

MASTEROPPGAVE
Barnehagekunnskap
Juni 2021

Legitimering av barnehagepedagogiske diskurser

En diskursanalyse av Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap

Kristin Tjernshaugen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Nå har oppgaven kommet til veis ende! Hadde det ikke vært noen leveringsfrist hadde jeg nok fortsatt å skrive. Prosessen har vært veien. Den har hatt mange lange motbakker, noen bratte – de fleste slakke, det har vært omveier, noen snarveier – og mange blindveier. Av og til har jeg kommet til en nedoverbakke, og bare sust av gårde. I bunnen har det hendt at jeg har innsett at det ikke var riktig vei, slik at jeg måtte snu. Det har vært tungt å snu når bakken opp har vært bratt. Den siste bakken var lang og seig. Men nå er jeg fremme. Jeg har ikke kommet dit jeg trodde jeg skulle. Men jeg er fremme likevel!

Det at jeg til slutt kom frem må jeg takke min veileder Øystein Skundberg for. Uten ham hadde jeg rotet meg helt bort underveis. Han gav meg riktignok noen kart med mange fristende avstikkere på, og jeg må innrømme at jeg prøvde mange av dem. Ikke alle førte frem – men alle førte til noe.

Takk også til Solveig Østrem for inspirerende mastersamlinger, gode litteraturtips og oppmuntrende tilbakemeldinger på veien.

Jeg må også takke familie, og to og fribente venner, for at dere har vært tålmodige når jeg har vært lite tilgjengelig – både fysisk og mentalt, særlig de siste månedene, og for at dere har kommet med oppmuntringer og heiet på meg. Henning har hele tiden hatt troen på at jeg «selvfølgelig» kom til å bli ferdig, og han har også bidratt med korrekturlesing. Ingrid som har vært i innspurten på videregående har gjort at jeg har hatt en student i nærheten, noe som har gitt meg inspirasjon. Johanne – den utflyttede studenten – har gjort at jeg satte meg et mål om å levere min master før hun starter på sin! Min søster Ingvild, også masterstudent i full jobb, på et helt annet fagfelt, må takkes spesielt! Takk for inspirasjon, hyttetur med skriving, at du har hørt på mine utlegninger om barnehagepedagogikk og diskursanalyse, og for hjelp med engelsk sammendrag. Katten Selma har bidratt med stoisk ro og overbærende blikk. Islandshestene Askja, Bangsi og Sæla må takkes for at de har sørget for at jeg har kommet meg ut hver eneste dag.

Og nå er jeg fremme ved kjøkkentrammen!

*Å, flytt deg nærmere inn til meg
her på kjøkkentrammen!*

*Den er så svinnende kort den stund
vi mennesker er sammen.*

Hans Børli (utdrag fra Junikveld, 1958)

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er legitimeringsstrategier i barnehagepedagogiske diskurser i Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap*. Bakgrunnen for at jeg ønsket å analysere nettopp denne meldingen, var at jeg var interessert i å finne ut hva som kunne ligge til grunn for at den hadde skapt forholdsvis lite debatt sammenliknet med andre offentlige barnehagepolitiske dokumenter som har blitt publisert de senere årene.

Målet med oppgaven har vært å avdekke hvilke diskurser som fremkommer i meldingen, hvordan disse legitimeres, og om det kan finnes spenningsfelt og diskursive kamper innad i meldingen. For å identifisere legitimeringsstrategier har jeg tatt utgangspunkt i Antonio Reyes legitimeringsstrategier i politisk diskurs.

Jeg har tatt utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn og har benyttet diskursanalyse som metode. Med dette som utgangspunkt er teori og metode nært forbundet med hverandre, og det har derfor vært nødvendig å bruke plass i oppgaven for å redegjøre for den vitenskapsteoretiske bakgrunnen og hvordan dette påvirker metoden. Jeg anser diskurs som et analytisk grep som skapes av forskeren for å sette en ramme rundt analysen. I denne sammenhengen har jeg identifisert fire diskurser som potensielle rammeverk for analysen: en sosialpedagogisk diskurs, en neoliberal diskurs, en godhetsdiskurs og en diskurs jeg har kalt *alle skal med* diskurs.

Funnene jeg har gjort tyder på at den allerede pressede sosialpedagogiske diskursen blir hardt presset at de andre diskursene i meldingen, og at det ser ut til at den neoliberale diskursen er dominerende og gjør bruk av legitimeringsstrategier som får neoliberale argumenter til å fremstå som et selvsagt alternativ. Måten argumentasjonene bygges opp på, der den neoliberale diskursen trekker på de andre diskursene, gjør at meldingen kan fremstå som mindre konfronterende enn for eksempel Nordahlrapporten og Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*, som begge skapte langt større debatt da de kom ut.

Abstract

The subject for this master thesis is strategies of legitimization in discourses about Early Childhood Education and care presented in the White Paper no. 6 (2019-2020) Early intervention and inclusive education in kindergartens, schools and out-of-school-hours care. The reason why I wanted to analyze this report in particular, was that I was interested in finding out what could be the reason why it had created relatively little debate compared to other public documents related to ECEC policy that have been published in recent years.

The aim of the thesis has been to uncover which discourses appear in the White Paper, how these are legitimized, and whether there may be fields of tension and discursive struggles within the White Paper. To identify legitimation strategies, I have taken Antonio Reye's legitimation strategies as a starting point in political discourse.

My point of departure is a social constructivist view of science and I have used discourse analysis as a method. With this as a starting point, theory and method are closely linked and it has therefore been necessary to reserve room in the thesis to explain the theoretical scientific background and how this has an impact on the method. I consider discourse as an analytical tool created by the researcher to set a framework around the analysis. In this context, I have identified four discourses as potential frameworks for the analysis: a social pedagogical discourse, a neoliberal discourse, a goodness discourse and a discourse I have called *everybody in* discourse.

The findings I have made indicate that the already pressured social pedagogical discourse is pressured hard by the other discourses in the White Paper, and it seems that the neoliberal discourse makes use of legitimation strategies that make neoliberal arguments appear as an obvious alternative. The way the arguments are built up, in which the neoliberal discourse draws on the other discourses, implies that the White Paper may appear less confrontational than, for example, the Nordahl report and the White Paper no. 19 (2015-2016) Time for play and learning – better contents in the kindergarten, which both created a far greater debate when they came out.

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract	4
1.0 Innledning.....	7
1.1 Valg av tema	7
1.2 Inkluderende fellesskap for barn og unge	7
1.3 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap.....	9
1.4 Problemstilling	10
1.4.1 Sentrale begreper knyttet til problemstillingen.....	10
1.5 Tidligere forskning.....	11
1.6 Oppgavens struktur	13
2.0 Teoretiske perspektiver.....	14
2.1 Pedagogikk som fag og forskningsfelt	14
2.1.1 Anglo-amerikansk og tysk-kontinental pedagogikktradisjon.....	14
2.1.2 Barnehagepedagogikk	16
2.2 Barnehagens samfunnsmandat og legitimeringsgrunnlag	20
2.2.1 Historisk bakgrunn.....	20
2.2.2 Barnehagens formål	21
2.3 Perspektiver på barn og barndom	21
2.3.1 Historisk perspektiv	22
2.3.2 Påvirkning fra utviklingspsykologi	22
2.3.3 Barnet som subjekt.....	23
2.3.4 Barnet som humankapital.....	23
2.3.5 Det kompetente barnet	23
2.4 Perspektiver på inkludering.....	24
2.5 Perspektiver på tidlig innsats.....	25
3.0 Vitenskapsteori og metode.....	28
3.1 Diskurs og diskursanalyse	28
3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag	30
3.3 Diskursanalytiske retninger	31
3.3.1 Diskursteori	31
3.3.2 Kritisk diskursanalyse.....	32
3.4 Legitimeringsstrategier.....	34
3.5 Forskerrollen og utfordringer ved bruk av diskursanalyse	35
3.6 Mål og fremgangsmåte for dette prosjektet	37
4.0 Analyse og funn.....	40
4.1 Empiri – innhold, struktur og oppbygning.....	40

4.2 Det tekstuelle nivået	41
4.2.1 Første nærlesing.....	41
4.2.2 Forekomst av ord og begreper	43
4.2.3 Andre nærlesing	46
4.2.4 Intertekstualitet og legitimering	46
4.2.5 Avgrensing av diskurser om barnehagepedagogikk i meldingen	52
4.3 Diskursivt nivå	53
4.3.1 Sosialpedagogisk diskurs.....	54
4.3.2 Neoliberal diskurs.....	58
4.3.3 <i>Alle skal med</i> diskurs.....	64
4.3.4 Godhetsdiskurs.....	71
4.4 Det diskursive feltet og spillet mellom diskursene	74
4.4.1 Sammenheng mellom diskursene	75
4.4.2 Spenningsfelt og diskursive kamper	75
4.4.3 Hvor ble det av barndommen?	77
5.0 Diskusjon.....	79
5.1 Diskurser	79
5.2 Legitimeringsstrategier.....	80
5.3 Spenningsfelt og diskursive kamper.....	81
5.4 Oppsummering av funn	81
5.5 Behov for videre forskning	81
Referanser	82

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema

Meld. St 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap kom ut samtidig som jeg var i en avgjørende startfase for dette masterprosjektet. Jeg hadde landet på en tematikk som dreide seg om skjæringspunktet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i lys av diskursen om tidlig innsats og jeg var innstilt på å gjøre en tekstanalyse knyttet til dette. Nordahlrapporten (Nordahl, 2018) var en viktig inspirasjonskilde i denne fasen, og da meldingen fra Stortinget som hadde denne rapporten som en av sine hovedkilder ble lagt frem falt brikkene på plass og valget ble tatt.

1.2 Inkluderende fellesskap for barn og unge

Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018), heretter kalt *Nordahlrapporten*, er en rapport utarbeidet av en ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet. Hensikten med rapporten var å vurdere tilbudet til barn og unge med særskilt tilrettelegging i barnehage og skole.

Rapporten konkluderer med at dagens spesialpedagogiske system ikke fungerer tilfredsstillende. I sin analyse finner ekspertgruppen en rekke bekymringsfulle funn knyttet til det spesialpedagogiske systemet. Disse funnene indikerer at systemet er ekskluderende og lite funksjonelt (Nordahl, 2018).

På bakgrunn av disse funnene mener ekspertgruppen at det er behov for en markant omlegging av det nåværende pedagogiske støttesystemet for barn og unge. De viser til at systemet ser ut til å reproducere seg selv og at det har vært justert flere ganger de siste 40 årene uten at det har medført vesentlige endringer i praksis. Det foreslås et nytt system som skal bygge på en grunnleggende inkluderende tilnærming der alle barn uavhengig av behov og forutsetninger skal delta og lære i et inkluderende fellesskap med jevnaldrende. Hovedprinsippene i dette systemet bygger på at:

- ✓ Alle barn med behov for særskilt tilrettelegging skal få nødvendig hjelp og støtte der de er.
- ✓ Hjelp og støtte skal settes inn tidlig, den skal være individuelt tilpasset og foregå innenfor et inkluderende fellesskap.
- ✓ Alle barn med behov for særskilt tilrettelegging skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse.
- ✓ Pedagogisk veiledningstjeneste skal organiseres slik at den er nærmest mulig praksisfeltet (Nordahl, 2018).

For at den inkluderende tilnærmingen og det pedagogiske systemet skal fungere i praksis foreslås en rekke tiltak, jeg presenterer her noen av dem:

Ifølge rapportens funn er det ca. 15-25 prosent av alle barn som til enhver tid har behov for ekstra tilrettelegging, men kun 40 prosent av disse som får den hjelpen de trenger. (Nordahl, 2018, s. 216) For å sikre at alle får hjelp foreslås obligatorisk kartlegging rett etter skolestart der det gjennomføres en kartleggingsprøve av barns leseferdigheter og sosiale ferdigheter. Elever som scorer i de laveste 20 prosentilene, skal umiddelbart få ekstra hjelp og støtte (Nordahl, 2018, s. 236). Det kan imidlertid ses på som et paradoks at en slik form for kartlegging vil medføre at det alltid vil være 20 prosent som trenger ekstra hjelp uansett hvor høyt nivået måtte være, og at dette kan sies å konstruere og reprodusere et hjelpebehov.

Det pedagogiske arbeidet i skoler og barnehager skal være forskningsinformert og ta utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om hva som har effekt på læring (Nordahl, 2018, s. 237).

Det foreslås at det etableres et pedagogisk støttesystem i alle barnehager og skoler som skal ivareta flertallet av de barna som i dag mottar spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp uten at det er behov for sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Hensikten med dette er at skoler og barnehager skal ha kompetanse og fleksibilitet til raskt å sette i verk tiltak ved behov. Dette støttesystemet skal ikke medføre ekstra ressurser, men krever at skoler og barnehager omdisponerer sine eksisterende ressurser (Nordahl, 2018).

Spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning foreslås å forbeholdes ca. 1-3 prosent av barna, de som kan ansees å ha behov for varige og omfattende tiltak. Selv om disse barna har behov for individuell tilrettelegging, skal de også delta i felleskapet med andre barn. Ekspertgruppen tar utgangspunkt i at dagens regelverk som sikrer alle barn rett til barnehageplass og skolegang er tilstrekkelig for å ivareta alle barns rettigheter i utdanningssystemet. Gruppen mener derfor at det ikke er hensiktsmessig, eller nødvendig, med individuelle rettigheter utover dette. Dette medfører at ekspertgruppen anbefaler at den individuelle retten til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og spesialundervisning i skolen fjernes (Nordahl, 2018).

Rapporten avsluttes med å presisere at dersom vi ikke lykkes med å gi barn og unge med særskilte behov et bedre tilbud risikerer vi at stadig flere vil oppleve utenforskap. Om vi ønsker et inkluderende og demokratisk samfunn i fremtiden, må skoler og barnehager fungere som inkluderende og demokratiske institusjoner (Nordahl, 2018, s. 264).

Det ser ut til at det er relativt bred enighet i feltet om beskrivelsen av dagens tilstand. Til tross for dette ble rapporten møtt med krass kritikk både fra forskere og fra praksisfeltet. Nilsen og Bjørnsrud (2018) mener at ekspertgruppens innstilling virker uferdig og de hevder at det i rapporten presenteres flere drastiske forslag som ikke virker godt nok gjennomtenkt og begrunnet. Dette synet støttes av Melby-Lervåg og Wie (2018) som hevder at rapporten ikke er basert på oppdatert

forskning og derfor kommer på villspor med flere av sine løsningsforslag. Spesialpedagog og tidligere PPT-leder Edvin M. Eriksen (2018) kritiserer utvalget for ikke å ta inn over seg at reformen som foreslås nødvendigvis vil kreve mer ressurser, i det forslaget om å erstatte assistenter med pedagoger med spesialkompetanse åpenbart vil bli mer kostbart enn dagens løsning. I ekspertgruppens forslag blir det derimot påpekt at det nye systemet ikke skal medføre økt ressursbruk. Eriksen påpeker at utvalgets forslag til løsning på denne utfordringen, å flytte 300 stillinger fra Statped til kommunene, i gjennomsnitt vil gi ca. en ekstra spesialpedagogstilling i hver kommune.

1.3 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap

Nordahlrapporten skapte altså stort engasjement og til dels kraftig kritikk fra ulike instanser da den kom i 2018. Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2019) (heretter omtalt som Meld. St. 6 (2019-2020) eller «meldingen») som kom i etterkant av ekspertgruppens arbeid laget ikke like mye bølger, kanskje som følge av at det mest kontroversielle forslaget i rapporten – å fjerne retten til spesialundervisning – ikke ble videreført i meldingen.

Regjeringen fremmer i denne meldingen konkrete tiltak som skal bedre utdanningssystemet i tråd med prinsippene om tidlig innsats og et godt tilpasset pedagogisk tilbud. En hovedutfordring i dagens utdanningssystem er ifølge meldingen for store kvalitetsforskjeller i skoler og barnehager, og at ikke alle barn får den oppfølgingen de har behov for (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I etterkant har forslaget i meldingen om krav til språkvurdering av alle barn før skolestart skapt ny turbulens både i praksisfeltet og blant forskere, slik det også har gjort tidligere når liknende forslag har vært oppe til vurdering (Arnesen, 2017a). Da meldingen ble behandlet i Stortinget våren 2020, fremmet mindretallet en rekke endringsforslag, men ingen av disse ble vedtatt. Et av disse forslagene bestod i å ikke innføre plikt til kartlegging av alle barns norskkunnskaper før skolestart (Stortinget, 2020). Da lovforslaget om plikt til å vurdere barns norskkunnskaper ble sendt ut på høring kom det inn svar fra et bredt nedslagsfelt med både praktikere, organisasjoner og forskere. Svært mange av de innkomne høringsuttalelsene er kritiske til lovforslaget. Forslaget skulle vært behandlet våren 2021, men det er foreløpig ikke blitt fattet noe vedtak.

Det er interessant at meldingen i seg selv skapte lite debatt både politisk, blant forskere og i praksisfeltet – selv om både kunnskapsgrunnet i forkant av meldingen og lovforslag som er direkte knyttet til meldingen er omstridt. Jeg vil se på om det er forhold ved meldingen som gjør at den ikke oppleves som sprengstoff slik Nordahlrapporten til dels gjorde, og heller ikke som et angrep slik

lovforslaget om plikt til språkkartlegging ser ut til å bli oppfattet av svært mange av de som har uttalt seg i offentligheten og som har levert høringsuttalelser.

Med dette som bakteppe ønsker jeg i dette prosjektet å se på hvordan ulike diskurser legitimeres i meldingen, og videre om det finnes spenningsfelt innad i meldingen som kan identifiseres.

1.4 Problemstilling

I analysen vil jeg undersøke følgende problemstilling:

Hvilke barnehagepedagogiske diskurser finnes i Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, og hvordan legitimeres disse diskursene?

I tillegg vil jeg forsøke å svare på følgende underspørsmål:

Kan det identifiseres spenningsfelt og diskursive kamper innad i meldingen?

1.4.1 Sentrale begreper knyttet til problemstillingen

Jeg vil her kort redegjøre for hva jeg legger i begrepene barnehagepedagogikk, diskurs og legitimering. Disse begrepene vil jeg komme tilbake til og utdype senere i oppgaven.

Ifølge Korsvold (2021) bygger barnehagepedagogikk på et bredt og tverrfaglig grunnlag, og kan ikke defineres som en klart avgrenset fagdisiplin. Pedagogikkfaget bygger på ulike vitenskapelige retninger og er påvirket av internasjonalisering og utdanningsforskning. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne oppgaven bygger på et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Å betrakte barnehagepedagogikk fra dette utgangspunktet innebærer at den ses på som et konstruert og bevegelig fenomen. Utfra et slikt perspektiv kan barnehagepedagogikk ses på som et fenomen som er tett forbundet med sosiale, kulturelle og politiske strukturer (Korsvold, 2021).

Innen barnehagepedagogikk kan det i norsk kontekst skilles mellom to hovedretninger – som kan betegnes som henholdsvis skoleforberedende tradisjon og nordisk sosialpedagogisk tradisjon (Bennet, 2010). De to retningene kan knyttes opp mot en overordnet pedagogisk kategorisering der Biesta (2011) skiller mellom en anglo-amerikansk og en tysk kontinental pedagogikktradisjon.

Jeg tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk diskursbegrep der en diskurs representerer en virkelighetsoppfattelse som kommer frem gjennom språket. Språket avspeiler imidlertid ikke

virkeligheten nøytralt, men spiller også en aktiv rolle i å skape og forandre virkeligheten (Jørgensen & Philips, 1999, s. 9).

I tillegg legger jeg til grunn Hammers (2017, s. 110) påstand om at en diskurs er noe som trer frem gjennom et empirisk arbeid som både krever nærhet til feltet og analytisk avstand.

Legitimeringsbegrepet vil i denne sammenhengen forstås som begrunnelse for og rettferdiggjøring av barnehagepedagogiske diskurser. I analysen vil jeg ta utgangspunkt i Antonio Reyes (2011) legitimeringsstrategier i politisk diskurs.

1.5 Tidligere forskning

Her vil jeg presentere et utvalg av forskning som er relevante for denne oppgaven og som har analysert offentlige styringsdokumenter på barnehageområdet.

Når det gjelder tidligere forskning på diskurser i Meld. St. 6 (2019-2020) har jeg funnet en masteroppgave (Bones, 2020), samt at Schaanning (2020) har skrevet en artikkel der han analyserer meldingen.

Bones (2020) undersøkte problemstillingen «Hvordan kommer diskursen om kvalitet i barnehagen til uttrykk i et politisk dokument, og hvilke implikasjoner har disse føringene for ledelse i barnehagen?». Bones tok utgangspunkt i meld. St 6 som empirisk materiale og fant ut at kvalitetsdiskursen, slik den ble fremstilt i meldingen, i stor grad dreier seg om at kvaliteten i barnehagetilbudet skal økes ved å kartlegge barns læringsutbytte. Bones gjorde også funn som tyder på at ledelse av barnehager er underlagt en New Public Management filosofi.

Schaanning (2020) hevder at i stedet for å problematisere utdanningssystemet, holder Meld. St 6 (2019-2020) fast på en utdanningspolitikk som fremmer ekskluderende individualisme. Han hevder at meldingen har et syn på tidlig innsats som innebærer at barn ikke er gode nok «som de er» når de ikke mestrers kompetansemålene tilstrekkelig. Schaanning viser til eksempler der forskning og dokumentasjon brukes til å legitimere eksisterende praksis, eller som begrunnelse for endring av praksis. Han viser også til et eksempel på at det i meldingen finnes tilfeller av ideologisk (mis)bruk av forskning, der det vises til dokumentasjon som åpenbart ikke kan stemme.

Det finnes i tillegg mange eksempler på artikler og avhandlinger som tar for seg barnehagepedagogiske diskurser samt analyse av offentlige utdanningspolitiske dokumenter. Her vil jeg gjøre kort rede for et lite utvalg.

Andresen (2017) har gjort en nærlesing av Kunnskapsdepartementets styringsdokumenter for barnehagen i perioden 2006 til 2011. I denne nærlesingen er det gjort funn som tyder på at en tosidighet som viser seg i slike dokumenter kan dekke over det ideologiske grunnlaget. Tosidigheten kommer til uttrykk ved at enkeltbegreper hentes fra ulike faglige felt med ulike paradigmer, slik at det er vanskelig å finne en helhetlig forståelse. Dette medfører ifølge Andresen at den holistiske forståelsen kun fremkommer som løsrevne ord, uten kontakt med helheten. Andresen mener at dagens barnehagediskurser er tydelig preget av at barnehager har blitt en del av utdanningssystemet. Dette innebærer at teorier om barns utvikling og behov må vike for nye ideologiske tendenser knyttet til forståelsen av kunnskapssamfunnet. Andresen hevder at barnehagelovens formålsparagraf bærer preg av en eklektisk tilnærming og at sammenhengene mellom formuleringene kan virke overflatisk. Dette medfører at det kan være vanskelig å være uenig, fordi formuleringene kan tolkes etter leserens ønske og behov. Andresen mener også at formuleringene og normgrunnlaget i barnehageloven kan lede leseren til å tro at bare mangfoldet blir utsatt for samme støpeform når det gjelder læring og utvikling, vil det ende med sosial utjevning. Dette kan medføre at en ser bort ifra at sosial utjevning forutsetter andre dyptgående samfunnsmessige endringer av sosioøkonomisk og demokratisk art (Andresen, 2017).

Dahles (2020) doktoravhandling "Butikk eller pedagogikk" er relevant av flere årsaker. I avhandlingen undersøker Dahle om store private barnehagekjeder ivaretar eller bryter med den norske barnehagepedagogiske tradisjonen. Dahle har gjort funn som kan tyde på at barnehagepolitikken med stor utbygging av private barnehager kan føre til at kommersielle barnehagekjeder kan styre profesjonen og endre barns oppvekstvilkår. Hun peker på at hvis det ikke er plass for en selvstendig barnehagepedagogikk i fremtiden, er det viktig å rette oppmerksomheten mot hva som kan gå tapt om barnehagepedagogikken løses opp og forsvinner. Avhandlingen er faglig relevant for min studie, og også interessant i sammenheng med debatten som har oppstått i etterkant. Denne debatten synliggjør noe av det som kan stå på spill i barnehagepedagogiske diskurser i dag. Så vidt jeg vet hører det til sjeldenhetene at en doktoravhandling på barnehagefeltet skaper så stor debatt som denne avhandlingen har gjort. Dahle har fått massiv kritikk, men også svært mye støtte (Strand, 2021b). Kritiske røster knyttet til privat barnehagedrift hevder at forskningen til Dahle holder lav kvalitet (Ropeid, 2021; Strand, 2021a), dette blir tilbakevist av andre forskere, og flere har tatt til orde for at kritikken har vært usaklig (Pettersvold, 2021; Willebrand et al., 2021).

