

MASTEROPPGAVE
Master i barnehagepedagogikk
Mai 2019

Lek under lupen
– kritisk diskursanalyse av «Rammeplan for barnehagen»

Johnny Hyunh

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord	4
Sammendrag	5
Summary	5
1 Problemstilling	6
2 Lek	7
2.1 En definisjon på lek?	7
2.2 Ulike perspektiver på lek.....	7
2.3 Rousseau, Pestalozzi og Fröbel – De store påvirknerne.....	9
2.4 Har barn alltid lekt?.....	10
2.4.1 Det norske jordbruket og den industrielle påvirkningen.....	10
2.4.2 En barndom i endring.....	11
2.5 Dagens tilnærming til lek i barnehagen.....	12
3 Rammeplan for barnehagen	14
3.1 Rammeplanen i et historisk perspektiv.....	14
3.2 Rammeplanen i dag.....	15
3.3 Rammeplanens innhold og oppbygning.....	16
4 Teori	17
4.1 Hva er diskurs?.....	17
4.2 Foucault	18
4.2.1 Diskurs.....	18
4.2.2 Utsagn	21
4.2.3 Makt.....	23
4.2.4 Diskursive formasjoner.....	25
4.2.5 Subjektdannelsen i lys av diskurs.....	26
4.2.6 Foreløpig oppsummering	29
4.3 Fairclough	30
4.3.1 Lingvistikk hos Fairclough.....	30
4.3.2 Diskurs hos Fairclough.....	31
4.3.3 Foucault og Fairclough	32
4.3.4 Intertekstualitet.....	34
4.3.4.1 Tekst versus ytringer.....	35
4.3.4.2 Ambivalens = historisitet.....	35
4.3.4.3 Intertekstualitet hos Fairclough	36
5 Metode	39
5.1 Kvalitativ metode	40
5.2 Faircloughs tredimensjonale analyse.....	41
5.3 Tekst	42
5.3.1 Gramatikk.....	43
5.3.2 Ordforråd.....	44
5.3.3 Modalitet.....	44
5.4 Diskursiv praksis	45
5.4.1 Intertekstualitet.....	46

5.5 Sosial praksis.....	47
5.5.1 Hegemonisk diskurs og den diskursive orden.....	47
5.5.2 Ideologi og hegemoni.....	47
5.6 Muligheter og begrensninger.....	48
6 Analyse	51
6.1 Del 1 - Tekst.....	52
6.1.1 Modale hjelpeverb.....	54
6.1.2 Lek med egenverdi?	60
6.1.3 Lek som verktøy?	62
6.1.4 Lek som både innehar egenverdi og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål?.....	64
6.2 Del 2 – Diskursiv praksis.....	65
6.2.1 Hvem er tekstprodusenten av rammeplanen?	67
6.2.2 Hvordan blir rammeplanen produsert?.....	70
6.2.3 Hvilke lek-diskurser er det som kommer til uttrykk i lys av rammeplanen?.....	74
6.2.3.1 Tekstprodusentenes maktposisjoner.....	75
6.2.3.2 Utelukkelsesprosedyre «sant og falskt»	75
6.2.3.3 Utelukkelsesprosedyre «forbud»	76
6.2.3.4 Grammatiske valg, høy modalitet og affinitet.....	76
6.2.4 Vilkår for diskurs	77
6.2.5 På hvilke måter trekker diskursene på tidligere skrevne tekster?	78
6.2.5.1 Intertekstualitet.....	79
6.2.5.1.1 Manifest intertekstualitet.....	79
6.2.5.1.2 Interdiskursivitet.....	81
6.2.5.1.2.1 Lek med egenverdi.....	82
6.2.5.1.2.2 Lek som verktøy.....	83
6.2.5.1.2.3 Lek som både innehar egenverdi og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål	86
6.3 Del 3 – Sosial praksis.....	87
6.3.1 Den hegemoniske diskurs.....	88
6.3.2 Subjektdannelse og subjektposisjoner i lys av rammeplanen	90
6.3.3 Rammeplanens hegemoniske diskurs i lys av barndom	91
7 Spenningsforholdet mellom diskursene	94
8 Avslutning	99
8.1 Hvilke diskurser om lek forekommer i «Rammeplanen for barnehagen»	99
8.2 Hvilken diskurs er mest fremtredende?	100
8.3 Hvordan legitimeres diskursene?	101
8.4 Avsluttende refleksjoner	102
Litteraturliste.....	104

Forord

I det jeg skriver dette forordet til masteroppgave har jeg nylig satt punktum for prosjektet. I året jeg har brukt på å jobbe med denne oppgaven har det vært mange dager med glede og nye åpenbaringer, samtidig som det har vært tyngre dager med frustrasjon og skrivesperre. Det har vært en utrolig spennende prosess i det å ha kunne få lov til å dykke dypt inn i temaet lek. Det har vært en bratt læringskurve hva det gjelder å forholde seg til en oppgave i en forskningsmessig tilnærming. Heldigvis har jeg hatt mange gode støttespillere på veien mot mål. Aller først vil jeg takke Jan-Sverre Knudsen som har vært min veileder. Takk for at du har diskutert, lest og gitt meg tilbakemeldinger underveis i denne prosessen. Jeg vil takke Nina Winger som også har gitt meg mange tilbakemeldinger på oppgaven, og takk til Elin som var min studentrespondent i tillegg til sparrepartner. Jeg vil takke alle medstudenter, kollegaer og venner som har vist sin interesse for prosjektet, og med det bidratt til å holde min motivasjon oppe. Til slutt vil jeg takke min samboer for all støtte gjennom dette året.

Sammendrag

Med denne oppgaven ønsker jeg å bidra med å åpne opp for ulike måter å forstå lek, hvordan forståelsene kommer til uttrykk og får legitimitet i lys av barnehagens rammeplan. I 2017 kom det en ny og oppdatert rammeplan som ga meg motivasjon for å undersøke lekens plass. Lek knyttes nært opp til forståelsen av barndom samtidig som det er en vesentlig del av barnehagens pedagogikk. Oppgaven tar i bruk en kritisk diskursanalytisk tilnærming med inspirasjon fra Fairclough. Dette kombineres med Foucaults teorier om diskurs, og sammen utgjør de det teoretiske og metodologiske rammeverket som brukes i analysen. Analysen består av en tredimensjonal analyse av tekst, diskursiv praksis og sosial praksis i en mikro- til makro-perspektiv. Analysen har som mål å avdekke diskursene om lek og hvordan mekanismene bak kan ha bidratt til at de kan forstås som en «sannhet». Foucault og Faircloughs begreper om diskurs, makt og intertekstualitet har vært vesentlig for denne oppgavens analyse i møte med rammeplanen. Forhåpentligvis bidrar oppgaven som helhet til nye bevisstgjøringer og refleksjoner rundt lekens plass i rammeplanen.

Summary

With this thesis, I want to contribute to opening up on the different ways play can be understood, how these understandings is expressed and given legitimacy in the Norwegian Framework Plan for kindergartens. In 2017, a new and updated framework were released which gave me the motivation to investigate what position play has been given. Play is linked to how we understand childhood, simultaneous beeing an essential part of our kindergartens pedagogy. This thesis uses critical discourse analysis inspired by Fairclough. It combines Foucaults theories on discourse and this makes up the theoretical and methodological approach. The analysis consist of a three-dimensional analysis of text, discursive practice and social practice in a micro- to macro-perspective. The aim of the analysis is to reveal the discourses on play and how the mechanisms behind may have affected it to be considered the «truth» within the framework. Hopefully, this thesis as a whole contributes to awareness and new reflections on the Norwegian Framework plan for kindergartens.

1 Problemstilling

Helt siden jeg startet mitt inntog i barnehagefeltet som vikar i barnehagen, har jeg fra første dag blitt instruert til å leke. Det å leke var en arbeidsinstruks som fulgte stillingen. Det følte naturlig, for jeg har jo selv lekt som barn så vel som i voksen alder. Det var ikke før et par år senere at mitt forhold til det å leke i barnehagen ikke lenger viste seg å være like problemfritt som jeg tidligere hadde antatt. Jeg lekte med barna ut ifra mine egne erfaringer som jeg hadde knyttet til lek. Det gikk altså i mine forutinntatte meninger om hva lek skulle være. Etterhvert som jeg ble presentert for ulike måter på leke på, ble jeg også mer forvirret. Som yrkespraktiker dukket det stadig opp nye spørsmål rundt leken i barnehagen, og på et tidspunkt kulminerte det i spørsmålet «hva er egentlig lek?». Fra den ene avdelingen til den andre, fra en barnehage til en annen opplevde jeg at lek ble gitt forskjellige fokus, og dermed lekte med forskjellige utgangspunkter. Da det ble kjent at det skulle komme ny rammeplan skapte dette stor interesse hos meg. Som nevnt har leken vært en naturlig del av min barnehagehverdag, og jeg var dermed spent på lekens plass i den nye rammeplanen. Parallelt har jeg blitt introdusert til det diskursanalytiske felt gjennom min masterstudie, og dette har preget mitt fokus. Dette er utgangspunktet for min motivasjon for oppgaven.

Jeg har på bakgrunn av dette formulert følgende problemstilling:

Hvilke diskurser om lek forekommer i «Rammeplan for barnehagen»

Dette underbygges med følgende underspørsmål:

- hvilken diskurs er mest fremtredende?
- hvordan legitimeres diskursene?

2 Lek

2.1 En definisjon på lek?

Greve og Løndal (2012, s. 3) skriver at lek er en sentral del av barn og barndom, og forskere fra mange ulike fagdisipliner har beskrevet, tolket og forklart fenomenet lek som gjør at det omfatter ulike teorier som er mangfoldig og vanskelig å dele inn i en kategori. Dette kan jo være med på å forklare hvorfor det er så vanskelig å si noe konkret og entydig om hva lek kan være. Så kan vi jo også spørre oss selv om det er nødvendig, eller i det hele tatt mulig? Hendricks (2008, s. 157) beskriver mange ulike aktiviteter som for eksempel det å bygge et sandslott, sparke en rullende ball, fortelle en vits, plage lillebror eller det å «bluffe» i poker, er aktiviteter som kan kategoriseres som former for lek. I det minste kan mange tolke det slik. Imidlertid skriver han at det å velge hvilke aktiviteter som skal bli kalt for «lek», eller videre betegnes som «lekende» er mer problematisk for forskere. Gordon (2008, s. 4) trekker frem at det i følge lek-teoretiker Brian Sutton-Smith ikke være mulig å gi en absolutt definisjon på lek. Som i likhet med det Hendricks er inne på, og i forlengelsen av det sistnevnte skriver også Eberle (2014, s. 219) at lek ofte gis noen egenskaper (som også kan forekomme andre steder) som gjør det lettere for oss å gjenkjenne lek, men at det ikke nødvendigvis bringer oss nærmere en klar definisjon.

2.2 Ulike perspektiver på lek

Det er ikke et mål i seg selv å definere lek. Det finnes ulike fremstillinger av lek, uavhengig av hvilket forskningsfelt du tar utgangspunkt i å undersøke lek ut i fra. Det vil være mer naturlig å innta en posisjon, hvor jeg kan ta et blikk på ulike fremstillinger av lek som kan bidra til refleksjoner etterhvert som jeg bygger teksten videre. Og som nevnt er lek et tema som er blitt berørt av et mangfoldig antall forskere fra ulike felt. Dermed vil jeg ikke gjøre et forsøk på å legge frem alle de ulike teoriene som finnes om lek, men heller rette blikket mot noen av dem. Det kan gjøre oss stand til å se lek på ulike måter, og i tillegg fokusere på hvilken sammenheng det kan ha for barnehagefeltet.

Som en av de klassiske bøkene som omhandler lek, trekker Hendricks (2008, s. 159) frem Johan Huizingas bok «Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture» fra 1938. Boken

gjør seg gjeldende ved å vise til fem karakteristikk ved lek som lyder følgende. For det første er lek en gratis og frivillig aktivitet hvor man selv setter betingelsene for tid og egen involvering. For det andre skiller lek fra rutinemessige aktiviteter. For det tredje skiller lek seg i bruken av mer eksotiske regler, rom, tidsfornemmelse og kostymer og utstyr. For det fjerde karakteriseres lek måten den både hedrer regler, men likevel fremmer overtredelse og uorden. Og for det femte gir lek en mulighet for tilknytning på tvers av samfunn.

Hos Hendricks (2008, s. 161) blir vi også presentert for et av de psykologiske perspektivene på lek gjennom psykologen Jean Piaget. Hendricks skriver her at det i et psykologisk perspektiv ofte tar utgangspunkt i at lek er noe som gjøres individuelt. Videre skriver han at for Piaget, er lek en form for assimilasjon. Livet krever kontinuerlige tilpasninger av en person i forhold til verdens krav, og Piagets oppfatning handler dermed om at lek er en måte å bygge nødvendige ferdigheter, og å få tillit til å bruke de i varierte situasjoner. Her kan vi nærmest se på lek som et tilpasningsverktøy for at vi som individer skal utvikle oss i den riktige retningen som kreves av det samfunnet vi lever i. En som ikke er begeistret over denne måten å se lek på er Brian Sutton-Smith. For det som Sutton-Smith mener at Piaget overser, var det som et barns fantasi, en mammas kryssord og en pappas uendelige golfgrunder hadde til felles. Han skriver at Piagets teorier var en avledning til det som burde være et større fokus på lek, nemlig leken som en eksistensiell, separat motivert virkelighet (Sutton-Smith, 2008, s. 98).

En annen måte å se på lek på er hvordan det personlig kan erfares å leke. Dette har vært et stort fokus for forskeren Mihaly Csikszentmihalyi. Hendricks (2008, s. 162) skriver at Csikszentmihalyis har argumentert for at de som er i lek, ofte opplever en følelse av det som han kaller for «flow». Det innebærer da at de som leker er så involvert i det de holder på med at de glemmer typiske bekymringer som tid, eksterne hendelser, angst og til og med følelsen av at de er adskilt fra situasjonen de opptre i. Disse erfaringene nås gjennom å holde på med noe som utfordrer deg nok til at det ikke føles kjedelig, men heller ikke så utfordrende at det føles overveldende ut ifra egne ferdigheter.

2.3 Rousseau, Pestalozzi og Fröbel – De store påvirkerne

Sunsdal og Øksnes (2015, s. 1-2) skriver at sentrale tanker i vår moderne forestilling om barndom har lagt premissene for FNs konvensjon om barnets rettigheter, artikkel 31 (Barnekonvensjonen, 2003), som slår fast at barn har rett til å leke. For om vi skal se på leken i et historisk perspektiv, kan vi ikke se bort ifra å knytte det til tankene rundt barndom og hva det har betydd for barna. Slik det beskrives, er det sentrale punktet i barndommen slik mange ser på den i dag at barna har rett til å leke uten bekymringer. Barn skal få holde på for seg selv og ikke bli undervist av voksne. De skal kunne oppleve verden selv. Dette er tanker som Sunsdal og Øksnes trekker frem som sentrale hos både Rousseau, og senere Frøbels pedagogikk som var inspirert av Rousseaus tanker og ideer som barnehagepedagogikken i stor grad har en forankring i.

I følge Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 17) mente Rousseau at oppdragelsen skulle forankres i menneskets natur i motsetning til kirke og kultur, og brøt med de tradisjonelle tankene rundt barndom og oppdragelse på den tiden. Rousseau var en teoretiker som bodde i Frankrike i en tid hvor den franske revolusjonen var i ferd med å bryte løs. Troen på vitenskap og fornuft var i ferd med å ta over det gamle tankesettet. Med sitt verk *Emile – eller om oppdragelsen* fra 1762 fokuserte han på de første leveårenes betydning for menneskets danning. Dette har vært viktig for pedagogikken som har vært til stor inspirasjon, og blitt bedrevet i Norge gjennom mange år. Fokuset som knyttes til naturen er barnas iboende kraft, utvikling og barnets naturlige evner skulle få utfolde seg fritt uten restriksjoner og inngrep. Likevel har ikke disse tankene fått stå uten utfordring rundt synet på barndom og lek, og var heller ikke godt mottatt i sin tid.

I tillegg til Rousseau og Fröbel, utgjør Pestalozzi den siste delen av trioene som har hatt en stor påvirkning på barnehagelærernes tenkning, arbeidsmåter, barnehagens utstyr og materialer som er forankret i deres pedagogiske ideer. Som nevnt har deres tanker rundt barndom og lek satt sine spor, men satt i deres egen tidskontekstuelle rammer hadde de alle en ting til felles, det var radikale ideer for hvordan barn skulle ivaretas i samfunnet.

Pestalozzi var inspirert av Rousseau og hans bok *Emile som ungdom*, og kjempet i sin voksne

alder for å innføre flere politiske og sosiale reformer. Han ses på som en viktig representant for arbeidet med å bygge opp en vitenskapelig pedagogikk med grunnlag psykologiske prinsipper. Han var opptatt av den moderlige omsorgen, men hevdet også at de som skulle undervise barn, selv måtte ha utdanning (Greve et al., 2014, s. 19).

Dette er kun en enkel presentasjon av Rousseau, Fröbel og Pestalozzi sine tanker og ideer gjennom Sunsdal og Øksnes (2015) og (Greve & Løndal, 2012), og er ingen utbredelse av teoretiske forankringer, men heller en fremstilling av tre profiler som har vært sentrale for forståelsen av barndom, lek og barnehagepedagogikken i senere tid. En historisk kobling til tenkere som på sin tid var radikale i sitt samfunn. Rousseau, Pestalozzi og Fröbel har påvirket feltet i denne respektive ordren, og opptrådte i hver sin generasjon. Det er over hundre års spenn mellom deres arbeid, men likevel ble dette arbeidet møtt med skepsis og motstand.

2.4 Har barn alltid lekt?

Korsvold (2016, s. 19) legger frem noen forestillinger om barndommen gjennom å vise til den amerikanske historikeren Steven Mintz. Ifølge Mintz har det blant annet eksistert en type forestilling om barndom at vi i den nordiske konteksten kan kjenne oss igjen, nemlig barndommen som en bekymringsfri fase. Det kommer med karakteristikk som vi kan kjenne oss igjen i tankene fra Rousseau, Pestalozzi og Fröbel på 17-1800 tallet. Det handlet om at denne barndommen var fylt av lek, spenning og eventyr, en sorgløs tid uten bekymringer. Barndom har også vært preget av sykdom, arbeid og mye ansvar, og forestillingen om en barndom uten voksenansvar, kommer mer til sin rett i årene etter 1945 (Korsvold, 2016, s. 19). Dermed ser vi at de tankene som Rousseau, Pestalozzi og Fröbel har bidratt med ikke kom til før par århundre senere.

2.4.1 Det norske jordbruket og den industrielle påvirkningen

Norge har vært et jordbrukssamfunn, og i følge Schrumpf (2007, s. 41) ble barn i jordbrukssamfunnet satt til å gjøre nytte for seg så fort det var mulighet for dem å bidra med arbeidet. På 1800-tallet ble jordbruket mer intensivt samtidig som urbanisering og utvandring gjorde at det ble økonomisk nødvendig at barna måtte trå i arbeid fra ung alder (Schrumpf, 2007, s. 43).

På tidlig 1900-tallet var antall barn i arbeid i Norge, høyere enn snittet i land som England og Frankrike. Dette skyldtes blant annet at industrialiseringen kom senere til Norge, og det tok tid før uroen over barnearbeidet ble tatt opp til debatt og staten tok aktive grep slik det ble gjort andre steder i en tidligere fase (Schrumpf, 2007, s. 47).

Lek var i mindre grad et fokus i barnets liv. Barn var på mange måter likestilte med de voksne, og de ble sett på som arbeidere. Det var ikke før resultatene av den industrielle veksten, at fokuset på barns velvære, rettigheter og skolegang, at lek kom inn i barndommen slik vi kan kjenne den igjen i dag.

2.4.2 En barndom i endring

Cunningham (2005, s. 158) skriver at det var i det siste kvartalet av 1900-tallet at de virkelig store transformasjonene rundt erfaringen og konseptualiseringen av barndom tok sted. Det var et skifte som gikk fra å se på barn som arbeidskraft, til å se på dem som skolebarn. En barndom hvor barn var i arbeid, ble fjernt og utenkelig. Som et internasjonalt milepæl kan vi se til FNs Barnekonvensjon av 1989 (Barnekonvensjonen, 2003). Med barnekonvensjonen ble alle verdens barn mellom 0-18 år innlemmet i et globalt system, bygd på de samme prinsippene (Korsvold, 2016, s. 119). I barnekonvensjonen står det blant annet at alle stater som er en part av konvensjonen «...anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter...» (Barnekonvensjonen, 2003, s. 24).

På slutten av 1900-tallet startet også en omformingsprosess som førte til et kollektivt, offentlig ansvar for at borgernes trygghet ble utvidet. Norge gikk fra å være en sosialhjelpstat til å bli en velferdsstat (Korsvold, 2005, s. 18). Hvor det tidligere var private organisasjoner som var hovedansvarlig for utbygging og drift av daginstitusjoner, ble det nå etter statlige reguleringer konsekvenser i form av at barneasyler og barnekrybber ble nedlagt, og staten tok over det overordnede ansvaret av økonomi, fordeling og det utvidet ansvar for alle barn (Korsvold, 2005, s. 77-78).

En slik utvikling skjedde ikke bare i Norge, men også hos de andre nordiske landene. Barnehagen utviklet seg i takt med endringene, og det har kommet frem en nordisk

barnehagemodell som kjennetegnes av sosialdemokratisk likhets- og likeverdstenkning, den individuelle friheten som preger barnehagepedagogikkens grunnholdning og universalisme. I tillegg var barnehagen sin tidligere fase mer uavhengig av skoleverket og utdanningssektoren, til forskjell fra dagens situasjon hvor barnehagen er under Kunnskapsdepartementet i likhet med øvrig skolegang (Korsvold, 2005, s. 191-192).

Utviklingen av barnehagen og tilbudet om barnehageplass til alle barn, og de offentlige tiltak som har blitt gjort for å få til dette, karakteriseres av Korsvold (2005, s. 198) som avantgarden innen europeisk sammenheng. Likevel påpeker hun at det ikke har gått ukritisk i møtet med samfunnets delte meninger. Det er en motvilje og skepsis til den stadig mer institusjonaliserte og voksenstyrte barndommen, og flere er bekymret for hva slags rom som skapes for barnas lek når så mye av deres hverdagsliv blir institusjonalisert.

2.5 Dagens tilnærming til lek i barnehagen

Slik vi har sett på leken frem til nå, gir det oss et lite overblikk over noen ulike perspektiver på hva lek kan være. Det som i midlertid er spennende å se videre på er hvordan noen av disse perspektivene kan være med på å påvirke vårt eget barnehagefelt. Hvordan vi forstår lek vil være avhengig av hvilket blikk vi anretter leken. Men hvilken forståelse har vi egentlig om lek som profesjon? Jeg skal se nærmere på noen konkrete måter dette har kommet til uttrykk.

Sunsdal og Øksnes (2015) trekker frem i sin artikkel «Til forsvar for barns spontane lek» Rousseau og Fröbel inn som to hovedpersoner for hvordan deres tanker har vært sentrale for vår forståelse av barndom. De knytter altså leken tett opp til barndommen. Det står blant at barn skulle få holde på for seg selv, voksne skulle ikke bedrive undervisning og barna skulle oppdage verden selv (Sunsdal & Øksnes, 2015, s. 1) . Som det kommer fram fra tittelen drøftes det i artikkelen hvordan leken har sin egenverdi, og at den nå er truet. Gopnik (2011 i Sunsdal & Øksnes, 2015, s. 6) er i følge Sunsdal og Øksnes bekymret for lekens vilkår i dagens samfunn da dagens klima stadig blir mer opptatt av resultater, målinger og testing. Dette skaper en aksept rundt lek som skal tjene en bestemt oppgave i forhold til å nå bestemte forhåndsoppsatte mål. «Det er en lek som ikke har noen egenverdi, men som er et middel for å oppnå en pedagogisk målsetting» (Sunsdal & Øksnes, 2015, s. 6)

Greve og Løndal (2012) møter de ulike perspektivene med en bredere omfavnelser. De skriver at vi må ha en åpen forståelse av barns lek og være åpen for flere måter å tolke den på (Greve & Løndal, 2012, s. 4). De utfordrer det som ser ut til å være en type form for dikotomi til leken, nemlig læring. Kan læring heller ses som læring i vid forstand, er et av spørsmålene som de belyser det med. Greve og Løndal tar det samme utgangspunktet som Sunsdal og Øksnes (2015), at leken lekes fordi den har en egenverdi for barn, men retter også blikket i like stor grad mot at leken har en lærende virkning. De trekker frem teoretikere som Jean Piaget, Lev Vygotskij og Erik Homburger Erikson som har hatt en stor innvirkning på pedagogisk tenkning rundt barns lek og utvikling (Greve & Løndal, 2012, s. 3).

En tredje måte å se leken i sammenheng med barnehagen er det Samuelsson og Carlsson (2008) som står for. De skriver om barnehagelærerens rolle med tanke på undervisning. Her ser de blant annet på det at barnehagelærerens rolle er like viktig med tanke på både læring og lek, og argumenter for å tilnærme seg lek med et målorientert perspektiv (Samuelsson & Carlsson, 2008, s. 638). Det påpekes at det ikke må misforståes med å se lek som læring, eller motsatt, men at det finnes læring i lek, og lek i læring. Når det er tatt høyde for, kan man fokusere på sammenhengen mellom dem til å lære gjennom leken (Samuelsson & Carlsson, 2008, s. 636).

Som vi ser av det overnevnte er det mange måter rette blikket mot lek på. Det finnes et utallig antall perspektiver som knytter seg til lek. Dette blir viktig å ha med videre når jeg skal undersøke temaet nærmere. Det som blir denne oppgavens mål er ikke å finne universell definisjon på hva lek kan være, for det har jeg allerede slått fra meg. Fokuset blir i midlertid å se på leken i lys av rammeplanen.

3 Rammeplan for barnehagen

Videre skal jeg se nøyere på hva for et slags dokument «Rammeplan for barnehagen» fra 2017 er. Dette gjøres på bakgrunn av at dette dokumentet vil være oppgavens undersøkelsesobjekt, og nøyaktig hvordan vil jeg komme tilbake til i metodekapitlet. Aller først vil jeg se på rammeplanen i en kort historisk kontekst, for dette gir et godt grunnlag for å forstå dokumentets funksjon og hvordan den er i dag.

3.1 Rammeplanen i et historisk perspektiv

Lov om barnehagen (Barnehageloven, 2018) og Rammeplan for Barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) er to dokumenter som er sentrale for barnehagenes arbeid i det daglige. Rammeplanen fungerer som en forskrift til barnehageloven og beskriver hva barnehagen skal inneholde og hvilket ansvar personalet har. I likhet med grunn-, ungdoms- og videregående skole har barnehage blitt en pedagogisk virksomhet. Barnehagen reguleres av barnehageloven og det som er en nasjonal rammeplan, nemlig rammeplanen. Barnehagen ses på som et første ledd i et livslangt læringsforløp. Dette har ikke alltid vært tilfelle, og det var ikke før i 2005 at det ble vedtatt at det politiske ansvaret for barnehagen skulle flyttes fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Det innebar større overføringer til barnehagesektoren og tyngre satsing på barnehagen som læringsarena, og flyttet dermed fokuset på å skape en sammenheng mellom barnehagen og resten av utdanningsløpet (Jansen, 2016)

Den første rammeplanen kom i 1996 som et resultat av at det var flere og flere barn som fikk plass i barnehage, og dette medførte utfordringer som ikke var godt nok tilpasset i daværende barnehagelov. Samtidig var det gjennomført store endringer i familie- og oppvekstpolitikken, som blant annet omhandlet utvidet foreldrepermisjon ved fødsel og adopsjon, tidskontoordning og skolestart for seksåringer endret rammebetingelsene for barnehagesektoren som helhet (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 19). Som et eksempel på denne utviklingen kan vi se at det i 1980, kun var 20,9 % av alle barn mellom 0-6 år som var i barnehage (før skolestart for 6-åringer ble innført). Til sammenlikning hadde det i 1995 hadde økt drastisk fra 20,9% til 44,3% (Kitterød & Bringedal, 2012).

Antallet barn i barnehage får drastisk oppadgående kurve hvor det per 13.mars 2019 er helt opptil 91,8% av alle barn i alderen 0-5 år som har plass i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2019). Med dette følger nye utfordringer; blant annet blir det flere barn i alderen 0-3 år som begynner i barnehage enn tidligere. I overgangen fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet ble det også foretatt en revisjon av barnehageloven i 2005. Dette førte til en ny rammeplan som kom på banen i 2006. I den nye rammeplan var det fokus på kvalitet, og satsingen gikk i hovedsak ut på å rekruttere personer med pedagogisk kompetanse, kompetanseutvikling av personalet og øke stabiliteten blant de ansatte i barnehagen (Gulbrandsen, 2007, s. 60). Vi kan se av eksemplene over at endringer i barnehageloven og dermed rammeplanen, skjedde parallelt med politiske og samfunnsmessige endringer.

