenart nå står i:

"Vi kan stå overfor en kamp om barnehagens sjel i de nærmeste årene. Det er da viktig og nødvendig at ansatte i barnehage, førskolelærerstudenter og alle andre som er knyttet til barnehagefeltet, følger med på utviklingen og aktivt drøfter om alle nyordninger er av de gode. Vi må unngå at vi blir museumsvoktere, men samtidig er det nødvendig å ta vare på det gode i barnehagetradisjonen og på det særpreget barnehagen har i det pedagogiske landskapet" (Søbstad, 2007, s. 85-86).

Før rammeplanen ble revidert skrev Bellika (2010): "Vi ser helst at rammeplanen også i fremtiden får beholde bestemmelsen om at barnehagen normalt ikke skal vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier." (Bellika, 2010, s. 190). I nyrevidert versjon er beskjednen uendret, og den er fortsatt gjeldende som grunnlag i alle norske barnehager, men selv med dette klare budskapet vil departementet tilby språkkartlegging til alle barnehagebarn (KD, 2010-2011a).

### **7.3 Kvalitet i barnehagen**

Språkkartlegging er et av tiltakene departementet ønsker å innføre for å øke kvaliteten i norske barnehager. Ved å tilby språkkartlegging til alle barnehagebarn, mener departementet at flere med språkproblemer vil oppdages tidlig, slik at barn kan få den hjelpen de har behov for før skolestart. I de tre tekstene til diskurser om kunnskap og kvalitet i barnehagen (se avsnitt 6.3) skiftes fokus fra språkkartlegging til andre kvalitetsfaktorer i barnehagen. Det fokuseres på flere førskolelærere, færre barn, høyere kompetanse for assistentene, og at en

førskolelærere med tid, kunnskap, kompetanse og vilje til handling er det som skal til for å oppnå god barnehagekvalitet. Den tredje teksten er skrevet av Rugtvedt, som skriver at kartleggingsverktøyene skal kvalitetssikres bedre og at det vil kreve kompetanse ved bruken av disse. En fellesnevner for de tre tekstutsnittene er fokuset på førskolelæreres kunnskap og kompetanse.

Barnehagefeltets mangfold av aktører gjør barnehagekvalitet til et vanskelig avklarende område. Barnehagekvalitet betyr ikke det samme for alle aktørene, og hvordan kvaliteten forstås kommer an på aktørens kontakt med barnehagefeltet. Søbstad (2002) skriver at: "med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med hva en god barnehage er" (Søbstad, 2002, s. 17 i Kvistad og Søbstad, 2005, s. 29). Andre aktører som politikere, kommunale og private eiere, samt samfunnet rundt har også meninger om hva kvalitet i barnehagen bør være. Det kan virke som at kvalitetsbegrepet er noe som kan fylles med mye innhold. Dahlberg et al., (2002) skriver at problemet med kvalitet er selve begrepet, og at spørsmålet er om kvalitet er en tom krukke som kan fylles med nytt innhold, eller om kvalitet er en full krukke med et innhold som ikke kan erstattes? (Dahlberg et al., 2002, s. 160). Konsekvensen av en barnehagekvalitet med tom krukke som stadig kan fylles, er at andre utenfor barnehagen har muligheter til å fylle den med stadig nytt innhold.

Barnehagens mange aktører har ulike synspunkter på hva barnehagekvalitet er og kan være. Når en så stor aktørgruppe skal ha noe å si om kvaliteten i norske barnehager blir det vanskelig å tilfredsstille alle. Først og fremst bør barn, foreldre og barnehageansatte være de fremste aktørene i forhold til kvalitet, da disse opplever barnehagen daglig.

#### ***7.4 En framtidsrettet barnehage***

I avsnitt 6.4 blir tekstene til lønnsom investerings-diskursen analysert, og en diskurs blir tydelig framtrepende. Tidlig innsats-diskursen er et av tre begreper som ofte benyttes i stortingsmeldinger rettet mot barnehagen. I tekst 11 skriver Rugtvedt (2010): "Tidlig innsats betyr å satse mer på den viktige småbarnsalderen og gripe raskere inn med støtte underveis når problemer oppstår" (Rugtvedt, 2010, s. 156). Å satse mer på den viktige småbarnsalderen vil i denne konteksten bety og sørge for at små barn får den oppfølgingen de har behov for og spesielt i forhold til barnets språkutvikling. Departementet vil at alle barn som går i barnehage skal tilbys kartlegging av språket, slik at barn får den støtten de trenger, og ingen faller utenfor. Mulighetene ligger i tidlig innsats for en framtidsrettet barnehage. I St.meld.41