Franck (2017) har skrevet en artikkel som ser på hvordan en neoliberal diskurs sirkulerer i barnehagefeltet og preger satsingen på tidlig innsats. Hun ser på hvordan den neoliberale diskursen

kan sies å konstruere hva som anses som et normalt barn, ved å ta i bruk elementer fra en diskurs om det kompetente barnet.

Nygård (2015) har gjort en analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge der hun har sett på hva slags læringsdiskurser som gjør seg gjeldende i dokumentene. Funnene fra denne analysen viser at det råder ulike og til dels motstridende læringsforståelser i dokumentene, noe som kan ses i sammenheng med at styringsdokumenter er skrevet med mål om å få til en bred oppslutning, og innholdet vil dermed dreies i ulike retninger.

1.6 Oppgavens struktur

I det første kapittelet presenterer jeg bakgrunnen for valg av tema, empiri og metode. I tillegg gjør jeg rede for oppgavens problemstilling der jeg også gir en kort presentasjon av noen aktuelle begreper knyttet til problemstillingen. Kapittelet avsluttes med en oversikt over tidligere forskning som er spesielt relevant for oppgaven.

I kapittel to gjør jeg rede for teoretiske perspektiver knyttet til pedagogikk som fag og forskningsfelt, barnehagens samfunnsmandat, samt perspektiver på barn og barndom, inkludering og tidlig innsats.

I det tredje kapittelet legger jeg frem oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag og metode. Oppgaven bygger på en sosialkonstruktivistisk tilgang, med diskursanalyse som metode. Jeg vil i denne delen av oppgaven gjøre rede for hvordan dette ligger til grunn for den konkrete analysen som skal gjennomføres.

I kapittel 4 presenterer jeg analysen av diskurser og legitimering i analysens nivå en og to, og i nivå tre drøfter jeg funnene jeg har gjort.

Kapittel 5 er oppgavens avsluttende kapittel der jeg oppsummerer de viktigste konklusjonene, og peker på aktuelle områder for videre forskning.

2.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg ta for meg ulike teoretiske perspektiver som jeg vil trekke på i analysen av Meld. St. 6 (2019-2020). Jeg vil gjøre rede for ulike forståelser av pedagogikk der jeg spesielt ser på Biestas (2011) inndeling i utviklingen av to pedagogikktradisjoner samt Bennets (2010) oversikt over to ulike retninger innen barnehagepedagogikk. I tillegg vil jeg se på barnehagens samfunnsmandat, ulike perspektiver på barn og barndom, samt perspektiver på tidlig inkludering og tidlig innsats.

2.1 Pedagogikk som fag og forskningsfelt

Mårtensson og Puggaard (2016) hevder at pedagogisk vitenskap etter år 2000 står i en grunnleggende konflikt med seg selv. Utfra hvordan en eller flere vitenskapsteoretiske posisjoner brukes i oppbygningen av en bestemt argumentasjon etableres ulike perspektiver og oppmerksomhetspunkter. Videre legges det til grunn at uenighetene som kommer til syne på kryss og tvers av en rekke ulike forskningstradisjoner ofte kan forstås som uttrykk for forskjellige grunnspørsmål mer enn som uttrykk for reelle verdimeslige skiller. Forfatterne fremhever at på bakgrunn av dette er oppmerksomhet om de vitenskapsteoretiske aspektene i en gitt pedagogisk diskusjon vesentlig for å forstå kompleksiteten. Det gjør det lettere å forstå de ulike standpunktene, og det blir også enklere å finne mulige kompromisser. En dypere forståelse kan også bidra til å identifisere aspekter som kan føre til nye ideer og nye spørsmål.

Ifølge Morken (2012, s. 19) er det slik at selv om pedagogikk i et historisk perspektiv et relativt ungt fagfelt, er det å lære og bli opplært ikke noe nytt. Mennesket må læres opp i bruk av språk og redskaper for å klare seg, og for å kunne danne et samfunn må menneskene kunne tilpasse seg og lære av hverandre. Menneskets forutsetninger for tilpasning og læring har imidlertid ikke bare en pedagogisk relevans, men er også av stor samfunnsmessig betydning. Dette handler om formidling av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som neste generasjon skal ha med seg, og som sier noe om hva slags samfunn en ønsker i fremtiden. Morken (2012, s. 22) mener derfor at pedagogikkfaget ikke kan komme utenom spørsmålet om sin egen samfunnsmessige rolle.

2.1.1 Anglo-amerikansk og tysk-kontinental pedagogikktradisjon

Biesta (2011, 2013) har sammenliknet måten pedagogikkfeltet har utviklet seg på i den engelskspråklige delen av verden med måten feltet har utviklet seg i den tyskspråklige konteksten. Med den tyskspråkliges konteksten menes det her ikke kun tyskspråklige land, men en «tysk-kontinental» utbredelse som innebærer påvirkning i flere nordeuropeiske land, deriblant Norge.

Den anglo-amerikanske tradisjonen og den tysk-kontinentale tradisjonen kan ses på som idealtyper for å studere hvordan pedagogikkfaget har utviklet seg. Biesta (2011, s. 176) argumenterer for at de to retningene ikke helt kan settes opp mot hverandre da de bygger på helt forskjellige antagelser og idegrunnlag. Dette innebærer etter Biestas syn likevel ikke at det er umulig å kommunisere på tvers

av disse retningene og heller ikke at tradisjonene har utviklet seg uavhengig av hverandre. Det finnes mange eksempler på interaksjon og sammenheng mellom disse to pedagogikkretningene, og med dette som bakteppe er det ifølge Biesta ganske bemerkelsesverdig at retningene har utviklet seg så ulikt. En vesentlig forskjell mellom de to tilnærmingene er knyttet til selve begrepet pedagogikk. På engelsk brukes som regel begrepet «education» både om utdanning og om det feltet vi på norsk kaller pedagogikk. Selve begrepet pedagogikk brukes ikke hverken som fagbetegnelse eller som eget forskningsfelt. Der det på engelsk brukes ett ord, finnes det på tysk en rekke ord og begreper som dekker ulike aspekter ved pedagogikkfaget. Norske ord og begreper som pedagogikk, danning og didaktikk har sin opprinnelse i den tysk-kontinentale tradisjonen (Biesta, 2011, 2013).

En annen markant forskjell er knyttet til pedagogikkfaget som akademisk disiplin. Der pedagogikk i den tysk-kontinentale tradisjonen har utviklet seg til å bli en adskilt akademisk disiplin, blir «educational studies» i den anglo-amerikanske konteksten brukt som en samlebetegnelse for interdisiplinære studier innen fagfelt som filosofi, historie, psykologi og sosiologi (Biesta, 2013, s. 174). Det vitenskapelige utgangspunktet for de to retningene er også svært ulikt. Der den Anglo-amerikanske education-tradisjonen bygger på naturvitenskapelige idealer og baserer seg på læringspsykologiske prinsipper og forskningsmetoder, er den tysk-kontinentale tradisjonen rettet mot et relativt vidt pedagogikkbegrep med grunnlag i en åndsvitenskapelig ideologi og forskningstradisjon. Både i Storbritannia og i USA har feltet «educational studies» utviklet seg i nær sammenheng med lærerutdanningen. Education-tradisjonen har en pragmatisk drivkraft og har i stor grad konsentrert seg om å utvikle praksisrettet teori som kan bidra til å løse praktiske utfordringer i klasserommet. Denne retningen henter sin legitimitet i sin evne til å utvikle teorier som kan bidra til å opprettholde og innfri institusjonenes rammer og målsetninger. I dette perspektivet handler pedagogikk om å gi opplæring som fører til at barna når oppsatte mål fra læreplanene. Målet med denne pedagogikken er å drive opplæring som på mest mulig effektiv måte kan skape samfunnsnyttige borgere. I dette perspektivet får skoler og barnehager en subjektposisjon og blir slik pedagogikkens utgangspunkt og legitimeringsgrunnlag (Vik, 2018).

Den tysk-kontinentale tradisjonen skiller seg fra den anglo-amerikanske både når det gjelder identitet og målsetning. Innen denne tradisjonen er ikke pedagogikk noe som må gjennomføres innen en spesiell institusjonell ramme. Pedagogisk virksomhet handler om å legge til rette for utvikling uavhengig av kontekst. Barnet fremheves som subjekt og i dette perspektivet er pedagogikk tett knyttet til spørsmålet om hva det vil si å være et menneske. I denne sammenhengen er det kvaliteten i relasjonen mellom barnet og de voksne som legitimerer både pedagogisk praksis og teori. Den historiske utviklingen av den norske barnehagepedagogikken ligger nærmest den tyske tradisjonen, men det er likevel den angloamerikanske tradisjonen som dominerer barnehagefaglige

diskurser og styringsdokumenter i Norge i dag og som knytter seg tette opp mot forebyggingsprinsippet (Vik, 2018).

2.1.2 Barnehagepedagogikk

Ifølge Bae (2018, s. 11) er respekt for barndommen og lekens egenverdi sentralt i den norske barnehagepedagogikken, sammen med en helhetlig tilnærming til omsorg, lek, læring og danning. Disse grunnleggende forutsetningene er nedfelt i barnehagens formålsparagraf. Denne tilnærmingen kjennetegnes ved et syn på læring som noe som foregår kontinuerlig og ikke bare gjennom tilrettelagte læringssituasjoner.

Barnehagen i Norge er imidlertid under politisk press med krav om en større vektlegging av barns kognitive utvikling og formell læring (Bae, 2018; Dahle, 2020; Østrem, 2012). I Frankrike og i den engelskspråklige delen av verden er barnehagen tradisjonelt legitimert som en skoleforberedende institusjon med vekt på akademiske ferdigheter. I Norden og de sentraleuropeiske landene bygger barnehagene tradisjonelt på en sosialpedagogisk tradisjon der barndom i større grad blitt ansett som en livsfase med egenverdi og barnehagetilbudet ses som et bredere dannelsingsprosjekt med vekt på en helhetlig tilnærming til lek, læring og omsorg slik det fremkommer i barnehagelovens formålsparagraf (Solli, 2017, s. 42).

Bennett (2010) beskriver kjennetegnene ved de to ulike barnehagetradisjonene, på den ene siden barnehagen som skoleforberedelse og på den andre siden den nordiske sosialpedagogiske tradisjonen. Han har tatt for seg ni ulike områder der de to tradisjonene skiller seg fra hverandre:

	Skoleforberedende tradisjon	Nordisk tradisjon
Syn på barn og barndom	Barn skal formes i en bestemt form. Utdanning er en investering for samfunnsutviklingen. Pedagogikken fokuserer på nyttig læring som skal gjøre barna skoleklare. En tendens til å prioritere innendørs læring.	Barnet som subjekt har rett til å utvikle seg utfra egne premisser. Barnet ses som en aktør i egen læring, et kompetent barn med iboende lære- og utforskerstrategier. Et utelivsbarn med frihet og glede. Et syn på barndom som en verdifull livsfase som ikke kommer igjen.
	Well-behaved	Well-Beeing
Barnehagen	Generelt blir barnehage sett på som en tjeneste basert på individuell forespørsel. Barnehagen blir sett på som et sted for individuell utvikling	Barnehagen blir sett på som en offentlig sosialpedagogisk tjeneste, der både samfunnets interesser og foreldrenes interesser skal ivaretas.

	og læring. Det forventes at barna oppnår forhåndsdefinerte trinnvise læringsnivåer.	Barnehagens ses på som en livsarena der barn og pedagoger lærer og lever sammen.
Utvikling av læreplaner	Ofte en forhåndsbeskrevet læreplan med detaljerte mål. En antagelse om at læreplanen kan gjennomføres av den enkelte lærer på en standardisert måte uavhengig av kontekst.	En bred nasjonal retningslinje der implementering av læreplaner delegeres/overføres til kommuner og barnehagene. Ansvar ligger på de ansatte i barnehagen som kollegium. Det er en kultur for undersøkelser og observasjon av barnas interesser og hvordan de lærer.
Innhold	Fokus på læring og ferdigheter, særlig på områder som anses som nyttige for å bli skoleklar. Hovedsakelig voksenstyrt. Voksen-barn relasjonen kan bli instrumentalisert gjennom et stort antall barn pr. lærer og behovet for å nå detaljerte læreplanmål.	Fokus på å jobbe med hele barnet – og familien. Brede utviklingsmål i tillegg til læring. Innholdet er barnesentrert, oppmuntrer til interaksjon både med voksne og barn og livskvaliteten i institusjonen blir ansett som svært viktig.
Pedagogiske strategier	Oppmuntrer til en balansert blanding av undervisning, barneinitierte aktiviteter og temaarbeid, styrt av hver enkelt lærer. Den nasjonale læreplanen må «leveres» riktig. Når det gjelder barna blir det lagt vekt på en individuell autonomi og selvregulering.	Den nasjonale læreplanen legger til rette for valg av pedagogiske temaer og prosjekter. Tillit til lærernes profesjonalitet og til barnas egne læringsstrategier. Læring gjennom relasjoner, lek og læreren som støttende stillas på rett tidspunkt.
Mål for barna	Forhåndsdefinerte mål, gjerne på læringsområder som utvikling av leseferdigheter og kognitiv utvikling. Disse målene kan defineres nasjonalt slik at de samme målene skal nås av alle barn på samme alder i alle barnehager.	Bred tilnærming med en spredning av ulike typer mål i stedet for konkrete mål. Mål er noe man strekker seg etter.
Fysisk miljø inne og ute	Den primære læringsarenaen er innendørs, og ressursene blir satt inn på det fysiske miljøet inne. Uteområdet blir hovedsakelig sett på som et rekreasjonsområde.	Inne- og uteområdene anses som like viktig i det pedagogiske arbeidet. Det blir nedlagt mye ressurser i organisering og tilrettelegging av uteområdet og bruken av det. Små barn tilbringer gjerne 3-4 timer om dagen utendørs. Det fysiske miljøet er generelt et viktig tema.
Kartlegging og vurdering	Resultater av læring og vurdering av dette kreves ofte, særlig knyttet til overgangen til skolen. Mål for gruppen er klart definert. Gradert vurdering av hvert enkelt barn med hensyn til forhåndsdefinerte kompetanser kan være en viktig del av læreren rolle.	Formell vurdering kreves ikke. Brede utviklingsmessige mål settes for hvert enkelt barn i samarbeid med lærer, foreldre og barn. Mål er evaluert uformelt, hvis det ikke anses som nødvendig med screening. Det foretrekkes å bruke flere tilganger til vurdering.

Kvalitetskontroll	Kvalitetskontroll er basert på klare mål og ofte på forhåndsdefinerte læringsresultater. Standardiserte tester kan bli brukt for å evaluere innholdet, men i de fleste barnehagene er det ikke tillatt med testing av enkeltbarn. Vurdering av mestring av ferdigheter pågår kontinuerlig og utføres av læreren. Det kan også forekomme kontroller utført av eksterne inspektører.	Kvalitetskontroll er mer deltakende, baser på lærer og teamansvar, og avhengig av land, overvåket av organer som foreldreråd og kommuner. Dokumentasjon brukes ikke bare for å måle barnas fremgang, men også som kollegial vurdering av den pedagogiske tilnærmingen. Et bredt spekter av barns utvikling vurderes uformelt gjennom ulike tilnærminger. Ekstern kvalitetsvurdering utføres av kommunale rådgivere eller inspektører. Fokuset er på barnehagens kvalitet og ikke på vurdering av barna.
--------------------------	--	---

(Bennet, 2010)

Flere har i de senere årene tatt til orde for at den nordiske barnehagetradisjonen er under press og uttrykker bekymring for hva dette vil medføre (Bae, 2018; Dahle, 2020; Østrem, 2012). Andre hevder at det er på høy tid å legge om kursen (Mogstad & Rege, 2009), og i en mellomposisjon finnes de som mener at tilpasninger til samtiden er nødvendig uten at det trenger å bety at det må være enten - eller (Greve et al., 2014).

Barnehagens pedagogikk har ifølge Østrem (2012) tradisjonelt vært kjennetegnet av respekt for barnet og et helhetlig syn på omsorg, lek og læring. Denne pedagogiske tenkningen er i dag under press som følge av en utdanningspolitisk agenda som etterspør økt læringsutbytte og tidligst mulig innsats. Hensynet til barnets liv her og nå trenges til siden for en økonomisk rasjonalitet der barn forstås som en investering i fremtiden. Verdien av skoler og barnehager begrenses ofte til det som kan gi avkastning på lang sikt. Østrem uttrykker bekymring for at økt læringstrykk og et snevrere syn på læring i barnehagen kan medføre disiplinering og tilpasning snarere enn danning til demokratisk medborgerskap.

Greve et. al (2014, s. 51) påpeker at barnehagen som institusjon må legitimeres og forklares både ut fra et historisk perspektiv, men også ut fra sin samtid og at barnehagen må rettferdiggjøres overfor nye generasjoner og nye tider. Barnehagepedagogikken vil utfra et slik syn alltid måtte være i endring, formet av ulike diskurser og kontekster som kunnskap og politikk utvikles innenfor.

Mogstad og Rege (2009, s. 20) skriver at den sosialpedagogiske tradisjonen som preger det norske barnehagesystemet har et «*såkalt helhetlig læringsyn*», som vektlegger læring gjennom opplevelser og lek. Mogstad og Rege er kritiske til at den sosialpedagogiske tradisjonen fører til et manglende

fokus på organiserte aktiviteter i rammeplanen. (Påstanden refererer til rammeplanen fra 2006 men det kan være grunn til å anta at forfatterne ville ha hevdet det samme om de hadde hatt rammeplanen fra 2017 tilgjengelig da de skrev sin artikkel). Mogstad og Rege (2009, s. 20) mener at fraværet av krav til at barn skal delta i daglige læringsaktiviteter ledet av voksne er problematisk. Ved at det er barns egen interesse og spørsmål som skal danne grunnlaget for læringsmiljøet i barnehagen kan det skapes større sosiale forskjeller ved at de barna som allerede har mange positive læringsopplevelser i hjemmet er de som er flinkest til å uttrykke undring og å stille spørsmål til de ansatte. Slik kan sosiale forskjeller forsterkes i stedet for å utjevnes i barnehagen. Zambrana et al. (2020) har undersøkt om tilrettelagte opplæringsprogram i barnehagen kan bidra til å øke de akademiske prestasjonene til utsatte barn når de begynner på skolen. Studiens viktigste funn var at til tross for usikre resultater kan det se ut til at før-akademiske aktiviteter i barnehagen kan være spesielt gunstig for fremtidige lærerevalueringer for barn som strever med adferdsvansker i barnehagen.

Solli (2017) på den ene siden, og Mogstad og Rege (2009) på den andre, er bekymret for at barnehagepedagogiske tradisjoner kan skape problemer for barn – og særlig de sårbare barna. Ut fra hver sin synsvinkel ser de imidlertid ulike faktorer som utløsende, og som løsningen på problemene. De ulike innfallsvinklene til barnehagens innhold, enten fokus på formell læring og skoleforberedelser eller en sosialpedagogisk tilnærming, antas å ha betydning for forutsetningen for inkludering og behovet for tidlig innsats. Solli (2017, s. 42) hevder at sterkere vektlegging av akademiske ferdigheter samt økende utbredelse av kartlegging og vurdering vil innebære at stadig flere barn bli definert som avvikende fra stadig yngre alder. I iveren etter å forsvare den nordiske sosialpedagogiske tradisjonen er det kanskje lett å glemme at også denne tradisjonen har vært utsatt for kritikk, og innvendingene har dreid seg om forhold som den skoleforberedende tradisjonen også er kritisert for. Berit Bae (2007) påpeker at det utviklingspsykologiske teorigrunnlaget som har vært sentralt i barnehagepedagogikken har blitt kritisert for å fungere objektiverende, og for å bidra til at barnet som subjekt blir vanskelig å få øye på. Innen den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen har det vært lagt stor vekt på at alle må gjøre det samme, og det har ofte vært stor vektlegging av regler og at alle må behandles likt. Dette kan også medføre at flere og flere barn blir oppfattet som problembarn fordi de faller utenfor de gjennomsnittlige normene (Bae, 2007).

2.2 Barnehagens samfunnsmandat og legitimeringsgrunnlag

2.2.1 Historisk bakgrunn

Ifølge Arnesen (2017a, s. 69) har den norske barnehagen i de senere årene gjennomgått radikale endringer. Viktige endringer har vært knyttet til stor utbygging av sektoren med tilnærmet full barnehagedekning, overføringen fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, og med det, en sterkere vektlegging av læring. Greve og Jansen (2018) beskriver hvordan barnehagens mandat har endret seg i takt med samfunnets forventninger og legger til grunn at barnehagen må legitimeres og forstås med utgangspunkt i sin historie og sin samtid. Barnehagene var helt frem til 2000-tallet et selektivt tilbud for de få, som av mange ble sett på som en trussel mot familiens og spesielt mors rolle i samfunnet. Dette synet gjorde det utfordrende å få politisk gjennomslag og var avgjørende for hva som ble ansett som barnehagens mandat (Greve & Jansen, 2018).

For å forstå barnehagens brede samfunnsmandat mener Greve og Jansen (2018) at det er nødvendig å se den historiske sammenhengen. Den norske barnehagen er ifølge dem utviklet fra to ulike retninger: Frøbeltradisjonen og asyltradisjonen. Frøbels barnehagepedagogikk la vekt på at barna gjennom egen aktivitet skulle tenke og handle fritt i samspill med pedagogen. Pedagogikken skulle være for alle barn uavhengig av klasse og var radikal i sin samtid på 1800-tallet fordi den brøt med datidens ideer om barndom, læring og lek. I dag er denne tradisjonen interessant fordi den gir grunnlag for å forstå vår tids barnehagepedagogikk. Asyltradisjonen har sitt utspring i industrialiseringen som førte til at foreldre og eldre søsken måtte arbeide på fabrikkene slik at små barn i stor grad måtte klare seg selv. Asylene skulle tilby tilsyn, omsorg og oppdragelse og ble sett på som et middel for å bekjempe fattigdomsproblematikk. Denne tradisjonen kan gi et bidrag til å forstå hvordan barnehagen som forebyggingsarena har utviklet seg i Norge (Greve & Jansen, 2018).

Ifølge Greve og Jansen (2018) har barnehagens brede samfunnsmandat sin bakgrunn i møtet mellom disse to tradisjonene som danner grunnlaget for å se på barnehagen både som sosialt hjelpetiltak, sosial-pedagogisk virkemiddel og pedagogisk tilbud slik det ble lagt til grunn da den første barnehageloven kom i 1975. Greve og Jansen mener at det ser ut til at det har vært lettere å få gjennomslag for barnehagen som forebyggingsarena enn som selvstendig pedagogisk tilbud. Dette kan dermed være en medvirkende årsak til at fokus tidlig innsats og forebygging er dominerende i dagens barnehagepolitikk.

2.2.2 Barnehagens formål

I de senere årene har barnehagen i sterkere grad blitt et politisk virkemiddel som i større grad enn tidligere er regulert gjennom offentlige dokumenter. Barnehagens betydning ses nå i økende grad som en del av det livslange utdanningsløpet, og som et middel for samfunnsøkonomisk vekst (Arnesen, 2017a, s. 69). Barnehagens nåværende samfunnsmandat blir formulert i barnehagelovens formålsparagraf, og kan anses som barnehagens juridiske legitimeringsgrunnlag. Formålsparagrafen åpner med 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» (Barnehageloven, 2006, §1). Videre trekkes det frem at barnehagen skal bygge på grunnleggende kristne og humanistiske verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og som er forankret i menneskerettighetene. I formålsparagrafens andre ledd står det om skaperglede, undring og utforskertrang. I tillegg finner vi her at barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, og at barna har rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. I tredje ledd handler det om barnehagens plikt til å respektere barna og å anerkjenne barndommens egenverdi, bidra til trivsel og glede i lek og læring, være både et trygt og et utfordrende sted for demokrati, likestilling, fellesskap og vennskap (Barnehageloven, 2006, §1).

Arnesen (2017a, s. 69) hevder at barnehagen er underlagt komplekse og motstridende funksjoner og krav, noe som gir grunnlag for tvetydigheter og paradokser. Formålsparagrafen kan tolkes som et uttrykk for den tradisjonelle nordiske sosialpedagogiske barnehagetradisjonen. Ifølge Bae (2018, s. 90) har en forståelse som integrerer lek, omsorg og læring tradisjonelt sett stått sterkt i barnehagepedagogikken, og dette synet har vært vektlagt i barnehagelovgivningen siden den første barnehageloven kom i 1975. Formuleringene fra formålsparagrafen om at «Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter» (Barnehageloven, 2006, §1) kan ses som en instrumentell tilnærming, som står i motsetning til den humanistiske ideologien som også har kommet til syne i formålsparagrafen (Andresen, 2017). Andresen hevder at barnehagelovens formålsparagraf bærer preg av en eklektisk tilnærming. Dette innebærer at de ulike begrepene er formulert med svært ulike forståelsesformer, og at sammenhengen mellom formuleringene på bakgrunn av dette kan virke overfladisk. Disse forholdene gjør også at det kan være vanskelig å se formålsparagrafen med et kritisk blikk, da den lett kan tolkes i tråd med leserens ståsted (Andresen, 2017, s. 114).

