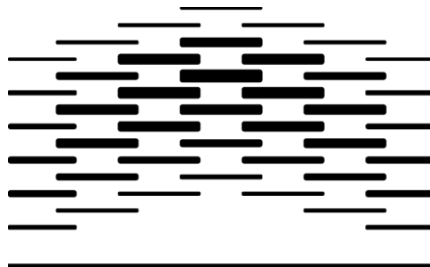


Å spørre eller ikke spørre. Det er
spørsmålet.

*Et žižekiansk blikk på norske
masteroppgaver i barnehagepedagogikk.*

Svein-Erling Greiner



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Masteroppgave i barnehagepedagogikk, avdeling for
lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

18. mai 2016

FORORD

Det er med blanda følelser jeg sitter og skriver dette forordet. I omtrent seks år har jeg vært her på høyskolen som bachelorstudent og masterstudent, og det nærmer seg nå slutten. På ei side er det mest vemodig å sette et siste punktum for masteroppgava Jeg har utsatt det, utsatt det og utsatt det litt til – det er alltid *litt mer* å skrive; alltid en artikkel *til* å lese. Det er nesten som det siste punktumet også er en slags slutt med større s. På ei annen side er det også litt godt, nå er jeg endelig ferdig. Jeg kan ta meg tid til å gjøre andre ting og ikke ha masteroppgava hengende over meg til enhver tid. Det er på tide å slippe oppgava løs.

Jeg mistenker at jeg etter innlevering av oppgava vil sette meg på mastersalen nærmest av gammel vane. Noe av det skyldes de gode medstudentene jeg har delt lesesal, undervisningsrom og kjøkkenkrok med. Takk skal dere ha, for interessante og morsomme diskusjoner, latter- og frustrasjonsutbrudd.

Jeg vil også rekke en takk til prosjektgruppa Barn oss i mellom. Det har vært godt å kunne være med en så god gjeng med et brennende ønske om å gjøre barndommen bedre for de barna som ikke har det så godt.

Takk til revisjonsgruppa for masterstudiet ved HiOA som har godtatt min tilnærma dobbeltagentrolle.

Jeg vil også takke min veileder Ann Merete Otterstad for alltid interessante innspill til prosessen min, for din tiltro til oppgava min og din store oversikt og kunnskap.

Takk til Nina Rossholt for gode tilbakemeldinger mot slutten.

Takk til gode venner som har holdt ut rare spørsmål, henvendelser og innspill fra min side i min iver av prøve ut idéer og formuleringer.

En stor takk til pappa, Jan-Erik, Line og Mommo. Det er godt å ha dere.

En stor takk også til Phillip og Alexandra. Nå skal jeg være mer onkel igjen.

Mai 2016, Sagdalen og Oslo

Svein-Erling Greiner

Hva nå?

SAMMENDRAG

Problemstillinga denne masteravhandlinga tar sikte på å svare er: *Hva kan (problemstillingene i) norske masteroppgaver om barnehagepedagogikk si oss om samtidig ideologi?* For å kunne svare på spørsmålet er oppgavas formål todelt. Det ene formålet er ei fordypning i Slavoj Žižeks idéer, og hovedsakelig hans revitalisering av ideologibegrepet (1989/2008, 1994) slik det er brukt i marxistinspirerte tilnærminger. Det andre formålet er å lage en kunnskapsoversikt over masteravhandlingar i barnehagepedagogikk som ligger tilgjengelig på internett.

Underveis i arbeidet med begge formålene har det ført til ei fordypning i forskningsspørsmål som form, og styreprinsipp for blant annet masteravhandlingar. I erkjennelsen av å være et interpellert (Althusser, 1970/1994) forsknings- og skrivesubjekt introduserer jeg noe jeg kaller en (roterende) tesseraktisk skriveposisjon for å undersøke ideologien jeg sjøl er en del av. Det innebærer å se utover på noen samfunnsmessige diskurser som arbeider for å forme masteravhandlingar på særskilte måter. Det vil også innebære en viten om at jeg sjøl setter rammer for de undersøkte masteravhandlingene, og lesar dem innafør ei gitt tolkningsramme.

Ved å se på hvordan høyere utdanning ved Bolognaprosessen, mastersstudentidentitet og annen barnehageforskning iscenesetter masteravhandlingar får jeg øye på noen av idéene som er i omløp, og hvordan de kan manipulere vår trang til fornøyelse. Deretter retter jeg blikket mot andre masteravhandlingar i barnehagepedagogikk for å se på hvilke spørsmål de stiller. Ut fra dette kommer jeg fram til tre ideologiske markører: parallellisering, produktivitet og tradisjonsbundethet. Om forskning skal ses på som omsorg for det de undersøker, vil omsorgen de utøver være parallell og ikke kollektiv. Dette er fordi masteroppgaver ikkje ser ut til å vite om hverandre, og bryner seg heller ikkje mot hverandre. Det ser også ut som dialogen mellom barnehageforskning (som i masteroppgaver) og samfunnet generelt er begrensa, som også muliggjør en parallell omsorg.

SUMMARY

The issue this master thesis aims to answer is: What can (the research questions in) Norwegian master theses in early childhood education and care tell us about our current ideology? In order to answer the question, this thesis' purpose is twofold. One purpose is to delve into Slavoj Žižek' ideas, mainly his revitalization of ideology (1989/2008, 1994) as used by Marxist-inspired approaches. The second purpose is to make a systematic mapping of master theses in early education and care that are available on the internet.

During the work, it led into deeper research of research questions as a form factor and guiding principle for among other master theses. As I recognize myself as an interpellated (Althusser, 1970/1994) researching and writing subject, I introduce what I call a (rotating) tesseract writing position to examine the ideology I too am a part of. The (rotating) tesseract writing position involves looking outwards on some social discourses that sculpt master theses in specific ways. It will also include knowledge that I gaze at and interpret the theses within a given frame.

By looking at how the Bologna process, our identity as master students, and other early childhood education and care research is staging master theses, I catch sight of some ideas that are in circulation and, and how they manipulate our sense of enjoyment. Then I fix my gaze towards other master theses to examine which issues they address. In this examination I infer three ideological markers: parallelization, productivity and a boundness to tradition. If research can be seen as care for what they are examining, the care they provide is parallel and not collective. This seems to be because the theses do not seem to know about each other. It also seems to that the dialogue between research in early childhood education and care, and society in general is limited, which can facilitate a parallel care.

INNHold

<u>FORORD.....</u>	<u>1</u>
<u>SAMMENDRAG</u>	<u>2</u>
<u>SUMMARY.....</u>	<u>3</u>
<u>1 OPGAVAS AKTUALITET.....</u>	<u>7</u>
1.1 HVORFOR UNDERSØKE MASTEROPPGAVER I BARNEHAGEPEDAGOGIKK – ET FAG I KRISE? 10	
1.1.1 ŽIŽEK (OG ANDRE) SOM «A SUBJECT PRESUMED TO KNOW», ELLER DIALOGPARTNER(E)	14
1.2 TEKSTENS FORMÅL	14
1.3 OPGAVAS OPPBYGNING.....	16
1.4 LESEVEILEDNING.....	18
<u>2 LEITING ETTER ET (NYTT) STED Å STÅ</u>	<u>19</u>
2.1 KRITISK TEORI	20
2.1.1 PSYKOANALYSE.....	22
2.2 KRITIKK AV POSTMODERNISMEN	23
2.2.1 FRA POST TIL POSTPOST.....	24
<u>3 WHAT DO YOU DO AFTER YOU’VE MET POST-POSTMODERNISM?</u>	<u>27</u>
3.1 IDEOLOGIBEGREPET	29
3.2 ŽIŽEKS IDEOLOGIBEGREP OG -KRITIKK	33
3.2.1 IDEOLOGIKRITIKK ELLER DISKURSANALYSE?	37
3.3 Å BRY SEG (OM) - MATTERS OF CONCERN.....	38
3.4 FORSKNINGSSPØRSMÅLAS MAKT	40
3.4.1 FORSKNING SOM DIALOG/HENVENDELSE	44
3.4.2 LACANS AKADEMISKE DISKURS – DEN SKJULTE MESTERSIGNIFIKANTEN	46
3.4.3 TO EKSEMPLER	48
<u>4 UTVIKLING AV (EGEN) PROBLEMSTILLING.....</u>	<u>51</u>

4.1	HVORDAN FORSKE (KRITISK) PÅ MASTEROPPGAVER I BARNEHAGEPEDAGOGIKK – EN TESSERAKTISK SKRIVEPOSISJON	51
5	<u>ETIKK OG VITENSKAP – CUDOS.....</u>	54
5.1	BARNEHAGE(FORSKNINGE)NS RELASJONELLE ETIKK.....	56
5.1.1	Å FORSKE BLANT/PÅ SINE FAGFELLER	57
5.2	PSYKOANALYSE OG SAMTIDSDIAGNOSE	58
5.3	Å LAGE OVERSIKTER – PERSONVERN I TIDSALDEREN MED BIG DATA	59
6	<u>MASTEROPPGAVERS MISE-EN-SCÈNE.....</u>	61
6.1	KUNNSKAPSØKONOMIEN – BOLOGNAPROSESSEN - KVALITETSREFORMEN.....	62
6.2	(ENDRING TIL) MASTERSTUDENTIDENTITET.....	64
6.3	MASTERSYKEN	67
6.3.1	MASTERGRAD SOM VARE	67
6.4	DEN NORSKE BARNEHAGEIDEOLOGIEN	69
6.5	ANDRE KUNNSKAPSOVERSIKTER AV BARNEHAGEFORSKNING	70
7	<u>MASTEROPPGAVERS PRAKSIS</u>	71
7.1	(OMVENDT) KUNNSKAPSOVERSIKT.....	71
7.1.1	KRITERIER FOR UTVALG (AV MASTEROPPGAVER).....	72
7.2	HVILKE SAKER BRYR VI OSS OM – BARNEHAGEPEDAGOGIKK SOM FAG?	74
7.3	ANDRE, IKKE HVERANDRE	75
7.3.1	KILDEHIERARKI	79
7.4	PRODUKTIVITET MER ENN KRITIKK/PROBLEMATISERING – RESEARCH OF THE GAPS	80
7.5	BARNEHAGENS TRADISJON (SOM MESTERSIGNIFIKANT)	82
7.5.1	MANGEL PÅ DIALOG	84
7.5.2	MASTERUTDANNING FOR MASTERGRAD	86
7.6	MELLOM PARALLELLISERING, PRODUKTIVITET OG TRADISJON - GJENNOMFØRING	86
8	<u>AVSLUTNING.....</u>	87
	<u>LITTERATUR</u>	90

VEDLEGG..... 104

VEDLEGG 1: MELDESKJEMA TIL NSD	105
VEDLEGG 2: KVITTERING FRA NSD	110
VEDLEGG 3: LISTE OVER DATABASER	113
VEDLEGG 4: LISTE OVER TILGJENGELIGE MASTEROPPGAVER	115

Figurer

Figur 1 Kritisk teori <=> Postmodernisme	20
Figur 2 Premodernisme – Modernisme - Postmodernisme	22
Figur 3 Kartiansk mot lacansk subjekt.	26
Figur 4 Premodernisme – Modernisme – Postmodernisme - Postpostmodernisme.....	29
Figur 5 Lacansk subjekt som ei borromeisk knute.....	35
Figur 6 En tesseracts skygge på ei tredimensjonal flate (overført til 2-dimensjonalt media)..	53
Figur 7 Barnehagepedagogikk	74

Å spørre eller ikke spørre. Det er spørsmålet.

Et žižekiansk blikk på norske masteroppgaver i barnehagepedagogikk

*Sometimes I don't know
if I'll find the answer
or if I've ever asked the question
-Chelsea Wolfe, Simple death*

1 OPPGAVAS AKTUALITET

Det sies at vi for tida lever i en kunnskapsøkonomi. Et mantra man hører til stadighet er at det er kunnskap vi skal leve av i sam-/framtida. Et parallelt mantra er om kunnskapsbasert praksis. En påstand om kunnskapsbasert praksis vil gjerne være etterfulgt av hva som teller som kunnskapsbasert. Barnehagepedagogikken står i flere konflikter: Det kan være om hvilke mål barnehagen styres mot (Østrem, 2011), andre fagdisipliner utgir seg for å også å være pedagogikk (Sæverot & Torgersen, 2015), og om «barnehageforskningsfeltet overtas av andre forskningsinstitusjoner som har tradisjon for og kompetanse i å beherske diskursen om å skrive seg inn i utlysningstekstene fra oppdragsgiverne» (Otterstad & Nordbrønd, 2008, s. 40). I denne oppgava vil jeg slå et slag for masteroppgavene i barnehagepedagogikk som en stor del av profesjonens egen kunnskapsproduksjon, men samtidig problematisere den.

Denne oppgavas formål er todelt. Det finnes noen kunnskapsoversikter for barnehageforskning, men det er ikke laga noen for masteroppgaver i barnehagepedagogikk siden 1997. Det ene formålet er ei katalogisering av alle (offentlig tilgjengelige) masteroppgaver i tilknytning til barnehagepedagogikk siden kvalitetsreformen (det vil si siden 2005). Studiens andre formål er å problematisere forskningsspørsmåla disse masteroppgavene stiller. Ved å benytte den slovenske filosofen Slavoj Žižek (født 1949), og hans revitalisering av ideologibegrepet (1989/2008, 1994), vil jeg forsøke å si noe om samtidig ideologi, og hvordan den kan lure¹ i forskningsspørsmåla og de sakene masterstudentene bryr seg om. Jeg forsøker også å se på hvordan blant annet mastersyken (se for eksempel Halvorsen, 2013), og kvalitetsreformen (St.

¹ Som det vil oppdages, så er oppgava psykoanalytisk inspirert. Når jeg skriver at ideologi kan lure i forskningsspørsmåla, så er det fordi det er sider ved forskningsspørsmåla man stiller seg som man (kanskje) ikke har tenkt over eller ønsker å unngå.

meld. nr. 27 (2000-2001), 2001) er med å lage rammer for og kontekstualisere masteroppgavene.

På ei side er oppgava min en grunnlagsdiskusjon om spørsmål og (barnehage)forskning. Ved å være inspirert av vitenskapsteori og ideologikritikk, kan man se hvordan forskningsinnganger, konsepter og vinklinger er påvirkta av sosial normering, historie, politikk, kultur og makt (Alvesson & Sköldberg, 2008; Hekman, 2010; Law, 2004). Jeg har fulgt Žižek litt halvveis/på siden underveis på slutten av bachelorstudiet og masterstudiet, og ville også bruke anledningen til å fordype meg i hans idéer. I etterpåklokskapens lys, med fare for en post-hoc-ergo-procter-hoc-argumentasjon, har spørsmål, undring og nysgjerrighet vært noe jeg vært opptatt av en god stund.

Denne oppgava er en legering av min interesse for Žižeks idéer, min interesse for nysgjerrighet, undring og spørsmål og min interesse for andre masteroppgaver. Når jeg nå er en masterstudent og lurert på hva det er jeg holder på med, så kan jeg bruke muligheten det er å undersøke andre medstudenter/fagfellers nysgjerrighet (som får sitt utløp i ei masteravhandling). Lenge levde jeg med en fantasi om at det puslespillet jeg la opp til ville gå opp. Kuhn (1970) beskriver normalvitenskap med forskere som forsøker å løse puslespill innafor ei gitt referanseramme/paradigme. Jeg så for meg at oppgava min ville bestå i å kombinere Žižeks ideologikritikk, spørsmål som form og kunnskapsoversikten til en helhetlig størrelse, det vil si at de ville bli tre puslespillbrikker som passa perfekt sammen, og hvor sprekkene mellom brikkene på mystisk vis ville forsvinne så vi kunne se bildet de utgjør uten feil og mangler. For meg kom ei forløsning i et kort (og etter hvert velkjent) essay i et tidsskrift for mikrobiologer: *The importance of stupidity in scientific research* (Schwartz, 2008). Som student tidligere i studiet kunne svare ligge i for eksempel ei lærebok, eller man kunne spørre veilederen/læreren sin om hva man lurte på – man kunne finne svaret i en annens arbeid. Å gjøre det bra på bachelorstudiet ville tilsi å svare riktig (nok) på eksamensoppgavene, med en konsekvens av at man føler seg smart. Denne logikken fulgte meg inn i masterarbeidet. Jeg kunne lese meg fram til svaret, det vil si å følge metoden og få riktig svar ut i andre enden. Masteroppgava er annerledes. Noe jeg oppdaga er at det ikke er gjort noe barnehageforskning med Žižek fra før av. Da slo det meg, som noe slo Schwarz, at det er *det* som blir en av mine oppgaver. I mangel på litteratur/forskning som kan hjelpe meg må jeg prøve (og feile) sjøl. I mangel på støtte i barnehagelitteratur med Žižek, så blir en av oppgavene mine å oversette Žižek til barnehagen og barnehagefeltet. Jeg trenger ikke engang få puslespillet mellom Žižek, forskningsspørsmål og andre masteroppgaver *til* å gå opp, men jeg kan undersøke *om* det går opp.

Jeg kommer først og fremst til å ta tak i Slavoj Žižek og hans mentor Jacques Lacan. Žižek er en kontemporær intellektuell, som hvis man vil delta i samtidig kritisk teori antakelig bør ta stilling til, men som er nærmest fraværende i barnehageforskning. Fra en nyere kontinental filosofitradisjon har vi flere i barnehageforskning som trekker på Deleuze, Derrida og Levinas, mens Foucault er den mest siterte (Moss, 2007). I den norske konteksten er nok også Foucault i en særstilling. For eksempel har vi boka *Inspirert av Foucault: diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. (Rønbeck & Germeten, 2012). Vi har også boka *Barnehagepedagogiske diskurser* (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011), basert på masteroppgaver ved HiOA, der 9 av 13 kapitler refererer til Foucault². Av de 9 bruker 7 *Diskursens orden* (Foucault, 1999). Fenomenologiske tilnærminger med Merleau-Ponty har også en sterk posisjon i arbeidene til for eksempel Greve (2007) og Løkken (2004). Deleuzereferansene blir flere (se for eksempel Andersen, 2015; Leirpoll, 2015; Otterstad & Rossholt, 2014; Sandvik, 2013). Tidsskriftet *Barnehagefolk* hadde nylig også en temautgave de kalte *Tenkere i tiden* (Angell, 2015). Der var flere av de nevnte representert, i tillegg til noen andre³. I sammenstillinga av masteroppgavene jeg har laga (Vedlegg 4), kan man se at Foucault, Gadamer og Derrida er de som nevnes hyppigst eksplisitt i titler og/eller problemstillinger.

Noe av grunnen til at Žižek er fraværende i barnehagefeltet kan være at han uttrykker seg sjeldent direkte om utdanning. Wall og Perrin mener å se flere av Žižeks idéer i akademiske artikler om utdanningspolicy i nyere tid (2015, s. 1). Det finnes noen på sin side som bruker Žižek som Lacantolker i utdanningsspørsmål (Briton, 1997; Brown, Atkinson & England, 2006). I tillegg finnes det et eget tidsskrift via til Žižeks arbeider: *The international journal of Žižek studies*⁴. Når det da ikke finnes noen tekster som bruker Žižek innafor barnehagepedagogikk så må jeg gjøre det – det er da det som blir (deler av) min jobb. Det blir en jobb jeg tillegger meg sjøl å gjøre, da jeg ikke får tillagt den oppgava til noen andre⁵.

Underveis tenkte jeg at å undersøke masteroppgaver/forskning er kanskje ikke den beste måten å bruke Žižeks ideologikritikk på. Samtidig synes jeg oppgava med å lage en kunnskapsoversikt over masteroppgaver også er såpass viktig at jeg sleit med bytte forskningsmateriale. I den grad Žižeks ideologikritikk, og en kunnskapsoversikt møtes så vil en (žizekiansk)ideologisk analyse

² I tillegg til Foucault-referansen i tittelen på boka.

³ De andre er Karen Barad, Bruno Latour, Donna Haraway, Judith Butler, Gayatri Spivak, Julia Kristeva, Pierre Bourdieu, Nel Noddings, Hanna Arendt og Axel Honneth

⁴ Tidsskriftet kan leses her: <http://zizekstudies.org/index.php/IJZS/index>

⁵ En tanke som har slått meg nå i slutten av skrivinga, er at ved å introdusere noe (her Žižek) så blir oppgava i større grad en redegjørelse, i stedet for drøfting og analyse

ta tak i spørsmåla/problemstillingene i de undersøkte kildene⁶. For kritisk teori er forskningsspørsmål av ekstra interesse, og man kan undersøke hvilke strukturer og prosesser som gjør at noen spørsmål stilles, og andre ikke (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 327-329). Jeg har innhenta 195 masteravhandlinger som ligger tilgjengelig på universitetenes og høgskolenes databaser for masteravhandlinger. Ved å innhente så mange masteroppgaver kan jeg se på vår kollektive forståelse av barnehagepedagogikk, hverandre og tida vi lever i. Alle masteroppgavene er så lagt ved som vedlegg for å gjøre det lettere for andre interesserte lesere av masteroppgaver å finne dem.

1.1 Hvorfor undersøke masteroppgaver i barnehagepedagogikk – et fag i krise?

Hvis jeg skal gjøre meg ferdig med mine personlige grunner for å forske på masteroppgaver i barnehagepedagogikk først, så har jeg tidligere vært opptatt av (språklige) fellesskap (Greiner, 2011). En annen personlig grunn er å undersøke det nysgjerrige (midlertidige) fellesskapet jeg er en del av, og en intellektualisering av egen praksis/virkelighet - jeg er nysgjerrig på hva andre er nysgjerrig på. Det er heller ikke første gangen jeg oppdager en rekursiv logikk i hva jeg holder på med (Greiner, 2013), og tydeligvis holder på.

En god grunn er at barnehagepedagogikk som fag står i flere konflikter for tida. Den ene konflikten er i forhold til (grunn)skolen. Vi har en stund hatt debatten om skoleprega læring og økt læringstrykk i barnehagen (for eksempel: Dahlberg & Taguchi, 1994; Johansson, 2007; Sommer, 2012; Utdanningsforbundet, 2009), hvor vi kanskje kan si at skolens pedagogikk koloniserer barnehagen (Hogsnes, 2009). Mange fagdisipliner utgir seg for *også* å være pedagogikk (Sæverot & Torgersen, 2015) og koloniserer kanskje også det pedagogiske feltet. Vi kan spørre om barnehageforskninga står i fare for å bli overtatt av andre forskningsinstitusjoner og/eller tradisjoner (Otterstad & Nordbrønd, 2008). Nå nylig kom det også fram at høringsutkastet til den nye lærerutdanninga har bytta ut begrepet pedagogikk med profesjonskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2015).

For litt siden, fra 2013, undergikk også profesjonsutdanninga førskolelærerutdanning en omkalfatring. Denne omkalfatringa innebar et skifte fra ti enkeltemner, hvor pedagogikken var det gjennomgående, bærende faget med flest studiepoeng. Nå har utdanninga blitt en barnehagelærerutdanning med seks fagområder, med forsterkning og fordypning (Forskrift om

⁶ I mitt tilfelle er de valgte kildene masteroppgaver i barnehagepedagogikk.

rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012)⁷. Pedagogikk som det ledende faget, med flest studiepoeng i den gamle utdanninga, finnes ikke som et eget fag i den nye varianten. Anne Furu (2012, s. 38) skisserer to dilemmaer knytta til dette: Hvorvidt pedagogikkfaget blir usynlig i en organisering med kunnskapsområder, og om studentene i tilstrekkelig grad vil bli undervist i profesjonsretta temaer som pedagogikkfaget tradisjonelt har hatt hegemonisk makt over. Forskriftens paragraf tre sier riktignok at: «Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretning av utdanningen.» (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012)⁸. Ved å lage en kunnskapsoversikt over masteroppgaver i (barnehage)pedagogikk håper jeg at jeg kan synliggjøre pedagogikk som fag.

Det skrives (Sæverot & Torgersen, 2015) at pedagogikk er en ung disiplin i Norge som først ble institusjonalisert i 1907. Pedagogikken måtte tidlig hente kompetanse fra andre fag som førte til at pedagogikken lenge var et bindestreksfag (pedagogisk-historie, psykologisk-pedagogikk og så videre). Omtrent ved samme tid begynner barnehagepedagogiske seminarer i Fröbeltradisjonen å etablere seg i Skandinavia, der mange norske kvinner utdanna seg, før Barnevernsakademiet i Oslo ble oppretta i 1935 (Korsvold, 2005, s. 135-142). Der hvor bindestreksfaget tidligere var psykologi og historie, så har det kanskje nå blitt økonomi og administrasjon? Hvis vi lever i en post-ideologisk verden, som Fukuyama sa, ville vi kanskje sett en del oppgaver som først og fremst er ute etter å løse tekniske problemer og gjøre økonomiske og administrative beregninger (Fukuyama, 1989, s. 25). I den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanninga poengteres det i paragraf 1 at: «Utdanningen skal vektlegge pedagogisk ledelse» (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012). I år har det også kommet nye masterutdanninger for barnehagelærere som fokuserer på ledelse. I min oversikt er det få oppgaver som tar for seg ledelse, og ingen om økonomi. Avhandlingene fra de nystarta ledelsessentrerte masterutdanningene er da ikke med i oversikten min, men man kan kanskje anta at det kommer flere oppgaver om dette framover. Dette kan være vel og bra. Det er godt mulig det er behov for mer ledelse i barnehagen. I analysene mine av masteroppgavene

⁷ I denne oppgava vil jeg omtale profesjonstittelen som barnehagelærer, da dette er tittelen som brukes i dag. I forlengelsen av dette vil utdanninga til profesjonen også omtales som barnehagelærerutdanning. Dette er til tross for at de studentene som har skrevet masteroppgavene jeg skal studere, (så sant de er barnehagelærere), har gått den gamle varianten, det vil si førskolelærerutdanning, og ikke barnehagelærerutdanning.

⁸ Det er også verdt å nevne at Kunnskapsdepartementets merknader til forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning skriver seg inn i den angloamerikanske forståelsen av pedagogikk, når de skriver at «pedagogisk kunnskap er mangesidig og består av delområder som psykologi, sosiologi, filosofi, didaktikk og idéhistorie» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5). Dette er ikke i samsvar med den kontinentale forståelsen av pedagogikk som Barnehagens rammeplan er skrevet inn i. Jeg skriver mer om dette i kapittel 5.1.

i barnehagepedagogikk kan det se ut til at en konfliktskyhet kommer til uttrykk. Jeg skal innrømme at jeg er nok konfliktsky sjøl, og at mer ledelse i studiet kunne ha hjulpet meg ut av skyheten. Det er allikevel noe som skurrer med hvor motstandsløst, markedslogisk og ikke minst *altomslukende* dette ledelsesfokuset har assimilert barnehagepedagogikken. For eksempel er alle norskspråklige fordypninger ved barnehagelærerutdanninga ved HiOA for studieåret 2017 basert på samme formel: «Ledelse av arbeid med ...» Hvis ideologi proper er når den kan speile seg i seg sjøl, så kan dette være et godt eksempel på det.

Når jeg undersøker masteroppgavene i (barnehage)pedagogikk går jeg ut ifra at studentene tidligere har en pedagogikkbakgrunn. Inntakskravene til ulike masterstudier i (barnehage)pedagogikk innebærer profesjonskompetanse (barnehagelærerutdanning), eller annen utdanning med fordypning i pedagogikk. Hvis vi antar at de fleste som studerer master i barnehagepedagogikk er utdanna som barnehagelærere, så vil masteroppgavene kunne utgjøre (deler av) barnehagens *egen* kunnskapsproduksjon. Vi kan kanskje gå så langt som å si at dette er pedagogikk uten bindestreker, sjøl om man (fort) kan se hvilke andre fagtradisjoner de hviler mer på enn andre. Det som blir viktig i mitt henseende er at det er vi barnehagelærerne sjøl som utvikler og diskuterer begrepene som beskriver praksisen vår før andre gjør det for oss (Jansen, 2006, s. 37).

Det er ikke laga noen kunnskapsoversikter av masteroppgaver i nyere tid. Den eneste jeg har funnet, er den som Søbstad lagde i 1997 (Søbstad, 1997). Fra den undersøkelsen står først og fremst en kategorisering av forskningstemaer og metoder igjen. En god grunn til å undersøke masteroppgaver er at det ser ut til å være en uoppdaga kunnskapsbase. For eksempel er det et rop innen dagens barnehagepedagogiske forskning at vi mangler kunnskap om de minste barna. Vi kan stille spørsmål ved dette kravet om mer spesifikk kunnskap om de minste, men siden plassen min ikke tillater meg å gjøre det, så lar vi det være. Oversikten min, som ikke er noen uttømmende liste over masteroppgaver, viser at 21 av de 195 masteroppgavene eksplisitt nevner alder 0-3 år, småbarnsavdeling, de minste/ynge og så videre. Inkludert her er ikke tematikk som antakelig er mest relevant for de yngste barna som for eksempel smokk og søvnmønster ved barnehagestart. Til sammenligning er det 12 masteroppgaver som på ulike måter tar for seg barns medvirkning. Det vil si at småbarn har større forskningsinteresse enn (det forhenværende?) motebegrepet barns medvirkning⁹. Det finnes mange oppgaver som bruker

⁹ Det er også et stort overlapp på oppgaver om barns medvirkning og de minste barna som forskyver balansen ytterligere. Det er riktignok 10 år sida barns medvirkning kom med i rammeplanen så det er kanskje ikke like attraktivt å undersøke det. På en annen side, så overlapper perioden jeg undersøker godt med da barns medvirkning kom inn i rammeplanen som begrep, så det er overraskende at barns medvirkning ikke er undersøkt *mer*.

romsligere betegnelser som barn og førskolebarn¹⁰, men det er bare tre masteroppgaver som like eksplisitt nevner den andre delen av barnegruppa: 3-6 åringer. Om ikke annet, så kan man i påvente på mer forskning om de minste barna bruke masteroppgavene som ligger tilgjengelig. En fordel med masteroppgavene er at de ligger offentlig tilgjengelig for barnehagene å bruke; profesjonens egen kunnskapsutvikling ligger åpent for å kunne brukes av for eksempel barnehagene. Som student er jeg prisgitt høgskolens abonnementer på tidsskrifter for tilgang til forskningsartikler. En barnehagelærer som jobber i barnehagene har ikke den samme tilgangen som studenten¹¹. Her kan masteroppgavene være en god kilde til kunnskap. Barnehagene kan bruke dem i stedet for å kjøpe inn pedagogiske programmer eller leie inn dyre foredragsholdere for å utvikle arbeidet sitt i barnehagene.

I denne oppgava vil jeg undersøke forskningsspørsmåla som studenter stiller i sine masteroppgaver som har tilknytning til barnehagepedagogikk. Dette er ikke ei oppgave der jeg er opptatt av enkeltoppgava i sin helhet, eller (i og for seg) om studentenes oppgaver svarer på sine egne problemstillinger. Problemstillinger kan (og kanskje bør?) forandre seg i løpet forskningsperioden (Agee, 2009; Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 53-71; Rhedding-Jones, 2005, s. 28f). Om forskningsprosessen er endra før oppgaveskrivinga, eller om den har vært intakt siden begynnelsen av forskningsprosjektet/masteroppgava får jeg ikke undersøkt. Det er de materielle *produktene* fra masterstudentenes vitenskapelige produksjon som andre studenter, barnehagelærere og forskere kan bruke som blir datamaterialet for denne teksten. En mer prosessuell tilnærming, som for eksempel en (auto)etnografisk studie av masteroppgaver, kunne fått fram konstitueringa av forskningsspørsmåla i større grad. Konstitueringa kan kanskje leses indirekte, men det er de eksplisitte forskningsspørsmåla slik de står i masteroppgavene denne oppgava får undersøkt. «Gode problemstillinger er [...] formulert på en presis måte slik at det tydelig går fram hva og hvem som undersøkes» skriver Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010, s. 59). Her kan det ha vært reformuleringer underveis, så forskningsspørsmålet i oppgava vil gi bedre samsvar med hva oppgava faktisk svarer på, men det er kanskje det nærmeste vi kommer for en ideologisk analyse. Ved å undersøke forskningsspørsmåla som stilles i oppgavene kan vi i forlengelsene se *hvilke* saker de er interessert i, og *hvordan* de er interessert, og kanskje også få øye på rammeverket som

¹⁰ Her tas det forbehold om at jeg ikke har undersøkt datamaterialet i de ulike masteroppgavene. Denne frekvensanalysen er basert på titlene/forskningsspørsmåla alene.

¹¹ Det finnes riktignok Open Access tidsskrifter om barnehageforskning som for eksempel Nordisk barnehageforskning: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/index>

former spørsmåla. I den grad vi kan finne ideologi i forskning vil de ligge i spørsmåla, da spørsmålet legger grunnlaget for undersøkelsen.

1.1.1 Žižek (og andre) som «a subject presumed to know», eller dialogpartner(e)

Ved å lese gjennom min egen tekst og notater, kan jeg lett se at jeg fort kan tillegge Žižek (og andre) en posisjon som «a subject presumed to know» (Briton, 1997). Det vil si at jeg tillegger han en kunnskap jeg mangler sjøl. For eksempel skriver jeg i leseveiledninga (1.4) at Žižek kan få siste ord i en del avsnitt, nærmest som en allvitende person man/jeg skal lytte ukritisk til. Dette er ikke nødvendigvis hva jeg ønsker å gjøre, sjøl om noe av jobben jeg tillegger meg sjøl er (å forsøke) å oversette ham. Ei side ved oversettelsen er primært for min egen del. Som tidligere nevnt har jeg brukt muligheten masteroppgava har gitt meg til å fordype meg (noe) i Žižeks tankegods, og da spesielt ideologibegrepet hans. For en som er nysgjerrig på Žižek så vil ideologibegrepet hans dukke opp i mange ulike sammenhenger. Ideologi kan fort bli et hokuspokusbegrep som rommer alt og ingenting (Hoy, 2004, s. 196). Om ikke annet, så forsøker jeg å demystifisere/forstå ideologibegrepet (hans) for min egen del.

For de som studerer Žižek så er det heller ikke ønskelig å gi ham en slags helgenstatus¹². Žižek som en lacanianer/psykoanalytiker kan forstås (mer) som en dialogpartner en å gå i dialog med, som i en psykoanalytisk setting (Briton, 1997), for å utvikle egen kunnskap og innsikt. Jeg føler det blir relevant å trekke inn Schwartz (2008) igjen. Da han innså at han ikke kunne overføre kunnskapen han trengte til noen av kollegaene sine, så måtte han tillegge kunnskapen til det materialet han skulle undersøke. Žižek, Baudrillard, Lacan, Bakhtin og andre blir i å oppfatte som dialogpartnere for å bedre mis/forstå masteroppgaver, barnehagepedagogikk og meg sjøl.

1.2 Tekstens formål

Med tanke på det teoretiske ståstedet jeg undersøker og vedkjenner meg vil et kapittel der jeg skriver om hva jeg vil med teksten være nødvendig. Ingen studie i samfunnsfag kan ikke være objektiv, det vil si å være politisk "nøytral", så den er ufullstendig om den ikke tar med sin egen sosiale forankring (Hoy, 2004, s. 214). Dette blir et noe delt kapittel der jeg skriver om min

¹² Žižek har et rykte på seg for sin provokative utsagn og energiske medietilstedeværelse, og kan fort skape en personkult. Som «a subject presumed to know» kan dette fort skje, men som nevnt er ikke dette ønskelig. For eksempel. Redaksjonsgruppa til *International journal of Žižek studies* skriver at de ikke ønsker at tidsskriftet skal bli en hagiografi (se: <http://zizekstudies.org/index.php/IJZS/index>) (hagiografi er for øvrig studiet av hellige menn og kvinner).

egen motivasjon for oppgava, før jeg kaster ut noen antakelser for hva jeg vil at oppgava kan kunne bli for andre.

Å bruke nærmest et år på å kunne fordype meg i noe er en frihet jeg ikke har hatt lyst til å gi fra meg så lett. Jeg har alltid likt å lese, og som barn hadde jeg et driv til å tilegne meg så mye kunnskap (gjennom bøker) jeg kunne. Jeg husker jeg hadde et naivt mål om å kunne lese alle bøkene i hele verden. En (noe) traumatisk erkjennelse kom seinere da jeg innså at dette ikke er mulig. Litt seinere måtte jeg også erkjenne at jeg ikke engang får lest alle de *interessante* bøkene i hele verden en gang. Så et år som dette med tid til, og krav om å lese og undersøke har føltes godt.¹³ Jobben med å sjonglere alt jeg har lest har da blitt mer krevende. Med denne teksten dokumenterer jeg hva og hvordan jeg har fordypet meg (i).

I undersøkelsene mine har jeg sett at det finnes flere hundre masteroppgaver i barnehagepedagogikk, men som ikke kommer fram i barnehageforskninga. Hvis det trengs så mye forskning om barnehagen og dens pedagogikk som det sies, så er masteravhandlingene i alle fall et sted på veien. I det kildematerialet jeg har brukt har studentene sjøl lagt avhandlingene sine ut i databasene for å kunne leses, så min egen avhandling gjøres også i et forsøk på å formidle og samle hvilke oppgaver som finnes tilgjengelig i en overkommelig oversikt i stedet for å være spredt ut på flere databaser. Det vil kunne handle om å dele på kunnskapen fra barnehagelærere. Denne delinga, og konsentrasjonen, vil kunne gjøre jobben lettere for barnehagelærere, barnehageforskere, og framtidige masterstudenter i barnehagepedagogikk.

En žižekiansk-lacansk kritikk mot min egen oppgave vil være hvordan jeg forsøker å blåse opp andre masteroppgavers verdi, i forsøk på å gi min egen masteroppgave (større) verdi, og at jeg lager en fantasi om masteroppgavenes verdi for å holde ur arbeidet i å kunne skrive min egen. Samtidig er dette interesserte blikket en nødvendighet for at noe skal eksistere subjektiv, det forvrengte perspektivet er nødvendig for at en betrakter skal kunne se noe:

[an] object assumes clear and distinctive features only if we look at it "at an angle", i.e. with an "interested" view, supported, permeated, and "distorted" by *desire* ... an object that be perceived only by a gaze "distorted" by desire, an object that *does not exist* for an "objective" gaze... outside this distortion, "in

¹³ Men bunken med bøker/artikler som jeg har lyst til å lese har vokst mer enn krympa som følge av oppgava.

itself", *it does not exist*, since it is *nothing but* the embodiment, the materialization of this very distortion... "objectively" nothing, though, viewed from a certain perspective, it assumes the shape of "something" (Žižek, 1991, s. 12, her referert i Wall & Perrin, 2015, s. 12).

Denne oppgava gjøres også for i et forsøk på at masteroppgaver også skal få større innflytelse i barnehagefeltet, men i det samme vil jeg kunne mele min egen kake. Min avhandling vil kunne leses som en mellomstasjon. På den ene sida er den en katalogisering over tilgjengelige masteroppgaver, og satt som eget vedlegg man kan bruke uten resten min oppgave. Jeg gjør også analyser av de samme masteroppgavene, som kan fungere for sitt eget bruk.

Jeg har ikke lyst til å gjøre meg til noen talsperson for masteroppgaver, eller hva de andre masteroppgavene har funnet ut. I innledninga skreiv jeg om intellektualiseringa av hva jeg til enhver tid foretar *meg*. Ved å ta utgangspunkt i spørsmåla masteroppgavene stiller kan jeg si noe om hva som opptar *oss* masterstudenter som gruppe. Jeg har et håp om at masteroppgaver kan kunne se på seg som ei kollektiv gruppe. Ved å ta utgangspunkt i spørsmåla kan jeg si noe om hva som opptar masterstudenter i barnehagepedagogikk som gruppe. Men masteroppgavene skal i egnere ord få representere seg sjøl, men med/i den interesserte ramma jeg setter opp. Ved å lage en slags omvendt kunnskapsoversikt (som liste) kan masteroppgavene få lov til å snakke på egnere premisser mer enn gjennom min tolkning, men de interesserte leserne skal få lov til å finne de relevante masteroppgavene.

Et annet håp jeg har for egen tekst er at oppgava min kan få folk til å tenke (kritisk) generelt, og på spørsmål spesielt. Med en bevissthet om at forskningsspørsmåla er styrende for en undersøkelse vil man kunne tenke seg om noen ganger til, og spørre seg sjøl om «Hvorfor lurar jeg på akkurat dette?»

1.3 Oppgavas oppbygning

Ei vitenskapelig oppgave har sine sjangerkrav (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010). Ei masteroppgave skal dokumentere det sjølstendige fordypningsarbeidet studentene gjør (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2012/2014, s. 22), og jeg har fordypet meg i flere ting samtidig. Det er ingen klar parallell i denne oppgavas disposisjon og (tanke)prosessene i undersøkelsene. Fra egne undersøkelser til skriving har det vært et skifte i modalitet, men denne tekstens disposisjon er mer forenlig/analog til mine egne undersøkelser i en kronologisk form. Det er i

spennet mellom sjangerkravene til en vitenskapelig tekst, kravene til ei masteroppgave, og utviklinga av egen problemstilling denne disposisjonen har tatt form.

I kapittel to og tre skriver jeg om det teoretiske ståstedet mitt. Jeg skriver om kritisk teori og psykoanalyse, og noen kritikker av postmodernismen som jeg flytter meg gjennom til noe annet, som (foreløpig) kalles postpostmodernisme. Jeg gjør en historisk redegjørelse for ideologibegrepet fra og Frankfurterskolen til og Žižek. Jeg legger også fram om Latours oppfordring om realistisk forskning/kritikk som tar for seg hva man bryr seg om [matters of concern]. Derfra ser jeg på forskningsspørsmål som form, dialektikken mellom spørsmål og svar, og hvordan forskningsspørsmål blir en indikator på hva vi bryr oss om. For å problematisere hva vi bryr oss om, i blant annet forskning, henter jeg hjelp fra Lacans fire diskurser, før jeg gjør noen ad-hoc analyser med det teoretiske apparatet jeg har satt opp.

I kapittel fire presenterer jeg problemstillinga mi. Det er omtrent midt i oppgava, men jeg ville legge fram om det teoretiske grunnlaget for hvorfor jeg har forma problemstillinga som jeg har gjort aller først. Jeg presenterer også idéen om en (roterende) tesseraktisk skriveposisjon som en måte å gjøre kritiske undersøkelser på. Den vil kunne symbolisere interpellasjonsprosessen jeg som undersøkende skrivesubjekt er i, men den er viktig når jeg skal gjøre ei rekursiv oppgave som å skrive ei masteroppgave om andre masteroppgaver.

Kapittel fem tar for seg etiske betraktninger og drøftinger jeg anser som relevante for oppgava. Det gjelder både forskningas normativitet i CUDOS, barnehagens relasjonelle etikk, og hvordan jeg etisk kan bruke min begynnende psykoanalytiske kunnskap på en etisk måte. Kapitlet avsluttes med et dilemma knytta til personvern når jeg skal lage en kunnskapsoversikt.

Det er i kapittel seks og sju jeg for alvor går i gang med å analysere masteroppgavene i barnehagepedagogikk, spørsmåla i dem, og hvordan høyere utdanning framstilles og formes. Aller først bruker jeg det filmanalytiske begrepet mise-en-scène for å se for å se hvordan masterstudiet, masterstudentidentitet og masteroppgaver iscenesettes i for eksempel Bolognaprosessen, media og annen barnehageforskning. I kapittel sju ser jeg nærmere på masteroppgavene jeg har samla inn, og analyserer dem. Først går jeg gjennom innhentingsprosessen: hvor jeg fant masteroppgavene, hvilke har jeg valgt å ha med og ikke, og oppsett av oversikten. Deretter ser jeg på noen trekk som går igjen. Det ene er hva jeg kaller en parallellisering av omsorg, og mangel på dialog mellom masteroppgaver, barnehageforskning og samfunnet. I kapittel åtte konkluderes det.

1.4 Leseveiledning

I den vestlige akademiske verden er det to, prinsipielt forskjellige vitenskapstradisjoner med ulike idealer – den anglosaksiske og den kontinentale (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 50-53). Min avhandling er ei avhandling som i liten grad forholder seg til reint praktiske sider ved barnehagevirksomheten. Det er ei (i stor grad) teoretisk oppgave, som har tilhold i den kontinentale tradisjonen og kritisk teori. De håndbøkene jeg har lest (Bui, 2009; Dysthe et al., 2010; Rienecker & Jørgensen, 2013) vektlegger den anglosaksiske vitenskapstradisjonen med sin lineære struktur, og målretta metodefokus. Ut fra forrige kapittel vil en kunne utlede at jeg ikke har forholdt meg til en lineær struktur, men jeg har allikevel forsøkt å tilnærme meg den¹⁴.

I den kontinentale tradisjonen er tekster ofte ikke-lineære. De kan være filosoferende med essayistiske trekk og erkjennelser underveis (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 52). Avhandlinga mi følger en klassisk kontinental problemformel: Hvordan forstå et fenomen med støtte i en teori? Teksten min har en stor redegjørende teoridel fordi jeg har fordypet meg i teori som er lite brukt i barnehagepedagogikk, og det er lite jeg kan ta for gitt at leseren kan fra før. Men enhver tekst har en adressivitet som gjør at den forespeila leserens horisonter også finnes i mikrodialogene i teksten før man gir den fra seg (Halse, 2000, s. 90). Jeg vil skrive meg inn i en ny posisjon og må i større grad legitimere de konseptene jeg bruker (Kuhn, 1970). Kritisk teori har fått kritikk for å ha en abstraksjonsnivå langt utafor vanlig empirisk forskning og kan oppfattes som uforståelig for de som ikke er vant til den måten å tenke på (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 288; Moss, 2007). På den annen side er jeg også barnehagelærer og dermed pedagog. Det er da en pedagog i meg som ønsker å gjøre denne oppgavas innhold forståelig for leseren. Jeg skal ikke legge skjul på at jeg syntes det er vanskelig å forstå det teoretiske grunnlaget jeg valgte å fordype meg i. Av den grunn befant jeg meg flere ganger i varianter av det samme dilemmaet: hvordan kan jeg forenkla dette uten at det går på bekostning av kompleksiteten? Žižeks og Lacans tekster er komplekse¹⁵. De påpeker også kompleksiteten til virkeligheten (og verden), og hvordan det symbolske tar livet av den virkeligheten som kom før

¹⁴ Denne oppgava bruker jeg en del fotnoter (som denne) der jeg noen ganger vil komme med utdypende informasjon. Det vil også være noen kommentarer jeg gjør på egen tekst. Jeg redegjør i et eget kapittel om skriveposisjonen min (4.1.), der rekursivitet er et sentralt poeng. Denne rekursiviteten viser seg i mine analyser av hva Alvesson og Sköldbberg kaller en trippelhermeneutikk der den kritiske tolkninga også innebærer strukturer og prosesser som påvirker meg sjøl som undersøker/forsker (2008, s. 350).