3.2 Rammeplanen i dag

Siden den forrige rammeplanen kom i 2006, var det over ti år siden det har skjedd store endringer, om vi ikke regner med justeringene som kom i 2011. Nå var det endelig duket for en ny rammeplan i 2017. Denne trådte i kraft fra 1.august 2017. Den nye rammeplanen av 2017 er et tydeligere pedagogisk styringsdokument og skal etter alt å dømme holde tritt med de endringer og utfordringene som gjenspeiler dagens samfunn. Blant annet sa daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen «vi gjør det tydeligere hva som personalet skal gjøre for at barna skal trives og utvikle seg» (Utdanningsnytt.no, 2017)

Generelt gir den nye rammeplanen mer oppmerksomhet om de yngste grunnet deres stigende økning over i barnehagen. Overgangen mellom barnehage og skole har også fått større fokus, samtidig som ønsket om kvalitetssikringen i barnehagen opprettholdes. I 2017 ble det blant annet bevilget 172 millioner kroner til flere barnehagelærere, hvor målet var å øke andelen barnehagelærere fra 38 til 44 prosent (Jonassen, 2017). I forlengelsen av dette trådte den nye pedagog- og bemanningsnormen i kraft 1.august 2018. Dette gikk ut på at det skulle være minst en pedagogisk leder per syv barn under tre år, og en pedagogisk leder per 14 barn over tre år. Hva gjelder bemanningsnormen, skulle det være minst en ansatt per tre barn under tre år, og en ansatt per seks barn over tre år (Utdanningsdirektoratet, 2018).

3.3 Rammeplanens innhold og oppbygning

Dagens rammeplan er bygget opp av ni ulike kapitler som tar for seg et spenn fra barnehagens verdigrunnlag til barnehagens arbeidsmåter, i tillegg til barnehagens syv fagområder fordelt på:

- Kommunikasjon, språk og tekst
- Kropp, bevegelse, mat og helse
- Kunst, kultur og kreativitet
- Natur, miljø og teknologi
- Antall, rom og form
- Etikk, religion og filosofi
- Nærmiljø og samfunn

Fagområdene er tilnærmet uendret, med unntak av at fagområdet «Natur, miljø og teknikk» fra rammeplanen 2006, nå er endret til «Natur, miljø og teknologi». En endring som i midlertid er en distinktiv forskjell fra den gamle rammeplanen, er det nye kapitlet «Ansvar og roller». Det tar for seg spesifikt barnehageeier, styrer og pedagogisk leders ansvar i barnehagen og gjenspeiler dermed noen av måtene den nye rammeplanen skal være et tydeligere dokument for sektoren. Vi kan se at dette har sammenheng med de politiske endringene mellom økte midler og de nye pedagog- og bemanningsnormene. Som tidligere nevnt kommer dette i tråd med at nye rammeplanen skal være et tydeligere dokument som med dette kapitlet gir tydeligere forpliktelser ovenfor barnehagen.

4 Teori

I dette kapitlet skal jeg presentere det som blir oppgavens teoretiske rammeverk. Teoriene knytter seg til hvordan vi kan forstå diskurs som bidrag til å belyse oppgavens tema. De ulike teoriene og begrepene som presenteres operasjonaliseres senere i analysen av rammeplanen. Dette bygger på Foucault (Foucault, 1972, 1980, 1999) og Fairclough (Fairclough, 1992, 1995a, b, 2003). Jeg vil aller først se på diskurs i et generelt overblikk før det dykkes dypere inn i Foucault og Faircloughs diskursforståelse. De vil presenteres hver for seg, men vil nærmere avslutningen av kapitlet argumenteres for hvordan de sammen kan kombineres.

4.1 Hva er diskurs?

Intuitivt beskriver ikke nødvendigvis ordet "diskurs" noe for oss. Det kan tenkes å være et lite brukt ord i dagligtalen, og dermed fremmed. Om vi tar et utgangspunkt i selve ordet finner vi i Bokmålsordboka (2016) disse betydningene av diskurs

diskurs **m1** (fra latin 'det å løpe hit og dit', av *dis-* og *currere* 'løpe, springe') **1** samtale, (vidløftig) drøfting **2** i språkvitenskap: språklig enhet som er større enn en setning, tekst

Vi ser fra det latinske opphavet at ordet diskurs ikke nødvendigvis gir oss en mer relevant forståelse, snarere blir ordet mer som et overflødig synonym om det skulle ha blitt brukt i samme ordelag i vår tid. Derimot er diskurs i betydning som samtale, spesielt i tilknytningen til språkvitenskap i form av at det språket som undersøkes, en mer forståelig definisjon.

I følge Jørgensen og Phillips (1999) finnes det flere måter å forstå og definere diskurs på. Dette kommer av det som jeg tolker som en mer åpen og flerfoldig tilgang til diskursbegrepet. Dette betyr i midlertid at jeg som forsker må befeste mine tolkninger ut i fra de bestemte teorier som eksisterer rundt diskurs. Jeg kan dermed se på diskurs i lys av ulike tilnærminger, men må tydeliggjøre min posisjon. Hos Jørgensen og Phillips (1999) blir vi introdusert til tre ulike diskurstilnærminger; Laclau og Mouffes diskursteori, Potter og Wetherells diskurspsykologi og Faircloughs kritisk diskursanalyse som inngang til det diskursanalytiske feltet. Laclau og Mouffe har et noe abstrakt og teoretisk fokus knyttet til diskurs, mens diskurspsykologien gjennom Potter og Wetherell orienterer seg mot det mer

dagligdagse. Kritisk diskursanalyse finner vi som en hybrid mellom disse ytterpunktene (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 30). Det som skiller de ulike retningene fra hverandre omhandler blant annet synet på ideologi, diskursens rolle i vår måte å se på sannhet og det analytiske fokuset i det empiriske arbeidet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 28). For mitt prosjekt har jeg valgt å fokusere på diskursteori knyttet til Foucault i sammenheng med Faircloughs kritisk diskursanalytiske-metode.

4.2 Foucault

4.2.1 Diskurs

Når vi snakker om diskurs generelt, finner jeg det nødvendig å se på hva diskurs kan forstås som. Som jeg har vært inne på tidligere, er teoriene rund diskurs komplekst, og det er mange begreper som knytter seg til det. Det er derfor ikke så enkelt å peke på hva diskurs er. For min egen del, har det vært meningsfylt å forstå hva diskurs er, gjennom blant annet hvordan det det lar seg eksistere i vår hverdag. Allerede her ligger det en stor utfordring slik jeg selv opplever det, mellom å skille diskurs fra hva det er og hvordan det fungerer. Jeg vil senere i teksten komme inn på hvordan diskurs fungerer, men jeg velger å starte på denne enden slik at vi vil kunne unngå å overse viktige elementer og «tatt for gittheter».

Diskurs er «practices that systematically form the objects of which they speak.
(Foucault, 1972, s. 49)

Dette er en av måtene Foucault beskriver diskurs og setter delvis søkelyset på hva diskurs er. Oversatt er «praksiser» og «systematisk» ord som har en mer funksjonell betydning og som ikke nødvendigvis sier oss direkte hva det er. Det legger større vekt på hvordan diskurs fungerer og det blir slik jeg ser det ikke klarere av den grunn. Det er dermed ikke sagt at Foucaults intensjon med sitatet over var å legge dette fram for oss, men det speiler noe av den utfordrende situasjonen med det å skildre hva diskurs er gjennom ham.

Hos Foucault (1972) blir vi i «The Archeology of Knowledge» gjort oppmerksom på hvilken betydning begrepet «utsagn» har for hva en diskurs kan være. Når jeg leser Foucaults introduksjon til begrepet, er det omfattende og vanskelig å trekke ut en tydelig forklaring. Vi

kan likevel ta et standpunkt gjennom en kort, men eksplisitt setning hvor Foucault metaforisk beskriver «utsagn» som «atomet i en diskurs» (1972, s. 80). Begrepet «utsagn» blir dermed i en metaforisk overført forstand, diskursens byggesteiner. Hva utsagn betyr eller inneholder blir derfor avgjørende for en potensiell diskursforståelse. På bakgrunn av dette velger jeg å rette fokuset på Foucaults «utsagn». Her ser jeg at svaret om hva en diskurs kan forstås som finner sted.

Utsagn i dagligtalen kan trekkes til det vi ser på som språklige formuleringer som påstander, spørsmål og liknende. Utsagn i den forbindelse kan dermed forstås som språklige formuleringer vi gjør, enten det er muntlig eller skriftlig. Utsagn også knyttes til logikk med tanke på at utsagnene vi uttrykker oss med er det vi opplever som en sannhet. Et eksempel på dette kan være en barnehagelærers ytring ved å si at «barn har godt av fysisk aktivitet». Dette blir dermed et språklig utsagn fra barnehagelærers side. Det er imidlertid slik at Foucaults utsagns-teorier slik jeg tolker ham, ikke begrenser seg kun til det lingvistiske. På en side kan det tolkes slik at det har mindre betydning enn andre elementer, men at det lingvistiske likevel kan være en del av en diskurs utsagn.

I kapitlet «Defining the statement»(1972, s. 79-87) bruker Foucault mye plass på å se på vekselvirkningen mellom «logikk» og «lingvistikk» og i analysen av det. Det er et ettertrykkelig fokus på at å isolere utsagn til disse to måtene, vil kunne skape begrensninger for diskurs.

When one wishes to individualize statements, one cannot therefore accept **unreservedly** any of the models borrowed from grammar, logic and «analysis». In all three cases, ones realizes that the criteria proposed are too numerous and too heavy, that they limit the extent of the statement (min utheving). (Foucault, 1972, s. 84)

Videre skriver Foucault (1972, s. 84) at det i utsagn likevel kan forekomme som det beskrives i lingvistikk eller logikkens rammer, men at det ikke alltid gjør det. Presiseringen av dette gjør at vi kan forstå diskurs som noe mer enn kun knyttet til språk som noe nedskrevet eller uttalt.

Dette «mere» i lys av forrige avsnitt knyttes til det han kaller for utsagnets materialitet. Dette betyr ikke nødvendigvis at det er et fysisk objekt, men at utsagnene har en materialistisk eksistens (Foucault, 1972, s. 100). Dette kommer i flere forskjellige former som at ved å lese en tekst, som er full av setninger og som inneholder påstander vil kunne inneholde ulike utsagn. Utsagnet vil slik jeg forstår det ikke kunne ha eksistert uten at det var noen som fysisk skrev utsagnet. Det samme gjelder ved uttalte utsagn, og kan problematiseres gjennom at utsagn ikke kan eksistere om det ikke hadde hatt et subjekt som talte ordene gjennom sin munn. På den måten kan vi tolke at utsagn også kan inneholde handling. I tråd med det som jeg da har vært inne på vil disse handlingene kunne være et ledd i konstruksjonen av utsagn med utfall i eksempelvis lingvistiske setninger (Foucault, 1972, s. 88-100). Det blir da igjen et poeng å påpeke at utsagn på bakgrunn av denne forståelsen kan bety at det kan ses på som en del av lingvistikkens rammer, men at det ikke må isoleres og kan ses på som tale og handlinger.

Som jeg så vidt var inne på i forrige avsnitt spiller betydningen av subjektet en betydelig rolle. Som en videreføring av utsagnets materialitet kan vi si at et utsagn sier noe gjennom noe, av noen (nemlig subjektet). Foucault (1972, s. 100) skriver at «The statement is always given through some material medium...». Utsagnets medium (som eksempelvis tekst eller tale) ser jeg derfor som avhengig av at subjektet skaper mening for det gjennom handling. Tilbake til mitt tidligere eksempel om barnehagelærens utsagn om fysisk aktivitet, ville ikke det spesifikke utsagnet ha eksistert om barnehagelæreren (subjektet) ikke selv valgte å uttale seg muntlig. Når det kommer til «mediet» et utsagn går gjennom, er det eksemplifisert som tekst og tale, og slik jeg ser det kan det finnes et utallig andre medium som utsagn reiser gjennom i tillegg til dette. Tilbake til handling som en del av utsagnets konstruksjon, må vi da se på hvem som er subjektet bak mediet vi fokuserer på. Spørsmålet blir om vi da også kan se på et klesplagg, en mobil, eller andre fysiske objekter som bærere av utsagn som et såkalt medium.

Om en person(subjektet) velger å ta på seg(handling) ulltøy selv på en varm dag, kan dette signalisere denne personens utsagn om blant annet ulltøyets allsidighet (pusteevne, varmeregulering o.l.), eller at dette er et viktig plagg uten at personen selv har uttalt seg, men kun gjennom handlingen. Utsagn kan også gjennom en mobil være et medium for

utsagn. Retter vi fokuset mot produsentene av en moderne touch-telefon, kan vi kanskje si at de har fått et syn på at tastetelefoner ikke lenger anses som aktuelle og er et produkt som hører til fortiden. Hadde vi derimot rettet subjektfokus på selve forbrukeren av en tastetelefon ville vi kunne oppdage utsagn som at den fortsatt ses på som viktig. Det kan også oppstå andre utsagn knyttet til det som at personen ikke ønsker å støtte et materialistisk samfunn på grunn av et nyteknologisk jag og økonomisk vinning fra produsentens side. På disse måten kan et klesplagg eller en mobiltelefon være et medium for utsagn, og knytter seg på den måten til lingvistikk, logikk, handling og fysisk materialitet. Utsagn vil gjennom mediet vi tar for oss, i tillegg til subjektet vi velger å fokusere på være i et dialektisk forhold og gi oss ulike utsagn som ikke nødvendigvis er innenfor samme kontekst, men også kunne motsi hverandre.

Helt innledningsvis i dette kapittelet ble utsagn beskrevet som diskursens byggesteiner. Til å starte med har jeg da sett på hva utsagn i det hele tatt kan være. Utsagn i denne forstand sier noe om det subjektet mener er meningsbærende, viktig, og/eller anser som en sannhet (dette vil jeg komme nærmere innpå senere, og knytte opp mot subjektdannelsen). Det jeg har vært inne på hittil kan anses som innholdet i hver enkelt byggestein i en diskurs. En diskurs inneholder altså mange utsagn, men dette alene er ikke tilstrekkelig for å si hva diskurs er. Nå som vi har fått byggesteinene satt foran oss, må vi også se hvordan de kan bygges og hva resultatet kan bli i forlengelsen av å forstå diskurs. Når Foucault skriver at diskurs er «practices that systematically form the objects of which they speak» (1972, s. 49) forstår jeg det som at han referer tilbake til subjektet slik som jeg har sett på i eksemplene i forrige avsnitt. Objektet som han skriver om sikter seg til utsagnets tema, som i mine eksempler kan være en «ull» eller «mobil»-diskurs. Det er disse «praksiser» og «systemene», hvordan det kan oppstå, og hvordan utsagn utgjør en diskurs som vi skal se på videre.

4.2.2 Utsagn

Nå som jeg har skrevet om utsagn som blant annet handling og språklige formuleringer som bringes fram av et subjekt, er det interessant å se på hvordan akkurat disse utsagnene er blitt til. Utsagn tolker jeg som meningsbærende og sant for subjektet som uttaler seg. Dette forstår jeg som at utsagn ikke er tilfeldige, og vi må gå bakenfor de utsagnene som former

objektet(temaet) det sies noe om. Det kan da ses på som måten diskursproduksjonen fungerer. Det inneholder altså måter å se på hvordan utsagn blir styrt av en viss orden, mønster eller paradigmer. Når vi da ser på hvordan diskursens atom/byggesteiner som en metafor for utsagn blir til, blir disse elementene i tillegg til hva utsagn inneholder, det som former en diskurs.

We shall call discourse a group of statements in so far they belong to the same discursive formation (...) it is made up of a limited number of statements for which a group of conditions of existence can be defined». (Foucault, 1972, s. 117)

Som det står i sitatet over finnes det også en rekke «vilkår» (conditions) som former våre utsagn. Jeg skal rette fokuset mot hvordan utsagn blir til, men må også se på hvordan «makt»-begrepet hos Foucault slik jeg ser det, begrenser subjektet. Jeg skal aller først gå inn på det som hos Foucault kalles for «utelukkelsesprosedyrer» som består av tre deler (Foucault, 1999, s. 9-14).

Den første prosedyren består av *forbudet* (Foucault, 1999, s. 9). Med forbud menes det ikke som et eksplisitt forbud, snarere tvert imot er det de forbud som implisitt formidles vi må fokusere på. Det kan være lover, regler eller formuleringer som finnes i offentlige dokumenter som ved første øyekast fremstår som nøytrale. Ved å fungere som nøytrale utsagn, gjennom de mediene det går gjennom, vil disse formuleringene kunne få makt til å definere sannheten rundt objektet det rettes mot og dermed virke som virkelighetskonstituerende for subjektet.

Den andre utelukkelsesprosedyren omhandler en oppdeling og en forkastelse (Foucault, 1999, s. 10). Dette eksemplifiserer Foucault med motsetningen mellom fornuft og galskap gjennom den gales umyndiggjøring som er blitt påført ekspertene, altså legene. Den gales tale ble ikke ilagt betydning og kunne bli sett på som usann gjennom at andre fremstilte dem som syke. Dermed oppstod det også en praksis hvor den gales tale ikke ble lyttet til og de mistet med det sin egen mulighet til å definere seg selv.

Det tredje utelukkelsesprosedyren Foucault (1999, s. 11) beskriver er skillet mellom sant og falskt. Som det blir beskrevet har det alltid vært en vilje til viten, en søken etter sannhet. Dette er sannheter som har blitt formidlet av blant annet eksperter, lærde eller andre, som igjen blir opprettholdt gjennom institusjonelle praksiser. Dette blir rådende diskurser og gjennom makt avfeier andre sannheter som utfordrer de allerede etablerte praksisene og forståelse for et tema og blir sett på som falskt.

Som vi har sett på er disse tre utelukkelsesprosedyrene en måte å forstå diskursproduksjonen på. Gjennom å se på hva som kan forme, begrense og hva som gir de ulike utsagn en form for legitimitet eller blir avfeid, gjør oss bedre i stand til å forstå objektet det rettes mot. Forbud, fornuft og galskap og sant og falskt er prosedyrer som er med på å skape en diskurs. Felles for disse tre utelukkelsesprosedyrene er et annet begrep som står sentralt hos Foucault, nemlig maktbegrepet. Som jeg har pekt på er det mulig å se på makt som en stor del av diskursproduksjonen, men hvordan makten påvirker eller gjør seg gjeldene er ikke alltid like synlig for oss.

4.2.3 Makt

Som mange av Foucaults begreper som vi har vært innom tidligere, må heller ikke «makt» forstås som noe ensbetydende og bokstavelig. Det noe annet enn det vi forbinder med makt i vår hverdag. Han skriver at:

What makes power hold good, what makes it accepted, is simply the fact that it doesn't only weigh on us as a force that says no, but that it traverses and produces things, it induces pleasure, forms knowledge, produces discourse. (Foucault, 1980, s. 119)

Makt inneholder ikke kun den formen for makt som vi kan forbinde med undertrykkelse. Makt blir i denne forstand sett på som noe produktivt. Makten produserer diskurser, og dermed sannhet, viten og er et element for subjektivitet. Makt kan derfor anses som noe positivt til forskjell fra det vi kan kjenne det som fra før. Det blir likevel viktig å påpeke at selv om Foucault beskriver makt som noe produktivt, sett som positivt, utelukker han ikke det faktum at makt likevel er begrensende.

Når vi retter makt-begrepet mot subjektet, er det et viktig element som utgjør hvordan verden kan se ut for oss. Som nevnt blir våre utsagn styrt av ulike utelukkelsesprosedyrer som gjennomsyres av makt. Våre utsagn kan være bundet i språk, handling og materialitet. Dette er noe som også fører til en viss praksis, slik vi ser av utelukkelsesprosedyren «sant og falskt». Makt blir dermed vesentlig i forhold til vår omverden. Ikke bare hvordan vi opplever det, men hvordan vi agerer i forhold til andre. Det produserer vår viten i forhold hva vi kan gjøre og tale om, men er også det som begrenser oss i de samme situasjonene.

Slik som makt har blitt blir beskrevet ovenfor, eksisterer ikke makt uten viten/sannhet. Makt er ikke nødvendigvis noe som påføres fra en dominerende part mot en annen svakere part. Maktbegrepet handler i mindre grad om at det utøves makt, og heller hvordan makt fungerer og får effekt som et ledd mot at subjektet lar seg sirkulere innenfor en gitt diskurs. Noen av måtene å avdekke dette på er å blant annet bruke de utelukkelsesprosedyrene som er presentert ovenfor. Foucault (1980, s. 132) skriver at det er en kamp om sannheten, og med det, en kamp om subjektets diskurs. Jeg tolker det som maktens begrensninger og muligheter i forhold til hva vi kan se på som sant eller ikke.

Gjennom maktbegrepet kan vi se hvordan en diskurs, som inneholder et sett med utsagn lar seg påvirke subjektet. Samtidig vil andre utsagn om samme tema kunne utgjøre en ny/annen diskurs som utfordrer til viten/sannheten om det gitte tema. For det er ikke slik jeg tolker diskurs hos Foucault at det kan være en så totalitær diskurs at det er kun den ene diskursen som råder som det eneste sanne. Det vil alltid komme inn nye utfordrere. Som et eksempel på dette kan vi ta for oss «Uforsvarlig»-debatten som har figurert i mediebildet det siste året. Dette handlet om hvordan barnehagefeltet selv tok et opprør med det som de mente var et for dårlig bemanningsgrunnlag som ga dårlig kvalitet i barnehagen. Imidlertid mente politikere at bemanningsnormen som hadde blitt innført, skulle være tilstrekkelig og bra nok for å opprettholde kvaliteten. Dette skapte to fronter i diskursen om hva som utgjorde «god/dårlig kvalitet i barnehagen». Begge parter uttalte seg om temaet gjennom debatter, tv-innslag, avisartikler, men hadde på hver sin måte ulike utsagn som legitimerte deres diskurser. Dette er et eksempel på hvordan diskurser stadig kan havne i en maktkamp om hegemoni.

4.2.4 Diskursive formasjoner

Som vi kan se henger utsagn, utelukkelsessystemene og makt sammen og er en av de elementene som omtales som «diskursive formasjoner». Det blir i denne sammenheng forstått som formasjonen av diskursen, og tolkes i retning av ulike vilkår som gjør seg gjeldene for at diskursen lar seg konstituere og tre inn i den hegemoniske kampen. I «The Archeology of Knowledge» presenterer Foucault 4 ulike hypoteser på hvordan diskursive formasjoner oppstår (Foucault, 1972, s. 31-35). Det er 4 forskjellige hypoteser, men de har likevel en ting til felles for den diskursive formasjonen. Den 4. hypotesen er den hypotesen som Foucault selv slik jeg leser det, legger størst vekt på. Jeg skal ikke gå nøye inn på disse hypotesene, men de er viktige å få med seg når vi skal se på det som de har til felles som Foucault bygger videre på.

Den første hypotesen han tar for seg handler om vi kan definere en diskursiv formasjon ved å se på det den handler om. Den andre hypotesen handler om hvordan en diskursiv formasjon kan defineres ved å se på utsagnenes form og de sammenhengene det har. Den tredje hypotesen om hva en diskursiv formasjon er, kan være å se på samspillet til de ulike begrepene som brukes. Den fjerde hypotesen han kommer opp med til å definere en diskursiv formasjon er at det gjøres gjennom de temaene formasjonen tar for seg. Disse hypotesene bygger på fire allerede avkreftede hypoteser der det de alle har til felles er en «spredning» som Foucault mener at det finnes en «regularitet» som kan avdekkes (Foucault, 1972, s. 38).

Foucault beskriver det som et «spredningssystem» (Foucault, 1972, s. 38). Med det menes at når vi kan beskrive, mellom en rekke utsagn som en spredning, mellom objekter, typer av utsagn eller tematiske valg, så kan vi finne en regularitet. I denne regulariteten menes det at vi kan finne sammenhengen mellom en orden, korrelasjon, posisjon, funksjon og formasjoner som definerer hvordan sannheten rundt et tema blir til, og blir dermed gjennom undersøkelsen og beskrivelsen av det, de elementene som utgjør en diskursiv formasjon (Foucault, 1972, s. 38)

På denne måten gjør det også oss i stand til å prate om en diskursiv orden. Når vi med det overnevnte klarer å fastsette utsagn til en viss diskurs, kan vi også se for oss at det eksisterer

flere diskurser om det samme. Jeg har vært inne på at det eksisterer en hegemonisk kamp mellom diskurser, og med det føyer de seg også inn i en orden etter hvem som står øverst. Jeg gjør et forsøk på å eksplisitt befestе viktigheten av hvordan diskurser om et gitt tema, aldri vil stå alene, men utfordret gjennom det vi har sett på i maktbegrepet. Det er likevel ikke hvilken diskurs som får trone øverst som er av største betydning i et diskursanalytisk prosjekt, men som i et Foucault-inspirert perspektiv, vil det være å se på de mekanismene bak diskursen som har gitt de mulighetene til å tre frem gjennom den diskursive formasjonen.

4.2.5 Subjektdannelsen i lys av diskurs

Når jeg skriver om subjektdannelse, omhandler dette i denne konteksten om vår forståelse for verden. Det innebefatter hvordan vår selvbevissthet kan bli til og hvordan dette blant annet styrer våre oppfatninger om det som rører seg for oss. Dette knytter seg også til blant annet identitet og ideologier. For selv om diskurs i stor grad kan knyttes til metode og diskursanalyse, har det også stor påvirkning på vår «viten i verden». I mitt diskursanalytiske prosjekt blir det for meg unaturlig å skrive om diskursanalysen uten å ta for meg subjektdannelsen i diskurs.

Jørgensen og Phillips (1999, s. 12) beskriver dette som en «pakkeløsning» hvor blant annet pakken inneholder: 1. filosofiske (ontologi & epistemologi) hva gjelder språkets rolle i konstruksjonen av vår verden, 2. teoretiske modeller og 3. det metodologiske aspektet om hvordan man griper det an ved et empirisk arbeid. Det vil altså si at denne utfordrende pakken som diskursanalyse befinner seg i omhandler mye mer en selve det som ved første øyekast kan virke som å kun omhandle en metodisk tilnærming. Når jeg ovenfor skriver vår «viten i verden» setter jeg dette parallelt med hva det er i vårt epistemologiske syn som det er vi legger vekt på. Når vi ser på hvor diskurs befinner seg, fra et mer overordnet vitenskapsteoretisk perspektiv er det noen aspekter som er verdt å nevne med tanke på videre lesning i forhold til forståelsen av subjektdannelsen i diskurs.

Det første handler om hvor diskurs(analyse) befinner seg i dette mylderet. Aller først må det forklares at det ikke er min intensjon å fastlåse og kategorisere dette så rigid som min fremstilling muligens kan bære preg av, og kan dermed virke noe banalt. Det er altså gjort

med den hensikt av å få en oversikt og skape mulighetene til å se på hvordan dette henholdsvis skiller seg ut fra de andre teoretiske retningene. Om vi tar utgangspunkt i Foucault som har hatt en stor innvirkning på diskursanalysens felt, vil vi kunne se at dette retter seg mot er mer poststrukturalistisk forankring. Dette kommer av det som jeg har vært inne på tidligere, språkets betydning for dets epistemologiske syn (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 399). Dette fører oss naturlig til hvordan en forholder seg til «sannhet» knyttet opp til dette.

Språk i videste forstand kan inneholde elementer som gjør at det vi kan kalle en «objektiv» forståelse av sannhet, problematiseres, blir til gjenstand for diskusjon og som blir et utfordrende fenomen å forholde seg til (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 392). Retter vi blikket mot forskning ser vi at språket har en sentral betydning. Dette innebærer en problematisering av «objektivitet», speiling av virkeligheten, klarhet og rasjonalitet da det inneholder tolkninger, metaforer og tvetydighet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 392). Dette betyr altså at det til en viss grad utfordrer og distanserer seg fra en objektiv epistemologi, hvor subjektivitet trekkes frem som et holdepunkt som kan være til forskjell til for blant annet de mer modernistiske forståelsene. Med dette har vi altså kommet et steg videre ved subjektdannelsen.

Objektivitet og subjektivitet blir dermed to ord som har betydning for subjektets «virkelighetsforståelse». Slik som det er beskrevet ovenfor i dette avsnittet omhandler subjektdannelse i stor grad om hvordan det får en betydning i et vitenskapsteoretisk ståsted. Dette har selvfølgelig påvirkning for subjektet i form av deg og meg, og vår subjekt-«dannelse». For uten en slik bevisst inngang ville det ha vært svært vanskelig å i det hele tatt skrive om temaet, om vi ikke hadde gjort oss klar over noen av de epistemologiske betydningene det har ved å befeste seg ved denne forståelsen.