2.3 Perspektiver på barn og barndom

Samtidig som barnehagens samfunnsmandat har vært i endring har synet på barn og barndom også vært i utvikling. Synet på barn og barndom vil være avhengig av hvilket vitenskapelig ståsted en har og hvilken tradisjon en velger å knytte seg til.

2.3.1 Historisk perspektiv

For å forstå samtiden er det nyttig å også anlegge et diakront perspektiv. Andvig (2014) presenterer to ulike historiske forståelser av barn og barndom. Den ene retningen tar utgangspunkt i Rousseaus beretninger om Émile, og at det gjelder å gjøre barndommen til en lykkelig tid, den beste tiden i livet. Rousseau la til grunn at barn er født gode, uskyldige og lærelystene. Han mente at en oppdragelse til frihet ville lede til at de utviklet seg til gode mennesker. Rousseaus syn på barn som gode og barndom som en lykkelig livsfase stred imot de rådende oppfatningene om barn og barndom i samtiden. Det var mer vanlig med et syn på barn som bærere av arvesynd, og dermed ondskap som kunne utvikle seg dersom barna ikke ble holdt i stramme tøyler. Barndommen ble sett på som en forberedelse til voksenlivet, og det var fokus på slit, straff og disiplin fremfor lek og moro.

Slik jeg ser det er disse to historiske perspektivene relevante for å forstå ulike diskurser om barn også i våre dager. Det dreier seg om hvorvidt man ser på barnet som kompetent eller mangelfullt, og om barndom anses som en livsfase med egenverdi, eller om barndom kun er en forberedelse til voksenlivet. Fremveksten og utviklingen av ulike pedagogikktradisjoner kan også ses i lys av disse retningene.

2.3.2 Påvirkning fra utviklingspsykologi

Psykologi er et fagområde som har hatt stor innflytelse både på synet på barn og barndom, og også på pedagogikkfaget (Greve et al., 2014, s. 37; Pope, 2011, s. 116). I norsk barnehagekontekst kan denne påvirkningen ses i sammenheng med at psykologi var et eget fag allerede i oppstarten av den norske barnehagelærerutdanningen i 1935 (Greve et al., 2014, s. 38).

Utviklingspsykologien er kjent for sin stadietenkning som legger føringer for hva som forventes av barn knyttet til alder og utviklingsnivå utfra en statistisk normalfordeling. Denne måten å forstå barn på har vært dominerende i barnehagesammenheng, og har hatt stor påvirkning både på praksis og politikk i barnehagefeltet. Retningen har blitt kritisert for å i for stor grad se på barns utvikling med biologisk utgangspunkt og for å fastsette generelle forestillinger om hva som er normalt (Greve et al., 2014, s. 40). Gjennom stadietenkingen ble det åpnet for en diagnostisk kultur med søkelys på hva barn ikke mester. Innen denne diskursen ble individuelle og biologiske forutsetninger vektlagt i større grad enn det pedagogiske miljøet og barns samspill. Tanken på at vekst og utvikling skulle følge sin naturlige gang, førte til en mer avventende barnehagelærrolle enn det Frøbel-tradisjonen hadde lagt til grunn (Hammer, 2017, s. 39). En konsekvens av dette barnesyntet kan ha vært en *vente og se holdning* som tradisjonell sosialpedagogisk barnehagepedagogikk har vært – og fortsatt blir kritisert for (Nordahl, 2018, s. 82).

2.3.3 Barnet som subjekt

Ifølge Bae (2007) betyr det å anerkjenne barnet som subjekt at barna møtes som medmennesker her og nå, og ikke ut fra et mangelperspektiv som legger vekt på hva barna en gang skal bli. Å anerkjenne barnet som subjekt med egne tanker og følelser er vesentlig helt fra barna blir født, dette er ikke noe som trer i kraft etter hvert som de vokser til og utvikler et verbalt språk. Bae mener at det kanskje er i leken barnet fremstår aller tydeligst som subjekt sammen med andre likeverdige subjekter. Et slikt syn innebærer at for å møte barnet som subjekt er det nødvendig å vise respekt for barnas lek på en slik måte at leken ikke først og fremst ses på som et instrument for å lære noe annet eller noe viktigere.

Østrem (2012, s. 51) påpeker at når barnets subjektposisjon tematiseres er det verdt å legge merke til at barn formelt og juridisk er stengt ute fra dominerende diskurser der kunnskap om barn etableres. I Barnehageloven vektlegges barns rett til medvirkning og at barnehagen skal fremme danning og demokrati. Til tross for dette er barns synspunkter som regel usynlige i den offentlige debatten om barn. Selv når det snakkes om barns beste og alle barns rett til medvirkning er det ingen selvfølge at barns synspunkter og erfaringer gis betydning.

2.3.4 Barnet som humankapital

I en neoliberal diskurs ses barndommen som et viktig samfunnsøkonomisk interesseområde der det er nødvendig at barna utvikler visse kompetanser. Innen dette tankesettet fremmes et nytte- og resultatorientert perspektiv på barn og barndom. Sterk individualisme, med fokus på barnets autonomi, selvstendighet, selvregulering og ansvar for egen læring er kjennetegn ved den neoliberale diskursen. For å sikre at barn utvikler de ferdighetene de trenger for å bli produktive samfunnsborgere er tidlig innsats et viktig virkemiddel (Franck, 2017, s. 152). Humankapital er et samfunnsøkonomisk begrep som gir uttrykk for menneskers samlede kunnskaper og ferdigheter (Store norske leksikon, 2017). Ifølge Havenes (2010, s. 140) er det bred enighet i nyere forskning om at investeringer i humankapital i tidlig barndom kan ha spesielt stor avkastning.

2.3.5 Det kompetente barnet

På 1980-tallet oppstod det ifølge Franck (2017, s. 156) et paradigmeskifte i synet på barn. Fra å se på barn som umodne, irrasjonelle, passive og mangelfulle aktører vokste det frem et syn på barn som kompetente og aktive aktører i eget liv. Dette synet la vekt på barndommens egenverdi i motsetning til det tidligere dominerende synet på barndom som en forberedelse til voksenlivet. Diskursen om det kompetente barnet utviklet seg til en hegemonisk diskurs utover 1990-tallet. Denne diskursen er forankret i en menneskerettighetsdiskurs som fremhever barnets perspektiv og at alle barn skal respekteres uavhengig av alder og hvilken kompetanse barnet viser. Diskursen om det kompetente barnet signaliserer en grunnholdning der alle barn anses som kompetente. Franck hevder at dette

synet er et veletablert perspektiv i norsk og nordisk kontekst. Det kan imidlertid også se ut til at det etter hvert har dukket opp en ny variant av diskursen om det kompetente barnet. Her ser det ut til at det handler om et barndomsideal og en målestokk som barn kan vurderes opp mot (Kampmann, 2006, s. 147). For at et barn skal anses som kompetent må det inneha visse kompetanser som er forhåndsbestemt. Franck argumenterer for at et neoliberalistisk tanke sett kan medføre at å se barnet som kompetent går fra å være et anerkjennende grunnsyn til å bli vurdering av barn.

2.4 Perspektiver på inkludering

Inkludering er et flertydig og komplekst begrep i dagens oppvekst- og utdanningsdiskurser. Begrepet er mye brukt i offentlige målsetninger, men blir sjeldent utdypet, konkretisert eller operasjonalisert. Det er heller ikke vanskelig å finne faglitteratur der inkludering står sentralt. Det er imidlertid en enighet i feltet om at det mangler en felles forståelse av hva inkludering handler om. I kampen om å definere hva inkludering faktisk dreier seg om inngår en debatt om hvilke synsvinkler, ord og begreper som kan og bør brukes. I den politiske diskursen blir begrepet ofte et honnørord som brukes om innlemmelse i fellesskapet og som det er vanskelig å være uenig i uten at det er noen klarhet i hva det egentlig betyr (Andresen, 2017; Arnesen, 2017b; Nordahl, 2018; Qvortrup & Qvortrup, 2018; Solli, 2010, 2017).

Det finnes definisjoner som fokuserer enten på politisk, vitenskapelig, ideologisk og etisk grunnlag eller mer generelle definisjoner som ser ut til å være kompromisser eller lappetepper av en rekke forskjellige tilnærminger. Dette utgjør et forskningsproblem fordi forskere innen feltet inkluderende opplæring ikke kan vise til et konsept av inkludering som er basert på en felles forståelse. Dette skaper også problemer i praksisfeltet. En forutsetning for å lykkes med inkludering i praksis er at konseptet inkludering og utfordringene dette medfører er klare og tydelige (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 807).

Historisk sett har den begrepsbruken knyttet til innlemmelse i fellesskapet vært i endring. Begrepsbrukens opprinnelse er integreringsbegrepet som har som utgangspunkt at noen står i fare for å falle utenfor de ulike samfunnsinstitusjonene rent fysisk. Deretter ble anerkjennelse av mangfold et begrep for å uttrykke verdsetting av kulturell og menneskelig ulikhet. Inkludering kan forstås som et begrep som rommer både integrering og anerkjennelse av mangfold (Andresen, 2017, s. 119). Både integrering og inkludering kom inn i den politiske retorikken knyttet til omsorg for personer med nedsatt funksjonsevne og personer med minoritetsspråklig bakgrunn.

Inkluderingsbegrepet ble introdusert i utdanningsammenheng i forbindelse med verdenskonferansen om spesialundervisning i Salamanca i 1994. I tiden etter denne konferansen har inkludering i større grad dreid seg om et helhetlig livs- og samfunnsperspektiv. Barnehagen blir i Salamanca-erklæringen sett på som en forutsetning og verktøy for videre skolegang. I erklæringen

understrekes det at for at skolen skal lykkes med inkludering er det nødvendig med tidlig identifisering, vurdering og stimulering av barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. På bakgrunn av dette ble det foreslått å benytte standardiserte programmer for å fremme barns utvikling og læring. Dette instrumentelle synet på barnehage har blitt et kontroversielt politisk spørsmål og gjenstand for debatt på ulike nivåer i barnehagefeltet (Arnesen, 2017b, s. 20–21).

Ifølge Arnesen (2017a) blir inkludering ofte formulert som en del av den generelle utdanningspolitikken som handler om å øke kvaliteten i utdanningssystemet. I denne sammenhengen mener hun at det er vanskelig å finne en egen inkluderingspolitikk for barn med nedsatt funksjonsevne og særlige behov. Arnesen (2017a, s. 87) mener at det i stedet ser ut til det legges større vekt på individuell tilrettelegging enn på tilrettelegging av fellesskapet. Arnesen (2017a, s. 87) har studert offentlige utdanningspolitiske dokumenter, og hevder at det kan se ut til at «barn» ikke omfatter alle barn. Dette henger sammen med at det stilles krav om kompetanse som det er åpenbart at noen barn ikke kan oppnå, selv med all verdens hjelp og støtte. Ved å bruke begrepsparet inkludering og ekskludering kan man synliggjøre at alle sosiale relasjoner involverer spenninger mellom inkluderende og ekskluderende prosesser. For at det skal gi mening å snakke om inkludering må en erkjenne at det også forekommer ekskludering. Disse begrepene er ikke ensbetydende med at inkludering umiddelbart må være positivt og ekskludering noe negativt. Inkluderingspolitikk bygger imidlertid på en erkjennelse av at noen faller utenfor, og har som mål at disse skal bli inkludert (Arnesen, 2017b, s. 27).

Midtlýngutvalget (NOU 2009:18) utredet i 2009 spesialundervisningen i Norge, og skulle vurdere i hvilken grad det forelå et system for å sikre tidlig innsats på alle nivåer i utdanningssystemet. I denne utredningen ble det pekt på at det ser ut til at skolene strever med å gjennomføre inkluderingsprinsippet i praksis. Barnehagen ser ifølge utredningen ut til å være den institusjonen i utdanningsløpet som lykkes best med inkludering (NOU 2009:18 s. 53). Arnesen (2017b, s. 21) hevder at barnehagens styrke som inkluderingsarena handler om barnehagens egenart med en sosialpedagogisk funksjon og fraværet av standarder og rangeringskrav. Ifølge Andresen (2017, s. 121) ser det likevel ut til at skolen fremstår som modell for barnehagens innhold i offentlig politikk om inkludering.

2.5 Perspektiver på tidlig innsats

Vik (2018, s. 143) hevder at tidlig innsats er noe de fleste støtter opp under, men som de færreste egentlig vet hva betyr. Hun viser til forskning som har avdekket at begrepet er ullent formulert og lite konkretisert i offentlige dokumenter fra utdanningssektoren. I sin doktoravhandling presenterer Vik (2015) tre ulike innfallsvinkler til tidlig innsats: en sosialfaglig, en spesialpedagogisk og en allmennpedagogisk innfallsvinkel. Den sosialfaglige tilnærmingen dreier seg om sosialutjevning,

spesialpedagogisk tilnærming dreier seg om tiltak for enkeltbarn med spesifikke vansker og den allmennpedagogiske tilnærmingen rettes mot alle barn innenfor det ordinære tilbudet. Den allmennpedagogiske tilnærmingen til tidlig innsats er ifølge Vik den dominerende formen for tidlig innsats i Norge.

I offentlige dokumenter blir tidlig innsats ofte presentert med to litt ulike syn på hva som menes med «tidlig». Dette kan dreie seg om å sette inn hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt i barns liv, eller om å raskt sette inn tiltak når problemer oppstår eller avdekkes (Lyngseth & Mørland, 2017, s. 11). Tidlig innsats som strategi blir også legitimert fra ulike perspektiver. Nilsen (2016, s. 3) beskriver hvordan tidlig innsats kan ses fra et utviklingsperspektiv, der det fokuseres på hvordan erfaringer i tidlig barndom bidrar til hjernens utvikling, eller fra et sosioøkonomisk perspektiv med fokus på den samfunnsmessige kostnadseffektiviteten som kan oppnås gjennom tidlig læring og utvikling. Et viktig mål med tidlig innsats er ifølge Nilsen å bidra til sosial utjevning og gi barn like muligheter uavhengig av deres sosioøkonomiske, kulturelle eller etniske bakgrunn.

I utdanningsfeltet brukes begrepene forebygging og tidlig innsats side om side, uten klare skiller mellom begrepene (Groven & Rostad, 2017, s. 23). Begrepet tidlig innsats var lite brukt i faglitteratur og offentlige dokumenter i Norge frem til starten av 2000-tallet, men er nå et mye brukt begrep som anses som en sentral strategi for å avdekke vansker på et tidlig tidspunkt samt forebygge at vansker oppstår (Vik, 2018).

Tidlig innsats er et stort område som dekker mange ulike tilganger og forståelsesmåter. Vik (2018) mener at fremveksten av tidlig innsats ses i sammenheng med utviklingen av pedagogikk som fag og forskningsfelt. Jeg vil derfor se litt nærmere på tidlig innsats knyttet til den anglo-amerikanske tradisjonen og den tysk-kontinentale tradisjonen. Den anglo-amerikanske og den tysk-kontinentale pedagogikktradisjonen gir ifølge Vik (2014) ulike føringer for hvordan man skal forstå satsingen på tidlig innsats i barnehagen. Fordi den anglo-amerikanske tradisjonen legitimerer sitt pedagogiske oppdrag gjennom institusjonens mål, må tidlig innsats settes inn der det er et gap mellom institusjonens krav og barnets måloppnåelse knyttet til disse kravene. Den tysk-kontinentale tradisjonen legitimerer seg gjennom et humanistisk perspektiv med vekt på helhetlig utvikling og der relasjonen mellom den voksne og barnet er sentrale. I denne sammenhengen oppstår det et behov for tidlig innsats når relasjonen mellom den voksne og barnet er mangelfull, og det på bakgrunn av dette ikke er mulig å gjennomføre god opplæring (Biesta, 2011; Vik, 2014).

Mogstad og Rege (2009) har gjennomført en litteraturgjennomgang med fokus på tidlig læring og sosial mobilitet. Internasjonale studier viser at familiebakgrunn har stor betydning for barns utvikling

og muligheter i livet. Det trekkes frem at barn av foreldre med lav sosioøkonomisk status har dårligere muligheter til å lykkes i utdanning og arbeidsliv. Omfattende internasjonal forskning tyder på at tidlig innsats i barnehagen kan bedre utviklingsmulighetene til barn fra vanskeligstilte familier. Resultatene i de ulike studiene må imidlertid behandles med varsomhet, og det må tas en rekke forbehold som medfører at det ikke umiddelbart kan trekkes kausale slutninger (Mogstad & Rege, 2009). Solli (2017, s. 60) påpeker at spørsmålet om effekt henger sammen med teoretisk forståelse, synet på sårbare og utsatte barn, strategier for tiltak og hvordan effekten måles. Tiltakene som er vurdert og målemetodene som er brukt i de ulike studiene i litteraturgjennomgangen som er utført av Mogstad og Rege er ulike, og det er derfor uenighet om hvilke konklusjoner som kan trekkes. Sollie (2017, s. 60) hevder at barnehagen som forebyggende virksomhet kan være overvurdert. Dette innebærer ikke at tidlig innsats ikke kan være verdifullt, men at tidlig innsats i barnehagesammenheng er ikke en løsning alene for å motvirke sosioøkonomiske risikofaktorer i barns liv.

Ifølge Pope (2011, s. 114) er et sosialt utjevnet samfunn en overordnet politisk målsetning i Norge. I Rammeplanen for barnehagen ses forebygging og sosial utjevning i sammenheng, og det står at «Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sosial utjevning er imidlertid ikke et entydig og nøytralt definert begrep. Pope trekker frem to ulike perspektiver på sosial utjevning i barnehagesammenheng, et utviklingspsykologisk perspektiv og et perspektiv knyttet til utdannings- og utjevningsspolitikk. Sosial utjevning i et utviklingspsykologisk perspektiv dreier seg om å identifisere avvik og sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt. Intensjonen er å bidra til sosial utjevning gjennom å bidra til at alle barn får like muligheter. I politisk sammenheng har sosial utjevning tradisjonelt vært forstått som utjevning av sosiale og økonomiske forskjeller, og barnehagen blir ansett som en sentral aktør i denne politikken. Ifølge Pope er barnehagens arbeid med sosial utjevning gjennom rådende politisk språkbruk redusert til å omhandle sosial mobilitet. Pope definerer sosial mobilitet som enkeltindividens mulighet til å bevege seg oppover i et hierarkisk system, gjennom å sørge for at alle som ønsker det får mulighet til å ta høyere utdanning. Sosial utjevning handler om å legge til rette for en bedre verden for alle, uavhengig av plass i hierarkiet (Pope, 2011).

Bourdieu har basert en rekke av sine verker på utdanningssystemer og gir innsikt i hvordan sosiale strukturer reproduseres og gjøres selvfølgelig. Han hadde selv førstehåndserfaring med klassereiser og Wilken (2015) hevder at det var en skuffelse for ham å oppleve den enorme forskjellen på diskursen om utdanningssystemet som en institusjon som fremmer sosial mobilitet og felleskap og

virkelighetens utdanningssystem som gir fordeler til den eksisterende eliten og reproducerer sosial ulikhet.

Kjernen i Bourdieus tese om utdanningsinstitusjonene er at disse sorterer. Seleksjonen kan ikke føres tilbake til ulike økonomiske betingelser i oppveksten, men er derimot betinget av kulturelle forskjeller. Skolen og pedagogikkens formål er å lære elevene en bestemt kultur, bestemte oppfatninger av relevant og irrelevant kunnskap, preferanser for en bestemt språkbruk og akseptabel atferd. I norsk barnehagekontekst kan Bourdieus studier ses i sammenheng med Popes (2011, s. 122) påstand om at mange av de kulturelle og diskursive praksisene som finnes i norske barnehager har sitt utgangspunkt i hvit middelklassekultur. Barn av foreldre fra dominerende sosiale grupperinger fra bedrestilte økonomiske og kulturelle kår har lettere for å finne seg til rette i denne utdanningskulturen. Utdanningssektoren opprettholder den allerede eksisterende orden og dermed også forskjellen mellom elever med ulike forutsetninger for å avkode forventningene og prestere godt (Wilken, 2015).

3.0 Vitenskapsteori og metode

I denne delen av oppgaven vil jeg først presentere det vitenskapsteoretiske og metodiske bakteppet for analysen før jeg mer konkret vil beskrive fremgangsmåten i dette prosjektet. Jeg vil også ta for meg forskerrollen og utfordringer ved bruk av diskursanalyse som forskningsmetode samt hvilken betydning dette kan ha for oppgavens validitet og reliabilitet.

Vitenskapsteoretisk kan denne masteroppgaven leses i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Dette innebærer et premiss om at sannhet er en diskursiv konstruksjon der ulike diskurser setter grenser for hvilke utsagn og handlinger som oppleves som meningsfulle. I det sosialkonstruksjonistiske perspektivet ligger også et premiss om at vår forståelse av verden er kontingent – den kan alltid være annerledes og den vil forandre seg over tid (Jørgensen & Philips, 1999). Det vitenskapsteoretiske grunnlaget og metoden er valgt for å kunne belyse ulike diskurser som kommer frem i stortingsmeldingen som skal analyseres, samt se på hvilken effekt de ulike legitimeringsstrategiene kan ha uten at jeg har til hensikt å kunne sette to streker under svaret.

3.1 Diskurs og diskursanalyse

Ifølge Jørgensen og Philips (1999, s. 9) blir diskursbegrepet brukt i mange ulike sammenhenger uten noen entydig forståelse av begrepet. Et fellestrekk ved diskurser er imidlertid at de kan beskrives som en bestemt måte å snakke om og å forstå verden på. Johannesen et al. (2019, s. 102) definerer

diskurser som et sett med begreper, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i språket og som definerer hva som kan sies om et gitt tema. Diskursanalyse er en samlebetegnelse for forskjellige språklig orienterte analyseformer og dreier seg om analyse av ytringer, utsagn og tekster. Samfunnsvitenskapelig diskursanalyse er likevel ikke det samme som en ren språkanalyse. Ved diskursanalyse er det forholdet mellom språk og virkelighet som er det vesentlige. Diskurser er språklige systemer som former måten vi oppfatter virkeligheten på. Utgangspunktet er at språket gjennom begreper og logiske strukturer gir mening til erfaringene våre. Diskursanalyse bidrar til å øke bevisstheten om hvordan diskurser former virkelighetsoppfattelsen. Et viktig tema for mange diskursteoretikere har vært at det moderne samfunn ofte er preget av en spesiell form for makt. I moderne samfunn styres ikke individenes adferd så mye gjennom ytre makt, slik man gjorde tidligere, men gjennom at individene oppdras og opplæres til å utøve selvkontroll (Johannesen et al., 2019, s. 221–223).

Flere ulike diskurser kan knyttes til ett og samme felt, og på denne måten kan det oppstå forskjellige fortolkninger og forståelser av feltet. Diskurser innen samme felt kan være motstridende, overlappende, de kan krysses, kombineres eller ignorere og ekskludere hverandre. Slik er det mulig å gjøre motstand, eller skifte og blande diskurser avhengig av sammenheng og kontekst (Franck, 2017, s. 155). Dette medfører at det kan være vanskelig å avgrense hvor en diskurs sluttet og en annen begynner. Det kan også være en utfordring at det kan virke som at hva som helst på hvilket som helst nivå kan være en diskurs. For å gjøre diskursbegrepet håndterlig foreslår Jørgensen og Philips (1999, s. 149) at forskeren ser på diskurs som et analytisk begrep som man legger rundt virkeligheten for å skape en ramme rundt undersøkelsen. For at begrepet diskurs skal bli analytisk anvendelig må det koples til et sett av andre begreper samt tilpasse til feltet som vi undersøker. Det vesentlige blir da ikke hva en diskurs er, men hva vi blir i stand til å se gjennom begrepet. Hammer (2017, s. 94) påpeker at det er vesentlig å ikke begrense diskursanalyse til en metodisk fremgangsmåte, men heller se det som et blikk vi anvender på virkeligheten – og deretter kople til en analysestrategi i møte med empirien. Hammer hevder videre at diskursanalyse ikke handler om å gjøre alt til språk, men om å studere hvordan utsagnene oppstår og inngår i bevegelige prosesser der virkeligheten formes og transformeres. Analysens tema er ikke løsningene i seg selv, men å rette oppmerksomheten mot hvilke problematikker som ligger til grunn for å skape løsninger (Hammer, 2017, s. 13).