¹⁵ Om den ene kilden jeg har valgt: *The sublime object of ideology* sier Žižek sjøl at den har en høyere tetthet av idéer enn det som er vanlig for ham (Selnes 2012, s. 6). Det skal også sies at andre bøker av Žižek også er stappfulle av idéer, historier, digresjoner og vitser.

det (Fink, 1995, s. 24)¹⁶. Hvilke konsepter må jeg utbrodere, hvilke skal inkluderes og hvilke kan jeg i større grad bare direkte henviser til. Begrepsapparatet jeg setter i arbeid bør også forstås og settes i sving uten at det oppleves som akademisk jåleri eller hokuspokusbegreper (Schaaning, 2013). Her har mine medstudenter, på lesesalen og seminarer, sammen med (skolerte) venner utafor studiet gitt tilbakemeldinger underveis og vært til god hjelp.

I denne teksten vil man som leser oppleve (i alle fall) to pedagogiske grep jeg har brukt. Noen avsnitt/kapitler vil ha et sitat/poeng hos Žižek og/eller Lacan som "siste ord". Disse kapitlene/avsnittene har blitt bygd opp baklengs. Det vil si at jeg starta opprinnelig med poenget, og oversatte deretter poenget til barnehagsk(?), men skreiv kapittelet med det barnehagske først. Som leser vil du se at Žižek tar heller for seg større/andre politiske saker enn utdanning. Med fare for å ha forlest meg på Žižek har jeg også brukt populærkulturelle referanser som et pedagogisk grep. Žižek bruker bruker ofte film (fra Hollywood) for å illustrere poengene sine (et godt eksempel er Fiennes, 2012). Populærkultur vil her fungere som (spekulative?) analogier - man tar tak i noe kjent for å illustrere noe ukjent. Dog er populærkulturen også med for å vise hvordan hele de imaginære og symbolske domenene, ikke bare forskning, er med å påvirke oss.

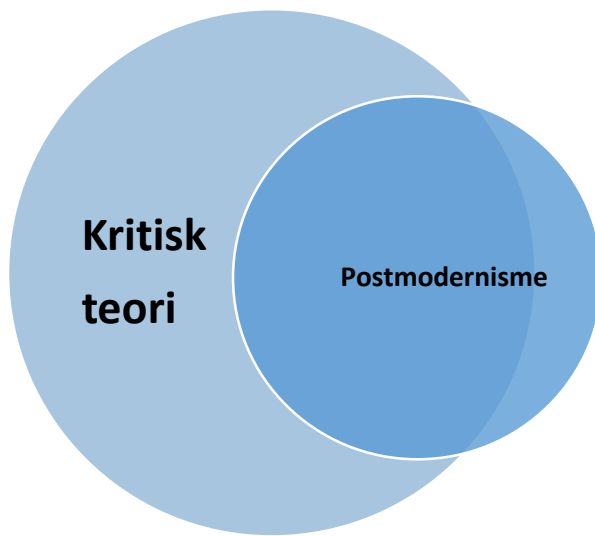
2 LEITING ETTER ET (NYTT) STED Å STÅ

Som det kommer fram av innledningskapittelet vil jeg forsøke å gå en (relativt) uopptrådd sti. Til nå har jeg hatt poststrukturalisme som et ståsted, med noen av dens teoretikere (Foucault, Derrida og Baudrillard) som samtalepartnere. Når jeg nå skal bytte sti, så er det fordi jeg ikke lenger er fullt overbevist om det frigjørende potensialet til poststrukturalismen. Det er en kløe jeg ikke får tilfredsstilt med hvordan den forsøker å forklare verden/samfunnet. Når det kom en åpning som masterskrivinga til å fordype seg (i noe annet), har jeg tatt den. Sjøl om jeg nå formulerer en idé om et postpostmodernistisk ståsted, vil jeg fortsatt trekke med meg idéer fra poststrukturalismen, og helt klart plassere meg innafør kritisk teori.

¹⁶ Med Lacan må man skille mellom virkelighet, og det Reelle [reality/real]. Enhvers virkelighet er forskjellig fordi ulike grupper (les sub/kulturer, familier, religioner, venner) har utvikla forskjellige ord, gester og særegenheter, for å symbolisere det reelle. Det reelle forstås kanskje best som det som ikke har blitt symbolisert, og kanskje motstår symbolisering, men som vi alle er en del av (Fink, 1995) Forholda mellom Lacans domener om det Imaginære, det Symbolske og det Reelle blir symbolisert som ei borromeisk knute (se kapittel 3.2). Den symbolske ordenen i en lacansk/žizekiansk forståelse er som en trojansk hest. Det er en gave som er/blir gratis å bruke/få, men som i det den aksepteres koloniserer oss (Kul-Want & Piero, 2011, s. 60)

2.1 Kritisk teori

Som nevnt plasserer jeg meg innafor kritisk teori. Kritisk teori forstås her bredt. Alvesson og Sköldbberg (2008) lager et skille mellom kritisk teori og postmodernismen, der kritisk teori i all hovedsak er satt rundt Frankfurterskolen. Jeg velger å innlemme postmodernisme som en del av kritisk teori, men kritisk teori er *mer enn* postmodernisme. Satt opp som et venn-diagram så kan vi få denne relasjonen:

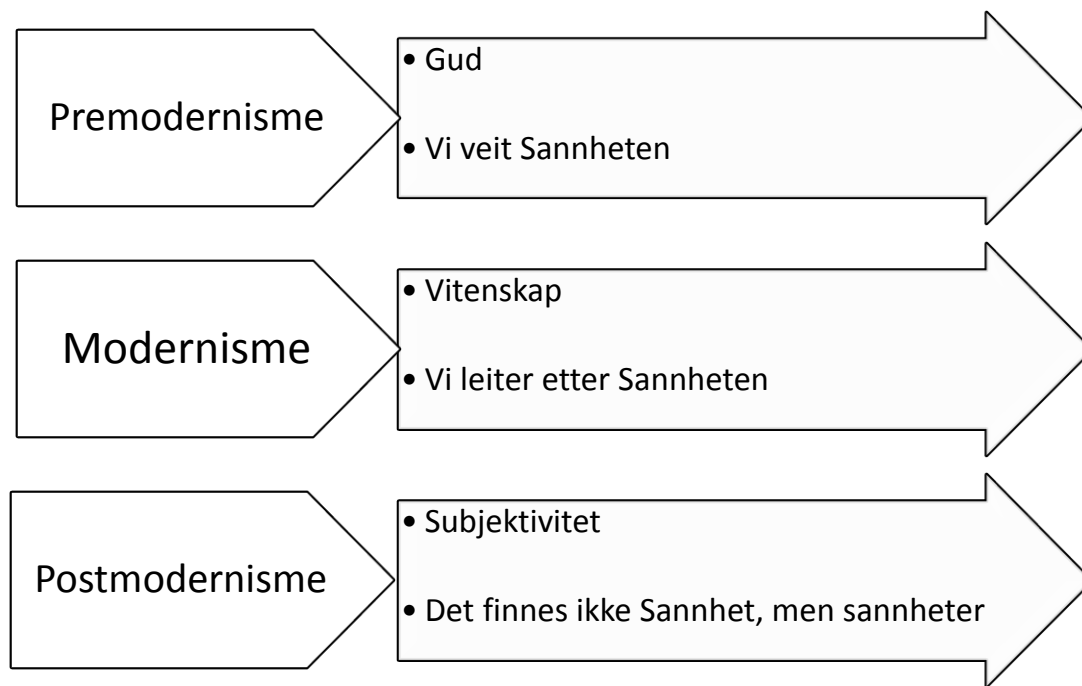


Figur 1 Kritisk teori <=> Postmodernisme

Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 287-324) skriver at det som kjennetegner kritisk teori er en fortolkende tilnærming som stiller spørsmål ved den sosiale virkeligheten. Kritisk teori (Frankfurterskolen) er basert på marxistiske og psykoanalytiske forståelser, og (ofte) et dialektisk samfunnssyn. Man ser på den sosiale virkeligheten som historisk skapt og kjennetegnes av asymmetriske maktforhold og særinteresser. Det som særpreger Frankfurterskolens tilnærming til samfunnsvitenskap var å klargjøre forholdet mellom tilsynelatende gitte, empiriske samfunnsforhold og de samfunnskontekstene teoriene ble utvikla i. I marxistiske forståelser snakker man om et forhold mellom den materialistiske basen og overbygningen (kultur, lover, politikk og så videre), og hvordan disse påvirker hverandre sirkulært. De idéene og forestillingene vi har er forma av politiske kontekster. Vi som mennesker er fulle av motsetninger, men samtidig åpne. På en og samme tid er vi delvis og potensielt autonome, som er i stand til å reflektere kritisk på/mot samfunnet og oss sjøl. Hvor klartenkte og autonome vi er er oppe til diskusjon, og kan neppe oppnås fullstendig. Klartenkthet og fullstendig autonomi kan oppfattes som alltid *like utafor* rekkevidde. En

grunntanke for kritisk teori er å utvikle kunnskap som er frigjørende, og kan motarbeide undertrykkende sosiale strukturer og prosesser. For kritisk teori er det også viktig å gjøre oppmerksom på hvordan dominerende ideologi tas for gitt og reproduseres i for eksempel forskning.

Poststrukturell/postmoderne forskning er (mer) interessert i forholda mellom kultur, språk og sjølvvet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 389-400). Ofte blir poststrukturalisme og postmodernisme satt i samme sekk. I diagrammet under (figur 2) har vi merkelappene premoderne, og moderne, som gjør at postmoderne er en logisk fortsettelse på diagrammet. Postmodernisme er ikke en -isme som lett lar seg definere. Den har sterkt fragmenterte forståelser, samtidig som den skal betegne en tidsalder (Wilterdink, 2002). Vitenskapsteoretisk er det nok poststrukturalismen som er den mest kjente posisjonen med prefikset post-. Forholdet mellom postmodernisme og poststrukturalisme er på mange måter heller ikke avklart. For eksempel vil Rhedding-Jones (2005, s. 118) si at poststrukturalismen har kraft til å teoretisere det postmoderne, mens Wilterdink på sin side peker på hvordan det postmodernistiske spøkelset konstruerte sin historie ved å velge ut de franske poststrukturalistene som grunnleggerne for sin bevegelse (2002, s. 197). Hvis vi skal skille postmodernisme fra poststrukturalisme så støtter jeg meg til Rosenau (1992, s. 3 her referert i Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 394): postmodernister er mer orientert mot kulturkritikk, mens poststrukturalistene vektlegger metode og epistemologiske spørsmål. I min egen oppgave utøver jeg en kulturkritikk om forskning slik den forekommer i masteravhandlinger i barnehagepedagogikk, men jeg beveger meg til et annet ståsted. Det blir et sted som går gjennom postmodernismen med en ny tiltro til opplysningstankegangen, og søken etter Sannhet (med stor s) igjen.



Figur 2¹⁷ Premodernisme – Modernisme - Postmodernisme

2.1.1 Psykoanalyse

Psykoanalyse er en kunnskapskomponent som mange innlemmer i kritiske analyser, og som har en historie sammen. Om kritisk teori skal utvikle frigjørende kunnskap, er det det ikke rart at psykoanalysen er innlemma. Siri Gullestad henviser til Habermas sitt utsagn om at «psykoanalysen er prototypen på en vitenskap ledet av en frigjørende erkjennelsesinteresse». (Gullestad, 2012, s. 201). Fra Freud har vi en deling av mennesket med drifter mot krav fra samfunnet (id mot superego) i en stadig konflikt. Psykoanalyse som teori handler om bevisstgjøring (Gullestad, 2012, s. 208f) av rom/idéer/kunnskap vi i utgangspunktet kjenner til, men som vi har støtt bort. Eller hva vi kan kalle det ukjente kjente, kunnskap som ikke kjenner seg sjøl. Žižek illustrerer dette godt via hva USAs tidligere forsvarsminister Donald Rumsfeld, som med et rekursivt poeng, glemte å nevne (det ukjente kjente):

«There are known knowns. These are things we know that we know. There are known unknowns. That is to say, there are things we know we don't know. But

¹⁷ Dette diagrammet, og den neste varianten, (figur 4) er en bearbeiding av et diagram på en nettnode for å diskutere og teoretisere den nye æraen som kommer etter postmodernismen. Henta fra: <http://www.reddit.com/r/postpomo>

there are also unknown unknowns. There are things we don't know we don't know» (her i Žižek, 2006, s. 137)¹⁸.

Hvis vi kan snakke om psykoanalysens opplysningsvisjon, så inkluderer det ikke bare krefter i den enkeltes indre, men også den sosiale og kulturelle verden, i for eksempel ideologi. Med en større bevissthet og avmystifisering kan vi få mer autentiske forhold til for eksempel egne følelser, drifter og ønsker. En grunnleggende idé er at sannheten er frigjørende. (Gullestad, 2012, s. 202). Det er her vi må skille mellom psykoanalyse som behandlingsteori og kulturteori. Jeg er ikke på noen måte utdanna nok til å behandle, men jeg kan være psykoanalytiskinspirert til å si noe om kultur – handlingene vi gjør, hva vi skriver og inkongruensene mellom hva vi sier, hva vi faktisk gjør og hva det ser ut til at vi ønsker.

I en psykoanalytisk vinkling som min egen, kan idéen om det ubevisste fort bli en brønn man slenger alt man ikke kan forklare av analyseresultater i, eller som Gullestad formulerer det: «Et hovedproblem med en forståelsesmåte som legger vekt på ubevisste fantasistrukturer, er imidlertid at den lett blir for *generell*» (Gullestad, 2012, s. 206).

2.2 Kritikk av postmodernismen

Det er nok ikke uvanlig å redusere et helt akademisk felt til en enkelt (feilaktig) fellesnevner, for å foreslå sitt eget nye grep som en ny, banebrytende retning. Det er ikke ønskelig fra min side at jeg reduserer postmodernismen til et enkeltpunkt, eller at mitt eget grep skal framstå som banebrytende. Dette kapittelet forsøker å presentere noen kritikker av postmodernismen og kvaler jeg har, som har resultert i en bevegelse fra og med Baudrillard (og Foucault) til og med blant annet Žižek. Det finnes flere som kritiserer postmodernismen fra flere sider, så jeg skal først og fremst ta noen hovedpunkter.

Fredric Jameson sier at postmodernismen er prega av en reaksjonær relativisme (Jameson, 1991). Med en žižekiansk språkbruk uttrykkes det som en frykt for å komme nær hverandre. Du skal få lov til å gjøre dine ting der borte, mens jeg gjør mine ting hos meg. Vi har skapt en tolerant plikt om å ikke gå for nære hverandre (Žižek, 2008, s. 40-46). Når dekonstruksjonistiske kritikker høyner noe opp til å være umulig, så blir det en måte å utsette eller å unngå å møte noe på. (Daly 2007, s. 70, her referert i Vighi & Feldner, 2007, s. 154). Dekonstruksjonismens frigjøringsseffekt gjelder kanskje aller mest for de som skriver innafor

¹⁸ Rumsfeldts sitat/pressekonferanse
<https://www.youtube.com/watch?v=GiPe1OiKQuk>

det paradigmet, og er i beste fall kortsiktig. En fare ved dekonstruksjonismen er at den leder til en borgerlig-akademisk aktivitet til å *skrive om skriving* som er langt utafør den politiske sfæren som påvirker folks liv (Hoy, 2004, s. 194; Kul-Want & Piero, 2011, s. 24).

Lauren Richardson skriver om noe hun kaller *creative, analytical processing (CAP)* (Richardson & St. Pierre, 2008). Om vanlig forskning bruker triangulering som metode så vil postmoderne dekonstruksjon innse at det er mer enn tre sider for å tilnærme seg verden. De triangulerer ikke, de krystalliserer. Ved å sentrere seg rundt krystallen så reflektere, og refrakterer dem i seg selv, og skaper forskjellig lys og mønstre avhengig av hvor man står (og om lyset er enten/eller partikler eller bølger (s. 478). Det kan godt være at Richardson trives inne i krystallen sin og undersøker lyset der inne i all sin kaotiske herlighet. Hvis postmodernister mener at det eneste man kan få til er å være inne i krystallen¹⁹, så vil jeg gjerne sammenligne det med vår plass på jorda. Hvis alle skal stå på hver sin plass og skue på, beskrive og reflektere på alt de kan se fra akkurat der de står, så sier jeg ikke at det de finner ut av er feil. Men vi som mennesker er også i stand til å abstrahere, og gå/se lenger enn oss sjøl. Vi er i stand til å komme oss ut av krystallen og se krystallen også utenfra, med blant annet de verktøyene Richardson beskriver. Med kunnskap om optikk, kaosteori, og materialfysikk klarer vi å finne noen forutsigbare baner for lyset (Gleick, 1998). Med forskning, teknologi og samarbeid har vi klart å komme oss ut av jordas tyngdefelt (krystallen) og vi kan se jorda også utenfra. For hegelianeren Žižek er ikke problemet hvordan man skal forstå mangfoldet av betegnelser og bestemmelser noe har, som Richardson vil gjøre i krystallen, men hvordan man *abstraherer* fra det. I en studie fra 60-tallet spurte en utdanningsforsker noen femåringer om de kunne lage en tegning av seg sjøl år der de leker hjemme. To år seinere spurte han den samme barnegruppa om de kunne gjøre det igjen. Forskjellen var at femåringene lagde muntre, lekne tegninger fulle av farger, mens sjuåringene tegna bare med gråblyant. Dette blei tatt som bevis for at skolen som undertrykkende institusjon ødelegger barns spontane kreativitet. Det hegelianske poenget er heller motsatt – det vitner om ei åndelig utvikling. Åndens makt ligger i å kunne reproducere i et redusert medium (her gjengitt i Žižek, 1989/2008, s. ix-x).

2.2.1 Fra post til postpost.

Før vi går videre med overgangen fra post til postpost, skal vi innom Latour og hans kall for en fornyelse av den kritiske tanken (Latour, 2004). Latour kritiserer sine egne landsmenn (og seg sjøl) når han spør om den kritiske ånden har mista momentet sitt. Lærer man opp framtidige

¹⁹ Vi kunne også ha kritisert Richardson for valg av metafor med krystall i all den grad vi har en del libidinal investering i krystaller, og da knytta opp mot fornøyelse.

kritikere til gårdsdagens kamper? Kapitalismen, konspirasjonsteoretikere og andre man ikke liker å sammenligne seg med har begynt å bruke de samme verktøyene som var ment til å ødelegge dem. Og han spør om det man kan ikke forsøke å tenke fram noen nye kritiske verktøy (Latour, 2004).

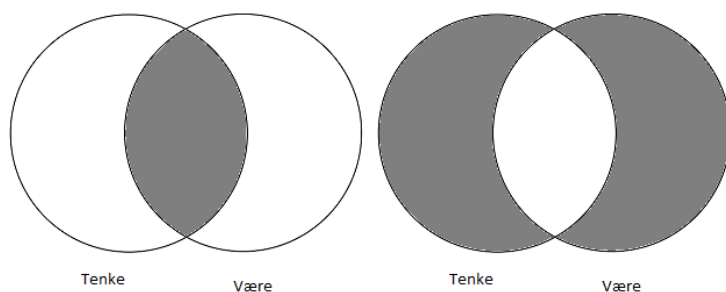
Jeg vil i denne oppgava trekke mest på Slavoj Žižek og Jacques Lacan, med innslag fra Mikhail Bakhtin og Jean Baudrillard. Når jeg skriver postpost så handler det vel så mye om min egen bevegelse fra postmodernismen til *noe*, noe annet. Post-post er kanskje ikke noe fastsatt paradigme, men det er en betegnelse som skal vise en progresjon og hva ståstedet forholder seg til. Prefikset post-, som betyr etter (eller reaksjon på) i orden eller tid, har blitt satt på så mangt. Det snakkes om postpunk, posthumanisme, postkapitalisme, postideologi (og så videre). Hvis prefikset post- også er en indikasjon til hva det forholder seg til, som i poststrukturalisme forholder seg til strukturalisme, og postpunkten forholder seg til punk, vil prefikset postpostmodernisme først og fremst forholde seg til postmodernisme.

Både Bakhtin og Lacan leses både som strukturalister, poststrukturalister, marxister og postmarxister (Bakhtin & Mørch, 2003; Fink, 1995), og nå skal jeg ta dem i bruk i en ny kontekst. På ei side kunne jeg sagt at jeg skriver en postmarxistisk ståsted, men har i stedet gått for postpostmodernisme. Jeg hviler mest på Žižek, som har fellesnevnerne med Baudrillard i Lacan, Marx og Heidegger, i tillegg til referansen med *Welcome to the desert of the real* (Žižek, 2002)²⁰. Det er en del likhetstrekk mellom hvordan Baudrillards simulacra og Žižeks ideologibegreper fungerer. I sitt siste stadium blir det symbolske speila i seg i sjøl for seg sjøl (i et debordiansk poeng): «the media structure our perception of reality in advance and render reality indistinguishable from the ‘aesthetized’ image of it.» (Žižek, 1994, s. 15) satt opp mot «a hyperreal henceforth sheltered from the imaginary, and from any distinction between the real and the imaginary» (Baudrillard, 1983, s. 4). Dog Žižek bruker fantasi der Baudrillard bruker simulacra.

Filosofihistorisk sett kan vi kanskje sette Descartes som modernismens filosof. Jeg går ut ifra at man kjenner det kartianske cogitoet/subjektet – Jeg tenker, altså er jeg. Med det tvilende/skeptiske subjektet så vil man begynne å leite etter Sannheten. Kanskje sansene våre lyver, men et subjekt som tviler er et sted å starte. Om vi ikke veit sannheten, så kan vi alle fall leite. I postmodernismen kommer også kritikker av det kartianske cogitoet, og cogitoet

²⁰ De er imidlertid uenige om dialektikken. Baudrillard var skeptisk til det totaliserende systemet som dialektikken kunne være. Det er opplevelser/erfaringer som kunne unngå å bli absorbert av dialektikken mente han (Lane, 2009). Det dialektiske ved strukturer som spørsmål/svar, topartisystemer og så videre er noe som opprettholder status quo mer enn noe annet (Baudrillard, 1983).

forsvinner hos postmodernismen. Med Lacan (og Žižek) får cogitoet en ny og invers form (Fink, 1995, s. 42-46). Hos det kartianske subjektet må det repetere «jeg tenker» for å overbevise seg sjøl om at det eksisterer. Det å tenke må overlape med å være, bare som en bevisst tanke. Egoet forstås som en herre over sine tanker. I figur tre vil det det kartianske subjektet være det mørke partiet i midten. En lacansk tankegang inverterer dette og har den ubevisste tanken som omdreiningspunkt, og ikke den bevisste tanken som Descartes undersøker. Det lacanske subjektet har, etter å ha tatt imot den trojanske hesten som språket er, blitt kolonisert inn i en symbolsk orden. Subjektet her forstås som splittelsen mellom det bevisste og det ubevisste, mellom en uunvikelig falsk følelse av sjølvet og den automatiske funksjonen til språket. Det vil si at sjølve *splittelsen* er subjektet, og symboliseres med en gjennomstrekning: §²¹.



Figur 3 Kartiansk mot lacansk subjekt²².

I denne splittelsen ligger også grunnen til at vi kan overkomme kropp/sinn-dualiteten som har vært problematisk for materialistisk filosofi. Žižek, som en lesere av Schelling, sier at naturen ikke er naturlig. Naturen er ikke en harmonisk, veloljert maskin, men heller en som er improvisert fram og lappa sammen, med sprekker, uregelmessigheter og avvik (Johnston, 2007, s. 5 her referert i Davis, 2011, s. 6). Naturen forstås som et lappeteppes, og det er i sprekken at noe oppstår materielt. I fysikken snakker man opp materie og antimaterie. I vår verden har vi bare materie, det vil si atomer med positivt ladde kjerner og negativt ladde elektroner som svever rundt. I laboratorier har man klart å skape antimaterie: negativt ladde antiprotoner, med positivt ladde positroner som svever rundt. Disse eksisterer bare en veldig kort stund, da de utslettes i kontakt med materie og skaper energi. Det antas fra fysikere at grunnen til at verden bare består av materie er fordi det var en liten ubalanse i materie/antimaterie ved the big bang. Hadde balansen mellom materie og antimaterie vedvart ville det synlige universet sannsynligvis ikke eksistert.

²¹ Noen ganger omtales dette som et splittet subjekt, og andre ganger som et sperra subjekt.

²² Henta fra Fink (1995, s. 43)

Da jeg i starten av oppgava skreiv at jeg lenge levde med en fantasi om at delene i det puslespillet jeg la opp til/hadde ville gå opp, hadde jeg kanskje også en idé om ei helhetlig oppgave uten sprekker, og ligninger som ikke går opp. Min egen tekst forstås også som et lappeteppe av idéer, assosiasjoner, småanalyser, sjølfleksjon og referanser – ofte betegna som en bricolage (Rhedding-Jones, 2005, s. 123). Allikevel er puslespillanalogien kanskje verdt å holde på. For et puslespill er jo et bilde med sprekker og uregelmessigheter. Det er fantasien vår som forsøker å glatte over glippene og lage et helhetlig bilde.

Hvis post(strukturalismen) er et resultat av en språklig vending, kan post-post være et resultat av en vending mot et metaperspektiv eller metanarrativ (igjen?). Med en oversikt ligger det anslag til også å kunne få innsikt. I dette bør vi undersøke hva det er vi veit og hva det er vi ikke veit, og med psykoanalysens grunnprinsipp hva er det vi ikke veit at vi veit. Dette blir også en del av forskere som forsker på forskning (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Kuhn, 1970; Law, 2004; Pais, 2016). Det finnes massevis av nedskrevne undersøkelser der ute, men som det ikke er noen som leser. Žižek peker på å kunne mye for å bryte gjennom: “If we come to know too much, to pierce the true functioning of social reality, this reality would dissolve itself” (Žižek 1989/2008, s. 15).

3 WHAT DO YOU DO AFTER YOU’VE MET POST- POSTMODERNISM?

*Refining winds
As change sets in
A shift within
New discipline
- Acretongue, Origin*

Dette kapittelets overskrift spiller på en (kanonisk) artikkel av Jeanette Rhedding-Jones (1995). I artikkelen setter hun i spill Giroux som argumenterer for at den postmoderne tiden vi lever i representerer et kulturelt skifte i samfunnet, og at dette skiftet må matches i forskningspraksiser og teoretisering (s. 479). På samme måte som sitaren banet vei for den elektriske gitaren, og røntgenapparatet la et grunnlag for MRI-maskinen, har postmodernismen gitt grobunn for nye ståsteder. Dette handler ikke om å dra tilbake til den tradisjonelle modernismen (Hatch, 2007), men om noe annerledes enn postmodernismen. Jeg har tiltro til noe mer enn midlertidige/lokale

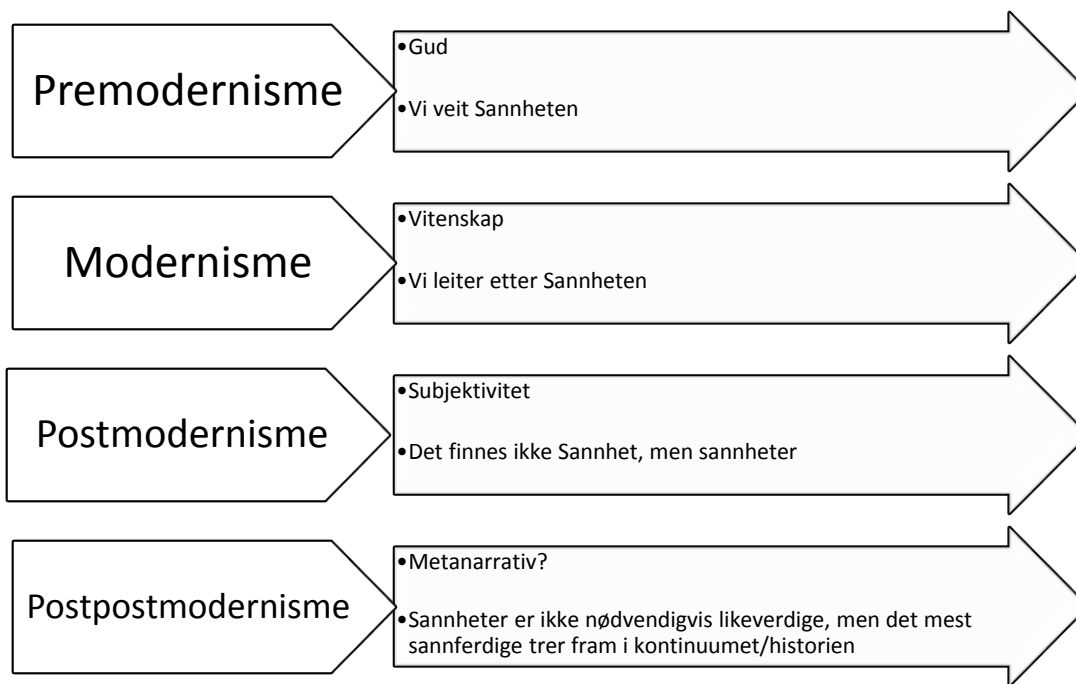
sannheter, men jeg vil ivareta (noe/n av) kompleksiteten(e)/krisen(e) som postmodernismen la opp til.

I litteraturen er det flere som forsøker å betegne den nye bevegelsen med mye av det samme innholdet. Hva er det neste, nå etter postmodernismen? Det snakkes om meta-modernisme, nomo, transmodernisme, postkritikk, plastisk modernisme og så videre. Nøyaktig hva dette *kalles* er kanskje ikke så viktig, men hva det vil *innebære*. Jeg har valgt å gå for post-postmodernisme²³. Sjøl om jeg er uenig med (noen av) konklusjonene postmodernistene drar, vil jeg fortsatt trekke på idéer fra postmodernismen. Det er et forsøk på å tvinne inn postmoderne konvensjoner samtidig som man forflytter seg forbi/gjennom dem, med ny tiltro til historien, danning og de store narrative (Vermeulen & van den Akker, 2014). Det handler om andre måter å problematisere på, basert i ekstern realisme, som også leser postmodernismen som del av en dialektisk ubalanse og tar et nytt/annet metateoretisk ståsted. Paradigmeskiftet mellom modernismen og postmodernismen har vært en overgang fra å tenke i strenge hierarkier til fleksible nettverk skriver Davis (2011, s. 9f). Hva som kjennetegner paradigmeskiftet mellom postmodernismen og post-postmodernismen bør opp til diskusjon, og som denne oppgava forsøker å delta i. Det er ingen lett oppgave man står overfor. Man står overfor oppgava med å finne spørsmål som imøtekommer, og har rom for, forskjeller, samtidig som vi tar vare på begjæret etter og muligheten for Sannhet (Briton, 1997, s. 49).

Post-postmodernismen kan kanskje tilby oversikt (s)om et felles paradigme for forskning – et metanarrativ (og kritikk av denne). Postmodernismen har i sin dekonstruksjon av kunstige dikotomier, og konforme kategorier, også vært opptatt av fragmentering/forskjeller, som at det finnes bare lokale, og midlertidige sannheter, eller hva Žižek kaller svak tanke. Med sitt fokus på det partikulære, så er ikke den postmoderne svake tanken i stand til å stå imot de globale urettferdighetene og utfordringene vi står overfor. Vi bør leite etter det universelle i frigjøringskampen(e). (Cooley, 2009, s. 384; Žižek, 2010, 2014)²⁴. Det kan være en del av kritisk teori som forsøker å finne møteplasser (Latour, 2004, s. 246).

²³ Her må jeg være såpass ærlig og si at det i den grad jeg gjør en slags metastudie, så er det en viss humor å trekke ut av at jeg gjøre en postpostmetastudie som også kan ha påvirket navnevalget.

²⁴ Vi kan tørre å skjære inn i det Reelle mer enn virkeligheten



Figur 4 Premodernisme – Modernisme – Postmodernisme - Postpostmodernisme

3.1 Ideologibegrepet

It's just second nature
 It's what we've been shown
 We're living by your rules
 That's all that we know
 Joy Division – Candidate

Hvis det samfunnsvitenskapelige studieemnet er den sosiale virkeligheten som foregår mellom mennesker (Johannessen et al., 2010, s. 35), så kan ideologikritikk være en måte å fortolke/kritisere den sosiale virkeligheten på. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for ideologi (i noen av begrepets mange definisjoner), og begrepets tradisjon i marxistisk teori. Den historiske gjennomgangen tar utgangspunktet i Frankfurterskolens bruk av Marx, men tar mest for seg Louis Althusers lacanske tolkning, før vi går inn på Francis Fukuyamas tese om en postideologisk verden og Michel Foucaults alternativ til ideologi - diskurs²⁵. Disse forståelsene er viktige for å forstå Slavoj Žižeks vitalisering av ideologibegrepet og -kritikk, og er de referansene og begrepene Žižek sjøl trekker på, dog Fukuyama og Foucault trekkes på negativt (av Žižek). I det neste kapitlet vil vi se på Žižeks ideologibegrep/-forståelse.

²⁵ Gunder (2010, s. 300) sier dog at (žičekiansk) ideologikritikk i et poststrukturalistisk språkbruk kalles dekonstruksjon

De som vil gå dypere inn i ideologibegrepets historie anbefales å lese artikkelen til Gunder (2010) og/eller gjennomgangen til Frankfurterskolen (1972), men jeg skal ta for meg noen hovedpunkter. Ideologi som begrep brukes om så mye, men betød opprinnelig idéenes vitenskap og blei det framsatt av Destutt de Tracy i 1797 (Fine & Sandstom, 1993 her i Gunder, 2010, s. 300). Idéen hos ideologene var å spore alle idéer til deres kilde i sansene, som del av de Tracys forståelse av zoologi. Med den vitenskapelige metoden i hånd ville man få slutt på vilkårlige og valgfrie *meninger*. Dette er på mange måter en gammel diskusjon, i alle fall fra Platons distinksjon mellom doxa og sannhet, men som har tatt ulike former. Etter/med Napoleon skjer det en endring av ideologibegrepet. For ideologene var/er kunnskapen om danninga av idéer i ekspertenes domene, og hva ekspertene gjør er å gi lovgiverne og styremaktene mulighet til å etablere og opprettholde den (symbolske) ordenen som de ønsker. Marx og Engels' egne definisjoner av ideologi er todelt og spiller på begge disse forståelsene, men den mest kjente definisjonen deres er nok «De veit ikke at de gjør det, men de gjør det» (her sitert fra Žižek, 1989/2008, s. 24). Ideologi er både den nøytrale forståelsen som beskriver enhver symbolsk orden for å forklare sosiale, politiske og økonomiske virkeligheter, men også det nettverket av forvrengte idéer som ikke samsvarer med virkeligheten. I ideologiens grep er en som tenker ikke klar over, at ens idéer om filosofi, religion, politikk, juss og så videre er produkter av sosiale interesser og forhold som er uavhengige av tanken (her referert i Payne, 1997, s. 35). Fra dette utvikler ideologi seg til å bli en berettigelse. Den antar i forkant at de samfunnsmessige forholda er problematiske, og krever/blir et forsvar for de rådende forhold (The Frankfurt institute of social research, 1972, s. 189). Til forskjell fra den tidlige Frankfurterskolen mener den seinere Frankfurterskolen, med Habermas i spissen, at legitimering ikke lenger kan reduseres til et spørsmål om ideologiens dominans, men et behov for å aktivt legitimere hvilket faktagrunnlag som foreligger (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 296).

En norsk psykoanalytiker som bruker (den tidlige) Frankfurterskolens ideologiforståelse er Siri Gullestad. I en artikkel der hun diskuterer 22. juli stiller hun spørsmålet om det i stedet for at det er demoniseringa av muslimer (i Eurabia-ideologien) som motiverte drapsmannen heller er at «[drapsmannen] søkte etter en ideologi som kunne tilpasses et truet univers og en morderisk hevnrang? Altså at en indre psykisk dynamikk bestemte holdningene?» (Gullestad, 2012, s. 201)²⁶. Ved å sette i spill Freud og Frankfurterskolen viser Gullestad til hvordan mennesket er

²⁶ Det er problematiske sider ved å bruke 22. juli-saken til å illustrere hva jeg vil fram til. Allikevel er det en godt skrevet tekst som tydeliggjør en del viktige poenger. Jeg kunne løfta poengene til Gullestad vekk fra 22. juli-drapsmannen. Hun bruker sjøl artikkelen og drapsmannen som et eksempel for å kunne si noe mer generelt om

henvist til å leve med savn og uløselig konflikt, og hvordan ulike ideologier/religioner svarer til konfliktene: for eksempel er en farslengsel nødvendig for å skape en Moses, og fantasier om enhet og renhet (i høyreekstreme ideologier) kan appellere til trygghet og tilhørighet og utrensning av "de urene" (s. 202-204). Den demystifiserende fortolkninga som psykoanalysen representerer utgjør et viktig skritt i å tolke kulturelle ytringsformer (s. 210). I sin analyse av 22. juli-drapsmannen finner Gullestad at forholdet mellom psykologiske motiver og ideologi blir dialektisk. Man søker en ideologi som passer til hensiktene, men ideologien er nødvendig for å legitimere handling (Gullestad, 2012, s. 212). Tranøy bruker også en lik forståelse når han skriver om ideologi som noe som styrer en virksomhet (1986, s. 15f). Ideologi legitimerer/rettferdiggjør en handling når man påviser at ideologien har normer/regler/verdier som tillater eller påbyr handling. Vi har en falsk ideologi når en person foregir eller med urette tror at en norm/verdi, som ville legitimere handlinga for personen, også er personens motiv for å gjøre handlinga, mens personen i virkeligheten har et annet motiv som ikke legitimerer handlinga. Det er ikke nødvendigvis uredelighet som ligger til grunn, det kan komme an på hvor god vår egen sjølførståelse er. For eksempel kan en passiv voksen i barnehagen kunne legitimere passiviteten sin med fri barneoppdragelse, eller nærhetssøkende voksne kan fokusere på sårbare barn for å legitimere det å kunne ha dem på fanget. Vi kan se et populærkulturelt eksempel på dette i Michael Manns film *Collateral* (2004). Der møter vi en hovedperson, Vincent, som bruker nihilisme som legitimering for å være en leiemorder. I en scene der han snakker med drosjesjåføren han har leid (Max) kommer dette fram:

Vincent: There's no good reason, there's no bad reason to live or to die.

Max: Then what are you?

Vincent: I'm indifferent.

Seinere i filmen ser vi hvordan nihilismen er en falsk ideologi/bevissthet (for Vincent) når han ikke er fullt så likegyldig til sin egen (potensielle) død.

Louis Althusser utga i 1970 en tekst der hans begrep om interpellasjon blei skrevet ut (Althusser, 1970/1994). Althusser's innflytelse var sterk i tankegodset til sin samtidige generasjon av franske intellektuelle, for eksempel: Derrida, Barthes, Foucault, Kristeva og

forholdet mellom ideologi og psykologi/psykoanalyse, og det er det jeg er interessert i. Når artikkelen til Gullestad bruker dette som et eksempel til å si noe mer, så ber jeg leseren ta til seg dette og se på dette *mere*. Men, jeg nevner at artikkelen tar for seg 22. juli-drapsmannen så en interessert leser ikke blir overraska hvis h*n leiter opp den.

Deleuze (Payne, 1997, s. 31). Innflytelsen hans, og spesielt interpellasjonsbegrepet, lever videre i samtidig teori, for eksempel Judith Butlers performativitet (1990/2007) og Žižeks ideologikritikk (1989/2008). I teksten lager Althusser to skiller: For det første skiller han mellom statsmakt og statsapparatet. For statsapparatet gjør han så en ny distinksjon: det undertrykkende statsapparatet og det ideologiske statsapparatet. Der hvor det finnes ett (undertrykkende) statsapparat, finnes det et mangfold av ideologiske statsapparater; for eksempel religion, skolevesen, familien, foreninger, presse og så videre. Det som skiller mellom dem er hvordan de fungerer: Der hvor det undertrykkende statsapparatet fungerer ved vold, fungerer det ideologiske statsapparatet ved ideologi. (Det undertrykkende) statsapparatet fungerer primært ved undertrykkelse, deretter sekundært ved ideologi. For det ideologiske statsapparatet er forholdet omvendt: det fungerer primært ved ideologi, deretter ved undertrykkelse. Althusser spør så: Til hva er det funksjonen til de ideologiske statsapparatene, som ikke fungerer ved undertrykkelse men av ideologi svarer til (Althusser, 1970/1994, s. 113)?

For Althusser er mennesket et ideologisk dyr av natur (s. 129), og definerer ideologi på følgende måte: «Ideology is a 'Representation' of the imaginary relationship of individuals to their real conditions of existence» (Althusser, 1970/1994, s. 123). Det som er representert i ideologi er ikke de reelle forholda som styrer individene, men de imaginære forholda. Det er de ideologiske statsapparatene som skaper disse imaginære relasjonene for å reproducere de dominerende produksjonsforholda. Sjøl om bestemte ideologier kommer og går, så vil ideologi som sådan alltid eksistere: «*ideology is eternal, exactly like the unconscious*». (Althusser, 1970/1994, s. 122). Ideologi fungerer ved at den konstituerer individer som subjekter, blant annet i de konkrete/materielle handlingene vi gjør. Ved å framstå som "selvfølgeligheter" kan vi ikke unngå å reagere med «Det er sant/klart». Althusser bruker et eksempel fra dagliglivet for å illustrere dette: Hvis en venn banker på døra, og du spør hvem det er, så svarer vennen sin selvfølgelig fra andre siden «Det er meg». I dette kjenner vi igjen vennen, åpner døra og det er sant, det var virkelig vennen min på den andre siden av døra. Vi er alltid-allerede subjekter som utøver ritualene på ideologisk gjenkjennelse som garanterer for oss at vi er konkrete, identifiserbare individer. Ideologi konstituerer/rekrutterer individer til subjekter ved å interpellere dem/kalle ut til dem: «Hei, du der!». Det er i reaksjonen min at jeg blir et subjekt fordi jeg kjenner igjen at kallet var adressert til meg (Althusser, 1970/1994, s. 129-131). På norsk kan vi gjøre et større poeng ut av dette ved å sette i spill begrepet om å føle seg kalla til et yrke. Barnehagelæreryrket er et yrke mange føler seg kalla til: «Hei, du. Vi trenger

barnehagelærere». I vår 180 graders rotasjon i respons på kallet subjektiveres vi til å bli barnehagelærere: Ja, det var meg henvendelsen gjaldt.

Fra å se på (deler av) den marxistiske ideologiforståelsen skal vi nå se på to motsvar som kom etter Althusser: Fukuyama og Foucault. Francis Fukuyama utga i 1989 en innflytelsesrik tekst ved navn *The end of history?* (Fukuyama, 1989). Der proklamerte han at den ideologiske kampen nærma seg slutten, om den ikke sågar alt var over. Ved å støtte seg på Hegels forståelse av historien mente han vi har kommet til historiens ende. Historiens ende var ikke som Marx sa med kommunisme, men det vestlige liberaldemokratiet. Det behøver ikke engang å bety at alle samfunn ble suksessfulle liberale samfunn, bare at de forsaket alle ideologiske ambisjoner av å representere annerledes og høyere former for menneskelige samfunn (Fukuyama, 1989, s. 18). Alternativene til det kapitalistiske liberaldemokratiet utgjør ingen alternativer lenger. Dette betød ikke slutten på ideologi per se, bare at den beste hadde vunnet. Nå gjensto det bare å håndtere og administrere det samfunnet vi er i nå.

En like innflytelsesrik idé (om ikke mer) er Michel Foucaults diskurs (1999). Med tanke på Foucaults sterke(re) posisjon i flere fagfelt, deriblant barnehagepedagogikk vil ikke denne teksten (akkurat her akkurat nå) ta for seg hva diskursbegrepet innebærer i så stor grad²⁷. Diskurs tok over som foretrukket analysebegrep på 70- og 80-tallet for ideologi og kultur (Vighi & Feldner, 2007, s. 143). I diskursbegrepet ligger det mye av det samme som i ideologibegrepet, blant annet hvordan man får institusjonaliserte måter å snakke/gjøre på som muliggjør noe, men som begrenser noe annet. Det rammer inn måter å snakke og handle på, men som også begrenser seg sjøl i kategorier og fordeling (Foucault, 1999). Jeg kontrasterer diskursanalyse mot Žižeks ideologikritikk i større grad i et eget kapittel, men før den tid skal jeg se på Žižeks ideologibegrep og -kritikk.

3.2 Žižeks ideologibegrep og -kritikk

Would you, stay on course at all if you knew?
Could you, change your ways at all if you knew?
That you might never reach shores you pursue
Acretongue - Origin

Til nå har jeg skrevet fram noe av ideologibegrepets historie. Dette har også hjulpet meg til å forstå Žižeks ideologiforståelse. Ved å lese noen av kildene som Žižek trekker på:

²⁷ Det tas (mer) for gitt

Frankfurterskolen (1972), Althusser (1970/1994) og Fukuyama (1989)²⁸ forstår jeg også bedre hvordan Žižek har invertert og revitalisert ideologibegrepet. Žižek sier sjøl at:

[the] Lacanian reading of Hegel and the Hegelian heritage opens up a new approach to ideology, allowing us to grasp contemporary ideological phenomena (cynicism, ‘totalitarianism’, the fragile status of democracy) without falling prey to any kind of ‘postmodernist’ traps (such as the illusion that we live in a ‘post-ideological’ condition) (Žižek, 1989/2008, s. xxxi).