I forståelsen av selve subjektdannelsen må det også ses i sammenheng med hvordan diskurs virker i det daglige. Jeg skal ikke gå grundig til verks med dette, da jeg heller henviser til kapitlet om diskursens virke (kap. 4.2.4), men trekker ned noen av hovedpunktene her. De forrige avsnittene fungerer som et meta-blikk på subjektdannelsen. Det sier ikke nøyaktig hva eller hvordan det fungerer, men peiler oss inn på fundamentale elementer som må

klargjøres for oss. Slik at når det skrives om hvordan vi epistemologisk distansere oss fra et objektivt syn på sannhet, har dette direkte innvirkning på subjektet. Slik som makten (se kap. 4.2.3) fungerer, impliserer dette at våre meninger ikke stammer fra oss som subjekt i den forstand at vi er subjekter med våre egne meninger og styres oss selv ut ifra det. Det kan derimot beskrives som det motsatte. Våre tanker og meninger har blitt til gjennom diskursive kamper som gjenspeiler «diskursene» vi befinner oss i. Selvet som subjekt blir nærmest et medium for diskursene, som igjen påvirker hvordan vår subjektdannelse blir til vår viten til verden.

Grunnen til at jeg har viet så mye plass til diskusjonen om objektivitet og subjektivitet handler om diskursenes virke. Diskurser står alltid i en maktkamp mot hverandre. Diskurs eksiterer ikke alene, men hver og en av dem kjemper om å bli den hegemoniske diskurs innenfor en diskursorden. Det vil si at personen som styres av en diskurs, vil anse dette som en «sannhet». Det blir dette som blir virkelig for dette subjektet, og alle andre som befinner seg innenfor den gitte orden. Hos Foucault (1999, s. 15) blir vår kunnskap om et gitt tema, begrep eller i det hele tatt hvordan vi prater om det, styrt av utelukkelsesprosedyrene. Sagt på en annen måte: diskursen tar makten fra oss som subjekt, til å definere for oss hva som er en "sannhet". Diskursene blir til gjennom oss som subjekter, og det er i denne prosessen hvor vår subjektforståelse dannes. Med dette kommer vi også til *subjektposisjoner*. Dette betyr ikke at subjektet selv inntar en posisjon, men subjektposisjon er de prosessene som er med å posisjonere subjektet innen en gitt diskurs gjennom makten. Det vil si at subjektet ikke inntar, men befinner seg i en posisjon som avgrenser og rettferdiggjør hva som ses på som legitimt i deres virkelighetsforståelse (Foucault, 1972, s. 50-55). Dermed ser jeg på subjektposisjoner nært tilknyttet til det jeg tidligere har beskrevet som subjektets «vitene til verden».

For å se hvordan dette kan utspille seg i hverdagen velger jeg å eksemplifisere dette gjennom barneoppdragelse i form av utøvelsen av vold. I Norge er det høy konsensus om at det å slå barn, eller det å fysisk straffe barn er en handling som ikke skal utføres. Dette befester seg også gjennom Barneloven hvor all form av fysisk vold er forbudt, og trer inn som en straffbar handling. Det finnes likevel mange episoder hvor dette har funnet sted i Norge, og vi skal ikke langt tilbake i tid før det var vanlig å få en «klaps» av læreren på skolen

om eleven ikke hadde oppført seg som forventet. I utlandet ser vi også at det i mange land er en vanligere praksis til å ty til fysisk avstraffelse av barn, hvor dette i Norge nå forbindes som en straffbar handling.

For mange av oss vil det virke uhørt å ty til fysisk avstraffelse av barn, noe som kan ses på som en kollektiv oppfattelse av en slik handling for oss i Norge. For andre vil dette være en mer naturlig handling som ikke reiser tvil og ubehag, og dermed fungere som en annen kollektiv oppfattelse om at det er en handling som er tråd med deres måte å drive oppdragelse. Med dette kan vi også kategorisere dem i to ulike subjektposisjoner. Hver av disse to subjektposisjonene ser på deres handlinger, eller «begrensningen» av handling som det «rette», og som blir opprettholdt av diskursive praksiser og maktkamper. Om vi kan se på disse to posisjonene som to ulike barneoppdragelsesdiskurser, kan vi se at det for det første har skjedd en endring i diskursordren, og at de fortsatt kjemper mot hverandre om å være hegemonisk. Samtidig vil ingen posisjoner være så totalitære at de råder som en objektiv «sannhet», om eksemplet barneoppdragelse (eller hvilket som helst annet), og vil dermed alltid bli utfordret av andre diskurser. At det tidligere var tillatt at lærere klapset til skolelevne på hånden, hvor vi nå ser på det som en straffbar handling tyder på at denne diskursive forandringen som har funnet sted, og de prosessene hva gjelder sosiale praksiser og maktkamper kan ha bidratt til at mange av subjektene har endret subjektposisjon ved å ha endret sitt syn(les: virkelighet) på vold som en naturlig/unaturlig del av barneoppdragelsen.

4.2.6 Foreløpig oppsummering

Diskurs i lys av Foucault fungerer slik jeg har tolket det som en måte å rekonstruere utsagnenes skjulte mekanismer. Vi må avdekke maktposisjoner og den sosiale konteksten som den som uttaler seg befinner seg i. Diskurs er med på å åpne opp for og samtidig begrense hva vi kan oppfatte som en «sannhet». Makt eksisterer i alle diskurser, og er nært knyttet opp til kunnskap og teorier som til enhver tid eksisterer innenfor et fagfelt eller institusjon (Holten, 2012, s. 54-55; MacNaughton, 2005, s. 20). Foucaults tilgang gjør oss på denne måten i stand til å se de ulike diskursene om lek i lys av rammeplanen gjennom å bidra til en forståelse for hvordan diskursene kan ha blitt til. For diskurser kan forstås som en blanding mellom tekst, sosiale praksiser og fysisk materialitet (Nilsen, 2012, s. 149).

4.3 Fairclough

4.3.1 Lingvistikk hos Fairclough

Norman Fairclough er det vi kan kalle for en språkforsker og arbeider ut i fra en kritisk lingvistisk tradisjon som står i sterk inspirasjon til Michael Halliday (Fairclough, 1992, s. 26) Det går i følge ham ut på å kombinere lingvistisk tekstanalyse med samfunnsvitenskapelig teori om språkets funksjoner i politiske og ideologiske prosesser som knytter seg til funksjonell lingvistisk teori som er assosiert med Halliday .

Fairclough (1992, s. 27, 74) skriver at målet til tidligere kritiske lingvistiskere var gjennom å kombinere den tradisjonelle lingvistiske tekstanalyse med Hallidays teorier, skape en analytisk metode som også var fruktbar for andre enn lingvistiskere selv. Faircloughs teorier er i seg selv et bidrag til dette, og gir oss tilgang til en diskursanalyse som kombinerer denne kritiske lingvistiske tekstanalysen med et bredere sett samfunnsvitenskapelige teorier, men som også må ses på som del av metode.

Faircloughs tilnærming er en lingvistisk tekst-orientert diskursanalyse. Dette betyr at han ser på språk, både det skriftlige og uttalte, som tekst. Tekst blir i denne forstand utvidet til å også se på for eksempel transkripsjoner av intervjuer, visuelle bilder og reklamer som har kombinasjon av både bilde og tekst, som tekst (Fairclough, 1992, s. 4). Dette kombineres med samfunnsvitenskapen gjennom blant annet Foucault, og bidrar til en tilnærming som kan brukes til å undersøke sosiale endringer.

Dette gjøres ikke bare gjennom tekstanalyse, men som nevnt er den likevel tekstorientert. Hans tilnærming beskrives som en multifunksjonell metode som innebærer en tredimensjonell analyse av det som kalles for «tekst», «diskursiv praksis» og «sosial praksis» (Fairclough, 1992, s. 4,8). Før vi beveger oss inn på den tredimensjonelle metoden, må vi først ta for oss det lingvistiske fokuset i diskursbegrepet slik den blir beskrevet av ham selv. Det skildrer noe annet enn det som jeg har beskrevet den som hos Foucault, men fungerer ikke som en motsetning, heller som et bidrag til å utvide diskursbegrepet ytterligere. Fairclough bidrar til å åpne opp for en videre forståelse av diskurs, og er til sammenlikning med Foucault mer fokusert på lingvistisk analyse hva gjelder diskursanalysen.

4.3.2 Diskurs hos Fairclough

Fairclough anvender altså tekstanalyse til å få innsikt i hvordan diskursive prosesser fungerer (som de blir beskrevet i forrige avsnitt) gjennom å se på spesifikke tekster. Innledningsvis skrev jeg at han er mer enn kun lingvistisk tekst-orientert, og dette handler om at ved å kun å konsentrere seg om tekstanalyse, mener han at det skapes begrensninger i forhold til å se forbindelsen mellom teksten og samfunnet (Fairclough, 1992, s. 28). Dette skiller Fairclough fra andre kritiske lingvistiskere som da kun forholder seg til tekst. Han beskriver begrensningene som todelt (Fairclough, 1992, s. 28-29); for det første fokuseres det for mye på teksten som produkt, altså blir det ikke lagt nok vekt på prosessen som ligger bak den produserte teksten. Det andre er det ensidige fokuset på diskurs som tar for seg den sosiale reproduksjonen av allerede eksisterende sosiale relasjoner og strukturer, og neglisjerer dermed diskurs som en domene der sosiale kamper, endringer i diskursene selv, som en dimensjon for videre sosiale og kulturelle forandringer.

Fairclough sin bruk av diskurs foreslår språk som en form for sosial praksis, snarere enn en individuell form for aktivitet (Fairclough, 1992, s. 63). Med det tar han også utgangspunkt i at det er gjennom vårt språkbruk at diskurs blir en handlingsmåte til hvordan vi forholder oss til verden. «It implies that discourse is a mode of action, one form in which people may act upon the world and specially upon each other, as well as a mode of representation» (Fairclough, 1992, s. 63). Det er altså ikke kun gjennom språket at vi kan få fremstillinger av verden, men at det også gir oss muligheten selv til å beskrive den. Fairclough legger på denne måten i mye større grad vekt på språkets betydning, enn det Foucault generelt gir uttrykk for.

Som vi har sett på til nå, består diskurs hos Fairclough i stor grad av tekst. Det vil si at sosiale og kulturelle prosesser innehar lingvistiske diskursive tendenser i form av at det er språket som bidrar til å forme det. Tekst kan ses på som diskursive praksiser, gjennom at de har blitt produsert og fortolket. Vi skal videre se på betydningen av å se på tekst i lys av diskurs som diskursive praksiser og den oppfattelsen av at den i tillegg til å være konstituerende også er konstituert.

Diskurs blir i denne sammenheng en form for sosial praksis, som både konstituerer og er konstituerende for andre sosiale praksiser. Fairclough (1992, s. 65) skriver at diskurs er med på å reprodusere samfunnet, samtidig som det er med på å forandre det. Det blir et dialektisk forhold mellom diskurs og sosiale strukturer, og med sosiale strukturer menes de sosiale relasjonene i samfunnet og i enkelte institusjoner, sett på som en helhet (Fairclough, 1992, s.64). Dette kan forstås gjennom de tre aspektene ved diskurs som Fairclough mener gir en konstruktiv effekt. For det første bidrar diskursen til konstruksjonen av sosiale identiteter og subjektposisjoner (se også kap. 4.2.5 om subjektdannelse i lys av Foucault). For det andre bidrar diskurs til å konstruere sosiale relasjoner mellom mennesker. Og for det tredje bidrar diskurs til konstruksjoner av systemene rundt kunnskap/sannhet (1992 s. 64). Et av eksemplene han viser til, er være lærernes og elevenes identiteter og relasjonene mellom dem, som kun kan reproduseres, om de språklige utsagnene knyttet til relasjonene og identitetene er konsistent og kontinuerlige. Likevel er relasjonene og identitetene åpne for transformasjoner, endringer, som kan stamme fra en annen diskurs; eksempelvis hvordan kommunikasjonen foregår i klasserommet, skolegården, på lærerværelset eller i utdanningspolitiske debatter og så videre (Fairclough 1992, s. 65).

4.3.3 Foucault og Fairclough

Den forståelsen av diskurs som jeg har beskrevet hos Fairclough i forrige avsnitt skiller seg noe fra hvordan man kan forstå diskurs i lys av Foucault. Fairclough bygger mye på det som er Foucaults bidrag til de sosiale teoriene rundt diskurs, som vi kan se av forrige avsnitt. Det bygger mye på sammenhenger mellom diskurser, makt, kunnskap og hvordan diskurs fungerer i sosiale forandringer (Fairclough, 1992, s. 38), men dette kommer altså i fravær av språk i en lingvistisk orientert forstand. Metodisk blir dette utfordrende å kombinere da Foucault er mindre lingvistisk orientert, der Fairclough ser på tekst som utgangspunktet for diskurs. Likevel legger Fairclough stor vekt på Foucaults teorier, og utfordringen springer videre ut fra hvordan vi skal kunne kombinere dette. I mangel på et lingvistisk analytisk fokus hos Foucault kan vi imidlertid legge vekt på Foucaults teorier om diskurs, innad i en tekstorientert diskursanalyse som presentert gjennom Fairclough, være en fruktbar metode til å angripe et datamateriale som er bestående av skriftlig tekst.

Til nå ser vi at Faircloughs fokus på lingvistikk og tekst kan skille seg fra Foucault og noe av den samfunnsvitenskapelige tilnærmingen til diskurs isolert sett. Det som er spennende med Faircloughs diskurstilnærming er fusjonen mellom det lingvistiske og den samfunnsvitenskapelige tilnærmingen av diskurs gjennom Foucault. Disse tilnærmingene skilles i det analytiske arbeidet, men hvor det overordnet er med på å bidra til å utvide diskursbegrepet. Jeg ser ikke på det som problematisk å kombinere Fairclough og Foucault hva gjelder diskurs-teorien. Fairclough er interessert i å analysere de sosiale endringene som skjer i samfunnet, hvor det metodiske og analytiske forankringspunktet ligger i tekst. Dette fokuset stilles det i mindre grad av hos Foucault, hvor det hos Fairclough er tekstlig manifestert. Likevel ligger likheten i hos dem begge rundt den sosiale praksisen som et element i diskursen. På denne måten ser jeg Faircloughs teorier som styrket, og ved å utføre denne kombinasjonen, muliggjøres en bredere tilnærming til diskursbegrepet ved at vi kan få en bredere og mer nyansert forståelse for de egenskapene som kan påvirke og konstituere diskurser gjennom en lingvistisk og samfunnsvitenskapelig tilnærming

Med Foucault som et utgangspunkt, vil kritisk analyse av diskurs være opptatt av historiske undersøkelser av makten som har ført til subjektdannelsen, temaet/objektet for diskursen og de elementene som begrenser og muliggjør handlingene innenfor den gitte diskurs. Til tross for det gir ikke Foucault oss de store analytiske hjelpemidlene hva det gjelder å kunne avdekke eller forstå hvordan praksisene rundt tale og tekst påvirkes, samtidig som det er en del av et større sett av sosiale diskurser. Da kan vi gjennom Faircloughs lingvistiske fokus, i kombinasjon med Foucault få de redskapene som gir oss mulighetene til å se diskurs som en sosial praksis. Dette skjer gjennom å bruke Foucault i sammenheng med Faircloughs mikroanalytiske tekstanalyse for å kunne få en forståelse for Foucaults makrotilnærming ved at det åpner opp for å kunne se de diskursive egenskapene i nedskrevet tekst og tale (Luke, 1995, s. 10). Denne kombinasjonen vil da skje gjennom det jeg innledningsvis i kapittel 4.3.1 omtalte som Faircloughs tredimensjonale analyse som det metodiske verktøyet i møte med datamaterialet. Der vil Faircloughs tekstanalyse forekomme ved første instans gjennom «tekst», og Foucaults bidrag kommer til syne gjennom «diskursiv praksis» som begge skaper mulighetene for å kunne si noe om den «sosiale praksisen». Dette er de tre ulike dimensjonene i Faircloughs analysemodell som jeg senere skal gå nærmere inn på. Imidlertid velger jeg å gå nærmere inn på et begrep som brukes innenfor «diskursiv praksis» som kalles

for intertekstualitet. Intertekstualitet har ut ifra det jeg har tolket det som, en lingvistisk forankring, men som jeg likevel ser er et av de sterkeste begrepene som kan binde Fairclough og Foucault sammen, vise deres potensiale i et analytisk perspektiv, i tillegg til at det muliggjør en bredere forståelse rundt diskurs som jeg mener er verdt å vie større plass til.

4.3.4 Intertekstualitet

Intertekstualitet er et begrep som Fairclough (1992, s. 101) bruker gjennom Julia Kristeva & Mikhail. M. Bakhtin, og er et viktig begrep som er vesentlig innenfor den tredimensjonale analysemodellen som omhandler «diskursiv praksis». Jeg vil i denne omgang ta for meg begrepet intertekstualitet isolert fra analysemodellen da jeg ønsker å fremheve begrepet. Jeg vil på et senere tidspunkt komme tilbake til intertekstualitet satt i sammenheng innenfor den tredimensjonale analysemodellen. Grunnen til at dette begrepet får ekstra oppmerksomhet er at den er vesentlig i forhold til diskursforståelsen i lys av Fairclough. Intertekstualitet kan forstås i forlengelsen av diskurs slik jeg har belyst det ovenfor, og vil gjøre oss bedre i stand til å forstå den lingvistiske diskurstilnærmingen som Fairclough har til forskjell fra blant annet Foucault. Da begrepet intertekstualitet ikke har blitt dannet av Fairclough selv, men som han bygger på Kristeva og Bakhtin blir det naturlig at vi starter å se på intertekstualitet i lys av dem. Jeg vil trekke inn de elementene som er relevant i henhold til Faircloughs operasjonalisering av begrepet.

Selvet begrepet intertekstualitet var først brukt av Julia Kristeva i hennes essay «Word Dialogue and Novel», fra 1966 (Alfaro, 1996, s. 268). Kristeva var inspirert av Mikhail Bakhtin, og så på hans konsept rundt dialogisme som revolusjonerende. Bakhtin har selv aldri benyttet begrepet intertekstualitet, men Kristevas bruk av hans teorier viser at de grunnleggende inneholder en intertekstuell begivenhet. Det er altså gjennom Kristevas tolking av Bakhtin at begrepet intertekstualitet har fått sitt utspring, samtidig som Kristeva har vært en viktig person for at Bakhtins grunnleggende ideer har nådd ut til store deler av vesten (Alfaro, 1996, s. 275). Bakhtins syn på språk gir i følge Alfaro ham en «metaposisjon» da han ser på språk innenfor sosiale og historiske rammer gjennom at individet er konstituert av det sosiale, og at bevisstheten dermed blir til gjennom dialog og sammenstillingen med et sosialt «annet» (Alfaro, 1996, s. 273). Dette synet som gjenspeiler

hvordan individet konstitueres vil vi senere gjennom Fairclough kunne se tydelig inspirasjon til, og ikke minst parallellene som han bygger på gjennom Kristeva. Når det er sagt, vil jeg først og fremst fokusere på Faircloughs egne tolkninger og fremstillinger av begrepet intertekstualitet, men trekke in både Bakhtin og Kristeva hvor det gjør seg naturlig.

4.3.4.1 Tekst versus ytringer

Innenfor Bakhtins «dialogisme» eksisterer det som kalles for ytringer. Ytringer er i denne forstand en ytring gjort skriftlige eller muntlig og er en persons kommunikasjon-«enhet» som det fokuseres på (Alfaro, 1996, s. 273-274). Bakhtin mener at alle ytringer, enten det er gjennom samtaler, vitenskapelige artikler eller en roman alltid bygger på tidligere ytringer, og skaper dermed rammer for de nye som måtte komme frem av andre (Bakhtin, 1986, s. 89 gjengitt i Fairclough, 1992, s. 102). På denne måten tolkes Bakhtins syn på ytringer som relasjonelle, de er i dialog med hverandre da tidligere ytringer legger fundamentet for de nye. Ytringer vil dermed ikke kunne eksistere som en entydig enhet og vil alltid være påvirket av, samtidig som det påvirker nye ytringer (Alfaro, 1996, s. 273). Fairclough bygger på denne forståelsen av det relasjonelle mellom ytringer. Han bruker imidlertid ikke begrepet ytringer, men beskriver det som «tekst» (Fairclough, 1992, s. 102). Det som skiller tekst fra ytringer i denne forstand, er at Fairclough bygger i større grad sine begreper rundt begrepet intertekstualitet, noe som Bakhtin selv ikke opererer med. Som nevnt er det Kristeva som bringer frem intertekstualitet i lys av Bakhtin, men de grunnleggende premisene for intertekstualitet bygger i stor grad på det overnevnte.

4.3.4.2 Ambivalens = historisitet

Intertekstualitet er hos Kristeva (1986), er kort fortalt et konsept som ser på tekst som et dynamisk område, hvor tekstenes relasjonelle koblinger og praksiser er fokus for analyse. Et viktig begrep innenfor Kristevas intertekstualitet er det hun kaller for «ambivalens», som bygger på Bakhtins dialogiske prinsipper (Kristeva, 1986, s. 39). Hun skriver at vi må sette historien inn i teksten, og teksten inn i historien. Dette handler om at tekster bygger på hverandre, og at tekster aldri står «alene». En tekst vil alltid bygge på en eller flere tekster som vi gjennom analyse må avdekke. En tekst vil skapes gjennom at den repeterer andre tekster, men samtidig skape nye transformasjoner gjennom å bygge på ulike aspekter ved flere tekster. Ved å tilnærme oss tekst på denne måten vil vi kunne avdekke

intertekstualiteten den innehar. Fairclough (1992, s. 102) ser på «ambivalens» som en meget viktig faktor for intertekstualitet, og fremhever begrepets muliggjøring av forståelsen for samtiden og hvordan det er med på å forårsake sosiale og kulturelle endringer. Han beskriver det hele som en historisitet av tekst, og en måte å kunne se på hvordan vi gjennom intertekstualitesbegrepet får tak i hvordan diskurs kan endre og transformeres innenfor disse rammene. Fairclough (1992, s. 101) mener dermed at intertekstualitet må være et viktig fokus i diskursanalyse generelt.

4.3.4.3 Intertekstualitet hos Fairclough

Gjennom det overnevnte har vi fått en mulighet for større forståelse for hvilke elementer som er vesentlige for intertekstualitet slik den presenteres hos Fairclough. Jeg skrapet kun i overflaten hos Kristeva og Bakhtin, men det bidrar til å gi oss et noe mer nyansert bilde av begrepet. Videre skal vi se på hvilke trekk som det hos Fairclough settes eksplisitt fokus på når det omtales om intertekstualitet.

Intertekstualitet kan forstås som tekstens ulike måter å henvise til andre tekster på (Fairclough, 1992, s. 84). En måte å forstå dette på er å se på intertekstualitet som en måte å se på tekstens produktive kvalitet, altså hvordan det på denne måten både er med på å opprettholde og transformere en diskurs. Vi må se på den «intertekstuelle kjeden» som tekstene bygger på, hvordan de er linket sammen gjennom for eksempel at tekst, bilder eller andre elementer er blitt gjenbrukt. Dermed har intertekstualitet også et historisk fokus gjennom at det vektlegger å se på hvordan en tekst trekker på tidligere tekster, og hvilken betydning det har for samtiden. En tekst kan på denne måten bidra til å opprettholde en diskurs gjennom å ikke tilføye nye elementer, men kun å henvise til en eller flere spesifikke teksters allerede eksisterende elementer. På den andre siden vil den hegemoniske kampen i diskursorden gjøre at en tekst assimilerer, henviser eller omformulerer ulike elementer fra flere tekster og kan på denne måten bidra til å transformere eller skape nye diskurser (Fairclough 1992, s.85). Det blir i denne sammenheng viktig å igjen nevne at tekst hos Fairclough ikke begrenser seg kun til tekst i nedskrevet forstand, og at intertekstualitet kan kobles gjennom eksempelvis en forskningsartikkel, nedskrevne ord og tale.

Fairclough (1992, s. 117) skiller imidlertid mellom to ulike former for intertekstualitet, nemlig «manifest intertekstualitet» og «interdiskursivitet». Intertekstualitet innebærer å vektlegge heterogeniteten i en tekst, men til tross for det vil graden av heterogenitet variere ut ifra hvor kompleks tekstens intertekstuelle relasjoner er (Fairclough, 1992, s. 104). En svært markant form for intertekstualitet er «manifest intertekstualitet», hvor tekster åpenlyst bygger på andre tekster ved å for eksempel henviser direkte til andre tekster. «Interdiskursivitet er en mer indirekte og skjult form for intertekstualitet hvor det ikke eksplisitt henviser til andre tekster, men reproducerer diskurser (Fairclough, 1992, s. 84, 117). I tekster generelt kan det eksistere begge former for intertekstualitet, dog med varierende fokus på de ulike typene av intertekstualitet. Ta for eksempel en forskningsartikkel. I forskningsartikler vil det i de aller fleste tilfeller eksistere former for manifest intertekstualitet ved at den henviser direkte i teksten og i litteraturlister til andre artikler og forskningsarbeid som det er ment for oss å gjøre videre lesninger på. Det at jeg ovenfor i korte trekk har sett på hvordan Fairclough trekker på Bakhtin og Kristeva i forhold til intertekstualitetsbegrepet er i seg selv en intertekstuell kjede som har blitt «avdekket». Når teksters heterogenitet utfordres ved dens komplekse form for intertekstualitet, kan det komme i form av menneskers taler og verbale ytringer. Dette kan være nedskrevet tale eller opptak som tas i bruk som fokus i en analyse. Her vil det å avdekke en intertekstuell kjede være mer utfordrende da det kan bygge på ideologier o.l. hvor avsender av «budskapene» ikke nødvendigvis selv trekker linjene til andre, da det for en selv kan oppfattes som ens egen mening (Fairclough, 1992, s. 105). Dette føyer seg i større grad under interdiskursivitet.

Begge disse eksemplene kan tolkes som ytterpunktene på manifest intertekstualitet og interdiskursivitet. Begge former kan som nevnt gjøre seg gjeldende innenfor en og samme tekst, og gjør det dermed mulig for at det vil kunne oppstå motsigende utsagn om det samme temaet det uttales om.

Intertextuality is the source of much of the ambivalence of the texts. If the surface of a text may be multiply determined by the various other texts which go into its composition, then the elements of that textual surface may not be clearly placed in relation to the text's intertextual network, and their meaning may be ambivalent;

different meanings may coexist and it may not be possible to determine «the» meaning. (Fairclough, 1992, s. 105)

Dette legger oppmerksomheten rundt kompleksiteten som befinner seg i intertekstualitet. Å avdekke en intertekstuell kjede (network) kan i noen tilfeller være en enklere oppgave, men som vi ser kan den også by på store utfordringer. I større tekster vil det kunne finne motstridende utsagn, hvor det for meg som analyser teksten være store vanskeligheter med å slå fast hva avsender faktisk «mener» om temaet og får dermed samtidig utfordringer med å se hvilke diskurser som «subjektet» handler ut i fra.

Dette kan kobles tilbake til Foucaults syn på makt og hegemoni (kap 4.2.3) i diskurs. Intertekstualitetens ambivalens kan være preget av de hegemoniske kampene som diskurs(orden) innebefatter seg i. Det er ikke unaturlig at det hos visse objekter kan eksistere en mer dominerende diskurs, men til gjengjeld vil det være andre diskurser som opplever en større kamp om «sannheten». Dette kan gjenspeile seg i tekstenes heterogenitet ved at det får en mindre eller større grad av kompleksitet i relasjonene mellom hverandre. Fairclough (1992, s. 102-103) skriver at selvet konseptet rundt intertekstualitet i seg selv peker på «produktiviteten» (av diskurs) i tekst. Han skriver imidlertid videre at denne produktiviteten i praksis ikke er tilgjengelig for alle. Altså, skaperne av teksten, subjektene, vil være sosialt begrenset og betinget av ens eget maktforhold. Denne forståelsen finner vi igjen hos Foucault, omtalt som «subjektposisjon» som jeg skrev om i kapittel 4.2.5. Her kan vi se de klare måtene Fairclough og Foucaults teorier forenes som et praktisk eksempel på å kunne dra intertekstualitets-begrepet ut til en bredere forståelse rundt elementene i sosiale endringer. Parallelt bidrar dette til å utvide både det teoretiske, men også det analytiske aspektet ved vår diskursforståelse.