Til tross for at det i prinsippet er uendelig mange måter å uttrykke seg på viser det seg at de utsagnene og ytringene som forekommer innenfor et bestemt område er ganske like og repeterende. Det er utallige utsagn som man innen et domene ikke vil finne på å fremsette og som heller ikke ville bli akseptert som meningsfulle. Historikken innen den enkelte diskurs setter klare begrensninger for

hva som i det hele tatt kan sies (Jørgensen & Philips, 1999, s. 22). En viktig del av diskursen er de grensene som aktørene selv setter opp. I diskursanalyse blir det dermed vesentlig å avdekke hvilke typer utsagn som ikke betraktes som gyldige, hva det ikke snakkes om, og hvilke aktører som ikke gis en stemme (Johannesen et al., 2019).

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Selv om diskursanalyse kan brukes på alle mulige områder, kan den ikke settes inn i hvilket som helst teoretisk grunnlag. Det er avgjørende å ikke bruke diskursanalyse løsrevet fra det teoretiske og metodiske grunnlaget. I diskursanalyse henger teori og metode sammen i en helhet og man må akseptere de grunnleggende filosofiske premisser for å bruke diskursanalyse som metode i empiriske undersøkelser. Man kan imidlertid godt lage sin egen pakkeløsning ved å kombinere elementer fra forskjellige diskursanalytiske perspektiver. Det er også verdsatt å trekke inn elementer fra andre områder enn de diskursanalytiske, da forskjellige perspektiver gir ulike former for innsikt i et område og til sammen gir en bredere forståelse (Jørgensen & Philips, 1999, s. 12).

Diskursanalytiske tilganger bygger i stor grad på strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi som hevder at vår tilgang til virkeligheten alltid går igjennom språket. Ved hjelp av språket skaper vi representasjoner av virkeligheten, men dette er aldri bare en speiling av virkeligheten – representasjonene bidrar også til å skape denne virkeligheten (Jørgensen & Philips, 1999, s. 17). I de fleste diskursanalytiske retninger er Foucault en vesentlig inspirasjon og han har vært avgjørende for utviklingen av diskursanalysen både ved å utvikle teori og begreper, men også gjennom en rekke empiriske undersøkelser. Han har imidlertid aldri gitt en entydig definisjon av begrepene da hans utgangspunkt var at begrepers betydning formes og tilegnes gjennom bruk. Foucault følger det generelle sosialkonstruktivistiske premiss om at kunnskap ikke bare er en avspeiling av virkeligheten og at sannheten er en diskursiv konstruksjon. Foucaults mål er å avdekke reglene for hva som i det hele tatt kan sies og hva som er helt utenkelig, og hva som regnes som sant eller usant innen et kunnskapsregime. De fleste av dagens diskursanalytiske retninger følger Foucaults syn på at diskurser setter grenser for hva som gir mening og sannheten er noe som skapes diskursivt. Imidlertid bryter de med Foucaults tendens til å indentifisere et kunnskapsregime i hver historisk epoke. I det diskursanalytiske feltet er denne tankegangen nå erstattet med et mer konfliktfylt bilde der ulike diskurser eksisterer side om side og kjemper om retten til å avgjøre sannheten (Jørgensen & Philips, 1999).

Det at det ikke finnes noen sannhet blir ofte trukket frem for å beskrive sosialkonstruktivismen. Dette kan kalles klassisk relativisme der det blir vanskelig å hevde at noen påstander er mer korrekte enn andre, og slik kan åpne for multiple tolkninger av fenomener. En styrke ved sosialkonstruktivismen er at den kan rokke ved fastlåste oppfatninger og vise at ingenting er hogget i stein. En klar utfordring

ved å konkludere med at ingen tolkninger er mer riktig enn andre er imidlertid at dersom dette utsagnet er riktig må det også være feil (Skrede, 2017).

3.3 Diskursanalytiske retninger

Jørgensen og Philips (1999) beskriver tre retninger innen diskursanalyse – diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi. Disse tre retningene har både noen fellestrekk og noen vesentlige ulikheter. Retningene har et felles sosialkonstruktivistisk utgangspunkt når det gjelder syn på språk og individforståelse. De deler også en målsetning om å utføre kritisk forskning med søkelys på å avdekke maktrelasjoner. Det er imidlertid uenighet om diskursenes omfang – om det er slik at diskurser konstituerer det sosiale, eller om diskursene selv også blir formet av andre aspekter av det sosiale. Innen de diskursanalytiske retningene er det også vesentlige forskjeller når det gjelder de konkrete analysene. I denne oppgaven er det diskursteori og kritisk diskursanalyse som er aktuelle analyseretninger og som vil bli omtalt videre.

3.3.1 Diskursteori

De politiske teoretikerne Ernesto Laclau og Chantal Mouffe la i sitt hovedverk fra 1985, *Hegemony and Socialist strategy* (2001), grunnlaget for det Jørgensen og Philips (1999, s. 34) kaller diskursteori.

Diskursteori tar utgangspunkt i en forståelse av det sosiale som en diskursiv konstruksjon der alle språklige og sosiale fenomener i prinsippet kan analyseres med de samme diskursanalytiske redskapene. På grunn av diskursteoriens brede nedslagsfelt er den velegnet som teoretisk grunnlag for ulike sosialkonstruktivistiske tilganger til diskursanalyse. Fordi målet med Laclau og Mouffes tekster er teoriutvikling har de imidlertid ikke utviklet så mange praktiske redskaper til tekstnær diskursanalyse. Diskursteori kan derfor med fordel kombineres med andre retninger (Jørgensen & Philips, 1999, s. 34).

Den overordnede tankegangen i diskursteori er at betydningen av sosiale fenomener aldri kan endelig fastlåses og at dette gir rom for kontinuerlige sosiale kamper om samfunn og identitet. Diskursiv kamp er et nøkkelbegrep i denne sammenhengen. Diskursanalysens formål er å kartlegge de prosessene hvor vi kjemper om hvordan tegnenes betydning skal fastsettes, og hvordan noen forståelser blir så konvensjonaliserende at det oppleves som naturlige. Prosjektet er imidlertid umulig fordi et hvert forsøk på å fastsette tegnenes betydning er kontingent, og det er nettopp denne uløselige prosessen som er inngangen til selve analysen (Jørgensen & Philips, 1999, s. 36).

En diskurs forstås som fastsettelse av betydning innenfor et bestemt domene. Diskursen etableres ved at betydning utkrystalliseres rundt noen nodalpunkter. Et nodalpunkt er et privilegert tegn som diskursen organiseres rundt. Flytende betegnelser er de tegnene som de ulike diskursene kjemper om

å fylle med innhold. Nodalpunkter er også flytende betegner, men der begrepet nodalpunkt viser til et knutepunkt i den enkelte diskurs, viser flytende betegner til den kampen som foregår om viktige tegn mellom forskjellige diskurser (Jørgensen & Philips, 1999, s. 37; Laclau & Mouffe, 2001, s. 112).

Antagonismer er diskursteoriens begrep for konflikt og finnes der diskursene støter sammen. Ifølge Laclau (1990, s. 17) er antagonisme grensen for all objektivitet. Dette skal forstås bokstavelig i betydningen av at antagonisme ikke er objektiv i seg selv, men er det som forhindrer selve objektivitetens konstruksjon. Hegemoni gjenoppretter entydighet og foretar en fastlåsning av betydning på tvers av diskurser som antagonistisk støter sammen. Å skape hegemoni innebærer å fiksere betydningen rundt nodalpunkter på tvers av diskurser (Jørgensen & Philips, 1999, s. 60; Laclau, 1990, s. 28).

3.3.2 Kritisk diskursanalyse

Selv om kritisk diskursanalyse på samme måte som diskursteori kan sies å bygge på sosialkonstruktivisme (Jørgensen & Philips, 1999, s. 11) har retningen også i stor grad utviklet seg fra kritisk lingvistikk og etter hvert i retning mot kritisk realisme. Et hovedmål med kritisk lingvistikk slik den oppstod på 1970 tallet var å vise hvordan språk kan brukes som ideologisk instrument og hvordan tekstens ideologiske aspekter ofte er skjult. Det ble imidlertid innvendt at denne retningen ikke drøftet forholdet mellom språk, makt og ideologi i tilstrekkelig grad. Kritisk diskursanalyse ble utviklet med et mål om å utvikle teorier og metoder som kunne håndtere denne problemstillingen bedre. Generelt har diskursanalyse blitt kritisert for sitt relativistiske sosialkonstruktivistiske utgangspunkt, og derfor av mange blitt ansett som irrelevant. Kritisk realisme har en mindre kunnskapsrelativ grunnholdning, og hevder at det finnes gode grunner til at noen ytringer er bedre enn andre. Skrede (2017, s. 15) argumenterer for at kritisk realisme egner seg godt til å underbygge det kritiske elementet i kritisk diskursanalyse.

Selve begrepet kritisk diskursanalyse brukes på to måter. I vid forstand brukes begrepet om en rekke innfallsvinkler til kritisk diskursanalyse som har et felles perspektiv på lingvistiske, semiotiske og diskursive analyser. I snever forstand brukes begrepet om Norman Fairclougs dialektisk-relasjonelle tilnærming (Jørgensen & Philips, 1999, s. 72). I denne fremstillingen tar jeg for meg kritisk diskursanalyse i vid forstand, der Fairclougs tilnærming også er inkludert. Innen kritisk diskursanalyse legges det vekt på at diskurser skaper vår forståelse av den sosiale verden. Diskurser formes av ikke-diskursive samfunnsstrukturer og prosesser. Måten vi snakker på former samfunnet og samfunnet former måten vi snakker på. Diskurser bidrar til å skape og gjenskape maktforskjeller og er ofte ideologisk forankret. Fordi det legges til grunn at våre uttalelser bygger på allerede etablerte diskurser er intertekstualitet og interdiskursivitet vesentlige begreper i kritisk diskursanalyse. Intertekstualitet innebærer at tekster bygger på elementer og diskurser fra andre tekster. Slik endrer

diskurser seg ved at det trekkes inn andre diskurser som etter hvert endrer språkbruken i den aktuelle diskursen (Johannesen et al., 2019, s. 224). Intertekstuelle relasjoner kan være manifeste eller latente. Manifest intertekstualitet viser tydelig hvilke kilder teksten bygger på, gjerne gjennom ulike former for kildehenvisninger og parafrasering er der kilden er kjent. Latent intertekstualitet finner vi der en tekst bygger på eller er inspirert av andre tekster uten at dette kommer tydelig frem. Interdiskursive relasjoner handler om å trekke på flere sjangere og diskurser uten at disse nødvendigvis har et identifiserbart tekstuellet utgangspunkt. De fleste tekster bygger på en eller annen måte på noe som er skrevet før. I kritisk diskursanalyse er det vesentlig å vurdere hvilken effekt intertekstuelle og interdiskursive relasjoner kan tenkes å ha, og hvilke ideologiske interesser disse koplingene kan sies å representere (Skrede, 2017, s. 52).

Kritisk diskursanalyse er opptatt av å identifisere hvilke sosiale krefter som har størst kapasitet til å forårsake endring og hvorfor (Skrede, 2017, s. 83). Viktige nøkkelbegreper er makt, dominans og tilgang (van Dijk, 1993). Ifølge van Dijk (1993, s. 254) er moderne makt i stor grad kognitiv. Makthavere kan begrense andres frihet, men det er enda mer effektivt å påvirke andres tanker. Makt forstås her i betydningen maktmisbruk, og ikke som produktiv kraft slik sosialkonstruksjonismen og Foucault bruker begrepet (Jørgensen & Philips, 1999, s. 103). Symbolsk makt er basert på privilegert tilgang til det som anses som sosialt verdifulle ressurser, slik som posisjon, status, gruppe-medlemskap, utdanning og kunnskap og dermed også privilegert tilgang til utforming av diskurser. Ifølge van Dijk innebærer dominans utøvelse av sosial og symbolsk makt som resulterer i sosial ulikhet. En av hovedfunksjonene til dominante diskurser er å sørge for hegemoni gjennom aksept og legitimering av dominans (van Dijk, 1993, s. 255). Dette er en form for usynlige makt som fremstår som naturlig, og som bidrar til å reprodusere dominansforhold ved å fungere ubevisst. Bourdieu kaller dette doxa, det som i en konkret sammenheng fremstår som så selvsagt og naturlig at det ikke engang trenger å diskuteres (Mårtensson & Puggaard, 2016). For å reprodusere dominans er det ofte behov for legitimering. Reproduksjon av dominans er kan også foregå gjennom fornektelse der det fremstilles som om det ikke finnes noen dominans, at alle mennesker er likeverdige, og at alle har lik tilgang til sosiale ressurser. Slike sosio-kognitive strategier vil komme til syne i diskurser enten som rettfærdiggjøring eller fornektelse av ulikheter (van Dijk, 1993, s. 263).

I motsetning til andre diskursanalytiske retninger legger kritisk diskursanalyse opp til at forskning ikke bare bør fortolke og forklare verden slik den er og har vært, den bør også søke å forandre den gitte virkeligheten i retning av hva den kunne og burde være (Skrede, 2017, s. 82; van Dijk, 1993, s. 252).

3.4 Legitimeringsstrategier

Legitimering i denne sammenhengen handler om begrunnelser og rettferdiggjøring innen en diskurs for å skape hegemoni og reprodusere dominans (Reyes, 2011; van Dijk, 1993). Ulike typer argumenter kan benyttes i jakten på legitimering, som strekker seg fra objektiv informasjon slik som vitenskapelig evidens for å konstruere sannhet, spesielt i den vitenskapelige diskursen, til personlig erfaringer for å legitimere kulturell generalisering. Selv om det er åpenbare forskjeller i kontekst, sjanger og konsekvenser vil visse kjernestrukturer i legitimeringsprosessen være felles uavhengig av kontekst. Politikere, media, akademia og kjente institusjoner og bedrifter spiller en viktig rolle i å reprodusere stereotyper og diskurser. Politikere utøver ofte sin makt til å legitimere eller delegitimere synspunkter og ideologisk posisjonering (Reyes, 2011).

Reyes (2011) beskriver fem ulike strategier som kan brukes som legitimeringsstrategier i politiske diskurser. Disse strategiene kan opptre hver for seg eller i kombinasjon.

1. Legitimering gjennom følelser

Argumentasjonen appellerer til følelser og har til hensikt å styre mottakerens synspunkter og oppfatninger knyttet til konkrete omstendigheter. En strategi som ofte brukes er negativ fremstilling av «de andre», og positiv fremstillinger av seg selv og sin sak, og på denne måten skape et bilde av «oss og dem» (Reyes, 2011).

2. Legitimering gjennom en hypotetisk fremtid

Hendelser i fremtiden som krever handling nå, er en annen strategi som kan komme til syne i politiske diskurser. Denne typen legitimering forekommer ofte gjennom en tidslinje som kopler sammen fortid, nåtid og fremtid. Politiske aktører fremstiller nåtiden som en periode som krever at det tas viktige avgjørelser som fører til handling. Disse handlingene har sammenheng med noe som har hendt tidligere og en konsekvens i fremtiden. Med andre ord – årsaken til vårt nåværende problem finnes i fortiden, og nå kreves det handling for å hindre at det samme problemet gjentar seg. Bare på denne måten kan vi lykkes i fremtiden. Denne strategien får de diskursive målene til å fremstå som naturlige og det eneste alternativet slik at leseren oppfatter at «det er sånn det er». Når beslutningen etter hvert må tas vil denne hypotetiske assosiasjonen av årsak-virkning være så tett knyttet til diskursen at den fremstår som naturlig, og ofte det eneste alternativet (Reyes, 2011). Denne strategien kan ses i sammenheng med *There is no alternative* (TINA) retorikken som ble kjent som Margareth Thatchers slogan, og som ifølge Séville (2017) nå har gjenoppstått i den politiske

diskursen. Séville kopler TINA-retorikken til neoliberal argumentasjon og hevder at retorikken brukes for å delegitimere andre argumenter.

3. Legitimering gjennom rasjonalitet

Legitimering gjennom rasjonalitet foregår når politiske aktører presenterer en prosess der avgjørelser blir tatt etter en etterrettelig og gjennomtenkt behandling. I denne sammenhengen anses det som rasjonelt å konsultere andre kilder og utforske alle muligheter før man tar en beslutning. Rasjonalitet betyr her en sosial konstruksjon innenfor en kulturell gruppe – noe som anses som fornuftig og som setter en standard for hva som anses som rett. Beslutningstakeren legitimerer sin avgjørelse gjennom en prosess vi forstår som rasjonell, og som består av å rådføre seg med ulike parter og eksperter før avgjørelsen blir tatt. Det som anses som rasjonelle avgjørelser er imidlertid ofte basert på moral og verdier som deles innen en gruppe (Reyes, 2011).

4. Legitimering gjennom ekspertstemmer

Uttalelser fra ekspertise brukes i diskurser for å vise at eksperter i et spesifikt felt støtter politikernes forslag. I politiske diskurser fremstår også politikere selv som autoritative kilder, som presenterer informasjon i en formell kontekst og produserer offisiell og institusjonell diskurs. I tillegg til ekspertise kan aktørene vise til målbare indikatorer. Konkrete tall kan støtte eller fungere som en forsterkning av autoriteten til disse stemmene (Reyes, 2011).

5. Legitimering gjennom altruisme

I politiske diskurser vil aktørene ofte hevde at deres forslag, tiltak og handlinger vil være et gode for andre – og disse andre er vanligvis vanskeligstilte på en eller annen måte. Gjennom altruisme fremstår handlingene som fordelaktige både for den enkelte og for samfunnet, og omgår forhold som kan tyde på at avsenderen er opptatt av egen vinning (Reyes, 2011).

3.5 Forskerrollen og utfordringer ved bruk av diskursanalyse

En viktig del av forskningsprosessen består i å kritisk vurdere kvaliteten på den forskningen man utfører. Reliabilitet og validitet er to begreper som ofte anvendes for å vurdere denne kvaliteten, særlig i kvantitative studier, men begrepene brukes også i vurderingen av kvalitativ forskning. Reliabilitet er knyttet til påliteligheten i undersøkelsens datamateriale. I kvantitativ forskning kan reliabiliteten styrkes gjennom en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen. Validitet oversettes ofte med gyldighet og dreier seg om i hvilken grad

empiriske undersøkelser kaster lys over den problemstillingen forskeren ønsker å belyse (Johannesen et al., 2019; Repstad, 2014).

Både diskursteori og kritisk diskursanalyse har noen ulemper som kan knyttes opp mot utfordringer i analysens reliabilitet og validitet. Forskerrollen i denne analysen vil være preget at jeg som forsker har svært nære forbindelser til barnehagefeltet. En av forutsetningene for å gjøre en god diskursanalyse er ifølge Johannesen et al. (2019, s. 225) det å ha kulturell kompetanse, og med dette mener forfatterne at man må ha god kjennskap til området som skal analyseres og kjenne tekstene som diskursen er forankret i. Dette kan sies å stå i et spenningsforhold til det Jørgensen og Philips (1999) sier om diskursanalytikerens rolle. Diskursanalytikerens rolle er ikke å komme bak diskursen for å finne virkeligheten. Utgangspunktet er at man aldri kan nå virkeligheten utenom diskursene, og at det derfor er diskursen i seg selv som er gjenstand for analysen. Det kan imidlertid være utfordrende å undersøke de diskursene man selv er tett på og har en mening om. Her må en forsøke å sette parentes rundt seg selv og sine forkunnskaper så godt det lar seg gjøre, slik at ens egne meninger ikke overskygger analysen. Når en jobber med diskurser en selv er tett knyttet til, kan det være vanskelig å se på dem som diskurser. Fordi en som forsker ofte selv er en del av det feltet en undersøker deler forskeren mange av de selvfølghetene som ligger i materialet, og det er nettopp selvfølghetene det er ønskelig å avdekke. Knyttet til analysen i denne oppgaven innebærer dette at min kjennskap til barnehagefeltet både kan innebære fordeler og ulemper. Slik jeg selv opplever det er jeg gjennom min utdanning som barnehagelærer og som ansatt i barnehagefeltet siden 1990-tallet i stor grad forbundet med den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen og diskurser knyttet til denne. Slik sett kjenner jeg meg igjen i Hanne Fehn Dahles (2020) funn som tyder på at barnehagepedagogikkens sosialpedagogiske tradisjoner og idégrunnlag fortsatt står sterkt hos dagens barnehagelærere. Min posisjon kan da innebære både noen fordeler knyttet til kulturell kompetanse (Johannesen et al., 2019), og ikke minst noen vesentlige ulemper knyttet til at egne meninger og fordommer kan bidra til at selvfølgheter blir stående uimotsagte som objektive sannheter (Jørgensen & Philips, 1999).

Ved å ta utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv dukker det også opp et mer omfattende problem som blir særlig tydelig i Laclau og Mouffes diskursteori. Diskursanalyse har blitt kritisert for relativisme og hvis man aksepterer at sannheten er et diskursivt produkt, hvordan kan man da argumentere for at ens egen forståelse er bedre enn noen annen? Hvis man aksepterer det sosialkonstruktivistiske premisset, er dette problemet filosofisk sett uløselig. Det betyr imidlertid ikke at man kan slutte at alle forskningsresultater er like gode. Med et sosialkonstruktivistisk bakteppe blir det vesentlig å være teoretisk konsistent og å gjøre forskningsresultatene så gjennomsiktige som mulig (Jørgensen & Philips, 1999). Kritisk diskursanalyse har blitt kritisert for at analysen først og

fremst blir et supplement til hva forskeren har avgjort på forhånd. Kritikken kan være relevant, og kan bidra til at forskningen ikke tas seriøst av andre aktører (Skrede, 2017, s. 88). Forskerens posisjon vil alltid farge hva vedkommende ser og hvordan resultatene blir lagt frem. Men, som Jørgensen og Philips (1999, s. 33) sier – man kan heller glede seg enn å fortvile over de mange mulige sannhetene – og med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt har man den fordel at man er klar over denne utfordringen og kan ta konsekvensen av dette i sitt arbeid.

Hverken diskursteori eller kritisk diskursanalyse gir noe konkret svar på hvordan en går frem for å finne grensen mellom en diskurs og den neste innen et diskursivt felt. Dette er både et praktisk og et teoretisk problem i gjennomføringen av diskursanalyse. Dersom en betrakter avgrensningen av diskurser som en analytisk operasjon slik Jørgensen og Philips (1999, s. 149) foreslår, innebærer dette at man oppfatter diskurser som noe man som forsker konstruerer, snarere enn noe som finnes ferdig avgrenset i virkeligheten, som man bare kan avdekke. Det skal ikke forstås slik at det er fritt frem for å kalle hva som helst for en diskurs. I analysen må forskeren dokumentere at det er gjort en rimelig avgrensning. Dette arbeidet kan starte ved hjelp av sekundærlitteratur som kan identifisere bestemte diskurser, før arbeidet fortsetter i analysen av det konkrete materialet. Her kan forskeren kanskje oppdage at det er helt andre ting som står på spill, enn det man hadde forestilt seg. Dette kan medføre at man må tilpasse utpekingen av relevante diskurser underveis i prosessen (Jørgensen & Philips, 1999).

Jørgensen og Philips (1999, s. 33) hevder at det er en stringent anvendelse av teori og metode som legitimerer vitenskapelig produsert kunnskap. Gjennom å betrakte verden via en konkret teori kan man distansere seg fra noen av sine selvfølgeligheter og stille andre spørsmål til materialet enn man ellers ville ha gjort. I beskrivelsen av mål og fremgangsmåte for prosjektet vil jeg beskrive hvordan jeg vil benytte teori og metode i analysen for å forsøke å minimere ulempene og utnytte fordelene en diskursanalytisk forskningsprosess kan medføre.