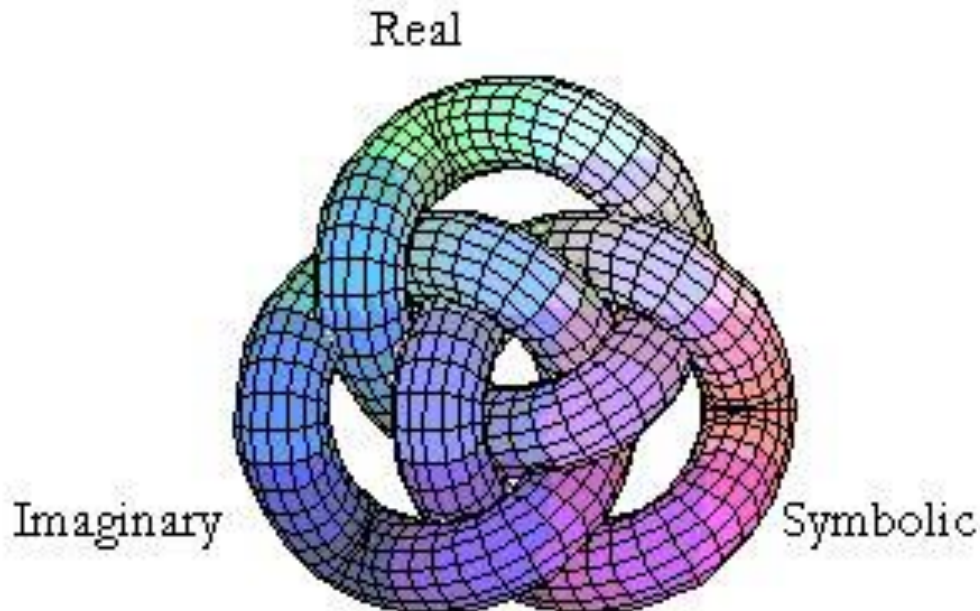
Til og med Frankfurterskolen har ideologi framstått som en falsk bevissthet, med Marx sitt berømte sitat som veiviser. I sitatet til Marx ligger det en slags naivitet, som at vi kan overkomme den falske bevisstheten, og se verden hvordan «verden egentlig er». Det er en ideologiforståelse som har fokus på viten i Marxsitatet mer enn gjøren²⁹. Žižek og Althusser, trekker på Pascal og sier det er i de materielle handlingene at troen befinner seg. I det ideologiske statsapparatet ritualiseres troen og ideologiske konverteringer. Pascal sier (i Žižeks tolkning): «submit yourself simply to ideological ritual, stupefy yourself by repeating the meaningless gestures, act *as if* you already believe, and the belief will come by itself» (her i Žižek, 1989/2008, s. 38 utheving i originalen). I moderne språkform kaller vi dette for «fake it, ‘til you make it». Det som skiller Pascalske vaner og rutiner fra behavioristisk kunnskap er troen før troen. Ved å følge en skikk, så tror subjektet uten å vite det, så den siste konverteringa er bare ei formell handling som gjenkjenner hva vi alltid har trodd (Žižek, 1989/2008, s. 39). Når jeg re-skriver å tro før troen, så må vi huske på interpellasjonen. Vi kastes inn i en viss symbolsk orden, der også *fantasiene* våre er fremmede. De er språklige strukturer fastsatte *på* kroppen, som språket snakker oss inn i (Fink, 1995, s. 11-13), eller som med Bakhtin blir uttrykt med «å være situert i andres ord» (Halse, 2000, s. 90).

Žižek baserer seg på en lacansk forståelse av subjektet, der Lacans tre registre: det Imaginære, det Symbolske og det Reelle, kan gi et rammeverk for å forstå de *ikke*-diskursive prosessene som er viktige for subjektivitet og identitet (Brown et al., 2006, s. 59). Det Imaginære, det Symbolske og det Reelle sitter sammen i ei borromeisk knute (figur 5). De er satt sammen på den måten at dersom man kutter over den ene ringen vil også de to andre falle fra hverandre. Det er ikke bare det symbolske (som vi fanger med ulike former for språk) som former oss,

²⁸ Jeg skulle gjerne ha lest mer Hegel og Lacan også sannsynligvis.

²⁹ De *veit* ikke at de *gjør* det, men de *gjør* det (egne uthevinger)

men også det som til enhver tid unnslipper det symbolske (i våre begjær og drifter). Det symbolske er ikke i stand til å skjære helt inn i det Reelle, men det er også med å påvirke det imaginære, og hva det er vi klarer å forestille oss.



Figur 5 Lacansk subjekt som ei borromeisk knute³⁰.

De primærkildene jeg har brukt for å forstå Žižeks ideologiforståelse er *The sublime object of ideology* (Žižek, 1989/2008) og *The spectre of ideology* (Žižek, 1994). Det er i den sistnevnte teksten at vi finner den Žižeks klareste formulerte definisjonen av ideologi som: «the generative matrix that regulates the relationship between visible and non-visible, between imaginable and non-imaginable, as well as the changes in this relationship» (Žižek, 1994, s. 1). Den "gamle" varianten av ideologiforståelse er også for enkel. Det man overser er ikke virkeligheten, men illusjonen som strukturerer virkeligheten, den reelle sosiale aktiviteten. Vi veit hvordan ting er, men handler som om vi ikke veit det. Det er en dobbel illusjon som består i å overse illusjonen som strukturerer forholdet vårt til virkeligheten – en ideologisk fantasi (Žižek, 1989/2008, s. 30). Den tradisjonelle Marxistiske forståelsen av det ideologiske blikket er et delvis blikk som ser over totaliteten av sosiale relasjoner. Det lacanske perspektivet på sin side, peker på en helhet som prøver å viske ut sporene av sin egen umulighet (Žižek, 1989/2008, s. 50).

Når man leser Žižek vil man se ideologi som begrep kan fort bety alt og ingenting, men det finnes noen distinksjoner som det gjorde hos Frankfurterskolen. Den første forståelsen er

³⁰ Henta fra (Bryant, 2008)

ideologi i-seg-sjøl [in-itself]. Dette er ideologi som doktrine, eller som idéer, konsepter og så videre. Den andre forståelsen er ideologi for-seg-sjøl [for-itself]. Ideologi for-seg-sjøl utgjør den materielle dimensjonen, som i Althussers ideologiske statsapparat(er). Den tredje distinksjonen er når ideologi speiler seg i-seg-sjøl for-seg sjøl og går ut i pascalske sosiale praksiser, og hvor ideologi gjør forsøk på å forsvinne, og vi får for eksempel marxistisk varefetisjisme (Žižek, 1994, s. 10-15). For eksempel veit vi egentlig at pengers verdi bare har tilknytning til vår tillit til dens verdi – det er løsrevet fra virkeligheten, eller hva Baudrillard (1983) kaller hypervirkelig (i alle fall med digitale penger). Samtidig unnviker vi sannheten om at penger i bunn og grunn er verdiløse, og later som om vi ikke veit det. Men vi oppfører oss som om penger i sin im/materielle form er kroppsliggjøringen av rikdom. Vi er fetisjister i praksis, ikke i teorien (Žižek, 1989/2008, s. 28). De som viser uttrykkelig at penger bare er metallskiver, papirlapper, digitale enere og nuller, oppfattes som sinnssyke. Er det ikke det som skjer i filmen *The dark knight*? Det er Batmans nemesis, Joker, den galeste anarkisten av de gale, som tenner på et digert fjell av penger: «It's not about the money. It's about sending a message: Everything burns» (Nolan, 2008). Ideologien i Batman-eksempelet er ikke (bare) det at vi tillegger penger en mystisk dimensjon. Men også det at for å bevare fantasien om den mystiske dimensjonen, så må den som motbeviser/-arbeider den mystiske dimensjonen portretteres som sinnssyk. Det er nettopp i disse situasjonene vi er fanga i ideologi. Ideologi er de idéene som utgjør det kulturelle limet som holder samfunnet sammen, uavhengig av hvor falske og inkonsekvente idéene er. Dette tilsier at fantasien opprettholder virkeligheten, og ikke omvendt. Sannheten har/gis strukturen til (en) fiksjon (Žižek 1994, s. 7).

Ideologi er ideologi proper når den speiler seg i-seg-sjøl, for-seg-sjøl. Vi skal se på et eksempel der barnehagens ideologi kan speile seg i seg sjøl (også) i barnehageforskning, med (noe så vanlig som) kildekritikk. I kunnskapsoversikten til Alvestad, Johansson, Moser og Søbstad (2009) kommer det fram at Søbstad har undersøkt norske hovedfagsavhandlinger i barnehagefeltet mellom 1984 og 1996 ved Høgskolen i Oslo og Dronning Mauds Minnes Høgskole (Søbstad, 1997). I den undersøkelsen lager han en temagruppering og metodegruppering av de 76 undersøkte hovedfagsavhandlingene, for å få et inntrykk av hvor trykket i faget ligger (s. 27). Det som er interessant er differansen mellom hva som gjengis av funna i kunnskapsoversikten utgitt i 2009, og de reelle grupperingene i 1997-artikkelen. I kunnskapsoversikten står det: «Det kunne blant annet vises at temaer som estetikk, lek, sosial samspill og yrkesrolleproblematikk fenget mange» (Alvestad et al., 2009, s. 39). Temaene her er gjenkjennbare og er en del av det vi liker å si er (en del) av barnehagens ideologi. I artikkelen

det henvises til derimot så er det kategoriene Yrkesrolle-identitet, Spesial-/migrasjonspedagogikk, Teori – (idé)historie, og Diverse som utgjør flest hovedfagsavhandlingers tema. De utgjør faktisk 65% av de undersøkte avhandlingene. Kategoriene om Estetikk (Kunst – teater – drama), Lek, og Sosial samspill utgjør henholdsvis 5%, 11% og 11% (Søbstad, 1997, s. 26). Dette kan vise hvordan barnehagens ideologi kan speile seg i seg sjøl, og vedlikeholde den symbolske ordenen.

Jeg skal ikke undersøke *om* forskninga er prega av ideologi, det kan være vanskelig å komme unna og er på mange måter tatt for gitt, men *hva slags* ideologi er det som preger samtida i norske masteroppgaver i barnehagepedagogikk. Hvis kunnskapsoversikten er oppgavas deskriptive fordypning (sammen med teoriredegjørelsen), så er ideologikritikken oppgavas kritiske fordypning. Med en žižekiansk ideologiforståelse så vil man ved å se an en diskurs/ideologi ikke leite etter en sannhet skjult under en forvridd tro hos massene, men se på de faktiske praksisene. Det er de faktiske praksisene, hva folk *gjør*, som utgjør vår ideologiske tro (Dean, 2008, s. 55). En anekdote Žižek forteller (ofte) for illustrere dette er om Niels Bohr:

En gang, da en besøkende så at Niels Bohr hadde hengt en hestesko over døra

si, så sa gjesten: Jeg tror ikke på at å henge hestesko over døra skal gi deg flaks.

Til det svarer Bohr at han heller ikke tror på det, men han har den der fordi han

blei fortalt at den virker, sjøl om man ikke tror på den.

Under grunnutdanninga mi opplevde jeg dette tydelig under en diskusjon knytta til barn og kjønn. Under en diskusjon i klassen om kjønn er noe mer enn rosa og blått (Rossholt, 2005), så sier nærmest alle at dette er *så* bra og *så* riktig. Det er ikke nødvendig at jenter skal ha rosa, og gutter skal ha blått, men når de så får egne barn kler de like fullt jentene i rosa og gutta i blått. Det er godt mulig at de er enige i at jenter ikke skal ha rosa, men praksisen deres tilsier at de gjør det. Klassekameratene min tror fordi en annen tror (som heller ikke nødvendig tror), men det sosiale limet utgjør at begge gjør det fordi de misforstår hverandre, og begge sider kler gutta i blått og jentene i rosa. Det eneste som holder det symbolske på plass, er troen på det symbolske.

3.2.1 Ideologikritikk eller diskursanalyse?

En stund nå har Foucault-inspirert diskursanalyse vært allestedsnærværende i kritiske undersøkelser. Lenge var det et overbevisende alternativ til det marxistiske paradigmet av ideologikritikk og psykoanalytiske forståelser av subjektivering (Vighi & Feldner, 2007, s.

141). Som jeg også skreiv tidligere har ideologibegrepet og –kritikken blitt revitalisert fra dvalen med Žižek. Når jeg bruker den overskriften som jeg gjør³¹ er det også fordi det er en del fellestrekk mellom diskursanalyse og ideologikritikk, men også en del forskjeller/motsetninger. For eksempel deler begge sider en mistanke om idéen om falsk bevissthet (Hoy, 2004, s. 214). Det er også en diagnostisk aktualitet i diskursanalyse i hvordan enhver ideologisk posisjon trer fram som et resultat av komplekse diskursive prosedyrer. Men der hvor diskursanalyse ser på diskursiv kamp er som en spontan hendelse, så kobles den fra ovenfra-og-nedlogikken som ideologisk press utøver (Vighi & Feldner, 2007, s. 148). Men om man skal se på den viktigste forskjellen mellom Foucault og Žižek, så er ideologi for Foucault tenkt som en effekt av diskurser, men for Žižek er dette en nødvendighet, men ikke nok. Ifølge Žižek er det to komplementære framgangsmåter for å utøve ideologikritikk (Žižek, 1989/2008, s. 140):

- Den ene er den diskursive lesninga av tekst som viser hvordan mening skapes av at man plukker fra et mangfold av flytende signifikanter for å forsøke å sette fast et knutepunkt³²
- Den andre er forsøker å trekke ut hvordan en ideologi manipulerer og produserer den ikke-diskursive, pre-ideologiske fornøyelsen som er strukturert i fantasi

Det fantasier ofte prøver å dekke over er sin egen umulighet og motsetningsforhold. En jobb blir da å se på hvilke motsetningsforhold det forsøkes å glatte over.

3.3 Å bry seg (om) - *Matters of concern*

We care a lot!

– Faith no more, We care a lot

Til nå har vi sett på kritikk av postmodernismen, antatt et (nytt) realistisk standpunkt, og sett på ideologibegrepet. I dette kapitlet skal vi se på noen teoretiske innganger til hvorfor det er interessant å se på hvilke objekter barnehageforskning interesser seg i.

Rhedding-Jones (2005, s. 52-63) skriver at forskning alltid er en undersøkelse, og at hva vi ønsker å vite noe om driver forskninga vår i ulike retninger. I nyere kritisk teori (poststrukturalismen, men også Žižek som vi så) kan vi se på subjektet som en kritisk kategori. Det er et subjektivert individ som spør og er nysgjerrig, men som må forholde seg til eget

³¹ I tillegg til å låne den fra Vighi and Feldner (2007)

³² Dette er hva Lacan kaller *point de capiton* som på norsk kan oversettes til stoppeknapp. En stoppeknapp i norsk oversettelse er de knappene i stoppede møbler og puter som holder stoppet/fyllet på plass (for å forhindre at det sklir ut)

begjær. Men vi kan se på hva det der subjektene ønsker å vite noe om. Latour (2004) argumenterer for at dersom den kritiske tanken skal kunne fornye seg sjøl så trenger den å kultiveres i en realisme som tar for seg en «*matters of concern*, not *matters of fact* [...] *Matters of fact are not all that is given in experience. Matters of fact are only very partial*» (s. 231f) utheving i originalen). Han viser til hvordan det meste av det kritisk-teori-landskapet består av to posisjoner for det studerte objektet: en faktaposisjon (fact) – og en eventyrposisjon (fairy). Kritikerens rolle i dette landskapet er å vise for de naive troende at hva de gjør med objektene er bare projiseringer på materialet (s. 237)³³. Her kan vi hente igjen eksempelet om penger, fra i stad. Faktaposisjonen til penger er at det er metallskiver, papirlapper, digitale nuller og enere, mens eventyrposisjonen er projiseringene vi tillegger metallskivene også videre. Kritikerens skuddsalve nummer to består i å vise hvordan ubevisste krefter virker på de naive troende, enten det er kjønn, økonomi, diskurser og lignende – den naive troende blir alltid i ubalanse. En kritiker tar aldri feil, og kan vise hvordan verden *virkelig* er³⁴. Det samfunnsforskere gjør med favorittobjektene våre er så grusomme at vi ikke ønsker dem noe nærmere (s.240) – på norsk har vi munnhellet om at vi ikke ønsker å vite hvordan pølser lages. Det er lettere å forholde seg til *at* pølser eksisterer enn det er å forholde seg til prosessene som produserer pølser. Samtidig er det ingen kryssninger mellom objektene i eventyr- og fakta-posisjonene, som gjør at man blir en antifetisjist for de tingene man ikke tror på, en kompromissløs positivist for de vitenskapene man tror på, og en sunn realist for de tingene du virkelig bryr deg om. Når vi ikke ser motsetningsforholda er det fordi vi bruker verktøyene på *forskjellige* emner (s. 241). Vi bør også ha med oss videre Lacans berømte utsagn «*les non-dupes errent*» - de ikke-lurte tar feil (Wall & Perrin, 2015, s. 49-62). Når poststrukturalismen har lært oss å vende blikket på *begge* posisjonene³⁵, så er det en krise det er verdt å ta med seg videre, og skrive fra et postpostmodernistisk ståsted heller enn et re-modernistisk ståsted. Jeg skal dog ta en psykoanalytisk retning, og en kritikk mot psykoanalysen er reduksjonistisk og umyndiggjørende. Når et subjekt blir årsaksforklart ut fra psykologiske konflikter kan det bli motarbeida som et ansvarlig subjekt (Gullestad, 2012, s. 207-209). Vi er allikevel i stand til å trasse, og gjøre noe annerledes. Det er dette vi kan ta tak i. Vi kan se på hva det er vi forsøker jobbe oss gjennom, og ofte kan det være etter at vi har løst noe at vi ser hva det er vi (egentlig) prøvde å løse (Briton, 1997, s. 68).

³³ Hvor mange ganger står det *egentlig* i denne teksten for eksempel?

³⁴ Derfor føles det så godt å være kritiker, men de ikke-lurte tar feil (Wall & Perrin, 2015, s. 49-62).

³⁵ I psykoanalytisk språkbruk også kjent som: overføring og motoverføring

Når vi alle er mennesker i stand til å tenke (Žižek, 2006), bør vi kunne bruke dette for å problematisere hva det er vi skal bry oss om. Et problem vi kan møte er for eksempel at det i skrivende stund dessverre har vært flere skoleangrep i verden. Som en løsning på å unngå dette i framtida kommer det nå for eksempel forslag om mer beredskap i skolene (Aldridge & Sjøberg, 2015). I forlengelsen av denne saken skal vi ikke sitte å se på at denne volden kan skje, men vi kan stille spørsmål om forslaget om mer beredskap er en - en forstoppelse av tanken prega av å beholde samfunnet vårt sitt lim. Når vi blir bombardert med bilder av vold fra media skal ikke nødvendigvis sitte å se på at lidelse/vold skjer, men vi må ikke holde de store perspektivene utafør synsrekkevidde, om hva som *forårsaker* volden (Žižek, 2008, s. 8, egen utheving).

Til nå har jeg gjort en del grunnlagsarbeid/-tenkning. Jeg har forsøkt å gå en uopptrådd sti, og funnet et annet sted å stå enn tidligere. I et forsøk på å holde den kritiske ånden gående, støtter jeg må på Žižeks gjenopplivelse av ideologibegrepet og Latours realisme om «matters of concern». Grunnlagstenkningen er ikke helt ferdig, da jeg nå skal se på forskningsspørsmål som ei styrepinne og Lacans fire diskurser.

3.4 *Forskningsspørsmålas makt*

It's the question that drives us, Neo
-Trinity, The Matrix

I barnehagen (men også ellers) er vi omringa av spørsmål; alt fra helt konkrete: «Hvor er de små bilene?», «Kan vi bytte vakt på torsdag?», «Mamma?» til undrende spørsmål om «Kan man sparke en ball helt til verdensrommet?», «Hva gjør egentlig de voksne på pauserommet?» og mange i barnehagen har nok opplevd perioder med det uuttømmelige «Hvorfor det?». Vi er nysgjerrige fra fødselen av: på ting, mennesker, dyr, idéer, det fraværende og så videre (Gopnik, 2012; Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 2002; Sommer, 2012). Vi spør fordi vi lurer på noe, og vi kan snakke om en dialektikk mellom spørsmål og svar. Denne dialektikken ligger til grunn for mesteparten av forskning (Alvesson & Sandberg, 2013, s. 52).

I mediebildet kan vi til stadighet lese om forskning, og kanskje mest om *resultata* av forskning: «Forskning viser at...», «De seneste forskningsfunna kan fortelle oss om...». Men svært sjelden får vi lese om hva det var studien spurte etter. Og hvorfor får vi så sjelden vite hva spørsmåla er? Vi kan spørre retorisk: Hvis dette er svaret, hva var da spørsmålet? Har vi havna et sted der vi deltar i falskspillet med allerede forberedte svar (Foucault & Bouchard, 1977, s. 185), eller

forsøker vi å løsrive svare fra spørsmåla, og gjøre svare hypervirkelige i en simulert opplysning? Denne oppgava ser på forskningsspørsmåla som vesentlig mer interessante enn forskningsvara/-funna, nettopp fordi forskningsspørsmåla kan framstå som uskyldige og forsvinnende. Et spørsmål minner deg på noe du ikke allerede veit, og du er ute etter et svar på spørsmålet mer enn å få bekrefta en konklusjon (Dysthe et al., 2010, s. 153).

Spørsmål *åpner opp* for å undersøke noe. Om vi skal bruke en metafor knytta til opplysning, vil åpningen slippe inn lys, gjøre noe synlig og avmystifisere, det kan skjære inn i det Reelle. I motsetning til et vanlig utsagn der man bare viser koblinga, så *inviterer* spørsmålet til samspill/koblinger/relasjoner mellom undersøkeren og det undersøkte - undersøkeren inviterer seg sjøl inn materien. Spørsmålet kan også bli en indikator på våre begrensninger på hva det er vi tør å spørre om, men også hva vi kan forestille oss.

For vitenskapelige undersøkelser er kanskje den største materielle produksjonen tekst³⁶ (Law, 2004, s. 19), som for eksempel den du leser akkurat nå. I forskningsprosessen er spørsmåla en dialog mellom undersøkeren og det undersøkte, men i rapporten/masteroppgava kobles en ny aktør inn – leseren. Undersøkelsen skal formidles til en utaforstående som vil lese om undersøkelsens for eksempel hva og hvordan; dialogen i undersøkelsen flyttes til å være mellom forfatter og leser. Spørsmåla i teksten vil invitere leseren, ved å lage en åpning, til å delta i teksten med egne synspunkter. Er ikke bruken av spørsmål retorisk i muntlig tale etterfulgt av en pause/åpning, før svaret eventuelt kommer?

Det å formulere et forskningsspørsmål (man kan svare på) er kanskje det viktigste aspektet ved forskning (Alvesson & Sandberg, 2013, s. 1; Bui, 2009, s. 33; Johannessen et al., 2010, s. 59). Forskning handler nettopp om at vi ønsker å få svar på de spørsmåla vi stiller (Rhedding-Jones, 2005, s. 52), men om vi skal ta et nytt ståsted kan vi reformulere tesen/spørsmålet fra *figur 1*: Men er alle spørsmål likeverdige? Forskning har vist seg å være en god måte å få svar på det man lurer på, og kan være en god motvekt til ideologi fordi den avmystifiserer og kan gi oss en forståelse av det Reelle (Wright, 2004; Žižek, 1989/2008, s. 15). I forskningas møte med virkeligheten vil også avvik og uregelmessigheter kunne få oss til å endre både rammeverk, overbevisninger og forskningsspørsmål (Agee, 2009; Kuhn, 1970; Žižek, 1989/2008). Så

³⁶ Dette er en påstand som kan hjemseke meg. Nedenfor bruker jeg sjøl forskning om prevensjon som eksempel, og nevner materielle produkter av forskninga: p-piller, kondomer, pessar og så videre. En kan argumentere for at disse produseres etter undersøkelsene, og ikke i. Vitenskapelige undersøkelser skaper tekst også utenom rapporter/artikler/avhandlinger: notater, utskrifter, innkallinger og referater fra møter, bokmerker, handlelapper, veiledningsgrunnlag, samtykkeskjema... Riktignok finnes det også annen forskning som kan gi andre materielle produkter, men jeg holder på tesen om at undersøkelsene produserer mye tekst.

hvordan vil man kunne reagere på en slik situasjon? Som forsker vil man stå i et spenningsfelt mellom å være tro mot egen overbevisning, være åpen for ny kunnskap, men også ha mot, kreativitet og ydmykhet i spørsmåla vi stiller.

Den vitenskapelige praksisen som forskere flest befinner seg i hviler på en antakelse om at det vitenskapelige samfunnet veit hvordan verden er (Kuhn, 1970, s. 5). Både Feyerabend (1993), Kuhn (1970) og Žižek (1989/2008) bruker eksempelet om Ptolemy mot Kopernikus/Galileo, så vi kan fortsette med det. Feyerabend, som tar til ordet for en mer anarkistisk vitenskap, (1993, s. 17-18) skriver om Galileo og hvordan hans sterke overbevisning om det kopernikanske verdensbildet gikk på tvers av det etablerte empiriske grunnlaget i datida. Med sin egen sterke overbevisning brøyt han reglene for datidas vitenskap. Det som *da* virka tøysete står i kontrast til at vi *i dag* kan si at Galieleo var på rett vei. Dette er en spenning vi som (spirende) forskere/undersøkere står i:

If all members of a community responded to each anomaly as a source of crisis or embraced each new theory advanced by a colleague, science would cease. If, on the other hand, no one reacted to anomalies or to brand-new theories in high-risk ways, there would be few or no revolutions (Kuhn, 1970, s. 186).

I den grad det er ideologi i forskning så ligger den sannsynligvis i grunnantakelsene for spørsmåla, og spørsmålas form. Med tanke på vårt ontologiske sted fra i stad, så vil språket vi bruker aldri være uskyldig; spørsmåla formuleres med en annens språk, og de formgir også svara man får tilbake. Vi trenger å stille spørsmål ved de spørsmåla vi stiller. Herfra kan vi ta ulike retninger på hvorfor dagens spørsmål/svar-form kan trenge en gjennomgang. Den ene retninga tar for seg spenninga mellom overbevisning og åpenhet. Bronwyn Davies tar tak i spørsmålets form i en nyliberalistisk tid med sjølmonitorering, og økonomisk-utilitaristisk diskursinnpakning:

How can we dare to ask, in the face of that discourse and its constraints, the questions that unsettle, the questions that disrupt the certainties and securities, the questions that honour a passionate ideal of the academy where intellectual work is without fear, where it does not know, necessarily, where its questions might lead—passionate work that recognizes no boundaries that might prevent

its development and where it also cares passionately about its effects? (Davies, 2005, s. 7).

Hvilke spørsmål er det vi tør å stille? Det er verdt å merke seg at Davies bruker lidenskapelig [passionate] som begrep. Det kan ligge omsorg i *tørre å spørre/undersøke*. Kopernikus var interpellert inn i en Ptolemeisk ideologi, som vil si et geosentrisk univers. Når Kopernikus og Galileo så forsker på dette: stiller spørsmål om, deretter undersøker, for så å hevde at universet kanskje heller er heliosentrisk vil dette rokke ved grunnvollene til den geosentriske ideologien. Tør vi å være Galileo det vil si å stille de spørsmåla som Davies etterspør? De som ikke nødvendigvis veit hvor spørsmåla leder hen, som heller enn å bygge inn nye forbehold og komplikasjoner for i ivareta rådende doxa, heller prøver noe nytt (og kanskje forandrer rammeverket).

Adler og Hansen (2012) tar tak i et skille mellom akademisk nøytralitet og personlige overbevisninger. Som lærd, når tør man å bry seg? Det å kunne bry seg om krever overbevisning. Hvilke saker er det vi bryr oss så mye om at vi hadde vært villige til å gå i fengsel for det heller enn å skifte forskningsfokus eller forskningsspørsmål? Som masterstudent kan kanskje en enkelt betraktning om framtidig karakter få en til å skifte tema og spørsmål – er det innafor å undersøke dette? Det rapporteres om at medisinstudenter som er idealistisk overbevist og innstilt i starten av studiet har redusert ambisjonene sine til å bare overleve i et system med umenneskelige krav til dem etter uteksaminering (Becker & Geer, 1958; Greger, 1999, begge her referert i Adler & Hansen, 2012, s. 132). Foreløpig kan vi bare spekulere i, men vi kan også finne ut av, hvordan situasjonen er for barnehagelærere. Det er også et spørsmål om hvor lidenskapen vår ligger. Žižek sier vi har kommet til et skille mellom blodfattige liberalere og lidenskapelige fundamentalister med paradoksale utslag: «Enkelte elsker menneskeverdet så høyt at de er villige til å legalisere tortur – den ultimate degradering av menneskeverdet – for å forsvare det.» (Žižek, 2014, s. 31).

Spørsmål/svar-formen er dog ikke den eneste måten å forske på. I eget datamateriale er det flere som bruker tema, ønske, (for)mål eller fokus som inngang i stedet for spørsmål, og i eget datamateriale har jeg valgt å bevare forfatterens egne formuleringer i stedet for å oversette dem til en spørsmålsform jeg ser for meg. Foucault på sin side ville bruke problematisering som et alternativ til dialektikken mellom spørsmål/svar: «What is the answer to the question? The problem. How is the problem resolved? By displacing the question [...] We must think problematically rather than question and answer dialectically» (Foucault & Bouchard, 1977, s.

185).³⁷ Alvesson og Sandberg (2013, s. 2) argumenterer for at problematisering, som i å stille spørsmål ved antakelsene som ligger til grunn for gamle teorier, er fundamentale for konstruksjonen av forskningsspørsmål, og til utviklinga av interessante og innflytelsesrike teorier. Når jeg da i en nydialektisk vending skriver fra et postpost ståsted, så er jeg nysgjerrig på og vil ivareta spørsmål/svar-formen, men vil samtidig problematisere den. Vi liker nok alle å tro at vi har (gode) spørsmål, men de er kanskje en underproblematisert størrelse; som Žižek (2006, s. 137) sier: «There are not only true or false solutions, there are also false questions». Jeg håper at Žižeks ideologikritikk kan være et verktøy som gir meg mulighet til problematisere forskningsspørsmål på en god måte.

3.4.1 Forskning som dialog/henvendelse

For å hjelpe meg med å se på dynamikken mellom spørsmål og svar som en dialog har jeg alliert meg med Mikhail Bakhtin. Bakhtin sier: «Livet henvender seg til oss og vi må svare» (Halse, 2000, s. 98f). Jeg kjenner en skepsis til å gi *livet* en slik teleologisk forståelse, men om vi opplever at vi i *livet* kreves for responser fra oss kan jeg si meg enig i. Vi kan igjen trekke inn interpellasjonsprosessen fra tidligere. Dersom vi forfølger tanken om at det i livet finnes av en mengde/rekke henvendelser kan vi kanskje si at kreftene som henvender seg til oss er vesentlig sterkere/flere nå enn de var tidligere, på bekostning av andre krefter. Reklamene forsøker å overgå hverandre for vår oppmerksomhets gunst. Mobiltelefonen min piper og vibrerer med ulike varsler fra epostservere og sosiale medier med ønske om at jeg skal se dem, mens jeg stirrer i bakken og lytter til podkaster i store øreklokker i et forsøk på å holde støyen ute – det sies at vi lever i distraksjonenes tidsalder. Oppmerksomheten har kanskje blitt en ny flaskehals? Tusenvis av ting krever vår respons, men vi har bare en begrensa mengde oppmerksomhet å gi. Vi befinner oss en i stadig konflikt om hva det er vi skal gi oppmerksomhet, og hva vi skal bry oss om. For eksempel, har vi nå i nyliberalistisk tid fått et økt ansvar for oss sjøl. Tidligere kunne vi slappe av og vite at folketrygden var sikkerhetsnettet for oss når vi blei gamle. Det var ikke noe vi trengte å vie så mye oppmerksomhet. I dag har vi fått et ekstra ansvar og flere henvendelser for å spare mer på egen hånd i private pensjonsfond, under en vignett om valgfrihet, som krever en økt oppmerksomhet og flere responser fra oss.

Bakhtins språkfilosofi fokuserte på ytringa som sitt fundamentale anliggende (Bakhtin & Holquist, 1981; Bakhtin & Mørch, 2003). Ytringen er aldri isolert, men inngår i en dialog. Spørsmål vil være en ytring i så måte. Som vi så i stad kan forskning sees på som en dialog

³⁷ Og formen Foucault bruker her er?

mellom undersøkeren og det undersøkte, og etterpå mellom undersøkeren og leseren. En slutning som Bakhtin gjør er at alle ytringer produseres ut fra forventninger om respons, men ytringa peker også bakover til andre ytringer (Bakhtin & Mørch, 2003, s. 13). Dette er overførbart til forskning, men hvor dialogen i forskning er sentrert rundt spørsmål og svar som mal/modell. Hvis vi setter agentskapet hos forskeren, vil spørsmålet være igangsetter av den språklig formgitte dialogen. Vi spør vår forskningsmaterie, med en forventning om at den vil svare oss. En mangel på svar vil også være et svar i så måte. Men dette er kanskje feil retning. Žižek skriver (1989/2008, s. 202-206) at vi liker å se subjektet som et spørsmål, det kan stille spørsmål ved tatt-for-gittheter. Den lacanske posisjonen er den motsatte. Det er ikke subjektet som stiller spørsmålet, men som svarer på det Reelle via den symbolske ordenen. Her møtes Bakhtin og Žižek, men de bruker forskjellige begreper: Livet og det Reelle.

3.4.1.1 En dialogisk prosess mellom teori og spørsmål

Ulike forskningparadigmer/overbevisninger har ulike strategier (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Rhedding-Jones, 2005), og figur 2 gir et grovt overslag over noen antakelser/epistemer som ulike posisjoner har/jobber etter. Jane Agee skriver:

Theory is inextricably linked to research questions, whether the theory is shaping them initially or suggesting new questions as the study unfolds (...) selecting a theoretical framework not only shapes the questions but also connects the research to a particular field (Agee, 2009, s. 437).

Jeg vil forsøke å illustrere dette med et hypotetisk-pragmatisk eksempel vi kan kjenne igjen fra barnehagen på hvordan vi plukker fra et mangfold av flytende signifikanter for å forsøke å sette fast et knutepunkt som "vever" signifikanter sammen til en mening (Žižek, 1989/2008, s. 95): I barnehagens utetid går du inn i den tomme garderoben. På garderobegulvet ser du en stor haug av klissete sand sammen med to bøtter. På dette åstedet finner du også ei hårspenne og en våt genser som tilhører et av barna. I dette scenarioet får hårspenna og gensen status som evidens/beviser for at dette barnet er den skyldige. Både hårspenna, gensen, åstedet, det mistenkte barnet, og du som en oppdragende barnehageansatt får sine betydninger i kjeden den utgjør. Dersom det viser seg på andre måter at det mistenkte barnet ikke kan ha vært skyldig vil også hårspenna og gensen miste sin status som beviser. Faktaene i undersøkelsen er relatert til forminga av teorien/spørsmålet på hvem den skyldige er. Vi kan si at spørsmålet nærmest bærer med seg sitt eget svar i det det blir uttalt. Du som en oppdragende barnehageansatt jobber

da ut ifra en forståelse om at dette er *din* oppgave, og at du skal finne den skyldige. Som en oppdragende barnehageansatt trenger du noen å oppdra. Hvis det ikke er du som en oppdragende barnehageansatt som oppdager sandhaugen, men kanskje en tilfeldig foresatt så oppstår heller ikke en jakt på den skyldige. Uten et åsted er heller ikke hårspenne eller genseren noen beviser, de er bare gjenstander. Kunnskap blir her en dialogisk/dynamisk størrelse. Det kan også bli et bilde på hvordan vi tillegger vår forskningsmaterie en kunnskap vi mangler sjøl (og som vi ønsker å finne ut av) (Briton, 1997, s. 46).

Til nå har det blitt sett på spørsmål som form, og hvordan henvendelsen spørsmålet er en del av også vil gi form til svaret vi får tilbake. Svare vil ikke da snakke for seg sjøl, men være en del av en kjede. Vi er i ideologisk rom når faktaene fungerer i en undertrykkende relasjon med utelatelse av andre fakta. En god undersøkelse om hvem som har tømt sand i garderoben kan finne (alle) fakta på hvem som har gjort det og unngå å havne i ideologi (proper) sitt rom. Žižek bruker et (generelt) eksempel på når et vestlig land militært intervensjoner et fremmed land under et påskudd av at menneskerettighetene ikke respekteres, og at intervensjonen vil forbedre menneskerettssituasjonen. Dette kan i og for seg være sant, men legitimeringa er likevel ideologisk når den utelater den sanne motivasjonen for intervensjonen; for eksempel økonomiske interesser. «[W]hat really matters is not the asserted content as such but *the way this content is related to the subjective position implied by its own process of enunciation*». (Žižek, 1994, s. 8). Med et psykoanalytisk begrepsapparat vil analysen spørre: fra hvor snakker analysanden? Hvordan er *hva* analysanden sier relatert til *at* h*n sier det?³⁸

3.4.2 Lacans akademiske diskurs – den skjulte mestersignifikanten

Who made you an empty shell?

Turn to your master

- Interlace, Master

I žižekianske kretser er det ei analyseramme som figurerer sterkt: Lacans fire diskurser. Lacan har definert fire strukturelle diskurser som former kommunikasjon og sosiale relasjoner: Mesteren, academia (university), hysterikeren og analytikerens (Fink, 1995, s. 129-137). En spesifikk diskurs vil forenkle noen ting, og forhindre andre. Dette gjør at man kan se noen ting, men usynliggjøre andre, men alle diskursene har i seg de samme elementene satt opp i en matrise: (S1) mester(signifikant), (S2) viten, (\$) subjekt, (a) begjærsobjektet. Jeg vil for

³⁸ Dette er også et poeng som i aller høyeste grad kan peke tilbake til meg sjøl (hvis noen ville ha analysert meg og/eller min oppgave).

enkelthets, og avgrensningen skyld presentere mester- og akademiadiskursen her. Lacans fire diskurser begynner med mesterdiskursen av historiske grunner, men også fordi den kroppsliggjør den fremmedgjørende funksjonen til signifikanten.

For mesterdiskursen ser matrisen slik ut:

S1 → S2 (Aktør → Adressat/Andre)
\$ a (Sannhet Produkt/tap)

De andre diskursenes matriser vil man finne ved å vri på matrisen som ei klokke, mens aktør, adressat og så videre beholder sine plasser. I mesterdiskursen vil mesteren adressere slaven/arbeideren og gi den en mestersignifikant/viten/regler å orientere seg etter, enten det er Gud, markedet, lederen og så videre, så lenge denne slaven/arbeideren ser på seg som en Andre. Så lenge mesteren opprettholder makta er h*n ikke opptatt av kunnskap. Begjærsobjektet i denne diskursen vil da være overskuddet som arbeiderne produserer. For å oppnå dette må mesteren også skjule at h*n er underlagt symbolsk kastrasjon (å være underlagt språk/det sperrede subjektet), og sannheten som fortreges er at den tilsynelatende mestersignifikanten/sannheten er falsk (Fink, 1995, s. 131). De tre andre diskursene er ulike forsøk på å akseptere [come to terms] det forstyrrende overskuddet/overskytende for å kunne håndtere det [cope] (Žižek, 1992, s. 130 her referert i Briton, 1997, s. 58).

Den akademiske diskursen ser slik ut:

S2 → a
S1 \$

Aktøren i den akademiske diskursen er en viten som adresserer begjæret for en kompletthet (symptomet). Viten er den ultimate autoriteten, og (det sperrede) subjektet står på produktets plass. «Subjektet står overfor en uendelig mengde av viten, men har ikke noe peilemerke å organisere den etter» (Bjerre & Laustsen, 2012, s. 40), men det er på den fortregte sannhetens plass vi finner mestersignifikanten. Den nøytraliteten som akademia tilstreber med sine forbehold, og legges fram for alle for individene å ta stilling til, skjuler mestersignifikanten. Overjeget/superegoet – hva Žižek kaller "the big other"- gjør seg gjeldene der den eksplisitte ordren ikke blir gitt.

Mesteparten av den akademiske tradisjonen begrenser de lærde til observasjon og rapportering. Avgjørelsene skal tas av administratorer og politikere (Adler & Hansen, 2012; Bjerre & Laustsen, 2012). Fra en marxistisk vitenskapsposisjon posisjon finner vi Bernalismen som har et annet prinsipp, nemlig at alle forskere er etisk forplikta til å kjempe mot misbruk av

kunnskapen vitenskapen har frambragt. Dette er fordi det ikke finnes noe moralsk skille mellom å framskaffe kunnskap på den ene siden, og anvendelse av kunnskapen på den andre siden (Skoie & Såtvedt, 1998, s. 33). Fra dette kan vi leke fram en neologisme fra teori og etikk: TeorEtisk, hvor man som teoriutvikler også må se på de etiske implikasjonene for teori.

Man forsker (ofte) på det man er nysgjerrig på, men det finnes forskjellige typer spørsmål som vil undersøke det på ulike måter - et hvorfor-spørsmål får en respons enn et hvordan-spørsmål? I den akademiske diskursen er begjærsobjektet/symptomet utslagsgivende. Symptomet er en Andre som (allerede innarbeida) kunnskap adresserer. Derfor kan forskningsspørsmåla være interessante for å undersøke hva slags begjær som agerer. Den akademiske diskursens begjær for mer kunnskap er produktiv, men som nevnt er mestersignifikanten skjult. Med dette i tankene har vi et begynnende apparat for å analysere forskningsspørsmåla i masteroppgavene i tilknytning til barnehagepedagogikk.

I min egen oppgave legger jeg fram en kunnskapsoversikt med nærmere 200 oppgaver som leseren skal ta stilling til. Jeg setter leseren (som subjekt) foran en stor mengde viten som det må ta innover seg, og kan forsterke den akademiske diskursen, men jeg legger lenger ned fram forslag til hvordan masteroppgavene kan brukes.

3.4.3 To eksempler

Før vi går dypere inn i metoden og analyser av forskningsspørsmåla i masteroppgavene jeg har sett for meg at jeg skal undersøke, skal vi se på to ad hoc-eksempler, et spesifikt, og et generelt, som på ulike måter analyserer fram hvordan forskning er ideologisk drevet, og ideologiske antakelser i forskningsspørsmål som et pilotprosjekt på *at og hvordan* idéen virker.

Først skal vi se på hvordan forskning kan være *ideologisk drevet*, og hvordan ideologi fungerer som en genererende matrise som regulerer forholda mellom det synlige og ikke-synlige, det tenkelige og utenkelige (Žižek, 1994, s. 1). I det følgende tar vi tak i produktene fra forskning, mer enn spørsmåla de stiller. For eksempel kan man ved å undersøke prevensjonsmidler se at for kvinner finnes det blant annet kopper- og hormonspiral, pessar, p-plaster, p-piller, vaginalring, p-stav, angrepille, sterilisering og så videre, mens det for menn finnes kondomer og sterilisering (riktignok forskes det her på flere alternativer). Ideologien her ligger på at det er kvinners ansvar å stå for prevensjon. Jeg skal ikke benekte at disse prevensjonsmidlene fungerer, og at det har pågått forskning bak dem som tar utgangspunkt i forskningsspørsmål i hvordan man kan lage for eksempel (mest mulig) effektive eller skånsomme prevensjonsmidler. Illusjonen er at denne type prevensjonsforskning også er demokratisk, fordi kvinner da kan

velge seg riktig prevensjon, og det myndiggjør dem til å ta (en viss) kontroll over eget sexliv. Den ideologikritiske posisjonen her vil også vise diktaturet i denne tilsynelatende demokratiske tankegangen (Fiennes, 2012). Sjølve rammeverket for valg er utenkelig og ligger kanskje utafør diskusjon. På ei side forrykka forskning på (kvinnelig) prevensjon den symbolske ordenen fordi den ga kvinner mer kontroll. Prevensjonsforskning hviler endog på en uproblematisert mannssentrert ideologi, fordi *ramma* for prevensjonsforskning er på menns og ikke gjensidige premisser. I matrisen for Lacans akademiske diskurs blir patriarkatet den skjulte mestersignifikanten. Vi kan også se at mesteparten av prevensjonen har som hensikt å forhindre graviditet mer enn smitte av kjønnsykdommer, og kan ha en heteronormativ bunn. Hvis vi tar utgangspunkt i at vitenskapen lyser opp noe, og at det i prevensjonsforskninga lyser opp hvordan man kan lage skånsomme og effektive prevensjonsmidler for kvinner, så vil det kanskje mørklegge og mystifisere en heteronormativ, patriarkalsk maktstruktur. Med et žižekiansk begrepsapparat, vil man kunne si at (mye) prevensjonsforskning forsterker den symbolske ordenen.