5 Metode

I dette prosjektet skal det foretas en samfunnsvitenskapelig tilnærming. Dette innebærer blant annet samfunnsvitenskapelig metode, som omhandler hvordan vi skal gå fram for å få informasjonen om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres. Det handler om hvordan vi samler inn, analyserer og tolker "data" som en del av empirisk forskning. Overordnet har samfunnsvitenskapen til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut, og er empiriske vitenskaper og henter belegg for sine påstander om samfunnet gjennom data på de områdene som undersøkes (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2010, s. 31; Solli & Balsvik, 2011, s. 17)

Johannessen et al. (2010, s. 36) skriver om data og empiri som to liknende begreper, men beskriver også deres distinktive forskjeller. På denne måten peker de på et tydelig tegn på hva som blant annet gjør at samfunnsvitenskapelig metode skiller seg fra naturvitenskapen. De beskriver empiri som utsagn om virkeligheten som har sitt grunnlag i erfaring. Dette understrekes ved at empiri ikke er selve virkeligheten, og at virkeligheten er omfattende og kompleks. Johannessen et al. (2010, s. 36) skriver at empiri kan forstås som data som er mer eller mindre vellykkede representasjoner av virkeligheten, og bruker data og empiri nærmest som synonyme. Forskjellen skjer i bruken av ordet data sett i betraktningen av naturvitenskapen. Sagt på en annen måte kan innsamlede data kalles for empiri, men selve ordet data kan forstås på ulike måter.

Uten å gå i detalj om hva naturvitenskapen består av, kan vi si naturvitenskapen forholder seg hovedsakelig til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser. Det er ikke mulig å diskutere med, eller spørre ut, disse studieobjektene som for eksempel kan dreie seg om atomer, celler eller dyr (Johannessen et al., 2010, s. 31). Dette betyr da at naturvitenskapen, til forskjell fra samfunnsvitenskapen, ikke innehar det menneskelige og relasjonelle aspektet i deres "data". I samfunnsvitenskapen ser vi på sosiale fenomener som må fortolkes. Studieobjekter er som oftest mennesker og deres samhandling, og unndrar seg dermed de type forklaringer som vi finner i naturvitenskapen, hvor naturforskeren er tilskuer til det som studeres (Johannessen et al., 2010, s. 31; Solli & Balsvik, 2011, s. 101). I samfunnsvitenskapen hvor studiefeltet er mennesker og kan innebefatte deres meninger og

oppfatninger om både seg selv og andre, er forskeren selv en del av det samfunnet som de studerer. Dette gjør studieobjektet komplekst og det kreves dermed et mangfold av fremgangsmåter og metoder (Johannessen et al., 2010, s. 31).

5.1 Kvalitativ metode

Metode er læren om de verktøyene vi kan benytte oss av for å samle inn informasjon(data), og er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på (Halvorsen, 2008, s. 20). Tjora (2017, s. 29) mener at våre generelle tanker rundt kvalitativ og kvantitativ metodetilnærming er med på å tilsløre de mer vesentlige forskjellene mellom metodene; som er andre aspekter ved det samme fenomenet. Man stiller andre spørsmål eller spørsmålene annerledes, og det skarpe skillet mellom disse to paradigmene brygges ofte under en oppfatning av at kvalitative studier er mer subjektive enn det kvantitative. Solli og Balsvik (2011, s. 17) skriver at dette i seg selv har ført til motsetninger og uenighet da denne diskusjonen oftest knytter seg mot hvorvidt samfunnsvitenskapene skal være lovsøkende og generaliserende, eller om de skal være rettet mot det unike og enestående ved det enkelte tilfellet. De påpeker videre at denne diskusjonen, og deres motsetninger har blitt tonet ned. Kvalitative og kvantitative metoder har nå i senere tid vist seg å være med på å utfylle hverandre i større grad (Solli & Balsvik, 2011, s. 17-18).

Kvantitativ metode har sin inspirasjon og henter mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapelig metode, men har samtidig tilpasset seg det aspektet at det er mennesker og menneskelige fenomener som studeres (Johannessen et al., 2010, s. 31-32). Tjora (2017, s. 30) peker på at det i blant annet kvantitativ metode har et større fokus på, og noe som er til forskjell fra kvalitativ metode, kan undersøke om en enighet rundt en påstand er systematisk relatert til demografiske variabler, politiske orientering, hva slags jobb og utdanning respondentene har og så videre. Kvalitativ metode har på sin side et større fokus på spesielle kjennetegn/egenskaper ved det fenomenet man skal studere, og er mer hensiktsmessig hvis vi skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, og som det er forsket lite på (Johannessen et al., 2010, s. 32). Det betyr i midlertid ikke at det ikke kan være fokus for kvalitative metoder. Eksempelvis vil diskursanalyse, som er en kvalitativ

metode hvor «tekst» fungerer som empiri, også ser det like interessante i empiriens konsistent så vel som det inkonsistente (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 466).

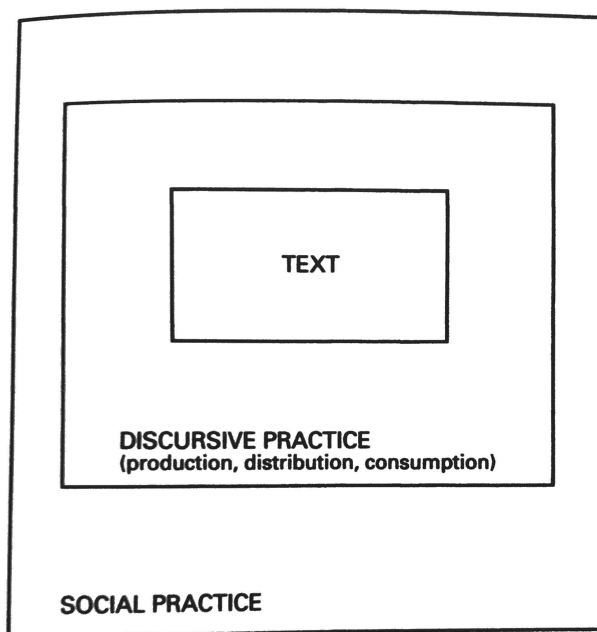
Metode handler om hvordan vi skal innhente, tolke og analysere. Derav vil mitt valg av metodisk tilnærming, enten det er kvalitativt eller kvantitativt, alltid avhenge av hva det er jeg ønsker å få svar på. Med tanke på at kvantitativ metode i større grad søker mot å kunne generalisere, hvor undersøkelser gjøres med mulighet for å gi en representativ oversikt (Solli & Balsvik, 2011, s. 19), virker det å være lite hensiktsmessig for mitt masterprosjekt. Ut ifra mitt tema og problemstilling vil jeg heller bruke en kvalitativ metodetilnærming, nærmere bestemt, dokumentanalyse i form av kritisk diskursanalyse. Dokumentanalyse er en overordnet metodisk tilnærming hvor det brukes dokumenter som er produsert for andre formål enn forskning. Dokumenter som datamateriale kan ofte brukes som et bakgrunnsdata, eller som tillegg til data fra eksempelvis intervjuer og observasjoner. Min studie vil i midlertid være et rent dokumentstudie, som kun vil bruke dokumenter som empiri.

5.2 Faircloughs tredimensjonale analyse

I denne delen av teksten vil jeg nå gå nærmere inn på det som er det metodiske verktøyet for denne oppgaven. I de foregående kapitlene har jeg i større grad fokusert på det teoretiske fundamentet hos Fairclough, hans bakgrunn og hvordan dette har latt seg kombinere med Foucaults diskursforståelse. Blant annet har begrepet intertekstualitet blitt tatt opp i en mer isolert fremstilling, og vil her gjøres eksplisitt hvordan det som et begrep innenfor denne metoden blir et produktivt element i samsvar med den totale tredimensjonale analysen. Den er som nevnt bestående av dimensjonene 1. «tekst», 2. «diskursiv praksis» og 3. «sosial praksis» som fungerer som tre ulike analysetrinn som geleides gjennom en mikro til makro-perspektiv. Samtidig som det kan ses på som et tre-trinns analysemodell blir dermed denne metodiske tilnærmingen også grunnlaget for en tredimensjonal oppfatning av diskurs.

Fairclough beskriver dette som hans forsøk på å komplementere tre ulike analytiske tradisjoner som er uunnværlig for diskursanalyse (Fairclough, 1992, s. 72). Dette inneholder altså da tradisjonene fra tekstnær og lingvistisk analyse fra lingvistikken, den

makrososiologiske analysen av sosial praksis i relasjon med sosiale strukturer, og den mikrososiologiske forståelsen av det å se på sosial praksis som noe vi aktivt produserer og gir mening gjennom «sunn fornuft». De ses på som avhengige av hverandre, og denne diskursanalytiske tilnærmingen skaper en vekselvirkning som det i analysen ikke alltid er like lett å skille. For selv om det vil være en metode til analyse, er det også en oppfatning av diskurs som helhet.



Figur 1 - Modell av Faircloughs tredimensjonale analyse hentet fra (Fairclough, 1992, s. 73)

5.3 Tekst

Tekst er et begrep som Fairclough i denne sammenheng bruker med inspirasjon fra Halliday, hvor språket ses på som en produktiv fremstilling av virkeligheten som tilegnes mening (Fairclough, 1992, s. 71). Tekst blir dermed «mikro» aspektet ved diskursiv praksis. Dette skjer gjennom det analytiske fokuset på lingvistikken i teksten ved å blant annet å se på tekstens struktur, grammatiske valg, modalitet, ordforråd og liknende. De er alle en del av tekstens struktur og grammatikk som orienterer seg mot hvordan mening skapes/forstås (Fairclough, 1992,

s. 138). På denne måten får vi tilgang til tekstens produktive karakterer. Det som kommer frem blir igjen gjenstand for analyse og settes deretter i sammenheng med «diskursiv praksis» og «sosial praksis». I forhold til å se på tekst som tegn, kritiserer Fairclough (1992, s. 74-75) mot et arbitrært syn på tegn generelt, og mener det er sosiale forhold som i stor grad avgjør hvordan ulike objekter blir nevnt. Som et eksempel på dette trekker han frem det at en terrorist, vil hos andre grupper bli kalt for en frihetskjemper. Poenget er at det gjerne ikke er så tilfeldig hvordan ting blir omtalt gjennom at det er akkurat de tegnene og formuleringene som brukes, danner mening rundt det objektet/temaet det skrives/tales om.

Jeg skal nå ta for meg de begrepene som vil bli brukt i analysen innenfor dimensjonen «tekst». Alle disse begrepene vil være en form for lingvistisk analyse, men jeg vil også gå inn på hva vi kan få ut av de ulike begrepene og hvordan jeg kan skille dem fra hverandre analytisk. Det må påpekes at mange av begrepene som vil bli presentert nå, kan dukke opp igjen i de to resterende trinnene i den tredelte analysen. Blant annet er intertekstualitet et begrep som i aller største grad inneholder lingvistisk egenskaper, men som vil brukes i den delen av analysen som kalles for «diskursiv praksis», selv om det i seg selv ville ha kunnet figurert innenfor tekstanalyse. Distinksjonen er at denne tilnærmingen ikke er en ren tekstanalyse, slik at rammeverket for metoden lar de tre ulike dimensjonene overlape hverandre (Fairclough, 1992, s. 75). Dette betyr at jeg skal foreta en tre-trinns analyse, hvor det skal gjøres et forsøk på å skille de tre ulike dimensjonene, samtidig som det tas forbehold om dimensjonenes vekselvirkning i forhold til begrepenes operasjonalisering.

5.3.1 Gramatikk

Gramatikk vil overordnet handle om store deler av tekstens oppbygninger, men det vil her settes fokus på hvordan sammensetningene av de valgte ordene konstruerer virkeligheten i form av leddsetninger og setninger. Vi skal altså se på hvordan virkelighetsoppfattelsen lar seg påvirke av grammatikken. Ved konstruering av setninger gjør man valg rundt strukturen som ilegges mening. Dette fører dermed parallelt til konstrueringen av sosiale identiteter, sosiale relasjoner, og kunnskap (Fairclough, 1992, s. 76).

5.3.2 Ordforråd

Ved analyse av ordforrådet, vil det i denne konteksten blant annet handle om å beskjeftige seg med den forståelsen av at ord har overlappende betydninger, samtidig som at ord forstås forskjellig ut i fra ulike domener, institusjoner, praksiser, verdier og perspektiver (Fairclough, 1992, s. 76-77). Det blir dermed lite hensiktsmessig å tenke at vi kan forstå ordets betydning kun ved å slå det opp i et oppslagsverk. Det ville i denne forstand blitt et naivt og lite produktiv tilnærming. Gjenstand for analysen blir dermed å se på hvilke alternativer rammeplanen velger i forhold til ordvalg, begreper eller handlinger om temaet lek. Samtidig blir det relevant å se på hvilke ord som utelates eller velges bort til fordel for det som er synlig for oss i teksten.

Samtidig skriver Fairclough at vi ikke kun må fokusere på enkeltordene isolert sett, selv om det kan være produktivt. Dette handler om at ordene i seg selv ofte er i relasjon til andre ord, og meningen kan få en annen betydning når det bygger på hverandre (Fairclough, 1992, s. 185). Uansett gjøres det valg i form av ordbruk, men disse valgene er ikke nødvendigvis av ren individuell karakter. Altså, vil ordbruken være påvirket av sosiale variabler og aspekter ved større kulturelle prosesser, noe som også gjelder for tolkeren av teksten. Dermed kan meningen bak utsagnene transformeres (Fairclough, 1992, s. 185).

5.3.3 Modalitet

Modalitet omhandler setningenes grammatiske dimensjon som er knyttet til affinitet (Fairclough, 1992, s. 158). Fairclough (2003, s. 117) skriver at når vi stiller spørsmål rundt modaliteten, handler dette om hvilken grad avsenderen får tilslutning eller skaper seg avstand til det som forstås som en sannhet. Videre skrives det også at det kan forstås som avsenderens/talerens dømmekraft i forhold til muligheter, men også forpliktelsene som uttrykkes. Dette vil altså si at alle utsagn vil ha en grad av modalitet knyttet til affinitet, som for meg i min forskerposisjon, betyr at når jeg analyserer modalitet, ser på hvordan dette påvirker leseren.

Modalitet i grammatikk er tradisjonelt assosiert med hjelpeverb som «må», «skal», «burde» og liknende som kan kalles for «modalverb». Fairclough (1992, s. 158) åpner imidlertid opp for en større variasjon innenfor modalitet og gir det dermed rom for flere nyanser enn de

nevnte hjelpeverbene. Dette kan forekomme i andre adverb som «muligens», «sannsynligvis», «åpenbart» og «definitivt», og deres likestilte adjektiv som kan skape nye variasjoner, som for eksempel «mulig» til adverbet «muligens». Dette kan knyttes til det som kalles for «level of comittment», som jeg velger å oversette til «graden av forpliktelse» (affinitet).

Generelt vil jeg altså se på verb som sier noe om måten noe blir uttrykt på (utsagn), for eksempel oppfordring, ønske, påbud, mulighet og liknende. Et eksempel på dette kan være "du bør helle ut vannet" eller "du skal helle ut vannet". Det sistnevnte av de to utsagnene kan oppleves som mer forpliktende en den første, selv om intensjonen kan ha vært den samme i begge tilfeller. Hos Fairclough (2003, s. 219) rettes fokuset mot modalverb med "levels of commitment». Det handler altså om at ord man velger setter rammer for hva som kan oppfattes som en sannhet på den ene siden og forpliktende og nødvendig på den andre siden. Selve modalverbet får også sin egen grad av "sannhet" eller "forpliktelse". Altså kan et modalverb for eksempel være forpliktende, men ha ulik grad av forpliktelse (se eksempelet om vann) (Fairclough, 2003, s. 220).

Samtidig som det fokuseres på det overnevnte skilles det i tillegg mellom en subjektiv og objektiv form for modalitet. Modalitet kan være subjektiv i den forstand at det subjektive grunnlaget for graden av affinitet knyttet til forslag, gjøres eksplisitt; «Jeg tenker/jeg mener/jeg tviler». På den andre siden, hvor modalitet blir objektiv, da i mangel på det subjektive forholdet, vil det forbli eksplisitt og gjør det utfordrende å vite om det er forfatterens/talerens egne perspektiver som gjøres «universale», eller om det er noe som bygger på andre individer eller gruppers perspektiver, og kan i mange tilfeller innebære en form for maktbruk (Fairclough, 1992, s. 159).

5.4 Diskursiv praksis

Når det tekstnære og lingvistiske analysen er gjennomført, vil jeg i videre i Faircloughs tredimensjonale analyse rette fokuset videre til det som betegnes for «diskursiv praksis». Tekst generelt er skrevet av noen, og blir konsumert/tolket av andre. Diskursiv praksis tar for seg på den ene siden, områdene rundt hvordan teksten i sin helhet har blitt og hvordan

dette har utspilt seg. På den andre siden er fokuset rettet mot mottakerne, fortolkerne av teksten. Samtidig ses dette i sammenheng med den sosiale konteksten som både «produsenten» og «fortolkeren» av teksten befinner seg i. Tekster produseres og konsumeres forskjellig fra ulike sosiale kontekster, sjangre og det blir dermed et poeng å konkretisere tekstens virkninger ut i fra dens eget sfære. Prosessene rundt hvordan en avisartikkel skapes er forskjellig fra hvordan Rammeplanen blir til. Det er andre mekanismer som står på spill, og de samme variablene eksisterer hos fortolkeren.

5.4.1 Intertekstualitet

Jeg har tidligere skrevet om intertekstualitet og hva dette begrepet innebærer (kap. 4.3.4). Videre vil jeg i midlertid ta for meg hvordan intertekstualitet kan bli et produktivt begrep for min analyse.

Begrepets operasjonalisering som et analyseverktøy blir her et viktig redskap for å kunne se hvordan rammeplanen er bygget opp gjennom å se dets intertekstuelle kjeder «network». Ved å forbinde intertekstualitet til «diskursiv praksis», betyr at det muliggjør for oss å blant annet se en side av ved den sosiale konteksten som rammeplanen befinner seg i. Vi vil gjennom koblinger, kunne se på hvilke fagdisipliner og/eller ideologier som den bygger på. Parallelt vil vi på den samme måten kunne se hvordan rammeplanen som tekst er bygget opp gjennom prinsippene som ligger bak intertekstualitet.

Et viktig element i diskursiv praksis omhandler fortolkerens rolle. Intertekstualitet bidrar til å sette ord på fortolkerens vilkår i møte med teksten gjennom at det setter noen klare rammer for at fortolkeren kan forstå teksten på bestemte måter. Dette skjer vel å merke i samhandling med hvordan teksten er bygget opp grammatisk, noe som vi også kommer innpå i den lingvistiske analysen. Likevel bidrar intertekstualitet til å sette ord på, og eksplisitt se de tekstene som rammeplanen bygger på. På denne måten vil den sosiale konteksten som Rammeplanen befinner seg i kunne gjøres eksplisitt gjennom tydelige koblinger som kan ha hatt påvirkning for både produksjonen og fortolkningene av den.

5.5 Sosial Praksis

«Sosial praksis» har som formål å kartlegge forbindelsen mellom språkbruket og den sosiale virkelighet. For å analysere en bredere sosial praksis, er ikke diskursanalysen i form av «tekstanalyse» og analyse av «diskursiv praksis» tilstrekkelig alene. Den må komplimenteres med sosiologisk teori (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). I dette tilfellet komplimenteres det med teori om ideologi og hegemoni fra Althusser og Gramsci som jeg kommer tilbake til senere. På dette stadiet undersøkes blant annet det som jeg tidligere har beskrevet som «diskursorden». Det vil ta utgangspunkt i de kommunikative hendelsene fra tekstanalysen, og det vil gjøres et forsøk på å se hvordan det former og formes av en bredere sosial praksis i henhold til diskursorden. Sagt på en annen måte vil sosial praksis si noe om hvordan virkeligheten betegnes, og settes i produksjon i den diskursive praksisen. Det eksisterer dermed et dialektisk forhold mellom de to analysetrinnene; «diskursiv praksis» og «sosial praksis». Sosial praksis knytter seg til Faircloughs maktperspektiv, som bygger på Althusser og Gramscis teorier om ideologi og hegemoni.

5.5.1 Hegemonisk diskurs og den diskursive orden

Som jeg var inne på i kapitlet om diskursiv praksis, skal det gjøre et forsøk på å analysere produksjon og konsumeringsprosessene som rammeplanen innehar. Ved analyse av sosial praksis blir det imidlertid lagt fokus på hva som har preget den diskursive praksis i lys av en større sosial kontekst (Fairclough, 1992, s. 237). Som nevnt ovenfor er det dialektiske forholdet mellom de ulike analysetrinnene ikke enkelt å skille, men jeg skal i denne delen av analysen benytte meg aktivt av begrepene hegemonisk diskurs og diskursiv orden. Disse begrepene bidrar til å gi oss et makro-perspektiv, hvor tekstanalysen og analyse av diskursiv praksis får mikro-perspektivet. Hegemoniske diskurs bygger på Foucaults (se kap. 3.2.4) diskurstilnærming hvor ulike diskurser står i en maktkamp. Jeg skal dermed ut ifra analysen av den diskursive praksis fastsette en eventuell hegemonisk diskurs, og ved det også legge frem diskursorden slik det kommer til syne.

5.5.2 Ideologi og hegemoni

Fairclough skriver at en av de kausale effektene ved tekst som har vært til stor bekymring, så vel som fokus i kritisk diskursanalyse, er den ideologiske effekten (Fairclough, 2003, s. 9).

Altså hvordan tekster er med på å opprettholde og transformere ideologiske perspektiver i det daglige. Ideologi beskrives som maktens modalitet; representasjoner av ulike aspekter ved virkeligheten som kan bidra til å etablere, opprettholde og endre sosiale relasjoner knyttet til makt, dominans eller utnyttelse av den (Fairclough, 2003, s. 9). Fairclough beskriver Althusser som den med størst påvirkningskraft i forhold til teoretiseringen av det som kalles for ideologisk praksis. Han er en teoretiker om har rot i marxistiske perspektiver, og fokuserer på elementene som opprettholder den sosiale orden. Ideologi knyttes her sammen med diskurs og makt, i tillegg til hvordan makten har formet seg inn i den hegemoniske kampen (Fairclough, 1992, s. 86).

Fairclough bruk av ideologi foregår innenfor rammene av Gramsci's teoretisering av hegemoni-begrepet. Hos Althusser blir den ideologiske prosessen sett på som dominerende ovenfor subjektet, mens de ideologiske prosessene innenfor Gramscis hegemoni, omhandler de ideologiske representasjoner som er i en stadig kamp. Det omtales som en forhandling, der ideologien til slutt tilføyes «common sense». Dette er prosessen som omhandler formasjonene av nye ideologisk terreng (Forgacs, 2000, s. 423).

5.6 Muligheter og begrensninger

Jeg har valgt meg ut kritisk diskursanalyse som metode for denne oppgaven. Det har seg slik at det i likhet med andre oppgaver er konsekvenser som må belyses ytterligere. Dette gjelder blant annet min forskerposisjon og de muligheter og begrensninger det medfører å befeste seg ved bruk av en slik metode.

I min forskerposisjon som en diskursanalytiker møter jeg «sannheten» med et annet blikk. Som Jørgensen og Phillips (1999, s. 31) beskriver det, er ikke en diskursanalytikers mål å komme «bakom» diskursen i sine analyser, men å finne ut av hva som virkelig menes, når det ene eller andre blir sagt eller skrevet. Utgangspunktet er at vi aldri kan nå virkeligheten utenom diskursene, og det er derfor diskursene i seg selv gjør seg til gjenstand for analyse (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31). I og med at språk anses som tvetydig, metaforisk og konstituerende, i tillegg til å ha en sentral betydning i forskning, innebærer det en problematisering av objektivitet, klarhet og rasjonalitet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 392). Germeten (2012, s. 37) skriver blant annet om at sannheten beskrives i flertall, og med det

menes det at virkeligheten er konstruert i intersubjektive forståelsesrammer som er kulturelt situerte, og utfordrer i den forstand synet på det som kan tolkes som en «objektiv sannhet». Dette knytter seg til mitt epistemologiske syn, og ved å akseptere diskursenes mekanismer er en totalisering av sannheten hverken mulig, eller et mål i seg selv.

Når det er sagt, blir det viktig å holde mine egne synspunkter og engasjement for temaet distansert fra analysen. For som jeg skrev i forrige avsnitt handler det om å analysere hva som menes, og disse meningene tilhører ikke meg selv, men forfatterne av rammeplanen. Jørgensen & Phillips (1999, s. 31) skriver at det kan være vanskelig å undersøke diskurser som man selv er tett på og har en mening om. Dette kommer blant annet av at man som forsker ofte er en del av den kulturen man undersøker, og det kan dermed oppstå mange selvfølgeligheter i materialet, noe som i seg selv er målet å avdekke (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31-32). Jeg er forskeren i dette prosjektet, men samtidig er jeg også barnehagelærer og student. Som barnehagelærer er jeg selv sterkt innskrevet i diskursene om lek, og det samme blir jeg som student i et barnehagefaglig masterprogram.

For å gjøre det tydelig hvor jeg står i min forskerposisjon er det klart at jeg ikke kan legge lokk på alle mine erfaringer og meninger rundt diskursene, men jeg må sette en parentes rundt dem slik at ikke disse vurderingene overskygger analysen. På den andre siden er mitt noe grundige og inngående teori og metodekapittel et forsøk på å gjøre nettopp deg som leser klar over hvilke valg som er blitt gjort, og på hvilke grunnlag. På denne måten kan det skape rom for at det ikke oppstår selvfølgeligheter som blir oversett.

Først og fremst er kritisk diskursanalyse en overordnet retning som ikke er sett på som én metode (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 103). Kritisk diskursanalyse inneholder ulike metoder, hvor jeg har valgt å hente min inspirasjon gjennom Fairclough (1992, 1995a, b, 2003). Ettersom mitt valg av metode har landet på Fairclough, gir det meg både noen fordeler og ulemper ved å gjennomføre en kritisk diskursanalyse i hans ånd. På den ene siden er Faircloughs tilgang innen den kritisk diskursanalytiske retningen en velutviklet teori og metode til forskning på kommunikasjon, kultur og samfunn (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 72). På denne måten har det vært enklere for meg å sette meg inn i denne metoden, da dette er noe som har blitt brukt av mange før meg. Inspirasjon fra andre enn Fairclough selv

har vært mulig å finne, samtidig som at hans egne tekster og bøker har vært til god veiledning. På den andre siden er dermed denne tilgangen stor, omfattende og krevende å ta i bruk.

Alle former for kritisk diskursanalyse innehar et felles problem, og det er en svak forståelse av gruppedannelsesprosesser, herunder spørsmålet om subjektivitet og om folks grad av kontroll over eget språkbruk (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 102). Med det problematiseres det hvorfor vi skal bruke så mye tid på tekstanalyse for å forstå hvordan teksten, som i dette tilfellet er rammeplanen, kan oppfattes istedenfor å se på hvordan den faktisk blir oppfattet av leseren. Som Fairclough (1995b, s. 33) selv påpeker, kan også kritisk diskursanalyse være en del av et større forskningsprosjekt. På den måten kunne det ha vært med på å bidra til å belyse begge sider av det overnevnte. Blant annet skriver Solli og Balsvik (2011, s. 17-18) at det i senere tid har blitt vanligere å kombinere kvalitative metoder som kritisk diskursanalyse med eksempelvis kvantitative metoder for å utfylle hverandre i større grad. I mitt tilfelle handler dette også om å avgrense meg til å kun fokusere på kritisk diskursanalyse uten å tilføye enda flere aspekter som prosjekter forholder seg til. Med denne masteroppgaven hører det med begrensninger i form av tid og omfang, og den allerede skisserte metoden er i denne omgang omfattende nok.

Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 436) trekker frem en felles kritikk mot de postmoderne retningene, som altså kritisk diskursanalyse faller under. Det går ut på at gjennom arbeid med diskurser, dekonstruksjon og liknende kun er med på å rive ned et system uten å være med på bygge det opp igjen. Spørsmålet ligger slik jeg ser det på hvordan et slikt prosjekt kan bidra til videre kunnskapsutvikling. Ulleberg (2007, s. 79) skriver i midlertid at «det å være kritisk fokusert på hvordan både makt, kunnskap og virkelighetsbeskrivelser produseres gjennom språket (...) bidrar til nyttige og ikke minst viktige analyser av hvordan ulike diskurser kommer til uttrykk ...». Diskursanalyse generelt tar utgangspunkt i at språket ikke speiler en entydig virkeligheten, det setter grenser for hva som er mulig eller umulig, og kan kun erkjennes når vi først kan snakke om det ved å avdekke mekanismene bak (Ulleberg, 2007, s. 78).

6 Analyse

Før jeg går i gang med å se på ulike modalitetsverb, setningsoppbygging og ordforråd og liknende skal jeg se på hvor nøkkelordet «lek», i tillegg til å se på variasjoner og synonymer ordet av det, forekommer, eventuelt hvor det ikke forekommer. Variasjoner til ordet «lek» kan eksempelvis være «lekende». Det som presenteres vil bli presentert isolert sett, før det på et senere tidspunkt vil settes i konteksten det forekommer i.