3.6 Mål og fremgangsmåte for dette prosjektet

Vitenskapsteoretisk tar analysen utgangspunkt i sosialkonstruktivismen og sannhet som et diskursivt fenomen. Med inspirasjon fra Jørgensen og Philips (1999, s. 12) har jeg valgt å kombinere elementer fra diskursteori og kritisk diskursanalyse i den praktiske utførelsen av analysen. Jeg har valgt ut noen elementer fra hver retning som jeg mener er hensiktsmessige for å svare på oppgavens problemstilling. Tidlig i prosessen vurderte jeg å gjøre en mer rendyrket diskursteoretisk analyse basert på Jørgensen og Philips (1999) fremstilling av Laclau og Mouffes diskursteori. Dette gikk jeg bort i fra fordi jeg etter hvert så det som fruktbart å trekke inn begreper fra kritisk diskursanalyse for å kompensere for den relativismen som diskursteori er blitt kritisert for (Jørgensen & Philips, 1999). Jeg vurderte også om jeg skulle gjøre en kritisk diskursanalyse basert på Skredes (2017) fremstilling

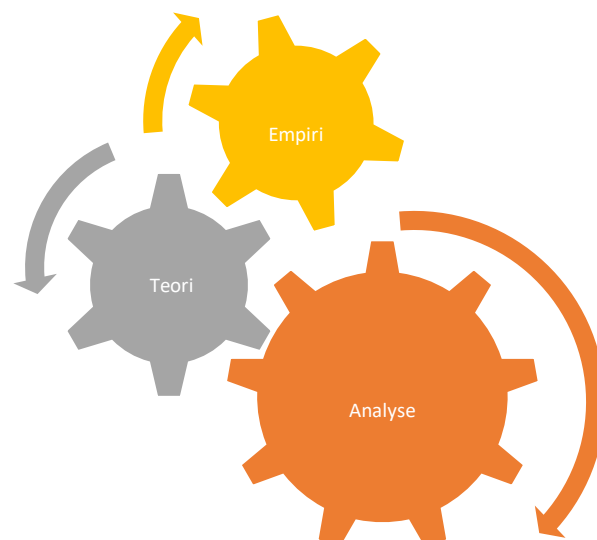
av Faircloughs modell for kritisk diskursanalyse. Dette alternativet ble valgt bort fordi denne analyseformen nærmest fordrer at forskeren skal ta et standpunkt, og at metoden kan kritiseres for at den kun brukes som et tillegg til det forskeren allerede har kommet frem til (Skrede, 2017, s. 88). Dette premisset kan etter min oppfatning komme i konflikt med mitt utgangspunkt om sannhet som en diskursiv konstruksjon. Jeg tar sikte på å utforske diskursenes selvfølgheter og legitimeringsstrategier og se om jeg kan avdekke nye forståelser også i diskurser jeg selv er en del av. Helt fra jeg startet prosessen med å finne tema og problemstilling har jeg hatt som mål at jeg ikke skulle skrive en oppgave som (bare) bekrefter mine egne antagelser og fordommer. Hovedmålet er å være en øyeåpner for meg selv og andre som på en eller annen måte befinner seg i barnehagefeltets diskurser og som måtte finne på å lese denne oppgaven (hovedsakelig medstudenter, kollegaer og nye masterstudenter som snubler over oppgaven i sitt litteratursøk – vi som står med begge beina godt ut i barnehagens praksis uten å være klar over alt som skjer rundt oss). Prosjektets mål er ikke å skape store endringer – men dersom jeg selv, og andre som leser denne oppgaven, kan få noen nye perspektiver som kanskje også kan deles med andre i målgruppen så er målet nådd!

For å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet en analysemodell i tre nivåer. Analysen er strukturert med inspirasjon fra Skredes (Skrede, 2017) fremstilling av Faircloughs modell for kritisk diskursanalyse. Dette betyr ikke at jeg bruker Faircloughs modell, men at strukturen er inspirert av denne modellen, og at det finnes likhetstrekk. Skrede beskriver en opprinnelig modell, som han hevder at de fleste tar utgangspunkt i, og at det også er kommet en videreutvikling av modellen (Skrede, 2017, s. 15). Jeg har tatt utgangspunkt i den opprinnelige modellen, som slik jeg forstår Skrede (2017, s. 14) i større grad enn den nye modellen er basert på sosialkonstruktivistiske grunnprinsipper. Den opprinnelige modellen gjør det etter mitt syn lettere å kombinere kritisk diskursanalyse med diskursteori, som i stor grad bygger på sosialkonstruktivisme (Jørgensen & Philips, 1999).

For å kunne svare på hvordan barnehagepedagogiske diskurser legitimeres og om det kan identifiseres spenningsfelt og diskursive kamper innad i meldingen er det nødvendig å først identifisere hvilke diskurser som kan komme til syne i meldingen. I analysens første nivå har jeg dykket ned i det tekstuelle nivået for å finne aktuelle diskurser samt se på legitimeringsstrategier gjennom intertekstualitet. Deretter har jeg på nivå to brukt teoretiske begreper for å beskrive virkemidler i hver enkelt diskurs før jeg i nivå tre sammenlikner diskursene som er identifisert med henblikk på legitimeringsstrategier, spenningsfelt og diskursive kamper. I Analysens tredje nivå vil jeg også se nærmere på noen områder som er utelatt eller lite omtalt i meldingen.

Nivå	Fremgangsmåte og verktøy
1. Det tekstuelle nivået	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nærlesing ✓ Telling av forekomst av ord og begreper ✓ Intertekstualitet og legitimering ✓ Avgrense diskursene
2. Diskursivt nivå	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifisere legitimeringsstrategier i diskursene med utgangspunkt i Reyes ✓ Innholdsutfyllelse av flytende betegne i diskursene
3. Det diskursive feltet og spillet mellom diskursene	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sammenlikne diskursene ✓ Identifiser makt og dominans ✓ Identifiser doxa/objektive sannheter, hegemoni og antagonismer (spenningsfelt og diskursive kamper fra problemstillingen) ✓ Hva snakkes det ikke om?

Analysen har blitt gjennomført i tre nivåer der teori, empiri og analyse spiller sammen. Jeg har ikke fulgt en lineær modell, men har gått frem og tilbake mellom empiri, teori og analyse underveis i prosessen slik figuren under er ment å illustrere.



4.0 Analyse og funn

I dette kapittelet beskrives gjennomføringen av analysene og de funnene jeg har gjort gjennom denne prosessen. Empirien blir sett i sammenheng med de teoretiske perspektivene som er beskrevet tidligere i oppgaven. Målet med analysen har vært å undersøke barnehagepedagogiske diskurser i Meld. St. 6 (2019-2020), deretter analysere hvordan diskursene legitimeres, samt å se på om det finnes motsetninger og diskursive konflikter innad i meldingen.

Som utgangspunkt for analysen vil jeg først kort redegjøre for det empiriske utgangspunktets innhold, struktur og oppbygning. Empirien i denne oppgaven er Meld. St. 6 (2019-2020).

4.1 Empiri – innhold, struktur og oppbygning

En melding til Stortinget brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak. Meldingen er en rapport til Stortinget om arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller drøfting av framtidig politikk. Meldingen, og behandlingen av den i Stortinget, danner ofte grunnlaget for en senere proposisjon. En proposisjon til Stortinget brukes når regjeringen ber Stortinget om å fatte bestemte vedtak (Stortinget, 2019).

Stortingsmeldingen Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019) består av 9 kapitler fordelt på 112 sider. I tillegg kommer 8 sider med referanser. Meldingen innledes med kapittelet «Mot en mer inkluderende barnehage, skole og SFO». Her presenteres det regjeringen ser på som sentrale mål og utfordringer i utdanningssystemet. Begrepene tidlig innsats og inkluderende fellesskap blir definert i dette kapittelet. I tillegg blir det trukket frem fem nøkkelord for innholdet i meldingen: kvalitet, kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet. Kapittelet avsluttes med et sammendrag av kapitlene 2-8 der innholdet og forslag til tiltak i hvert kapittel kort beskrives.

Kapittel 2-8 er strukturert slik at først beskrives dagens status på området før hvert kapittel avsluttes med «Regjeringens tiltak og forventninger». Alle kapitlene har også tekstbokser med eksempler fra forskning og fra konkret praksis i skoler og barnehager rundt om i landet.

Kapittel 2 tar for seg tidlig innsats og kvalitet i hele barnehage- og skoleløpet. Det fremheves at det viktigste grepet for å fremme og styrke en inkluderende praksis i hele utdanningssystemet er å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet. I kapittel 3 legges det vekt på en mer inkluderende praksis. Det pekes på at det er et stort problem at ikke alle barn og unge får den hjelpen de trenger når de trenger den. Et tiltak som trekkes frem for å bøte på dette er å opprette et senter for forskning på spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Kapittel 4 omhandler PP-tjenesten og at regjeringen ønsker å legge til rette for at PP-tjenesten kan øke kvaliteten på arbeidet med sakkyndige vurderinger samt å styrke PP-tjenestens evne til å jobbe forebyggende. I kapittel 5 legges

det vekt på at det er de ansatte i barnehager, skoler og støttesystemene som gjør den viktigste jobben for å skape inkluderende miljøer. Det er derfor viktig at de ansatte har rett kompetanse og regjeringen foreslår ulike tiltak for å sikre denne kompetansen. Det 6. kapitlet vektlegger betydningen av et godt lokalt støttesystem rundt barna og lærerne for å sikre et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud. I dette arbeidet er Regjeringen opptatt av å styrke det tverrfaglige samarbeidet rundt barnehager og skoler. Kapittel 7 tar for seg det statlige støttesystemet, Statped, og ønsker at dette systemet skal utnyttes bedre enn i dag. Kapittel 8 dreier seg om SFO, og ser på betydningen av SFO som arena for sosial utjevning (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det siste kapitlet i meldingen, kapittel 9, skiller seg strukturelt og innholdsmessig fra de øvrige kapitlene. Kapitlet er kort, kun drøye to sider, og omhandler de økonomiske og administrative konsekvensene av tiltakene som er foreslått i meldingen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I analysen har jeg hovedsakelig lagt vekt på de kapitlene som omhandler barnehager direkte. Dette er kapittel 1, 2 (s. 18-32), 3, 5 og 6.

4.2 Det tekstuelle nivået

På dette nivået i analysen vil jeg først studere Meld. St. 6 (2019-2020) på et generelt tekstuellet nivå gjennom nærlesing og ordtelling. Deretter vil jeg ta for meg intertekstualitet og legitimering, før jeg forsøker å identifisere og avgrense mulige diskurser i meldingen.

4.2.1 Første nærlesing

Det første jeg gjorde var en nærlesing av teksten. Etter denne gjennomlesningen satt jeg igjen med et førsteinntrykk av hva som preget teksten. Mine umiddelbare tanker var at meldingen er preget av lav tillitt til skoler og barnehager. Samtidig er det store forventninger til hva disse institusjonene kan utrette av kompenserende tiltak for barn i risiko, hvis de bare gjør de rette tingene. Sitatene under er eksempler som illustrerer inntrykket jeg fikk.

Vi har mange gode barnehager, men det er også for mange som ikke gir et godt nok tilbud.
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10)

[...] mange barn og elever har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og der de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud.(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9)

Barnehager med dårlig kvalitet kan derimot øke risikoen for atferds- og språkvansker, særlig for barn fra lavinntektsfamilier, og kan bidra til at barna blir stresset.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27)

Inntrykket av lav tillitt til profesjonen og at barnehagene ikke er gode nok, stemmer overens med Baes (2018, s. 28) påstand om at det i offentlige dokumenter over tid har vokst frem en erkjennelse av at barnehagene ikke er gode nok.

Barn som vokser opp med foreldre med ulike utfordringer, som for eksempel økonomiske vansker, rus eller psykiske lidelser, får ofte mindre støtte og stimulering hjemme enn andre. Det gir barnehagene og skolene et stort ansvar for å gi alle barn en god start på livet og for å kompensere for manglede støtte og stimulering hjemme når det er nødvendig.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 22)

Dårlige barnehager kan gjøre utsatte barns liv enda vanskeligere enn det allerede er, gode barnehager forventes å kompensere for de vanskene barna har med seg hjemmefra som følge av økonomiske vansker, rus og psykiske lidelser. For meg ser det ut til at man i meldingen legger til grunn at barnets læring av akademiske ferdigheter vil være løsningen på disse problemene. Selv om meldingen har et kapittel som heter «Laget rundt barna» kan jeg ved første gjennomlesing ikke se at det er foreslått tiltak som kan reelt sett kan kompensere for dårlig økonomi, rus og psykiske problemer i familien.

En annen ting jeg merket meg ved første nærlesing var bruken av begrepet «alle barn».

Meldingen omhandler barnehage- og opplæringstilbudet til *alle* barn og unge, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger for å lære». (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9)

Påstanden om at meldingen gjelder alle barn kan ses på som en motsetning til sitatet under:

Målet er at alle elever skal mestre de grunnleggende ferdighetene når de går ut av grunnskolen. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7)

Dersom meldingen virkelig gjelder *alle* barn er det noe som skurrer her. Vi vet med sikkerhet at det finnes barn som aldri vil mestre de grunnleggende ferdighetene uansett hvor tidlig innsatsen settes inn eller hvor inkluderende fellesskapet er, og det finnes heller ikke andre virkemidler som kan sikre

at absolutt alle kan lære å lese, skrive, regne og demonstrere muntlige og digitale ferdigheter. Arnesen (2017a) har gjort tilsvarende funn og påpekt det samme poenget i sine studier av tidligere barnehagepolitiske dokumenter. Dette fører meg til et annet aspekt jeg bet meg merke i ved første nærlesing. Med tanke på at utgangspunktet for meldingen i stor grad er basert på en rapport fra en ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging fant jeg ved første nærlesing bemerkelsesverdig lite om de barna som har de største behovene, og som det må forventes at har behov for omfattende oppfølging gjennom hele livet.

Disse foreløpige funnene førte meg tilbake til litteratursøk på jakt etter forskning og teoretiske perspektiver som kunne belyse disse temaene. Parallelt startet jeg søk i teksten for å undersøke hyppigheten av utvalgte ord og begreper som bakgrunn både for identifikasjon av mulige diskurser og for videre litteratursøk.

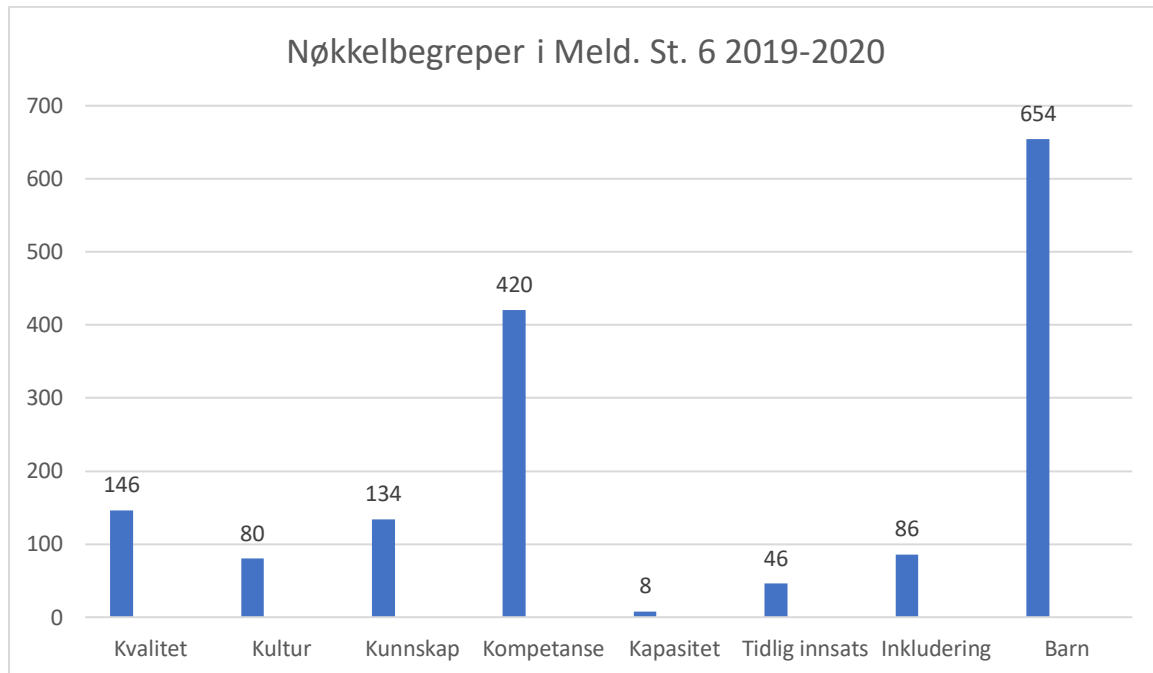
4.2.2 Forekomst av ord og begreper

Jeg har valgt å undersøke forekomsten av noen utvalgte nøkkelord som en del av prosessen med å identifisere diskurser, nodalpunkter og flytende betegnere. En viktig del av diskursen er de grensene som aktørene selv setter opp. I tillegg til å telle forekomsten av ord som er sentrale i meldingen har jeg også tatt utgangspunkt i en ekstern kilde, barnehagelovens formålsparagraf. Dette har jeg gjort fordi det i diskursanalyse er vesentlig å avdekke hvilke typer utsagn som ikke betraktes som gyldige, hva det ikke snakkes om, og hvilke aktører som ikke gis en stemme (Johannesen et al., 2019).

Kilde	Nøkkelord
Fra meldingens tittel	tidlig innsats og inkludering/inkluderende fellesskap
Angitt som nøkkelord i meldingen	kvalitet, kultur, kunnskap, kompetanse, kapasitet
Fra første nærlesing	begreper knyttet til barn: barn, alle barn, barn med særskilte behov, utsatte barn/barn i risiko
Fra barnehagelovens formålsparagraf	Omsorg, lek, læring, danning, likeverd, barndom, solidaritet, kunnskaper, ferdigheter, fellesskap, vennskap, demokrati, likestilling, diskriminering

I tabellen under har jeg sammenliknet forekomsten av de fem begrepene som er angitt som nøkkelord i meldingen: kvalitet, kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet (Kunnskapsdepartementet, 2019), med begrepene tidlig innsats og inkludering fra meldingens tittel

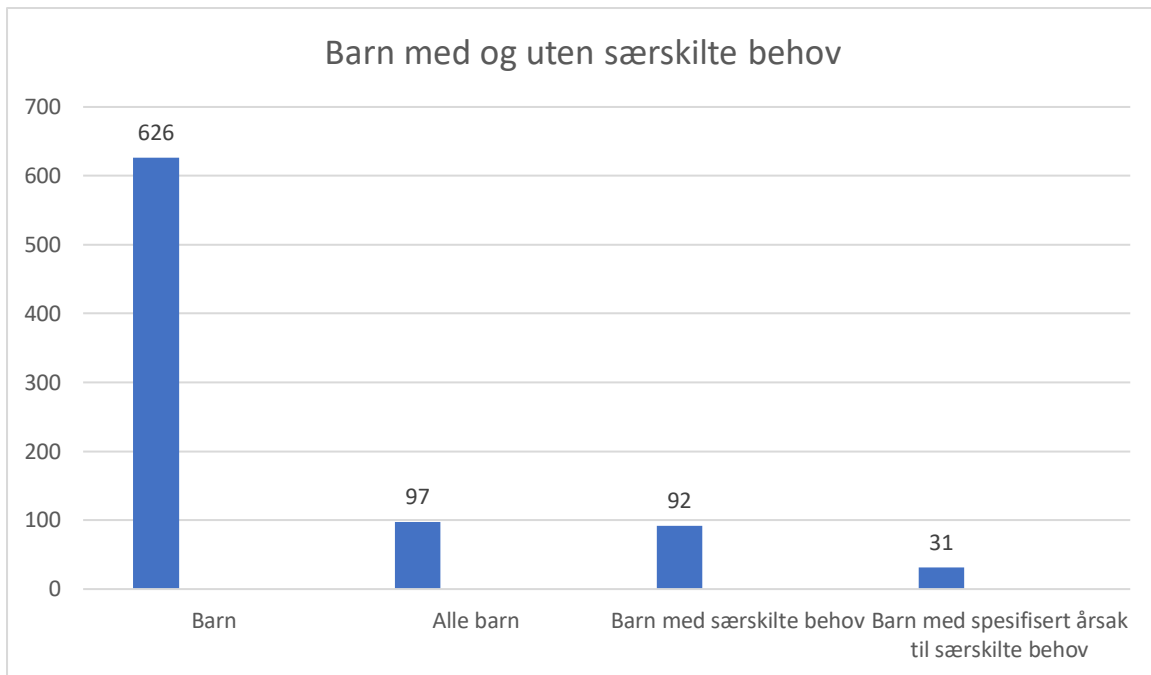
og begrepet barn som jeg ser på som et mulig nodalpunkt i barnehagepedagogiske diskurser om tidlig innsats og inkludering.



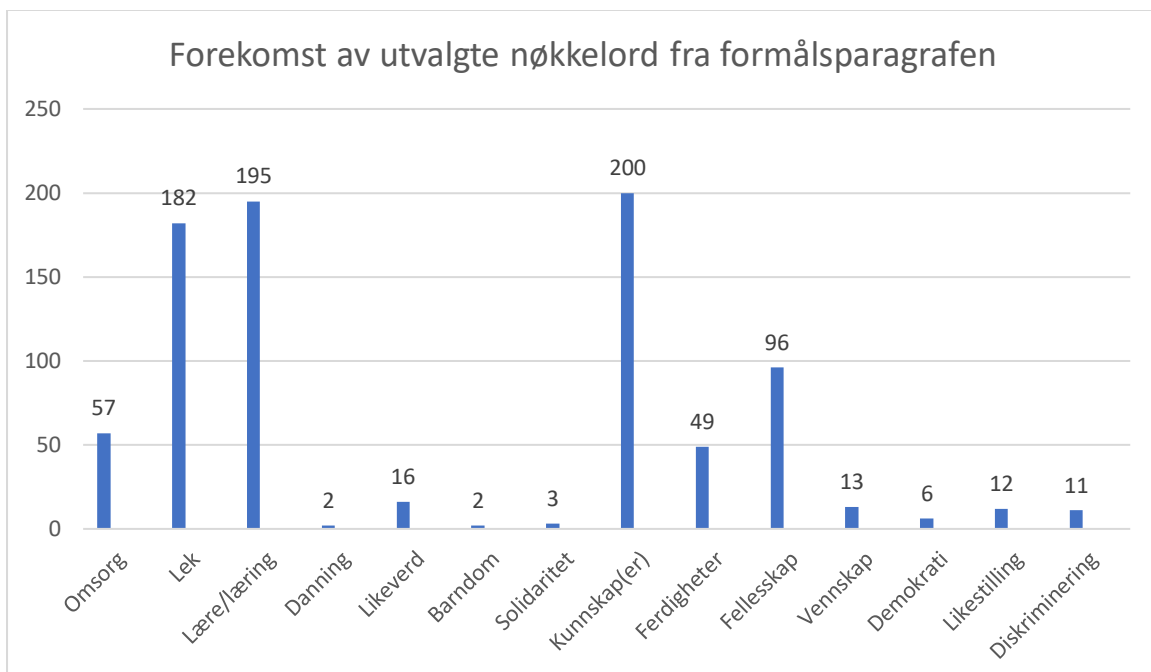
Begrepet barn med 654 treff skiller seg klart ut som det ordet som har flest treff av alle begrepene jeg har undersøkt forekomsten av. Når det gjelder begrepene som er definert som nøkkelord i meldingen er det svært stor forskjell på hvor mange ganger de ulike begrepene forekommer. Kompetanse er nevnt 420 ganger og kapasitet 8. Dette indikerer en svært ulik vektig av nøkkelordenes betydning i meldingen og kan si noe om hvilke diskurser som er i omløp i meldingen.

Jeg anser barn som et vesentlig nøkkelbegrep i diskurser om barnehagepedagogikk. Søkeordet «barn» gav 654 treff og når jeg søkte på «alle barn» fikk jeg 97 treff. I første nærlesing mente jeg å ha sett en tendens til at barn med store behov for langvarig oppfølging og tilrettelegging ikke var vektlagt i meldingen. For å få en oversikt over omfanget av begreper knyttet til barn med behov for særskilt tilrettelegging gjorde jeg nye ordsøk.

Funnene i ordtellingen viser at det er barn i generell forstand som stort sett er omtalt i meldingen. Dette kan stemme overens med at «Regjeringen mener at det viktigste grepet vi kan ta for å fremme og styrke en inkluderende praksis i barnehage og skole, er å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18).



Jeg ønsket også å ta utgangspunkt i formålsparagrafen fra barnehageloven for å se i hvilken grad de ulike begrepene er brukt, og om noen begreper vektes mer enn andre.



Slik oversikten viser er det svært stor forskjell på hvor mye de ulike begrepene fra formålsparagrafen brukes i meldingen. Formålsparagrafen starter med å likestille omsorg, lek, læring og danning. Denne likestillingen gjenspeiles på ingen måte i Meld. St. 6 (2019-2020). Der lek og læring forekommer i nesten like stor grad, ser vi at omsorg er mindre vektlagt og at danning er nærmest fraværende. Det er ellers verdt å legge merke til at kunnskap er det ordet som er aller mest brukt av begrepene fra formålsparagrafen, og en rekke av de andre begrepene er svært lite brukt. Det er også interessant at begreper som barndom og vennskap i svært liten grad er vektlagt i et offentlig dokument om inkluderende fellesskap.

4.2.3 Andre nærlesing

Etter å ha jobbet med litteratursøk og ordtelling gjorde jeg en ny nærlesing. Denne gangen merket jeg meg aller først at meldingen har en slående innledning som jeg velger å presentere setning for setning, nesten som et dikt.

Alle barn fortjener en god start.

Barn og unge skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre.

Trygge rammer er viktig.