På kurset i statistisk metode i eget masterstudie fikk jeg anledning til å analysere Gulbrandsen og Eliassens studie av strukturell kvalitet i barnehagen (2013). Her skal jeg vise en mer detaljert analyse av hvordan ideologi kan ligge og lure i forskningsspørsmål. Dette er ikke et forsøk å tillegge Gulbrandsen og Eliassen uredelige hensikter. Jeg vil heller ikke nekte for at svarea på undersøkelsen til Gulbrandsen og Eliassen er representative for barnehagene i Norge, og har god reliabilitet. Men, dersom man ser på formgivinga til spørsmåla i spørreundersøkelsen (s. 149-156), så kan man se at undersøkelsen mer eller mindre spør om den *indre* strukturelle kvaliteten. Alle spørsmåla ser på barnehagen nærmest som en isolert øy i samfunnet. Det finnes riktignok noen objektive spørsmål som dreier seg om samarbeid med barnehageeier, annet enn eierform, som omhandler kvalitetssikring og opplæring/videreutdanning (s. 152). På en annen side er spørsmål om økonomiske bevilgninger lagt opp som holdningsspørsmål (s. 156), som er subjektive spørsmål. Så det rammene for undersøkelsen (egentlig) legger opp til, med mindre man leser rapporten med et kritisk blick på hvilke spørsmål den stiller, er at barnehagene stort sett er skyld i sin egen (indre) strukturelle kvalitet.

I dette eksemplet er det antakelig ikke nødvendig med žižekiansk ideologikritikk spesifikt for å problematisere grunnantakelsene, annet enn en generell kritisk holdning og metateoretisk bevissthet. Vil utfordringa ligge i å vise at forfatterne egentlig veit bedre? Žižek vil vise oss hvordan det politiske og det underbevisste henger sammen. Han sier ikke at det politiske er underbevisst, men at det underbevisste, som i de praktisk-sosiale

handlingene vi gjør er politiske (Žižek, 1989/2008, 1994). En psykoanalytisk vinkling vil være å se etter bruddene som oppstår:

The analyst [...] interrogates the subject in his or hers division, precisely at those points where the split between the conscious and unconscious shows through: slips of the tongue, bungled and unintended acts, slurred speech, dreams etc. (Fink, 1995, s. 135).

Gulbrandsen og Eliassen skriver riktignok at «[å] oppnå bedre kvalitet i barnehager vil i siste instans være eiers ansvar» (2013, s. 73), og at de i 2012-undersøkelsen blant annet har lagt ved et spørsmål om tilfredsheten ved vikarbudsjettet (s.127). De kommenterer kort at det ikke er en endring i oppfatninga av barnehagens budsjett fra 2008-undersøkelsen (s. 127f). Det som er mest interessant i vår sammenheng derimot, er at de vedkjenner seg at god økonomi er et av kriteriene for god strukturell kvalitet og at det er en dimensjon de har målt ved hjelp av *styrernes vurdering* av barnehagens budsjett og materielle standard (s. 16, egen utheving). En klassisk marxistisk forståelse av ideologi, ville påpeke at de ikke veit hva de gjør. Her derimot, veit de hva de gjør, men former allikevel spørsmålet som de gjør. I en rapport som først og fremst bruker objektive spørsmål, men som allikevel bruker de objektive spørsmål til å se på barnehagens indre kvaliteter, så skjer det det et brudd når spørsmål om barnehagens økonomi blir et subjektivt spørsmål. Vi kan dermed stille spørsmål ved hvorfor et enkelt spørsmål om tallfesta bevilgninger fra barnehageeier er fraværende i denne kvantitative studien, annet enn som et subjektivt spørsmål.

Žižekiansk ideologikritikk vil bestå av å avdekke det usagte som ligger implisitt i det som sies, og oppdage det som er fraværende, og som forsøkes glattes over/sutureres - det vil si de aktive negasjonene, og/eller om forskerne er bevisste disse; for eksempel kan spørsmål om kjønn og ansvar være fraværende i forskning om prevensjonsmidler. Med dette som et utgangspunkt kan man dog få et forskningssyn som tilsier at enhver studie vil være mangelfull. For et forskningsfunn vil det ligge implisitt at det er svaret på et forskningsspørsmål, men det er en for grunn forståelse. I forskningsartikler, til forskjell fra i massemedia, er ofte forskningsspørsmålet direkte uttrykt, men som (forhåpentligvis) vist kan forskning basere seg på ideologiske antakelser.

Vi kan kanskje lese dette kapittelet til nå som at forskning er en målbevisst, nærmest didaktisk, affære med (et) spørsmål som man finner svar til. Samtidig finnes også

forskning/oppdagelser/oppfinnelser som oppstår ved tilfeldigheter, kriser, uhell, uopptråkka stier og så videre (Brinkmann, 2014; Feyerabend, 1993; Kuhn, 1970). Men masteroppgavene er ikke skrevet i noe vakuum. De er skrevet for å bli lest av, og gå i dialog med (andre) mennesker, enten det er sensorer, barnehagelærere, andre studenter, barnehageforskere og andre. Problemstillinger skal gi en pekepinn på hva og hvem som undersøkes, og (gjemt) i forskningsspørsmåla finner vi kanskje (noe av) en kulturs lim - dens spenninger, interesser og imperativer.

4 UTVIKLING AV (EGEN) PROBLEMSTILLING

Denne teksten har antakelig snudd litt på en tradisjonell rekkefølge, og presenterer problemstillingen omtrent midt i oppgava, og ikke tidlig som er vanlig. Jeg har forsøkt å legitimere for mitt teoretiske standpunkt, og være åpen om det. Med et skifte av paradigme skifter også spørsmål, adferd og metoder (Alvesson & Sköldberg, 2008; Kuhn, 1970; Rhedding-Jones, 2005). Min oppgave er i stedet for å ta utgangspunkt i etablert metode basert på et ønske om å prøve noe nytt og utarbeida derfra. Det vil si at jeg i de tre første kapitlene i avhandlinga forsøker å gjøre en grunnlagstenkning. Ut fra dette har jeg utleda hva som kan være relevant å undersøke fra dette nye ståstedet³⁹. Denne oppgava kan bite seg sjøl i halen, og ha sine egne ideologiske problemer, men jeg har prøvd å situere undersøkelsene mine, vise mitt eget ståsted, og vise valga jeg har gjort. Problemstillinga jeg har satt opp for de neste kapitlene er som følger:

Hva kan (problemstillingene i) norske masteroppgaver i barnehagepedagogikk si oss om samtidig ideologi?

4.1 Hvordan forske (kritisk) på masteroppgaver i

barnehagepedagogikk – en tesseraktisk skriveposisjon

Det finnes flere grunner til å undersøke masteroppgaver i tilknytning til barnehagepedagogikk. En personlig grunn er for meg er å undersøke (handlings)rommet jeg har tilgjengelig. Jeg har innsett at det ligger en rekursiv logikk i å undersøke masteroppgaver som min egen masteroppgave. Så hvordan kan dette illustreres? Jeg forsøker å betegne det som en tesseraktisk skriveposisjon. Med tanke på den psykoanalytiske tradisjonen jeg skriver meg inn i ville det

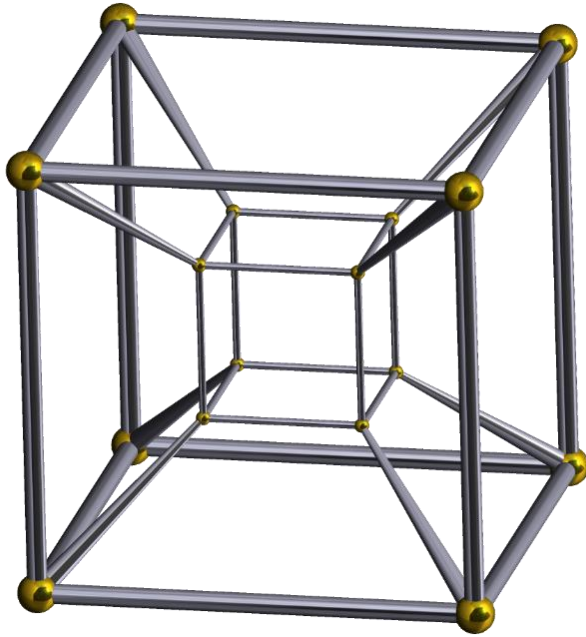
³⁹ Nå i etterkant har problemstillinga jeg presenterer her vært med å snevre inn de tre første kapitlene mot sin egen problemstilling

vært logisk å bruke möbiusbåndet som metafor. Lacan brukte tidlig möbiusbåndet som metafor for subjektet (Fink, 1995, s. 123). Möbiusbåndet kan opphøre innside/utside-dikotomien. Det finnes også andre tekster som bruker möbiusbåndet for å illustrere både en refleksiv og rekursiv dimensjon (Reinertsen, 2014). Jeg går heller for å bruke en (roterende) tesseract for å beskrive egen skriveposisjon. Før jeg går inn på hva en tesseractisk skriveposisjon vil si, så skal jeg først forklare hva en tesseract er.

En tesseract er den firedimensjonale ekvivalenten til den tredimensjonale kuben. Det er problemer med å oversette noe firedimensjonalt til todimensjonaliteten som skreven tekst på papir har⁴⁰, men om man kan lage en kube ved å kombinere to like kvadrater og løfte det ene kvadratet vinkelrett opp en lik lengde som kvadratens sider og så koble punktene, kan man ved å kombinere to kuber og så koble punktene på samme måten få en tesseract. Med tesseracten kan vi med tredimensjonale briller se en rekursiv gjentakelse av det lille i det store. I dette kan vi symbolisere interpellasjonsprosessen om at situasjonen kommer før subjektet, men kaller subjektet inn i sin ideologi. En roterende tesseract vil vise hvordan subjektet "svelges av" situasjonen, for så å bli en del av den. Den roterende tesseracten kan symbolisere samspillet og dynamikken mellom subjektet og ramma (for samspillet), sjølve subjektskapinga. For eksempel kan den vise hvordan den lille kuben (subjektet) fyller rommet (forventinger/ønsker/begjær), den store kuben (samfunnet) rammer inn. Tesseracten vil også vise hvordan den lille kubens på rekursivt vis også er en den store kubens og former andre kuber igjen. Med to kuber får man fram hvordan man er avhengige av andre for å forstå. Det er en dynamikk mellom kubene⁴¹, men som heller ikke er i kontakt med hverandre. Det er alltid mellomrom mellom dem.

⁴⁰ En animasjon av en roterende tesseract kan sees her:
https://no.wikipedia.org/wiki/Tesseract#/media/File:Glass_tesseract_animation.gif

⁴¹ Jeg kan også gjøre et poeng ut av at jeg med mine rekursive kommentarer og analyser av egen tekst underveis, som i for eksempel fotnoter topologisk sett «svelger meg sjøl» og sånn sett kan bruke en roterende tesseract som symbol på skriveposisjonen min.



Figur 6 En tesserakts skygge på ei tredimensjonal flate (overført til 2-dimensjonalt media)⁴²

Å innta en tesseraktisk skriveposisjon kan bistå forfatteren med å bli klar over egen interpellasjonsprosess, og kan vise en hyperrefleksivitet. Dette er nøyaktig det som skjer når jeg skal skrive en masteroppgave om andre masteroppgaver, som en gjentakelse av det lille i det store. På en annen side kan jeg kanskje ikke si at dette er spesifikt for egen oppgave. Er det ikke allment? «[A]re we, the speaking subjects, not always-already *engaged* in recounting the circumstances that predetermine the space of our activity?» (Žižek, 1994, s. 5). Med en tesseraktisk skriveposisjon så vil jeg være både den indre og den ytre kubene samtidig: Jeg er den lille kubene som ser ut mot rammene som former min egen oppgave, og speiler meg (delvis) i den - ramma sjøl blir så en del av det innramma innholdet (Žižek, 1994, s. 8). Men jeg er også den ytre kubene som ser inn på andre masteroppgaver innafor den ramma jeg sjøl setter. Derfor er rotasjonen viktig.

Et problem er at den roterende tesserakten kopierer repetisjonen nøyaktig. Kubene forblir like hele veien. En kritisk dimensjon kommer ikke med, subjektet veit ikke hvorfor h*n opptar denne plassen i den symbolske ordenen. Det tvilende/hysteriske spørsmålet: hvorfor er jeg hva du sier at jeg er, åpner spalten mellom hva det er i subjektet som er mer enn subjektet, og som motstår interpellasjon fullt ut (Žižek, 1989/2008, s. 126). Det er i dette vi skal anerkjenne trass og motstand i sin evne til å rett og slett si nei. Det ligger en trass i å se vekk fra reklamene som

⁴² CC BY-SA 3.0 Schlegel wireframe 8-cell. Laga med Stella Software (<http://www.software3d.com/Stella.php>)
Henta fra: https://no.wikipedia.org/wiki/Tesseract#/media/File:Schlegel_wireframe_8-cell.png

skriker etter oppmerksomheten min. Det er kanskje fantasien som opprettholder idéen om en helhetlig singular big Other (Brown et al., 2006, s. 88-90), og som tesserakten kan vedlikeholde. Tesserakten må først forstås som et skritt på veien.

Alternativt er det den tesseraktiske skriveposisjonen som er normen. Det er kanskje den vi vil bort fra. Er ikke tesserakten en kube som speiler seg i seg sjøl på samme måte som ideologi? Om vi leser rotasjonen motsatt vil tesserakten kunne symbolisere hvordan ideologi ikke direkte er ekstern, men kommer innenfra og eksternaliseres. Til tross for sine problemer, vil kanskje tesserakten allikevel best symbolisere det ideologisk subjektdannende spørsmålet: Hvorfor skal jeg som masterstudent i barnehagepedagogikk være hva du (som den store kubene utafør meg) rammer meg inn til å være? Personlig identifikasjon er et forsøk på å forsone ens eget bilde av seg sjøl med de bildene andre har av en. Dette fører til en spalte mellom hvordan en er og hvordan en kan være (Brown et al., 2006, s. 35), og som kan symboliseres med tomrommet mellom kubene.

5 ETIKK OG VITENSKAP – CUDOS

*Hvem sier det? spurte Lucy.
Folk. Alle mulige, sa faren hennes.
Og så fortsatte han å øve på tubaen
- Fra Ulvene i veggen*

I ethvert forskningsprosjekt, som en masteroppgave, er det en forsker (eller flere), som skal forme prosjektet til et forskningsdesign. I kvalitative undersøkelser er det ofte forskeren, heller enn spørreskjemaet, som er instrumentet (Richardson & St. Pierre, 2008, s. 474). I denne prosessen, hvor man er ivrig, nysgjerrig, og leser teori på nivåer man kanskje ikke er vant til, er det lett å glemme hvordan man skal være som forsker. Hvordan skal *jeg gjøre* prosjektet? (Rhedding-Jones, 2007, s. 208, egen utheving). Herunder ligger det etiske vurderinger.

Under en veiledningstime anbefalte veilederen min meg å kontakte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å høre om prosjektet mitt er meldepliktig, og i tilfelle sende et meldeskjema. Ut i fra testen deres (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, Udatert), burde prosjektet meldes, og søknad blei sendt (Vedlegg 1). Jeg tenkte at dette ikke skulle være nødvendig da oppgava tar utgangspunkt i det som er offentlig tilgjengelig informasjon. Masteroppgavene som brukes som datamateriale skal ligge åpent på

høgskolenes/universitetenes databaser. Dersom jeg skulle ha brukt de samme masteroppgavene som *faglitteratur* til masteroppgava min i stedet for *datamateriale* hadde det ikke vært noe problem, såfremt jeg forholdt meg til reglene for referansebruk i akademiske tekster (se for eksempel Søk og skriv, 2015). Enhver form for litteraturstudie blir i så fall problematisk. Nå skal jo jeg forholde meg kritisk til masteroppgavene i undersøkelsen. Også her tenkte jeg at det skulle være i orden. Det er en del av den vitenskapelige praksisen å forholde seg kritisk/skeptisk til kunnskapspåstander. Det ligger i hva Merton kaller forskningas normativitet, dens etos; med akronymet CUDOS, hvor OS står for organisert skeptisisme (her referert i Kaiser, 2010). Sågar vil forskningsdesignet mitt, også ta for seg C-en, nemlig kommunisme: kravet om at den vitenskapelige kunnskapen skal være offentlig tilgjengelig. Masteroppgaver er resultater av forskningsarbeid gjort av studenter, og disse er gjort offentlig tilgjengelig med fullt navn. Skulle jeg ha gjort en etnografisk studie av konstitueringa av forskningsspørsmåla til masterstudenter, hadde de etiske komplikasjonene om å knytte spørsmåla til reelle navn stukket dypere. På en annen side peker Law (2004, s. 16f) på at den organiserte skeptisismen ikke er like konsekvent. Hvis forskere skal være effektive må de ha tillit til en del annen forskning. For å sikre forskningas kvalitet har man for eksempel fagfellellevurderinger (Kaiser, 2010). Om forskninga normativt skal jobbe for å motbevise hypoteser, slik Popper tar til orde for (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 37), viser for eksempel Kuhn (1970) at forskere reint deskriptivt forsøker å bevise sine hypoteser heller enn å motbevise dem. Og hvor mange (Popperianere) er det som faktisk tester ut annen forskning, for å se om den holder mål? Nå er det riktignok forskjeller mellom naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig forskning på hvorvidt forsøkene/forskninga lar seg reprodusere. Men kanskje det er ei holdning om at testinga/reproduksjonen får noen navnløse andre ta seg av.

I tilfellet mitt var det nok det at datamaterialet oppbevares med personidentifiserende opplysninger som fullt navn og min antakelse om sensitive opplysninger som «Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning» (Vedlegg 1, del 7) som utløste at jeg skulle sende meldeskjema. Her kan vi ane en ny variant av den samme diskusjonen vi har hatt til nå. I den vitenskapelige oppgavas sjangerkrav ligger det implisitt at vi skal skrive om i alle fall filosofiske overbevisninger (dette utelater ikke at noen velger å skrive om politiske og etniske tilhørigheter også), når man må redegjøre for epistemologi og ontologi. I forskningsspørsmåla ligger det koblinger til overhengende teorier (Agee, 2009; Østern, 2016). NSD skriver på sin side at det ikke vil hentes inn sensitive opplysninger om politiske eller filosofiske overbevisninger slik de definert i personvernopplysningsloven (Vedlegg 2,

Prosjektvurdering – kommentar). Men det er også andre etiske problemstillinger ved prosjektet mitt som er verdt å ta opp.

5.1 Barnehage(forskning)ns relasjonelle etikk

Uten å ha undersøkt det spesifikt er det rimelig å anta at mange av de masteroppgavene jeg skal undersøke er skrevet av barnehagelærere. Det betyr at de har gått barnehagelærerutdanning før de begynner på masterstudiene. Denne utdanninga er også med å forme de verdiene som legges til grunn (Lindboe, 2012). Det norske utdanningssystemet, her inkluderer jeg både barnehagen og barnehagelærerutdanninga, er skrevet inn i en kontinental utdanningstradisjon som poengterer mellommenneskelige interaksjoner i utdanninga (Biesta, 2011)⁴³. Derfor kan vi se at verdigrunnlaget i Barnehageloven (2005), og Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011) framhever det relasjonelle mellom mennesker - nestekjærighet, likeverd, omsorg, fellesskap, åndsfrihet og medvirkning. I (grunn)utdanninga er det også danning⁴⁴.

Jeg er sjøl barnehagelærer. Jeg har jobba en del år i barnehagen, og vært danna av/med disse verdiene. Men de siste årene har utdanningssektoren vært gjennom store endringer. Vi ser en økt oppmerksomhet mot effekt, måloppnåelse og individuelt læringsutbytte. Og vi gjør det vi blir målt på framfor det vi ser på som viktig og riktig (Østrem, 2011). Her kan den žižekianske dimensjonen av ideologi komme til sin rett. Ved å sette i spill måloppnåelse kan vi snakke om en ideologisk manipulasjon. Vi veit innmari godt hva det er vi gjør, men vi gjør det allikevel, fordi en måloppnåelse utløser det lille ekstra (Žižek, 1989/2008, s. 50-55). Det føles godt å ha oppnådd et mål – vi kan klappe oss sjøl på ryggen.

Om vi rammer barnehagens verdier inn i hva Tranøy kaller affektiv voluntarisme, så kan de settes opp vitenskapens mere intellektuelle normer (1986, s. 25-36). Men det er nok mye overlapp i verdiene allikevel, som da jeg over skreiv om forskning som å bry seg om. Så hvordan kan den relasjonelle etikken i barnehagen og barnehagelærerutdanninga påvirke prosjektet mitt?

⁴³ I den kontinentale utdanningstradisjonen inkluderer Biesta blant annet Nederland, Belgia, Danmark, Norge, Finland og Polen tillegg de tyskspråklige landene (n1, s. 190).

Biesta trekker på det tyske begrepet *erziehung* sammen med *bildung* som det tyske språket har for hvordan engelsk bruker sitt *education*. På norsk har vi både *utdanning* og *danning*. Biesta skriver på engelsk og bruker *erziehung* for å ikke skrive det engelske *education*. Men nettopp fordi vi på norsk har både *utdanning* og *danning* kan jeg skrive *utdanning* i min tekst.

⁴⁴ Grunnutdanning her for en dobbel betydning fordi barnehagen nå etter hvert blir sett på som den første delen av et utdanningsløp, og fordi bachelorutdanning, her barnehagelærerutdanning, omtales som grunnutdanninga man bygger masteren på.

5.1.1 Å forske blant/på sine fagfeller

Jeg skal undersøke mine fagfeller, eller sannere sagt, mine fagfellers materielle produksjon. Det å forske på sine fagfeller/kolleger har sine etiske dilemmaer (Tønnsberg, 2009). Reint formelt vil jeg ved å skrive min egen masteroppgave også være en del av fellesskapet som har skrevet masteroppgaver i (tilknytning til) barnehagepedagogikk. Hvordan kan relasjonene mine bli affektert av det jeg skriver? Omfanget av masteroppgavene jeg skal undersøke er skrevet og publisert i tidsrommet 2005-2015, og er ikke mine umiddelbare fagfeller. Når man jobber med etikken til et forskningsprosjekt så kommer også innsikten i at man ikke veit hvordan andre vil tolke arbeidet. I ytterste konsekvens kan etiske betraktninger paralisere forskeren (Adams, 2008, s. 179-184)⁴⁵.

Et aspekt ved relasjonene vil være hvorvidt jeg anses for å være innafor eller utafor⁴⁶ (Tønnsberg, 2009). Sjøl kan jeg oppfatte meg som en som foreløpig er innafor når jeg skal undersøke dokumenter som er skrevet i noenlunde samme studieløp. Jeg inviterer meg sjøl, med en tesseraktisk skriveposisjon, til dette fellesskapet i interpellasjonsprosessen. Det kan godt hende at de jeg undersøker vil se på meg som utafor: Jeg er ikke ferdig med oppgava (i skrivende stund). Jeg utarbeider også et nytt ståsted utafor mye etablert barnehageforskning. Med en (roterende) tesseraktisk skriveposisjon er det derimot ikke innside/utside som er den mest framtreddende egenskapen, men dens rekursivitet og hyperrefleksivitet. Jeg skriver en masteroppgave om andre masteroppgaver som en rekursiv gjentakelse.

Det ene formålet med oppgava er å lage en kritisk kunnskapsoversikt. Med Latour (2004) i mente på hvordan kritikeren kan fungere; han tar aldri feil, og skal vise de naive troende hvordan verden egentlig virker, så kan dette påvirke relasjonene (negativt). Som nevnt er en skeptisk/kritisk holdning en del av forskningas etos, men jeg må jobbe mot at denne kritikken er saklig og begrunna. Når jeg skal undersøke publiserte masteroppgaver, så kan ikke forfatterne skrive tilbake i prosessen, så min egen oppgave kan få et tilbakeskuende perspektiv. Dialogene er *foreløpig* mellom tekstene og meg. Om forskere står i en spenning mellom å være tro mot egne overbevisninger, å være åpen for ny kunnskap, å kunne utforske nye ting (på nye måter), og å kunne skifte mening, så behøver ikke masteroppgava studenten skreiv da stå for noe forfatterne mener nå. Her ligger det ei etisk fordring om at det jeg gjengir fra oppgavene er

⁴⁵ Adams (2008) skriver om den etiske dimensjonen til forskning på livshistorier. Felles for både livshistorier og mitt eget prosjekt som er psykoanalytisk inspirert er at det forskes på mennesker. Den etiske angsten han beskriver kan jeg dog kjenne meg igjen i.

⁴⁶ Insider/outsiderposisjon(e) er den mest vanlige betegnelsen på dette, men jeg velger å gå for det norske, kanskje mer slangaktige uttrykket «å være innafor».

riktig, og skille mellom tekst og person. Analysene jeg gjør må være kvalitativt gode – jeg må ha belegg for det jeg skriver. Men, om dialogene/henvendelsene jeg har med masteroppgavene *nå* ikke tillater at forfatterne skriver tilbake samtidig, behøver ikke dette bety at dialogen er slutt. Når min egen oppgave (forhåpentligvis) er ferdig, kan den inngå i de(n) dialogen(e) som er i feltet, og forfatterne av oppgavene, og andre, kan svare tilbake. Både forskningsetiske retningslinjer og APA-manualen forutsetter aktive lesere, og teksten blir ikke et sluttprodukt, men et startpunkt for nye faglige diskusjoner (Østrem, 2015). Forskning er en sosial aktivitet over tid. For så vidt kan kunnskapsoversikten min bidra til at flere masteroppgaver kommer fram i dialogene, og blir mer/oftere lest.

5.2 Psykoanalyse og samtidsdiagnose

Prosjektet mitt har psykoanalytiske elementer (for eksempel Fink, 1995; Gullestad, 2012; Žižek, 1989/2008), hvor det underbevisste har stor plass. Jeg skal sågar (delvis) leite etter det Lacan kaller den skjulte mestersignifikanten i den akademiske diskursen (Fink, 1995, s. 132). Dette har noen etiske problemstillinger knytta til seg. For det første kan jeg ikke si at jeg er psykoanalytisk skolert. Jeg er ingen psykoanalytiker, men en barnehagelærer. Riktignok er jeg psykoanalytisk interessert, og inspirert, og kan i beste fall kalle oppgava mi ei psykoanalytisk-inspirert oppgave. Fra et annet ståsted er det en sterk kobling mellom vitenskapen og metodene den anvender. Mange vil nok si at å være vitenskapelig *er* å være metodisk, men det finnes andre som på sin side framhever ontologi, epistemologi og forskeren mer enn metode, som avgjørende for god samfunnsvitenskapelig kunnskap (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 210; Law, 2004; Rhedding-Jones, 2005, s. 67; Richardson & St. Pierre, 2008). Her krever det etiske betraktninger om tillit til metode, i mitt tilfelle en psykoanalytiskinspirert metode som ideologikritikk (så sant man kan kalle det en metode). Men kanskje må jeg tenke på om jeg er i stand til å bruke metoden(e) på en kompetent og etisk måte. Derimot kan psykoanalysen også endre vårt syn *på* etikk: «Freud tilbyr ikke noen ny etikk, men han endrer bevisstheten til dem som stiller de etiske spørsmål, gjennom en endret erkjennelse av hva bevisstheten er» (Ricoeur, 1969 her referert i Gullestad, 2012, s. 210). Gullestad (2012, s. 208) peker på, og er bekymra for, at det ofte ligger en forenkla teoretisk forståelse til grunn for bruken av psykoanalytiske forståelser i kulturelle og litterære analyser. Dette kjenner jeg meg godt igjen i. Som nevnt er jeg ikke psykoanalytisk skolert. Min forståelse er begynnende, men jeg gjør et forsøk med den kunnskapen jeg har tilegna meg foreløpig.

En tredje etisk betraktning om psykoanalytiskinspirerte tekster som dette er idéen om det ubevisste. Her skal jeg som kritisk anlagt forsker kritisere mine fagfeller ved å si noe om deres underbevissthet. Det er et følsomt område å bevege seg i. Jeg har uttalt at jeg skal gjøre en samtidsdiagnose, og koblinga mellom psykoanalyse og diagnostisering er lett å gjøre. Om den etiske situasjonen kanskje ikke er spent nok, så sykeliggjør jeg kanskje mine medstudenter. Man kan riktignok si at samtidsdiagnose er et etablert og aktivt konsept med (lange) analytiske og akademiske tradisjoner. Når jeg skal analysere med Žižek så ligger det også latent i begrepsbruken med for eksempel symptomer og sinthomer (Žižek, 1989/2008). Alternativt kunne man kalt det jeg gjør for en tendensforskning. Men, om vi forfølger tanken om interessantheit som en drivkraft for forskning (Feyerabend, 1993; Kuhn, 1970), og med Latours idé om en realisme med utgangspunkt i hva folk bryr seg om (2004), så sant vi tenker over hva vi skal bry oss om først, så er samtidsdiagnose et mer potent kamprop enn tendensforskning. Med unntak av Gulbrandsen og Eliassen-eksempelet, vil jeg neppe undersøke/trekke fram enkeltoppgavene – jeg vil ikke sykeliggjøre enkeltpersoner. Det er heller ikke sikkert at diagnosen vil tilsi at det undersøkte materiale er sykt. Jeg forsøker heller å skrive fram en kollektiv underbevissthet, og åpne forbindelsene til de kulturelle, politiske og sosiale kreftene som har vært med å forme personlighetene våre; hva vi er nysgjerrige på, og spørsmåla vi tør å stille. Den større datamengden jeg skal innhente tillater at jeg kan gjøre det.

5.3 Å lage oversikter – personvern i tidsalderen med big data

Begrepet big data viser en trend der enorme datamengder blir gjenstand for analyser. Dette kan medføre at personvernet havner under press. For eksempel handler Big Data i stor grad om gjenbruk av data som utfordrer personvernspriippet om formålsbegrensning. Data får en verdi i seg i sine framtidige bruksmuligheter som påvirker vår vilje til å slette data. Innsamling av data som hver for seg ikke er sensitive, kan sammenstilt gi sensitive resultater, og hvis de sporene vi setter igjen kan bli brukt på nye og ukjente formål kan dette legge bånd på oss for hvordan vi deltar i samfunnet (Datatilsynet, 2013). Nå kan vi ikke sammenligne *mengden* data oppgava min analyserer med datamengdene som inngår i big databegrepet. Hos big data er det også først og fremst digitale algoritmer som står for analysene, mens i min oppgave er analysene gjort med organisk tankekraft. Allikevel er det noen ting som gjør big data analogt med mitt prosjekt. For eksempel kan en større mengde data tillate at man leiter etter mønstre og sammenhenger det ikke er mulig å få øye på tidligere. Datateknologi, billig lagring, og rask,

allestedsnærværende båndbredde gjør det lettere å lagre, søke og sammenfatte data enn tidligere – denne infrastrukturen muliggjør å samle data på en lettere måte. Nå ligger flere masteroppgaver på høyskolenes og universitetenes *databaser for masteroppgaver*, mens de tidligere bare hadde fysiske eksemplarer på bibliotekene. Den samme teknologien gjør det også lettere å søke opp de fysiske eksemplarene på ulike biblioteker for lån. Ved å hente inn så store datamengder kan man analysere fram uintensjonerte knutepunkter for informasjon, bare på de få datapunktene jeg har samla inn: På denne høyskolen er det rimelig å anta at de har hatt Forfatter X, Forsker Y, og Vitenskapsfilosof Z på pensum, basert på spørsmåla disse tre stiller har nok de tre hatt samme veileder, brukt samme datasett og så videre⁴⁷. En mengde data som i utgangspunktet kan være anonym, kan identifiseres med nok annen data.

Sjøl om det finnes en infrastruktur som tillater at jeg *kan* gjøre noe, behøver ikke det bety at jeg *bør* gjøre det. Med psykoanalytiske briller vil vi se konflikten mellom id og superegoet. Det nytelsessøkende, instinktive id sloss mot det moraliserende superegoet, mens egoet er den realistiske, organiserte delen som meglar mellom dem.

I kunnskapsoversikten jeg skal lage, så vil det kunne finnes sensitive personopplysninger om personlige overbevisninger direkte knytta til navn. Jeg skal sammenstille en oversikt som lettere gjør det mulig å finne masteroppgaver i barnehagepedagogikk for andre studenter, forskere og barnehagelærere. Big data forsterker ubalansen mellom enkeltindividet og store virksomheter på den andre. Personopplysninger har blitt en veldig verdifull vare, og big dataindustrien alene henter ut verdien av personopplysningene, ikke vi som har avgitt dem (Datatilsynet, 2013, s. 50). På en annen side er det ikke big-dataindustrien som er ment til å hente ut den eventuelle verdien av personopplysningene. Dette er forskning av allmenn interesse (Vedlegg 2-kommentar).

På en måte kan en desentralisering av ulike masteroppgaver være tryggere med tanke på personvernsopplysninger enn konsentrasjonen jeg gjør. På ei annen side vil oversikten min inneholde navn, (forsknings)spørsmål og tittel på oppgava, læringsinstitusjon og publiseringsår. Politisk/religiøs/filosofisk overbevisning står ikke i oversikten. Men jeg må ta forbehold på at det kan hende at det kommer eksplisitt fram i spørsmåla eller titlene på oppgavene. Jeg kunne for eksempel ha laga (nesten) den samme oversikten uten å referere til navn, og kunne gjøre den samme ideologikritiske samtidsdiagnosen, for å bedre ivareta personvernet. Dette kan

⁴⁷ Alle de nevnte eksemplene er vel ikke anonyme som sådan. Pensumlister ligger ofte tilgjengelig på nett. Veilederen studenten har hatt og eventuelle datasett studentene brukte står også eksplisitt i masteroppgavene. Poenget mitt er det at dette *også* kan utledes fra det jeg *har* samla inn.

komme i konflikt med akademiske retningslinjer om etterrettelighet i forskning. Rhedding-Jones og Otterstad (2011) gjorde en metodeeksplorerende studie der de tok tak i oppsnappa "soundbites" på ulike seminarer og lignende, for å dokumentere hva som sies heller enn hva som skrives. Har man en oversikt over barnehagediskusjonene kan man kjenne igjen utsagnene de analyserte som klisjeer, men forskningsdesignet mitt tillater ikke (den luksusen det er) å ta tak i klisjeene i barnehageforskning og iterere dem. Oppgava mi skal undersøke hvilke spørsmål som stilles. Å anta at dette er klisjeer før undersøkelsen er påbegynt vil være arrogant. Når jeg allikevel velger å gjennomføre så er det fordi behandlingen har allmenn interesse (Personopplysningsloven, 2000), og jeg antar at de andre masterstudentene og jeg er i samme ærend: vi vil at oppgavene skal leses, og at kunnskapen skal deles.

6 MASTEROPPGAVERS MISE-EN-SCÈNE

Nå har vi sett på blant annet Žižeks ideologibegrep, interpellasjonsprosessen og sett på en roterende tesseract som skriveposisjon. I den roterende tesseracten kan vi (hyperrefleksivt) se interpellasjonsprosessen som svelger oss. Når jeg skal skrive ei masteroppgave som en rekursiv gjentakelse kan det være relevant å se på hva det er jeg som masterstudent skal speile meg i. Det vil handle om hvordan man kan få ramma sjøl til å bli en del av det innramma innholdet (Žižek, 1994, s. 8). For å gjøre dette vil jeg bruke, kanskje overraskende, filmanalyse. Det filmanalytiske begrepet jeg vil bruke er *mise-en-scène*⁴⁸. Både psykoanalysen og (kino)filmen blei født på slutten av attenhundretallet, og deler en historisk og kulturell bakgrunn forma av modernismens krefter. I psykoanalytisk filmteori kan skjerm-tilskuerrelasjonen aktivere det lacanske Imaginære og speilstadiet (Creed, 1998). I det Imaginære ser vi oss sjøl i speilet og fantaserer om oss sjøl som annerledes enn det vi er. Sjølvvet konstrueres i et øyeblikk av både gjenkjennelse og mangel på gjenkjennelse. Sjølvvet blir et sperra subjekt som er avhengig av mediering (et speil, den Andre, språk) for identitet – en fremmedgjøring. Det er i speilet, som vi tror at vi ville finne en entydig enhet/identifikasjon, hvor vi i stedet finner splittelsen. Denne fremmedgjøringa er det som organiserer utvikling, og gir opphav til *muligheten* for væren. Ved å identifisere meg med noe utafør meg sjøl kan jeg få til noe mer/annet enn det jeg allerede fikk til fra før (Fink, 1995, s. 49-52; Leader & Groves, 2000). *Mise-en-scène* er fransk for iscenesettelse og beskriver det som til enhver tid er foran kameraet. Det handler om hvilke valg

⁴⁸Bruken av *mise-en-scène* er også brukt i tekster jeg har lest (for eksempel Althusser, 1970/1994; Brown et al., 2006; Žižek, 1989/2008)

regissøren og cinematografen gjør for å iscenesette noe. Det tar ikke bare for seg hva som er foran kameraet, men også hvordan noe er stilt opp og spiller på hverandre (og det utafør kameraet). Hvordan er det lyssatt, hva slags kostymer og rekvisitter brukes og så videre (Almvik, 2009). Her kommer også den roterende tesseraktiske skriveposisjonen til sin rett. Som masterstudent, og undersøger, fungerer jeg som tilskuer. Jeg er den indre kuben som ser utover (på kinolerretet) om hvilke mise-en-scenes om masterstudie, barnehagen og lignende jeg kan/skal speile meg i for min egen subjektivering. Som forfatter av undersøkelsen fungerer jeg som regissør/cinematograf, og gjør valg på hva som skal stilles til skue foran kameraet (les i masteravhandlinga). Plassen jeg har til rådighet gir meg bare muligheten til å gå raskt over mye av det undersøkte, så "filmen" vil ha en hurtig klipperytme. Hvis vi skal undersøke hvem det er som stiller spørsmålet; (fra hvor snakker analysanden)⁴⁹, så kan vi undersøke hvordan vi som masterstudenter allerede er subjektivisert, og blir subjektivisert.

6.1 Kunnskapsøkonomien – Bolognaprosessen - Kvalitetsreformen

To the learners of the world –
You have nothing to lose than your aims
(learning outcomes and credits)
- David Perrin

Det er ikke uvanlig å høre at det er kunnskap vi skal leve av i sam-/framtida. For å kunne få til å kunne leve av kunnskap er det da nødvendig at vi som innbyggerne må ønske seg utdanning/kunnskap/kompetanse. For eksempel vil vi interPELLERES som masterstudenter, *fordi* vi lever i en kunnskapsøkonomi. Jeg vil ikke si at det å ta en (master)utdanning på noen måte er negativt, og jeg er takknemlig for de velferdsmidlene som muliggjør dette, men jeg vil problematisere sjølve idéen om kunnskapsøkonomien, eller nyliberalismen med et annet navn (Davies, 2005; Karlsen, 2010; Wall & Perrin, 2015), og hvordan den kommer til uttrykk gjennom kvalitetsreformen for høyere utdanning. Planlegging, slik den kan komme til i uttrykk i for eksempel i Bolognaerklæringa/Kvalitetsreformen, er iboende ideologisk fordi ideologi konstituerer våre valgte idéer, verdier og trossystemer (Gunder, 2010, s. 299). Bronwyn Davies

⁴⁹ «[W]hat really matters is not the asserted content as such but *the way this content is related to the subjective position implied by its own process of enunciation*» (Žižek, 1994, s. 8)

sin artikkel om intellektuelt arbeid i nyliberalismen (2005, s. 12) oppsummerer nyliberalismen, som den utøves nå, i tre punkter som overganger:

- fra sosial bevissthet og ansvar, til en individualisme der individet løsrives fra det sosiale
- fra moral til moralistisk og revisjonistisk overvåkning
- fra å utøve kritikk til å kritisere⁵⁰ i form av regler og forskrifter kombinert med individuell sårbarhet for de nye reglene. Dette igjen presser mot en konformitet til gruppa

I 2001 vedtok Stortinget en betydelig reformering av høyere utdanning i Norge basert på Stortingsmelding 27 *Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning* (2001), som en oppfølging av Bolognaerklæringa Norge undertegna i 1999. Bolognaprosessen handla om å samkjøre den høyere utdanninga i Europa med internasjonale standarder. Det Stortingsmeldinga uttrykker man må gjøre for å få til dette er: «identifikasjon og fjerning av formelle og strukturelle hindringer for mobilitet for studenter og forskere, innføring av transparente og sammenlignbare grader og karakterer, samt samarbeid om kvalitetssikring gjennom utvikling av sammenlignbare kriterier og metoder» (St. meld. nr. 27 (2000-2001), 2001, s. 15). Dette ga seg i utslag i at vi nå har fått gradsnavn som bachelor og master, bokstavkarakterer, og spesifiserte utbyttebeskrivelser for de ulike nivåene i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2014). Det skrives at å ved kalle reformen en kvalitetsreform, så dekker man over at det i hovedsak er en effektivitetsreform, med raskere studentgjennomstrømning, kortere studietid og krav om større forskningsinnsats (Karlsen, 2010, s. 10). Men dette behøver ikke bety at dette nødvendigvis er noe nytt. Nilsen (2004) peker på at kvalitetsreformen er en forlengelse av tidligere universitetsreformer, og spesielt Ottosenkomitéens forslag fra 1968. Etter krigen tok mange flere høyere utdanning. Det som tidligere var et privilegium for de få, blei mulig for massene. Ei utfordring man sto overfor var en bedre utnyttelse av de ressursene man hadde til rådighet. For å kunne gi et fullverdig studietilbud til alle, har politikken de siste førti åra gått for å effektivisere universitetene (s. 7). Det som i større grad skiller reformene fra 1968 og 2001 er at man har gått fra at kvalitet ikke knyttes til innsatsfaktorer som mål, innhold, karaktergivning på individnivå og skolevurdering på organisasjonsnivå til en reint individbasert kvalitetsforståelse. Deretter bruker man den individbaserte kvalitetsforståelsen som kvalitetsmål på systemnivå (Karlsen, 2010).

⁵⁰ Dette er også et poeng som Askeland (2006) treffende uttrykker som: Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere

Fritt tilgjengelig masseuniversiteter og –høyskoler er så absolutt noe jeg anser som positivt, men det er allikevel ei side ved den "gamle" modellen som kan ha noe for seg, men som går tapt. I den nye tida, med økt effektivitet og raskere gjennomstrømning av studenter, har man ikke tid til den langsomme sjølerkjennelsen fra tidligere (Nilsen, 2004). Et profesjonsstudie som barnehagelærer (og dertil) masterstudie passer ikke helt med idéen om de frie studiene som portretteres her. Barnehagelærerutdanningas historiske innhold skrives fram som nært knytta til hjemme- og kvinnesentrerte verdier og aktiviteter, med klart definerte emner (Korsvold, 2005). Men utdanninga var fra starten av også tiltenkt som åpnende. I utlysningsteksten til det nyopprettete Barnevernsakademiet i 1935 står det: «Dessuten vil utdannelsen gi et utmerket grunnlag for kvinnens særlige oppgave: hjemmet og barna, og åpne hennes øine for mange brennende samfundsspørsmål» (her referert fra Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 81, egen utheving). Det vi ikke må slippe av syne er denne åpnende dimensjonen til utdanning, men også hvordan den kan komme i konflikt med Bologna-prosessen. Žižek mistenker at Bologna-prosessen er en måte å underordne høyere utdanning til å løse samfunnets problemer med ekspertuttalelser. Det som forsvinner er tankens sanne oppgave: å ikke tilby løsninger på samfunnets (les: staten og kapitalen) problemer, men å problematisere hvordan vi i utgangspunktet oppfatter et problem (Žižek, 2006, 2010).

I de neste kapitlene kommer det fram hvordan markedslogikken også viser seg i academia. For eksempel er det ikke masterstudentene som er skyld i mastersyken, men de svarer på kallet til å bli masterstudenter (fra universitetene og høyskolene som materielle apparatuser der troen vår på forhånd ligger).

6.2 (Endring til) masterstudentidentitet

Høsten 2015 var jeg på en foreningskonferanse for studenter i Oslo. En ting jeg la merke til var hvordan noen studenter, deriblant meg sjøl, la vekt på at vi var masterstudenter. Der hvor noen studenter sa at de studerte for eksempel statsvitenskap eller fysikk, lå trykket til (de som presenterte seg som) masterstudentene på *master*: «Jeg holder på med en *master* i barnehagepedagogikk» - graden blei vekta tyngre enn faget. Det foreligger en framtidig imaginær identifikasjon om hvem vi ønsker å bli – for eksempel en med mastergrad. Denne identifikasjonen kan få uttrykk i å kvalifisere seg gjennom ulike utdanningsløp, som barnehagelærer og/eller en med mastergrad i barnehagepedagogikk. Det å ha en mastergrad iscenesettes som noe attråverdig, men også som en (delvis) ferdig identitet som er strukturert ifølge spesifikke fantasier av hva en kan forvente. Det som er interessant er endringa i

identifikasjon, som følge av å bli konfrontert av et utfordrende symbolsk-imaginært rammeverk (Brown et al., 2006, s. 108). Om jeg skal bruke meg sjøl som eksempel, så har identifikasjonen min forandra seg fra en som studerer *barnehagepedagogikk*, til en som studerer *master* i barnehagepedagogikk

Etter hvert som flere har høyere utdanning vil en mastergrad være noe som distingverer én fra andre studenter. *Mastergraden* er det som distingverer mer enn kunnskapene studentene besitter. Det ser ut til å ligge en kraft i å kunne distingvere seg. Ei scene i filmen *Good Will Hunting* (van Sant, 1997) illustrerer dette godt. I scena går filmens hovedperson Will Hunting med sine arbeiderklassevenner på en bar nær prestisjeuniversitetet Harvard. Filmen iscenesetter så en konflikt som oppstår da en av vennegjengen, hovedpersonens bestevenn Chuckie, skal sjekke opp ei jente ved å utgi seg for å være en historiestudent ved universitetet. Da kommer en annen inn i bildet: en historiestudent, Clark, som i et forsøk på å sette bedrageren i forlegenhet utspør han om et amerikanskhistorisk tema, for så å gi "sin" påstand om temaet. Inn kommer så Will Hunting som også har lest de samme bøkene som Clark og stiller han til veggs med hans plagiat og ukritiske holdning, for så å konfrontere han med det faktum at han har brukt 150.000 dollar på en utdanning han kunne fått for 1,5 dollar i purregebyr på biblioteket. Clark svarer da med at han vil oppnå en grad, mens Will i framtida vil servere han på ei kro. Will svarer så tilbake at det kan så være, men han vil i hvert fall ikke være uoriginal. Her er det interessant hvordan imaginære kunnskapsidentiteter kommer til utløp. For Chuckie og Clark virker studentidentiteten som en signifikant for å oppnå noe *annet/mer*: for begge er dette noe de bruker i forsøk på å komme i kontakt med, og imponere, jenter på studentbarer. For Clark er også en universitetsgrad veien til en god jobb i framtida med sine egne konsekvenser - fantasien hans om å være bedre, eller å kunne mere, enn andre brister i møtet med Will. En universitetsgrad er utafør rekkevidde for Chuckie, som må nøye seg med å *utgi* seg for å være det.