Dette vil i første omgang gi oss et overordnet inntrykk av «lekens» omfang i selvet dokumentet. Rammeplanen består ulike kapitler og underkapitler, og det vil dermed være viktig for å kunne tilegne seg denne oversikten på et tidlig stadium. Dette vil da være en første faktor, i tillegg til de overnevnte. Jeg har ved innledningen til denne masteroppgaven presentert noe av hva rammeplanen inneholder, men ser på det som nødvendig med en gjentakelse nå som vi er kommet til analysen av den. Konkret har Rammeplanen 9 hovedkapitler med tilhørende underkapitler. Hovedkapitlene presenteres her, mens jeg jeg vil komme tilbake til underkapitlene på et senere tidspunkt når jeg dykker dypere i spesifikke utdrag.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) ser overordnet slik ut:

1. barnehagens verdigrunnlag
2. Ansvar og roller
3. Barnehagens formål og innhold
4. Barns medvirkning
5. Samarbeid mellom hjem og barnehage
6. Overganger
7. Barnehagens pedagogiske virksomhet
8. Barnehagens arbeidsmåter
9. Barnehagens fagområder.

For å se hvor lek forekommer har jeg gjort ordsøk i rammeplanen. Selvet ordet «lek» forekommer isolert sett 33 ganger over 13 sider i løpet av hele Rammeplanen. Med dette mener jeg at selvet ordet lek, forekommer fritt for seg selv, ikke er en del av bindeord eller en del av et større ord som for eksempel reflektere. Variasjoner av ordet, som «leken» forekommer 4 ganger. «Leker» forekommer 5 ganger, hvor 3 av dem er referert til fysiske objekter. Ellers er også «leke» mulig å lese 4 ganger i løpet av dokumentet. For de tre sistnevnte variasjonene forekommer ikke disse utover de allerede 13 sidene hvor «lek» har blitt beskrevet, og er blitt brukt i sammenheng med hverandre.

Lek blir omtalt tidlig i dokumentet. Allerede i første kapittel som omhandler barnehagens verdigrunnlag ser vi blant annet at lek nevnes i underkapitlet «Barn og barndom» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8). Dermed får leken befestet seg tidlig som et av barnehagens verdigrunnlag slik det presenteres. Det blir også i denne sammenheng trukket frem som en av de viktige faktorene i arbeidet med barn i barnehagen. Imidlertid gis det ikke her fokus alene, men som en del av presentasjonen av «barn og barndom».

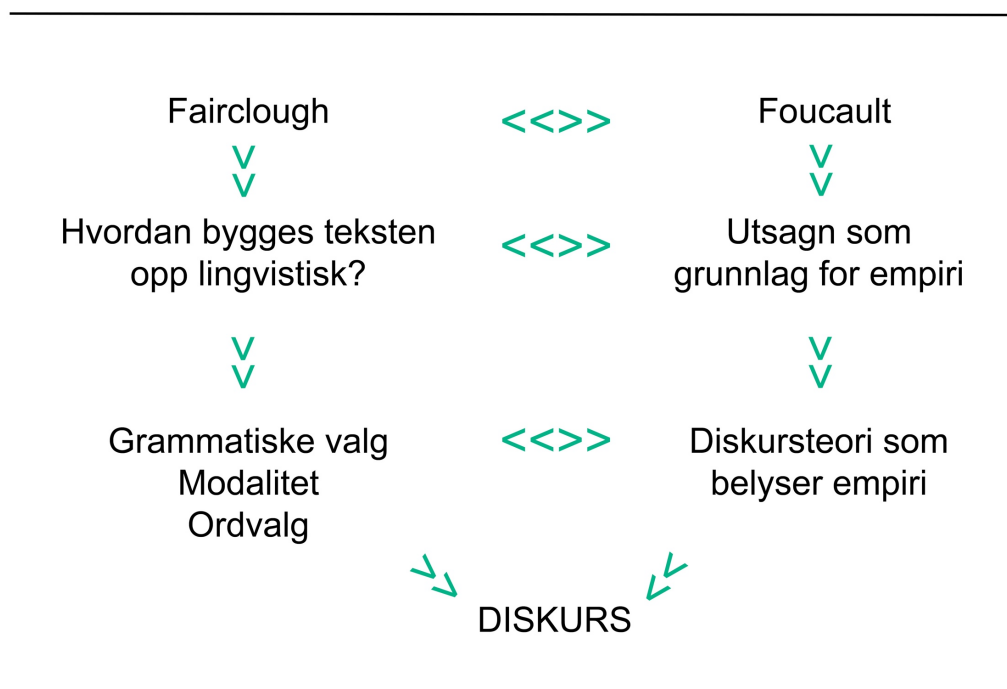
Kapitlet som omtaler lek flest ganger er kapittel 3 – «Barnehagens formål og innhold». Kapitlet inneholder også underkapitlet «Barnehagen skal ivareta barnas behov for lek» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20), hvor majoriteten av lekens omtale kommer frem. Dette gjelder ikke bare for dette kapitlet, men for dokumentet som helhet. Deretter kommer kapittel 9 – Barnehagens fagområder, som nummer to i rangstigen over kapitlene som omtaler «lek». Kapitlene som helt og holdent utelater noen form for beskrivelse av lek generelt er kapitlene «Ansvar og roller» og «Barns medvirkning».

6.1 Del 1 - Tekst

Hvordan teksten kommuniserer og påvirker leseren er et viktig fokus med tanke på tekstens kommunikative begivenhet. Vi skal videre se på tekstens modalitet og dens grad av affinitet parallelt med grammatiske valg og ordforråd. Dette vil gi oss muligheter til å si noe om hvilke tilslutninger som kommer frem av teksten, ikke minst hvordan dette gjøres uavhengig om det er bevisst eller ubevisst fra avsenderens side.

Denne delen av analysen vil legge vekt på Faircloughs tilnærming til modalitet. Fairclough beskriver at modalitet handler om at det i hvilken grad forfatteren skaper forpliktelser til sitt eget utsagn (Fairclough, 2003, s. 165). Dette handler i midlertid ikke bare om forpliktelse i den forstand av at «noen ber deg om å gjøre en handling», men i et videre perspektiv. Det som jeg forholder meg til i denne analysen er det som Fairclough har valgt å kalle «epistemic modality» (Fairclough, 2003, s. 167), som jeg velger å oversette til epistemisk modalitet. Epistemisk modalitet handler om forfatterens forpliktelse overfor sannheten. Det betyr altså at måten forfatterne bruker språket til å kommunisere med leseren på kan gi deres utsagn en tilslutning om at det som blir skrevet, oppfattes som en sannhet. (Fairclough, 2003, s. 167). Dette skjer gjennom måten noe blir uttrykt på, som da gir ulik grad av modalitet. Modalitet er altså hvilke måter forfatteren grammatisk går til verks for å skape avstand eller legitimitet til utsagnet. Dette må igjen ses i sammenheng med affinitet, som betyr i hvilken grad leseren kan bli påvirket av det (Fairclough, 2003, s. 165). Affinitet kan ses på som indikatoren som sier noe om hvilken grad leseren blir påvirket av forfatterens modalitet.

En viktig faktor i min analyse vil bli å bruke Fairclough i kombinasjon med Foucaults teorier. Som nevnt i forrige avsnitt vil jeg i dette tilfelle ta for meg hvordan jeg med Faircloughs lingvistiske «verktøy» vil kunne finne frem til empirien i rammeplanen. Parallelt vil jeg trekke inn Foucaults begreper knyttet til diskurs for å belyse det ytterligere. Blant annet er utsagn hos Foucault, altså ulike former for språklige formuleringer som eksempelvis påstander, det som beskrives som «atomet i en diskurs» (Foucault, 1972, s. 80). Fairclough bygger på Foucaults teorier om diskurs (Fairclough, 1992, s. 38), og gir ytterligere lingvistiske verktøy som gjør meg i stand til å møte utsagn som empiri, og kombinasjonen av dem begge gir muligheten til en bredere analyse.



Figur 2 - Analysemodell av tekst

Ovenfor har jeg gjort et forsøk på å billedlig oppsummere hvordan jeg skal kombinerer Fairclough og Foucault i min analytiske fremgangsmåte. Dette bygger på det som er nevnt over og det jeg allerede har skrevet om i min teori og metodekapittel. Jeg belyser det etterhvert som empirien kommer frem.

6.1.1 Modale hjelpeverb

Det er en klar tendens i rammeplanens bruk av hjelpeverbet «**skal**». Generelt gir hjelpeverbet «skal» semantisk eller syntaktisk informasjon til hovedverbet i setningen. Rammeplanens bruk av dette er intet unntak fra regelen, og om ikke annet er det påfallende hvor fremtredende denne bruken er. Fairclough (2003, s. 168) skriver at et av de typiske markørene for modalitet, er modale hjelpeverb som nevnte «skal». Vi skal se videre på hvordan dette kommer til uttrykk gjennom utdrag fra rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a):

Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng.

(s. 7)

Vi stopper opp allerede ved dette første utdraget som kan ses ovenfor. I dette tilfellet hvor jeg har sett et mønster i forhold til gjentakende ordbruk som kommer frem av ordet «skal», er utdraget over et meget godt eksempel på hvordan det markant blir brukt om igjen, og om igjen. Jeg vil ikke ved dette tilfellet gå inn på meningsinnholdet, men fokusere på det lingvistiske aspektet ved setningen.

Aller først retter ikke setningen seg direkte til noen. Setningens *subjekt* henviser ikke til eksempelvis en person som operasjonaliserer verbalet «ses». Dermed får utsagnet høy modalitet. Imidlertid skaper valget av ordet «skal» en høy grad av affinitet og utsagnet får en større tilslutningsgrad. Altså, utsagnet skaper en forståelse om at lek, omsorg og læring er uatskillelige fenomener. Selv om ikke utsagnet direkte påpeker at fenomenene ikke kan være adskilte, kan bruken av ordet «skal» skape en antagelse om de faktisk er «i sammenheng». Under kommer et liknende utsagn med samme problematikk:

Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes.

s. 20

I utsagnet over blir mye av den samme lingvistiske oppbygningen brukt i forhold til hjelpeverbet «skal», som ved det forrige utsagnet vi så på. Den store forskjellen her er at vi nå har et subjekt som refereres som «barnehagen». Altså retter denne setningen sitt utsagn i større grad mot «noen», selv om i lys av konteksten den forekommer i forblir «barnehagen» slik jeg ser det for svak til å knytte seg direkte.

Det er viktig å bemerke nyanseforskjellene i henhold til setningens subjekt. Dette er kritisk da ordvalget i forhold til subjektet vil skape ulik grad av modalitet, i tillegg gi utslag for affinitetsgraden. Da vil det altså enten påvirke setningens legitimitet med tanke på «påstanden» som utsagnet innehar, eller så kan det i større grad skape en handling på bakgrunn av utsagnets modalitet.

Det som skaper denne forskjellen er at setningene bygger seg opp med passive verbformer fremfor aktive. Det betyr at det ikke er like tydelig hvem som skal utføre «verbet» i setningene. I de to utdragene under ser vi tilfeller av det jeg tolker som mer aktive setninger,

i form av at subjektet «barnehagen» i større grad kommer tydeligere til syne. Men det at «barnehagen» også kan være objektet i disse setningene likevel skaper en utydelighet i forhold til hvem som «skal» gjøre hva. Dette er tydeligst i det andre utdraget under.

Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne.

(s. 20)

I barnehagen skal barna få leke og utfolde skaperglede, undring og utforskertrang.

(s. 19)

Videre kommer et lengre utdrag hvor rammeplanen bruker «Personalet skal» som tittel med tilhørende kulepunkter hvor hjelpeverbet «skal» blir knyttet til alle kulepunktene hovedverb.

Personalet skal

- *organisere rom, tid og lekemateriale for å inspirere til ulike typer lek*
- *bidra til at barna får felles erfaringer som grunnlag for lek og legge til rette for utvikling av leketemaer*
- *fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek*
- *observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser*
- *veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre*
- *være bevisst på og vurdere egen rolle og deltakelse i barnas lek*
- *ta initiativ til lek og aktivt bidra til at alle kommer inn i leken.*

(s. 20)

Ved utdraget ovenfor ser vi et klart tilfelle av en kommunikativ begivenhet der det referes direkte til «personalet». Her anser jeg modaliteten i utsagnet som svært høy, og graden av affinitet, altså graden av forpliktelse som overøses til barnehagens personale, nærmest å regne som et påbud. Med tanke på tekstens oppsett, med en forpliktende overskrift og

tilhørende kulepunkter skaper dette en forventning til «personalet». Det er punkter som kan oppleves som ufravikelig.

Ved videre dypdykk i det samme utraget kan vi se hvordan det også parallelt skaper en tilslutning. Vi kan på bakgrunn av høy modalitet knyttet til affinitet, se at «personalet» vil ved å «organisere rom, tid og lekemateriale» skape tilslutningen om at det vil «inspirere til ulike typer lek». Dette skjer gjennom et nytt hjelpeverb, nemlig «for», som også fungerer som et bindeord. Dette er en måte å konstruere setningene på som skaper tilslutning, noe som forekommer hyppig i rammeplanen. Sagt på en annen måte, og noe på spissen, brukes det i dette tilfellet et påbud for å skape legitimitet ovenfor utsagnet om at organisering av rom, tid og lekemateriale vil kunne inspirere til ulike typer lek. Vi skal se videre på flere liknende utdrag.

«I barnehagen skal barna oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om deres lyst til å leke, utforske, lære og mestre.»

(s. 22)

«Årsplanen skal blant annet vise hvordan barnehagen arbeider med omsorg, lek, danning og læring.»

(s. 38)

«Arbeidsmåtene skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danning og gi barn mulighet for medvirkning.»

(s. 38)

«Alle barna skal kunne oppleve progresjon i barnehagens innhold, og barnehagen skal legge til rette for at barn i alle aldersgrupper får varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter.»

(s. 44)

«Barnehagen skal bidra til at barn leker med språk, symboler og tekst og stimulere til språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling.»

(s. 48)

«Barna skal inkluderes i aktiviteter der de kan få være i bevegelse, lek og sosial samhandling og oppleve motivasjon og mestring ut fra egne forutsetninger.»

(s. 49)

«Gjennom lek og varierte aktiviteter skal barna få erfaring med å lytte, forhandle og diskutere og få begynnende kjennskap til menneskerettighetene.»

(s. 56)

Gjennom disse utdragene fra rammeplanen ser vi også at det ikke skrives i «jeg», «du», «vi», «dere», «oss» eller noen andre former for formuleringer. Dette skjer hverken i referanse til den som leser rammeplanen, og det eksisterer heller ikke en eller flere bestemte personer i posisjon knyttet til det som blir skrevet frem. Den eneste plassen dette kommer til synet kommer før selvet innholdsregisteret, og kan ses av utdragene under.

«Stortinget har i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) fastsatt overordnede bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver, jf. § 1, § 1a, § 2, § 3, § 4 og § 5. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (rammeplanen) fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver.»

(s. 3)

«Hjemmel: Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 24. april 2017 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) § 2 syvende ledd. Endret ved forskrift 8. mai 2017 nr. 588.»

(s. 3)

Det er altså *Kunnskapsdepartementet* med hjemmel i *loven* fastslått av *Stortinget* som vi kan spore tilbake til det som rammeplanen bygger opp sin legitimitet på. Dette setter altså forfatterne av teksten i en posisjon med mye makt. Først og fremst skjer dette gjennom at den/de som har skrevet rammeplanen ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner eller grupper, og tilkjennegis ikke som person. For det andre skjer dette gjennom tydeliggjøringen om at rammeplanen er skrevet med hjemmel i loven. Som en tredje årsak til at forfatterne av teksten kommer i en svært markant maktposisjon, i tillegg til å utøve makten overfor leseren, er måten den er skrevet på. Jeg har tidligere vært inne på hvordan setningenes modalitet blir påvirket av den markante bruken av ordet «skal». Dette har skapt utsagn som virker som påbud, og dermed blir også utsagnets tilslutningsgrad høy i henhold til det som formidles.

Maktbalansen som kommer til synet er i en skeiv fordeling med tanke på leseren av rammeplanen. Når jeg tidligere har skrevet om hvordan setningene skaper tilslutning, mener jeg altså hvordan utsagnene blir beskrevet som virkelighet på en gitt måte. Altså en mulig diskurs. Gjennom måten rammeplanens innhold blir konstatert på, med høy grad av modalitet og affinitet der utsagn blir presentert gjennom ufravikelige påbud, med bakgrunn i avsenders maktposisjon vil det som presenteres kunne oppfattes som eneste virkelighet. Hos Foucault beskrives denne form for maktbruk som en utelukkelsesprosedyre kalt «forbud». Det handler om hvordan det i offentlige dokumenter finnes formuleringer som fremstår som nøytrale som konstituerer en sannhet (Foucault, 1999, s. 9). Leserens av teksten kan på denne måten i stor grad bli påvirket av maktbalansen som opprettholdes av det overnevnte. Dermed gis det lite rom for å kunne tolke eller oppfatte utsagnenes innhold som noe annet enn slik det formidles, og dermed kan det bidra til dannelsen av en diskurs.

Med det som har kommet fram til nå, viser det oss hvordan makten virker produktiv i forhold til diskursproduksjonen i rammeplanen. Foucault skriver at det ikke bare er den undertrykkende makten som bidrar til diskursen, men også av det som ovenfor knyttes til utelukkelsesprosedyren. Det anses som subtile faktorer som bidrar produktivt til diskurs og blir underlagt leseren (Foucault, 1972, s. 117). I mitt tilfelle kommer den undertrykkende makten til syne gjennom rammeplanens bruk av modalitet. De mer subtile faktorene knytter seg i større grad til hvordan rammeplanen får makt og dermed legitimitet for sine utsagn

gjennom posisjonen forfatterne befinner seg i. Dette skjer ved at de tolkes til å representanter for Kunnskapsdepartementet, i tillegg til å ikke gjøre seg til kjenne gjennom teksten.

Slik rammeplanen er utformet kommer lek inn under ulike kapitler, temaer og det blir omtalt på ulikt vis. Vi skal videre se nøyere på hvordan lek blir fremstilt og innholdet i utsagnene som kommer til syne. Noen av utsagnene som kommer til å bli berørt har vi allerede vært innom da jeg så nøyere på modalitet, men her vil det gis et annet fokus. Det henger allikevel sammen og må tas i betraktning.

6.1.2 Lek med egenverdi?

«Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.»

(s. 7)

«Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes.»

(s. 20)

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, jf. barnehageloven § 1.»

(s. 29)

«Arbeidsmåtene skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danning og gi barn mulighet for medvirkning.»

(s. 43)

I utdragene over ser vi eksempler på hvordan lek blir omtalt som noe eget. Eller som et eget fenomen om vi kan karakterisere det slik. Jeg skal videre se på hvordan dette kommer til

uttrykk i utdragene over, og vi skal se nøyere på hvordan dette kan bidra til å skape en type forestilling om hva lek kan være.

I det første av de fire utdragene kan vi tolke leken som noe eget på følgende måte. Aller først deles den noe lange setningen seg i to leddsetninger før «verbene» tar sin plass til å utspille «objektene» i setningen. Lek er en del av objektene, og i og med at lek skilles fra både omsorg, læring, og danning, kan vi se at lek får stå som et frittstående objekt. Altså for seg selv. De skilles fra hverandre gjennom å bruke konjunksjonen «og».

I utdrag nummer to presenteres lek på et helt annet vis. Her er det kun lek som blir omtalt. Det bindes her mellom to ulike «verb» i setningen, uten at leken mister fokus eller posisjon som et frittstående fenomen. Dette kommer til syne gjennom «lekens egenverdi». Dette tillater dermed en forståelse om at lek tilegner seg og har egenskaper som kun eksisterer for sin egen nytte. Sagt på en annen måte kan vi si at lek er godt nok i seg selv.

De to siste utdragene ser vi er relativt likt formulert som utdrag nummer en. Det brukes tilnærmet lik setningsoppbygging, og meningsinnholdet forblir nærmest identiske. Alle disse fire utsagnene har høy modalitet. Dette skjer blant annet gjennom å tydelig knytte ønsket handling opp mot «barnehagens samfunnsmandat» og «jf. barnehageloven §1». Bruken av hjelpeverb i disse utdragene skiller seg heller ikke fra de andre utsagnene som vi har sett på tidligere i analysen.

Denne måten å fremstille lek på, med høy modalitet, gitt den maktposisjonen som forfatteren av rammeplanen innehar bidrar til å skape en type form for lek-diskurs. Her omtales leken som noe eget, i form av at det fremstilles som et eget fenomen, uten tilknytning til andre faktorer eller som en del som går under andre fenomener. Det skrives eksplisitt at leken har sin «egenverdi», og dette forsterker en fremstilling om lek som autonom. Dette kan dermed bidra til å skape en diskurs om lek som ikke har et formål utover seg selv.

6.1.3 Lek som verktøy?

«Arbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidra til barns allsidige utvikling.»

(s. 19)

«Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling.»

(s. 20)

«Årsplanen skal blant annet vise hvordan barnehagen arbeider med omsorg, lek, danning og læring. Her må også progresjon tydeliggjøres.»

(s. 38)

I utdragene over ser vi at leken blir fremstilt på en annen måte. Først og fremst er det flere forekomster av denne type fremstilling enn det er av den vi analyserte i foregående avsnitt. På den måten kan den allerede her virke mer dominerende. Vi skal se på hvordan dette utarter seg.

Det første vi kan bite oss merke ved er at lek i denne sammenheng ikke lenger tilskrives en egenverdi, tvert imot blir den ansett som et av flere ledd som skal bidra til et annet mål. Alle de tre utdragene ovenfor tilegner leken en egenskap som tilsier at «lek bidrar til noe annet». Lek betegnet som et verktøy for å nå ulike mål. Modalitetsgraden forblir også i dette tilfellet høy. Bruken av hjelpeverbet «skal» har heller ikke blitt nedjustert. Det andre momentet vi kan feste oss ved de tre overnevnte utdragene er at lek betegnes som noe fremtidsrettet. Det knytter seg til ordene «utvikling» og «progresjon», og dette forsterker den fremstillingen av at lek kan brukes som et av midlene for å nå et annet mål. Lek kan i denne sammenheng oppfattes som instrumentell.

«Barnas lek danner et viktig grunnlag for arbeidet med fagområdene.»

(s. 47)

I utdraget over ser vi igjen hvordan lek blir fremstilt som et middel i arbeidet mot noe annet, i dette tilfellet «fagområdene». Dette utdraget skaper ikke i seg selv en markant sammenheng, men når vi ser nærmere på hvordan lek blir omtalt i de videre kapitlene som omhandler fagområdene, kan vi tydelig se den samme tendensen.

«Barnehagen skal bidra til at barn leker med språk, symboler og tekst og stimulere til språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling.»

(s. 48)

«Fagområdet omfatter lekende og undersøkende arbeid med sammenligning, sortering, plassering, orientering, visualisering, former, mønster, tall, telling og måling.»

(s. 53)

«...legge til rette for matematiske erfaringer gjennom å berike barnas lek og hverdag med matematiske ideer og utdypende samtaler.»

(s. 54)

«Gjennom lek og varierte aktiviteter skal barna få erfaring med å lytte, forhandle og diskutere og få begynnende kjennskap til menneskerettighetene.»

(s. 56)

I de fire nye utdragene ovenfor kan vi ved første øyekast se at lek blir fremstilt som middelet for å nå «språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling». I andre utdrag blir lek omtalt som en arbeidsmetode. Tredje utdrag er mindre påfallende enn de to første, men blir også her satt i bakgrunn som en metode for å «berike barnas matematiske erfaringer». Det samme gjelder for det fjerde utdraget ovenfor, da lek gir «gir barna erfaringer». Alle fire utdragene operer med høy modalitetsgrad og hjelpeverbet «skal» er fortsatt like fremtredende. Dette skaper igjen legitimitet til en mulig diskurs om lek som fremstilles som et verktøy for å nå et annet mål.

Jeg innledet denne delen av analysen med å påpeke at denne fremstillingen var dominerende. Dette kommer da som nevnt av flere forekomster, men ikke minst av en utydighet som preger rammeplanen. Under kommer et avsnitt fra kapittel 3 – Barnehagens formål og innhold, der vi kan se en utvetydighet som preger diskursordenen som kommer frem i rammeplanen.

«Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre»

(s. 20)

Et hovedproblem i hvordan fremstillingen av lek forekommer, er mangelen på presisering. Som en generelt gjennomgående tendens i rammeplanen blir det aldri forklart hva som menes når utsagnene skrives frem. Som i utdraget over står det at «lekens egenverdi skal anerkjennes», men hva legges det i lekens egenverdi? Dette forblir ubesvart gjennom dokumentet. Samtidig fortsetter avsnittet med «Leken skal være en arene for barnas utvikling og læring, og for sosial språklig samhandling». Det skrives ikke om hvilke måter dette kommer til uttrykk, og leseren blir kun presentert med at dette «skal gjøres».

6.1.4 Lek som både innehar egenverdi og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål?

Som vi har vært inne på i analysen frem til nå, er det to fremstillinger av lek som kan oppfattes som motstridene (lek med egenverdi og lek som verktøy). Likevel skriver rammeplanen frem begge disse fremstillingene, altså diskursene, med høy modalitetsgrad. Sistnevnte fremstilling har jeg karakterisert som dominerende, men den blir sterkt utfordret av det førstnevnte. Mye på grunn av den høye modalitetsgraden som begge fremstillinger innehar. Imidlertid krever dette at leseren er underforstått med hva dette innebærer, da det ikke kommer frem av teksten.

Et spørsmål som jeg dermed stiller i lys av de to fremtredende diskursene, *lek med egenverdi* og *lek som verktøy*, er om de tilsammen skaper en tredje diskurs om lek som kan innebefatte begge forståelser. Foucault (1972, s. 31) skriver at det er noen utsagn det er lettere å fastslå til å tilhøre ulike forståelser, men andre utsagn er vanskeligere å definere tilhørigheten til. De utsagnene som tilhører det jeg snakker om som en tredje diskurs, bygger imidlertid på de utsagnene som jeg allerede har analysert ovenfor. Måten jeg tidligere har definert utsagnene til å enten tilhøre lek med egenverdi-diskursen, eller lek som verktøy-diskursen er deres form og sammenkoblingen til objektet det rettes mot (i dette tilfellet: lek) (Foucault, 1972, s. 33). På samme måte kan vi kategorisere mange av de samme utsagnene til en ny diskurs. Dette går ut på å distansere oss fra den hegemoniske kampen om diskursorden som vi har etablert med de tidligere utsagnene, og heller føye dem under samme tak mot en mulig diskurs om lek som innehar egenverdi, men som også kan være et verktøy for å nå andre mål.

Utfordringen som påpekes ovenfor er en del av interdiskursivitet. Altså er det en del av tekstens diskursive praksis, som jeg skal ta for meg i analysens andre trinn. Jeg har tidlig pekt på rammeplanens «stemme» og hvordan/hvor teksten er produsert, og har ikke minst pekt på hvordan leseren kan bli påvirket av det hele. Jeg går dermed videre til analysens andre trinn, «diskursiv praksis», hvor vi skal gå dypere inn i det som kan oppfattes som motstridende fremstillinger.

6.2 Del 2 – Diskursiv praksis

Jeg har allerede ved avslutningen av tekstanalysen i forrige kapittel beveget meg nærmere inn på oppgavens andre analysetrinn, diskursiv praksis. Det er dette som vil være videre fokus, og det må tas i betraktning at det bygger videre på det som har kommet til syne i den tekstlige analysen. Jørgensen og Phillips (1999, s. 80-81) skriver at når vi tar for oss tekstens egenskaper, tar vi også for oss produksjons- og forbruksprosesser (diskursiv praksis), og omvendt. Imidlertid kan det skilles analytisk da det konsentrerer seg om hvordan forfatterne av teksten bygger på tidligere tekster (Jørgensen & Phillips, 1999). Dette er altså det Fairclough (1992, s. 101, 117) kaller for intertekstualitet, med de ulike tilnærmingene manifest-intertekstualitet og interdiskursivitet (se eget kapittel om intertekstualitet). Det

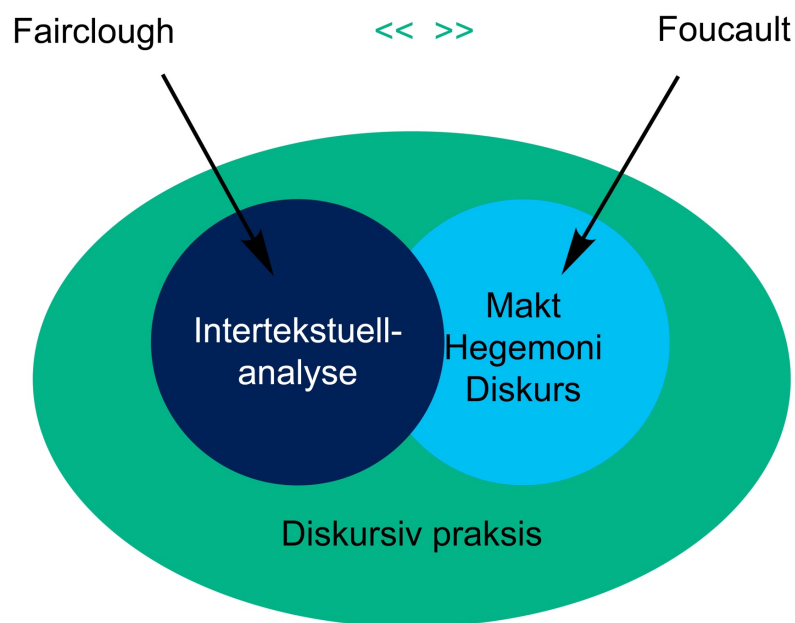
generelle målet ved analyse av diskursiv praksis, er å finne ut av hvilke diskurser som tekstene bygger på (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 93). For å finne ut av dette, og bidra til videre analyse, har jeg valgt å belyse det med følgende spørsmål:

- Hvem er tekstprodusentene av teksten?
- Hvordan er rammeplanen produsert?
- Hvilke lek-diskurser er det som kommer til uttrykk i lys av rammeplanen?
- På hvilke måter trekker diskursene på tidligere skrevne tekster?