Trygge barn som trives lærer bedre.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7)

Jeg ble nå oppmerksom på at begrepene tidlig innsats og inkluderende fellesskap fra meldingens tittel ikke er omtalt helt til å begynne med i meldingen. At «alle barn fortjener en god start» kan imidlertid leses både som inkludering (dette gjelder alle barn) og tidlig innsats (god start). Retorikken kan minne om det Østrem (2005) kaller godhetsargumenter – her er det kun et alternativ aktuelt – umiddelbar aksept.

Litt senere i innledningen presenteres de kategoriene som blir betegnet som meldingens nøkkelord: kvalitet, kultur, kunnskap, kompetanse og kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

Nøkkelordene er i liten grad knyttet til barn, trygghet og trivsel slik meldingen var beskrevet innledningsvis, og er heller ikke direkte knyttet til tidlig innsats og inkluderende fellesskap.

4.2.4 Intertekstualitet og legitimering

En melding til Stortinget er en sjanger som i stor grad bygger på andre tekster. I Meld. St 6 (2019-2020) finner jeg både manifeste og mer latente intertekstuelle relasjoner. De manifeste intertekstuelle koplingene fremkommer løpende gjennom hele teksten som referanser til andre

offentlige styringsdokumenter, forskningsprosjekter og faglitteratur. Referansene kommer både som direkte henvisninger i teksten og som fotnoter med referanseliste på hver side underveis. Her har jeg trukket frem to eksempler på manifest intertekstualitet løpende i meldingen.

Regjeringen har de siste årene tatt betydelige grep for å legge til rette for at vi skal ha barnehager og skoler som gir muligheter for alle, jf. blant annet Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* og Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*: (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8)

I eksemplet fra side 8 ser vi at det henvises til to stortingsmeldinger med full tittel. Denne formen for manifest intertekstualitet gjør det enkelt for leseren å se hvilke tekster meldingen er basert på og det gir også legitimitet ved å vise til andre offentlige dokumenter, noe som kan fremstå som legitimering gjennom rasjonalitet. Dersom en ønsker å se nærmere på disse meldingene ligger de tilgjengelig på nett og er enkle og få tilgang til.

Barnehager med høy kvalitet har høy voksen–barn-tetthet og godt kvalifiserte ansatte.⁴²
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27)

Eksemplet fra side 27 viser også manifest intertekstualitet ved at det er lagt til en fotnote. Denne formen for intertekstualitet krever imidlertid mer av leseren for å finne ut hva referansen henviser til, men det er like fullt en manifest intertekstuell kopling som gjør det tydelig at teksten bygger på andre tekster, og som gir legitimitet gjennom ekspertstemmer og rasjonalitet.

Det fremheves at meldingen bygger videre på den politikken som Regjeringen har lagt til rette for gjennom de to meldingene de ble referert til i eksempelet fra side 8 (Meld. St. 19 (2015-2016) og Meld. St. 21 (2016-2017) og det kunnskapsgrunnlaget som disse meldingene bygger på. I tillegg trekkes det frem kunnskapsgrunnlag fra tre nyere norske rapporter: Nordahlrapporten (Nordahl, 2018), Stoltenbergutvalgets rapport (NOU 2019: 3, 2019) og den nasjonale evalueringen av SFO (Wendelborg et al., 2018). En rapport fra FN-komiteen for rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne, som har gjort en evaluering av Norges innsats på inkluderingsfeltet, er også

fremhevet som vesentlig i kunnskapsgrunnlaget. Nordahlrapporten fremstår som spesielt viktig da den blir vurdert i sin helhet, ut over dette blir enkelte forslag fra Stoltenbergutvalget vurdert (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

En stortingsmelding fra Regjeringen har i utgangspunktet stor legitimitet i kraft av sin sjanger. Både Stortinget og Regjeringen er institusjoner med stor autoritet og som kan bidra til umiddelbar legitimitet. De mange og tydelige referansene til andre offentlige styringsdokumenter og forskningsrapporter bidrar til meldingens tyngde og til legitimering gjennom rasjonalitet. Regjeringen legitimerer slik sine vurderinger gjennom en prosess som fremstår som rasjonell, og som består av å rådføre seg med ulike parter og eksperter før avgjørelsen blir tatt (Reyes, 2011). Disse ekspertene er i stor grad kjente personer og institusjoner. Det er en ganske vanlig legitimeringsstrategi å kalle opp politiske rapporter og utvalg etter lederen. Både Nordahl og Stoltenberg er kjente skikkelser i den norske offentligheten, og særlig Nordahl er en kjent, og omstridt, ekspertstemme på utdanningsfeltet. FN har i kraft av sin internasjonale posisjon både autoritet og legitimitet. Kunnskapsgrunnlaget for meldingen bidrar på denne måten til legitimering gjennom ekspertstemmer (Reyes, 2011). Disse ekspertstemmene gis privilegert tilgang til diskursene, og kan på mange måter ses på som premissleverandører og makthavere innen diskurser på barnehagefeltet (van Dijk, 1993).

Manifest intertekstualitet kommer også til syne i tekstbokser med eksempler fra lokal pedagogisk praksis. I boks 2.5 *Systematisk språkarbeid og foreldresamarbeid* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 29) beskrives det konkret hvordan Haugenstien barnehage i Oslo har jobbet med språktrening og foreldresamarbeid for flerspråklige familier. Arbeidet skal bidra til å bli bedre rustet til skolestart. Senere beskrives det i boks 6.4 *Tverrfaglig samarbeid mellom helsestasjon og barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 82) et eksempel fra Læringsverkstedet Knerten Føyland barnehage i Færder kommune, som har et samarbeid med helsestasjonen. Hensikten med samarbeidet er å vurdere barns utvikling i et miljø hvor barnet føler seg trygt. Denne vurderingen skal raskt finne frem til barnets behov og gir grunnlag for tidlig innsats. Det vises et til at samarbeidet er fleksibelt, enkelt og til det beste for barna.

De intertekstuelle koblingene til praksisfeltet kan etter mitt syn koples til flere legitimeringsstrategier. Om en tenker seg at leseren selv er knyttet til praksisfeltet kan slike praksisrelaterte eksempler bidra til legitimering gjennom følelser. Det at det brukes eksempler fra konkrete barnehager kan få barnehageansatte til å få en følelse av å være med, ved at det beskrives reell praksis, og at innholdet i denne meldingen angår praksis og ikke bare er store ord fjernt fra hverdagen. I den grad leseren kjenner seg igjen vil eksemplene kanskje også kunne bidra til en følelse av å være innenfor et fellesskap, å være en del av «oss» som gjør det riktig. Det kan også bidra til et

ønske om å være en av «dem» som blir omtalt i meldingen. Ved å bruke eksempler fra små og store kommuner, og fra barnehager med ulike eierformer øker muligheten for at flere kjenner seg igjen. Denne legitimeringsstrategien har til hensikt å styre leserens synspunkter og oppfatninger knyttet til konkrete tilfeller (Reyes, 2011). Ved å vise til eksempler på god praksis vil dette kunne appellere leserens følelser og bidra til at andre ønsker å følge samme eksempel.

Eksemplene fra tekstboksene kan også leses som legitimering gjennom altruisme. Fra eksemplet med samarbeidet mellom barnehage og helsestasjon i Færder kommune, ser vi at det henvises til at vurderingen foregår i et trygt miljø for barnet, det er fleksibelt og enkelt, samt at det er til barnets beste. Barnehagen i Oslo følger et opplegg som skal bidra til at barna får en god overgang til skolen. Dette er argumenter som det er vanskelig å være uenig i, og slike argumenter kan også kalles for godhetsargumenter og koples til det Østrem (2012, s. 63) kaller en godhetsdiskurs.

I tillegg kan eksemplene ses i lys av legitimering gjennom en hypotetisk fremtid. Dette handler om hendelser i fremtiden som krever handling nå (Reyes, 2011, s. 786). Tiltakene som settes inn nå gjør at barna har mulighet til å lykkes i fremtiden. Spesielt eksemplet fra arbeidet med språktrening i Haugenstien barnehage kan forstås i lys av denne strategien. «Barna lærer grunnleggende begreper som de bør ha kjennskap til før skolestart, og som de vil møte i lærebøker og undervisning de første årene på skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 29). Implisitt legges det til grunn at dersom de beskrevne tiltakene ikke settes inn vil barna få problemer på skolen. Slik kan tiltakene denne barnehagen har iverksatt for barn med flerspråklig bakgrunn fremstå som det eneste reelle alternativet. Legitimeringsstrategien kan med dette som bakteppe også ses i sammenheng med TINA-retorikk som ifølge Séville (2017) brukes til å delegitimere andre argumenter.

I tillegg til manifest intertekstualitet er meldingen også preget av latent intertekstualitet. Latent intertekstualitet finner en der teksten bygger på andre tekster uten at det er gjort eksplisitt. Det er heller ikke nødvendigvis en bevisst handling fra tekstprodusentens side (Skrede, 2017, s. 52). For å gjenkjenne de latente kodingene er det nødvendig for leseren å kjenne de tekstene som meldingen trekker på. I analysen har jeg identifisert latente kodinger til andre offentlige styringsdokumenter som stortingsmeldinger og Rammeplan for barnehagen. Det er også sannsynlig at det vil være mulig å finne andre typer latente intertekstuelle kodinger i meldingen, enten ved å gå dypere inn i teksten og sammenlikne med andre tekster, eller ved å ha kjennskap til andre tekster som meldingen implisitt bygger på.

For å illustrere hvordan latent intertekstualitet kan komme til syne har jeg valgt å legge fokuset på koblinger til ett dokument, Meld. St 19 (2015-2016) Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Når jeg leser Meld. St 19 (2015-2016) ser jeg at

innledningen har noen likhetstrekk med innledningen til meldingen jeg analyserer. Dette kan kanskje ses på som en noe åpenbar latent kopling, da det senere i teksten er gjort eksplisitt at Meld. St 6 (2019-2020) bygger på Meld. St. 19 (2015-2016). Som jeg vil forsøke å vise i analysen av den latente intertekstualiteten er det imidlertid flere interessante aspekter ved denne latente koblingen som er verdt en kikk.

Meld. St 6 (2019-2020) innleder med at «Alle barn fortjener en god start. Barn og unge skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre. Trygge rammer er viktig. Trygge barn som trives lærer bedre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). I Meld. St. 19 (2015-2016) finner jeg en liknende innledning, «Regjeringen vil gi alle barn en trygg og god tid i barnehagen»(Kunnskapsdepartementet, 2016). Målene som presenteres i innledningens første del innebærer «Trygge barnehager», «En barnehage som gir alle barn et godt tilbud» og at «barna skal trives, utvikle seg og lære», (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I begge innledningene fokuseres det på barns trygghet og trivsel som skal gi gode rammer for læring. Det kan også være interessant å merke seg at lek og mestring trekkes frem i innledningen til Meld. St 6 (2019-2020), dette finner vi ikke i oppstarten til Meld. St. 19 (2015-2016) selv om meldingen har tittelen «Tid for lek og læring».

Meld. St. 19 (2015-2016) starter ganske friskt med å i tillegg til generelle mål om trygghet og trivsel, også ha som mål at «Når barna begynner på skolen, skal de kunne snakke norsk, samarbeide og samhandle med andre og ha lyst til å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). I forkant av at denne meldingen skulle behandles i Stortinget pågikk en stor debatt i sosiale medier, aviser og debattmøter. Ifølge Bae (2018, s. 42) møtte både forslaget om utbyttebeskrivelser av 5-åringers språklige og sosiale fungering, og undermineringen av lekens betydning, umiddelbart sterk motstand i fagfeltet. Da meldingen ble behandlet ble blant annet forslagene om utbyttebeskrivelser, språknormer og testing av norskspråklige ferdigheter nedstemt. Dette ble i fagmiljøet sett på som et tydelig signal på at stortingsflertallet ønsket å bevare den nordiske barnehagemodellen med vekt på lek og barndommens egenverdi (Bae, 2018, s. 43).

Kravet om at barna bør lære seg norsk før skolestart finner vi også i Meld. St 6 (2019-2020). Dette kravet er imidlertid tonet noe ned sammenliknet med Meld. St 19 (2015-2016), og kommer ikke til syne helt i oppstarten av meldingen. Det ser også ut til at det i denne meldingen legges opp til en legitimering av dette kravet gjennom ulike legitimeringsstrategier, før det kommer konkrete forslag. «Barnehager er særlig viktige for minoritetsspråklige barns språkutvikling i norsk, og for deres videre integrering i det norske samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27). På siden etter står det

at «Jo tidligere minoritetsspråklige barn begynner i barnehage, desto bedre språkutvikling har de, og de får bedre resultater på skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28). Disse påstanden legitimeres gjennom ekspertstemmer, der fotnoter viser til forskning som skal støtte argumentene. I tillegg kan argumentene sies å legitimeres gjennom en hypotetisk fremtid, der det norske språket er inngangsbilletten til integrering i det norske samfunnet og til bedre skolerresultater. Denne hypotetiske fremtiden gjør at argumentene også kan ses på som legitimering gjennom altruisme, ved at det å begynne i barnehage er til barnets beste, slik at barna kan bli integrerte og få gode skolerresultater i fremtiden. Disse fordelene vil i henhold til denne logikken øke sjansene for å lykkes i voksenlivet. Gjennom ekspertstemmer fremmes det argumenter for at kartlegging vil gjøre de ansatte i stand til å gjøre en bedre jobb: «Flere studier viser at å kartlegge språkferdigheter gjør de ansatte mer oppmerksomme på språk og språkarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 30). Denne oppbygningen av argumentasjon og legitimeringsstrategier fører gradvis fremover mot et krav om språkkartlegging. For at barn ikke skal måtte oppleve å starte på skolen uten gode nok norskkunnskaper, legger Regjeringen på side 30 i meldingen opp til at det skal innføres en plikt for kommunene til å vurdere alle barns norskkunnskaper før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 30). Slik kan argumentasjonsrekken se ut til å ende i en legitimering av en hypotetisk fremtid der målet er å få beslutningen til å fremstå som naturlig, og det eneste akseptable alternativet. Dette er en legitimeringsstrategi som sett i sammenheng med Sévilles (2017) kobling til TINA retorikken kan få språkkartlegging til å fremstå som om det ikke finnes andre alternativer.

Etter mitt syn kan det se ut til at Regjeringen i Meld. St 6 (2019-2020) har lagt seg på en litt annen linje når det gjelder retorikk og legitimeringsstrategier sammenliknet med Meld. St 19 (2015-2016). Det kan være mulig å forstå denne dreiningen som et utslag av interdiskursivitet med en tilpasning til konkurrerende diskurser. Krav om kartlegging og utarbeidelse av standarder bli i barnehagefeltet ofte sett i sammenheng med neoliberale diskurser (Franck, 2017). Bruken av begrepet lek tidlig i innledningen kan ses på som en interdiskursiv kobling til sosialpedagogiske diskurser i barnehagefeltet som legger vekt på lekens betydning (Bae, 2018; Bennet, 2010). Denne strategien kan også ses på som en måte å få gjennomslag på, uten å legge opp til for mye debatt. Selv om det ikke kommer frem i meldingen, kan den interdiskursivt være preget av debatten som kom i kjølvannet av Meld. St. 19 (2015-2016) både gjennom hørings svar og annen offentlig debatt (Bae, 2018). Dagsavisen skrev om debatten under overskriften «Samla slakt». I artikkelen blir det referert til at et samlet fagmiljø slaktet flere av forslagene, og at opposisjonen mente at forslagene om vurdering og normer går for langt, og ikke hører hjemme i barnehagen (Prestgård, 2016). Dersom strategien for Meld. St. 6 (2019-2020) har vært å unngå samme type debatt, kan det se ut til at strategien var vellykket. I forkant av behandlingen var det lite offentlig debatt. Meldingen ble

deretter ble behandlet i Stortinget uten at et eneste av opposisjonens forslag fikk flertall, og meldingen ble dermed vedtatt i sin helhet. Et av forslagene i meldingen er å innføre plikt til vurdering av barns norskkunnskaper før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 30). Lovforslaget skulle vært behandlet våren 2021, i skrivende stund har det ikke vært mulig å finne ut når behandlingen skal finne sted.

4.2.5 Avgrensing av diskurser om barnehagepedagogikk i meldingen

Barnehager, barnehagepolitikk og barnehagepedagogikk kan forstås som konstruert av et mangfold av diskurser. Etter første gjennomlesing av teksten på jakt etter diskurser dukket det opp svært mange. Det var diskurser om tidlig innsats, inkludering, kvalitet, kompetanse, kunnskap, barnet som subjekt, barnet som humankapital, lek, læring, kartlegging, barnehagen som velferdspolitisk virkemiddel, sosial utjevning, spesialpedagogikk, om kapasitet og om kultur og fortsatt var det mer. Det så i det hele tatt ikke ut til å være noen ende på hvor mange diskurser jeg kunne finne. Jeg innså ganske raskt at det var nødvendig å begrense antallet til noen få overordnede diskurser. Jørgensen og Philips (1999, s. 149, 153) foreslår at forskeren ser på diskurs som et analytisk begrep som konstrueres med utgangspunkt i prosjektets problemstilling. Med dette som bakteppe leste jeg igjennom meldingen på nytt med en forestilling om at det fantes to dikotome diskurser om barnehagepedagogikk – den neoliberale og den tradisjonelle nordiske sosialpedagogiske. I bakhodet hadde jeg Biestas (2011) inndeling i angloamerikansk og tyskkontinental pedagogikktradisjon. Deretter gikk jeg tilbake til forskningslitteraturen for å finne aktuelle perspektiver som kunne begrunne hvorfor det var mulig å peke ut nettopp disse diskursene, samt fylle diskursene med mening gjennom nodalpunkter og flytende betegnere. Det var nødvendig med en bred tilnærming til teoretiske perspektiver da meldingen inneholder svært mange begreper som kan defineres som flytende betegnere. Mye av det jeg har lest og skrevet ble det ikke plass til i en masteroppgave på 70-90 sider, kutting og vanskelige valg måtte tas, hva måtte ut, hvilke perspektiver ble det ikke mulig å forfølge? Gjennom arbeidet med en vekselvirkning mellom empirien og teoretiske perspektiver ble det etter hvert klart for meg at min plan om å forenkle det til to gjensidig utelukkende diskurser ikke fungerte etter planen. Dette henger sammen med at innen samme felt vil det ofte finnes konkurrerende diskurser som delvis dekker samme område. Disse diskursene kan være motstridende eller overlappende, og de kan krysses, kombineres eller ignorere og ekskludere hverandre (Franck, 2017, s. 155; Jørgensen & Philips, 1999, s. 146–147). Dette førte til at jeg tillegg til de to opprinnelige diskursene identifiserte en tredje diskurs som jeg definerte som en godhetsdiskurs. Etter å ha jobbet videre med utgangspunkt i tre diskurser ble jeg oppmerksom på at det fortsatt manglet et diskursivt perspektiv som kunne beskrive det inntrykket jeg satt igjen med etter første nærlesing av meldingen. Diskursene jeg hadde identifisert dekket etter mitt syn ikke det paradoksale i at meldingen fastslår at

den omfatter alle barn samtidig som det ser ut til at om noen barn blir ekskludert fra begrepet «alle barn». Dette medførte at jeg til slutt landet på å definere fire diskurser om barnehagepedagogikk som jeg mener at i større eller mindre grad preger meldingen og som både kan ses på som motstridende og overlappende. Disse fire diskursene har jeg definert som sosialpedagogisk diskurs, neoliberal diskurs, alle skal med-diskurs og godhetsdiskurs.

4.3 Diskursivt nivå

På dette nivået i analysen vil jeg forsøke å vise hvordan de fire diskursene kan sies å kretse rundt hvert sitt nodalpunkt, samt vise hvordan disse diskursene kan sies å legitimeres med bruk av ulike legitimeringsstrategier. For å kunne sammenlikne legitimeringsstrategiene i analysens nivå tre, har jeg valgt å bruke noen utvalgte flytende betegnere som utgangspunkt for å identifisere legitimeringsstrategier.

Det viste seg raskt at det ikke var mulig å sikte på å bruke alle flytende betegnere som kom til syne i Meld. St. 6 (2019-2020) som utgangspunkt for å analysere legitimeringsstrategiene. Jeg har derfor valgt ut syn på barn og barndom som jeg mener er både flytende betegnere og nodalpunkter i diskursene, samt begrepene tidlig innsats og inkludering fra tittelen til Meld. St. 6 (2019-2020). Dette betyr at jeg har valgt bort svært mange begreper som også kunne være svært aktuelle og interessante i sammenheng med oppgavens problemstilling, alt for mange til at det er hensiktsmessig å nevne alle her. Noen av dem som er utelatt er imidlertid de fem begrepene som er regnet som nøkkelord i meldingen. Kvalitet, kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet kan ses på som flytende betegnere og kunne ha vært svært interessante å se nærmere på knyttet til legitimeringsstrategier. Det samme gjelder nøkkelord fra barnehagens formålsparagraf som omsorg, lek, læring og danning, og også begreper som demokrati og likeverd. Disse begrepene er likevel med i analysen som bakteppe for å forstå de ulike diskursene og de teoretiske perspektiver som ligger til grunn for dem. Det kan også være interessant å se nærmere på hvilke sentrale flytende betegnere fra barnehagepedagogikken som er utelatt eller marginalisert. Dette vil jeg komme tilbake til i analysens tredje nivå.

På samme måte som diskursene vil også de flytende betegnere kunne gli over i hverandre og være både overlappende og motstridende, alt etter hvilket innhold de tillegges gjennom diskursene. Når det gjelder nodalpunkter er dette flytende betegnere som står i en særstilling i diskursene. De kan anses som knutepunkter som diskursen og de øvrige flytende betegnerne kretser rundt (Jørgensen & Philips, 1999). Slik jeg ser det er nodalpunktene til diskursene som kommer frem i Meld. St 6 (2019-2020) ulike forståelser av barn:

Sosialpedagogisk diskurs	Neoliberal diskurs	Alle-skal-med diskurs	Godhetsdiskurs
Nodalpunkt: Barnets beste	Nodalpunkt: Det kompetente barnet	Nodalpunkt: Barnet som subjekt	Nodalpunkt: Barnet som humankapital

4.3.1 Sosialpedagogisk diskurs

Bae (2018, s. 11) skriver at respekt for barndommen og lekens egenverdi er sentral i den tradisjonelle norske barnehagepedagogikken, sammen med en helhetlig tilnærming til omsorg, lek, læring og danning. Denne tradisjonen kalles ofte for sosialpedagogisk barnehagetradisjon, og det er hovedsakelig denne betegnelsen jeg vil bruke videre i analysen. I analysen av den sosialpedagogiske barnehagediskursen vil jeg se på i hvilken grad en diskurs knyttet til denne pedagogikktradisjonen kommer til syne i meldingen, og hvordan diskursen legitimeres. Jeg ser dette som en interessant diskurs å undersøke fordi flere hevder at denne tradisjonen er under politisk press (Bae, 2018; Dahle, 2020; Østrem, 2012).

Den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen kan sies å kretse rundt *barnet som subjekt* som nodalpunkt. Ifølge Bennet (2010) er denne tradisjonen kjennetegnet ved et barnesyn der en ser på barnet som subjekt med rett til å utvikle seg utfra egne premisser. Dette perspektivet kommer også til syne i Meld. St 6 (2019-2020) «Barn og unge er forskjellige. De har ulik bakgrunn og ulike interesser, erfaringer og forutsetninger, og de utvikler seg i ulikt tempo. Noen barn og unge har utfordringer som gjør at de trenger ekstra hjelp og støtte» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11).

Den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen kjennetegnes også av et syn på barndom som en verdifull livsfase (Bennet, 2010). Begrepet barndom forekommer kun to ganger i meldingen, og i ett av de to tilfellene i et direkte sitat fra barnehagelovens formålsparagraf. Med dette som bakteppe ser jeg at barndom er viet svært liten plass i meldingen. Det er derfor grunn til å anta at barndom som en verdifull livsfase ikke blir ansett som vesentlig for tidlig innsats og inkluderende felleskap i denne konteksten, og at det er andre diskurser enn den sosialpedagogiske som dominerer i meldingen.

Lek som egenverdi er en vesentlig verdi i den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen, og Bae (2007) hevder at det kan være i leken barnet fremstår aller tydeligst som subjekt. Dette utgangspunktet innebærer at for å møte barnet som subjekt er det nødvendig å vise respekt for barnas lek på en slik

måte at leken ikke først og fremst ses på som et instrument for å lære noe annet eller noe viktigere. Et slik syn kan sies å være representert i sitatet under:

Barn og unge tilbringer en stor del av oppveksten i barnehage, skole og skolefritidsordning (SFO). Der erfarer de oppturer og nedturer. De faller og slår seg, krangler og strever. De lærer seg å klatre øverst i treet, knekker lesekode, opplever mestring og får venner for livet. Barnehagen, skolen og SFO skal gi en god ramme for allsidig utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8)

Dette perspektivet er imidlertid vanskelig å finne videre i meldingen, og det ser ut til at det lekende barnet hovedsakelig må legitimeres gjennom å være et middel for å oppnå noe annet enn å ha det moro her og nå. Eksemplene under illustrerer dette poenget.