(2008-2009) skrives det at departementet ser potensialet i barnehagen, der barnehagen er unik for tidlig innsats og sosial utjevning. Barnehagen blir endelig oppdaget, men som et viktig bidrag til å løse framtidige samfunnsproblemer, for som det blir skrevet i St.meld.18 (2010-2011a): "Samtidig er det viktig at vi får et samfunn som har den kompetansen vi har behov for" (KD, 2010-2011a, s. 65). Som sitatet viser er det viktig at barna får den kompetansen samfunnet behøver. Etter et søk i barnehagens rammeplan (KD, 2011) finner jeg ut at begrepene tidlig innsats, sosial utjevning og livslang læring ikke benyttes i like stor grad som i stortingsmeldingene. Begrepet livslang læring brukes to ganger på side 12 og 33, mens de to andre begrepene ikke nevnes en eneste gang.

Ved å se nærmere på krystalliseringspunktene i tekst 11, oppdages flere adjektiver som jeg mener forteller mye om endringene på barnehagefeltet. Bruken av adjektivene: mer, mindre, færre og raskere indikerer at barnehagens pedagogiske praksis er i endring. Bleken (2007) skriver at barnehagen nå er blitt et allment gode for samfunnet, og definisjonsmakten på hva barnehagen er og skal bidra med er gradvis flyttet fra barnehagene til samfunnet (Bleken, 2007). Det finnes sterke motiver for å satse på barn tidlig i stadiet, og konsekvensene av departements framtidfokus kan være at barndommen får et annet fokus enn den tidligere har hatt. Tidligere i oppgaven spørres det om Kunnskapsdepartementet som maktsubjekter benytter de tre gyldne begrepene som økonomiske faktorer, der stor fokusering på menneskelig kompetanse er en fordel for samfunnets framtid. Det som skaper spenningsfeltet i denne konteksten er aktørenes forskjellige meninger om hva barnehagen er og skal være, der Kunnskapsdepartementet fokuserer på økonomiske gevinster og framtidens samfunn, mens førskolelærere fokuserer på den viktige barndommen som skjer her og nå.

### ***7.5 Departementet vil***

14 tekstutsnitt er i denne oppgaven blitt analysert, og tekstenes makt er nå blitt mer synlig gjennom identifisering av diskurser, for som Meyer (2003) skriver kan tekststudier "synliggjøre maktforhold som det ellers er vanskelig å gjennomskue" (Meyer, 2003, s. 11). Det har vært interessant å se hvordan aktørene har lagt vekt på enkelte diskurser og hegemonisert flere synspunkter. Prosjektet er blitt kalt departementet vil..., fordi jeg gjennom lesninger av tre stortingsmeldinger ble oppmerksom på bruken av dette ensformige maktuttrykket. "Makten taler gjennom tekster" (Meyer, 2003, s. 11), og her uttrykker departementet sin makt gjennom stortingsmeldinger.



I St.meld. 41 skrives det: "Departementet foreslår å innføre krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage" (KD, 2008-2009, s. 11). I St.meld. 18 (2010-2011) er det gjort noen endringer: "Departementet vil sikre at alle barn får tilbud om språkkartlegging i barnehagene" (KD, 2010-2011, s. 15). Her kan det stilles spørsmål om hva som har gjort at departementet har endret språk i forhold til kartlegging i barnehagen siden St.meld. 41 ble skrevet. Departementet foreslår/Departementet vil sikre, her leses en presisering av ønsket om å innføre språkkartlegging i barnehagen. Det som blir stående er bruken av ordet tilbud, da det fortsatt skal være et tilbud til foreldrene om språkkartlegging av deres barn.

Barnehagesektoren med førskolelærere i spissen er i et hierarki med Kunnskapsdepartementet som ligger øverst på et nasjonalt nivå. Det øverste sjiktet vil automatisk ha mest makt, men det betyr ikke at barnehagesektoren står maktesløse ovenfor departementet. Førskolelærere har rett til å uttrykke seg og bli hørt med den kunnskapen de har i forhold til barn, barndom og barnehage. Å videreutvikle barnehagen, vil si å videreutvikle det som allerede finnes, og for barnehagens del er dette hva som ligger i barnehagens egenart og rammeplan. Spørsmålet som flere gjennom debatten har stilt seg, er om denne egenarten vil endres av Kunnskapsdepartementet.