Første spørsmål stilles på bakgrunn av det Fairclough (1992, s. 78) kaller for «text producer», som jeg velger å oversette med tekstprodusent. Dette handler om hvordan det ikke bare er forfatteren som påvirker leseren, men også eksempelvis redaktører, forlag eller andre.

Poenget blir å belyse posisjonen avsenderen innehar. Andre spørsmål er en videreføring som går bakenfor de mekanismene til avsenders posisjon. Det kan bidra til å gi oss informasjon om hvilke forutsetninger som teksten leses ut ifra. Disse to spørsmålene skal bidra til å se de mer skjulte intertekstuelle kvalitetene i teksten, og bidra som et forløp til å avdekke den intertekstuelle kjeden som kommer i lys av de to resterende spørsmålene. Med «intertekstuell kjede» menes det i dette tilfellet hvordan vi kan avdekke hvilke tekster rammeplanens utsagn har bygget seg på, og igjen hvilken tekster det eventuelt er bygget på.

Parallelt vil Foucaults teori om diskursenes hegemoniske kamp bidra ytterligere til å kunne se den diskursive praksisen. Dette knytter seg til makten som produserer diskurser (Foucault, 1980, s. 119). Ved denne kombinasjonen kan vi analysere frem hvilke diskurser som er rådende. Den hegemoniske kampen mellom de ulike diskursene avdekkes og deres posisjoner kan belyses. Det vil i denne analysen av diskursiv praksis fokusere på å svare på de overnevnte spørsmålene, og dette gir grunnlag for at den den hegemoniske diskurs gjøres eksplisitt i analysen av sosial praksis.



Figur 3 Analytisk modell - Diskursiv praksis

I figuren over har jeg igjen gjort et forsøk på å vise hvordan jeg kombinerer Fairclough og Foucault i mitt analytiske arbeid. For å finne frem til diskursiv praksis må det gjøres en intertekstuell analyse. For å gjøre dette bruker jeg redskaper som jeg allerede har presentert gjennom Fairclough. De funnene som blir gjort, belyses igjen gjennom Foucaults begreper for å bringe analysen videre. Kombinasjonen av dem begge vil gjøre meg i stand til å uttale meg om en diskursiv praksis. Som nevnt vil jeg gjøre dette gjennom de fire spørsmålene jeg har skissert ovenfor. De deles videre inn og besvares gjennom hvert sitt kapittel.

6.2.1 Hvem er tekstprodusenten av rammeplanen?

Som første ledd i den intertekstuelle analysen skal jeg nå se nærmere på «tekstprodusentene» av rammeplanen. Ordet tekstprodusent er blitt valgt på grunn av at det i dette tilfelle ikke kun sikter til forfatteren(e) av rammeplanen, men til et bredere spekter av de involverte som ses på som avsenderne av teksten. For som Fairclough (1992, s. 79) skriver er det slik at tekst konsumeres forskjellig fra ulike sosiale kontekster. Rammeplanen konsumeres annerledes enn en nyhetsartikkel, sakprosa eller magasin ville ha blitt gjort. En av faktorene som avgjør hvordan en tekst konsumeres handler dermed også om blant annet hvilken posisjon(er) avsenderen(e) innehar.

Om vi i første omgang fokuserer på å finne tekstforfatteren av rammeplanen ser vi at dette viser seg å ikke være en enkel oppgave. Som jeg pekte på i tekstanalysen gjør ikke rammeplanen seg til kjenne ved å referer til «seg selv» på noen eksplisitt måte. Kommunikasjonen retter seg alltid til leseren og forfatterne gjør på denne måten seg anonym i teksten. Innholdsmessig er det befestet at vi ikke kan finne en form for tekstprodusent, der er de altså fraværende. Tar vi et utgangspunkt i selvet dokumentet som rammeplanen består av, utgjør dette totalt 64 sider som inkluderer forside, innholdsfortegnelse, notatsider, grafiske bilder og så videre. Vi kan ikke på et eneste av disse sidene spore *hvem* (med det sikter jeg til eventuelle forfattere) teksten er skrevet av. Men det er jo klart at det er *noen* som har skrevet disse 64 sidene. Dette har en betydning for hvordan leseren kan oppfatte og konsumere teksten, men dette kommer jeg tilbake til litt senere i kapitlet. Vi går videre i søken etter flere tekstprodusenter.

Ettersom en tekstprodusent i form av en forfatter ikke er mulig å spore i teksten, må vi se etter andre tekstprodusenter i rammeplanen som gir oss en mulig knagg å henge dets utsagn på. Om vi blar til siste side av rammeplanen finner vi det som er rammeplanens utgiver, nemlig Utdanningsdirektoratet. Dette kommer av setningen «Utgitt av Utdanningsdirektoratet 2017» på dokumentets bakside, side 64. Slik som Utdanningsdirektoratet (2019) skriver om seg selv, er deres hovedoppgaver «tilsyn og regelverk, rammeplan og læreplaner, eksamen og prøver, kunnskapsgrunnlag og barnehage og skoleutvikling». Som kjent har Utdanningsdirektoratet ansvaret for utvikling av barnehager, grunnskole og videregående skole. Samtidig er de et direktorat som er underlagt Kunnskapsdepartementet, som igjen er et departement innenfor den norske regjeringen.

Dermed kommer vi også frem til Kunnskapsdepartementet som en naturlig tekstprodusent. Som det kommer av forrige avsnitt er Kunnskapsdepartementet et organ som Utdanningsdirektoratet er underlagt. Det betyr i praksis at Utdanningsdirektoratet er et underliggende forvaltningsorgan til Kunnskapsdepartementet. I teksten kommer dette til

uttrykk ved at Kunnskapsdepartementet presenteres i rammeplanens side 3 på følgende måte:

«Hjemmel: Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 24. april 2017 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) § 2 syvende ledd. Endret ved forskrift 8. mai 2017 nr. 588.»
(Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3)

Dette er også den eneste gangen Kunnskapsdepartementet gjør seg til kjenne i selvet dokumentet.

Med dette kan vi finne to ulike tekstprodusenter i rammeplanen. Den ene er da *Kunnskapsdepartementet*, og den andre er *Utdanningsdirektoratet*. Hierarkisk vil jeg liste opp Kunnskapsdepartementet øverst, og Utdanningsdirektoratet underlagt Kunnskapsdepartementet. Dette kommer av deres politiske forvaltningshierarki, noe som også gir oss en reell forståelse for deres maktposisjoner. Dermed går jeg videre i analysen med å se på hvordan dette kan påvirke leseren.

Aller først tar jeg for meg effekten av fraværet av en tekstprodusent i form av forfatter. I utgangspunktet er dette naturlig for leseren å ta stilling til. Hvem er det leseren kan adressere sine synspunkter på det som blir skrevet til? Den umiddelbare reaksjonen vil være at det ikke er noen å adressere. Ingen personer i det minste. Dette ser jeg på som Foucaults (1999, s. 11) tredje utelukkelsesprosedyre, «sant og falskt». Denne utelukkelsesprosedyren handler om hvordan «sannheter» om et tema blir formidlet av eksperter eller andre i liknende posisjoner, hvor utsagnene bli opprettholdt gjennom institusjonelle praksiser.

Måten jeg trekker denne parallellen på er nettopp fraværet av en forfatter det kan adresseres til. På denne måten skaper rammeplanen seg større makt og legitimitet ved at det for leseren blir vanskeligere å utfordre tekstprodusentenes utsagn. Det å skulle utfordre et departement eller direktorats utsagn blir imidlertid en helt annen oppgave som de fleste skyver fra seg. Dermed kan dette påvirke leseren til å lese de ulike utsagnene på en måte som for dem, kun kan ses på som en virkelighet. Dette faller tilbake til hvordan

diskursproduksjonen fungerer i lys av Foucault. For det er ikke slik at vi bare kan forholde oss til utsagnene, vi må også se på hvilke forhold som utsagnene blir formet og/eller blir opprettholdt av (Foucault, 1972, s. 117). I dette tilfellet er det da som vi kan se, at utsagnene i rammeplanen blir opprettholdt gjennom det som er utelukkelsesprosedyren «sant og falsk». Gjennom deres praksis med å utelate muligheten til å spore forfatteren(e) av rammeplanen, skaper tekstprodusentene Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet en maktposisjon til å gi legitimitet til dets utsagn ved å skape seg distanse til leseren. Samtidig er tekstprodusentene dominante i sin posisjon ovenfor leseren i et maktperspektiv. Dermed kan også deres utsagn stå uten utfordring.

Som vi kan se i tekstanalysen er rammeplanens bruk av modalitet en tydelig måte på hvordan tekstprodusentene har brukt deres makt i en mer gjenkjennelig form. Altså ved å nærmest påtvinge leseren det som jeg karakteriserte som påbud. Derimot blir den makten som er produsert, slik jeg har analysert den ovenfor, en annen måte å se på makt i lys av Foucault. Denne type makt binder seg til en produktiv makt som alltid eksisterer rundt oss (Foucault, 1980, s. 119), i denne forstand opprettholdt av utelukkelsesprosedyrer og bidrar til å opprettholde viten/sannhet, og dermed diskurser.

6.2.2 Hvordan blir rammeplanen produsert?

Med spørsmålet «hvordan blir rammeplanen produsert?» handler det ikke om de tekniske produksjonslinjene som det innebærer å produsere selve dokumentet rammeplanen. Det jeg fokuserer på i denne konteksten vil være de politiske prosessene, hvem som har vært involvert i utformingen av rammeplanen og eventuelle andre faktorer som har bidratt til at rammeplanen har blitt til som tekst. For å belyse dette vil jeg dermed trekke inn elementer som bygger på noe annet enn selve teksten. Med andre ord tar vi et steg utenfor teksten for å belyse hvordan den har blitt til. Som i likhet med analysen av tekstens tekstprodusenter vil jeg også i denne sammenhengen se på hvordan dette påvirker leseren og dets betydning for diskursproduksjonen.

Det første tegnet til starten på den politiske prosessen mot utformingen av den nye rammeplanen av 2017, startet med det som var stortingsmelding nr. 19 (2015-2016) «Tid for lek og læring: bedre innhold for i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2016a) som kom

11. mars 2016. Denne stortingsmeldingen var en tilråding fra Kunnskapsdepartementet som primært konsentrerte seg om barnehagens innhold og oppgaver. Den inneholdt regjeringens forslag om overordnet føringer for ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som skulle tre i kraft høsten 2017. Tilrådingen ble godkjent i statsråd samme dag. Med dette ser vi det første leddet som bidrar til utformingen av rammeplanen. Saksgangen går videre utover dette og kan grovt skisseres på denne måten: Meld. St. 19 (2015-2016) -> Komitébehandling -> Debatt og vedtak. Jeg går ikke dypere inn i saksgangen enn dette, og fokuserer videre på å belyse hvilke prosesser som kan ha påvirket teksten på en mer direkte måte.

Som det neste steget i prosessen mot rammeplanens utforming etter vedtaket har Kunnskapsdepartementet (2016b) selv sendt ut et forslag til ny rammeplan til høring. Med høring i denne konteksten har Kunnskapsdepartementet sendt ut et høringsforslag, altså et utkast til rammeplanen hvor ulike parter har fått legge frem sitt syn på høringsforslaget. Denne høringen ble sendt ut 20. oktober 2016 med høringsfrist 20. januar 2017. Det som er spennende ved dette er at vi også får tilgang til å se hvem høringsinstansene består av. Høringsinstansene er mange og har en mangfoldig bakgrunn fra ulike fagdisipliner og arbeidssektorer. Jeg vil ikke ramse opp alle instansene, det er det for mange til. I midlertid kan vi se på hvilke grupper som er presentert. Under har jeg laget en enkel oversikt med grupperinger for mange av de ulike høringsinstansene som har gitt sitt hørings svar til utkastet av rammeplanen.

Akademikere
Barnehagekjeder
Barnehagelærere
Barnehager
Direktorater
Fagforeninger
Foreldreutvalg
Fylkesmannen
Førskolelærere
Høgskoler
Interesseorganisasjoner
Kommuner
Konsulenter
Livssynssamfunn
Masterstudenter
Nasjonale sentre

Ulike høringsinstanser som har avgitt høringsvar, kategorisert inn i ulike grupper

Personer som ikke har oppgitt navn
Organisasjoner utenfor barnehagefeltet
Pedagogiske konsulenter
Studentskipnader
Universiteter

Figur 4 Høringsinstanser kategorisert i grupper

Dette er ment som en illustrasjon på hvor mange ulike instanser som har gitt sine tilbakemeldinger på utkastet av rammeplanen. Som det potensielt viser oss, kan hver og av en av høringsinstansene ha vært med på å bidra til utformingen av rammeplanen med deres høringsvar. I mitt tilfelle hvor jeg ser på leken i lys av rammeplanen, kan mange av deres høringsvar ha vært med på å utforme rammeplanens utsagn om lek i den endelige versjonen. Det vil si at det jeg har analysert av direkte utsagn om lek i tekstanalysen, kan ha blitt påvirket av de overnevntes synspunkter.

Ettersom det har vært så mange ulike høringsinstanser, kan vi nå trekke en sammenheng til tekstanalysens utsagn hvor vi så tegn til en spredning av ulike fremstillinger av diskurser som gjorde seg gjeldene om lek. Det er hos Foucault et fokus på subjektivitet gjennom maktbegrepet. Makt er en produsent av subjektivitet, og hver av disse høringsinstansene gjør gjennom sine høringsvar et krav på at sine subjektive utsagn skal få gjennomslag i rammeplanen. Foucault (1980, s. 132) skriver at det er en kamp om sannheten, og det blir i dette tilfellet en kamp om å påvirke leserens subjektive diskurs knyttet til hva som er «sant» om lek.

Etter at høringsfristen gikk ut jobbet det videre med den endelige utgaven av rammeplanen. 24. april 2017 kom Kunnskapsdepartementet med pressemeldingen om at «ny rammeplan for fremtidens barnehager» har kommet. Med det er det en ny og oppdatert rammeplan tilgjengelig for alle gjennom deres nettsider. Rammeplanen kom altså ut april 2017, men den trådte ikke i kraft før høsten 2017. Tiden imellom skal være en mulighet for at barnehagefeltet kan tilpasse seg de nye endringene, samt være klar for å implementere den videre i praksis når høsten kom (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Vi kan oppsummert ta en kikk på hvordan dette viser seg når vi setter alle rammeplanenes «produksjonsledd» etter hverandre i figuren ved siden av. Som vi ser av dette er det ved de fleste tilfeller store prosesser som settes i gang. Som ved alle ledd før høringen, består dette av politiske prosesser som ikke knytter seg direkte til feltet, bortsett fra at det selvfølgelig er rammeplanen som er på agendaen. Når det kommer til høringen trekkes feltet i større grad inn i prosessen og får dermed en stemme i utformingen av dette som blir den nye rammeplan. I mitt tilfelle kan det ha vært med på å forme utsagnene vi allerede har analysert. Utfordringen ligger i den faktoren at vi ikke vet med sikkerhet. Jeg har jo tidligere trukket frem mange av de ulike høringsinstansene som har gitt sine høringsvar. Men det som ikke kommer frem er at Kunnskapsdepartementet ikke er forpliktet ovenfor disse høringsvarene. Det finnes heller ikke noen informasjon om hvorvidt spesifikke høringsvar har vært til grunn for deres tekst. Det eneste som kommer frem er at rammeplanen er forankret i høringsvarene.

Mld. St. 19 (2015)-2016) >>
Komitebehandling >> Debatt og
vedtak >> Høring >>
Ny rammeplan (2017)

Figur 5 - Rammeplanens "produksjonsledd"

6.2.3 Hvilke lek-diskurser er det som kommer til uttrykk i lys av rammeplanen?

I denne delen av analysen vil det handle om å koble de to allerede besvarte spørsmålene rundt den diskursive praksis med tekstanalysen gjort i første analysetrinn. I de to foregående spørsmålene rundt hvem som er rammeplanens tekstprodusenter, og hvordan rammeplanen har blitt produsert, har jeg allerede trukket inn tekstanalysens betydning for å besvare dem. Nå som de foregående spørsmålene har blitt besvart gjennom analyse, blir de i gjengjeld brukt som et ledd til å besvare det som er fokus for denne delen av analysen rundt den diskursive praksis, nemlig *hvilke lek-diskurser er det som kommer til uttrykk i lys av rammeplanen?*

I tekstanalysen ble det gjort mange utdrag av utsagn fra rammeplanen om temaet lek. De ulike utsagnene ble gjenstand for lingvistisk analyse, i tillegg til å bli kategorisert som mulige diskurser. Dette bestod da av følgende:

- Lek med egenverdi
- Lek som verktøy
- Lek som både innehar egenverdi og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål (kombinasjon av de to overnevnte)

Jeg har på denne måten allerede pekt på hvilke diskurser som tilsynelatende har kommet frem. Det vil i midlertid ikke være nok å identifisere det som en diskurs kun ved å se på utsagnenes lingvistiske kvaliteter. For i tekstanalysen ga Fairclough meg muligheten til å se på rammeplanen i et «mikro-perspektiv», men ettersom jeg har beveget meg over i analysen av den diskursive praksis, har det parallelt forskjøvet seg over til det som blir analysens «makro-perspektiv». For som Fairclough (1992, s. 28) selv beskriver det, vil det ved å kun fokusere på det lingvistiske ikke være nok til å se forbindelsen mellom teksten og samfunnet, her i lys av leserne av rammeplanen. Hele analysen av «diskursiv praksis» som går utenfor den lingvistiske analysen er jo et forsøk på å ikke falle innenfor en slik begrensning.

Hos Foucault (1972, s. 117) beskrives diskurs som en gruppe utsagn som inngår i den samme diskursive formasjonen, hvor deres vilkår for eksistens har blitt definert. Et første ledd i en

slik prosess blir det som jeg allerede gjorde i tekstanalysen, nemlig å kategorisere dem i ulike grupper. I dette tilfellet har vi kun kategorisert og sett på de lingvistiske kvalitetene. Isolert gir dette en produktiv kvalitet i forhold til diskursproduksjonen, men det vil på dette stadiet fortsatt mangle det som Foucault ser på som utsagnenes vilkår for eksistens. Det er altså her analysen av den diskursive praksis kommer til sin nytte. For det vi har gjort i de to foregående kapitlene med å besvare hvem som er rammeplanens tekstprodusenter, og hvordan den har blitt produsert, har vi nettopp sett på de vilkårene som har gjort det mulig for at utsagnene har fått sine «levevilkår».

Disse vilkårene som vi nå skal se på var gjenstand for analyse for å besvare andre spørsmål. Som jeg har nevnt tidligere er det å skille de ulike analysetrinnene helt fra hverandre hverken mulig eller hensiktsmessig. I dette tilfellet kombinerer vi dem. Dette kommer jeg tilbake til etter at vilkårene har blitt synliggjort. I og med at vilkårene for utsagnene tidligere blitt analysert for å besvare andre spørsmål, blir det nå et poeng å fremstille de på nytt slik at det kommer i sammenheng med denne konteksten.

6.2.3.1 Tekstprodusentenes maktposisjoner

Som jeg var inne på i analysen av det første spørsmålet innen diskursiv praksis, handlet det om å avdekke hvem som er rammeplanens tekstprodusenter. Som ved alle tekster finnes det enten en eller flere tekstprodusenter. I dette tilfellet var det ingen form for tekstforfatter i form av en tekstprodusent. Om vi hadde analysert andre tekster, ville dette muligens ha kommet til syne. Det blir i dette tilfellet Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som inntar denne rollen. Som vi har vært inne på i analysen, har tekstprodusentenes posisjon en påvirkning på leseren, og dermed de mulige diskursene som jeg har presentert tidligere. Dette skjer gjennom deres politiske posisjon i samfunnet, hvor det blant annet legitimeres gjennom hjemmel i lovverk, og et politisk forvaltningshierarki som for leseren av rammeplanen blir gjort underdanig i et maktperspektiv.

6.2.3.2 Utelukkelsesprosedyre «sant og falskt»

Hos Foucault er utelukkelsesprosedyrene en av de mulige vilkårene som gjøres eksplisitt for at diskurser lar seg opprettholdes. Slik jeg tolker utelukkelsesprosedyrene fokuseres det på et mønster som opprettholdes for at det skapes muligheter for at visse utsagn, dermed også

diskurser, får legitimitet. I dette tilfellet ser vi at utelukkelsesprosedyren «sant og falskt» slik Foucault (1999, s. 11) har beskrevet det kommer til syne. I analysen av tekstprodusentene i den diskursive praksis, pekte jeg på hvordan rammeplanens fravær av tekstforfatter bygde grobunn for denne utelukkelsesprosedyren. Ved å kun referere teksten til Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet gjør at de med deres makt, legitimerer deres utsagn gjennom deres institusjonelle praksis.

6.2.3.3 Utelukkelsesprosedyre «forbud»

Utelukkelsesprosedyren «forbud» (Foucault, 1999, s. 9) har et liknende fundament som utelukkelsesprosedyren «sant og falskt», slik jeg beskrev det ovenfor. Ved «forbud» er det andre mønstre som blir avdekket. Dette ble påpekt allerede i tekstanalysen. Her ble «forbud» koblet til rammeplanens modalitetsbruk som en subtil maktbruk ovenfor leseren. I utsagnene som var gjenstand for analyse var det ikke avdekket noen eksplisitte maktbruk av den gjenkjennelige form for undertrykkelse, men heller en subtil maktbruk ved å begrense måten lek kan forstås på gjennom å legge føringer i deres tekstlige fremstillinger av den.

6.2.3.4 Grammatiske valg, høy modalitet og affinitet

Det er i tekstanalysen utsagnene gjøres eksplisitt og dermed fungerer denne delen av den tre-trinnsanalysen som et fundament for hva vi kan si om rammeplanens diskurser. Imidlertid er utsagnene i seg selv, slik jeg forstår det ikke et vilkår for diskursproduksjonen. Det er heller hvordan utsagnene har blitt satt sammen lingvistisk som danner vilkårene for at de lar seg forme som en diskurs. Som vi ser av tekstanalysen er det ikke tilfeldig hvordan de ulike grammatiske valgene som har blitt gjort, påvirker leseren på en bestemt måte. Tekstens modalitet og affinitet var blant det mest bemerkelsesverdige ved tekstanalysen, og det ga blant annet koblingen til utelukkelsesprosedyren «forbud». Som nevnt har utsagnene som har vært til gjenstand for analyse dannet vilkårene som vi nå har vært innom. Uten en tekstanalyse slik som det har blitt gjort, ville det ikke ha vært mulig å uttale oss om diskursiv praksis.

6.2.4 Vilkår for diskurs

Slik som det har blitt presentert ovenfor danner det seg fire ulike vilkår for diskursproduksjonen. Med andre ord er dette fire måter som muliggjør at rammeplanens utsagn formes som diskurser og får legitimitet. Vi ser på denne måten at vilkårene er overlappende i måten jeg har analysert det fram til nå, gjennom «Del 1- Tekstanalyse» og så langt som vi har kommet frem til i «Del 2 – Diskursiv praksis». Fairclough (1992, s. 72) skriver at de ulike analysetrinnene i en diskursanalyse henger tett sammen, og er avhengige av hverandre. For de ulike analysetrinnene fungerer i første omgang som en metode for analyse, men skilles likevel ikke fra hverandre i et diskursivt syn. Hos Foucault (1980, s. 119) anses makt som gjennomsyrende i alt det som produserer diskurs. Dette er tydelig å se av de ulike vilkårene som nå har blitt fremstilt. Gjennom vilkårene, først og fremst slik de kommer frem i den foregående analysen, har maktbegrepet i lys av Foucault vært en bidragsyter for hvordan jeg har tilegnet det mening gjennom Faircloughs analyseverktøy.

På bakgrunn av det overnevnte gir dette meg grunnlag for å svare på spørsmålet som har ligget til grunn for dette kapitlet, *hvilke lek-diskurser er det som kommer til uttrykk i rammeplanen?* Ved å ha belyst deres vilkår til grunn for diskursproduksjonen, kan jeg ikke bare peke på hvilke tilsynelatende diskurser som rammeplanen fremstiller, men identifisere at rammeplanen konstituerer tre ulike diskurser. Disse diskursene ble innledningsvis i kapitlet presentert som kategoriserte utsagn, men jeg trekker nå slutningen på at det i rammeplanen kan identifiseres tre ulike lek-diskurser:

- Lek med egenverdi
- Lek som verktøy
- Lek som både innehar egenverdi og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål (kombinasjon av de to overnevnte)

Dette blir altså gjort på bakgrunn av fire vilkår for diskursproduksjonen som bygger seg på

- Tekstprodusentenes maktposisjoner
- Utelukkelsesprosedyren «sant og falskt»
- Utelukkelsesprosedyren «forbud»

- Grammatiske valg, høy modalitet og affinitet

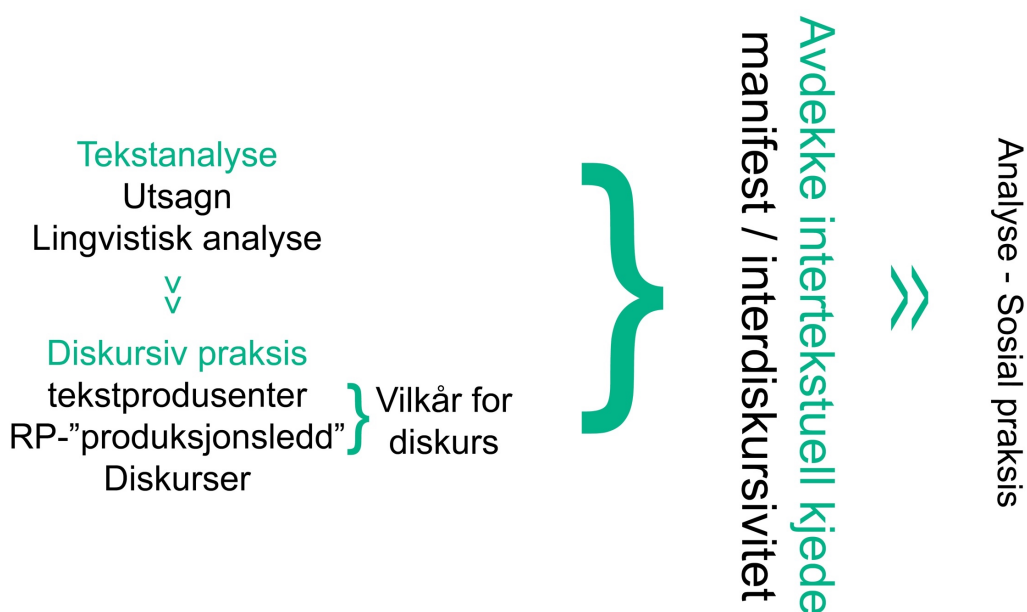
6.2.5 På hvilke måter trekker diskursene på tidligere skrevne tekster?

Vi har nå kommet til det siste leddet i analysen av den diskursive praksis. Jeg skal gjøre et forsøk på å avdekke den intertekstuelle kjeden som rammeplanenes utsagn om lek innehar. Dette skal gjøres ved å se på hvordan de diskursene jeg presenterte i forrige kapittel trekker på tidligere skrevne tekster. Intertekstualitet har jeg allerede presentert i min teori og metodekapittel, men det blir her det skal operasjonaliseres. Ved å ha belyst de følgende spørsmålene

- Hvem er tekstprodusentene av teksten?
- Hvordan er rammeplanen produsert?
- Hvilke lek-diskurser er det som kommer til uttrykk i lys av rammeplanen?

Gir dette meg grunnlag for å svare på spørsmålet

- På hvilke måter trekker diskursene på tidligere skrevne tekster?