Lek skal være morsomt og gi barn glede. Å føle fryd og glede gjennom lek virker også stimulerende for hjernen. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28)

I leken kan barn utforske, oppdage og forstå nye sammenhenger. Barn søker mening i alt de gjør og gjennom lek stimuleres og utvikles både sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter. Dette omfatter blant annet evne til samarbeid, empati, selvhevdelse, selvregulering og mestring av sosiale relasjoner. Disse ferdighetene og kunnskapene kan gi et godt grunnlag og motivasjon for trivsel og læring i skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28)

Argumentene for at lek er bra for barns utvikling belegges ikke med referanser, men kan forstås som latent intertekstualitet koplet til faglitteratur som kan støtte disse påstandene. Det kan også se ut til at lek som middel oppfattes som så selvsagt at det ikke trengs å argumenteres for eller legitimeres gjennom ekspertstemmer. Dette kan ses på som et tegn på at en dominant diskurs forsøker å bruke en usynlig makt som fremstår som naturlig, det Bourdieu kaller doxa, for å skape hegemoni og å unngå diskusjoner (Mårtensson & Puggaard, 2016; van Dijk, 1993, s. 255). Legitimeringsstrategien som benyttes kan ses i sammenheng med legitimering som hypotetisk fremtid. Gjennom lek oppnår barna noe som vil komme dem til gode i fremtiden. Dette innebærer etter mitt syn at barnet som subjekt forstås som et læringssubjekt og ikke som lekende subjekt i meldingen. Barndom har altså en

minimal plass har i meldingen og leken blir i all hovedsak blir ansett som et middel for å oppnå læring. Dette kan tyde på at barnet som subjekt slik det kan forstås som nodalpunkt i den sosialpedagogiske diskursen kommer lite til syne i meldingen.

Ifølge Bennet (2010) ses barnet i den tradisjonelle nordiske barnehagepedagogikken som en aktør i egen læring, og som et kompetent barn med iboende lære- og utforskerstrategier. Dette synet kan koples til den tysk-kontinentale pedagogikktradisjonen. I denne tradisjonen innebærer barnet som subjekt en likeverdig relasjon mellom barnet og den voksen i læringsprosessene, der barnet er aktivt deltakende, men hvor den voksne har ansvar for relasjonen. Opplæringen skal i denne sammenhengen legge til rette for at barnet beholder sin autonomi og subjektivitet (Biesta, 2011; Vik, 2018). I tekstboks 3.3 Helhet og sammenheng i oppvekstsektoren (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 45) blir det presentert et eksempel som jeg mener kan forstås som et eksempel på praksis som legger til rette for likeverdige opplevelser mellom barn og voksne i læringsprosessene.

På Bjelland og Laudal oppvekstsenter jobbes det for eksempel på tvers av barnehage og skole med felles dybdelæringsprosjekter. Barn og voksne er sammen om opplevelser, utforsking, lek og læring – trygghet og gode relasjoner skapes og forsterkes, slik at det blir en tydelig helhet og sammenheng i oppvekstløpet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 45)

Tekstutsnittet over kan tatt ut av sammenhengen forstås i overensstemmelse med en sosialpedagogisk diskurs. Tidligere i avsnittet kommer det imidlertid frem at helhet og sammenheng i oppvekstsektoren skal heve kvaliteten på læringsprosessen og barnas læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 45), noe som vekker assosiasjoner til en økonomisk retorikk og en neoliberal diskurs. Foreløpig finner jeg altså lite spor av legitimeringsstrategier knyttet til det sosialpedagogiske synet på barnet som subjekt. De utsagnene jeg finner i meldingen som kan tolkes i retning av barnet som subjekt, blir som oftest legitimert gjennom argumenter fra andre diskurser.

I den sosialpedagogiske diskursen blir de flytende betegnerne inkludering og tidlig innsats fylt med innhold i sammenheng med nodalpunktet barnet som subjekt. Ifølge Arnesen (2017b, s. 21) er barnehagens styrke som inkluderingsarena knyttet til barnehagens sosialpedagogisk funksjon og fraværet av standarder og rangeringskrav. Sitatene under omtaler inkludering der det enkelte barn kan få være seg selv, og der mangfold blir sett på som en berikelse.

Av og til er det nødvendig å gi et tilbud utenfor den vanlige barnehagegruppen eller utenfor den ordinære opplæringen for at det enkelte barn skal lære og utvikle seg på en måte som passer nettopp det barnet best. Det handler om fleksible løsninger for å oppnå inkludering. Det avgjørende er at barna og elevene opplever å få være seg selv i et inkluderende fellesskap og å få like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11)

Mangfold er en berikelse for barnehagene, skolene og SFO. Det gir barna og elevene mulighet til å utvikle toleranse og respekt for at vi er forskjellige, og til å lære om andre språk og kulturer. Inkluderende fellesskap i barnehager og skoler gir grunnlag for å ta vare på mangfoldet og videreutvikle demokratiet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12)

Slik jeg oppfatter det legitimeres inkludering i disse to eksemplene utfra en altruistisk legitimeringsstrategi. Denne strategien handler om at aktørene i en diskurs fremstiller sine forslag som et gode både for utsatte og sårbare individer, og for samfunnet som helhet (Reyes, 2011). I sitatene over ser vi at det er noen som skal inkluderes og få like muligheter som de andre til å utvikle seg fra sine egne forutsetninger. Dette skal bidra til at barna blir inkludert gjennom å få være seg selv og få individuell tilrettelegging, samtidig som inkluderingen skal berike barnehagen igjennom mangfold og demokratiutvikling. Inkludering fremstår slik som et gode både for den enkelte, men også for samfunnet, i tråd med en altruistisk legitimeringsstrategi.

I et sosialpedagogisk perspektiv kan tidlig innsats forstås i lys av den tysk-kontinentale pedagogikk tradisjonen. Ifølge Vik (2014, s. 9) er forholdet mellom den voksne og barnet sentralt for å se tidlig innsats innen denne tradisjonen. Behovet for tidlig innsats oppstår når relasjonsforholdet mellom den voksne og barnet ikke fungerer. Sitatet under er hentet fra innledningen til kapitlet «Tidlig innsats og kvalitet i hele barnehage- og skoleløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18) og her vektlegges viktigheten av gode relasjoner i forbindelse med tidlig innsats.

Barnehager og skoler med høy kvalitet har dyktige lærere, ledere og andre ansatte som sørger for at barn og elever mestrer, lærer og utvikler seg ut fra egne forutsetninger.

Barnehagene og skolene må sammen med foreldrene legge til rette for at barna og elevene

etablerer gode relasjoner og trygg tilknytning til de ansatte og andre barn og elever, og at de opplever anerkjennelse, tilhørighet og trivsel. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18)

I det neste avsnittet kommer det imidlertid frem at hensikten med gode relasjoner er et godt pedagogisk tilbud fra tidlig alder, slik at Regjeringens mål om at 9 av 10 elever som begynner på videregående skole, skal fullføre opplæringen innen 2030 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18). Dette argumentet kan ses på som legitimering gjennom en hypotetisk fremtid. I denne sammenhengen forstår jeg tiltaket, gode relasjoner, som inspirert av den tysk-kontinentale pedagogikkens forståelse av tidlig innsats. Målet er imidlertid fremtidsrettet, mot skoleløpet, og kan ses i sammenheng med den anglo-amerikanske tradisjonen. Dette innebærer etter mitt syn at sitatet fra side 18 som isolert sett kan tas til inntekt for en sosialpedagogisk diskurs likevel kun bli et middel for å nå et mål knyttet til en neoliberal diskurs.

I meldingen har jeg funnet eksempler på hvordan synet på barn, inkludering og tidlig innsats som flytende betegnelser fylles med innhold som kan koples til en sosialpedagogisk diskurs. Legitimeringsstrategiene jeg har sett i sammenheng med denne diskursen dreier seg om legitimering gjennom altruisme og gjennom en hypotetisk fremtid. Jeg har ikke funnet eksempler på at denne diskursen legitimeres gjennom rasjonalitet eller ekspertstemmer. Det at barndom og lek som egenverdi tillegges liten betydning medfører at den sosialpedagogiske diskursen i liten grad fremstår som en selvstendig diskurs i meldingen, men at den koples til argumentasjon fra en neoliberal diskurs som legger vekt på den fremtidige nytten av barns aktiviteter.

4.3.2 Neoliberal diskurs

En neoliberal diskurs i barnehagefeltet kjennetegnes av et syn på barnehagen som et samfunnsøkonomisk virkemiddel som kan gi positive effekter på barns fremtidige utdanningsnivå og tilknytning til arbeidslivet. Barna ses på som en økonomisk ressurs, og det er nødvendig at barnet som investeringsobjekt utvikler visse kompetanser. For å sikre at barna opparbeider rett kompetanse blir tidlig innsats sett på som avgjørende. Knyttet til en neoliberal diskurs i barnehagefeltet kan en se en økende tendens til kvalitetskrav basert på kartlegging og standardiserte læringsmetoder (Franck, 2017, s. 152; Nygård, 2015, s. 3). Den neoliberale diskursen kan også forstås i lys av den anglo-amerikanske pedagogikktradisjonens mål om å drive opplæring som på mest mulig effektiv måte kan skape samfunnsnyttige borgere (Biesta, 2011), samt den barnehagepedagogiske retningen Bennet (2010) kaller skoleforberedende tradisjon. I den skoleforberedende tradisjonen ses utdanning primært som en investering for samfunnsutviklingen.

I denne delen av analysen vil jeg se på i hvilken grad en diskurs knyttet til neoliberale strømninger kommer til syne i meldingen, og hvordan denne diskursen legitimeres. Den neoliberale diskursen blir ofte sett på som en utfordrer til den nordiske sosialpedagogiske tradisjonene (Bae, 2018, s. 89) og det er derfor interessant å se på relasjonen mellom disse to diskursene i Meld. St. 6 (2019-2020).

For å kjenne igjen neoliberale diskurser i barnehagefeltet kan det være nyttig å se etter utsagn som setter økonomiske begreper som utbytte, gevinst og verdiskaping i sammenheng med pedagogiske begreper (Greve, 2015). Eksempler på det jeg anser som neoliberale strømninger i meldingen kommer til syne i sitatene under:

Forskning viser at slike lekbaserte læringsaktiviteter kan gi god læringsgevinst i barnehager med lav kvalitet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28)

Det er også verdifullt for samfunnet at alle får den hjelpen de trenger tidlig, slik at alle som har forutsetninger for det, kan utvikle seg til aktive samfunnsborgere som deltar i arbeidslivet og bidrar til verdiskapingen i landet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12)

Regjeringen tar sikte på å innføre en plikt for kommunen til å vurdere alle barn før skolestart med det formål å identifisere barn som har behov for nærmere kartlegging av sine norskkunnskaper (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 30).

I sitatene fra side 12 og 28 kommer det tilsyne et økonomispråk med begreper som læringsgevinst og verdiskaping. En ser også tydelige tegn på at læring er viktig, og at standardiserte aktiviteter er verdsatt. For å sikre at alle barn får hjelp til å utvikle seg til fremtidige arbeidstakere som kan bidra til økonomisk vekst, er det nødvendig med tidlig innsats. Plikten til å kartlegge barns norskkunnskaper som kommer frem i det tredje eksempelet kan ses i sammenheng med at den tidlige innsatsen skal rettes dit behovet er størst. Det benyttes ulike typer legitimeringsstrategier for å støtte opp om påstandene. Det første sitatet legitimeres gjennom ekspertstemmer ved å vise til forskning, samt gjennom en hypotetisk fremtid ved å vise til at de lekbaserte læringsaktivitetene kan gi god læringsgevinst. Slik jeg forstår begrepet gevinst i denne sammenhengen er dette noe man henter ut i fremtiden. I det andre sitatet brukes etter mitt syn både legitimering gjennom altruisme, ved å legge til grunn godhetsargumenter som skal komme både den enkelte og samfunnet til gode, og

legitimering gjennom en hypotetisk fremtid fordi den tidlige innsatsen bidrar til økt verdiskaping. Det tredje sitatet har jeg sett på under analysens nivå 1, i sammenheng med intertekstualitet og legitimering. I lys av intertekstualitet mener jeg at sitatet kan ses på som enden av en argumentasjonsrekke som har fremkommet gjennom ulike typer legitimering, og som ender i en TINA- retorikk – kartlegging av alle barn er nødvendig - There is no alternative (Séville, 2017).

Der jeg i den sosialpedagogiske diskursen har lagt til grunn at barnet som subjekt kan anses som diskursens nodalpunkt, vil jeg i analyse av den neolibérale diskursen argumentere for at *barnet som humankapital* er nodalpunktet. Humankapital handler om barnets akkumulerte kunnskaper og ferdigheter, og kan knyttes til ideen om kunnskapssamfunnet. Havenes (2010, s. 140) hevder at det er bred enighet i nyere forskning om at investeringer i humankapital i tidlig barndom kan ha spesielt stor avkastning.

Slik jeg ser det kommer synet på barnet som humankapital frem gjennom vektleggingen av at barns trivsel, læring og utvikling er investeringer som skal føre til at barna i fremtiden blir kompetente arbeidstakere som kan bidra til velferdssamfunnet. I meldingen har det etter min mening vært relativt enkelt å finne eksempler som kan illustrere dette poenget.

Å bidra til at alle barn får en god start, er den viktigste investeringen vi kan gjøre som samfunn. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27)

Barnehagen og skolen skal tenne gnisten som trengs for at barn og unge skal utvikle seg og lære, få et godt liv og bli godt rustet til utdanning og jobb». (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

Det er også verdifullt for samfunnet at alle får den hjelpen de trenger tidlig, slik at alle som har forutsetninger for det, kan utvikle seg til kan utvikle seg til aktive samfunnsborgere som deltar i arbeidslivet og bidrar til verdiskapingen i landet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12)

I sitatene over brukes det begreper som *investeringen* og *verdiskapingen* som knytter terminologi fra økonomifeltet inn i barnehagediskursen og synet på barn, og det legges også vekt på barnet som fremtidig arbeidstaker. På denne måten synliggjøres en neoliberal diskurs som kretser rundt barnet

som humankapital. I eksemplene er det hovedsakelig legitimeringsstrategien om en hypotetisk fremtid som er benyttet. Den innsatsen som legges ned i dag skal føre til goder i fremtiden. Argumentene kan også ses i sammenheng med legitimering gjennom altruisme ved at det forutsettes at tiltakene som settes inn skal føre til goder både for den enkelte og for fellesskapet. Det ser ikke ut til at man har funnet det nødvendig å belegge påstandene om årsakssammenhengene med legitimering gjennom referanser til ekspertise eller rasjonalitet. Dette kan henge sammen med at argumentene innenfor diskursen fremstår som så selvsagte at de ikke trenger noen ytterligere støtte, og som med Bourdieus begrepsapparat kan kalles doxa (Mårtensson & Puggaard, 2016).

De flytende betegnerne inkludering og tidlig innsats bli i en neoliberal diskurs fylt med innhold i forbindelse med nodalpunktet barnet som humankapital. Ulike diskurser vil kjempe om å fylle de flytende betegnerne med innhold, og jeg vil her forsøke å vise hvordan inkludering og tidlig innsats får et annet innhold i en neoliberal diskurs sammenliknet med en sosialpedagogisk diskurs.

Først vil jeg se på hvordan den flytende betegneren inkludering kan forstås i relasjon til den neoliberale diskursen. I motsetning til barnet som humankapital som det var lett å finne eksempler på, måtte jeg lete mer i meldingen for å finne en sammenheng mellom den neoliberale diskursen og inkludering. Dette kan henge sammen med at det ifølge Schaanning (2020) er en spesiell form for inkludering som er fremtredende i meldingen. Schaanning (2020) hevder at ved første øyekast kan det se ut til at det er inkludering i betydning av at alle har en naturlig og viktig plass i fellesskapet, og at mangfold er en berikelse som ligger til grunn for bruken av inkluderingsbegrepet i meldingen. Denne formen for inkludering har jeg omtalt i forbindelse med analysen av den sosialpedagogiske diskursen. Ifølge Schaanning (2020) er det imidlertid en annen form for inkludering som er dominerende i meldingen. Denne formen for inkludering kan kalles for normativ gradering, der alle skal måles eller graderes etter en gitt skala. Schaanning (2020) mener at det i meldingen forutsettes at barna må prestere bra nok for å kunne bli inkludert og for å få delta i fellesskapet. Inkludering blir i lys av dette avhengig av i hvilken grad institusjonene lykkes med å forbedre disse barnas prestasjoner (Schaanning, 2020). Slik jeg ser det kan disse betraktningene tas til inntekt for at inkludering som flytende betegner i en neoliberal diskurs dreier seg om læring, og i hvilken grad barnet når de læringsmålene som er satt.

I tråd med denne forståelsen vil manglende læring kunne føre til ekskludering, slik vi kan se i denne påstanden på side 28:

Både barn som strever med språkutviklingen, og flerspråklige barn, faller oftere utenfor barnefellesskapet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28)

Videre på samme side står det at:

Jo tidligere minoritetsspråklige barn begynner i barnehage, desto bedre språkutvikling har de, og de får bedre resultater på skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28)

Argumentet om at minoritetsspråklige barn bør starte i barnehage så tidlig som mulig belegges med en referanse, og kan slik sies å legitimeres gjennom ekspertstemmer. I tillegg vises det til en hypotetisk fremtid, der det å begynne i barnehagen så tidlig som mulig vil gi bedre skolerresultater i fremtiden. Selv om jeg i denne sammenhengen kopler disse argumentene til den neoliberale diskursen betyr ikke dette at en innen den sosialpedagogiske diskursen ser bort i fra barnehagen som en viktig arena for språkutvikling. Det som etter mitt syn hovedsakelig gjør at disse argumentene kan skrives inn i en neoliberal diskurs hvordan det brukes legitimeringsstrategier om en hypotetisk fremtid med vektlegging av fremtidige skolerresultater.

Der jeg måtte gå litt via omveier for å finne inkludering i et neoliberalt perspektiv i meldingen, var forbindelsen til tidlig innsats som flytende betegner desto mer åpenbare. Dette henger sammen med at tidlig innsats har klare koplinger til en neoliberal diskurs (Franck, 2017). Tidlig innsats kan også ses i sammenheng med den anglo-amerikanske pedagogikktradisjonen. Innen den anglo-amerikanske tradisjonen legitimeres det pedagogiske oppdraget gjennom institusjonens mål, og derfor må tidlig innsats settes inn der det er et gap mellom institusjonens krav og barnets måloppnåelse (Biesta, 2011; Vik, 2018). Eksemplene under viser hvordan en innen en neoliberal diskurs i meldingen argumenterer for hvordan tidlig innsats skal sikre at barna lærer og utvikler seg på best mulig måte.

Når det oppstår nye behov underveis i utdanningsløpet, skal barn og elever få rask hjelp og tilrettelegging for å unngå at utfordringer vokser seg større. Det er viktig for at den enkelte skal oppleve seg som en verdifull del av fellesskapet og ha muligheter til utvikling og læring. Det er også verdifullt for samfunnet at alle får den hjelpen de trenger tidlig, slik at alle som har forutsetninger for det, kan utvikle seg til aktive samfunnsborgere som deltar i arbeidslivet og bidrar til verdiskapingen i landet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12)

Skal vi lykkes med å nå målet om en god utdanning og like muligheter for alle, må vi starte tidlig. I de tre første årene i et barns liv er hjernen på sitt mest formbare, og disse årene er avgjørende for videre utvikling og læring, jf. figur 2.4. I denne perioden utvikler hjernen seg i

rekordfart, og barna lærer mer enn på noe tidspunkt senere i livet. Blir det lagt et godt grunnlag i disse årene, øker sannsynligheten for en god utvikling videre.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 21)

I eksemplene over ser vi både hvordan tidlig innsats legitimeres ut fra et utviklingsperspektiv som fokuserer på hvordan erfaringer i tidlig barndom bidrar til hjernens utvikling, og fra et sosioøkonomisk perspektiv som legger vekt på den samfunnsmessige kostnadseffektiviteten som kan oppnås gjennom sosial utjevning med fokus på tidlig læring og utvikling (Nilsen, 2016). I sitatene ligger det etter mitt syn implisitt at det som skal læres er knyttet til fastsatte kompetansemål. Det er slik jeg ser det ikke snakk om at «barna og elevene opplever å få være seg selv i et inkluderende fellesskap og å få like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11) som jeg tidligere i analysen trakk frem som et eksempel på den sosialpedagogiske diskursen. Det er snarere snakk om at barna skal oppnå oppsatte mål fra læreplanen (Biesta, 2011; Vik, 2018). Legitimeringsstrategiene kan knyttes til en hypotetisk fremtid der den tidlige innsatsen nå fører til at barna og samfunnet går en god fremtid i møte. Jeg forstår dette samtidig som at dersom den tidlige innsatsen ikke settes inn vil en (for) sen innsats, også kalt *vente og se holdning*, (Nordahl, 2018) føre til negative konsekvenser i fremtiden. Tidlig innsats fremstår på denne måten som det eneste akseptable alternativet, og kan forstås i sammenheng med TINA retorikk som brukes for å devaluere andre argumenter (Séville, 2017). Argumentasjonen støttes også gjennom ekspertstemmer, ved å bruke en figur som viser hjernes sensitivitet i de første leveårene som argument for tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 22). Ifølge Reyes (2011) kan slike målbare indikatorer brukes som støtte eller forsterkning til argumentenes autoritet. I tillegg kan argumentene for tidlig innsats ses i sammenheng med en altruistisk legitimeringsstrategi, i det innsatsen er ment å gi goder både for den enkelte og for samfunnet som helhet. Gjennom en slik massiv legitimering mener jeg at tidlig innsats gjennom fokus på læring og utvikling i en neoliberal diskurs fremstår som diskursens doxa, en selvfølgelighet som ikke er gjenstand for diskusjon. Dette kan ses på som et tegn på at en dominerende diskurs bruker symbolsk makt for å skape hegemoni (Mårtensson & Puggaard, 2016; van Dijk, 1993, s. 255).

I denne delen av analysen har jeg sett på hvordan eksempler fra meldingen kan vise hvordan synet på barn, inkludering og tidlig innsats som flytende betegnelser fylles med innhold i sammenheng med en neoliberal diskurs. Jeg har også sett på hvilke legitimeringsstrategier som brukes. Barnet som humankapital legitimeres i stor grad gjennom legitimeringsstrategien om en hypotetisk fremtid, og ser ut til å bli oppfattet som så innlysende at det ikke trenger noen ytterligere argumentasjon.

Inkludering som neoliberal flytende betegner kommer etter mitt syn ikke så tydelig frem i meldingen, men dreier seg om at barns læring er inngangsporten til å bli inkludert i fellesskapet. Gjennom ulike typer legitimering fremstår tidlig innsats i et neoliberalt perspektiv som en nærmest udiskutabel strategi til beste for den enkelte og for samfunnet.

4.3.3 *Alle skal med* diskurs

I Meld. St. 6 (2019-2020) kan en finne følgende konstatering: «Meldingen omhandler barnehage- og opplæringstilbudet til *alle* barn og unge, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger for å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Sett i sammenheng med målsetningen om «at alle elever skal mestre de grunnleggende ferdighetene når de går ut av grunnskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7) ble jeg nysgjerrig på hva som kan ligge i en diskurs om alle barn i meldingen.

På dette punktet i analysen har jeg i større grad enn i analysen av de to foregående diskursene gjort et selvstendig analytisk grep, der jeg har forsøkt å konstruere en diskurs som utgangspunkt for videre analyse. Der den sosialpedagogiske og den neoliberale diskursen kan knyttes til konkrete tradisjoner og forskning som omhandler disse diskursene, vil *alle skal med* diskursen i større grad trekke i ulike retninger og på ulike diskurser. Denne diskursen får ulik betydning etter hvilken diskurs den ses i sammenheng med. *Alle skal med* kan vekke assosiasjoner til en diskurs om inkludering. Jeg vil likevel argumentere for at *alle skal med* og en inkluderingsdiskurs ikke er det samme. Det at *alle skal med* stiller etter mitt syn større krav til barnet. Det holder ikke å være god nok som du er – du skal ikke henge etter. Det er en vesensforskjell mellom det at alle skal *FÅ* være med, som kan ses på som inkludering, og et krav om at alle *MÅ* være med. *Alle skal med* diskursen er også tett knyttet til diskurser om det kompetente barnet. For at alle skal kunne være med må de være kompetente til å delta. Diskurser om det kompetente barnet kan ifølge Francke (2017, s. 156) forstås enten som en anerkjennende grunnholdning til barn som aktive aktører i eget liv, eller som vurderingskriterier der barns kompetanser blir målt. *Alle skal med* diskursen har også konnotasjoner til diskurser om tidlig innsats. For at alle skal komme med kan det være nødvendig med tidlig innsats, og kanskje spesielt knyttet til sosial utjevning, som strategi for at alle skal kunne stille på lik linje (Pope, 2011).