En lacansk subjekt-/identitetsforståelse vil også basere seg på en mangel/hull [lack] som man prøver å suturere, og som gjør at man begjærer (Fink, 1995). Det kan virke som om graden kan være et forsøk på å suturere, framfor kunnskapen man besitter. Vår higen etter identitet – vår mulighet for væren, kan misbrukes, og vi kan snakke om god og dårlig subjektivering. Judith Butler (her referert i Brown et al., 2006, s. 94) bruker begrepet underleggelse: "Subjection exploits the desire for existence, where existence is always conferred from elsewhere." Subjektet søker tegn på eksistens utafør seg sjøl i for eksempel en offisiell opplæringsdiskurs. Begjæret etter å bli barnehagelærer (med mastergrad) innebærer et ønske om å bli interpellert

som barnehagelærer/masterstudent og oppføre seg deretter. Men hvem er det som setter interpellasjonsrammene, det vil si det symbolske mandatet, for hva det vil si å være masterstudent? Dette kan peke på hvordan lacansk teori skiller mellom imaginær og symbolsk identifikasjon - mellom ideal-egoet og ego-idealet. Den imaginære identifikasjonen er den identifikasjonen som tar for seg det bildet av oss sjøl hvor vi framstår likandes for oss sjøl (hvordan vi ønsker å være), mens den symbolske identifikasjonen tar for seg *posisjonen fra der* vi blir observert – fra hvor vi ser på oss sjøl så vi framstår likandes for oss sjøl (Žižek, 1989/2008, s. 116). I en bok utgitt seinere skriver Žižek (her referert i Dean, 2008, s. 60-62) skriver om nedgangen i symbolsk effektivitet under nyliberalismen. Det betegner hvordan vi har fått en forandring i hvordan den symbolske ordenen fungerer. Vi har en overhengende tvil til om hva vi sier blir forstått av den andre som hva vi mener. Vi kan heller aldri si hva "alle veit" – hva vi kan ta for gitt blir stadig mindre. Nyliberalismen tilbyr ingen symbolske identifikasjoner, men først og fremst imaginære idealer. Så i stedet for å ha symbolsk forankra identiteter (strukturert rundt ulike konvensjoner), så presenterer nyliberalismen imaginære påbud om å utvikle vår individualitet med de (stadig nye) opplevelsene og tilbehørene kapitalismen har å tilby. Vi skal gjerne være alt sammen samtidig: være godt trente, ha mange interessante venner, ha god utdanning (for eksempel en mastergrad) og så videre⁵¹. Men vi skal også ha det fornøyet mens vi gjør det – problematikk vi kjenner i samtida med betegnelsen generasjon perfekt/prestasjon. Hvis man mislykkes i å skape seg sjøl, og ikke minst fornøye seg i prosessen, så mislykkes man også som postmoderne menneske. Det grenseløst imaginære kan være angstfremkallende - man har aldri nok venner, utdanning, penger og så videre. Tenk her på hvordan skrekkfilm/-litteratur kan fungere. Det mest skrekkelige er det som bare *hintes til* i fiksjonen, men som vi aldri ser, der hvor det imaginære tar over.

I vår tid har vi en angst om at vi ikke fornøyer oss nok (Žižek, 1989/2008). Med dette vi får også øye på den paradoksale posisjonen/fantasien til nyliberalismen der konkurranse utheves, samtidig som det poengteres at alle er vinnere (Dean, 2008, s. 55f). I norsk kontekst nå om dagen ser vi dette også uttrykt i kartleggingsregimet barnehagene og skolene lider under. Kartlegging og testing brukes for «å kunne gjøre alle til framtidige skole-/arbeidsvinnere». Paradokset er at det samme regimet også må ha tapere. Hvis en skole/klasse får full pott på kartlegginga/testene så mistenkes juks. I ytterste konsekvens vil full pott på testing kunne brukes som et argument for at testene har vært for lette, og at man kan øke læringstrykket.

⁵¹ Min egen angst (som kommer til uttrykk i denne oppgava) gir seg utslag i at jeg aldri har lest nok.

6.3 Mastersyken

Høsten 2013 introduserte professor i organisasjonspsykologi Linda Lai idéen om en Mastersyke (Halvorsen, 2013). Omtrent 11000 fullfører årlig en mastergrad i Norge, som er ei økning på 64 prosent på 10 år, men som næringslivet ikke sier at de trenger (Sjøberg, 2014). Dette førte til kronikk- og debattutvekslinger i norske medier; for eksempel om dette bare en myte (Rydje & Christiansen, 2014), eller om det har blitt et unødvendig pliktløp (Molnes, 2015). Kvalitetsreformen, også kjent som Bolognaprosessen, som blei innført i 2003, innførte en overgang fra det som tidligere het hovedfag til det som nå heter mastergrad som et ledd av en internasjonalisering og strømlinjeforming av norsk høyere utdanning. I min egen oversikt kan man se ei økning i antall publiserte oppgaver etter 2010. Før 2010 er det en-sifra antall oppgaver i året, mens etter 2010 ligger antallet på mellom 20 og 50 masteroppgaver i året. Jeg kan ikke lese dette i favør av en mastersyke generelt. Det er for mye usikkerhet knytta til det⁵².

6.3.1 Mastergrad som vare

I skrivende stund vil den nye utdanninga for grunnskolelærere bli en mastergrad, og det kan se ut til at barnehagelærerutdanninga følger etter etterhvert. Det har i det siste kommet mange flere som tilbyr ulike, mer spesialiserte, masterkurs for barnehagelærere. Nå finnes det masterutdanninger i for eksempelvis barnehageledelse, småbarnspedagogikk og flere. Mange av disse er nyoppstarta og har ikke produsert noen ferdige masteroppgaver ennå, som gjør at jeg ikke kan si noe om dem ennå. Men, en master i barnehagepedagogikk er ikke hva den en gang var. Om ikke annet, så kunne den symbolske normen opponeres mot og brynes mot andre normer, mens vi nå ikke kan opponere (like lett). Det kan bli vanskeligere å *velge bort* masterutdanning, når det finnes så mange forskjellige å velge fra. Om min nåværende identitet ikke er god nok velger jeg bare en annen identitet/vare (Wall & Perrin, 2015, s. 25-35). Nok en gang kan vi trekke på prevensjonseksempelet og det diktatoriske ved et så tilsynelatende demokratisk valg: man kan ikke som kvinne opponere mot at det er hennes valg å stå for prevensjon når alt hun trenger å gjøre er å finne et annet prevensjonsmiddel.

Med ei dialektisk reversering kan vi heller spørre om mastersykens kilde heller er hos utdanningsinstitusjonene som (på død og liv) skal tilby masterutdanninger og uteksaminere masterstudenter med studiepoeng (da dette er utslagsgivende for hvor mange penger de får). Ei

⁵² De publiserte masteroppgavene på databasene kan ikke leses aleine for å si noe om mastersyke i pedagogikkfagene. Det å legge ut masteroppgavene sine i databasene er frivillig, og jeg er også usikker på når databasene blei en mulighet. Det kan hende at databasene blei oppretta rundt 2010 som også kan forklare hvorfor det skjedde ei økning rundt da.

masterutdanning blir et servicetilbud vi som ferdigutdanna barnehagelærere *kan* benytte oss av. Når jeg da i respons på kallet i interpellasjonsprosessen vurderer om dette kallet var til meg – kjenner jeg meg sjøl igjen i det det kalles etter – kan det bli vanskelig(ere) å si nei. I disse Panama(hatt)tider blir analogien: Hvis man finner en hatt som passer, hvorfor ikke bære den? Sjølve idéen om hatt (for)blir uproblematisert. Ved å legge mastersyken hos studentene forsøker man kanskje å viske ut sporene av universitetene/høgskolene som produsenter av uteksaminerte studenter for markeds-/arbeidslivet heller enn produsenter av kunnskap.⁵³ Markedslogikken viser seg også i akademia.

På ei side kan mastersyken handle om oppnådde grader, og personlige kompetanser mer enn produksjon av kunnskap. På ei annen side igjen så er det ingen/få klart definerte arbeidsplasser for eksaminerte masterstudenter i (barnehage)pedagogikk⁵⁴. Det kan tolkes som en styrke for masterutdanning som danning. I en studie gjort av masterstudenter ved NTNU om frafall og gjennomføring ved masterutdanningene der sier alle de spurte at interesse for faget er et mål og en intensjon for å begynne på masterutdanninga. Den peker *også* på at de fleste begynte på masterstudiet for å oppnå en mastergrad⁵⁵ (Saksen-Sydow & Takle, 2015, s. 61). Som student vil man stå mellom en interesse for faget og ønsket om en oppnådd mastergrad. Disse vil da kunne påvirke hverandre dialektisk, så ønsket om oppnådd grad vil også være med å forme interessen for faget – interessen for faget vil (også) være bundet opp i et ønske om en mastergrad. Da jeg i stad trakk fram at det kanskje viktigste aspektet ved forskning er å formulere et forskningsspørsmål man kan svare på, så vil vi se den samme logikken. Svaret vil være bundet opp i spørsmålet man stiller. Et forskningsspørsmål som uttrykk for en interesse for faget er bundet opp i et svar som kan gi en oppnådd mastergrad.

Det er vanskelig å argumentere for at man i det offentlige tilbudet for høyere utdanning i Norge *kjøper* seg kompetanse, da semesteravgiftene er lave og vi som studenter har (relativt) gode vilkår i Lånekassa. Men som tidligere nevnt kan de se ut til at noe av appellen med en mastergrad er muligheten til å distingvere seg med nettopp en *mastergrad*. Når det kommer

⁵³ Jeg sier ikke at uteksaminerte studenter *ikke* har lært noe, eller at universitetene/høgskolene *ikke* produserer kunnskap. Det jeg sier noe om er hvor prioriteringene kan ligge.

⁵⁴ Min egen studieinstitusjon (HiOA) skriver følgende om jobbmuligheter etter endt masterstudie: «Studiet kvalifiserer for ulike typer arbeid innenfor barnehagesektoren som undervisning, arbeid i offentlig forvaltning, i medie- og organisasjonsvirksomhet og innenfor forsknings- og utviklingsarbeid. Studiet kvalifiserer for opptak på ph.d.-studier/forskerskoler.» Her henta fra: <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Master/Barnehagepedagogikk>

⁵⁵ I tillegg til det å arbeide med mennesker, og å bruke sine evner (ibid.)

flere spesialiserte varianter av mastere for barnehagelærere, så må variantene reklamere for seg sjøl med en forståelse av barnehagelærere/studenten som *konsument* av utdanning.

6.4 Den norske barnehageideologien

I Norden finnes det et delt, distinkt syn på barn og barndom. Dette synet er basert på idéer som egalitarisme, frigjøring, demokrati, solidaritet og barnet i sentrum (Kristjansson, 2006; Wagner & Einarsdottir, 2006) - verdier vi kan kjenne igjen i den norske barnehagens rammeplan. Det som er særegent med de nordiske barnehagene⁵⁶ er velferds- og utdanningspolitikken vår, og i hvor stor grad disse retningslinjene er realisert i hverdagspraksisen. Wagner og Einarsdottir (2006, s. 4) leser det som en klar indikasjon på den høye verdien barn og barndom har i Norden. Biesta (2011) skriver også at (blant annet) Norge ligger i den kontinentale utdanningstradisjonen der mellommenneskelige relasjoner vektlegges. I dette er danning en del av utdanninga.

Barnehagelærerprofesjonen er også en kamp om profesjonsidentitet, og hvilke idéer og iscenesettelser vi som profesjonsutøvere kan speile oss mot. Gjennom historien har barnehagen, og barnehagelæreren, blitt legitimert på ulike måter. Siden oppstarten har den vært i mellomrommene mellom det private og det offentlige, mellom hjem og skole, og mellom utdanning og omsorg (Korsvold, 2005, s. 11). Jansen (2006) skriver at barnehagelærerens profesjonsidealer er utydelige og barnehagens oppdrag er mangearta. Et sterkt ideal for barnehagen var lenge (hus)mora. Den frøbelske tradisjonen la opp til at barnehagelærerens rolle er basert på (stedfortrendende) moderlig omsorg og huslige sysler. Det kvinnelige må her ses på som en metafor (eller konstruksjon) for den etikken som ligger til grunn i kvinners erfaring med å oppdra barn. Dette var nødvendig for å legitimere barnehagen, og ikke true idéen om den gode mor og det gode hjem. Videre skriver Jansen hvordan læreren (det vil si grunnskolelæreren) som rollemodell for barnehagelæreren har hatt et av/på forhold. For eksempel valgte barnehagelærerne yrkestittelen *førskolelærer* på slutten av 60-tallet. På 90-tallet blei forbindelseslinjene mellom barnehagen og skolen svekka (Jansen, 2006, s. 27-33). I samtida kan vi kanskje se (et ønske om) sterkere forbindelseslinjer mellom skolen og barnehagen, der relasjonen ikke legges opp til å være gjensidig ut ifra styringsdokumentene (Hogsnes, 2009, s. 28). Utdanningsforbundet skriver at barnehagen *må* finne sin plass i forhold

⁵⁶ Wagner og Einarsdottir (2006) skriver «childhood and early education» (s. 4). De peker også på den ulike språkbruken om småbarnsinstitusjoner og profesjonsutøvere som jobber i dem i de forskjellige nordiske landene og hvordan det reflekterer ulike ideologier (s. 8-9). Jeg velger for enkelthets skyld å oversette dette med de norske termene: barnehage og barnehagelærer.

til skolens faglighet (Utdanningsforbundet, 2009, s. 17 egen utheving). Med tanke på forskjellene i skolens og barnehagens egenarter så må vi tørre å stille spørsmål med hvorfor det er nødvendig at barnehagen skal subordineres for at skolen skal beholde sin ideologiske posisjon/utløsning. Dette er kanskje en feil vei å gå, det er ikke nødvendigvis skolen vi skal opponere mot. I stedet for å dyrke våre egenarter og kan vi i stedet forsøke å se på det som er felles for både barnehagen og skolen. Det kan kreve en del arbeid på flere nivåer å få til en ordentlig møteplass (Dahlberg & Taguchi, 1994).

6.5 Andre kunnskapsoversikter av barnehageforskning

Det er i skrivende stund gitt ut ti kunnskapsoversikter⁵⁷ siden 2002 om norsk barnehageforskning, og hvor barnehagen som arena er inkludert. Noen av disse er mer spesialiserte (tematisk) enn andre. Det finnes kunnskapsoversikter om språkstimulering⁵⁸ (Aukrust & Rydland, 2009), om minoritetsspråklige elever (Bakken, 2007), om flerkulturelt arbeid i barnehagen (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012), om funksjonshemmede barn i barnehagen (Hopperstad, Hellem & Kjørholt, 2005), om barn under tre år (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012), om barnehagens kvalitet mot skolefaglig læring (Aukrust & Rydland, 2009) og andre mer generelle oversikter om barnehageforskning (Alvestad et al., 2009; Borg, Kristianson & Backe-Hansen, 2008; Gulbrandsen, Johansson & Nilsen, 2002; Nordenbo et al., 2009). I min oppgave har jeg undersøkt om hvorvidt kunnskapsoversiktene inkluderer masteroppgaver, og hvordan de i tilfelle bruker masteroppgaver.

Av de ti undersøkte kunnskapsoversiktene er det bare to som bruker masteroppgaver som kildemateriale: NOVA-rapporten fra 2008 (Borg et al., 2008), og kunnskapsstatusen fra Norsk forskningsråd i 2002 (Gulbrandsen et al., 2002)⁵⁹. Statusrapporten til Alvestad, Johansson, Moser og Søbstad (2009) bruker artikkelen til Søbstad (1997) som vi nevnte tidligere. Det vil si at det ikke er gjort noen kunnskapsoversikter om masteroppgaver/hovedfagsavhandlinger i barnehagepedagogikk siden 1997, og det eneste vi har igjen fra undersøkelsen i 1997 er tema- og metodegrupperinga til Søbstad. Noe alle de tre nevnte tekstene skriver, er at masteroppgaver står mer som en representant for forskning *som kommer*, og ikke forskning som er gjort (Alvestad et al., 2009, s. 19; Gulbrandsen et al., 2002, s. 9; Søbstad, 1997, s. 25). Flere av

⁵⁷ Som jeg veit om

⁵⁸ I opprømsinga av kunnskapsoversikter velger jeg å gjengi forfatterne begrepsbruk. Begrepsbruk blir stadig diskutert innfor temaer som flerkultur/multikultur/minoritet/majoritet/funksjonshemming og så videre. For å gjøre det enkelt for meg sjøl, men også av redelighet, har jeg da valgt å bruke originalenes begreper.

⁵⁹ Gjervan, Andersen og Bleka (2012) inkluderer bare sine egne hovedfagsoppgaver i boka si, og er derfor ikke tatt med.

oversiktene skriver rett fram at de *ikke* har inkludert masteroppgaver i kildegrunnet sitt. Det kan det være flere grunner til det, men Gulbrandsen, Johansson og Nilsen (2002, s. 99) skriver treffende nok: «Det foreligger sannsynligvis mye verdifull kunnskap i disse hovedoppgavene, men den er ganske skjult og kvalitetssikring er i liten grad dokumentert». Masteroppgaver har vel ingen fagfelle vurdering utover sensorordningen ved vurdering. Jeg gjør som sagt ingen grundige/kritiske lesninger av kunnskapsoversiktene og utvalga de gjør annet enn *om* de bruker masteroppgaver. For eksempel har Otterstad og Nordbrønd (2008) kritisert NOVA-rapporten fra 2008 for ikke å inkludere utvalgskriteriene for rapporten og viser flere eksempler på forskning som er utelatt. Det er mulig at dette kan gjelde de andre oversiktene også, men jeg har ikke tatt meg tid til å undersøke det. For å unngå kritikk på egen oversikt har jeg i en Bakhtiansk forventning på respons skrevet om egne utvalgskriterer i et eget kapittel 7.1.1. For også å svare på Gulbrandsen, Johansson og Nilsen vil oversikten min kunne det gjøre det lettere å finne den verdifulle kunnskapen i masteroppgavene utover det som blei skrevet i kapittel 1.1. ved å bidra til å synliggjøre masteroppgavene for økt interesse og kritiske/skeptiske lesninger.

7 MASTEROPPGAVERS PRAKSIS

Hittil har jeg skrevet om noen aspekter som rammer inn og iscenesetter masterstudier og barnehagepedagogikk. Det er nå på tide å se nærmere på de innhenta masteroppgavene. En mer detaljert gjennomgang av hvordan jeg henta dem kan leses i et eget kapittel, men det dreier seg totalt om 195 masteravhandlinger som blei henta inn i februar 2016 fra høyskolenes og universitetenes databaser for masteravhandlinger (se vedlegg 3). Først kommer det en redegjørelse for hvorfor jeg har valgt å lage sammenstillinga, og hvordan jeg har valgt hvilke masteroppgaver som er med. Deretter analyserer jeg det innhenta materialet.

7.1 (Omvendt) kunnskapsoversikt

Et gjennomgående poeng for min egen masteravhandling er for å kunne begynne å snakke om det kollektive (igjen). Som navnet tilsier så skal kunnskapsoversikter skaffe en oversikt over den kunnskapen som er tilgjengelig (om et tema for eksempel). Ved å gå bredt ut kan vi øye på den kollektive kunnskapsproduksjonen, men også å kunne seg sjøl (som masterstudent) i en større sammenheng enn den man umiddelbart føler at man er i.

Det å ha total oversikt over forskningslitteratur er vanskelig - for forskere, praksisutøvere og politikere. Derfor lages det med (u)jevne mellomrom kunnskapsoversikter, der man

sammenstiller funn, metoder, problemstillinger og så videre. Jeg lager ikke en type kunnskapsoversikt der man sammenstiller funn; Jeg lager en omvendt kunnskapsoversikt der jeg tar utgangspunkt i problemstillingene, så det er opp til leserne å finne de relevante oppgavene/funna. Det jeg gjør er å gjøre dem lettere å finne, men jeg analyserer dem også til å si noe mer om samtida og samfunnet vi lever i. Anna-Lena Østern (2016) gjør en studie, ikke ulik min egen, av 140 prosjektsammendrag fra PhD-kandidater i NAFOL⁶⁰. Hun forsøker å finne ut hvordan de aktuelle prosjektene bidrar til de utfordringene norske lærerutdanninger står overfor. Av de sammendraga som retter seg mot barnehagen finner hun at det mest framtrepende er en interesse mot en diffus lederrolle, mot barneperspektivet, og mot en frigjørende barneforskning hvor barn er deltakende forskere (Østern, 2016, s. 80).

En žižekiansk ideologiforståelse er ikke bare interessert i det symbolske rammeverket vi har tilgjengelig, men også hvordan det symbolske rammeverket påvirker hva vi er i stand til å forestille oss (Žižek, 1994). Det vil si at ideologi også begrenser vår vitenskapelige kreativitet. Ved å lage en kunnskapsoversikt over hvilke spørsmål vi tør å stille så kan jeg kanskje få øye på de begrensningene vi har som gruppe. Vighi og Feldner (2007, s. 154) foreslår å se etter hvilke konstituerende motsetninger man forsøker å lappe over, og hva man kan gjøre med det. Det er det med dette i mente jeg går i gang med å analysere.

7.1.1 Kriterier for utvalg (av masteroppgaver)

Om jeg i kapittel seks var den indre kubens i tesseracten som så utover, så har tesseracten nå rotert, og jeg er nå en del av den ytre kubens som har rammer inn noe annet. Jeg blir en portvakt og en dommer for hva som er innafor og utafor. I en kritikk av kunnskapsrapporten fra NOVA i 2008, skriver Otterstad og Nordbrønn at de etterspør hvilke kriterier som har vært utslagsgivende for innholds-komponentene i kunnskapsoversikten (Otterstad & Nordbrønd, 2008, s. 38). I tråd med forskningens verdier om etterrettelighet vil jeg gjøre dette. Jeg skal etter beste evne beskrive arbeidsprosessen min i datainnsamlinga for å si hvilke kriterier jeg har valgt etter, og begrunne hvorfor noen er med og andre ikke.

Det første jeg gjorde var å gå til de ulike høgskolenes og universitetenes databaser for masteroppgaver (for eksempel ADA, BRAGE, DUO)⁶¹. For masterstudiene i barnehagepedagogikk er alle tatt med, i databasene for pedagogikk er først titlene lest for å se om de tar for seg tematikk om barnehager, barn/dom, foresatte, profesjoner i barnehagene og

⁶⁰ NAFOL står for Nasjonal forskerskole for lærerutdanning

⁶¹ Det er avhandlinger på databasene som av krever pålogging. Disse er ikke inkludert i min studie

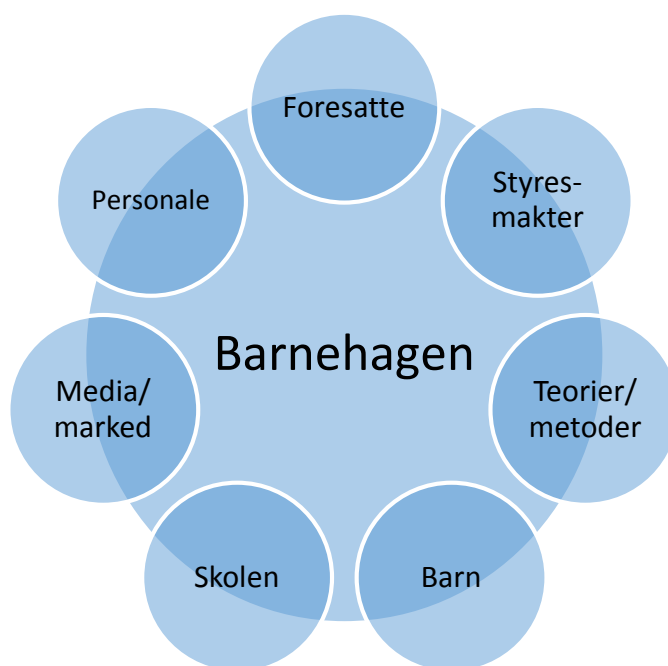
så videre. I de oppgavene jeg har vært usikker på har jeg lest sammendraga. Der jeg har vært ytterligere usikker har jeg sett på datamaterialet. Dersom ei oppgave for eksempel har undersøkt 8-10-åringene, eller lesninger om L06 (Kunnskapsløftet) tilsier ikke det kunnskapen ikke kan la seg overføre til en barnehage, men de har undersøkt er utafør barnehagen og er derfor ikke inkludert. Masteroppgaver som utelatende undersøker barnehagetematikk i (spesifikke) geografiske områder utafør Norge er heller ikke med her. Er man interessert i dette, skal det opplyses om at de eksisterer. De ligger tilgjengelig i databasene, men de er ikke med i denne oversikten. Denne oversikten er skrevet på norsk, og henvender seg først og fremst til et publikum som leser norsk, og har derfor fokusert på norske barnehager. Derimot har noen masteroppgaver på engelsk, men om norske barnehager, blitt inkludert. Avhandlinger av mer teoretisk/abstrakt/idéhistorisk art, enten det er om danning, estetikk og/eller annet, er inkludert etter en mer skjønnsmessig/intuitiv vurdering. Jeg har jobba nesten 10 år i barnehagen, og er inne i mitt sjette studieår i barnehagepedagogikk⁶², så jeg har brukt eget erfaringsgrunnlag om hvilke diskusjoner jeg har innblikk i som utvalgsriterier. Som nevnt gjelder det ofte begreper (s)om for eksempel danning, estetikk, lek, veiledning og demokrati. I oppgaver der jeg har vært tvilende har jeg heller inkludert enn ekskludert, men min forkjærlighet for det teoretiske har også vært en påvirkningskraft. Da barnehagelærere også er allmennpedagoger, og ikke spesialpedagoger, så har jeg ikke inkludert masteroppgaver som tar for seg spesialpedagogisk tematikk, som for eksempel ulike diagnoser, overgrepstematikk og så videre. Jeg vil gjerne opplyse om *at* masteroppgaver om dette eksisterer, og adressene til databasene vil være med som eget vedlegg (vedlegg 3) hvis noen vil undersøke på egen hånd. I denne utvelgelsen oppsto det et dilemma. Det finnes masteroppgaver i (allmenn)pedagogikk som tar for seg tematikk man forbinder med spesialpedagogikk. Jeg har da valgt å inkludere dem, med en konsekvens av at jeg kan framstå inkonsekvent. Datamaterialet blei så satt inn i et Word-dokument der hver enkelt masteroppgave fikk en boks. Boksen er delt inn i mindre bokser for forfatter(e), tittel, publiseringsår, institusjon, forskningsspørsmål⁶³, og nettsadresse. Worddokumentet blei så sortert med kronologi som første orden og alfabetisk etter (første)forfatterens etternavn som andre orden (se vedlegg 4).

⁶² Jeg har gått arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning over fire år og masterutdanning på heltid som vil utgjøre at jeg er i mitt sjette studieår.

⁶³ Alternativt (for)mål, tema, fokus og så videre.

7.2 Hvilke saker bryr vi oss om – barnehagepedagogikk som fag?

Da jeg skulle se på hvilke saker vi som masterstudenter bryr oss om, slo det meg også at jeg kan si noe om hvordan barnehagepedagogikk kan framstå som fag. Jeg kan, heller enn å preskriptivt si hva barnehagepedagogikk⁶⁴ bør/skal være, lage en deskriptiv modell på hva barnehagepedagogikk *ser ut til å være* basert på hvilke saker vi bryr oss om. Modellen kan si oss noe om vår kollektive forståelse om hva pedagogikk er, siden vi er interpellert inn i en viss forståelse. Pedagogikk som fag blir med denne logikken hva pedagoger gjør, mer enn hva de bør gjøre, men uansett kan den også gi en forståelse av hva masterstudentene oppfatter at de bør gjøre som svar på det Reelle via big Other. Jeg er sjøl interpellert inn i en viss forståelse, blant annet den kontinentale utdanningsforståelsen, som har både danning og utdanning, med fokus på det relasjonelle (Biesta, 2011), og med barnehagen som en mellomromsstasjon (Korsvold, 2005). Med dette som bakteppe og basert på problemstillingene i de innsamla masteroppgavene har jeg laga en relasjonsinspirert modell av barnehagepedagogikk:



Figur 7 Barnehagepedagogikk⁶⁵

⁶⁴ Uten bindestrek

⁶⁵ Jeg vurderte en stund å skrive *aktører* i de små sirklene rundt den store barnehagesirkelen, for å vanskeliggjøre ideologisk reproduksjon slik Alvestad et al. (2009) gjengir Søbstad (1997). Problemet da blir fort at modellen min blir *for* generell, men jeg inviterer gjerne til kritikk og dialog.

Jeg skal være den første til å si at utvalgskriteriene mine for det innsamla materiale former denne modellen⁶⁶, men vi kan se at barnehagepedagogikk som fag sitt hovedanliggende er barnehagen som institusjon og relasjonene den har til de i kontakt med den. Det kan være barn, foresatte, styresmakter, teorier, personalet og så videre. Disse eksisterer også utafør barnehagen og tar med seg noe inn og ut derfra. Ofte er det ikke en tosidig relasjon, men flersidig. Noen undersøker for eksempel hvordan en metode eller teori fungerer i relasjonen mellom personalet og foresatte, eller voksen-barnrelasjonen i barnehagen.

7.3 Andre, ikke hverandre

En måte å sette opp tolkninger med dialektikk er å tenke negasjoner. I spenningsforholdet mellom forskjellige idéer og praksiser kan man unngå å bli sittende fast i det allerede etablerte. Ved å søke motbilder kan man kontrastere empiriske fenomen i spenningsforholdet mellom det bestående og det overskridende (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 335-336). En negasjon jeg starter med er individet og (det ikke-individuelle) gruppa/kollektivet. Jeg skreiv tidligere om nyliberalismens overgang fra det kollektive til det individuelle, og dette er hva jeg starter med.

Det kan se ut til at noe av ideologien som ligger i de masterne jeg har undersøkt er en individualisering. De aller fleste masteroppgavene er individuelle. Bare seks av de undersøkte masteroppgavene er skrevet av/med to forfattere. Ei annen side av individualiseringa er at masteroppgavene ikke ser ut til å vite om hverandre. Vi kan se ut til å sitte på hver vår tue og drive på med hvert vårt. For eksempel er det flere masteroppgaver som skriver om noenlunde like temaer. Her tenkte jeg at dette var litt underlig: hvorfor skal denne forfatteren undersøke det samme som en annen har undersøkt tidligere? Veit vi ikke noe om dette allerede?⁶⁷ Dette førte til en større/dypere undersøkelse. Jeg gjorde noen tematiseringer og grupperte masteroppgavene. Deretter tok jeg noen overkommelige grupperinger (om lag 6 masteroppgaver og snevrere tema) og undersøkte om den refererer til andre masteroppgaver som er utgitt tidligere⁶⁸. For eksempel er det fem masteroppgaver som på ulike måter tar for seg arbeidsdeling/organisering hos personalet i barnehagen (med og uten økt pedagogtetthet)

⁶⁶ Mer om utvalgskriteriene i kapittel 7.1.1. Jeg har satt (den norske) barnehage som et utvalgsriterium på de masteravhandlingene i pedagogikk for å snevre inn utvalget. Modellen gjengir ikke hvilke av sakene vi bryr oss mer om enn andre. Ikke overraskende er barn den mest undersøkte gruppa, men jeg har valgt å la alle de omliggende sirklene være like store.

⁶⁷ Det at jeg sjøl stiller disse spørsmåla kan si noe om hvor sterk idéen om «research of the gaps» fungerer, og at én studie av noe kanskje er "nok".

⁶⁸ Det er et forbehold jeg må ta her. Siden det ikke nødvendigvis er noen sammenheng mellom når ei oppgave er publisert og når den er lagt ut i databasene så det er ikke sikkert den er lå tilgjengelig da studentene i tilfelle undersøkte. Allikevel kan vi si noe om den generelle bruken av masteroppgaver.

(Bergseth, 2014; Klæboe, 2010; Kolsrud, 2015; Raa, 2012; Storholmen, 2014). Her er det bare ei avhandling (Bergseth, 2014) som refererer til noen andre (i tilfelle) tematisk like masteroppgaver. Det er bedre for masteroppgaver som omhandler barns bruk av rom/miljø (både inne og ute). Av seks undersøkte masteroppgaver (Eidsvåg, 2012; Hindenes, 2014; Olerud, 2011; Rystad, 2013; Sæbbe, 2010; Torsnes, 2013) er det tre (Eidsvåg, 2012; Olerud, 2011; Torsnes, 2013) som refererer til tidligere/andre masteroppgaver på temaet. I oversikten jeg har sammenstilt er det åtte oppgaver som på ulike måter tar for seg lek (Bye, 2014; Hübenbecker, 2011; Iversen, 2013; Jøssang, 2014; Kaurel, 2007; Ness, 2013; Tronesvold, 2013; Weydahl, 2014). Av disse åtte er det bare en (Tronesvold, 2013) som refererer til ei annen masteroppgave om lek. Jeg har også undersøkt de sju oppgavene som tar for seg omsorg i ulike varianter (Hallan, 2015; Myhrvold & Lilleengen, 2010; Norheim, 2014; Ramberg, 2013; Selmer-Olsen, 2013; Strandlie, 2014; Tjelmeland, 2013). Her er det bare to som bruker andre masteroppgaver om omsorg (Myhrvold & Lilleengen, 2010; Ramberg, 2013).

Det kan virke som om vi som masterstudenter har skylapper mot andre masteroppgaver. Derimot finnes det i alle fall to masteravhandlinger som tar for seg å sammenligne studier mot hverandre som del av sin egen master (Eliassen, 2012; Kleppe, 2009)⁶⁹. En ting som er verdt å merke seg i det tematiserte utvalget er at de masteravhandlingene som bruker andre masteravhandlinger, er at nesten alle (6 av 7) er fra Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Jeg er sjøl student der, og undersøker masteroppgaver som mitt eget prosjekt. Det er ikke bare jeg som ser på masteroppgaver som en (god) kilde til kunnskap. Når jeg undersøker masteroppgaver så er dette kanskje en idé som ligger sterkere i underbevisstheten ved HiOA enn andre steder. Iterasjoner av masteroppgaver fra HiOA har blitt publisert som antologi (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011), deler av en antologi (Gulpinar, Hernes & Winger, 2016), og monografi (Svenning, 2009). Min tese om å undersøke spørsmåla - hvorfor lurer jeg/man på akkurat dette - viser seg i sin rekursive form. Forskningsspørsmålet mitt kan spores - min kunnskapsiver er også forma (av noe), men jeg tar det ut i en ytterligere konsekvens. I den roterende tesserakten reproducerer jeg ikke den ytre kubens, men forandrer den *litt* – jeg itererer den fordi jeg kjenner meg igjen i den og ikke samtidig.

Hvis vi skal se på forskning som å bry seg om noe, så vil forskninga som masteroppgaver gjør preges av individuell, eller kanskje parallell, omsorg mer enn kollektiv omsorg eller omtanke.

⁶⁹ Kleppe (2009) sin studie er kanskje den som kommer nærmest hva jeg etterspør når han gjør en diakron sammenligning med hans egne observasjoner fra 2008 mot Sigurd Berentzens magistergradsavhandling i sosialantropologi fra 1967.

Hvis masteroppgavene ikke bryner seg på hverandre med hva man i tilfelle finner ut av, og det ikke er noen kunnskapsdeling seg imellom vil vi kunne sammenligne det mer med flerfaglighet enn tverrfaglighet. Når jeg skriver at masteravhandlingene bør bryne seg mot hverandre, så må ikke dette leses som at de skal konkurrere mot hverandre, men som samarbeid eller allianser. De kan gå i dialoger med hverandre og skape dynamikk. Det er haugevis med kunnskap om barnehagen der ute, men det er ingen/få som leser den. Å lese mange forskningsrapporter/masteravhandlinger som forsøker mest å eksistere ved siden av hverandre vil kunne analogiseres til å bla mellom en stor mengde tv-kanaler. Man får en følelse av forskjell, men også en marerittaktig følelse av likhet (når alle tv-kanalene hevder de er forskjellige, men er mer eller mindre like). Det produserer en effekt av masse tilgjengelig informasjon som blir en tom erfaring (Lane, 2009, s. 112f)⁷⁰.

Den individualiserte holdninga kan gå på bekostning av at masterstudenter ser på seg sjøl som ei kollektiv gruppe. Det finnes eksempler på lokale kollektive holdninger i forordene til masteroppgavene. Mange skriver om gode medstudenter/venner på studiet/lesesalen/kantina, men det er lite som tyder på at masterstudenter i barnehagepedagogikk ser på seg sjøl som et *større* kollektiv. Med fare for å gjøre et induktivt resonnement så kan jeg ved å se på eget masterarbeid se noen ting som bidrar til dette: masterstudenter er fraskilt fra bachelorstudenter ved at vi har vår egen lesesal. Mange studerer deltid (noen masterstudier har deltid som eneste løsning) som kan vanskeliggjøre (fysisk) samarbeid. Det er nok heller ikke uvanlig at mange studenter har en del andre forpliktelser utafør studiet, med jobb, familie, venner og så videre. Rhedding-Jones peker på at forskning kan være en ensom tilværelse. Som forsker/masterstudent har jeg en privilegert posisjon uten ansvar for en barnehageavdeling eller lignende (om ikke annet så for de dagene jeg er på skolen). Profesjonsforskning trenger også å *gjøres vekk fra* profesjonen i perioder. Det er kanskje i denne ensomheten man blir bevisst på de forskningskulturene man er en del av, eller ønsker å være en del av (Rhedding-Jones, 2005, s. 29 egen utheving).

Det er en sterk tendens av individualisering i nyliberalismen. Noen ganger kommer det fram i hvordan barnehageforskning kan ramme inn det de undersøker, som i studien til Gulbrandsen og Eliassen (2013), men også i hvordan man utøver undersøkelsen. I de masteravhandlingene jeg har undersøkt kan dette gi seg uttrykk i det jeg kaller en parallell omsorg. Når man er en

⁷⁰ Vi kan også se den samme prosessen i mange subkulturer, (hvor kanskje hipsterne er den mest samtidige). Alle i subkulturen gir uttrykk for å være forskjellig/annerledes, men det er påfallende at alle er forskjellige på den samme måten.

masterstudent i barnehagepedagogikk, så veit man jo at man ikke er den eneste studenten. Det er jo et klassemiljø, og det har jo gått studenter før en, også på andre skoler. Det må jo en del arbeid til for å lage seg skylapper for å se vekk fra eller fortrenge dette. Fra et annet ståsted så ligger det jo an til å ha skylapper er en gjensidig/felles holdning blant studentene. Som jeg utdyper lenger ned er det også et kildehierarki i masteravhandlingene (og oppgaver generelt). Men det er jo en noe paradoksal posisjon man som masterstudent står i. Det er jo et vurderingskrav for masteroppgaver⁷¹, å ha oversikt over fagfeltet. Men oversikten over fagfeltet vil kunne bare gjelde mer vitenskapelige kilder/tekster/undersøkelser. Det Lacanske speilstadiet som organiserer utvikling (Fink, 1995, s. 49-52) settes jo i spill når/hvis man skal speile sin egen studie mot andre, og man får mange parallelle prosesser. Hvis det finnes tre masteravhandlinger som alle studerer det samme emnet, med noenlunde samme spørsmål, og som skal sammenligne sin egen undersøkelse med noen allerede publisert studier (som ikke er masteroppgaver), så blir det noe kanskje noe arrogant å si «Masteroppgava min kan sees opp mot denne tidligere publiserte studien, men det er ikke relevant å se på andre masteroppgaver ser opp på den samme studien, fordi det er bare masteroppgaver. Men masteroppgava *mi* er annerledes, så jeg skal få lov». Et delvis problem med argumentet mitt hittil er også at masterstudiet er en kort periode som vanskeliggjør en kollektiv sjølførståelse. Når hvis man skal gå i dialog med andre masteroppgaver, vil man kunne gjøre det primært med masteroppgaver som allerede er ferdig, og sånn sett er utafor et masterkollektiv. Men den transitoriske prosessen vil være det som binder masteroppgavene sammen. Når man har skrevet ei masteroppgave vil man ved å stille den til disposisjon (også for kritikk) for andre masteravhandlinger kunne være del av fellesskapet. Det kan være at jeg her misforstår masteroppgaver som en Andre. Når jeg nå i et skoleår har jobba/skal jobbe meg gjennom en undersøkelse, så vil jeg jo at den skal bety noe. Jeg vil ikke at den skal være forgjeves, så jeg jobber meg gjennom min egen mis/forståelse (Žižek, 1989/2008, s. 66-71). På ei annen side igjen så vil jeg med en fatalistisk holdning her vedlikeholde den symbolske ordenen, og ikke endre den. Det er et potensiale her, som vi kan utnytte.

Det er kanskje en konfliktskyhet, eller usikkerhet på hvordan man går i dialog/diskusjon med fagfellene våre. Det er ikke bare et problem for masteravhandlingene, men for fagfeltet som helhet (Moss, 2007), og samfunnet generelt. I vår vestlig-liberale toleransetankegang, så skal vi ha respekt for og åpenhet mot andre, men som møtes i vår frykt for trakassering. Vår tolerante

⁷¹ I alle fall for Høgskolen i Oslo og Akershus (2012/2014), men som jeg antar også er hos de andre masterutdanningene. Jeg har ikke funnet programplaner med vurderingskriterier for masteroppgava på nettsidene hos andre høyskoler og universiteter med oppgaver i oversikten min.

plikt blir å ikke gå for nære hverandre (Žižek, 2008, s. 40-46) – du gjør dine ting der borte, så gjør jeg mine ting her. Det er mulig vi som studenter trenger trening i å gå dialog med våre fagfeller, og eller vurdere tidligere gjort forskning/masteroppgaver i større grad, men også arbeide oss gjennom frykten for at andre kommer nær oss og våre egne masteravhandlinger. Hvis masteroppgaver skal kunne bli viktige(re), så vil det kanskje en mulighet, om ikke nødvendighet, være at de bryner seg på hverandre.

7.3.1 Kildehierarki

Jeg sneia i stad innom at det er et kildehierarki i de undersøkte masteravhandlingene. Aller tydeligst ser vi dette i kunnskapsoversiktene om barnehageforskning som direkte sier at de ikke har inkludert masteroppgaver i oversiktene sine fordi kvalitetssikringa er for lite dokumentert (Gulbrandsen et al., 2002, s. 99). Tidligere har man kunne sagt (både masterstudenter og andre barnehageforskere) at masteravhandlingene har vært vanskelig å finne. Dette forsøker jeg nå å bøte på ved å gjøre dem lettere å finne.

I mer etablerte temaer bruker masteroppgavene mer vitenskapelige kilder som tidsskriftartikler, monografier og doktorgradsavhandlinger. På en annen side så finnes det en del referanser til artikler i Barnehagefolk, som ikke har samme vitenskapelighet som for eksempel fagfelleverderte tidsskrifter. Av de undersøkte gruppene i forrige kapittel, så er det kanskje ikke så overraskende at det er det er i et nyere forskningsområde som barns bruk av rom, hvor man i størst grad allierer seg med andre masteravhandlinger. I mangel på høyere kilder så er det forståelig at man går til de kildene som faktisk eksisterer og sine (mer umiddelbare) fagfeller for å gå i dialog med dem. Det kan kanskje være at man i andre sammenhenger kan bruke mer etablert litteratur å gå i dialog med på for eksempel lek og omsorg. På ei annen side kan det kanskje tilsi at barnehagetradisjonen er sterkt innarbeida hos barnehagelærerne⁷². Det ligger en trygghet i å undersøke noe som allerede er (delvis) undersøkt tidligere i barnehagepedagogikk, men at tradisjonen skulle være dominerende hadde jeg ikke trodd. Det finnes masteravhandlinger som undersøker noe gammelt/tradisjonelt (si for eksempel lek) på nye måter, med nye teorier eller innfallsvinkler. Det kan virke som om at barnehagepedagogikken er (noe) risikoaversiv. Det er ikke så mange overskridende avhandlinger. Riktignok finnes det

⁷² Kriteriene jeg har satt opp er igjen med å forme dette svaret (og vil på den måten reproducere). Over har jeg skrevet følgende: «Avhandlinger av mer teoretisk/abstrakt/idéhistorisk art, enten det er om danning, estetikk og/eller annet, er inkludert etter en mer skjønnsmessig/intuitiv vurdering. Jeg har jobba nesten 10 år i barnehagen, og er inne i mitt sjette studieår i barnehagepedagogikk, så jeg har brukt eget erfaringsgrunnlag om hvilke diskusjoner jeg har innblikk i som utvalgsriterier.» (s. 71) Dette kan bli reproduserende, men som også nevnt har jeg i tvilssituasjoner inkludert heller enn ekskludert.

oppgaver som ønsker å sette i gang diskusjoner vi kanskje ikke har hatt i barnehagene til da/nå, for eksempel om nevrovitenskap (Floback, 2011) eller mobbing (Losnegård, 2011).