Figur 6 - Analysen steg for steg

Som figuren ovenfor viser, er både tekstanalysen og det som har vært gjenstand for analyse frem til nå av diskursiv praksis, det som gjør det mulig for oss å kunne avdekke den intertekstuelle kjeden. I første omgang ble det gjort utvalg av ulike utsagn og deres lingvistiske produktivitet ble belyst. Deretter ble deres vilkår for diskursproduksjon identifisert, og utsagnene ble dermed konstatert som diskurser. Ettersom disse analysene har blitt gjort, kan vi dermed bevege oss mot å avdekke en intertekstuell kjede. Når det igjen er gjort, vil vi bevege oss til siste analysetrinn «sosial praksis»

6.2.5.1 Intertekstualitet

Intertekstualitet er som Fairclough (1992, s. 84) beskriver det, en tekst sin egenskap til å henvise til andre tekster. Dette skjer på to ulike måter. Den første måten er det som kalles for manifest intertekstualitet. Dette er den mest markante form for intertekstualitet da det ved disse tilfellene i teksten henvise eksplisitt til en annen tekst (Fairclough, 1992, s. 117). Den andre formen for intertekstualitet er interdiskursivitet. Interdiskursivitet er en mer indirekte og skjult form for intertekstualitet ved at tekstens grad av heterogenitet varierer i ut ifra hvor tekstens intertekstuelle relasjoner inngår i ulik grad av kompleksitet (Fairclough, 1992, s. 104, 117). Et eksempel på dette kan være at rammeplanens utsagn om lek bygger seg på en annen tekst uten å henvise til den. En tekst kan inneholde begge former for intertekstualitet, men jeg skal i analysen av dem se på de hver for seg.

6.2.5.1.1 Manifest intertekstualitet

I denne delen av analysen skal jeg se på hvilke måter rammeplanen eksplisitt henviser til andre tekster i deres utsagn om lek. Utsagnene som er bakgrunn for denne intertekstuelle analysen er de som har blitt presentert i tekstanalysen. Jeg vil trekke inn de utsagnene som er relevante for å vise dets manifeste intertekstualitet.

Det første utsagnet som blir gjenstand for manifest intertekstualitet kommer på side 7.

«Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling... Alle barnehager skal bygge på verdigrunnet som er fastsatt i

barnehageloven og internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til, slik som FNs konvensjon av 20. november 1989 om barnets rettigheter»
(Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7)

Slik dette utsagnet fremkommer i rammeplanen går det under kapitlet «Barnehagens verdigrunnlag». Utsagnet involverer lek som et verdigrunnlag. Som vi kan se av utsagnets andre ledd står det at Norge har sluttet seg til den internasjonale konvensjonen Barnekonvensjonen (2003). Utsagnet er sparsommelig med henvisningen ved at det kun henviser til dokumentet, men ikke direkte hvor det bygger på. Etter å ha dykket inn i Barnekonvensjonen kan jeg koble rammeplanens utsagn til artikkel 31 hvor det står at «Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet.» (Barnekonvensjonen, 2003, s. 24). Som det fremkommer i rammeplanens utsagn ovenfor, står det at det også bygger på Barnehageloven. Jeg sparer denne henvisningen til neste utsagn som bygger på det samme. Dette gjør jeg på grunn av at det der henviser seg direkte, og dermed blir dets intertekstuelle kjede tydelig å avdekke.

Det andre utsagnet som blir gjenstand for manifest intertekstualitet kommer på side 29.

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, jf. barnehageloven § 1.»
(s. 29)

Ved dette utsagnet ser vi tydelig at det refereres til Barnehageloven (2018, § 1). Når vi ser på barnehageloven som rammeplanen har henvist sitt utsagn til, ser vi at det nærmest er et direkte sitat. I Barnehageloven (2018, § 1) står det at «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling». Som vi kan se av dette er det ingen forskjell fra rammeplanens utsagn og sitatet fra Barnehageloven. Utsagnets intertekstuelle kjede stopper her ved at det ikke henvises noe videre.

På dette punktet stopper analysen av manifest intertekstualitet. Dette er på grunn av at slik jeg ser rammeplanen, finnes det ikke flere utsagn om lek som kan spores direkte til andre tekster. Med andre ord vil dette si at rammeplanen, utenom det som er presentert ovenfor, hverken referer eller henviser på noen som helst måte til andre dokumenter, fagartikler, bøker eller annen forskning i henhold til de utsagnene som de presenterer og skriver frem om lek.

Det som jeg kan se av den intertekstuelle kjeden som rammeplanen bygger på gjennom Barnehageloven og Barnekonvensjonen er at det konstituerer seg på den samme diskursen om lek, nemlig lek med egenverdi. Både det første og andre utsagnet som har vært til analyse i manifest intertekstualitet ble i tekstanalysen kategorisert under samme diskurs. Ved å se på tekstene som de har bygget seg på, ser jeg at de underbygger diskursen om lek med egenverdi gjennom å omtale leken i samme ordlag.

6.2.5.1.2 Interdiskursivitet

Som et ytterpunkt til manifest intertekstualitet finner vi interdiskursivitet. Interdiskursivitet er den formen for intertekstualitet hvor vi ikke finner direkte henvisninger eller referanser til andre tekster (Fairclough, 1992, s. 84,117) Dette skjer på en heller mer komplisert måte, og gjør det vanskeligere for oss å avdekke den intertekstuelle kjeden. Ettersom det i disse tilfellene vil være vanskeligere for oss å peke direkte på hvilke tekster som det henvises til, må vi se på hvilke diskurser som rammeplanens egne diskurser kan ha latt seg reproducere i deres utsagn.

Tidligere i analysen av diskursiv praksis, gjennom å se på hvordan rammeplanen har blitt produsert, så vi hvordan dette startet med Mld. St. 19 (2015-2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016a), heretter referert til som stortingsmeldingen. Selv om rammeplanens utsagn ikke henviser direkte til stortingsmeldingen, kan vi på bakgrunn av tidligere analyse se at rammeplanen bygger på denne teksten. På bakgrunn av dette velger jeg å gjøre stortingsmeldingen til gjenstand for analyse nå som vi skal avdekke rammeplanens interdiskursivitet. Det vil si at jeg dykker inn i stortingsmeldingen for å se etter utdrag av utsagn som kan kategoriseres under de diskursene om lek som vi har fastsatt

at fremkommer av rammeplanen. Dermed er også stortingsmeldingen den første koblingen i den intertekstuelle kjeden ved disse utdragene.

6.2.5.1.2.1 Lek med egenverdi

Denne diskursen om lek med egenverdi bygger på rammeplanens utsagn om lek som autonom. I mine tidligere analyser kom dette fram gjennom at det blant annet eksplisitt ble fremstilt som et selvstendig fenomen, begrep eller ble ilagt egenverdi. Her var det flere utsagn som gjorde seg gjeldende for konstitueringen av denne diskursen. Når jeg nå forsøker å finne liknende utsagn som bygger på den samme måten i stortingsmeldingen, er det færre tilfeller å stoppe opp ved. Blant annet kan vi ikke i stortingsmeldingen se at ordet egenverdi blir knyttet til lek.

Imidlertid ser jeg at stortingsmeldingen knytter seg til diskursen om lek med egenverdi ved å henvise til de samme kildene som vi så ved manifest intertekstualitet. Stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 22, 23) referer i likhet med rammeplanens utsagn (se kap. 6.2.5.1.1) som var i gjenstand til analyse i manifest intertekstualitet, til Barnehageloven (2018, § 1). Andre tilfeller som stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2016a) knytter seg til diskursen om «lek med egenverdi» kommer av utdragene under

«Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap.»

(s. 23)

«At barn får rike, felles opplevelser og del i kunnskaper og erfaringer på mange områder, er også en forutsetning for at det skal bli god lek og et godt samspill mellom barna»

(s. 36)

Ved første utdrag kan vi ved et senere tidspunkt på samme side i stortingsmeldingen, se at utdraget er en del av barnehagens formålsparagraf som bygger seg på NOU 2007: 6 (2007) «Formål for framtida - formål for barnehagen og opplæringen». Det andre utdraget på side

36 finnes ingen tydelige tegn til spor av intertekstualitet. Utfordringen ved dette utsagnet går på det at det formuleres som en påstand uten en henvisning for underbyggelse av selvet påstanden, og kan oppleves som stortingsmeldingens forfatteres egne meninger.

Som det kommer av stortingsmeldingen slik jeg har analysert og presentert det ovenfor, er det mulig å se at rammeplanen trekker på den samme diskursen om en lek med egenverdi. Det som stortingsmeldingen har til felles med rammeplanens utsagn er at det er relativt få utsagn som knytter seg til denne diskursen. Men som vi så ved analysen av utsagnene i tekstanalysen, får de til gjengjeld befestet seg i en sterk posisjon gjennom måten det er skrevet frem.

6.2.5.1.2.2 Lek som verktøy

Diskursen om lek som verktøy så vi at i tekstanalysen av rammeplanens utsagn hadde en mer dominerende posisjon. Dette kom av at det var flere utsagn som kunne kategoriseres under en forståelse om lek som jeg har valgt å kalle for «lek som verktøy». Denne diskursen ser på lek som et fenomen som gjøres ut ifra et nyttemåls-perspektiv. Altså skal leken bidra til at andre mål skal kunne oppnås. Denne forståelsen knytter seg til lek som skal bidra til utvikling og progresjon på andre områder. Leken kan også i denne sammenheng oppfattes som instrumentell. Under kommer utdrag fra stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2016a) som jeg har kategorisert under diskursen «lek som verktøy». Utsagnene knytte til «lek som verktøy»-diskursen har vært enklere å avdekke da det i de fleste tilfeller er parafasert. På en side kunne de ha blitt ansett som manifest intertekstualitet, men på bakgrunn av hvordan de fremstilles i stortingsmeldingen har jeg kategorisert dem under interdiskursivitet.

«Leken er barns grunnleggende læringsform og skal ha en fremtredende plass i barnehagen.»

(s. 7)

«For å arbeide i retning av disse målene må personalet skape et språkstimulerende miljø for alle barn og oppmuntre til å lytte, samtale og leke med lyd, rim, rytme og fabulere med hjelp av språk og sang»

(s. 23)

«Barns læring skjer kontinuerlig både i lek og hverdagsaktiviteter og i de mer formaliserte og planlagte lærings situasjonene.»

(s. 28)

Som det kommer av utdraget fra side 7 og 28, forstås lek som grunnleggende for læring. På utdraget av side 23, ser vi hvordan leken blir videreført som et av midlene til å nå et «språkstimulerende miljø...», og kan forstås som et grunnleggende ledd i at det skal oppnås. Disse utdragene har i likhet med rammeplanens utsagn om lek høy modalitet. Her skjer det på samme måte ved bruken av hjelpeverbet «skal». Å spore disse utdragenes videre intertekstuelle kjede blir til gjengjeld vanskelig i og med at det ikke er noen tydelige henvisninger eller referanser i teksten. De får derimot stå sterkt posisjonert i fremstillingen av «lek som verktøy» gjennom tekstens modalitet. Vi skal videre se på flere utdrag fra stortingsmeldingen som kan knyttes opp mot læring.

«Lekens betydning understrekes. Det er lagt vekt på at barnas alder tilsier at læring skjer i andre former enn på skolen, og at utforskende læringsmåter bygger på barnets interesser og ulike forutsetninger.»

(s. 25)

«Lek og læring henger tett sammen.»

(s. 37)

«Leken utvikles også i samspill med det læringsinnholdet som pedagogene legger til rette for at barnet skal erfare.»

(s. 38)

Av alle tre utdragene ovenfor gjøres leken eksplisitt for betydning av at læring skal kunne skje. Det nevnes ikke noe om at lek i seg selv er viktig eller meningsfullt. Dette gjør at vi kan skille det fra «lek med egenverdi»-diskursen og kategorisere det innenfor «lek som verktøy»-diskursen. For slik det fremstilles er det heller meningsfullt å leke på grunn av at vi kan lære,

og ikke for lekens egenverdi i seg selv. I motsetning til utdragene fra side 7,23 og 28, kan vi ved utdragene av side 25,37 og 38 spore et videre ledd i den intertekstuelle kjeden.

Utdraget fra side 25 bygger seg på Organisation for Economic Co-operation and Development (2015) sin rapport. Denne rapporten gir overordnet et internasjonalt perspektiv over ulike muligheter som kan bidra best mulig til barnets utvikling. Utdraget fra side 37 bygger seg på Chambers, Cheung og Slavin (2015) og Sandseter (2014). Førstnevnte handler om å identifisere ulike tilnæringer som øker litterær og språklig utvikling hos barnehagebarn. Sistnevnte er en artikkel som handler om barns risikofylte lek, og hvordan dette har en betydning for barns utvikling. Utdraget fra side 38 bygger på Johansson og Samuelsson (2011) og handler om hvordan pedagoger kan jobbe med lek og læring som forent. Det som disse tre utdragene har til felles i deres intertekstualitet er at de bygger på tekster som omhandler utvikling og læring, og da med lek som et av de mulige fremgangsmåtene.

Jeg har allerede pekt på en del utdrag fra stortingsmeldingen hvor en diskurs om «lek som verktøy» er tydelig å spore. Både gjennom tekstens egen lingvistiske karakter, men også dets intertekstualitet. Videre velger jeg å trekke ut flere utdrag fra stortingsmeldingen hvor denne diskursen er tydelig fremstilt og kan spores. Det som disse utdragene har til felles er deres fokus på utvikling, fremtidsrettede mål og læring.

«Lek og lekpregede aktiviteter i barnehagen fremmer inkludering i barnefellesskapet, vennskap og trivsel og utvikling av sosiale ferdigheter.»

(s. 30)

«Å få god erfaring med å delta i lek er viktig for allsidig utvikling, utforskning og læring.»

(s. 36)

«Språket læres og utvikles i lek og samspill mellom barn og mellom barn og voksne og er samtidig en forutsetning for å få del i barnehagens sosiale læringsarenaer.»

(s. 46)

«Fagpersoner (ansatte pedagoger i skole og barnehage) har økt kunnskap om lekens betydning for læring og utvikling...»

(s. 63)

Utdrag fra side 30 bygger på tekster som omhandler trivsel, læringsmiljø og kvalitet (Brandlistuen et al., 2015; Bratterud, Sandseter & Seland, 2012; Sandseter & Seland, 2015). Utdraget fra side 36 bygger på Sivertsen et al. (2015) sin rapport «Spørsmål til barnehage-Norge 2014». Utdraget fra side 46 bygger på Bloom og Lahey (1978) sin bok som omhandler språkutvikling. Det siste utdraget fra side 63 bygger på en rapport fra Brendmoe og Olsen (2015) utgitt av Statped og Gol kommune og omhandler tidlig innsats i både barnehage og skole.

Som vi kan se av alle de overnevnte utdragene fra stortingsmeldingen i dette kapitlet, tyder det på en sterk fremstilling av diskursen «lek som verktøy». Rammeplanen får på bakgrunn av stortingsmeldingen grobunn til å bygge på denne diskursen om lek. Det kommer tydelig fram av interdirskursiviteten og den intertekstuelle kjeden. For å oppsummere bygger rammeplanens utsagn innenfor diskursen «lek som verktøy» på stortingsmeldingen. I stortingsmeldingen har vi der det var mulig å spore en videre kobling i intertekstualitet, sett et gjentakende mønster i tekstene som det bygges på. Fellesnevneren for alle tekstene som stortingsmeldingen bygger på kan oppsummeres i tre deler: utvikling, læring og lekens betydning for å nå et mål.

6.2.5.1.2.3 Lek som både innehar egenverdi og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål

Diskursen om lek som både kan ha sin egenverdi, og samtidig være et middel for et annet mål, ble i tekstanalysen presentert som en mindre fremtredende fremstilling av lek i rammeplanen. «Lek med egenverdi»- og «lek som verktøy»-diskursene som jeg har gjort en intertekstuell analyse av ovenfor, er i mye større grad påtrengende på leseren. Likevel var det mulig å se utsagn som knyttet seg til diskursen som kunne inneholde begge forståelser. Det som kjennetegner denne diskursen kommer av utsagn som omtaler lek og læring som adskilt. For som vi har sett av tidligere utsagn knyttes ofte «lek som verktøy»-diskursen seg

til utvikling, fremtidsrettede mål og en form for læring. Når vi da så utsagn som kombinerte det med en forståelse av lek som likevel hadde egenverdi, kunne vi se en diskurs om lek som både innehar egenverdi, og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål. Jeg skal igjen trekke ut utdrag fra stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2016a) hvor en interdiskursivitet kan spores, og eventuelt avdekke en videre intertekstuell kobling.

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

(s. 23)

«Regjeringens syn er at barnehagens innhold skal være bredt og romme både omsorg, lek og læring i uformelle og formelle situasjoner.»

(s. 32)

«Lek og læring henger tett sammen. For barn er leken et mål i seg selv, de leker fordi det er gøy.»

(s. 37)

Som det kommer av utdraget fra side 23, er det ikke like lett å kategorisere eller definere det som et utsagn som tilhører denne diskursen. Det kommer av at vi her kan tolke leken som noe «eget» ved at det i dette tilfellet ikke brukes som et middel for noe annet. På den andre siden er det ikke like sikkert at leken får plass når «Barnehagen skal (...) fremme lek og danning som grunnlag for allsidig utvikling.». Det blir i midlertid ved utdragene fra side 32 og 37 tydeligere å se at lek med egenverdi og lek som et middel for læring får en vekselvirkning hvor det ikke skilles fra hverandre. Dette bidrar dermed til en interdiskursivitet av lek som både har egenverdi, og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål.

6.3 Del 3 – Sosial praksis

I denne delen skal jeg ta for meg analysen av sosial praksis. Jeg skal se på hvordan dialektikken mellom den diskursive praksis og sosial praksis kommer til uttrykk. Kapitlet vil ta for seg den hegemoniske diskurs, subjektdannelse/subjektposisjon hvor det til slutt gjøres et forsøk på å sette det hele i lys av en større sosial praksis.

6.3.1 Den hegemoniske diskurs

Når jeg nå skal gå inn i det som kalles for hegemonisk diskurs, handler dette om å se på den hegemoniske kampen som de tre presenterte diskursene står ovenfor. Fokuset ligger da i spillet mellom diskursene, den hegemoniske kampen i diskursorden, som bygger seg på det vi har sett av intertekstualitet og interdiskursivitet (Fairclough, 1992, s. 223). Det er et gjensidig forhold mellom diskurs og hegemoni. Dette kommer i form av at hegemoni kommer til uttrykk som diskursive praksiser (hvor det i denne analysen er identifisert som tre ulike diskurser) der maktrelasjonen får leseren av rammeplanen til å reproducere diskursen slik at det er naturlig og føles som sunn fornuft (Fairclough, 1995a, s. 94).

Som jeg har nevnt tidligere, vil det alltid eksistere en kamp om flere sannheter (les: diskurs) om et gitt tema (Foucault, 1980, s. 132). I dette tilfellet er kampen om sannheten knyttet til hvordan lek kan forstås i lys av rammeplanen. Dette knytter seg til distanseringen fra et «objektivt» syn på sannhet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 392), og hvordan diskursene alltid står i en maktkamp ovenfor hverandre. I en slik maktkamp vil det dermed være en diskurs som dominerer ovenfor de andre gjeldende diskurser innenfor det samme temaet. Denne diskursen vil jeg kalle for «den hegemoniske diskurs», og er den som troner den diskursive orden.

Jørgensen og Phillips (1999, s. 73) skriver at det er gjennom blant annet diskursive praksiser i hverdagen, herunder tekstproduksjon og tekstkonsumering, at en sosial og kulturell reproduksjon og forandring finner sted. Når jeg ovenfor skriver at jeg skal se på den hegemoniske diskurs, betyr det også at det er den diskursive praksisen som avdekkes gjennom produksjonen og konsumeringen av rammeplanens utsagn om lek. I og for seg har hele analysen av «Del 2 – diskursiv praksis» vært bidraget til at vi får muligheten til å se den sosiale og kulturelle reproduksjonen og forandringen. Dermed vil min tilgang til å identifisere den hegemoniske diskurs, i tillegg til å uttale meg om den diskursive orden bygge seg på analysene som allerede har blitt gjort. Dette fokuset på forholdet mellom diskursene vil også senere gjøre meg i stand til å si noe om konsekvensene ved at en diskurs aksepteres fremfor en annen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 151).

Som vi har sett av den intertekstuelle kjeden som rammeplanen innehar, kommer det tydelig frem hvilken fremstilling som er dominerende. Det er diskursen om «lek som verktøy». Det samme gjelder for stortingsmeldingen som rammeplanen bygger på. Den første måten dette kommer til uttrykk på, skjer gjennom at der lek blir omtalt, er det atskillig flere tilfeller som knytter seg til denne diskursen enn noen av de andre. Dette så vi allerede ved tekstanalysen av rammeplanen, og den samme tendensen var også til stede i stortingsmeldingen. Den andre måten dette kommer til uttrykk på er hvordan utsagnene som knytter seg til «lek som verktøy»-diskursen er tydeligere å spore gjennom den intertekstuelle kjeden. Som det kom av analysen i manifest intertekstualitet, så vi at det her var eksplisitte henvisninger til diskursen om «lek med egenverdi». Det var også tydelige henvisninger til andre tekster som bygde under den samme forståelsen, men det var igjen svært få tilfeller. I manifest intertekstualitet kunne jeg ikke spore henvisninger til diskursen om «lek som verktøy», men jeg kunne i den interdiskursive analysen se at denne fremstillingen av lek likevel var meget dominerende. Dette kom både i form av antall utsagn, men også hvordan disse utsagnene kunne spores videre i den intertekstuelle kjeden. For til sammenlikningen er den intertekstuelle kjeden av diskursen om «lek med egenverdi» tydelig da dets utsagn bruker manifest intertekstualitet, men på grunn av at det er så få tilfeller, velger jeg å plassere den bak «lek som verktøy»-diskursen i den diskursive orden. Når det gjelder diskursen om «Lek som både innehar egenverdi og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål», har den i likhet med «lek med egenverdi»-diskursen, få utsagn som knytter seg opp mot denne fremstillingen av lek. Samtidig er dets intertekstuelle kjede, både i manifest intertekstualitet og interdiskursivitet, vanskelig å spore. Dette gjør at den sistnevnte diskursen både er lite fremtredende og utydelig ovenfor leseren selv om den er til stede i teksten.

Det alle tre diskursene har til felles er hvordan de blir skrevet frem. Dette gjør at måten teksten blir konsumert av leseren, uavhengig av diskurs, skjer gjennom de samme vilkårene. Fairclough (1992, s. 94) skriver at makt har en stor påvirkning på at leseren reproducerer det som blir skrevet. Da jeg så på vilkårene for diskursene pekte jeg på makten som tekstprodusentene av rammeplanen har ovenfor leseren. Deres politiske posisjon gjør at deres utsagn får legitimitet. Dette skjer uavhengig av hvilken diskurs deres utsagn knytter seg til. I kombinasjon med Foucaults (1999, s. 9-14) utelukkelsesprosedyrer «sant og falskt»

og «forbud», som kom til uttrykk i tekstanalysen, gjør at diskursene har en felles måte å få leseren til å reprodusere de diskursene som jeg har identifisert i rammeplanen. Dette ville isolert sett gjort det vanskelig å skille den diskursive orden, i og med at de alle fremstilles på samme grunnlag slik jeg har beskrevet det ovenfor. Imidlertid er det i dette tilfellet varierende omfang av utsagn som knytter seg til hver enkelt diskurs, og har dermed stor betydning for hvilken diskurs som leseren igjen kan reprodusere. Dette kommer ikke bare av at det er en varierende grad av antall utsagn, men at jeg både i tekstanalysen og analysen av den diskursive praksis har sett et meget dominerende omfang av utsagn som knytter seg til diskursen «lek som verktøy». På bakgrunn av dette velger jeg å identifisere diskursen «lek som verktøy» som den hegemoniske diskurs i rammeplanen. Den utfordres av de to resterende diskursene gjennom å ha de samme vilkår for diskursproduksjon, men er mindre tydelige og påtrengende i den diskursive orden. «Lek som verktøy» står som den hegemoniske diskurs i rammeplanen, og skiller seg fra de andre diskursene om lek ved dets dominerende omfang av utsagn.

6.3.2 Subjektdannelse og subjektposisjoner i lys av rammeplanen

I teorikapitlet presenterte jeg det som kalles for subjektdannelse og subjektposisjoner (kap. 4.2.5). Disse to begrepene spiller en viktig rolle i beskrivelsene av hvordan diskursene er konstituerende ovenfor leseren, som igjen gjør at leseren reproduserer disse. Nå som vi har sett på den hegemoniske diskurs, blir det det mulig for oss å se på hvilke måter dette påvirker leseren ytterligere i henhold til deres subjektdannelse og subjektposisjon.

I og med at «lek som verktøy»-diskursen er den hegemoniske diskurs, er dette det som er mest framtrødende i det som for leseren blir en «sannhet» om lek. Posisjonen som leseren kan innta, kommer i relasjon med objektet (Foucault, 1972, s. 52), som i vårt tilfelle er temaet lek. Selv om den hegemoniske diskurs er identifisert, betyr det ikke nødvendigvis at det er denne diskursen som leseren befinner seg i å reprodusere. Det må presiseres at ved at det finnes flere diskurser om lek, er det mulig for leseren å bli styrt fra ulike subjektposisjoner. Det betyr at som leser av rammeplanen, kan vedkommende stille seg distansert fra den hegemoniske diskurs ved å være i en subjektposisjon som knytter seg til de andre diskursene i den diskursive orden som rammeplanen innehar.

Det vi har ser av relasjonen mellom diskursene har gjort det synlig for oss at det er vanskeligere å befinne seg i enn annen subjektposisjon enn det som innebærer å bli styrt av den hegemoniske diskurs. Blant annet peker Foucault (1972, s. 50) på at vi må fokusere på hvem det er som taler, og hvilken betydning dette har. De som taler på vegne av rammeplanen, altså deres tekstprodusenter, har politisk makt ovenfor leseren. Ikke bare er det i det sosiale møtet mellom leseren og rammeplanens tekstprodusenter at leseren blir underlegen i et maktperspektiv, men blir også utfordret og begrenset til å innta subjektposisjonen formet av den hegemoniske diskurs. Dette skjer gjennom det vi har sett på av påbud, modalitet og spesifikke ordvalg og setningsoppbygging som utgjør utsagnene og dets omfang om lek.

Dermed blir leseren på et vis tvunget inn i en subjektdannelse av «lek som verktøy»-diskursen, selv om det er mulig å befinne seg i en annen posisjon. Denne muligheten er som jeg har pekt på, liten. Den hegemoniske diskurs er i relasjon til de andre diskursene så dominerende at mulighetene for at leseren inntar andre subjektposisjoner er minimal. Våre måter å forstå verden på skapes og opprettholdes i sosiale prosesser og viten skapes i sosial interaksjon (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14). På denne måten bidrar det til å skape en dominerende sannhet rundt lek, og dermed hvordan leserens subjektdannelse formes i møtet med rammeplanen.

6.3.3 Rammeplanens hegemoniske diskurs i lys av barndom

Rammeplanens «lek som verktøy»-diskurs er den hegemoniske diskurs som former den diskursive praksis. Den sosiale praksis handler om hvordan vi kan se denne diskursen i lys av en overordnet diskurs. En av måtene å gjøre dette blir å se på ideologien. Fairclough (1992, s. 87) skriver at ideologi bidrar til formidlingen konstruksjonen av virkeligheten, og disse virkelighetene er bygget gjennom ulike diskursive praksiser. På denne måten ser vi at den sosiale praksis og den diskursive praksis i denne tredimensjonale analysen har et dialektisk forhold. Jeg skal på den andre siden ikke fokusere på funnene gjort i analysen av den diskursive praksis, det har jeg allerede gjort for å skrive frem den hegemoniske diskurs og den diskursive orden. Videre vil jeg fokusere videre på hvordan den diskursive praksis kan ha blitt til gjennom å peke på en overordnet diskurs.

«Lek som verktøy»-diskursen består av mange av de samme mekanismene som de andre avdekkede diskursene i rammeplanen bruker for å gjøre seg gjeldende i den diskursive orden. Det som er interessant blir nå å se på hvilke tendenser som har kommet til syne for at jeg kunne kategorisere utsagnene innenfor denne diskursen. Det er dette som skiller den fra de andre. Som det kommer av utsagnene i rammeplanen kan vi ikke se at det gis en direkte forklaring på hva lek er. Samtidig som at vi har avdekket flere diskurser om lek, har jeg måttet se på hvilke andre ord som utsagnene blir presentert sammen med. Det alle diskursene har til felles er at leken retter seg mot barnet. Når det rettes mot noen andre, handler det som oftest om hvordan materialitet eller den voksne skal kunne tilpasse, legge til rette for eller bidra til at leken på ulike måter skulle kunne gi barnet noe.