En realitet er at barnehagen nå er en del av Kunnskapsdepartementet, og dette departementet ønsker noe annet med barnehagen enn Barne- og familiedepartementet. De forventningene førskolelærere hadde dannet seg av overføringen mellom departementene i 2006 kan sies og ikke stemme overens med de endringene barnehagesektoren nå har vært i siden.

## ***7.6 Spenningsfeltet mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet***

Oppgavens diskursanalyser uttrykker spenningsfeltet mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet som to aktører med ulik tilgang til barnehagen. Aktørene har ulik bakgrunn og forståelse for hverandres synspunkter, og flere steder kan det se ut til at de ikke forstår hverandre. Et spenningsfelt kan gjøre at kommunikasjonen mellom aktørene svekkes, noe som kan resultere i at arbeidet de sammen skal gjøre for barnehagefeltet muligens vil styres i økende grad av aktøren med mest makt. En positiv side ved spenningsfeltet er at flere førskolelærere bidrar i debatten og viser sine stemmer tydeligere for samfunnet. Dette har resultert i en mer åpen debatt mellom aktørene, der de har hatt muligheten til å kommunisere mellom seg, og ikke gjennom andre kanaler.

## 8. AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg fulgt Faircloughs kritiske diskursanalyse der han er spesielt opptatt av å skape forandring. Han mener at det er ved å trekke sammen elementer fra forskjellige diskurser, at det konkrete språkbruket kan forandre på de enkelte diskursene. Diskursenes makt kan vise oss hvordan omgivelsene vi har rundt oss er bundet sammen med mange ulike virkeligheter, som bæres av diskursers makt. Diskursene er usynlige der de virker naturlige i våre virkeligheter, og kan oppdages ved kritisk blikk og kritiske spørsmålsstillinger. Det handler om å tørre å tenke annerledes og ha tro på at det nytter å stille kritiske spørsmål og engasjere seg.

Ett år med skriving er nå på veiens ende, og oppgaven skal ut i denne verden og leve sitt eget liv. Det er vemodig å gi slipp, da dette har vært mitt liv det siste året. På mange måter er denne oppgaven blitt en del av mitt hjerte på godt og vondt. Jeg valgte å forske på et felt jeg allerede var sterkt engasjert i, noe jeg til tider har angret litt på. Det er viktig å være engasjert i det du skal forske på, men faren er at man selv har for sterke meninger på feltet som overskygger forskningen. Med hard jobbing gjennom hele prosessen føler jeg at oppgavens metoder og kunnskapsteoretiske perspektiver har gjort at jeg har kunnet støte vekk de sterke meningene, og fokusert på datamaterialet og det arbeidet som skulle gjøres. Året har fått meg til å få et mer oversiktlig bilde av forholdet mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet. Kun en liten del av temaet har jeg fått undersøkt dette året, det er derfor flere spennende områder å forske videre på.

### ***8.1 Veien blir til mens vi går...***

Avgrensningene har vært mange gjennom prosessen, det har nok vært noen veier jeg har unngått som det kunne vært interessant å gå videre med i et annet prosjekt. Et masterarbeid med dets mange små puslebrikker har vært en lærerik og til tider frustrerende prosess. Når høsten kommer og det er tid for nye eventyr vil denne lærdommen være med meg videre. Skrivningen vil fortsatt være med meg, men i en annen form. Artikkelskriverier har vært veien min inn i skrivegleden, og jeg ønsker å fortsette med å skrive om spennende temaer innfor barnehagefeltet. Hvis jeg skulle falle for fristelsen med en enda høyere utdanning ville det vært interessant og gjort en komparativ studie om kartlegging og dokumentasjon i Norge og USA. Dette var en av de mange ideene jeg hadde i startfasen, men som ville vært krevende på ett år. Det hadde også vært interessant og undersøkt hvorfor landets førskolelærere er delt i

synet på språkkartlegging av barn i barnehagen. Etter at prosjektet er avsluttet vil funnene fra oppgaven deles med barnehagefeltets interessenter, gjennom publiseringer i artikkelform, som vitenskapelig artikkel i ulike blader og nettsider.