7.4 Produktivitet mer enn kritikk/problematisering – research of the gaps

Av de undersøkte masteravhandlingene er det i hovedsak etnografisk-inspirerte empiriske studier som dokumenterer hva som skjer i barnehagene. Det som også kjennetegner studiene, er også at de i stor grad utøver en parallell omsorg i stedet for en kollektiv en. Alvesson og Sandberg (2013) skriver en del om det de kaller gap-spotting i forskning. Den dominerende formen for samfunnsfaglig forskning hevder de er å spotte [oppdage/finne] sprekker i eksisterende litteratur (s. 24), enten et oversett område, et annet perspektiv og så videre. Man snakker også om dette som å skape seg en nisje. Dette er ikke så vanskelig å utlede som en konsekvens av Bologna-prosessen når den skal produsere eksperter til å uttale seg om allerede definerte problemstillinger, mer enn å problematisere problemstillingene i seg sjøl. Det er verdt å merke seg også at jeg også har bedrevet gap-spotting. Mye av mitt første kapittel går ut på at jeg har funnet et hull i barnehageforskning i at ingen/få bruker Žižek og ingen har laga ei katalogisering av masteroppgaver, og legger også ut om at jeg må legitimere for valget mitt. Ved å gjøre produktive masterundersøkelser kan du med gap-spotting lage deg en nisje for å bli en "ekspert" på noe. Skriver man en masteravhandling om et tema kan man bli en ekspert som uttaler deg om det temaet. I arbeidet mitt med egen masteroppgave har jeg snakka med andre masterstudenter på HiOA, også førsteårsstudenter som skal skrive masteroppgaver i året som kommer. De uttrykker ønske om å se på oversikten jeg har laga. Det de uttrykker ønske om er først og fremst å se hva som er undersøkt fra før av, og så oppdage hva det er man ikke har undersøkt.

Fra et žižekiansk ståsted vil Bologna-prosessen gi en illusjon om faglig suksess, og de konstante forsøkene på å lappe ligger innebygd i sjølve systemet. Pais (2016) skriver om matematikkundervisning, og hvordan faglig suksess (for alle) i nyliberalismen kan nås, hvis vi bare klarer å lappe (matematikk)undervisninga med bedre forskning og praksiser. Dette skaper et stort marked av tidsskrifter, konferanser, didaktiske (kjøpe)opplegg, og så videre - undervisninga kan ordnes med eksperthjelp. Illusjonen som iscenesettes er om vi bare får unna denne neste hindringa, og den neste, og den neste så vil vi få ligninga til å gå opp, i stedet for å innse at mislykkethet (for noen) ligger innebygd i systemet. Det er her vi gjentar den Ptolomeiske historien. Hvis vi bare løser dette problemet, lapper dette hullet og så videre så kan

vi opprettholde (fantasien om) geosentrismen. Fra Lacans fire diskurser fungerer mesterdiskursen og akademias diskurs i tospann i begge kontekstene: «Mesterdiskursen setter og befester makten, mens akademias diskurs lar viten sjøl tale og innretter seg etter den. Ingen av de to gir imidlertid plass til et uventet brudd eller en omorientering av sjølve koordinatene for hva som kan gjøres.» (Bjerre & Laustsen, 2012, s. 43).

Dersom det ligger føringer i Bolognaprosessen innebygd i systemet for å gjøre positiv forskning, så kan ikke det skjule at det blei gjort positiv forskning før Bolognaprosessen. Men det finnes kanskje også andre sider som vanskeliggjør kritikk. I en artikkel i Universitas 20. april 2016 (Slinde, 2016) står det om en debattutveksling i Klassekampen fra 2014 mellom studenten Oscar Dybadahl og professor Nina Witoszek. Dybadahl kritiserte Witoszeks bruk av sitater, men var nervøs for reaksjonene. Han sier sjøl at han heller ikke hadde turt å gå så hardt ut om Witoszek hadde vært veilederen hans. Debattkultur og fagkritikk bør være del av en viktig del av studiet, men som det kan se ut til at mangler. Det å kunne kritisere (i en vid definisjon av begrepet) fagartikler/bøker/innspill bør kanskje inn i større grad i utdanninga. Det er en ting å lære (om) at jorda kretser rundt sola, men kanskje vi også trenger å tenke på hvorfor vi ikke lenger tror at jorda er sentrum for solsystemet vårt lenger. Igjen, fra en annen synsvinkel, så kan det også ha å gjøre med det å tørre, som også Dybadahl kjente på. Når vi legger tid og krefter inn i et arbeid, som ei masteravhandling er, hvor blir det av de lidenskapelige spørsmåla, som ikke bryr seg om hvilke svar som kommer, men som bryr seg om effektene av dem (Davies, 2005, s. 7)?

Noe av det jeg etterspør kan også ligge i relasjonene mellom barnehageforskning og det barnehageforskninga undersøker. I eksempelet over er det et asymmetrisk maktforhold mellom Witoszek og Dybadahl, som legitimerer kritikken (i større grad når den kommer nedenfra). Hvordan vil det bli med masteravhandlingene i barnehagepedagogikk? Det er barnehagen som institusjon masteravhandlingene i størst grad undersøker. Barnehagen og barnehageforskning har en relasjonell etikk. Østerns studie, til sammenligning, konkluderer med at den overordna diskursen for de undersøkte studiene er en solidaritetsdiskurs som har et mål om å bidra til norsk lærerutdanningsforskning (Østern, 2016). Hvis man ser på barnehageforskning som et hierarki, og masteravhandlingene først og fremst bruker kilder høyere i hierarkiet, så vil kanskje barnehagen ligge nederst. Dette kan gi masteravhandlingsforskning et ovenfra-og-ned perspektiv. Her er jeg uenig, da jeg heller vil si at masteroppgavene heller er, som tidligere nevnt, barnehagelærernes egen kunnskapsproduksjon. Saklig, konstruktiv kritikk, som i for eksempel organisert skeptisisme (Kaiser, 2010), må kunne utøves.

7.5 Barnehagens tradisjon (som mestersignifikant)

Det kan se ut til at barnehagen, og barnehagens tradisjon, er veldig sterk, og kan virke som en mestersignifikant. På den ene sida vil tradisjon alltid være en mestersignifikant – det er (nærmest) to sider av samme sak. Det jeg kan si er noe om er hvordan en mestersignifikant fungerer. Å si at barnehagens tradisjon er veldig sterk, er en sannhet med modifikasjoner. Tora Korsvold skriver om innholdet til første utdanningsinstitusjonene for barnehagelærere at: «[d]en kreative og skapende virksomheten hos barn⁷³ hadde en særstilling i barnehagen. Derfor måtte elevene få kjennskap til hvordan dette skulle foregå» (Korsvold, 2005, s. 150). Vi liker gjerne å tro at kunst, kultur og kreativitet er en viktig del av hva vi gjør i barnehagen. I studien fra NOVA i 2012⁷⁴ (Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 52 tabell 4.2) ser vi hvor mye de spurte barnehagene har jobba med ulike fagområder. For rammeplanens fagområde Kunst, kultur og kreativitet ser vi at over mengden er noenlunde stabil over en tiårsperiode, mens fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst jobbes stadig mere med over samme periode. Av de undersøkte masteravhandlingene ser vi også at det er flere avhandlinger som tar for seg språk og språklæring enn estetiske problemstillinger.

Siden vi også er interpellert inn i en viss forståelse, med dertil rutiner og sedvaner så vil enhver følgen av tradisjonen kunne forstås som en tro før tro (Žižek, 1989/2008, s. 39). Vi bør ikke falle for fristelsen i å mystifisere tradisjonen for tradisjonens egen skyld, så den får et nostalgisk eller imaginært slør. I vår nostalgi kan barnehagens tradisjon bli en kopi av noe så overidealisert at det aldri har kunnet eksistere – det vil si å bli imaginær. I en anmeldelse av den norske filmen *Beatles* har anmelderen lagt merke til at filmen gjør akkurat dette, og har utvikla et hornbrillesyndrom. Alle klærne, møblene og bilene er fra 1964/1965, og ingen har brukte, slitte eller arva ting. På sekstitallet brukte tydeligvis alle hornbriller. Dette er en del av et delt, fiktivt 60-tallsunivers vi ser i andre norske produksjoner som skal illudere samme tidsalder, for eksempel *Halvbroren*, *Erobreren* og *Olsenbanden junior*. Poenget er godt formulert i anmeldelsens ingress: «Si hva du vil om norsk film om sekstitallet, men den har blitt skikkelig flink til å ligne på norsk film om sekstitallet» (Nyhus, 2014). Det vi fetisjerer er ikke hornbrillene, teakmøblene eller 60-tallsmusikken, men *fantasi*en om 60-tallet. Vi kan stå i fare for at en kan parafrasere Nyhus til denne oppgavas kontekst: «Si hva du vil om barnehagens

⁷³ Ekvivalenten til kunnskapsområdet vi nå kaller Kunst, kultur og kreativitet (mest sannsynligvis)

⁷⁴ Den samme jeg kritiserte tidligere

tradisjon i masteroppgaver, men den har blitt skikkelig flink til å ligne på barnehagens tradisjon i masteroppgaver».

På ei side er tradisjonen et forankringspunkt og noe som knytter en som student til et felt – her barnehagepedagogikk. Når du som masterstudent i barnehagepedagogikk skal undersøke noe til sin masteroppgave så ligger det noen (ideologiske) ritualer knytta til det. En har gått igjennom noe pensum, hatt eksamener, skrevet ei masterskisse, forholdt seg til (etablerte) metoder og så videre. Žižek skriver at dette utgjør et eksternt symbolsk maskineri. Den er ikke bare ekstern, men er samtidig der vår tro på forhånd allerede er iscenesatt (Žižek, 1989/2008, s. 42). Samtidig er vi som mennesker i stand til å bruke fornuften vår til å kritisk undersøke oss sjøl og samfunnet, så vi er i stand til å se på hvor rare, eksentriske og absurde våre egne vaner og rutiner er – Hva i alle dager er det vi (egentlig) holder på med? (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 337). Det er med dette i tankene jeg etterspør avhandlinger som forsøker å sage over greinene vi sitter på.

Imidlertid så kan tradisjonstilknytninga oppleves som trygg, og i forlengelsen kanskje også lettvent. Masteroppgavene kan bli ufarlige. Ved å skrive om noe man kjenner godt fra før, så frigjør det oss til å nyte andre ting ved siden av studiene. Som (be)skrevet tidligere er ikke studentidentiteten noen helhetlig identitet, og den symbolske ordenen er heller ikke helhetlig. På ei annen side er det dette man kanskje undersøker med masteroppgavene, så barnehagens tradisjon ikke bare blir en tom mestersignifikant. Når man undersøker barns motstand, vennsksapsrelasjoner eller bruk av rom, så fyller man signifikanten. Den er ikke tom, men vi er fortsatt i et ideologisk rom når/hvis vi opplever at den er altomslukende.

Om makt skal si oss noe om hva/hvem det er man ikke kan kritisere, så har barnehagen som institusjon stor makt over egne profesjonsutøverne. Det er få, om noen, avhandlinger som problematiserer barnehagens innhold og mandat direkte. I sammenstillinga mi er det ingen som forsøker å sage over greina man sitter på. Vi kan hente inn igjen Latours begreper om fakta og eventyrposisjon (Latour, 2004), hvor barnehagens samfunnsmandat fort kan få en eventyrposisjon. Basert på forskningsspørsmåla i det innsamla materialet er det ingen som (direkte) problematiserer hva barnehagen er og skal gjøre. En kan spørre om man ville fått et lignende resultat om man hadde gjort en lik undersøkelse på teologistudiet. Jeg veit ikke, men jeg antar at det er avhandlinger der som setter spørsmålstegn ved kirka som institusjon. Vi kan se en del parallellisering på sentrale begreper (for eksempel danning, medvirkning) med ulike

teorier⁷⁵ som gjør alternative og utvidende tolkninger og forståelser, som også kan betegnes som rekonseptualiseringer. Det finnes på sin side oppgaver som kritiserer rådende forestillinger om for eksempel kjønn, minoriteter og lignende i barnehagen. Både disse og rekonseptualiseringsavhandlingene stiller spørsmål ved rådende forestillinger og kan være med på å endre på hva som allerede skjer i barnehagene. Men det er få masteroppgaver som problematiserer barnehagen og eller barnehagens innhold som en mestersignifikant⁷⁶, men ingen som problematiserer den direkte. Min første umiddelbare tanke var at jeg synes dette var litt rart. På en måte kan dette være forståelig. En masteroppgave i (barnehage)pedagogikk er på mellom 30 og 60 studiepoeng, avhengig av studiested. Hvis det viktigste aspektet ved forskning er å formulere et forskningsspørsmål man kan svare på, så å problematisere barnehagens grunnlag er (antakelig) ikke mulig å gjøre i ei oppgave i denne størrelsen. Jeg må da spørre: Fra hvor snakker analysanden? Hva betyr det at *masterstudenter*, og dermed antatte barnehagelærere, stiller *disse* spørsmåla?

7.5.1 Mangel på dialog

*You prefer to talk
and I pretend to listen
- Seabound, Contact*

Fra Bakhtin (Bakhtin & Holquist, 1981; Bakhtin & Mørch, 2003), som vi så i stad, er enhver ytring aldri isolert. Den peker både bakover og framover i tid. Om vi skal se på masteroppgavenes spørsmål *som svar* på en samfunnsmessig henvendelse, og fundere på hvilke imperativer og spenninger som oppstår/er, så kan man tolke mange av masteroppgavene som undersøkelser av, og legitimering av, barnehagens (allerede innarbeida) praksis. De aller fleste av masteravhandlingene er deskriptive studier av hva som foregår i barnehagen, og de ulike aktørene som er i spill med den, eller de er studier som forsøker å få fram hvordan ulike begreper forstås (eller kan forstås). På den måten blir masteroppgavene svar på spørsmålet/henvendelsen: Hva er det som skjer i barnehagen? Dette spørsmålet blei tatt opp i kunnskapsstatusen fra 2002, der de konkluderer (blant annet) med at: «Det er fristende å ty til uttrykket «black box» når det gjelder omfanget av forskninga som har sitt tyngdepunkt i barnehagen. (...) Totalt sett [er det] svært lite ny kunnskap om hva som foregår der.» (Gulbrandsen et al., 2002, s. 49). Det skal sies

⁷⁵ Hva jeg tidligere henta fra Rienecker og Jørgensen (2013) som den kontinentale tradisjonen

⁷⁶ Det finnes noen oppgaver som direkte skriver at de vil re-/gjente side av barnehagens innhold og sånn sett problematiserer den (Fjørtoft, 2013; Staurnes, 2012). Det finnes også oppgaver som ser på åpen-/lukketheten til barnehagen og kan sådan *hjelp til med* å problematisere barnehagen og dens innhold (Brennås, 2015; Carling, 2009; Roksvåg, 2005).

at denne kunnskapsoversikten er fra 2002, og at oppgavene jeg har undersøkt er fra 2005 og til nå. Ut fra dette begynte jeg å tenke på hvorfor det ikke er masteroppgavene som problematiserer barnehagen. Barnehagen som institusjon har kanskje alltid vært kontroversiell, så det er kanskje andre samfunnsaktører *utafor* barnehagen som problematiserer den. Dette utgjør en sterk spenning. Jansen (2007, s. 29f) skriver at i mangel på at andre har løfta fram barnehagen, så har barnehagesektoren sjøl måttet skape sin egen begeistring. Den relasjonelle modellen over viser at barnehagen er i kontakt med mange aktører. Som en følge av dette kan vi se at barnehagen har en sterk demokratisk kjerne/essens. Mange masteroppgaver jobber videre med demokrati og demokratiske verdier i barnehagekontekster, i relasjon til barn, foresatte, offentligheten, myndigheter og så videre. Problemet oppstår når hvis den demokratiske prosessen først og fremst er en vei, men vi har fått øye på et motsetningsforhold det forsøkes å glatte over (ovenfra), men som er tydelig nedenfra: I masteravhandlingenes problemstillinger ser det ut til at relasjonen mellom barnehagen og styresmaktene/arbeidsgiver kan være den mest konfliktfylte (se for eksempel Fauske, 2010; Lind, 2015; Schau, 2015; Solheim, 2010; Ødegård, 2011).

Det vi kan se er en grunnleggende mangel på dialog. Hvis et žižekiansk spørsmål vil se på hva slags sår man forsøker å dekke over med en symbolsk fiksjon (Vighi & Feldner, 2007, s. 154), kan være denne fiksjonen være at den samfunnsmessige henvendelsen på hva som foregår i barnehagen, ikke bryr seg videre om svaret det får. Et godt eksempel på dette (i samtida) kan være hvordan Stortingsmelding nummer 19, om å utvikle barnehagens innhold, (Meld. St. 19 (2015-2016)), har en selektiv bruk av forskning og kilder (se for eksempel Greve, 2016; Valvatne, 2016).

Hvis masteroppgavene stadig hele tida må *repetere* sine deskriptive studier av hva det er som foregår i barnehagene, som et stadig svar på et spørsmål om hva det er som foregår i barnehagen, så kan dette legge opp til en lav sjøltillit for barnehagelærerprofesjonen. Vi kan overføre dette til en familiesituasjon⁷⁷. Hvis et barn blir spurt om hva det gjør på rommet sitt, og barnet så svarer, er det ikke nødvendigvis noe galt i det. Men hvis barnet blir spurt gang på gang på gang, hva gjør det på rommet sitt, og de(n) foresatte aldri blir fornøyd med svaret, så ligger det en enten en mistillit til grunn eller at man ikke gidder å høre på svaret. Den baudrillardske og žižekianske tankegangen her vil bli at den konstante spørringa i seg sjøl blir en illusjon for *at* man bryr seg – det å lage masse aktivitet skjuler fåfengtheten/impotensen i den samme

⁷⁷ Siden vi er i et psykoanalytiske lynne.

aktiviteten når den ikke får noen konsekvenser. Det er noe uanstendig i å spørre om noe man veit svaret på, da sjølve utspørringa skaper en umiddelbar følelse av skam. En utspørring utgjør den grunnleggende prosedyren i det totalitære intersubjektive forholdet (Žižek, 1989/2008, s. 203). Å påføre skam blir i så tilfelle en totalitær taktikk. På en annen side er det motsatte alternativet kanskje like ille: for eksempel at barnet aldri blir spurt om hva det gjør på rommet sitt. Hvis man spør om hva barnet gjør på rommet sitt, så må det ligge en genuin omsorg i spørsmålet, og lytte til svaret som kommer.

7.5.2 Masterutdanning for mastergrad

Når man er en masterstudent og skal skrive ei masteroppgave, så er man ikke bare masterstudent. Man har også andre forpliktelser: man har jobb(er) ved siden av, kanskje familie å ta vare på og så videre. Hvis det er sånn at det eneste man er ute etter med en masterutdanning er å oppnå en mastergrad, og ikke den kunnskapen man tilegner seg underveis, fra både studenten sjøl, medstudenter og samfunnet rundt så kan man ved å lene seg på tradisjonen, og gjøre deskriptive undersøkelser frigjøres til å gjøre andre ting. Man kan kanskje jobbe litt mer ved siden av, trene mer og så videre for å oppnå de imaginære idealene man oppfatter at samfunnet har. Det er en så grunnleggende mangel på dialog masteroppgaver seg imellom, men også mellom barnehageforskning⁷⁸ og samfunnet. Ved å overse dette vil det heller ikke få noen konsekvenser eller endring. Det blir en masse aktivitet som forsøker å skjule fåfengheten i den samme aktiviteten, men den muliggjør også aktiviteten for sin egen gjennomførings skyld (og til å gjøre andre ting).

7.6 Mellom parallellisering, produktivitet og tradisjon - gjennomføring

Som jeg viste i stad er en sterk form for individualisering påtrengende i de undersøkte masteroppgavene. Med mastersyken og andre effektivitetskrav i akademia ser det også ut til at økt produktivitet kan være en ideologisk markør. Simultant ser barnehagetradisjonen også ut til å være en annen sterk aktør og ideologisk markør. Som masterstudenter ligger vi i ei spenning mellom individualisering/parallellisering, produktivitet og tradisjon. Denne spenninga får sin utløsning i en oppnådd mastergrad. I spenninga så ligger cathexisen vår i en oppnådd mastergrad, som et symbol på først og fremst en *gjennomføring*. Baudrillard gjør i boka *Amerika* (1988) en observasjon på et annet samtidig fenomen som bærer akkurat de samme

⁷⁸ Jeg inkluderer masteravhandlinger som barnehageforskning

markørene - New York Maraton. New York Maraton er/blir et symbol på en tom form for sjølutfordring – ei sjølutfordring uten konsekvens:

Enhver realisering av et program er like resultatløs, slik alt er som en bare gjør for å bevise for seg selv at en er i stand til å gjøre det (...) en løper for å vise at en er i stand til å holde ut til det siste, for å bevise ... bevise hva? At en er i stand til å fullføre (Baudrillard, 1988, s. 33f).

Sånn kan det stå i fare for at det blir masteravhandlingene også blir redusert til et bevis, mer eller mindre på seg sjøl. Masteravhandlingene (slik de er nå) kan bli beviser først og fremst på at en er i stand til å skrive ei masteravhandling. Jeg har gjort det. Jeg har gjennomført! Dette er ikke en kritikk av masteroppgaver som sådan, men det ideologiske maskineriet de er del i, og sånn sett en passivisering av kunnskap. Det er mange insentiver som er i spill for *gjennomføring* av mastergrad⁷⁹. For eksempel vil en som student få deler av studielånet gjort om til stipend hvis du *består* studiet du fikk støtte til, og utdanningsinstitusjonene får støtte kun for de studentene som gjennomfører et visst antall studiepoeng (innen en viss tid). Et forskningsspørsmål som en språklig-symbolsk igangsetter for en undersøkelse, vil være bundet opp i en libidinal investering om oppnådd mastergrad, og som kan påvirker spørsmåla vi tør å stille.

Dette er ikke en nekrolog over masteravhandlingene som eksisterer, eller kommer. Med fare for å fetisjere masterstudiet så er det også et rom fullt av potensiale. Men rommet må brukes, studeres, gås i dialog med og kritiseres for å kunne bidra, og ikke bare være et bevis for *gjennomføring* av seg sjøl, til en mastergrad.

8 AVSLUTNING

Jeg starta oppgava min med å se på om pedagogikk er et fag i krise. Hvis masteroppgaver i barnehagepedagogikk er (deler av) profesjonens egen kunnskapsproduksjon så lever den i beste velgående. Det finnes flere hundre masteravhandling der ute, på nett og trykte utgaver i bibliotekene, og flere vil nok også komme. Det er ei økning i de som tilbyr relevante

⁷⁹ Her er det på sin plass å nevne (igjen) at den ene studien om masterstudiet og masterstudenter (gjort av masterstudenter) handler om gjennomføring (Saksen-Sydow & Takle, 2015). I databasene for pedagogikk jeg så igjennom var det også mange avhandling som var opptatt av å undersøke hvordan man kunne hindre frafall på ungdomsskolen/videregående skole.

masterutdanninger for barnehagelærere, og sikkert flere som vil ta masterutdanning etter hvert. Foreløpig får vi vente å se om sjølvne barnehagelærerutdanninga også blir et obligatorisk masterløp, som lærerutdanninga ser ut til å bli. Siden vi lever i hva man kaller en kunnskapsøkonomi, vil nok flere føle seg kalla til å ta mer utdanning, da også masterutdanning. Med et større utvalg av masterutdanninger kan det også bli vanskeligere å si nei. Av de som er masterstudenter nå (deriblant meg) kan det se ut til at graden vektlegges sterkere enn emnet de studerer. Det ligger en kjerne av fornøyelse i det å distingvere seg med sjølvne en mastergrad – hvis jeg bare skaffer meg en mastergrad vil jeg kunne suturere gapet jeg føler. På ei side kan flere masterstudenter gjøre at denne fornøyelsen må finne seg et annet uttrykk, men den samme fornøyelsen kan manipuleres av andre.

I Bologna-prosessen/kvalitetsreformen ligger det føringer om å strømlinjeforme høyere utdanning i Europa med økt effektivitet og samkjøring av læringsutbyttebeskrivelser for ulike studienivå. For Žižek vil Bologna-prosessen være en måte å forme framtidig tenkning til å svare på allerede definerte spørsmål og problemer, mer enn å problematisere hvordan vi i utgangspunktet oppfatter problemene i seg sjøl (Žižek, 2006, 2010).

Fra det ståstedet jeg foreløpig har funnet meg vil enhver kunnskap være situert, men vi må se på den som et sted på veien. Et sted å starte er erkjennelsen av å være interpellert inn i et system/samfunn med språk som aldri er vårt eget. Enhver symbolisering vil la noe unnslippe, men vi kan forsøke å skjære inn i det lacanske Reelle på andre måter. Et forskningsspørsmål (hvorenn symbolsk) er en måte å skjære inn i det Reelle på. Et forskningsspørsmål er også en indikator på hva vi klarer å forestille oss, men også på hva vi tør å stille spørsmål om og hva vi bryr oss om. Som masterstudenter kan det være tøft å kritisere tidligere forskning og eller synspunkter av barnehageforskere. Når forskningsspørsmålene til masteroppgavene, som en interesse er bundet opp i et svar som kan gi oppnådd mastergrad vil det også legge bånd på hva vi stiller spørsmål om.

Når vi ser på hva de undersøkte masteroppgavene stiller spørsmål om, så er det mye empirisk-etnografiske studier om barnehagen som institusjon og aktørene som er i kontakt med den – Hva gjør de? Hvordan forstår de noe? Det er flere spørsmål i masteravhandlingene som overlapper og undersøker (noe av) det samme. Ved å undersøke disse nærmere fant jeg at masteroppgavene ikke kjenner til hverandre, og ikke bruker hverandre som kilder. Hvis et forskningsspørsmål skal si noe om omsorg, hva vi bryr oss om, så vil dette være kunne karakteriseres som en parallell/individuell mer enn kollektiv omsorg. Det er en grunnleggende mangel på dialog masteroppgaver seg imellom. Det finnes heller ikke noen dialog mellom

masteroppgavene i barnehagepedagogikk og samfunnet ellers. Ved å lese masteroppgavene som svar på en henvendelse fra samfunnet, så tolker jeg henvendelsen til å dreie seg om hva det er som skjer i barnehagen. Men når man da får svar på henvendelsen(e) sin(e) i form av masteroppgaver, så er man ikke interessert i svaret og spør igjen og igjen som i en totalitær utspørring. Norske masteroppgaver ser ut til å være mellom tre ideologiske markører: parallellisering, produktivitet og tradisjon. Mellom disse blir gjennomføring for gjennomføringas egen skyld en mestersignifikant. Masteravhandlingene kan stå i fare for bare å bli et bevis på seg sjøl, og sin egen gjennomføring. Handlingsrommet som masteravhandlingene eksisterer i er allikevel fullt av potensiale. Det fordrer til at avhandlingene må tørre å komme nær hverandre, drøfte seg imellom, studeres og kritiseres.

LITTERATUR

- Adams, Tony E. (2008). A Review of Narrative Ethics. *Qualitative Inquiry*, 14(2), 175-194.
doi:10.1177/1077800407304417
- Adler, Nancy J. & Hansen, Hans. (2012). Daring to Care: Scholarship that Supports the Courage of Our Convictions. *Journal of Management Inquiry*, 21(2), 128-139.
doi:10.1177/1056492611427801
- Agee, Jane. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International journal of qualitative studies in education*, 22(4), 431-447.
doi:10.1080/09518390902736512
- Aldridge, Øystein & Sjøberg, Jeanette. (2015, 24. oktober). Bare 39 prosent av norske skoler har hatt beredskapsøvelser. *Aftenposten*. Henta fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Bare-39-prosent-av-norske-skoler-har-hatt-beredskapsøvelser-8214883.html>
- Almvik, Sivert. (2009). *Begrepet: Mise-en-scène*. Henta 15. februar fra <http://montages.no/2009/09/begrepet-mise-en-scene/>
- Althusser, Louis. (1970/1994). Ideology and ideological state apparatuses (Notes towards an investigation). I S. Žižek (Red.), *Mapping ideology* (s. 100-140). London & New York: Verso.
- Alvesson, Mats & Sandberg, Jörgen. (2013). *Constructing research questions : doing interesting research*. Los Angeles: Sage.
- Alvesson, Mats & Sköldbäck, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, Marit, Johansson, Jan-Erik, Moser, Thomas & Søbstad, Frode. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 39-55.
Henta fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/249/263>
- Andersen, Camilla Eline. (2015). Affektive data og Deleuzeogguattari-inspirerte analyser, Ekseperimentasjoner over "rase"-hendelser. I A. M. Otterstad, & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 312-334). Bergen: Fagbokforlaget.
- Angell, Mona-Lisa (Red.). (2015). Tenkere i tiden [Temanummer]. *Barnehagefolk*, 31(5).
- Askeland, Gurid Aga. (2006). Kritisk reflekterende - mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 26(2), 123-135.

- Aukrust, Vibeke Grøver & Rydland, Veslemøy. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 178-188.
- Bakhtin, Mikhail & Holquist, Michael. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. Austin: University of Texas press.
- Bakhtin, Mikhail & Mørch, Audun Johannes (2003). *Latter og dialog*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bakken, Anders. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. Henta fra http://www.hioa.no/content/download/45817/676460/file/2646_1.pdf
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Henta fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Baudrillard, Jean. (1983). *Simulations*. New York: Semiotext(e).
- Baudrillard, Jean. (1988). *Amerika*. Oslo: Profil forlag.
- Bergseth, Kristin. (2014). *Arbeidsdeling i barnehagen - en kritisk realistisk case studie* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/2140>
- Biesta, Gert. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192. doi:10.1080/14681366.2011.582255
- Bjerre, Henrik Jøker & Laustsen, Carsten Bagge. (2012). Politiske (styre)former. Jacques Lacans fire disurser som inngang til institusjonaliseringen av det politiske. *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, 30(2-3), 34-73.
- Bjørnstad, Elisabeth & Pramling Samuelsson, Ingrid (Red.). (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Henta fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/forskningsoversikt_barn_under_tre_aar.pdf
- Borg, Elin, Kristianson, Inger-Hege & Backe-Hansen, Elisabeth. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. (NOVA-rapport 6/08). Henta fra http://www.nova.no/asset/3297/1/3297_1.pdf
- Brennås, Helene Berntsen. (2015). *Barnehagen som skrivende organisasjon. En posthuman inngang til hvordan skriving som overskridende metode kan synliggjøre og dekonstruere dominerende diskurser, og betydningen overskridelser kan ha for pedagogisk praksis* (Mastergradsavhandling, Dronning Mauds Minnes Høyskole). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/294321>

- Brinkmann, Svend. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725. doi:10.1177/1077800414530254
- Briton, Derek. (1997). Learning the subject of desire. I S. Todd (Red.), *Learning desire. Perspectives on pedagogy, culture, and the unsaid*. (s. 45-72). New York & London: Routledge.
- Brown, Tony, Atkinson, Dennis & England, Janice. (2006). *Regulatory discourses in education : a Lacanian perspective*. Oxford ; Bern: Peter Lang.
- Bryant, Levi R. (2008). *Notes on the Borromean clinic*. Henta 08.05.2016 fra <https://larvalsubjects.wordpress.com/2008/12/04/notes-on-the-borromean-clinic/>
- Bui, Yvonne N. (2009). *How to write a master's thesis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Butler, Judith. (1990/2007). *Gender Trouble*. New York & London: Routledge.
- Bye, Line Iren. (2014). "Man leker når man leker": Hvilke forståelser av lek og læring gir et utvalg barn uttrykk for? - en undersøkelse basert på samtaler av barn (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/2570>
- Carling, Ingunn Schumacher. (2009). *Lukket system søker åpen pedagog* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Henta fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-22958>
- Cooley, Aaron. (2009). Is education a lost cause? Žižek, schooling, and universal emancipation. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 30(4), 381-395. doi:10.1080/01596300903237172
- Creed, Barbara. (1998). Film and psychoanalysis. I J. Hill, & P. C. Gibson (Red.), *The oxford guide to film studies* (s. 77-90). New York: Oxford university press.
- Dahlberg, Gunilla & Taguchi, Hillevi Lenz. (1994). *Förskola och skola - om två skilda traditioner och om visionen om en möteplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Datatilsynet. (2013). *Big data - personvernprinsipper under press*: Datatilsynet.
- Davies, Bronwyn. (2005). The (im)possibility of intellectual work in neoliberal regimes. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 26(1), 1-14. doi:10.1080/01596300500039310
- Davis, Matt. (2011). The political implications of science: a comparison between Badiou and Žižek. *Internationa journal of Žižek studies*, 5(2). Henta fra <http://zizekstudies.org/index.php/ijzs/article/view/299>
- Dean, Jodi. (2008). Enjoying neoliberalism. *Cultural politics*, 4(1), 47-72.

- Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug Løkensgard. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eidsvåg, Vigdis. (2012). *Barnerom. Hvordan bruker noen av de yngste barna fysiske rom i barnehagen* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/1298>
- Eliassen, Erik. (2012). *Does childcare make children more stressed? : a meta-analysis of the effects of childcare on children's cortisol levels* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/1305>
- Fauske, Carlos. (2010). *En analyse av barnehagens verdigrunnlag sett i lys av dagens utdanningspolitikk* (Mastergradsavhandling, Dronning Mauds Minnes Høyskole). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/269257>
- Feyerabend, Paul. (1993). *Against method* (3. utg.). London: Verso.
- Fiennes, Sophie (Regissør). (2012). *The perverts guide to ideology* [DVD]. England: Zeitgeist films.
- Fink, Bruce. (1995). *The Lacanian subject : between language and jouissance*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Fjørtoft, Birgitte. (2013). *Læring i barnehagen - en gjen-tenkning av læringsbegrepet gjennom en dialog med Jacques Derrida: Om dekonstruksjon, annerledeshet, etikk, ansvar, fornuft og transformasjon* (Mastergradsavhandling, Dronning Mauds Minnes Høyskole). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/269936>
- Floback, Fride Røe. (2011). *Educational neuroscience - a critical discourse analysis* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/269387>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. Henta fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Foucault, Michel. (1999). *Diskursens orden (Tiltredelsesforelesning ved Collège de France, 01.21.1970)*. Oslo: Spartacus forlag.
- Foucault, Michel & Bouchard, Donald F. (1977). *Language, counter-memory, practice : selected essays and interviews*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Fukuyama, Francis. (1989). The end of history? *The national interest*. Henta fra <https://ps321.community.uaf.edu/files/2012/10/Fukuyama-End-of-history-article.pdf>
- Furu, Anne. (2012). Å bli utfordret på ny undervisningspraksis i en reorganisert barnehagelærerutdanning. I A. M. Otterstad, & N. Rossholt (Red.),

- Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver.* (s. 38-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjervan, Marit, Andersen, Camilla Eline & Bleka, Målfrid. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gleick, James. (1998). *Chaos, the amazing science of the unpredictable*. London: Vintage.
- Gopnik, Alison. (2012). Scientific Thinking in Young Children: Theoretical Advances, Empirical Research, and Policy Implications *Science* (Vol. 337, s. 1623-1627).
- Gopnik, Alison, Meltzoff, Andrew N. & Kuhl, Patricia K. (2002). *Den lille, store forskeren : sinn, intelligens, og hvordan barn lærer*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Greiner, Svein-Erling. (2011). Det smallet! Når barn hjelper hverandre med språket. *Barnehagefolk*, 27(3), 97-98.
- Greiner, Svein-Erling. (2013). Om å gå i formidlingsfella. En rekursiv tekst om pedagogisk dokumentasjon og inkluderende prosesser. *Underveis*,(4). Henta fra <https://blogg.hioa.no/underveis/nr-4-varen-2013/om-a-ga-i-formidlingsfella-en-rekursiv-tekst-om-pedagogisk-dokumentasjon-og-inkluderende-prosesser-av-svein-erling-greiner/>
- Greve, Anne. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Doktorgradsavhandling Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo). Oslo.
- Greve, Anne. (2016). *Torbjørn Røe Isaksen: En armada av internasjonale forskere sier at du tar feil*. Henta 21.04.2016 fra <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/torbj%C3%B8rn-r%C3%B8e-isaksen-en-armada-av-internasjonale-forskere-sier-at-du-tar-feil-1.712524>
- Greve, Anne, Jansen, Turid Thorsby & Solheim, Morten. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, Lars & Eliassen, Erik. (2013). *Kvalitet i barnehager : rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA-rapport 1/2013). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, Lars, Johansson, Jan-Erik & Nilsen, Randi Dyblie. (2002). *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gullestad, Siri Erika. (2012). Psykoanalyse og ideologi. I S. Gilbert, E. Stänicke, & F. Engelstad (Red.), *Psyke, kultur og samfunn. Perspektiver på indre og ytre virkelighet* (s. 201-216). Oslo: Abstrakt forlag.
- Gulpinar, Tona, Hernes, Leif & Winger, Nina (Red.). (2016). *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gunder, Michael. (2010). Planning as the ideology of (neoliberal) space. *Planning theory*, 9(4), 298-314. doi:10.1177/1473095210368878
- Hallan, Elise Ørdal. (2015). "Utrolig mye kjærlighet" - En etnografisk studie av hvordan to pedagoger opprettholder omsorg i relasjonen med barn (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/294605>
- Halse, Marte Engdal. (2000). Skrivning som samtale og erkjennelse. I S. Lie, & I. Thowsen (Red.), *Fagskriving som dialog* (s. 89-105). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, Anne. (2013, 22. september). Altfor mange tar en mastergrad samfunnet ikke har behov for. *Dagens næringsliv*. Henta fra <http://www.dn.no/talent/2013/09/22/-altfor-mange-tar-en-mastergrad-samfunnet-ikke-har-bruk-for>
- Hatch, J. Amos. (2007). Back to modernity? Early childhood qualitative research in the 21st century. I J. A. Hatch (Red.), *Early childhood qualitative research* (s. 7-21). New York: Routledge.
- Hekman, Susan J. (2010). *The material of knowledge : feminist disclosures*. Bloomington, Ind: Indiana University Press.
- Hindenes, Randi. (2014). *Hvordan brukes barnehagens fysiske miljø? - En sammenligning av avdelingsbarnehager og basebarnehager* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Henta fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-45393>
- Hogsnes, Hilde Dehnæs. (2009). Kolonisering av barnehagen, sett i et kjønnsperspektiv – Kritiske lesninger knyttet til krav om sammenheng mellom barnehage og skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(01), 28-40.
- Hopperstad, Marit Holm, Hellem, Line & Kjørholt, Anne Trine. (2005). *Funksjonshemmede barn i barnehage. Kunnskapsstatus og forskningsutfordringer*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Hoy, David Couzens. (2004). *Critical resistance. From poststructuralism to post-critique*. Cambridge & London: The MIT press.
- Hübenbecker, Herman. (2011). *Lek: en refleksjon* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/2013>
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2012/2014). *Studieplan for masterstudium i barnehagepedagogikk*.
- Iversen, Børge. (2013). *Om barn og materialer: Forstyrrende møter i mellomrommet* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/269921>

- Jameson, Fredric. (1991). *Postmodernism or, the cultural logic of late capitalism*. London & New York: Verso
- Jansen, Turid Thorsby. (2006). En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer? I T. T. Jansen, M. Pettersvold, & K. R. Tholin (Red.), *Førskolelæreren* (s. 27-41). Oslo: Pedagogisk forum.
- Jansen, Turid Thorsby. (2007). Den nye barnehagen - ved et veiskille. I M. Bjerkestrand, & T. Pålerud (Red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen: fag og politikk* (s. 16-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Christoffersen, Line & Tufte, Per Arne. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, Jan-Erik. (2007). Familj, natur och fabrik, verkstad, eller laboratorium - vart går barnehagepedagogiken idag? I T. Moser, & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 41-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jøssang, Linn Beate. (2014). *Konstruksjon av samspill og kommunikasjon mellom de yngste barna i lek. En studie med et fenomenologisk blikk på de yngste barna i barnehagen* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/226657>
- Kaiser, Matthias. (2010). *Forskningens verdier*. Henta 19.11.2015 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Systematiske-og-historiske-perspektiver/Forskningens-verdier/>
- Karlsen, Gustav E. (2010). Kvalifikasjonsrammeverk - virkemiddel for kvalitet eller ensretting. *Uniped*, 33(3), 5-17.
- Kaurel, Jon. (2007). *Oppdragelse til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn: en refleksjon over barnehagens oppdragermandat i dagens samfunn* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Henta fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-18905>
- Kleppe, Rasmus Glærum. (2009). *Spidermankjole!: en diakron sammenligning av kjønns betydning i barns relasjoner i to kvalitative barnehagestudier* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Henta fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-23310>
- Klæboe, Kristin Frid Norlie. (2010). *Sosiale arbeidsdelinger blant personalet i barnehagen* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/269352>
- Kolsrud, Halvor Hals. (2015). *Morgendagens barnehager - en fortolkende, metodetrianglerende undersøkelse av organisering av barnehager med høy andel*

- barnehagelærere* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/2650>
- Korsvold, Tora. (2005). *For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kristjansson, Baldur. (2006). The making of nordic childhoods. I J. Einarsdottir, & J. T. Wagner (Red.), *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 13-42). Greenwich, Connecticut: Information age publishing.
- Kuhn, Thomas. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2. utg.). Chicago: The University of Chicago press.
- Kul-Want, Cristopher & Piero. (2011). *Introducing Slavoj Žižek: A graphic guide*. London: Icon books.
- Kunnskapsdepartementet. (2006/2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Henta fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/merknader_forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Henta 5. mai 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Høring - forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---forskrifter-om-rammeplan-for-femarige-grunnskolelærerutdanninger/id2468914/>
- Lane, Richard J. (2009). *Jean Baudrillard* (2. utg.). London: Routledge.
- Latour, Bruno. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225-248. doi:10.1086/421123
- Law, John. (2004). *After method. Mess in social science*. New York: Routledge.
- Leader, Darian & Groves, Judy. (2000). *Introducing Lacan*. Cambridge: Icon books.
- Leirpoll, Beate 2015. (2015). En åpenhet for tingene som kommer - om å plugge teori inn i - og dermed improvisasjonens mulighet for andre innganger til - barnehagelærerens pedagogisk-etiske praksis. I A. M. Otterstad, & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival*

- og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer (s. 103-120).
Bergen: Fagbokforlaget.
- Lind, Anniken. (2015). *Barnehagelærerprofesjonen i og med jakten på "kvalitet" En Foucault-inspirert analyse* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/2649>
- Lindboe, Inger Marie. (2012). Etikk, vitenskap og profesjonsutøvelse: å gjøre det usynlige synlig. I A. M. Otterstad, & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 19-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Losnegård, Aud Marit. (2011). *"Ja, det finnes mobbing i barnehagen" - pedagogers beskrivelser av mobbing blant barn i barnehagen* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen).
- Løkken, Gunvor. (2004). *Toddlerkultur : om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Mann, Michael (Regissør). (2004). *Collateral* [DVD]. U.S.A.: Paramount pictures.
- Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Molnes, Geir. (2015). Mastersyken er ikke kurert. *Universitas*. Henta fra <http://universitas.no/side-2/60152/mastersyken-er-ikke-kurert>
- Moss, Peter. (2007). Meetings Across the Paradigmatic Divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-245. doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00325.x
- Myhrvold, Hanne Bekkelund & Lilleengen, Anita. (2010). *Betraktninger om omsorg gjennom cafédialoger og tekster* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/422>
- Ness, Silje Alise. (2013). *Lek som før-rasjonelt fenomen* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/270083>
- Nilsen, Anders. (2004). Universitetet i forvandling eller utvikling? *Fortid*,(1), 6-7.
- Nolan, Christopher (Regissør). (2008). *The dark knight* [Bluray]. U.S.A.: Warner Bros.
- Nordenbo, Sven-Erik, Jensen, Bente, Johansson, Inge, Kampmann, Jan, Larsen, Micheal Seggaard, Moser, Thomas & Ploug, Niels. (2009). *Forskningskortlægning og forskervurdering af Skandinavisk forskning i året 2006 i institusjoner for de 0-6-årige*. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag & Dansk clearing house for uddannelsesforskning.