Når vi retter blikket tilbake på den hegemoniske diskurs, ser vi at det er flere ord som går igjen ved dets utsagn. Ordene som ble brukt til å kategorisere utsagnene under denne diskursen, var ord som læring, utvikling, og progresjon. Dette er ord som jeg ser på som målorientert og fremtidsrettet, og gitt konteksten det ble skrevet i, bruker den leken som middelet. Denne diskursen former en forståelse av lek som brukes som et middel for å nå andre mål som skal kunne bidra til barnets utvikling på ulike områder. Leken lekes nødvendigvis ikke bare på grunn av at det er gøy, men også på grunn av at det er nyttig. Dette skiller seg fra «lek med egenverdi»-diskursen ettersom at det i denne diskursen vektlegger å se på lek som isolert og en handling som gjøres ut ifra lekens egenverdi ovenfor barnet. Disse ulike måtene å tilnærme seg lek på fordrer ulike måter interagere med både barn og voksne i barnehagen. Diskursene om lek får en betydning for barnehagepedagogikken i og med at lek preger store deler av hverdagen. På den måten er det mulig å se at «lek som verktøy»-diskursen innebærer en større ideologi som går utover seg selv. Dette handler ikke bare om hva lek skal være, men påvirker også hvordan vi ser på hva barnehagen skal være.

Innledningsvis i denne oppgaven knyttet jeg lek til barndom, og hvilke konsekvenser endringene av barndommen hadde på hvordan vi kunne forstå lek. Lek ble gitt mindre fokus den tid barndommen var preget av arbeid. Dette synet på barndommen har endret seg drastisk, og det er nå hverken lov eller naturlig å anse barn som arbeidskraft slik det ble gjort før. Parallelt med den historiske utviklingen har barndommen blitt mer institusjonalisert og

leken fått en fremtredende plass i hverdagen. Denne institusjonaliseringen kommer i form av barnehagen, som nesten alle barn i Norge er en del av. Vi kan på denne måten se hvordan «lek som verktøy»-diskursen er en del av en større sosial diskurs som bygger seg rundt synet på barndommen. Jeg skrev i forrige avsnitt at den diskursive orden som rammeplanen innehar om lek påvirker hvordan vi ser på hva barnehagen skal være, og knytter dermed det barnehagen tett opp mot forståelse av barndom på bakgrunn av barnehagens fremtredende plass i barnas liv. Det vil altså si at når diskursen om lek i lys av rammeplanen endrer seg, påvirker dette de overliggende diskursen om barndom. Motsatt ville forandringer i form av hegemonisk kamp ovenfor barndom-diskursen kunne påvirke hvordan den diskursive praksis rundt lek hadde sett ut.

7 Spenningsforholdet mellom diskursene

Problemstillingen som denne oppgaven har som mål å svare på er *hvilke diskurser forekommer om lek i «Rammeplan for barnehagen»?* Som det kommer av analysene ovenfor kan jeg nå presentere tre ulike diskurser som har blitt identifisert i rammeplanen. De presenteres i deres respektive diskursive orden:

- Lek som verktøy
- Lek med egenverdi
- Lek som både innehar egenverdi og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål

Jeg skal drøfte videre på diskursene, men velger å utelate diskursen «lek som både innehar egenverdi og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål». Jeg velger å utelate den fra drøftingen på grunn av at denne diskursen bygger på de to andre diskursene om lek. Det gis dermed større fokus til «lek som verktøy»- og «lek med egenverdi»-diskursene på bakgrunn av at de er mer fremtredende samtidig som det innebærer alle tre. Fokuset ligger på et mulig spenningsforhold mellom diskursen

I «lek med egenverdi»-diskursen kan vi se at det bygger på en forståelse om lek som autonom i form av at den ikke skal ha en funksjon utover seg selv. Dette kan vi knytte helt tilbake til Rousseau. Sunsdal og Øksnes (2015, s. 2) skriver at Rousseau har hatt stor påvirkning på hvordan barnehagepedagogikken er den dag i dag. Rousseau hadde fokus på at barnet skulle få utfolde seg fritt uten involvering fra de voksne (Greve et al., 2014, s. 17). Her kan vi se en kobling til hvordan denne forståelsen av lek bygger på tanker som eksisterte allerede på 1800-tallet. Det knytter seg ikke isolert til lek, men kobler forståelsene om hva barn og barndom kunne innebære.

Denne form for lek kan ses på som en mer eksistensialistisk forståelse der lek er et fenomen med en egenverdi som ikke har noen behov for begrunnelse eller hensikt utover seg selv, og vil ved en eventuelle voksen-intervenering forstyrre det som tilsynelatende gjør leken attraktiv og lystbetont, autonomien (Nome, 2014, s. 73). Både det Greve et al. (2014) og

Nome (2014) skriver om lek er mulig å spore i rammeplanens utsagn. Det er tydelig at en slik forståelse av lek er fremtredende i barnehagepedagogikken. Sunsdal og Øksnes (2015) forsvarer blant annet denne forståelsen av lek i deres artikkel «Til forsvar for barns spontane lek». De skriver at barns muligheter til fri og spontan lek er blitt mer begrenset, og dette på bakgrunn av at leken først og fremst har en egenverdi (Sunsdal & Øksnes, 2015, s. 3).

Bekymringen for lekens egenverdi og autonomi kommer i kjølvannet av andre måter leken fremstilles på. Nome (2014, s. 70) peker på at leken som i utgangspunktet er spontan og barne-initiert, blir tilført en retning og et mål som gjør det mulig for pedagogene å la leken inngå i barnehagens arbeid mot bestemte fagområder. Sunsdal og Øksnes (2015, s. 4) skriver på sin side at barnehagene i Norge begynner få et større fokus på akademiske mål og formell læring på bekostning av lek, og den frie leken får mindre plass i dagsrytmen. Vi kan trekke paralleller til hvordan leken fremstilles i rammeplanen. «Lek med egenverdi»-diskursen er i den diskursive orden en utfordrer til den hegemoniske «lek som verktøy»-diskursen. Som det kommer av Nome og Sunsdal & Øksnes sine fremstillinger av leken som autonom, fri og barne-initiert, oppleves dette imidlertid som den diskursen som blir utfordret. I analysen av rammeplanen ser vi at det er motsatt, «lek som verktøy»-diskursen blir utfordret av diskursen om lek som Nome og Sunsdal & Øksnes forsvarer.

«Lek med egenverdi»- diskursen er også å finne spor av i FNs barnekonvensjonens artikkel nummer 31, hvor det blant annet står at barn har rett til å leke og fritt delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet (Barnekonvensjonen, 2003). Vi kunne på bakgrunn av dette ha antatt at den hegemoniske diskursen i rammeplanen ville kunne være en forståelse av lek slik den er beskrevet ovenfor. Det er dermed flere faktorer som peker mot at dette kunne vært den rådende diskurs, men det er den altså ikke. En grunn til dette er muligens at denne forståelsen heller aldri har fått rotfeste som en hegemonisk diskurs i en større sosial praksis rundt barn og barndom. Det har heller vært en kontinuerlig ideologisk maktkamp hvor denne diskursen har vært en tydelig utfordrer til den hegemoniske diskurs.

Korsvold (2005, s. 19) skriver at vår forestilling om en barndom som bekymringsfri fase fylt med lek uten voksenansvar ikke kom til sin rette før årene etter 1945. Før dette har barndommen vært preget av barnearbeid, spesielt i det norske jordbrukssamfunnet hvor

barn ble satt i arbeid så fort de kunne gjøre nytte for seg (Schrumpf, 2007, s. 41). På denne måten har også lek fått lite plass i barndommen før vår nære moderne tid. Rousseaus tanker om barndom og lek var på denne måten ikke naturlige da de trengte frem på 1800-tallet. Dermed kan vi se at leken hverken slik Rousseau, Nome eller Sunsdal & Øksnes fremstiller det, blir gitt legitimitet i et historisk perspektiv. Dette kan være med på å forklare hvorfor denne diskursen er så fremtredende i rammeplanen, men likevel underlegen «lek som verktøy»-diskursen i rammeplanens diskursive orden.

«Lek som verktøy»-diskursen kan på sin side ses på den form for lek som Nome (Nome, 2014) og Sunsdal og Øksnes (Sunsdal & Øksnes, 2015) forsvarer mot. Jeg har tidligere pekt på at læring, utvikling, progresjon og fremtidsrettede faktorer er nøkkelord i beskrivelsen av denne diskursen. Som den hegemoniske diskurs er denne forståelsen av lek det som rammeplanen fremmer som en naturlig praksis. Rammeplanen bidrar til å forme virkeligheten rundt hva lek kan være, som igjen påvirker hvordan vi ser på barndommen.

Hoven (2002, s. 224) skriver om hvordan lek er særlig godt egnet som metode i pedagogisk arbeid. Denne måten å se på lek skiller seg fra den mer eksistensialistiske «lek med egenverdi»-diskursen ved å fokusere på hvordan vi heller kan utnytte leken i et målorientert perspektiv. Pedagogisk bruk av lek, kategoriserer lek under pedagogisk virksomhet som innebærer didaktisk tenkning og omhandler undervisning i form av mål, innhold aktiviteter og evaluering (Hoven, 2002, s. 229). Her peker Hoven på barnehagen som pedagogisk virksomhet og lekens rolle knyttet opp i det hele. Vi kan se en tydelig kobling til den hegemoniske diskurs som rammeplanen innehar, hvor Hovens tilnærming underbygger en slik forståelse. For utenom det å bruke leken i en systematisk og didaktisk tilnærming for å lære og utviklet barnet, skal det også bidra til å gjøre barna i stand til å leve i et samfunn med andre (Hoven, 2002, s. 264).

I et nasjonalt øyemed kan vi rette oss mot det pågående «Agderprosjektet». Agderprosjektet er et forsknings- og utviklingsprosjekt som sikter mot å utvikle et førskoleopplegg for 5-åringene i barnehagen basert på det de kaller for «lek-basert læring». Deres målsetning er at det i barnehagen skal utvikle barnas sosiale ferdigheter, selvregulering, språk og matematikk for at barna skal kunne takle og tilpasse seg det faglige og sosiale på skolen gjennom leken

(Universitetet i Stavanger, 2017). Både Hoven (2002) og Agderprosjektet viser en bruk av lek som fokuserer mindre på lekens egenverdi og omfavner en mer systematisk måte å utnytte lek til å utvikle barnas ferdigheter for å kunne passe inn i fremtidens samfunnskrav.

Barnehagen er en del av Kunnskapsdepartementet, og dermed også en del av utdanningsløpet. Fokuset på at barn i barnehagealder skal få den nødvendige kunnskapen og ferdighetene for å kunne fortsette i skolen er på denne måten et naturlig resultat.

Sett i et større perspektiv kan dette kobles at frafallet i videregående opplæring ses på som et av 2000-tallets hovedproblem når det gjelder ungdom (Vogt, 2017, s. 105). Måten dette kan påvirker barnehagen er fokuset på tidlig innsats. For samtidig brygget det en politisk tenkning om at en sosial intervensjonsstat skulle kunne gi større avkastning på offentlige tiltak jo tidligere i livet de settes inn, og dette har resultert i et mål om samfunnsøkonomisk lønnsomhet (Vogt, 2017, s. 112-113). Agderprosjektet kan på denne måten anses som et slikt tiltak da det er delvis finansiert av offentlige midler. Parallellene til tidlig innsats slik Vogt beskriver det er gjenkjennelige. Det hele gjenspeiler seg i det Alvestad og Berge (2006, s. 58) trekker frem som en nyliberalistisk orientering som har ført til vektleggingen av barnehagen som læringsarena, hvor barnehagens betydning er knyttet til det å bedre landets konkurranseevne.

På bakgrunn av det overnevnte kan vi se hvordan «lek som verktøy»-diskursen er gjeldene i en større sosial praksis som omhandler barndom, barnehage og samfunn bakgrunn av en nyliberalistisk orientering i form av ideologisk maktkamp. Denne forestillingen om lek har fått mye kritikk og utfordres stadig. I rammeplanen ser vi hvordan «lek med egenverdi»-diskursen bryter med forestillingen om å møte lek med hensikt om å tjene et målorientert fokus. Lek som autonom, lystbetont og uten hensikt ut over seg selv får stor plass og opptreer nærmest som en motsetning til den hegemoniske diskurs. Samtidig er det ikke bare i rammeplanen at denne forestillingen blir utfordret. Essahli Vik (2017, s. 2) skriver om hvordan forslaget fra staten om å kartlegge språket til alle barn i barnehagen i 2016 møtte stor kritikk. Det kunne gjennom en eventuell språkkartlegging, gi muligheter for å oppdage språkvansker eller spesielle behov knyttet til språk, og dermed sørge for at barnet fikk den hjelpen det trengte så tidlig som mulig (Essahli Vik, 2017, s. 4). Her kan vi se paralleller til det som jeg i forrige avsnitt presenterte gjennom Vogt (2017, s. 112), nemlig tidlig innsats.

Kritikken gikk imidlertid ut på en uenighet om kartleggingens tilnærming til læring, og at barns rett til å bli behandlet som subjekter med rett til medvirkning ville bli oversett dersom barna skulle bli kartlagt gjennom standardiserte skjemaer (Essahli Vik, 2017, s. 2).

Barns rett til medvirkning og lek slik det kommer av FNs barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 2003) ser også ut til å være truet av den nyliberalistiske, fremtidsrettede og målorienterte «lek som verktøy»-diskursen. Sunsdal og Øksnes (2015, s. 4) skriver at FN retter oppmerksomheten mot at det i velferdsstater må gi tid og rom for spontan lek. Slik utviklingen har vært i Norge, har denne leketiden heller blitt til undervisningstid i den forstand at lek nå må tjene en bestemt oppgave (Sunsdal & Øksnes, 2015, s. 4-6). Nome (2014, s. 74) skriver at lek som en autotelisk aktivitet ikke kan forenes med en forståelse av lek som skal bidra til målstyrt læring på grunn av at det på denne måten frarøves muligheten til autonomi. Dermed blir de to ulike diskursene om lek motstridene. FNs mål om barns rett til fri og spontane lek undergraves dermed i rammeplanen til fordel for den hegemoniske «lek som verktøy»-diskursen. For om det er slik Nome beskriver spenningsforholdet mellom de to måtene å tilnærme seg lek på, har vi i analysen av rammeplanen sett et overveldende fokus på denne form for lek som kommer i strid med barnekonvensjonen.

8 Avslutning

I denne oppgaven har jeg kritisk undersøkt hvordan lek kan forstås i lys av rammeplanen. Hensikten har vært å bidra til en større forståelse rundt hvordan mening dannes, hvilke prosesser som står bak og hvordan dette har kommet til uttrykk i rammeplanen om temaet lek.

Problemstillingen for oppgaven er:

Hvilke diskurser om lek forekommer i «Rammeplanen for barnehagen»?

Dette har jeg underbygd med følgende underspørsmål:

- *Hvilke diskurser er mest fremtredende?*
- *Hvordan legitimeres diskursene?*

Oppgavens metodologiske tilgang har basert seg på Faircloughs tredimensjonale metode for kritisk diskursanalyse, bestående av analyse av tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Dette har vært kombinert med Foucaults diskursteorier. Det har vært et utvalg av analysebegreper som kombinerer Fairclough og Foucault for å identifisere rammeplanens diskurser, og det som har bidratt til å konstituere de ulike forståelsene av lek i rammeplanen. Funnene som har kommet til syne i denne oppgaven er ikke en eneveldig «sannhet», men kan ses på som en av måtene vi kan analysere og drøfte lek i lys rammeplanen gjennom Fairclough og Foucault.

8.1 Hvilke diskurser om lek forekommer i «Rammeplanen for barnehagen»

Slik det kommer av analysen har jeg i denne oppgaven identifisert tre ulike diskurser som kommer til uttrykk gjennom rammeplanen. Det er gjort på bakgrunn av lingvistisk orientert tekstanalyse av rammeplanen og analysen av den diskursive praksis med fokus på produksjon, konsumpsjon og intertekstualitet. Diskursene som har blitt identifisert lyder følgende:

- Lek som verktøy
- Lek med egenverdi
- Lek som både innehar egenverdi og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål

«Lek som verktøy»-diskursen har et målorientert fokus. Den identifiseres i rammeplanen gjennom at leken ses på som et viktig middel for læring, utvikling og progresjon. Lek blir gjennom denne diskursen sett på som et viktig verktøy for det pedagogiske arbeidet som barnehagen utfører. Utover rammeplanens intertekstuelle kjede har jeg pekt på hvordan denne diskursen kan gjenkjennes i blant annet det pågående Agderprosjektet, og at diskursen kan forståes som et nyliberalistisk fokus på leken.

«Lek som egenverdi»-diskursen innebefatter en forståelse av lek som autonom. Det identifiseres som en fri lek der leken lekes for dens egen skyld uten at det skal tjene noen ytterligere formål. Denne forståelsen av lek kan vi blant annet finne igjen i FNs barnekonvensjon som er ratifisert av Norge, og kan også kobles tilbake til et av 1800-tallets tenkere gjennom Rousseau. Det er en diskurs som er synlig i det politiske bildet med en lang historisk bakgrunn.

Den tredje diskursen «lek som både innehar egenverdi og kan brukes som et verktøy for å nå et annet mål» er slik det kommer til uttrykk i rammeplanen en form for hybriddiskurs mellom de to overnevnte diskursene. Det tar et utgangspunkt i at begge måter å forstå lek på kan være mulig på bakgrunn av analysen av rammeplanen. I midlertid har jeg i drøftingen rundt diskursenes spenningsfelt pekt på at det kan være problematisk å forene begge forståelser i praksis.

8.2 Hvilken diskurs er mest fremtredende?

På bakgrunn av analysen av tekst og den diskursive praksis, ga dette meg muligheten til å identifisere den hegemoniske diskurs. Den hegemoniske diskurs er altså diskursen som er mest fremtredende i rammeplanen, og fordrer en praksis på bakgrunn av dets rammer. Diskursen som er mest fremtredende i rammeplanen er «lek som verktøy». Ved analysen av den sosiale praksis så jeg på hvordan leseren av rammeplanen enklere kan finne seg i en subjektposisjon knyttet til denne diskursen fremfor de to andre diskursene som har blitt identifisert. Dette kom blant annet av rammeplanens fokus på denne forståelsen gjennom dets betydelige omfang av utsagn knyttet til «lek som verktøy»-diskursen.

«Lek med egenverdi»-diskursen er en sterk utfordrer til den hegemoniske diskurs, men finner seg underlegen med tanke på at det gis mindre fokus i form av utsagn. Den tredje diskursen som innebærer en forståelse om at begge nevnte diskurser er forenlige kommer i skyggen da den er utydelig fremstilt i rammeplanen, i tillegg til å knytte til seg et fåtall utsagn. Den er likevel synlig, men det er liten sjanse for at leseren av rammeplanen befinner seg i denne subjektposisjonen. Den befinner seg nederst i den diskursive orden og følges videre av «lek med egenverdi»-diskursen med «lek som verktøy»- diskursen som den hegemoniske diskurs.

8.3 Hvordan legitimeres diskursene?

Med legitimering av diskursene menes det hvilke mekanismer er det som gjør at diskursene kan oppfattes som en «sannhet». Ved første instans må det eksistere utsagn som kan knyttes til diskursene. For uten utsagn om et gitt tema, som lek, ville det vært vanskelig å identifisere en diskurs til å begynne med. Samtidig er diskursenes intertekstualitet en faktor for legitimering ved at de bygger på andre utsagn. På den måten gjør de opprinnelige utsagnene seg styrket ved å bygge på andre tekster. Likevel er det de bakenforliggende mekanismene som knytter seg til maktrelasjoner, institusjoner og systemene som er viktige å forstå for hvordan diskursen legitimeres. I analysen av den diskursive praksis kunne jeg se det som kalles for diskursenes vilkår for diskursproduksjonen. Her så jeg fire ulike vilkår som bidro til å legitimere diskursene i rammeplanen.

Den første av de fire vilkårene er «tekstprodusentenes» maktposisjoner. Her pekte jeg på at rammeplanens tekstprodusenter, som var Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, fikk legitimitet til deres utsagn på bakgrunn av deres politiske maktposisjon. De to neste vilkårene ble identifisert gjennom to av Foucaults utelukkelsesprosedyrer (1999, s. 9, 11). Den første av de to var utelukkelsesprosedyren «sant og falskt». Dette pekte på hvordan rammeplanens fravær av tekstforfatter ga større makt til tekstprodusentene og skjedde gjennom en institusjonell praksis i måten rammeplanen ble skrevet frem. Den andre utelukkelsesprosedyren var «forbudet». Dette knyttet seg til rammeplanens modalitetsbruk som en form for subtil maktbruk ovenfor leseren. Det var ikke en undertrykkende maktbruk, men begrenset hva leseren kunne forstå ut i fra rammeplanens tekstlige fremstilling. Den siste av de fire vilkårene knytter seg til det

som kom fram av rammeplanen er bygd opp lingvistisk. Dette så jeg i form av hvordan deres modalitetsbruk ga legitimitet til utsagnene.

8.4 Avsluttende refleksjoner

Hammer (2017, s. 17) skriver at det hos Foucault fokuseres på hvordan virkeligheten blir til, fremfor hva den er. Denne oppgaven har lagt vekt på hvordan vi kan forstå diskursene og hvordan de har blitt til, ved å blant annet fokusere på maktrelasjoner, intertekstualitet og diskursproduksjonens vilkår. Ulleberg (2007, s. 67) skriver at diskursiv praksis i kritisk diskursanalyse er av ideologisk karakter da det kan inneholde naturaliserende begreper, antagelser og forestillinger som tas for gitt. På denne måten blir det fokusert på hvordan virkeligheten/sannheten/diskursen om lek har kunnet rotfeste seg. I møte med rammeplanen har det vært et fokus på regelmessighet, så vel som uregelmessighet i analysen av det som konstituerer de ulike diskursene.

Det betyr ikke at «sannheten» ikke er relevant, men det handler mer om at det i et diskursivt fokus møter sannheten med et annet blikk. Sannheten beskrives i flertall som innebærer en problematisering av objektivitet og utfordrer i den forstand synet på en totalitær virkelighetsforståelse (Germeten, 2012, s. 37). Foucault (1980, s. 132) skriver at det alltid vil være en kamp om sannheten med tanke på den diskursive orden, og Faircloughs (1992, s. 63) syn på diskurs som representasjoner av virkeligheten underbygger en forståelse om sannhet som flertydig. I rammeplanen kommer dette til uttrykk gjennom de ulike diskursene om lek.

Diskursene om lek må ses i sammenheng med den konteksten de har oppstått i. Som ved drøftingen av diskursene ble det pekt på et mulig spenningsfelt, og dette kan være med på å bidra til å bevisstgjøre hva det innebærer å forstå lek ut ifra de ulike perspektivene. Jeg forstår det som et fundament i diskurs at den som befinner seg i det er begrenset til å se på den diskursen som det «naturlige». Når det åpnes for at du kan se flere diskurser om det samme temaet, og hvordan de har fått legitimitet, kan det i denne konteksten skape mulighet for refleksjon og bevisstgjøring av egen praksis knyttet til leken.

Litteraturliste

- Alfaro, M. J. M. (1996). Intertextuality: Origins and development of the concept. *Atlantis*, 18(1/2), 268-285.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. & Berge, A. (2006). Svenske forskolelærere om læring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 2(2), 57-68. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.346>
- Barnehageloven. (2018). *Lov om barnehager m.v av 17.juni 2005 nr. 64*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjøllberg, S., Tambs, K., Aase, K. & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen: betydningen av kvalitet* (Rapport 2/2015). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen : barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Rapport 21/2012). Trondheim: NTNU samfunnsforskning AS.
- Brendmoe, A. A. & Olsen, W. E. (2015). *Felles løft for tidlig innsats i Hallingdal: steg 2 overgang barnehage-skole* (Rapport). Gol: Statped & Gol kommune.
- Chambers, B., Cheung, A. & Slavin, R. E. (2015). *Literacy and Language Outcomes of Balanced and Development Approaches to Early Childhood education: A systematic Review Best Evidence Encyclopedia*. Hentet fra http://www.bestevidence.org/word/early_child_ed_sept_21_2015.pdf
- Cunningham, H. (2005). *Children and childhood in western society since 1500* (2. utg.). Harlow: Pearson Longman.

- Eberle, S. G. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6(2), 214-233.
- Essahli Vik, N. (2017). Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen: fra kontrovers til kompromiss? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14(10), 1-16.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.1734>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995a). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (1995b). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Forgacs, D. (Red.). (2000). *A gramsci reader: selected writings 1916-1936*. New York: New York University Press.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge: and the discourse on language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge : selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: Tilstredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Germeten, S. (2012). Observasjon og sannhet. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 36-52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gordon, G. (2008). What is play? In search of a universal definition. *Play and Culture Studies*, 8, 1-21.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret : barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforl.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(19), 1-14.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.447>
- Gulbrandsen, L. (2007). Barnehageplass: fra unntak til regel. I M. Raabe (Red.), *Utdanning 2007: muligheter, mål og mestring* (s. 50-67). Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen : introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforl.
- Hendricks, T. (2008). The Nature of Play: An Overview. *American Journal of Play*, 1(2), 157-180.
- Holten, I. S. (2012). Kritisk diskursanalyse som arbeidsredskap. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault : diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforl.
- Hoven, G. (2002). Lek for alle barn? I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (s. 221-242). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, T. T. (2016). Barnehagen som utdanning. Hentet 7.april 2019 fra <http://magasinet.udir.no/barnehage/barnehagen-som-utdanning/#>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johansson, E. & Samuelsson, I. P. (2011). *Læreri leg: børns læring gjennom samspill*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Jonassen, T. (2017, 24. april). Her er den nye rammeplanen. Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/her-er-den-nye-rammeplanen/429169>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kitterød, R. H. & Bringedal, K. H. (2012). De fleste små barn går i barnehage. Hentet 7.april 2019 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/de-fleste-smaa-barn-gaar-i-barnehage>
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! : barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Korsvold, T. (2016). *Perspektiver på barndommens historie*. Bergen: Fagbokforl.
- Kristeva, J. (1986). Word, dialouge and novel. I M. Toril (Red.), *The Kristeva reader* (s. 34-61). New York: Columbia University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen*

(Meld. St. 19 2015-2016). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016b). Høring om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/id2514761/>

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017b, 24. april). Ny rammeplan for fremtidens barnehager. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-rammeplan-for-fremtidens-barnehager/id2550263/>

Luke, A. (1995). Chapter 1: Text and discourse in Education: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21(1), 3-48. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0091732X021001003>

MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies : applying poststructural ideas*. London: RoutledgeFalmer.

Nilsen, H. K. (2012). Posisjoner om kulturelt mangfold og russisk i barnehage i Finnmark. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault : diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforl.

Nome, D. Ø. (2014). Men er det egentlig lek?: en teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *Barn*, 4, 65-78.

NOU 2007: 6. (2007). *Formål for framtida: formål for barnehagen og opplæringen* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care. *Starting Strong*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>

Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313830802497265>

- Sandseter, E. B. H. (2014). Boblende glede og sug i magen: risikofylt lek i barnehagen. I E. B. H. Sandseter & J. Jensen (Red.), *Vilt og farlig: om barns og unges bevegelseslek* (s. 13-28). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2015). *Barns trivsel i Oslobarnehagen 2015*. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.
- Schrumpf, E. (2007). *Barndomshistorie*. Oslo: Samlaget.
- Sivertsen, H., Haugum, M., Haugset, A. S., Carlsson, E., Nilsen, R. D. & Nossun, G. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2014* (TFoU-rapport 1/2015). Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Solli, S. M. & Balsvik, E. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapene : bind 2* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). Barnehager. Hentet 11.05 2019 fra <https://www.ssb.no/barnehager/>
- Sunsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80-123.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn*, 25(1), 65-80. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272487294/ulleberg.pdf/0270baec-1226-455c-9d14-dff0f06d983a>
- Universitetet i Stavanger. (2017). Hva er agderprosjektet? Hentet 11. mai 2019 fra <https://www.uis.no/forskning/barnehage/agderprosjektet/om-agderprosjektet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 10. august). Nytt til barnehagestart 2018. Hentet 7. april 2019 fra <https://www.udir.no/om-udir/nytt-til-start/nytt-til-barnehage--og-skolestart-hosten-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 14. april). Våre oppgaver. Hentet 16. april 2019 fra <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver/>
- Utdanningsnytt.no. (2017, 24. april). Ny rammeplan for barnehagene: «Vi gjør det tydeligere hva personalet skal gjøre for at barna skal trives og utvikle seg». Hentet 7. april 2019

fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/april/ny-rammeplan-for-barnehagene-vi-gjor-det-tydeligere-hva-personalet-skal-gjore-for-at-barna-skal-trives-og-utvikle-seg/>

Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>