## ***8.2 Om å sette punktum***

Slik jeg ser det kan en masteroppgave jobbes med i evigheter, til slutt handler det om å sette punktum. I begynnelsen av ettårs prosessen hadde jeg laget en årsplan, en skisse med hva som skulle gjøres i løpet av året. Jeg er usikker på hvor mange ganger jeg skrev om på denne planen, og flaut nok ble den aldri fulgt. Prosessen er for komplisert i mine øyne for at man skal kunne følge en strukturert plan. Det handler om å følge prosessene, og jobbe med en ting om gangen, og det er også lett å si i etterkant. Mesteparten av tiden har jeg brukt på å jobbe med flere kapitler på en gang. En kunst har vært å jobbe seg lei på ett sted, for så å kunne jobbe med et annet kapittel, for det har alltid vært noe å gjøre. Modningsarbeid er et ord som passer godt, for enkelte ting må få lov til å synke og grubles over, for dermed å forstå hva og hvordan det skal brukes. Rhedding-Jones skriver at hun ser forskning som utvikling, at utviklingen skjer for den som kommer i kontakt med forskningen. Hun skriver videre at hva du enn velger å gjøre når du forsker, så må du stå på dine egne ben. Samtidig må du bruke hodet ditt, dine hender og ditt hjerte (Rhedding-Jones, 2005). De to siste årene har vært svært spennende og lærerike. Utviklingen er vanskelig å beskrive da jeg fortsatt er i prosessen, det vil muligens bli enklere å forstå hva jeg har vært igjennom etter at utdanningen er gjennomført.

Jeg har lært så mye, møtt mange fantastiske mennesker, og noe jeg merker når jeg får jobbe med noe jeg virkelig brenner for, er at jeg finner meg selv mer og mer for hver dag som går. Det er vemodig å skulle legge fra seg arbeidet, men det kommer flere prosjekter det bare er å ta fatt på. Temaet jeg har valgt å skrive om er fortsatt et tema det vil være viktig å jobbe videre med. [.]

## LITTERATURLISTE

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bellika, E. (2010). Kartlegging i et profesjonsperspektiv. *Nordiskbarnehageforskning*. Vol 3, (3), 187-190.
- Bjerkestrand, M., Pålerud, T. (red.), Birkeland, L., Jansen, T. T, Moser, T. og Rydjord Tholin, K.(2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerkestrand, M. (2011). System for kvalitetsutvikling. *Utdanning*. (7), 65.
- Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder – en kompleks og viktig oppgave*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I T. Moser og M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 27-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bugge, N. (2010). Erfaringer med TRAS i barnehagen. *Nordiskbarnehageforskning*. (3), 209-217.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Carlsson, M.A., og Sheridan, S. (2010). Förord – Kartläggning av barn och lärares professionalitet. *Nordiskbarnehageforskning*. (3), 151-153.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. (Oversatt av M-B. Holljen og M. Halvorsen). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Engelstad, F. (1999). *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evenshaug, T., Johansson, J.E., Hogsnes, H.D., Kaurel, J., Kvaran, K., Løvlie, L., Nordbrønd, B., Sandvik, N., Thuen, H., Ulla, B., og Østrem, S (2010). *Barnehageoppnop. Nei til*

*kartlegging av alle barnehagebarn*. Hentet 15.mai.2012 fra  
<https://sites.google.com/site/barnehageoppnop/>

- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. (2.utg.). London: Longman.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk, godt for hvem – godt for hva? *Nordiskbarnehageforskning*. (3), 175-182.
- Hogsnes, H.D. (2010). Barnehagen i endring. I H.D. Hogsnes, M:-L. Angell og S. Nordtømme (red.), *Barnehagens læringsliv*. (s.143-174). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holm, L. (2010). Analytiske perspektiver på sproglig evaluering i daginstitutioner. *Nordiskbarnehageforskning*. (3), 169-173.
- Holten, I.S. (2009). *Barn av språket. En kritisk og teoretisk studie av diskurser i flerspråklige og spesialpedagogiske kontekster*. HiO-masteroppgave 2009 nr 1. Oslo:Høgskolen i Oslo.
- Holten, I. S. (2011). Språklig mangfold og normalitet. I A-M. Otterstad og J. Rhedding-Jones (Red.). *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s. 187-199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I. og Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Jansen, T. T. (2009). Det er grunn til å være på vakt! *Første steg*, (3), 10-11.
- Johannessen, A., Tufte P. A. og Christoffersen L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, J.E. (Red.). (1996). *Dokumentera pedagogiken. En handledning i dokumentation av arbetet inom barnomsorgen*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J.E. (2010). Från pedagogik till ekonomi? Några kommentarer till kunnsapsproduksjonen i barnehagen. *Nordiskbarnehageforskning*. (3), 227-231.