- Norheim, Helga. (2014). *Omsorg for ettåringer i barnehage: En studie av sammenhenger mellom strukturelle forhold og omsorgskvalitet* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/2543>
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (Udatert). *Meldeplikttest*. Henta 24.11.2015 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeplikttest>
- Nyhus, Håvard. (2014, 22. august). Hornbillesyndromet. *Morgenbladet*.
- Olerud, Mari. (2011). *Hvordan tar barn i bruk de mulighetene uterommet kan gi i relasjonsleken?: en observasjonsstudie av hvordan noen barn leker sammen i barnehagens uterom* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/1178>
- Otterstad, Ann Merete & Nordbrønd, Brit. (2008). NOVA's mangelfulle forståelse av norsk barnehageforskning. *Første steg*,(4), 38-42.
- Otterstad, Ann Merete & Rhedding-Jones, Jeanette. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, Ann Merete & Rossholt, Nina. (2014). Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), 153-172.
- Pais, Alexandre. (2016). At the intersection between the subject and the political: a contribution to an ongoing discussion. *Educational Studies in Mathematics*, 1-13. doi:10.1007/s10649-016-9687-6
- Payne, Michael. (1997). *Reading knowledge. An introduction to Barthes, Foucault and Althusser*. Malden: Blackwell Publishers.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger*. Henta fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Raa, Therese. (2012). *"Alle gjør alt": hvordan pedagogiske ledere leder og organiserer assistenter i base og avdelingsbarnehager: en kvalitativ studie* (Mastergradsavhandling, Norsk lærerakademi). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/172105>
- Ramberg, Torill. (2013). *Omsorg i den pedagogiske relasjonen: en kvalitativ studie av noen situasjoner i barnehagen der sentrale dilemma ved omsorg kommer til uttrykk* (Mastergradsavhandling, NLA Høgskolen). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/172083>
- Reinertsen, Anne B. (2014). Welcome to My Brain. *Qualitative Inquiry*, 20(3), 255-266. doi:10.1177/1077800413489534

- Rhedding-Jones, Jeanette. (1995). What do you do after you've met poststructuralism? Research possibilities regarding feminism, ethnography and literacy. *Journal of curriculum studies*, 27(5), 479-500. doi:10.1080/0022027950270502
- Rhedding-Jones, Jeanette. (2005). *What is research? : methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, Jeanette. (2007). Who chooses what research methodology? I J. A. Hatch (Red.), *Early childhood qualitative research* (s. 207-221). New York: Routledge.
- Rhedding-Jones, Jeanette & Otterstad, Ann Merete. (2011). Play and cliché: beyond repeating what is said. *International journal of equity and innovation in early childhood*, 9(1).
- Richardson, Laurel & St. Pierre, Elizabeth Adams. (2008). Writing. A method of inquiry. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (3. utg., s. 473-499). Los Angeles: Sage.
- Rienecker, Lotte & Jørgensen, Peter Stray. (2013). *Den gode oppgaven - håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roksvåg, Cathrine. (2005). *Er vår begrensning vårt største potensial?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Henta fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-11859>
- Rossholt, Nina. (2005). Det handler om mer enn rosa og blått. I P. Arneberg, E. Juell, & O. Mørk (Red.), *Samtalen i barnehagen* (s. 129-146). Oslo: Damm.
- Rydje, Ola Magnussen & Christiansen, André Almås. (2014). Mastersyken er en myte. *NRK, Ytring*. Henta fra <http://www.nrk.no/ytring/mastersyken-er-en-myte-1.11753033>
- Rystad, Pål Gerhard. (2013). *Barns bruk av barnehagens uterom* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/269915>
- Rønbeck, Ann Elise & Germeten, Sidsel (Red.). (2012). *Inspirert av Foucault : diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Saksen-Sydow, Stina Ovidia & Takle, Thea Marie. (2015). *Veien mot mastergrad i pedagogikk: en kvantitativ og kvalitativ studie om fullføring og frafall fra masterprogrammene ved Pedagogisk institutt, NTNU* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/2358718>
- Sandvik, Ninni. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Henta fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:633213/FULLTEXT02.pdf>

- Schaaning, Espen. (2013). *Foucault og det akademiske jåleriet*. Henta 1. februar 2016 fra <http://www.arrvev.no/bok/foucault-og-det-akademiske-jaleriet>
- Schau, Anne-Grethe. (2015). *Styringskunst mellom disiplinerende og myndiggjørende makt* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/2654>
- Schwartz, Martin A. (2008). The importance of stupidity in scientific research. *Journal of Cell Science*, 121(11), 1771-1771. doi:10.1242/jcs.033340
- Selmer-Olsen, Maria. (2013). *Sensitiv responsivitet i barnehagen: En kvalitativ studie av hvordan profesjonell omsorg i barnehagen påvirkes av personalets empatiske identifikasjon med og relasjoner til det enkelte barn* (Mastergradsavhandling, Dronning Mauds Minnes Høgskole). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/270021>
- Selnes, Gisle. (2012). "Lacan er for meg kun et redskap for å få bedre tak på Hegel." En samtale med Slavoj Žižek. *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, 30(2-3), 5-33.
- Skoie, Hans & Såtvedt, Øyvind. (1998). *Forskning, kultur og autonomi. Et bidrag til debatten om den frie universitetsforskning*. (NIFU rapport 17/98). Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Slinde, Ingeborg Grindheim. (2016, 20. april). -Vi må tørre å være kritiske. *Universitas*, s. 10.
- Solheim, Morten. (2010). *Barnehagerevolusjon! Tidlig læring for sosial utjevning: Kritiske lesninger av samtidige barnehagepolitiske endringer* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/665>
- Sommer, Dion. (2012). *A childhood psychology. Young children in changing times*. New York: Palgrave Macmillan.
- St. meld. nr. 27 (2000-2001). (2001). *Gjør din plikt - krev din rett*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdf/a/stm200020010027000dddpdfa.pdf>
- Staurnes, Eve. (2012). *Så skal mangfoldet blomstre og fargelegge bildet av det norske "vi": Å tenke mangfold om igjen* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/2547>
- Storholmen, Lisbeth Marie. (2014). *Hvordan fordeler styrer lederoppgaver til pedagogiske ledere når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/280260>
- Strandlie, Gunhild. (2014). *Omsorg i barnehagen* (Mastergradsavhandling, Dronning Mauds Minnes Høgskole). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/280248>

- Svenning, Bente A. (2009). *Hva fortelles om meg? : barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagers bruk av dokumentasjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sæbbe, Per Einar. (2010). *Klatrerom: en studie av førskolebarns romforståelse i en klatrekontekst* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/185500>
- Sæverot, Herner & Torgersen, Glenn-Egil. (2015). I pedagogikkens navn. *Bedre skole*,(2), 17-21.
- Søbstad, Frode. (1997). Tradisjon og fornyelse i førskolepedagogikken. I F. Søbstad, & B. Leinum (Red.), *Tradisjon og fornyelse i barnehagepedagogikken* (s. 15-31). Oslo: Tano-Aschehoug.
- Søk og skriv. (2015). *Hvorfor referere*. Henta 24.11.2015 fra <http://sokogskriv.no/kildebruk-og-referanser/sitering-og-etikk/>
- The Frankfurt institute of social research. (1972). *Aspects of sociology*. Boston: Beacon press.
- Tjelmeland, Laila. (2013). *Omsorg og læring: En kritisk diskursanalyse av forholdet mellom begrepene omsorg og læring i barnehagens rammeplan* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/269905>
- Torsnes, Elise. (2013). *Rom for de yngste - en mikroetnografisk undersøkelse om de yngste barnas bruk av det fysiske miljøet i en barnehage* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/1619>
- Tranøy, Knut Erik. (1986). *Vitenskapen - samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tronesvold, Tonje. (2013). *Lek og voksenrollen: en studie om barns lek og de voksnes involvering* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra <http://hdl.handle.net/10642/2569>
- Tønsberg, Knut. (2009). Ethiske dilemmaer ved forskning på sine egne kolleger. I H. C. G. Johnsen, A. Halvorsen, & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne* (s. 268-283). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsforbundet. (2009). *Jakten på barnehagens egenart* (Bind Temanotat 1/2009). Henta fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2009_01.pdf
- Valvatne, Helene. (2016). *Mer kritikk av forskningsgrunnlaget i Stortingsmelding 19*. Henta 21.04.2016 fra <http://www.dagsavisen.no/nyemening/mer-kritikk-av-forskningsgrunnlaget-i-stortingsmelding-19-1.714538>
- van Sant, Gus (Regissør). (1997). *Good Will Hunting* [DVD]. U.S.A.: Miramax.

- Vermeulen, Timotheus & van den Akker, Robin. (2014). Utopia, Sort of: A case study in metamodernism. *Studia Neophilologica*. doi:10.1080/00393274.2014.981964
- Vighi, Fabio & Feldner, Heiko. (2007). Ideology Critique or Discourse Analysis?: Žižek against Foucault. *European Journal of Political Theory*, 6(2), 141-159. doi:10.1177/1474885107074347
- Wagner, Judith T. & Einarsdottir, Johanna. (2006). Nordic ideals as reflected in nordic childhoods and early education. I J. Einarsdottir, & J. T. Wagner (Red.), *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 1-12). Greenwich, Connecticut: Information age publishing.
- Wall, Tony & Perrin, David. (2015). *Slavoj Žižek. A Žižekian gaze at education*. London: Springer.
- Weydahl, Elin. (2014). *Leketid - en hermeneutisk undersøkelse av lekens vesen og verdi* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/278316>
- Wilterdink, Nico A. (2002). The sociogenesis of postmodernism. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie*, 43(02), 190-216. doi:doi:10.1017/S0003975602001078
- Wright, Ben (Regissør). (2004). *Slavoj Žižek: The reality of the virtual* [DVD]. U.S.A.: Olive film.
- Žižek, Slavoj. (1989/2008). *The sublime object of ideology*. London: Verso.
- Žižek, Slavoj. (1994). The spectre of ideology. I S. Žižek (Red.), *Mapping ideology* (s. 1-33). London & New York: Verso.
- Žižek, Slavoj. (2002). *Welcome to the desert of the real*. London: Verso.
- Žižek, Slavoj. (2006). Philosophy, the "unknown knowns," and the public use of reason. *Topoi*, 25(1), 137-142. doi:10.1007/s11245-006-0021-2
- Žižek, Slavoj. (2008). *Violence. Six sideways reflections*. New York: Picador.
- Žižek, Slavoj. (2010). A permanent economic emergency. *New left review*, 64, 85-95.
- Žižek, Slavoj. (2014, 19. desember). Et forsvar for universalismen. *Morgenbladet*, s. 30-31.
- Ødegård, Gro Toft. (2011). *Bedre barnehage?: En kvalitativ studie om barnehagemyndighetens posisjon, rolle og makt i kommunene* (Mastergradsavhandling, Dronning Mauds Minnes Høgskole). Henta fra <http://hdl.handle.net/11250/269559>
- Østern, Anna-Lena. (2016). Responding to the challenges of providing stronger research base for teacher education: research discourses in the Norwegian national research school for

teacher education. *Educational Research*, 58(1), 73-90.
doi:10.1080/00131881.2015.1129116

Østrem, Solveig. (2011). Hvilke mål styres barnehagen mot? I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. (s. 274-288). Oslo: Universitetsforlaget.

Østrem, Solveig. (2015, 3.11). Hemmes eller fremmes god skrivekultur? *Forskerforum*. Henta fra <http://www.forskerforum.no/wip4/hemmes-eller-fremmes-god-akademisk-skrivekultur/d.epl?id=2559296>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Vedlegg 2: Kvittering fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste

Vedlegg 3: Liste over databasene der oppgavene er henta fra

Vedlegg 4: Masteroppgavelista

Vedlegg 1: Meldeskjema til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja • Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja • Nei ○	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ○ Nei •	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke		NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/e-post adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei •	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei •	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei •	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Hva kan forskningsspørsmålene i masteroppgaver i (tilknytning til) barnehagepedagogikk si oss om samtidig ideologi?	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Oslo og Akershus	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier	
Institutt	Institutt for barnehagelærerutdanning	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Ann-Merete	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.</p> <p>Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Otterstad	
Stilling	Dosent	
Telefon	+4767237456	
Mobil		
E-post	Ann.Otterstad@hioa.no	
Alternativ e-post	Ann.Otterstad@hioa.no	
Arbeidssted	Høgskolen i Oslo og Akershus	
Adresse (arb.)	Pilestredet 52	
Postnr./sted (arb.sted)	0130 Oslo	
Sted (arb.sted)	Oslo	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Svein-Erling	
Etternavn	Greiner	
Telefon		
Mobil	91838034	
E-post	svein.erling.greiner@gmail.com	
Alternativ e-post	s167306@stud.hioa.no	
Privatadresse	Peer Gynts vei 5A	
Postnr./sted (privatadr.)	2010 Strømmen	
Sted (arb.sted)	Strømmen	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Prosjektet formål er todelt. Det ene formålet er å lage en kunnskapsoversikt over offentlig tilgjengelige masteroppgaver skrevet i Norge i tilknytning til barnehagepedagogikk de siste årene (kanskje tilbake til 2003, med overgangen fra hovedfag til master). Det vil si at masteroppgavene må være tilgjengelige på internett, og/eller ha fysiske eksemplarer man kan låne på offentlige biblioteker.</p> <p>Prosjektets andre formål er ved å se på forskningsspørsmålene masteroppgavene stiller å kunne si noe om samtidig ideologi, og gjøre en samtidsdiagnose.</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input checked="" type="checkbox"/> Andre	

Beskriv utvalg/deltakere	Utvalget er masterstudenter som har skrevet masteroppgaver i tilknytning til barnehagepedagogikk, og hvor masteroppgavene er tilgjengelige på internett eller kan lånes på offentlige biblioteker.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Masteroppgavene må være tilgjengelige på internett eller kunne lånes på offentlige biblioteker	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregistret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Usikker på om alle kan kontaktes.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	Vanskelig å si. Det er litt av det jeg skal undersøke, men hvis jeg skal gjøre et overslag vil jeg anta et sted rundt 200	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja • Nei ○	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei •	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja ○ Nei •	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input checked="" type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier her . Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input checked="" type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Oppgi hvilken	Biblioteksøk	
Tilleggsopplysninger	Sensitive data som for eksempel, politiske og filosofiske overbevisninger hos studentene ligger kanskje eksplisitt i masteroppgavene jeg henviser til	
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input checked="" type="checkbox"/> Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer her .
Informeres ikke, begrunn	Dette er offentlig tilgjengelig informasjon	Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her . NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.

Samtykker utvalget til deltakelse?	<input type="radio"/> Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
Hvis nei, begrunn	Dette er offentlig tilgjengelig informasjon	
10. Informasjonssikkerhet		
Hvordan oppbevares navnelisten/ koblingsnøkkel og hvem har tilgang til den?	På bærbær pc med personlig innlogging, og kopi på passordbeskytta minnepinne	
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Både pc og minnebrikke er passordbeskytta	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbar rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrift og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/internett?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?	Noen masteroppgaver ligger tilgjengelig på internett, må jeg laste dem ned til egen pc.	<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		

Prosjektstart Planlagt dato for prosjektslutt	15.11.2015 16.05.2016	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NBI Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NBI Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering.
Planlagt dato for avsluttet behandling av personopplysninger.	20.06.2016	NBI Merk at "Planlagt dato for avsluttet behandling av personopplysninger" må være senere enn "Planlagt dato for prosjektslutt" over.
Oppgi hvorfor	<input type="checkbox"/> Oppbevares for oppfølgingsstudier/videre forskning <input type="checkbox"/> Oppbevares for undervisningsformål <input checked="" type="checkbox"/> Annet	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte. Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet. Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.
Annet, beskriv	Datamaterialet ligger i skrivende stund allerede offentlig tilgjengelig	Les om arkivering hos NSD.
Hvor skal datamaterialet oppbevares?	Datamaterialet ligger i skrivende stund allerede offentlig tilgjengelig	
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		

Vedlegg 2: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Ann Merete Otterstad
Institutt for barnehagelærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 10.12.2015

Vår ref: 45516 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45516	<i>Hva kan forskningsspørsmålene i masteroppgaver i (tilknytning til) barnehagepedagogikk si oss om samtidig ideologi?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ann Merete Otterstad</i>
Student	<i>Svein-Erling Greiner</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Adresser/planleier / Distrikt Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47 22 85 52 11, nsd@uib.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim, Tel: +47 73 59 19 07, kjara.sarsa@svt.ntnu.no
BIRMINGHAM NSD SVI, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø, Tel: +47 77 64 41 36, nsd@uio.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Svein-Erling Greiner svein.erling.greiner@gmail.com



Prosjektets formål er todelt. Det ene formålet er å lage en kunnskapsoversikt over offentlig tilgjengelige masteroppgaver skrevet i Norge i tilknytning til barnehagepedagogikk de siste årene (kanskje tilbake til 2003, med overgangen fra hovedfag til master). Det vil si at masteroppgavene må være tilgjengelige på internett, og/eller ha fysiske eksemplarer man kan låne på offentlige biblioteker. Prosjektets andre formål er ved å se på forskningsspørsmålene masteroppgavene stiller å kunne si noe om samtidig ideologi, og gjøre en samtidsdiagnose.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Innhenting og registrering av data fra offentlige kilder kan skje i medhold av personopplysningsloven § 8 d, det vil si at behandlingen har allmenn interesse. Personvernombudet kan ikke se at det vil innhentes sensitive opplysninger om politiske eller filosofiske overbevisninger slik disse er definert i personopplysningsloven. Vi har lagt vekt på at opplysningene er offentlig tilgjengelig og at det ikke inngår sensitive personopplysninger. Det er avgjørende at formålet med dette prosjektet ikke er uforenelig med de opprinnelige formålene til de publiserte masteroppgavene.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at studenten informerer tidligere masterstudenter om dette så langt det lar seg gjøre. Vi anbefaler at de tidligere masterstudentene gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 16.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da oppbevares med personidentifikasjon.

Vedlegg 3: Liste over databaser

Databasene som er funnet på følgende adresser:

Universitet i Agder:

http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/92952/discover?field=subject&filtertype_0=doctype&filter_0=Master+thesis&filter_relational_operator_0>equals&filtertype=subject&filter_relational_operator>equals&filter=PED+511

http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/92952/discover?field=subject&filtertype_0=doctype&filter_0=Master+thesis&filter_relational_operator_0>equals&filtertype=subject&filter_relational_operator>equals&filter=PED511

Høgskolen i Oslo og Akershus:

<https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/17/browse?type=description&order=ASC&rpp=20&value=Master+i+barnehagepedagogikk>

<https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/17/browse?type=description&order=ASC&rpp=20&value=European+Masters+in+Early+Childhood+Education+and+Care+%28EMEC%29>

Høgskolen i Buskerud og Vestfold (Nå en del av Høgskolen i Sørøst-Norge):

<http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/191435/recent-submissions>

Universitetet i Oslo:

https://www.duo.uio.no/handle/10852/236/discover?sort_by=dc.date.issued_dt&order=DESC&rpp=100&filtertype=type&filter_relational_operator>equals&filter=Masteroppgave

Universitetet i Stavanger:

<http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185488/recent-submissions>

Universitetet i Tromsø / Norges Arktiske Universitet

http://munin.uit.no/handle/10037/3/discover?filtertype=type&filter_relational_operator>equals&filter=Master+thesis

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet /Dronning Mauds minnes Høgskole:

http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/227514/discover?rpp=10&page=1&group_by=none&etal=0&filtertype_0=doctype&filter_0=Master+thesis&filter_relational_operator_0>equals

Universitetet i Bergen

http://bora.uib.no/handle/1956/5427/discover?filtertype=type&filter_relational_operator=equals&filter=Master+thesis

Norsk lærerakademi (NLA):

<http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/172012/recent-submissions?offset=0>

Vedlegg 4: Liste over tilgjengelige masteroppgaver

Jeg har etter beste evne forsøkt å ivareta forfatterens egne formuleringer på forskningsspørsmål/tema/problemstilling og så videre. Har studien en klart definert problemstilling i spørsmålsform er denne kopiert og limt inn. Dersom det er andre formuleringer har jeg skrevet det inn først, før forskningsspørsmålet. Noen enkeltoppgaver har fotnoter der jeg i større grad forklarer mine valg. Oversikten min er bygget opp etter følgende (sjølproduserte) mal:

Årstall	Forfatter(e)	Institusjon ⁸⁰
Oppgavetittel		
Forskningsspørsmål (Evt. Tema, forskningsområde, eller lignende)		
Tilgjengelighet (nettadresse eller «låneid (?)»		

Oversikten er satt i kronologisk rekkefølge etter publiseringsår, og deretter alfabetisk etter (første)forfatterens etternavn.

2005

2005	Roksvåg, Cathrine	UiO
"Er vår begrensning vårt største potensial?"		
Handlingsrommets disiplin – en mulighet og/eller begrensning?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-11859		

2006

2006	Grasmo, Nina Marie	UiO
Den estetiske erfaring : en analyse av begrepet sanselig klokskap		
Hva forstås med begrepet sanselig klokskap, og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som estetisk erfaring?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-13365		

⁸⁰ I dette feltet skriver jeg institusjonens navn i kortform: HiOA er Høgskolen i Oslo og Akershus, HBV er Høgskolen i Buskerud og Vestfold, UiO er universitetet i Oslo, UiS er Universitetet i Stavanger, UiA er Universitetet i Agder, UiT er Norges Arktiske universitet, UiB er universitetet i Bergen, NLA er norsk lærerakademi, DMMH er Dronning Mauds Minnes høyskole. DMMH publiserer i NTNU sin database. Noen oppgaver står det (i forordet, eller på forsida) at de har gått på DMMH. Der hvor dette ikke har sått har jeg skrevet NTNU.

2006	Mæhlum, Simen	HiOA
Rytme, dynamikk, rom og relasjoner i barns egeninitierte estetiske uttrykk : en mikroetnografisk studie av barn i alderen 1-3 år i barnehage		
Formål: Jeg er interessert i og vil undersøke nærmere hva som inngår og kjennetegner barn i alderen 1-3 år sine egenproduserte og initierte kroppslige og muntlige estetiske ytringer i barnehagen.		
http://hdl.handle.net/10642/678		

2007

2007	Gulbrandsen, Ole Alexander	UiO
Kunnskap, forståelse og enighet : Livssynskunnskap vs. foreldres livssyn?		
Hva er forskjellene og likhetene mellom kunnskap, forståelse og enighet?"		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-16048		

2007	Hagen, Marit Svennevig Haugstvedt, Merete Luhne Rugdal	UiO
Selvbestemmelse og oppdragelse : en teoretisk analyse av oppdragelsens påvirkning på utviklingen av selvbestemmelse		
Hvilken sammenheng er det mellom behovstilfredsstillelse og subjektivt velvære? Hvilken sammenheng er det mellom begrepet 'autonomistøtte' hos Deci og Ryan og 'foreldrestiler' hos Baumrind, og hvordan kan de ulike foreldrestilene støtte eller svekke tilfredsstillelsen av behovene for autonomi, kompetanse og relasjoner?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-14892		

2007	Hansen, Sigve Nordstoga	UiO
Sublim nytelse. : om overskridelse i underholdning, vold og dannelse		
På hvilken måte relateres begrepet om "det sublimе" i møte med etiske problemstillinger? Hvilken rolle spiller det dionysiske elementet i det sublimе? Har den sublimе overskridelsen forandret karakter som en følge av den samfunnsmessige utviklingen og moderniteten?		

<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-14629>

2007	Kaurel, Jon	UiO
Oppdragelse til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn : en refleksjon over barnehagens oppdragermandat i dagens samfunn		
Hvordan kan oppdragelse til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn forstås i dag, og hvordan kan pedagogisk dokumentasjon av lek forstås som slik oppdragelse i barnehagen?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-18905		

2007	Lundgren, Marina Eva A.	UiO
Små barns kommunikative ferdigheter : en sammenlikning av bidrag från Bråten och Habermas		
Problemstillinger: Motsatta perspektiv på kommunikation och intersubjektivitet. En sammenlikning mellan bidrag hos Jürgen Habermas och Stein Bråten. Teoriers påverkningskraft på omsorgspersoner		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-16987		

2008

2008	Jokstad, Gunnvi Sæle	NLA
Ansvarlige voksne i praksis : et forsøk på å lese utvalgte tekster av Nina Karin Monsen og Zygmunt Bauman for å reflektere over begrepet ansvar		
Hvordan kan et forsøk på dialog med tekster av Nina Karin Monsen og tekster av Zygmunt Bauman bidra til en klargjøring av hva det innebærer å være ansvarlige voksne i praksis?		
http://hdl.handle.net/11250/172042		

2008	Lafton, Tove	HiOA
Aksjonsforskning og barns medvirkning med postmoderne blikk. Foucault og Derrida i barnehagen.		
Makt og kontroll i aksjonsrettede perspektiver. Hva skjer med de voksne i barnehagen når barn skal medvirke?		
http://hdl.handle.net/10642/867		

2008	Skilbred, Tonje	UiO
I møtet mellom hverdagskunnskap og profesjonskunnskap : hvordan kan kjennskap til utviklingsstøttende dialogprinsipper hjelpe usikre foreldre i deres leting etter informasjon?		
I møtet mellom hverdagskunnskap og profesjonskunnskap: Hvordan kan kjennskap til utviklingsstøttende dialogprinsipper hjelpe usikre foreldre i deres leting etter informasjon?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-21463		

2009

2009	Andersen, Ingun Steen	UiO
Identitet og frihet : Charles Taylors bidrag til dannelsesteori		
Tematisering: I det følgende skal jeg forsøke å sirkle inn det jeg vil argumentere for er sentrale innsikter hos Taylor som er viktige for dagens tenkning om dannelselse.		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-24173		

2009	Carling, Ingunn Scumacher	UiO
Lukket system søker åpen pedagog		
Hvordan kan systemendring tolkes, og hvilke utfordringer innebærer det for pedagogisk systemarbeid?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-22958		

2009	Hansen, Liv Inger	HiOA
"We just click!" : ICT from preschool children's perspectives.		
Mål: The aim of my research thesis is to explore how preschool children experience information and communication technology (ICT) in their everyday lives in kindergarten		
http://hdl.handle.net/10642/297		

2009	Helliesen, Ole	UiO
Diderot : "and the representation of the self"		
Hvorvidt noe lar seg identifisere som noe som bare <i>er</i>		

Å vise hvordan Diderot også problematiserer egne og andres tanker tilknyttet mekanismens determinerende identitetsiver
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-23799

2009	Kleppe, Rasmus Glærum	UiO
Spidermankjole! : en diakron sammenligning av kjønnets betydning i barns relasjoner i to kvalitative barnehagestudier		
Hvordan får kjønn betydning i en gruppe barnehagebarns relasjoner, både barn imellom og mellom barn og ansatte?		
Hvordan har betydningen av kjønn endret seg siden 1960-tallet med utgangspunkt i en sammenligning av to grupper barnehagebarn?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-23310		

2009	Skogstrøm, Anna	HiOA
På vei mot barns medvirkning : en retrospektiv studie om å nærme seg barns rett til medvirkning i barnehagen gjennom endringsarbeid og pedagogisk refleksjon		
Ønske ⁸¹ : Å gjennomføre en retrospektivstudie med fokus på noen pedagoger sine erfaringer med å utvikle en barnehagevirksomhet som vektla medvirkning og likeverd. Hva var forutsetninger for en slik virksomhet og hva slags dilemmaer og utfordringer mente disse pedagogene de kunne støte på?		
http://hdl.handle.net/10642/1278		

2009	Sletten, Berit Oddrun	UiT
Barns trivsel i en døgnåpen barnehage : hvilke påvirkende faktorer kan i denne situasjonen ha betydning for barns trivsel i en døgnåpen barnehage?		
Hvilke påvirkende faktorer kan i denne situasjonen ⁸² ha betydning for barns trivsel i en døgnåpen barnehage?		
http://hdl.handle.net/10037/1943		

⁸¹ Skogstrøm sin oppgave har ingen eksplisitt definert problemstilling. En gjennomlesning av oppgavens kapittel 1 viser at Skogstrøm skriver mye som hva hun vil med studien. Jeg har da oppsummert det i det hun kaller et ønske, med medfølgende spørsmål.

⁸² «Siden jeg mener at barna trivdes i den døgnåpne barnehagen, har problemstillingen blitt utformet som en påstand om at de trivdes» (s. 8).

2009	Østbu, Brit	HiOA
Pappa'n min sitter i fengsel, men ikke si det til noen. Omsorgspersoners erfaringer og opplevelser i forhold til barn som har en av sine nærmeste i fengsel : en beskrivende, fortolkende og kvalitativ studie		
Omsorgspersoners erfaringer og opplevelser i forhold til barn som har en av sine nærmeste i fengsel.		
http://hdl.handle.net/10642/352		

2010

2010	Aicher, Anne Berg	HiOA
Spiritualitet : om å ta vare på og gi rom for spiritualitet som kilde til livsmestring		
Tema ⁸³ : Spiritualitet i barnehagen som en kilde til livsmestring		
http://hdl.handle.net/10642/626		

2010	Braathen, Merete Ellen	HBV
Små forskere og medforskende barn og voksne – samspillet betydning for de minste barnas læringsprosesser.		
Små forskere og medforskende barn og voksne – samspillet betydning for de minste barnas læringsprosesser		
http://hdl.handle.net/11250/149148		

2010	Braut, Kristine Tjåland	UiT
To speak or not to speak : because they tell me to speak Sámi at daycare		
To what degree can preschool children contribute to strengthening an endangered minority language by acquiring it in a preschool institution such as a language nest?		
http://hdl.handle.net/10037/2965		

⁸³ Aicher skriver selv at tema i oppgaven er svevende: «Jeg klarte ikke la være å gå bredt ut, selv om innsnevring og tydeliggjøring av tema kunne gjort det mer forståelig for både andre og meg selv. Slik temaet nå framkommer, er det mange tanker som kastes ut og blir svevende.» (s. 3). Min formulering er basert på en gjennomlesning av kapittel 1 der Aicher skriver om spiritualitet, livsmestring og refererer mye til barnehagens rammeplan.

2010	Eggen, Helle Agentoft	NTNU
Foreldremedvirkning i barnehagen.		
Hvordan opplever foreldre og personale at foreldre har medvirkning i samarbeidsutvalget/brukerrådet i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/11250/269265		

2010	Fauske, Carlos	DMMH/NTNU
En analyse av barnehagens verdigrunnlag sett i lys av dagens utdanningspolitikk.		
I hvilken grad blir barnehagens verdigrunnlag problematisert i møte med dagens utdanningspolitikk?		
http://hdl.handle.net/11250/269257		

2010	Friis, Kristelle	DMMH/NTNU
Voksnes læring under veiledning med Marte Meo metoden		
På hvilken måte fører veiledning med Marte Meo veiledningsmetoden til læring hos foreldrene?		
http://hdl.handle.net/11250/269285		

2010	Gallefoss, Ingunn	HiOA
Samspill mellom barn og voksne under polyadiske forhold : en videoundersøkelse i en småbarnsgruppe		
Problemstilling: Samspill mellom barn og voksne under polyadiske forhold		
http://hdl.handle.net/10642/546		

2010	Giæver, Katrine	HiOA
"Jeg prøvde å fortelle at islam betyr fred" : en fenomenologisk studie av elleve norske muslimers møter med barnehager og skoler		
Fokus: Hva preger møter mellom muslimske familier i Norge og de som skal være profesjonelle oppdragere i barnehager og skoler?		

Hvem legger premissene for hvordan møtene skal være og hvem som skal prege barnehage og skole som felles arena? Finnes det arenaer for gjensidig påvirkning?
http://hdl.handle.net/10642/378

2010	Haug, Nina	NTNU
Tilrettelegging for barns læring: En kvalitativ undersøkelse om hvordan pedagogiske ledere i barnehagen stimulerer til barns læring		
Hvordan stimulerer pedagogiske ledere i barnehagen til barns læring?		
http://hdl.handle.net/11250/269311		

2010	Haugen, Heidi Munkejord	UiS
Om vilkårene for den planlagte litteraturformidlingen i barnehagen : ”å lese for barna i barnehagen, det er ikke noe vi kan skulke unna, det er noe vi MÅ gjøre...”		
Hva er det i barnehagestrukturen som hemmer eller fremmer den planlagte litteraturformidlingen i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/11250/185495		

2010	Haukland, Anne Brit	UiS
...”for det e jo de same ungene”... : en studie om førskolelæreres og læreres forventninger til barns kompetanse i overgangen fra barnehage til skole		
Hvilke forventninger har førskolelærer i barnehage og lærer i skole til barns kompetanse, og hvordan gir disse forutsetninger for praksis?		
http://hdl.handle.net/11250/185497		

2010	Hole, Karin	UiS
Undringsstund har gull i munn : filosofiske samtaler med åtte førskolebarn om fenomene det typisk menneskelig og vennskap		
Hva kan filosofiske samtaler med åtte førskolebarn fortelle om deres tanker rundt fenomenene det typisk menneskelige og vennskap?		
http://hdl.handle.net/11250/185501		

2010	Ingvaldsen, Siri Ekren	DMMH/NTNU
"No ska vi spise!" Hvordan gjennomføres overgangssituasjoner i barnehagen?: En kvalitativ kasusstudie		
Hvordan gjennomføres overgangssituasjoner i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/11250/269327		

2010	Jacobsen, Kristin	HiOA
Lesbiske mødres fortellinger fra barnehagen-er		
Tema: Hvordan det beskrives å være lesbisk mor i møte med ansatte i barnehager i Norge i dag		
http://hdl.handle.net/10642/866		

2010	Klæboe, Kristin Frid Norlie	NTNU
Sosiale arbeidsdelinger blant personalet i barnehagen		
Er det forskjeller i ordenspraksisene ut fra forskjeller i barnehagepersonalets habitus?		
http://hdl.handle.net/11250/269351		

2010	Klüver, Helene	NLA
En førskolelærers møte med filmen Kolja : hvordan kan filmen bidra til forbedring av førskolelærers holdninger i møte med barn?		
På hvilken måte kan møter med filmen Kolja, slik den fremstiller voksne og barn, bidra til forbedring av førskolelærers holdninger i møte med barn?		
http://hdl.handle.net/11250/172060		

2010	Koubassova, Alina	UiO
Samme intensjon om barnets beste, men ulikt formidlet synene på barn og barndom i Russland og Norge? : komparativ dokumentanalyse av russiske og norske barnehageplaner med formål å forstå hvordan de formidler synene på barn og barndom		
Hvilke forskjeller og likheter i formidling av syn på barn og barndom kan tolkes ut fra formelle russiske og norske planene for barnehage?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-26269		

2010	Leclercq, Karen	UiS
Mathematics in kindergartens: learning or playing? A comparative study between Belgium and Norway		
What are the differences in focus for an activity on numeracy between kindergartens in a social-oriented versus a preschool-oriented approach?		
How do the activities on numeracy differ in these different approaches?		
How do the kindergarten teachers react when confronted with another way to offer activities on numeracy?		
http://hdl.handle.net/11250/185491		

2010	Løkken, Ingrid Midteide	UiO
Relasjonskompetanse : fem barnehagestyreres forståelse av begrepet		
Hvordan kan relasjonskompetanse forstås av styrere i barnehage?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-25567		

2010	Løvbrøtte, Kristin	HBV
Hvordan kommuniserer personalet i barnehagen med gutter og jenter? Og hva sier barna om sin opplevelse av kjønn?		
Hvordan kommuniserer personalet i barnehagen med gutter og jenter? Og hva sier barna om sin opplevelse av kjønn?		
http://hdl.handle.net/11250/149146		

2010	Mordal, Jenny	UiS
Hvilke forståelser av barn, og hvilke forståelser av evalueringsarbeid i barnehagepraksiser, har førskolelærere? : en diskursanalyse av åtte førskolelæreres uttalelser om evalueringsarbeid i barnehage		
Hvilke forståelser av barn, og hvilke forståelser av evalueringsarbeid i barnehagepraksiser, har førskolelærere?		
http://hdl.handle.net/11250/185493		

2010	Moxnes, Anna Rigmor	HiOA
------	---------------------	------

Stillhet i kaos : retrospekter på makt i profesjonsutøvelse		
Hva kan skje hvis profesjonsutøvende førskolelærere ikke bare prioriterer organisering av hverdagen, men vurderer hva de kan miste ved å ignorere de verdifulle mulighetene i kaos?		
http://hdl.handle.net/10642/525		

2010	Myhrvold, Hanne Bekkelund Lilleengen, Anita	HiOA
Betragtninger om omsorg gjennom cafédialoger og tekster		
Vi lurar på om det er mulig å rett å[!] slett bare <i>være</i> i omsorgen?		
http://hdl.handle.net/10642/422		

2010	Namvar, Nilofar	UiO
Utviklingen av empati : foreldrene og oppdragelsens betydning		
Utviklingen av empati: Foreldrene og oppdragelsens betydning		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-26672		

2010	Nese, Liv	UiS
Meningsskaping gjennom dialog og refleksjon : personalveiledning i to barnehager		
Hvordan praktiserer barnehagen personalveiledning, og hvordan kan kvaliteten i veiledningen styrkes?		
http://hdl.handle.net/11250/185489		

2010	Nordhagen, Torill Josefine	HiOA
Creating cultures of sustainability : a contribution to defining education for sustainability in the Norwegian kindergarten context		
Mål: Finding out more about what Education for Sustainable Development meant, and what it might mean for my to-becontinuing practice as a pre-school teacher in kindergartens in Norway To get an understanding of the concept of Sustainable Development and overview how this concept has developed in the history of the UN.		

To find and present relevant theory from contemporary philosophers in Norway.		
http://hdl.handle.net/10642/572		

2010	Nyhus, Mette Røe	HBV
"Ventebølgen" på småbarnsavdelingen - materielle og diskursive praksiser		
Problemfelt: Hvilken betydning diskurser og barnehagens materielle utrustning kan ha for de praksiser barnehagen har, knyttet til venting		
http://hdl.handle.net/11250/149144		

2010	Odegard, Nina	HBV
Gjenbruk som pedagogisk idé "Når (materi)AL(ite)T henger sammen med alt"		
Hvordan kan barns møte med gjenbruksmaterialer fremme likeverd og kreativitet?		
http://hdl.handle.net/11250/149153		

2010	Olsen, Torunn Marie	UiA
Kompetanse på kommunalt nivå i barnehagesektoren		
Hvordan konstruerer barnehagekonsulentene sin kompetanse i møtene med barnehagen og i møtene med forvaltningen?		
http://hdl.handle.net/11250/139140		

2010	Solem, Katharina	UiO
Analyse av dokumenter som omhandler kvalitet i barnehage og skole		
Kan en se et brudd i begrepsoperasjonaliseringen i de ulike politiske dokumentnivåene ⁸⁴ ?		
Hvordan kan en operasjonalisere kvalitet ut fra formålsparagrafene?		
- I hvilken grad kan en finne igjen momentene fra operasjonaliseringen i stortingsmeldinger og kommuneplaner?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-26664		

⁸⁴ Dokumentene er fra formålsparagrafene i opplæringsloven og barnehage-loven, stortingsmeldingene 16, 31 og 41, samt Asker - og Lier sine kommuneplaner

2010	Solheim, Morten	HiOA
Barnehagerevolusjon! Tidlig læring for sosial utjevning: Kritiske lesninger av samtidige barnehagepolitiske endringer.		
Hvilke kilder bygger endringer i dagens barnehagepolitikk på? Hva kan sies om grunnlaget for dagens barnehagepolitiske endringer, med utgangspunkt i Hans Skjervheims positivismekritikk?		
http://hdl.handle.net/10642/665		

2010	Sæbbe, Per Einar	UiS
Klatrerom : en studie av førskolebarns romforståelse i en klatrekontekst		
Hvordan viser førskolebarn romforståelse gjennom sine verbale beskrivelser av rommet i en klatrekontekst?		
http://hdl.handle.net/11250/185499		

2010	Ulvund, Anne-Cathrine Menes	HBV
Når de voksne følger barnas lines of flight : hendelser i barnehagen som utgangspunkt for pedagogisk praksis		
Å se etter hva slags syn vi har på barnet, hvordan vi bruker kropp og bevegelse til å skape relasjoner/forbindelser med barnet ved å følge lines of flight mot det ukjente, slik at noe nytt kan skje, både i relasjonen/møtet mellom barnet og den voksne, men også i meningsskaping for barnet.		
http://hdl.handle.net/11250/149150		

2010	Winje, Annette Kristoffersen	HiOA
De yngste barnas språk og kommunikasjon i barnehagen : en kritisk studie av 1- 2 åringers spor og posisjoner i barnehagens ulike gruppekontekster, ut fra et voksen-barn perspektiv		
Hvilke språk eller kommunikasjonsformer blir lagt merke til, blir anerkjent og får sette spor på en ett- til treårsavdeling i barnehagen, sett ut fra et barn-voksen perspektiv med et fokus på de yngste barna i barnehagen? Og hvordan kommer dette til syne i ulike gruppekontekster?		
http://hdl.handle.net/10642/943		

2010	Zakrzewska, Hanna	HiOA
Barns fotografier - samtaler om subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`		
Forskningsområde: Barns fotografier - samtaler om subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`		
http://hdl.handle.net/10642/421		

2010	Østvand, Gjertrud Gridseth, Magni Røkkum	DMMH/NTNU
"Er det plass til henne i leken nå?"		
Hvilke faktorer vektlegges i forhold til barns tilhørighet i det sosiale fellesskapet i barnehagen? En undersøkelse om pedagogers oppfatning relatert til barn som er sårbare i forhold til sosial inkludering.		
http://hdl.handle.net/11250/269260		

2011

2011	Berg, Victoria	UiO
Foreldre - barn sensitivitet: betydning for utvikling av tilknytning. en teoristudie		
Hvilken betydning antas foreldrenes sensitivitet å ha for utvikling av tilknytning?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-30513		

2011	Bjunes, Lina Lillebø	NLA
Iverksetting av kartleggingsverktøyet Språkpermen i barnehagen som lærende organisasjon		
Hvordan har et utvalg pedagogiske ledere opplevd iverksettingen av Språkpermen, sett i lys av Senges teori om den lærende organisasjon?		
http://hdl.handle.net/11250/172062		

2011	Dardanou, Maria	UiT
And why should I go to the museum? : the museum as a learning arena for the kindergarten : examples from Norway and Greece.		
Mål: To gain an understanding of the educational role of the museum in the preschool age.		
http://hdl.handle.net/10037/3403		

2011	Eide, Beate Elisa	NTNU
"Av kaos danser stjerner": Et foucaultiansk bidrag til filosofisk rådgivning		
Hvordan vil et møte mellom Michel Foucault og filosofisk rådgivning utarte seg; hva kan begrepet om selvomsorg ha å si for filosofisk rådgivning?		
http://hdl.handle.net/11250/269533		

2011	Floback, Frida Røe	NTNU
Educational Neuroscience - A Critical Discourse Analysis		
Which discursive positions, ideologies, conflicts, and interdiscursive connections can one locate in the debate on educational neuroscience?		
http://hdl.handle.net/11250/269387		

2011	Hecimovic, Åste Anita	HiOA
Demokratiske verdier i barnehagen. Pedagogiske idéer i en tekst- og dokumentanalyse		
Hvilken relevans har pedagogisk tenkning for å fremme demokratiske verdier hos barn i den norske barnehagen, sett i lys av et teoretisk perspektiv på læring? (Demokratiske verdier er medvirkning, omsorg, respekt og ansvar)		
http://hdl.handle.net/10642/875		

2011	Heimen, Marius	HiOA
En undersøkelse hvor teorier om diffraksjon benyttes for å analysere intra-aktivitet mellom barn og kommersielt leketøy på "ha-med-dag"		
Hvordan intra-agerer 3 barn og leketøy fra det kommersielle markedet når teorier om diffraksjon benyttes for å analysere "ha-med-dag"?		
http://hdl.handle.net/10642/947		

2011	Hogstad, Kjetil Horn	UiO
Mot et naturalistisk-holistisk dannelsbegrep		
Kan dannelsbegrepet forstås i et naturalistisk-holistisk perspektiv?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-29139		

2011	Hübenbecker, Herman	HiOA
Lek : en refleksjon		
I denne oppgaven skal jeg ta for meg lek som begrep og se om dette begrepet kan brukes av det pedagogiske personalet for å beskrive barns virksomheter i barnehagen.		
http://hdl.handle.net/10642/2013		

2011	Ishoel, Marit Sofie Meisingset	DMMH/NTNU
Kompetanseutvikling i barnehagen: Om hvordan styrer kan inspirere pedagogiske ledere i kompetanseutviklingen		
Hvordan kan styrer i barnehagen inspirere pedagogiske ledere i kompetanseutviklingen?		
http://hdl.handle.net/11250/269377		

2011	Kristiansen, Synnøve Grøndalen	NLA
Med utgangspunkt i barnet : en kvalitativ undersøkelse om skriftspråkstimulering i barnehagen		
Blir det stimulert til en skriftspråkutvikling i barnehagen, og eventuelt på hvilken måte?		
http://hdl.handle.net/11250/172066		

2011	Losnegård, Aud Marit	UiB
"Ja, det finnes mobbing i barnehagen" - Pedagogers beskrivelser av mobbing blant barn i barnehagen		
Hvordan beskriver pedagogiske ledere mobbing blant barn i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/1956/4860		

2011	Oftedal, Kristine Helene	UiO
Estetisk erfaring : et pedagogisk- filosofisk studie av kunstens dannelsespotensial		
Kan den estetiske erfaring sies å implisere politisk dannelse?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-28431		

2011	Olerud, Mari	HiOA
Hvordan tar barn i bruk de mulighetene uterommet kan gi i relasjonsleken? : en observasjonsstudie av hvordan noen barn leker sammen i barnehagens uterom		
Hvordan tar barn i bruk de mulighetene som uterommet kan gi i relasjonsleken?		
http://hdl.handle.net/10642/1178		

2011	Sandset, Ingunn Landro	HiOA
Tid som kritisk tema og filosofisk omgrep : nokre implikasjonar for kvalitetsdiskursar innan barnehagepedagogikk		
Vil det å ny-tenkje [rekonseptualisere] omgrepet tid i filosofisk perspektiv kunne gjere noko med kvalitetsdiskursar i barnehagepedagogikk?		
På kva måtar kan oppfatningar av tid koma til syne som diskursive perspektiv og praksisar uttrykt i og av samfunn, subjekt og institusjonar?		
Kva skal til for å at pedagogane kan ha vilje og mot til å ta vise seg som tydelege fagpersonar sett i lys av slike diskursive perspektiv?		
http://hdl.handle.net/10642/991		

2011	Sandøy, Mari Hustad Olsen, Victoria Elise	UiO
Små barn og store barnegrupper : en studie i ettåringens kontakt med voksne i barnehagen		
Hvor mye kontakt er det mellom ettåringen og de voksne i hverdagen i barnehagen, og hvordan ser dette ut i de ulike barnehagene?		
Hvor mye kontakt er det mellom ettåringen og de voksne ved måltidet, og hvordan ser dette ut i de ulike barnehagene?		
Hvor mye kontakt er det mellom ettåringen og de voksne i lek, og hvordan ser dette ut i de ulike barnehagene?		
Hvor mye kontakt er det mellom ettåringen og de voksne under bleieskift og hvordan ser dette ut i de ulike barnehagene?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-29095		

2011	Svendsen, Magne	HiOA
------	-----------------	------

<p>“Itte no knussel”: Je tek dom alle! : en kvantitativ studie av noen oppfatninger om egen profesjon og profesjonsutøvelse hos pedagogiske ledere på ulike alderssammensatte avdelinger</p>
<p>Hva uttaler pedagogiske ledere om sin profesjon og profesjonsutøvelse sett i forhold til hvilken aldersinndeling de har på sine respektive avdelinger?</p>
<p>http://hdl.handle.net/10642/1326</p>

2011	Sylvarnes, Kirsti Linaker	UiT
<p>Er det en sammenheng mellom utenlandsadopterte barns tilknytning og trivsel i barnehage?</p>		
<p>Er det en sammenheng mellom utenlandsadopterte barns tilknytning og trivsel i barnehage?</p>		
<p>http://hdl.handle.net/10037/3600</p>		