- Juell, E. (2009). *Jakten på barnehagens egenart*. Hentet 07. mars, 2012, fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat\\_2009\\_01.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2009_01.pdf)
- Juell, E. (2010). *Barnehagen som utdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jørgensen, M. W. og Phillips L. (1999). *Diskursanalyse, som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- KD (2005). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2006-2007). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. St.meld.nr.16*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen. St.meld.nr.41*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2010-2011a). *Læring og fellesskap. St.meld.nr.18*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2010-2011b). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kolstad, L. (2010). Mer papirarbeid i barnehagen? Om arbeidstidsordninger i barnehagen. *Nordiskbarnehageforskning*. (3), 183-185.
- Kvistad, K., og Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Laclau, E., og Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati- diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lafton, T. (2009). *Aksjonsforskning og barns medvirkning med postmoderne blikk: Foucault og Derrida i barnehagen*. HiO-masteroppgave 2009 nr 2. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. (Oversatt av A. Sjøbu). Bergen: Fagbokforlaget.

- Lie, M. M. (2010). Studentbarnehagene tar vare på barndommens magi. *Nordiskbarnehageforskning*. (3), 205-207.
- Lyngseth, E. J. (2010). Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS – observasjoner i barnehagen. *Nordiskbarnehageforskning*. (3), 219-225.
- Mac Naughton, G., Rolfe S.A. og Siraj-Blatchford I. (2010). *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory & Practice*. (2.utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Meyer, S. (2003). Som det står skrevet... Tekst og makt: en introduksjon. I K.L. Berge, S. Meyer og T.A. Trippstad (Red.), *Maktens tekster* (s. 9-23). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moen, K. H. (2006). *Styring og samarbeid I barnehagesektoren*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T. og Röthle, M. (Red.). (2007). *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, Materialitet, Makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. (Oversatt av A. Solli). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Nordtømme, S. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I H. D. Hogsnes, M-L. Angell og S. Nordtømme (Red.). *Barnehagens læringsliv*. (s. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Norges forskningsråd. (2003). *Etikk i forskning*. Hentet 14.12.2011 fra <http://www.forskningsradet.no/no/Etikk/1186753739968>
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2011). Ingen tillit til førskolelærere. *Utdanning*. (13), 48-49.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska barns kunnskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Nordiskbarnehageforskning*. (3), 159-167.

- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ropeid, K. (2009). Kamp om evaluering. *Utdanning*. (9), 14-17.
- Rugtvedt, L. (2010). Et skjerpet blikk med kvalitetssikrede verktøy. *Nordiskbarnehageforskning*. (3), 155-158.
- Sandvik, M. (2009). Språkkartlegging i barnehagen. Hentet 09.05.2012 fra <http://www.hio.no/Aktuelt/Vedlegg/Spraakkartlegging-i-barnehagen>
- Schjøll, A. C. (2010) Foto. Observasjonsskjemaet "Alle med". Hentet 10.06.2012 fra <http://tb.no/nyheter/bor-vi-kartlegge-barna-vare-1.5042804>
- Solheim, M. (2010). *Barnehagerevolusjon. Tidlig læring for sosial utjevning: Kritiske lesninger av samtidige barnehagepolitiske endringer*. Masteroppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- SSB. (2011). *Fleire småbarn i barnehage*. Hentet 10.03.2012 fra [http://www.ssb.no/emner/02/barn\\_og\\_unge/2011/barnehage/](http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2011/barnehage/)
- Strand, E.H. (2007). *Kartlegging i barnehagen – hva så?: Fører kartlegging med TRAS i barnehagen til tiltak som hjelper barn?* Masteroppgave ved institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Søbstad, F. (2007). Rammeplanen i et kritisk lys. I T. Moser og M. Röhle (Red.). *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 74-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Utdanningsforbundet. (2010). *Kartlegging i barnehagen. Utdanningsforbundets debattheft*. Hentet 08. 03, 2012, fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Brosjyrer/Kartlegging\\_bhagen\\_5LR.pdf?epslanguage=no](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Brosjyrer/Kartlegging_bhagen_5LR.pdf?epslanguage=no)
- Vesaas, H. M. (1965). *Ord over grind*. Oslo: Den norske Bokklubben.
- Winsvold, A. og Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA.



Østrem, S., Johansson, J.E. og Greve, A. (2009). Kartlegging av barn. Hentet 10.03.2012 fra [http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3126976.ece#.T1tBo\\_Ef4ig](http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3126976.ece#.T1tBo_Ef4ig)

Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? *Nordiskbarnehageforskning*. (3), 191-203.