2011	Thurmann-Nielsen, Elna	UiO
<p>Mat og måltider i barnehagen : "maten er ikke sunn før den er spist" : en kvalitativ studie basert på semistrukturerte intervjuer av seks avdelingsledere om forskjeller og likheter med hensyn til mat og måltider i kommunale og private barnehager i Oslo vest og Oslo øst</p>		
<p>Private og kommunale barnehager i Oslo øst og Oslo vest: Forskjeller og likheter med hensyn til mat og måltider.</p>		
<p>I hvilken grad er det samsvar mellom de formelle og de lokale læreplaner i forbindelse med mat og måltider?</p>		
<p>I hvilken grad er det samsvar mellom den formelle, den oppfattede og den te læreplan i forbindelse med mat og måltider?</p>		
<p>http://urn.nb.no/URN:NBN:no-28408</p>		

2011	Totland, Trudi Anda	UiB
<p>Barnehagestyreren på stram line - En studie av kompetansekrav til barnehagestyrere</p>		
<p>Hvordan opplever og håndterer barnehagestyrere forholdet mellom kompetansekrav i styrerfunksjonen og egen kompetanse?</p>		
<p>http://hdl.handle.net/1956/4863</p>		

2011	Ødegård, Gro Toft	DMMH/NTNU
------	-------------------	-----------

Bare barnehage?: En kvalitativ studie om barnehagemyndighetens posisjon, rolle og makt i kommunene
Hvordan vurderer sentrale aktører i kommuneadministrasjonen sin posisjon, rolle og makt som barnehagemyndighet?
http://hdl.handle.net/11250/269559

2011	Østberg, Sissel	UiO
Språklig innhold i norske barnehager : Tidlig innsats gir barna grunnlag for å lese		
Hvilke språklige ferdigheter i førskolealder gir barna grunnlag for å bli gode lesere, og hvilke forutsetninger har barnehagene for å skape et adekvat språkstimulerende miljø?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-29122		

2012

2012	Belseth, Kjartan Andersen	HiOA
I barnehagen skal vi snakke norsk! : et postkolonialt blikk på dikotomier i en «flerkulturell» barnehage. En etnografisk undersøkelse.		
På hvilke måter gis barn med ulik kulturell, språklig og etnisk bakgrunn de samme mulighetene til å fremtre som meningsbærende subjekter i barnehagehverdagen?		
http://hdl.handle.net/10642/1318		

2012	Brose, Laila Annie	NTNU
Barn i barnehagen med frykt og angst: En fenomenologisk studie av hvilken betydning førskolelærere kan ha i forhold til å bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst		
Hvilken betydning kan førskolelæreres måte å møte barn i barnehagen med frykt og angst ha i forhold til å bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst?		
http://hdl.handle.net/11250/269763		

2012	Egelandsdal, Kjetil	NLA
Erfaring og education : et studium av tekster av John Dewey og Hans Georg Gadamer		

Hva er erfaring og hvilken betydning har erfaring for "education"? En drøfting med utgangspunkt i Deweys begreper i Experience and education og Gadamers erfaringsbegrep i Sannhet og metode
http://hdl.handle.net/11250/172018

2012	Eidsvåg, Vigdis	HiOA
Barnerom. Hvordan bruker noen av de yngste barna fysiske rom i barnehagen?		
Tema: De yngste barna sin bruk av det fysiske rom		
http://hdl.handle.net/10642/1298		

2012	Eliassen, Erik	HiOA
Does childcare make children more stressed? : a meta-analysis of the effects of childcare on children's cortisol levels		
Does Childcare Make Children More Stressed?		
http://hdl.handle.net/10642/1305		

2012	Ersnes, Linn	NTNU
Kvalitet i barnehagen: En kvalitativ studie av pedagogisk leders forståelse av kvalitet i barnehagen		
Hva forstår pedagogiske ledere med kvalitet i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/11250/269723		

2012	Fagereng, Kathrine Mathilde	HiOA
Departementet vil... Diskursanalyse av et utsnitt av språkkartleggingsdebatten, med kritiske blikk mot et mulig spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet.		
Hovedspørsmål ⁸⁵ : Har det oppstått et spenningsfelt mellom førskolelærere og Kunnskapsdepartementet gjennom språkkartleggingsdebatten?		
Hva kan bli konsekvensene av et mulig spenningsfelt?		
http://hdl.handle.net/10642/1879		

⁸⁵ Fagereng har flere (mindre) forskningsspørsmål knytta Faircloughs modell for kritisk diskursanalyse. Disse står på side 16 i oppgaven hennes på side 16. Jeg velger å utelate disse, da hun skriver at det er oppgavens hovedspørsmål er det spørsmålet oppgaven har til hensikt å besvare (s. 15)

2012	Gardar, Linda Apalnes	HiOA
Evnerike barn i barnehagen		
<p>Problemstilling: Gi et innblikk i hvordan møtet med barnehagen kan være for evnerike barn slik deres foreldre ser det</p> <p>Gi en redegjørelse for hva det å være et evnerikt barn kan innebære, og peke på noen pedagogiske utfordringer og konsekvenser forbundet med dette.</p>		
http://hdl.handle.net/10642/1296		

2012	Granum, Anne	HiOA
Hvilke muligheter har de yngste barna til å tre frem som subjekter i møte med utøvende musiker i barnehagen? : en studie med et fenomenologisk blikk og med teorier om relasjoner og estetiske uttrykksformer, på gyldne musikk møter i barnehagen		
Hvilke muligheter har de yngste barna til å fremtre som subjekter i møte med utøvende musiker i en barnehage?		
http://hdl.handle.net/10642/1304		

2012	Hansen, Signe Marie	DMMH/NTNU
"Bilda e så lett å snakk ut fra": Om pedagogisk dokumentasjon og barnehagen som læringsarena		
Hvordan knyttes bruken av pedagogisk dokumentasjon i barnehagen til ideen om barnehagen som læringsarena?		
http://hdl.handle.net/11250/269589		

2012	Haukås, Lise Einarsen	NLA
"De sier de ikke vil, og jeg kan ikke tvinge dem!": den pedagogiske relasjonen i barnehagen, de voksnes væremåte		
Hvordan kan vi ivareta barn som subjekter og selv være tydelige subjekter i den pedagogiske relasjonen?		
http://hdl.handle.net/11250/172067		

2012	Henriksen, Yvonne	UiO
Den flerkulturelle barnehagen eller en barnehage med minoriteter? : Et innblikk i hvordan fire barnehager i Oslo ivaretar det språklige og kulturelle mangfoldet i barnegruppen.		
Hvordan kan barnehagens tilnærming til språklig og kulturelt mangfold påvirke barnas utviklings- og aktivitetsmuligheter?		
Hvordan arbeider barnehager i Oslo for å ivareta det språklige og kulturelle mangfoldet?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-32263		

2012	Landfald, Tuva Krog	UiO
La ord komme i fokus : Stimulering av muntlige språkferdigheter i barnehage-om tidlige muntlige språkferdigheters betydning for senere leseforståelse		
I hvilken grad kan tidlige muntlige språkferdigheter forklare senere leseforståelse, og hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-31797		

2012	Løvig-Larsen, Hilde Therese	UiO
Små barns væremåte sett i lys av begrepene kroppslighet og materialitet : en etnografisk-inspirert studie av 1-3-åringene på barnehagens uteplass		
Hvordan kan en forstå småbarns væremåte på utelekeplassen sett i lys av begrepene materialitet og kroppsfenomenologi?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-34072		

2012	Manukhina, Anna	UiO
Ledelse i barnehagen : Behov for nye perspektiver på ledelse i barnehagesektoren		
Hva slags ledelseskompetanse og perspektiver på ledelse har barnehagesektoren behov for?		
Hvordan vil de nye perspektivene som fremkommer kunne føre til bedre ledelseskompetanse hos pedagogiske ledere?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-32095		

2012	Nielsen, Linda Gangstad	UiO
------	-------------------------	-----

Trygg base, trygg havn. På hvilke måter kan tidlige tilknytningsforhold påvirke barnets utvikling?
På hvilke måter kan tidlige tilknytningsforhold påvirke barnets utvikling?
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-33007

2012	Norderhus, Ragnhild	NTNU
Erta-bæarta-sukkererta...: En kvalitativ studie om mobbing og hvordan man kan forebygge mobbing i barnehagen ved å jobbe med sosiale relasjoner i barnegruppa		
Kan man si at det foregår mobbing i barnehagen? Hvilke erfaringer har ansatte i barnehagen med å jobbe med sosiale relasjoner for å forebygge mobbing i barnegruppa?		
http://hdl.handle.net/11250/269777		

2012	Olsen, Marianne Cathrin	HiOA
Lesninger av danning i barnehagen : en undersøkelse av barns subjektivitetsprosesser med diffraksjon og territorier som analysemetode		
Hvilke vilkår legges for barns subjektivitetsprosesser ³ i barnehagen når danning er tema? Hvordan kan posthumane og filosofiske teorier om diffraksjon og territorier benyttes for å finne ut av dette?		
http://hdl.handle.net/10642/1258		

2012	Raa, Therese	NLA
"Alle gjør alt" : hvordan pedagogiske ledere leder og organiserer assistenter i base- og avdelingsbarnehager : en kvalitativ studie		
Hvordan leder og organiserer pedagogiske ledere assistentene i basebarnehager sammenlignet med avdelingsbarnehager? Hvilke konsekvenser får barnehagens form for den pedagogiske og praktiske ansvars- og arbeidsfordeling mellom pedagogisk leder og assistent?		
http://hdl.handle.net/11250/172105		

2012	Rønning, Lise Maria	UiO
------	---------------------	-----

Foreldremedvirkning i barnehagen i foreldreperspektiv : En kvalitativ studie av foreldres erfaringer med å medvirke i barnehagen
Hvordan og i hvilken grad opplever foreldre å ha medvirkning på det som angår deres barns trivsel og utvikling i barnehagen?
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-31667

2012	Staurnes, Eve	HiOA
Så skal mangfoldet blomstre og fargelegge bildet av det norske "vi": Å tenke mangfold om igjen		
Hvordan kommer motstand mot dominerende diskurser til uttrykk i tekstene? ⁸⁶		
http://hdl.handle.net/10642/2547		

2012	Vik, Liv Thorheim	HiOA
Motstand som medvirkende kraft? En mikroetnografisk studie av meningsskaping og relasjoner mellom 1-3 år gamle barn og voksne i barnehagens på- og avkledningskontekst.		
Hvordan kan de yngste barnas motstand komme til uttrykk i barnehagen, avgrenset til på- og avkledningskontekster?		
Hvordan kan voksnes møter med barnas motstands komme til syne i praksis og reflekteres av barnehagepersonell?		
Hvordan kan dette forstås i lys av barns medvirkningsrett?		
http://hdl.handle.net/10642/2388		

2013

2013	Berg, Hanne Kinn	HBV
Førskolelæreres kunnskap om tidlig litterasitet : en interjuvundersøkelse		
Hvilke kunnskaper mener førskolelærere de har om barns tidlige litterasitet?		
http://hdl.handle.net/11250/191242		

2013	Berger, Henrik W.B.	
------	---------------------	--

⁸⁶ Tekstene her er: Beretninger fra en muslimsk barnehage i Norge (Rhedding-Jones, Nordli, & Tanveer, 2011)

Organisering, uteaktivitet og innholdsformidling i naturbarnehager og andre barnehager
Å se på om et representativt utvalg av naturbarnehager og andre barnehager er ulike hverandre i forhold til organisering, uteaktivitet og innholdsformidling
http://hdl.handle.net/11250/269840

2013	Bergset, Gunnhild	HiOA
"Det er jo ungen som står i midten" -"Lala", 9 år : nokre krysskulturelle born si retrospektive oppleving av samanhengen mellom heim og barnehage		
Korleis er nokre krysskulturelle born si retrospektive oppleving av samanhengen mellom heim og barnehage?		
http://hdl.handle.net/10642/1977		

2013	Brønseth, Jørgen	HiOA
Foreldreperspektiver på barnehagekvalitet i forbindelse med tidlig barnehagestart		
Hvordan forstår noen foreldre barnehagekvalitet i forbindelse med tidlig barnehagestart (0-3 år)?		
Hvilke erfaringer har de gjort seg med barnehagekvalitet og tidlig barnehagestart?		
http://hdl.handle.net/10642/1618		

2013	Børstad, Tone Gudrun	
Verden i barnehagen: Flerkulturell praksis gjennom materialitet		
Hvordan gjøres det kulturelle mangfoldet i en barnehagehverdag, med vekt på materialitet?		
http://hdl.handle.net/11250/269884		

2013	Engebretsen, Julie	HBV
Utvikling av læringskulturer : et profesjonsoppdrag		
På hvilken måte fremtrer pedagogisk ledelse i førskolelæreres profesjonsutøvelse?		
Hvordan kan førskolelæreres pedagogiske ledelse bidra til utvikling av læringskulturer i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/11250/191407		

2013	Eriksen, Christina	DMMH/NTNU
«Det va så fint å snakk me dæ på turen, trur du vi kan gjør det en anna gang å?»: En kvalitativ studie om barnesamtaler i barnehagen		
Hvordan kan samtaler med barn bidra til utvikling av god psykisk helse?		
http://hdl.handle.net/11250/269981		

2013	Fjørtoft, Birgitte	DMMH/NTNU
Læring i barnehagen - En gjen-tenkning av læringsbegrepet gjennom en dialog med Jacques Derrida: Om dekonstruksjon, annerledeshet, etikk, ansvar, fornuft og transformasjon		
Denne oppgaven har ingen problemstilling i tradisjonell forstand, jeg vil heller si at jeg setter følgende emne for utprøving: Hva betyr læring – eller heller; hva kan læring bety? Er det (u)mulig å tenke læring på nytt? ⁸⁷		
http://hdl.handle.net/11250/269936		

2013	Friis, Helene	UiO
Tante eller pedagog? En kvantitativ studie av førskolelæreryrket.		
Hvem er det som rekrutteres til førskolelæreryrket?		
Hvordan påvirker arbeidsdelingen førskolelæreryrkets profesjonelle status?		
Hva er sammenhengen mellom rekruttering og manglende utvikling mot profesjonell status?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-42240		

2013	Gangstad, Kristin Rostad	HiOA
”Jeg ville bestemme alt som går an” : en intervjuundersøkelse om et utvalg barns syn på ”den gode barnehagen”		
Hvilke synspunkter har et utvalg barn på hva som er ”den gode barnehagen”?		
http://hdl.handle.net/10642/1878		

2013	Happny, Nora Simone Bryne	NLA
A breath of fresh air : a qualitative study on outdoor play and learning in Norwegian barnehage		

⁸⁷ Fjørtofts egen formulering side 13

Tema: Outdoor play and learning in Norwegian barnehage.		
Underspørsmål: 1. What types of play do children partake in while outdoors?		
2. According to the teachers, what skills do children acquire through outdoor activity?		
3. What in the perspective of teachers do children learn through outdoor activity?		
http://hdl.handle.net/11250/172056		

2013	Iversen, Børge	NTNU
Om barn og materialer: Forstyrrende møter i mellomrommet		
Tema: å undersøke hvordan leken kan bidra med ny innsikt i barns skapende aktivitet		
http://hdl.handle.net/11250/269920		

2013	Jansen, Kristin	HBV
Hvordan skapes kunnskap? En undersøkelse av kunnskapsformer i barnehagelærerprofesjonen, og av kommunens arbeid med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for barnehageansatte		
Hvilke kunnskapsformer kan identifiseres i barnehagelæreryrket?		
Hvordan arbeider et utvalg kommuner med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for barnehagepersonalet?		
http://hdl.handle.net/11250/149155		

2013	Jensen, Monica	UiT
Å være eller ikke være førskolelærer		
Hvorfor informantene har valgt førskolelærerutdanning?		
Hva er det som motiverer dem til å fortsette i yrket etter et visst antall år?		
http://hdl.handle.net/10037/5275		

2013	Ness, Silje Alise	NTNU
Lek som før-rasjonelt fenomen		

Formål ⁸⁸ : Jeg vil i denne artikkelen vie den ikke-instrumentelle og før-rasjonelle lekdiskursen oppmerksomhet. I denne artikkelen, som har forståelsesaspektet knyttet til lek som omdreiningspunkt, vil jeg i del I se nærmere på fire ulike filosofer og deres tanker rundt leken. (Schiller, Nietzsche, Buytendijk og Gadamer)
http://hdl.handle.net/11250/270083

2013	Nordlie, Randi Elisabeth	UiB
"Personalledelse i skjæringspunktet mellom profesjonell ledelse og ledelse i nære relasjoner". En kvalitativ studie om hvordan pedagogiske ledere opplever rollen som personalledere i barnehagen		
Hvordan opplever pedagogiske ledere i barnehagen rollen som personalleder?		
http://hdl.handle.net/1956/7756		

2013	Nygård, Marie	UiO
En studie av barns søvn i overgangen til barnehage		
Er det en endring i barns søvnmønster fra før de starter i barnehagen til etter?		
Er det en sammenheng mellom en endring i barns søvnmønster og ulike forhold ved familien, barnet og barnehagen?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-37862		

2013	Nøvik, Kjersti	UiB
Vennskap og profesjonalitet: En kvalitativ studie av hvordan kollegiale vennsksforhold har betydning for det profesjonelle arbeidet i barnehagen		
Hvordan kan kollegialt vennskap ha betydning for det profesjonelle arbeidet i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/1956/7595		

2013	Pehrson, Marianne	DMMH/NTNU
------	-------------------	-----------

⁸⁸ Ness bruker ikke selv ordet formål, men formuleringene etter er hennes egne. Jeg tolket det som tekstens formål – hva hun ville

Å oppdage seg selv: En kvalitativ studie av hvordan refleksjon man har over seg selv i veiledning i barnehagen kan bidra til subjektskaping hos veisøker
Hva kjennetegner refleksjon man har over seg selv som voksen i barnehagen gjennom veiledning med tilbakevisning, og hvordan kan veiledning med tilbakevisning bidra til veisøkers subjektskaping?
http://hdl.handle.net/11250/269951

2013	Ramberg, Torill	NLA
Omsorg i den pedagogiske relasjonen : en kvalitativ studie av noen situasjoner i barnehagen der sentrale dilemma ved omsorg kommer til uttrykk		
Hvordan kommer omsorg til uttrykk i noen møter mellom voksne og barn i barnehagen og hvilke pedagogiske dilemma og utfordringer aktualiseres i disse møtene?		
http://hdl.handle.net/11250/172083		

2013	Rystad, Pål Gerhard	NTNU
Barns bruk av barnehagens uterom		
Hvordan opplever barna den fysiske utformingen av barnehagens uteområde og hvilke aktiviteter knytter de til den?		
http://hdl.handle.net/11250/269914		

2013	Selmer-Olsen, Maria	DMMH/NTNU
Sensitiv responsivitet i barnehagen: En kvalitativ studie av hvordan profesjonell omsorg i barnehagen påvirkes av personalets empatiske identifikasjon med og relasjoner til det enkelte barn		
Hvordan påvirkes den profesjonelle omsorgen i barnehagen av personalets empatiske identifikasjon med og relasjoner til det enkelte barn?		
http://hdl.handle.net/11250/270020		

2013	Sletta, Louise Gabrielsen	NTNU
Norsk virkelighet i en globalisert verden - En kvalitativ analyse av NRK Supers konstruksjon av den norske barndommen		

Hvordan konstrueres den norske barndommen i NRK Super?,
http://hdl.handle.net/11250/299174

2013	Smedsrud, Tor Mauritz	HiOA
Pedagogiske posisjoneringer : fire førskolelæreres intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen – en beskrivende og fortolkende studie		
Hvordan posisjonerer fire førskolelærere seg i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/10642/1622		

2013	Søraunet, Gunn Anita	NTNU
Barnehagen som performativ arena		
Hvordan kan barnehagen som organisasjon forstås som en performativ arena?		
http://hdl.handle.net/11250/269890		

2013	Tjelmeland, Laila	NTNU
Omsorg og læring: En kritisk diskursanalyse av forholdet mellom begrepene omsorg og læring i barnehagens rammeplan		
Hvordan vektlegger rammeplan for barnehagen begrepene omsorg og læring i barnehagen? Hvordan har forholdet mellom omsorg og læring som begreper utviklet seg siden den første rammeplanen kom i 1996?		
http://hdl.handle.net/11250/269904		

2013	Torsnes, Elise	HiOA
Rom for de yngste - en mikroetnografisk undersøkelse om de yngste barnas bruk av det fysiske miljøet i en barnehage		
Hvordan tar de yngste barna i bruk barnehagens fysiske miljø?		
http://hdl.handle.net/10642/1619		

2013	Tronesvold, Tonje	HiOA
Lek og voksenrollen: En studie om barns lek og de voksnes involvering		

Hvilke synspunkter på barns lek gir noen førskolelærere uttrykk for, og hvilke refleksjoner kommer til uttrykk i fokusgruppeintervju om voksnes involvering i leken
http://hdl.handle.net/10642/2569

2013	Vik, Nassira Essahli	DMMH/NTNU
Flerspråklige barn mellom kartlegging og inkludering - En diskursanalyse		
Hvordan framstår barn med minoritetsbakgrunn i, og som følge, av kartleggingsdiskursen?		
http://hdl.handle.net/11250/269938		

2013	Ødegaard, Tanja Lindblom	UiO
Formidling av nyheter til barn : Konstruksjoner av barndom og barnet som TV-seer i NRK-Supernytt		
Hvilke implisitte verdier og syn på barn ligger til grunn for de journalistiske vurderingene i NRK- Supernytt sine sendinger?		
Hvilken forståelse har NRK-Supernytts redaksjonssjefer og redaktører av barn og barndom?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-38212		

2014

2014	Aslanian, Teresa K.	HiOA
Exploring Love as a Professional Practice in Early Childhood Education: A Critical Hermeneutic Study		
What are some non-romantic concepts of love and how do they relate to pedagogic practice?		
What are some discourses of love in early childhood education and what sociohistoric practices have been involved in their development?		
How do a select group of kindergarten teachers experience love in their pedagogic practice today?		
http://hdl.handle.net/10642/2151		

2014	Bartnæs, Pernille Elisabeth	UiT
Filosofi på småbarnsavdeling i barnehagen?		

Hvilken forståelse har førskolelærere som arbeider i barnehage på avdelinger med barn fra 0 – 3 år av filosofidelen av fagområdet «Etikk, religion og filosofi, og hvordan arbeider de med filosofi i praksis?		
http://hdl.handle.net/10037/7492		

2014	Berger, Mari Aune	HiOA
«Det handler om å bli hørt!» Barnehagelæreren som deltager i den offentlige debatt.		
Hvorfor har tre yrkesaktive barnehagelærere valgt å ytre seg offentlig om kritikkverdige forhold vedrørende egen profesjon og sektor, og hvilke erfaringer gjør de seg om dette?		
http://hdl.handle.net/10642/2389		

2014	Bergseth, Kristin	HiOA
Arbeidsdeling i barnehagen – en kritisk realistisk case studie		
Hvordan arbeidsoppgaver fordeles på avdelingsnivå i barnehagen og hva som ligger til grunn for fordelingen?		
http://hdl.handle.net/10642/2140		

2014	Borbe, Lene Grytvik	HiOA
Vi er alle annerledes: fokussamtaler med noen pedagoger om annerledeshet og normaliseringsmakt i barnehagen.		
Ønske: Å utfordre normalitetens hegemoni		
http://hdl.handle.net/10642/2141		

2014	Buhaug, Anne Saksvik	DMMH/NTNU
I takt med den andre - En kvalitativ studie av veileders verbale bidrag i veiledningssamtalen sett i lys av pedagogisk tak		
Hvordan kan veileders verbale bidrag i veiledningssamtalen forstås i lys av pedagogisk takt?		
http://hdl.handle.net/11250/280254		

2014	Bye, Line Iren	HiOA
------	----------------	------

”Man leker når man leker”: Hvilke forståelser av lek og læring gir et utvalg barn uttrykk for? - en undersøkelse basert på samtaler med barn		
Hvilke forståelser av lek og læring gir et utvalg barn uttrykk for?		
http://hdl.handle.net/10642/2570		

2014	Elsveen, Kristin	DMMH/NTNU
"Hvilestunda. Ja, hvor ble det av den...?": En kvalitativ studie av hvordan barnehagelærere opplever vilkårene for hvile i barnehagen for barn mellom 3 og 6 år		
Hvordan opplever barnehagelærere vilkårene for hvile i barnehagen for barn mellom 3 og 6 år?		
http://hdl.handle.net/11250/270178		

2014	Engesvik, Nina	DMMH/NTNU
Barnehagelæreren og profesjonell kompetanse: En kvalitativ studie av hvordan pedagogen utøver den profesjonelle kompetansen for å skape en felles forståelse for barns medvirkning		
Hvordan utøver pedagogen den profesjonelle kompetansen for å skape en felles forståelse for barns medvirkning?		
http://hdl.handle.net/11250/270134		

2014	Ertsås, Ulla-Brit	DMMH/NTNU
Barnehagen som medvirkningsarena - også for ettåringen - En kvalitativ studie av hva pedagogisk arbeid kan være i møte med ettåringens rett til medvirkning		
Hva kan pedagogisk arbeid være i møte med ettåringens rett til medvirkning?		
http://hdl.handle.net/11250/280242		

2014	Eskestrand, Sigrid Hoveid	NTNU
Å lære førskolebarn å tenke - En måte å forstå pedagogisk praksis		
Hvorfor bør førskolebarn lære å tenke?		
http://hdl.handle.net/11250/278321		

2014	Fagerheim, Erik René Larsen	UiT
------	-----------------------------	-----

Vi bryr oss ikke om været så lenge vi har noe morsom å gjøre : Om barns uttrykk om å være ute i all slags vær i naturbarnehagen
Hovedproblemstilling: Hva uttrykker barn om å være ute i all slags vær i naturbarnehagen om vinteren?
Underproblemstilling: Hvilken betydning har personalet for barnas uttrykk?
http://hdl.handle.net/10037/6598

2014	Fjellanger, Liv Ingrid	UiS
"No er du ferdig unge mann" - barns motstand som uttrykk for "å halda på ein praktisk estetisk erfaing"		
Korleis kan ein forstå verdiar som vert uttrykka mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonar?		
http://hdl.handle.net/11250/221784		

2014	Forland, Anja-Helen Haave	UiA
Barnehagelærerens dannelsingsforståelse i møte med barns medvirkning : en kvalitativ studie av barnehagelærerens dannelsingsforståelse		
Hva slags dannelsingsforståelse kan vi finne hos barnehagelæreren i Norge dag?		
http://hdl.handle.net/11250/223154		

2014	Fosmark, Kjersti	UiS
Hvilke erfaringer gir barnehagelærere utrykk for i samtaler om praksisfortellinger som læringsstrategi i nettverksgrupper		
Hvilke erfaringer gir barnehagelærere utrykk for i samtaler om bruk av praksisfortellinger som læringsstrategi i nettverksgrupper?		
http://hdl.handle.net/11250/221787		

2014	Fossan, Gry	UiA
Mestring er først og fremst en prosess : en kvalitativ undersøkelse av pedagogers forståelse av mestringsbegrepet og tilrettelegging for mestring i ulike pedagogiske kontekster		

Hvordan konstruerer pedagoger sin forståelse av mestring på tvers av ulike profesjonelle kontekster?		
http://hdl.handle.net/11250/223158		

2014	Gjerde, Mari	HiOA
Motstand på ei småbarnsavdeling i eit etisk og demokratisk perspektiv		
<p>Problemområde: Eit studie av barns motstand som medverknad på ei småbarnsavdeling sett i lys av perspektiv frå teorien om det radikale demokrati og Levinas sin etiske filosofi.</p> <p>Forsknings spørsmål: Korleis kan desse teoriane vere eit bidrag for ei utvida forståing av synet på eit barn sin motstand på ei småbarnsavdeling?</p> <p>Kva ringverknader kan barns motstand ha, ut ifrå desse teoriane, for tilsette i barnehagen si pedagogiske danning?</p>		
http://hdl.handle.net/10642/2143		

2014	Glomset, Tone Anita	UiA
"Vi må ha tid til det vi gjør" : en kvalitativ studie av fem barnehagelæreres opplevelse av tid i barnehagen		
Hvilken betydning har tid for kvaliteten i det pedagogiske arbeidet i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/11250/223169		

2014	Haldorsen, Kristine Lavik	UiA
"Hvis et barn er sint, så har det på en måte rett til å være det" : om barnehagens relasjonsarbeid og barns selvutvikling		
Hvordan jobbes det med den voksnes relasjon til barn som viser utfordrende atferd og hvordan bidrar dette til barnets selvutvikling?		
http://hdl.handle.net/11250/223171		

2014	Halland, Sissel J. Aastvedt	UiS
Toddleren i møte med materialar		
Kva kjenneteiknar dei kroppslege og estetiske opplevingane til toddleren i møte med materialar?		

<http://hdl.handle.net/11250/221710>

2014	Hansvik, Vigdis	UiT
"Ungene skal bade i språket, det skal være språk hele tiden!" En kvalitativ undersøkelse av hvordan spesialpedagoger og barnehagelærere i barnehagen jobber med språkstimulering for femåringer med forsinket og normal språkutvikling		
Hva forstår spesialpedagoger og barnehagelærere i barnehagen med begrepene språk, språkutvikling og forsinket språkutvikling? Hvordan jobber disse med språkstimulering for femåringer, for hele barnegruppa og for de med forsinket språkutvikling?		
http://hdl.handle.net/10037/6582		

2014	Haugen, Merete	DMMH/NTNU
Hvordan forholder barnehagen seg til barn som er fysisk inaktive?		
Hvordan forholder barnehagen seg til barn som er fysisk inaktive?		
http://hdl.handle.net/11250/270140		

2014	Hindenes, Randi	UiO
Hvordan brukes barnehagens fysiske miljø? - En sammenligning av avdelingsbarnehager og basebarnehager		
Forskningsspørsmål 1: Hvordan brukes barnehagens fysiske miljø, og i hvilken grad mener de ansatte det er tilrettelagt for bruk?		
Er det noen forskjeller mellom barnehager med samme organiseringsform?		
Er det noen forskjeller mellom barnehager med ulike organiseringsformer?		
Forskningsspørsmål 2: Er det samsvar mellom bruk og tilrettelegging av barnehagens fysiske miljø, innenfor avdelingsbarnehagene og basebarnehagene?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-45393		

2014	Juritsen, Lise Østmoen, Jostein	HBV
Rom for pedagogisk resonnering : en studie av erfarne barnehagelæreres muntlige fagspråk		

Å se nærmere på hvordan barnehagelærere setter ord på pedagogisk praksis, forstått som egen profesjonsutøvelse.
http://hdl.handle.net/11250/225386

2014	Jølbo, Bjørg Danielsen	UiS
Kompetanseheving og endring i barnehagene som følge av Stavangerprosjektet		
Har det vært kompetanseheving og endringer i barnehagene etter deres deltagelse i Stavangerprosjektet, og hvordan kommer det i så fall til syne i barnehagene, sett fra styrers perspektiv?		
Hvilke ledelsesfunksjoner har hatt betydning for at kompetanseheving og endring har funnet sted?		
http://hdl.handle.net/11250/221775		

2014	Jøssang, Linn Beate	UiS
Konstruksjon av samspill og kommunikasjon mellom de yngste barna i lek. En studie med et fenomenologisk blikk på de yngste barna i barnehagen		
Hvordan konstrueres samspill og kommunikasjon mellom de yngste barna i barnehagen i lek?		
http://hdl.handle.net/11250/226656		

2014	Konradsen, Josefin	HiOA
Kartlegging for tidlig læring og utvikling - Dokumentanalyse av Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling		
Hvilke(t) syn på kartlegging, læring og utvikling kommer til uttrykk i Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling?		
http://hdl.handle.net/10642/2152		

2014	Krokstad, Grete Mari	DMMH/NTNU
Hvilken innvirkning kan implementeringen av "De utrolige årene" få for barnehagens praksis?		
Hvilken virkning kan implementeringen av "De utrolige årene" få for barnehagen praksis?		

<http://hdl.handle.net/11250/278313>

2014	Kvien, Anita Lie	NTNU
Veiledning som arbeidsmetode i en flerkulturell barnehage		
På hvilken måte kan pedagogisk veiledning blant personale bidra til å anerkjenne mangfoldet og legge til rette for inkluderende prosesser i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/11250/270010		

2014	Larsen, Reidun	HBV
Når ettåringer begynner i barnehagen: en teoretisk og empirisk studie av hva som vektlegges ved ettåringers oppstart i barnehagen		
Hva vektlegges i aktuell faglitteratur om ettåringers oppstart i barnehagen og hva sier barnehagelærere og –assistenter at de legger vekt på i gjennomføringen av ettåringers barnehageoppstart?		
http://hdl.handle.net/11250/275459		

2014	Larsen, Vibeke	HiOA
"Jeg tenker ikke over det til vanlig, vet du..." En mikroetnografisk undersøkelse av personalets tanker, refleksjoner og holdninger omkring sine interaksjoner med de yngste i barnehagen		
Hvilke tanker, refleksjoner og holdninger gir personalet uttrykk for i samtaler om sine interaksjoner med de yngste i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/10642/2126		

2014	Menning, Finn Soern	HiOA
Nysgjerrighetens muligheter - en utforskning av nysgjerrighet som et aspekt ved kvalitet på småbarnsavdeling gjennom constructing grounded theory		
Hvilke muligheter inneholder nysgjerrighet som aspekt ved kvalitet i barnehage for barn på småbarnsavdeling?		
http://hdl.handle.net/10642/2138		

2014	Moa, Vigdis Olsen, Anne Grete Wold	DMMH/NTNU
På hvilken måte påvirker ledelse prosesskvaliteten i barnehagen?		
På hvilken måte kan ledelse påvirke prosesskvaliteten i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/11250/270158		

2014	Moløkken, Ole Morten	HiOA
«Dette blir garantert en legendarisk sesong!» En mikro-etnografisk studie av kulturen på en barnehageavdeling bestående av tre (mannlige) ansatte.		
Hvordan arbeider tre menn sammen på en avdeling? Hvordan beskriver de seg selv og sitt arbeid? Kan personalets kjønn ha betydning for hvordan de arbeider sammen eller for kulturen på avdelingen, og eventuelt på hvilke måter?		
http://hdl.handle.net/10642/2136		

2014	Norheim, Helga	HiOA
Omsorg for ettåringer i barnehage: En studie av sammenhenger mellom strukturelle forhold og omsorgskvalitet		
Er det sammenheng mellom barnehageansattes omsorgsfulle væremåte overfor ettåringer og strukturelle forhold i barnehagen? (Strukturelle forhold: Barnegruppestørrelse, Forholdstall mellom barn og voksne, Personalets barnehagefaglige utdanningsbakgrunn)		
http://hdl.handle.net/10642/2145		

2014	Oterholm, Ulrika	HiOA
Møter rundt nettbrett i barnehagen: et aksjonsforskningsprosjekt med utgangspunkt i relasjoner og materialitet		
Hvordan vil barn og voksne møte nettbrettet i barnehagen? Kan nettbrettet bidra til å styrke relasjonene mellom barna på samme måte som andre materialer som vi har jobbet med tidligere har gjort?		
http://hdl.handle.net/10642/2543		

2014	Pettersen, Solveig Junko Hansen Sukke	UiS
Små barn i testsituasjoner - en fenomenologisk-hermeneutisk studie om små barns trivsel		
Mål: Å utvikle kunnskap om barns trivsel i testsituasjoner og hva som kan skape god trivsel ut fra deltakernes perspektiver.		
http://hdl.handle.net/11250/221769		

2014	Salter, Stian	UiO
3-åringer og barnehagetilvenning. Barnehageansattes møte med 3-åringer uten barnehageerfaring		
Hvordan møter barnehageansatte nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring i tilvenningsperioden?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-46579		

2014	Sletten, Martine Juliussen	DMMH/NTNU
Etiske rom i møte med barn: En kritisk diskursanalytisk oppgave om formell læring i barnehagen		
Hvordan kan etiske rom skapes i møte med barn i formelle læringssituasjoner?		
http://hdl.handle.net/11250/269999		

2014	Stenersen, Bjarne	UiT
Hva kan jeg lære i dag? Om arbeidsplasslæring i barnehagen ved bruk av mikroprosjekter som metode		
Hvordan kan personalet i barnehagen gjøre hverdagsaktiviteter til utgangspunkt for kompetanseutvikling gjennom bruk av mikroprosjekter?		
http://hdl.handle.net/10037/6596		

2014	Storholmen, Lisbeth Marie	NTNU
Hvordan fordeler styrer lederoppgaver til pedagogiske ledere når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling?		
Hvordan fordeler styrer lederoppgaver til pedagogiske ledere når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling?		

<http://hdl.handle.net/11250/280260>

2014	Strandlie, Gunhild	DMMH/NTNU
Omsorg i barnehagen		
Hva legges i omsorgsbegrepet i barnehagen, og hvordan kommer omsorg til uttrykk?		
http://hdl.handle.net/11250/280248		

2014	Særheim, Marianne	UiS
Den "verdifulle" kroppen		
Hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom sine kroppslige uttrykk, og hvordan dette kan gi ulike vilkår for å skape mening i samlingsstunden for de yngste barna?		
http://hdl.handle.net/11250/221766		

2014	Thun, Solveig	NTNU
Hvilke tiltak forebygger mobbing i barnehagen? - En studie rettet mot den pedagogiske lederens erfaring om hva som må til for å forebygge mobbing i barnehagen		
Hvilke tiltak forebygger mobbing i barnehagen? En studie rettet mot den pedagogiske lederens erfaring om hva som må til for å forebygge mobbing i barnehagen		
http://hdl.handle.net/11250/280288		

2014	Uddu, Lena	NTNU
Vi vil det vi vil, og æ vil ikke det! - En kvalitativ studie om barns medborgerskap i barnehagen		
Hva kan det innebære for et barn å være en medborger, og hvordan kan barnehagen arbeide med medborgerskap i praksis?		
http://hdl.handle.net/11250/280241		

2014	Weydahl, Elin	NTNU
Leketid - en hermeneutisk undersøkelse av lekens vesen og verdi		
Hvordan kan Gadammers filosofiske hermeneutikk utvide min forståelse av førskolebarns egeninitierte lek?		
http://hdl.handle.net/11250/278315		

2014	Øgaard, Oddveig	UiS
JEG HAR LYST TIL Å PRØVE EN DAG, BARE GLEMME KLOKKA – BARE SE HVA SOM SKJER		
Hvilke oppfatninger av barns medvirkning kommer frem gjennom samtaler med barnehagelærere? Hvordan kommer medvirkning frem i barnehagenes årsplaner?		
http://hdl.handle.net/11250/221793		

2015

2015	Bjønnnes, Paal Christian	DMMH/NTNU
Profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagelærerutdanningen		
Hvordan bidrar barnehagelærerutdanningen til fremtidige barnehagelæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse?		
http://hdl.handle.net/11250/294608		

2015	Brennås, Helene Berntsen	DMMH/NTNU
Barnehagen som skrivende organisasjon. En posthuman inngang til hvordan skriving som overskridende metode kan synliggjøre og dekonstruere dominerende diskurser, og betydningen overskridelser kan ha for pedagogisk praksis		
Er det slik at skriving som overskridende metode kan synliggjøre og dekonstruere dominerende diskurser? Og hvilken betydning kan overskridelser ha for pedagogisk praksis?		
http://hdl.handle.net/11250/294321		

2015	Elmenhorst, Constance	HiOA
SmooookK! «Mind the gap!» - Fenomeners tilblivelse i spacetimemattering		
Ønske: Å eksperimentere med hva smokk blir, når fokuset flyttes til hva som virker i/rundt/gjennom/mellom smokken og menneskelige/ikke-menneskelige materialiteters bevegelser (intra-aksjoner) i spacetimemattering		
http://hdl.handle.net/10642/2754		

2015	Frank, Åse Kristine Lomsnes	UiO
Nærvær og tilsynekomst i en estetisk pedagogikk - mot et fornyet dannelsingsbegrep?		
Kan vi fornye dannelsingsbegrepet ved hjelp av moderne estetiske teorier?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-50052		

2015	Hage, Jeanett	NTNU
"Utafor kor hen da?" En etnografisk studie av en pedagogs arbeid med relasjonell kompetanse og inkludering i barnehagen		
Hva gjør voksne for å skape gode relasjoner til barn og hvilke betydning har det for inkludering i barnehagens læringsaktiviteter?		
http://hdl.handle.net/11250/294646		

2015	Hagen, Aline	UiO
"...det er mange måter å være norsk på" Hvilke pedagogiske tilnærminger støtter utviklingen av vokabularet hos minoritetsspråklige barnehagebarn? En litteraturstudie		
Hvilke pedagogiske tilnærminger støtter utviklingen av andrespråk vokabularet hos minoritetsspråklige barnehagebarn?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-49679		

2015	Hallan, Elise Ørdal	NTNU
"Utrolig mye kjærlighet" - En etnografisk studie av hvordan to pedagoger opprettholder omsorg i relasjonen med barn		
Hva gjør pedagoger for å opprettholde omsorg i relasjoner til barn, og hvordan begrunner pedagogene sin praksis?		
http://hdl.handle.net/11250/294604		

2015	Honcharova, Nataliya	UiO
Promoting bilingual children's active participation in joint book reading: A case study of two Russian-Norwegian preschoolers		

To look at strategies that Russian-speaking parents and Norwegian-speaking preschool teachers use to engage bilingual children in active verbal participation during joint book reading activities

<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-50070>

2015	Ilje-Lien, Johanne	HiOA
Handlende stemmer i skapende møter		
Hvilke potensialer har eksplorativ formingsvirksomhet for «handlende stemmers» mulighet til å tre frem som likeverdige initiativ i felleskapet?		
http://hdl.handle.net/10642/2599		

2015	Kolsrud, Halvor Hals	HiOA
Morgendagens barnehager - En fortolkende, metodetrianglerende undersøkelse av organisering av barnehager med høy andel barnehagelærere		
Hvordan organiseres barnehager med høy andel barnehagelærere, og hvordan opplever barnehagelærerne denne organiseringen?		
http://hdl.handle.net/10642/2650		

2015	Lind, Anniken	HiOA
Barnehagelærerprofesjonen i og med jakten på «kvalitet» En Foucault-inspirert analyse		
På hvilke måter blir barnehagelæreren diskursivt innskrevet i en «profesjonell skvis» mellom krav fra arbeidsgiver og sine faglige kunnskaper?		
http://hdl.handle.net/10642/2649		

2015	Pande, Tine Cecilie	NTNU
Kulturelt mangfold i barnehagen. Måltid og måltidspraksiser.		
Hvordan kommer kulturelt mangfold til uttrykk gjennom måltidet i barnehagen?		
http://hdl.handle.net/11250/294295		

2015	Rudolph, Kari-Mette	HiOA
Tilvenning - En teoretisk og empirisk utforsking av fenomenet tilvenning i barnehagen		

Hvordan er tilvenning i barnehagen skrevet fram i litteratur og forskning, når det gjelder de yngste barna?
Hvordan forteller et utvalg barnehagelærere fra småbarnsavdelinger, om tilvenning i barnehagen, når det gjelder de yngste barna?
http://hdl.handle.net/10642/2726

2015	Rørvik, Cecilie	UiO
Barnehagemåltidet - En masteroppgave om barnehagemåltidet som en del av læringsarenaen i barnehagen.		
Hvordan kan barnehagemåltidet være en del av læringsarenaen i barnehagen?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-50094		

2015	Schanche, Silje Kvamme	HiOA
Personlige utfordringer i samtale med barn		
Hvilke personlige utfordringer kan oppstå i samtaler med barn hos et utvalg fagpersoner, og hvordan håndtere de disse?		
Underproblemstilling: Hvordan kan barnehagefeltet dra nytte av ulike fagpersoners kunnskaper om personlig utfordrende samtaler med barn?		
http://hdl.handle.net/10642/2648		

2015	Schau, Anne-Grethe	HiOA
Styringskunst mellom disiplinerende og myndiggjørende makt		
Hvordan skrives barnehagemyndigheten inn i den offentlige styringskjeden, og hvordan fremtrer makten i en avgrenset kontekst hvor barnehagemyndigheten møter barnehageledere?		
http://hdl.handle.net/10642/2654		

2015	Svensen, Nora Kolle	HiOA
Re-arrangeringer av improvisasjon som fenomen i barnehagens prosjektarbeid - Å bygge en undersøkelse med Karen Barads diffraksjonsinspirerte analyser		
Ønske: Å utforske hvordan jeg kan re-arrangere improvisasjon som fenomen i barnehagens prosjektarbeid (med Barads diffraksjonsinspirerte analyser)		

<http://hdl.handle.net/10642/2774>

2015	Sæther, Ane Wieber	HiOA
Temperament og sosial kompetanse		
Hvordan har forståelsen begrepene temperament og sosial kompetanse utviklet seg, og hvilke målemetoder har blitt benyttet for å komme frem til dagens kunnskap?		
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-50079		

2015	Tronstad, Ragnhild	NTNU
"Sørge for at alle blir hørt og sett". Pedagogers arbeid med relasjoner i barnehagen		
Hvordan arbeider pedagoger med relasjoner i barnehagens pedagogiske aktiviteter?		
http://hdl.handle.net/11250/294686		

2015	Waagen, Karin	NTNU
"Det er ikke lett å vite hva jeg skal gjøre". Betydningen av phronesis i pedagogiske beslutninger		
På hvilken måte er phronesis (praktisk dømmekraft) et sentralt element ved pedagogiske beslutninger?		
http://hdl.handle.net/11250/294678		

2015	Ødegården Aanstad, Camilla Helén	HiOA
Arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen En kritisk realistisk observasjonsstudie av personalets arbeidsmåter på en 0-3 års avdeling		
På hvilke måter arbeider personalet på en 0-3 års avdeling med trygg atmosfære i barnegruppen, og hvilke mekanismer kan virke inn på arbeidet?		
http://hdl.handle.net/10642/2604		