Sitatet under understreker at en i meldingen er svært opptatt av *alle barn*, og at det stilles høye krav til alle barn. Sitatet er også illustrerende for hva jeg mener er essensen i *alle skal med* diskursen.

Et bærekraftig velferdssamfunn forutsetter at flere deltar i arbeidslivet, og at flere står lenger i arbeid. Derfor satser Regjeringen på utdanning og kunnskap for alle. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig

utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7)

I eksemplet, som er fra meldingens første side ser vi at barna må forberede seg på å bidra til velferdsstaten ved å stå lenger i arbeid. Dagens barnehagebarn kan nok se langt etter AFP ved 62 år. De skal imidlertid gjennom tidlig innsats og inkluderende fellesskap få mulighet til å nå sine drømmer og ambisjoner – og slik jeg ser det – med et lite forbehold om at disse drømmene og ambisjonene er i henhold til velferdsstatens ønsker og behov. Det forventes at barna er kompetente, tar rasjonelle valg og ansvar for egen læring. Om barna tar ansvar for dette vil utdanningssystemet stille med heiagjeng som sørger for at barna kan få oppleve mestring og verdien av det de lærer.

I denne diskursen har jeg utpekt det kompetente barnet som nodalpunkt. Det kompetente barnet som anerkjennende grunnholdning kan etter mitt syn ses i sammenheng med den sosialpedagogiske diskursen. Fra denne synsvinkelen blir barnets perspektiv fremhevet, barndommens egenverdi blir tillagt stor vekt, og det er vesentlig at alle barn skal respekteres uavhengig av alder og kompetanse (Franck, 2017). Fra et neolibertalt perspektiv gir begrepet det kompetente barnet mening gjennom at barnet vurderes opp mot forhåndsbestemte kompetanser og kriterier (Franck, 2017; Kampmann, 2006). Denne varianten av det kompetente barnet kan også ses i sammenheng med et utviklingspsykologisk perspektiv med stadietenkning. I et utviklingspsykologisk perspektiv kan en finne pedagogiske retninger knyttet til både en sosialpedagogisk og en neoliberal diskurs (Greve et al., 2014). Barndom er et begrep som benyttes lite i meldingen. Fordi det kompetente barnet som anerkjennende grunnholdning er nært knyttet til barndommens egenverdi er det derfor ikke overraskende at det ikke forekommer så mange eksempler på denne varianten av det kompetente barnet i meldingen. Det finnes imidlertid flere eksempler som jeg mener kan illustrere det kompetente barnet som vurderingskriterium, og jeg vil trekke frem noen av dem her.

Målet er at alle elever skal mestre de grunnleggende ferdighetene når de går ut av grunnskolen. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7)

I dette eksempelet fra meldingens første side ser vi at det er et mål at alle skal oppnå de samme grunnleggende ferdighetene og dermed måles etter samme målestokk. For at barnet skal kunne anses som kompetent er det nødvendig å leve opp til en viss standard. Målet om at alle barn skal mestre grunnleggende ferdigheter er knyttet til målet om å hindre frafall i videregående opplæring.

Målet legitimeres altså gjennom en hypotetisk fremtid. Selv om målet er knyttet til elever i skolen, legger meldingen til grunn at barnehagen er avgjørende for resultatene på skolen senere i livet. Det slås fast at barnehagen er det første leddet i et livslangt læringsløp (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27).

Årsaken til at alle må ha den samme kompetansen er begrunnet i en hypotetisk fremtid som for barnehagebarn trolig virker svært langt frem i tid, men som i et samfunnsøkonomisk perspektiv er rett rundt hjørnet, nemlig det å bestå videregående opplæring. I dagens kunnskapssamfunn er det en uttalt forventning om at alle skal ha minimum videregående utdanning. Synet på barnehagen som et ledd i livslang læring, og et perspektiv som ser barnet som kompetent allerede fra tidlig alder finner vi et eksempel på i sitatet under:

Forskning tyder på at barns erfaringer allerede fra ettårsalderen er med på å danne grunnlaget for barnas selvregulering. Det innebærer blant annet evnen til å kontrollere impulsivitet, være oppmerksom, samarbeide og følge regler. Disse egenskapene er viktige for utvikling og læring. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 22)

Her ser vi at det forventes at barnet i svært tidlig alder lærer seg strategier for å regulere seg selv, og på denne måten være mottakelig for læring. Påstanden belegges med forskning både i teksten og via en fotnote, og den kan dermed sies å legitimeres gjennom ekspertstemmer. Det sies ikke noe her om hva slags erfaringer som skal til for å oppnå denne effekten, slik at man må lese seg opp på forskningen dersom man vil finne ut av dette. Det er imidlertid mulig å se for seg at hvis barnets erfaringer ikke er de rette, vil barnet bli impulsivt, uoppmerksomt, motarbeidende og ikke følge regler, med de implikasjonene dette kan få for utvikling og læring. Slik kommer også legitimeringsstrategien hypotetisk fremtid som argumentasjon.

På side 21 finner jeg et eksempel på at det kompetente barnet forventes å få gode resultater på skolen uavhengig av familiebakgrunn.

En god utdanning er vårt viktigste virkemiddel for at alle skal få mulighet til å lykkes, uavhengig av bakgrunn. Regjeringen er opptatt av at det er elevenes innsats, engasjement og talent som skal avgjøre hvor godt de gjør det på skolen, ikke kjønn, bosted, foreldrenes

utdanning, hvilket land foreldrene er født i, eller deres inntekt. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 21)

Målsetningen om å utjevne sosiale forskjeller i utdanningsammenheng kan ses i sammenheng med en tro på at alle barn er kompetente i seg selv, og at utdanningssystemet kan kompensere for de manglene barnet eventuelt måtte ha på bakgrunn av sosioøkonomiske forhold. For å få til en slik utjevning blir det i de etterfølgende avsnittene lagt vekt på tidlig innsats og kvalifiserte ansatte i barnehager og skoler. Målet gir assosiasjoner til latente intertekstuelle koplinger knyttet til historier om folk som har foretatt såkalte klassereiser, og for eksempel jobbet seg opp fra fattigdom til rikdom og berømmelse, eller fra arbeiderklasse til academia. Det finnes imidlertid mye forskning som viser at disse klassereisene hører til sjeldenhetene, at familiebakgrunn har en avgjørende betydning for barns fremtid, og at barnehagen som forebyggende virksomhet kan være overvurdert (Mogstad & Rege, 2009; Solli, 2017; Zambrana et al., 2020).

En av dem som har studert sosial mobilitet er Bourdieu. Han har basert en rekke av sine verker på utdanningssystemer og har studert hvordan sosiale strukturer reproduseres og gjøres selvfølgelige. Han hadde også selv førstehåndserfaring med klassereiser og Wilken (2015) hevder at det var en stor skuffelse for ham å oppleve den enorme forskjellen på diskursen om utdanningssystemet som en institusjon som fremmer sosial mobilitet og felleskap og virkelighetens utdanningssystem som reproduserer sosial ulikhet (Wilken, 2015).

Dette fører meg videre i analysen der jeg vil se på hvordan en alle skal med diskurs søker å fylle de flytende betegnerne inkludering og tidlig innsats med mening. Sitatene som viser nodalpunktet kompetente barn kan tyde på at begrepet *alle barn* i mange tilfeller betyr barna som allerede anses som kompetente, samt de barna som har potensiale for å bli kompetente, etter en gitt målestokk, og dermed ikke inkluderer *alle barn* som i *alle* under en viss alder. Dette funnet stemmer overens med tilsvarende funn som Arnesen (2017a) har gjort i offisielle politiske dokumenter på utdanningsfeltet.

Det finnes en rekke eksempler i meldingen der *inkludering* og *alle barn* opptrer sammen. På side 8 kan vi lese at:

Ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

På side 11 finner vi også et eksempel på at inkludering dreier seg om alle barn:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11)

I disse to sitatene ser det ut til at inkludering skal gjelde alle barn, uavhengig av kompetanse og funksjonsnivå. Det ser ut til at inkludering her blir regnet som så selvsagt at det ikke trenger noen ytterligere legitimering. Inkludering ser her ut til å innebære sosial og relasjonell inkludering og deltakelse. Imidlertid er det slik at ikke alle får den hjelpen de trenger, og noen blir også fysisk ekskludert fra fellesskapet slik det påpekes i følgende eksempel:

Nordahl-rapporten peker på at for mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger, og at de for ofte blir tatt ut av barnegruppen og klassefellesskapet for å få et eget tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

Her brukes legitimering gjennom ekspertstemmer for å fremheve at det er viktig at barna får den hjelpen de trenger og at de ikke blir tatt ut av det ordinære klassefellesskapet mer enn det som anses som høyst nødvendig. Fysisk inkludering ser ut til å bli vektlagt i en *alle skal med* diskurs, og de to neste eksemplene som viser til at tilrettelegging for fysisk inkludering er nødvendig for at alle barn skal bli inkludert:

Lokaler og uteområder som er fysisk tilrettelagt for alle, er også en forutsetning for inkludering. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12).

Det er grunnleggende for inkludering i barnehager og skoler at alle har lik tilgang til fellesarenaer, læremidler og andre virkemidler i det pedagogiske tilbudet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 51)

Her ser det også ut til at inkluderingsbegrepet er ment å romme alle barn, og at fysisk inkludering ses på som en forutsetning for at barna skal bli inkludert i fellesskapet. Videre på side 12 står det imidlertid at:

Noen barn og elever får i dag tilbud i spesialklasser eller spesialskoler. Mange som får et slikt tilbud, opplever større sosial tilhørighet med andre barn og elever der enn i et ordinært tilbud. Det er likevel et mål at alle barn og elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12)

Dette sitatet tolker jeg som at *alle skal med* innebærer at alle *helst* skal være fysisk inkludert på samme sted, selv om dette går på bekostning av barnas sosiale tilhørighet. Dette kan tyde på at fysisk inkludering i et ordinært tilbud anses som bedre enn sosial tilhørighet i et spesialisert tilbud. Målet blir ikke belagt med referanser, og det kommer heller ingen direkte påstander om hva dette vil føre til av goder for barna eller samfunnet. Det kan se ut til at antagelsen om at fysisk inkludering er viktigere enn sosial inkludering regnes som så selvsagt at den ikke trenger å diskuteres eller legitimeres.

For at alle skal henge med slik det er forventet i *alle skal med* diskursen kan det være nødvendig med noen tiltak. I sammenheng med logikken om det kompetente barnet som skal vurderes etter en gitt standard, er det til enhver tid mange barn som ikke lever opp til standarden, og som dermed ikke kan regnes som kompetente. Tidlig innsats kan være en strategi for å rette opp i dette forholdet.

Det er et vanlig anslag at det til enhver tid er 15–25 prosent av barn og unge som trenger særskilt tilrettelegging. Noen trenger særskilt tilrettelegging i en kort periode, andre trenger det varig eller over lengre tid. Det betyr at behov for tilrettelegging ikke er unntak, men noe som er helt vanlig. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12)

Her ser vi at så mange som ¼ del av alle barn og unge til enhver tid faller utenfor standarden, og at dette er helt vanlig. Anslaget på hvor mange som til enhver tid trenger tilrettelegging er slik jeg forstår det en latent intertekstuell kopling til Nordahl-rapporten. I denne rapporten hevdes det at det er langt flere barn og unge i barnehage og skole med behov for særskilt tilrettelegging enn de som mottar hjelp. Det anslås så at 15-25 % av alle barn og unge har så store utfordringer at de trenger en

form for tilrettelegging og at dagens system gir kun hjelp til et mindretall av disse (Nordahl, 2018, s. 7–8). For å rette opp i dette forholdet blir det foreslått at det rett etter skolestart skal gjennomføres en kartleggingsprøve av barns leseferdigheter og sosiale ferdigheter. De elevene som scorer i de 20 laveste prosentilene, skal umiddelbart få hjelp og støtte (Nordahl, 2018, s. 236). Med en slik tilnærming vil anslaget på 15-25 prosent som trenger ekstra hjelp alltid stemme, da det uansett nivå alltid vil være noen som presterer dårligere, og henger etter de andre, og dermed har behov for tidlig innsats. Dersom en ikke kjenner til disse forutsetningene vil det være vanskelig å stille seg kritisk til påstandene, og argumentene vil utfra legitimering gjennom ekspertstemmer fremstå som gyldige. Det at de som trenger det skal få hjelp er også knyttet til en altruistisk legitimeringsstrategi, og som vi tidligere har sett er dette en form for argumentasjon som det er vanskelig å være kritisk til.

I kapittel 6 «Laget rundt barna og elevene» kommer det etter mitt syn frem en litt annen innfallsvinkel til barn enn vi tidligere har sett i meldingen. Kapitlet handler om det tverrfaglige samarbeidet mellom ulike tjenester og ulike yrkesgrupper som er knyttet til barn med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78). Her kommer det tydeligere frem at det kan være andre grunner enn barnets egne iboende egenskaper og kompetanser som har betydning for om det er behov for tidlig innsats. Det kommer også frem at alt ikke kan kompenseres for og forebygges gjennom utdanningssystemet, slik det kan ha sett ut til tidligere i meldingen. På side 78 kommer det frem at mange av barns utfordringer kommer fra forhold knyttet til familiesituasjon og andre kontekstuelle forhold:

Barn og unge kan av ulike grunner ha behov for ekstra støtte og oppfølging i kortere eller lengre perioder. Det kan være utfordringer i barnehage- og skolemiljøet, barn og unge som har problemer på grunn av dårlig fysisk eller psykisk helse, lærevansker eller språkutfordringer. Barn og unge kan ha en vanskelig livssituasjon på grunn av utfordringer i familien som fattigdom, vanskelig bosituasjon, helseproblemer, rus, vold eller omsorgssvikt. Noen barn og unge har erfaringer fra krig eller fra tid på flukt. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78)

Deretter, på side 82, står det om hvordan utdanningssystemet skal ivareta sårbare barn, og det påpekes at alt ikke kan forebygges.

Barnehagen, skolen og SFO må være i stand til å ivareta og inkludere alle barn. Alt kan ikke forebygges; det vil til enhver tid være barn som har ulike utfordringer. Men arbeid med å skape et miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring, vil kunne forebygge at problemer utvikler seg, eller at de blir større enn nødvendig. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 82)

I denne delen av meldingen er ikke synet på barn som fremtidige arbeidstakere like fremtredende som legitimeringsgrunnlag, og begrepet arbeidsliv blir ikke knyttet til barn. Dette kan muligens henge sammen med at de barna som omtales i dette kapitlet ikke i like stor grad anses som potensielle bidragsytere i arbeidslivet. Tidlig innsats i barnehagen kan her forstås som et tiltak for utjevning av sosiale og økonomiske forskjeller uten at det stilles like store forventninger til hvilken avkastning dette skal gi. Barnehagene- og skolenes rolle som kompenserende tiltak er også tonet noe ned, i det det påpekes at ikke alt kan forebygges. Disse forholdene kan ses i sammenheng med Sollies (2017, s. 60) påstand om at barnehagen som forebyggende virksomhet kan være overvurdert. Dette innebærer ikke at tidlig innsats i barnehagen ikke har effekt, men at tidlig innsats i barnehagesammenheng er ikke en løsning alene for å motvirke sosioøkonomiske risikofaktorer i barns liv.

Gjennom en selvkonstruert *alle skal med* diskurs som analytisk verktøy har jeg sett på eksempler fra Meld. St. 6 (2019-2020) som viser hvordan de flytende betegnerne barn, inkludering og tidlig innsats får betydning i sammenheng med et syn på at *alle skal med*. Jeg har også tatt for meg hvordan disse flytende betegnerne legitimeres i sammenheng med denne diskursen. Som nodalpunkt har jeg tatt for meg det kompetente barnet, og her har jeg sett at det stilles store krav til hvilke kompetanser barnet skal akkumulere, og at argumentasjonen i stor grad legitimeres gjennom ekspertstemmer og en hypotetisk fremtid. Inkludering i sammenheng med *alle skal med* diskursen dreier seg etter mitt syn hovedsakelig rundt fysisk inkludering som målsetning for inkluderingsarbeidet. Tidlig innsats kan forstås både som et tiltak som alltid må rettes mot de barna som presterer på de laveste nivåene, og dermed alltid må gis i samme omfang, men også som et virkemiddel som ikke kan forebygge alle vansker.

4.3.4 Godhetsdiskurs

Det kan også være mulig å lese meldingen i lys av en godhetsdiskurs. I godhetsdiskurser er det overordnede formål at man ønsker det gode for alle barn, og den kjennetegnes ved at den kun åpner for en type respons: umiddelbar aksept. Kritikkk tilbakevises med godhetsargumenter som er så godt

som uangripelige. Ved at godhetsargumenter brukes som legitimering er det vanskelig å være uenig uten at en samtidig fremstår som motstander av det gode. Godhet som argument og konklusjon begrenser mulighetene for interessekonflikter, motstridende perspektiver og alternativt kunnskapssyn. I motsetning til begrep som nytte og interesser, skaper godhet en asymmetrisk relasjon. Den som gir, får en overlegen posisjon i forhold til mottakeren. Den gode øser av et overskudd som både er moralsk og materielt. Godhetsmakt dreier seg om å ikke åpne for mulige motsvar og at opponenter gjerne fremstår som kyniske, selvopptatte eller onde. På bakgrunn av dette hevder Østrem (2012) at godhetsargumenter er ekstremt effektive – til tross for at de ofte er lite holdbare (Loga, 2004, s. 321; Østrem, 2012).

Innledningen til meldingen har jeg allerede vist til flere ganger, og den finner også sin plass i en godhetsdiskurs.

Alle barn fortjener en god start. Barn og unge skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre. Trygge rammer er viktig. Trygge barn som trives lærer bedre. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7)

Dette er argumenter det er lett å være enig i, og som slik jeg ser det ikke inviterer til diskusjon og motforestillinger. Ved å starte meldingen på denne måten er standarden satt og leseren er satt i en posisjon der det er lett å støtte innholdet.

Ifølge Østrem (2012) er det overordnede målet i godhetsdiskurser at man ønsker det gode for alle barn. Slik jeg ser det blir da barnets beste nodalpunktet i denne diskursen. Barnets beste er ikke et begrep som brukes aktivt i meldingen, men innen en godhetsdiskurs ligger det til grunn at alle tiltak er til for barnets beste. Om det er opplevelsene her og nå, eller fremtidig yrkesdeltakelse så er tiltakene alltid ment å være til barnets beste. Synet på barn innen godhetsdiskursen kan sies å være preget av diskurser om det kompetente barnet. Her ser jeg en forskyving fra *alle skal med* diskursen der jeg mener at det kompetente barnet er diskursens nodalpunkt. Nodalpunkter er et privilegert tegn som diskursen kretser rundt, men den er også en flytende betegn (Jørgensen & Philips, 1999). Dette medfører at en flytende betegn kan karakteriseres som nodalpunkt i *en* diskurs og «bare» flytende betegn i en annen.

Det har ifølge Franck (2017, s. 156) vokst frem to ulike diskurser om det kompetente barnet. På 80- og 90-tallet vokste det frem en forståelse av det kompetente barnet fremhevet barndommens

egenverdi og barnet som et aktivt, autonomt og robust subjekt (Franck, 2017, s. 156). Disse to sitatene fra meldingen kan være illustrerende for et slikt syn:

Barnehagen skal gi det enkelte barnet et godt pedagogisk tilbud og bidra til en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27)

De faller og slår seg, krangler og strever. De lærer seg å klatre øverst i treet, knekker lesekode, opplever mestring og får venner for livet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8)

Sitatene kan også ses som en slags idyllisering av barn og barndom og som en beskrivelse av det gode liv for barn. Argumenter som god barndom og venner for livet åpner ikke umiddelbart for kritiske spørsmål og motforestillinger. Slik mener jeg de kan innskriives i en godhetsdiskurs, og bidrar til at meldingen styres i en retning av at leseren vil akseptere innholdet. Dette kan også ses i sammenheng med legitimering gjennom altruisme, som kan sies å dreie seg rundt samme strategier som en godhetsdiskurs ved å fokusere på godhetsargumenter og virke avvæpnede på kritikk. I en godhetsdiskurs vil også de flytende betegnerne fylles med innhold utfra en logikk om at så lenge det legitimeres utfra barnets beste er godhetsargumenter gode argumenter. Legitimering gjennom altruisme blir slik jeg ser det derfor en legitimeringsstrategi som vil knytte seg direkte til en godhetsdiskurs.

Inkludering som flytende betegner i en godhetsdiskurs kan sies å komme til syne i følgende sitat:

Barn og elever får det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig, hvis de opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir godtatt som de er» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Her kommer det frem at ved å være en del av fellesskapet, og bli godtatt som man er kan man oppnå både sosial og faglig utvikling. Utsagnet legitimeres ikke utover å fremstå som et godhetsargument i seg selv. Tidlig innsats skal også være til barnets beste. Det høres unektelig fint ut om utdanningssystemet kan kompensere for sosioøkonomiske vansker slik det kan se ut i sitatet under:

Foreldrene er barnas viktigste omsorgspersoner. Forskning viser at det betyr mye hvilken familie barna vokser opp i, og at forskjellene gjerne viser seg tidlig i livet. Barn som vokser opp med foreldre med ulike utfordringer, som for eksempel økonomiske vansker, rus eller psykiske lidelser, får ofte mindre støtte og stimulering hjemme enn andre. Det gir barnehagene og skolene et stort ansvar for å gi alle barn en god start på livet og for å kompensere for manglete støtte og stimulering hjemme når det er nødvendig. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 22)

Gjennom en altruistisk legitimeringsstrategi kan det se ut til at sosioøkonomiske vansker ikke er så vanskelige like vel, fordi utdanningssystemet kan kompensere for disse vanskene. Tidligere i meldingen har det vært påpekt at ikke alle barnehager og skoler er gode nok, slik at barn ikke lærer nok, og at dette er et alvorlig problem (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). At barn ikke har det godt hjemme ser i denne sammenhengen ut til å ikke være så alvorlig, bare skoler og barnehager kan stille med nok stimulering og støtte. Dette kan ses som en latent intertekstuell kopling til forskning som tyder på at tidlig innsats i barnehagen kan bedre utviklingsmulighetene til barn fra vanskeligstilte familier (Mogstad & Rege, 2009). I denne sammenhengen vil jeg igjen trekke frem Sollies (2017, s. 60) påstand om at barnehagen som forebyggende virksomhet kan være overvurdert og at utdanningssystemet ikke kan motvirke alle sosioøkonomiske risikofaktorer i barns liv.

I analysen av godhetsdiskursen ser jeg at ved hjelp av legitimering gjennom altruisme, og en form for idyllisering av barn og deres oppvekstvilkår, kan barndommen fremstå som sorgløs og bekymringsfri. De problemene som kan dukke opp som følge av vanskelige familieforhold vil gode barnehager og skoler kompensere for

4.4 Det diskursive feltet og spillet mellom diskursene

I denne delen av analysen vil jeg sammenlikne diskursene for å se på hvordan diskursene forholder seg til hverandre, og om det kan det identifiseres spenningsfelt og diskursive kamper innad i meldingen. Jeg vil også se på om det finnes områder som er tonet ned i meldingen, og hvilken effekt dette kan ha.

Gjennom analysen av de fire diskursene har jeg konstatert at alle kommer til syne på ulike og delvis overlappende måter både gjennom innholdsutfyllelse av flytende betegne, og i legitimeringsstrategier.

4.4.1 Sammenheng mellom diskursene

Slik jeg ser det er den neolibérale diskursen dominerende i meldingen. En av hovedfunksjonene til dominante diskurser er ifølge van Dijk (1993, s. 255) å sørge for hegemoni gjennom legitimering av dominans. Dette er en form for usynlige makt som fremstår som naturlig, og som bidrar til å reprodusere dominansforhold ved å fungere ubevisst. Årsaken til at den neolibérale diskursen fremstår som dominerende er at den gjennom symbolsk makt fremstille ulike argumenter som selvfølgeligheter, doxa, slik at de fremstår som så selvsagt og naturlig at det ikke trengs å diskuteres. De områdene jeg har identifisert som doxa knyttet til den neolibérale diskursen er lek som middel for læring, barnet som humankapital, samt tidlig innsats gjennom fokus på læring og utvikling.

Alle skal med diskursen, kan gjennom sitt fokus på det kompetente barnet som et barn som vurderes utfra sin kompetanse, ses som den neolibérale diskursens forlengede arm, og bygger i stor grad på samme tankegods, selv om den også innehar elementer fra den sosialpedagogiske diskursen når det kommer til tidlig innsats for utsatte grupper.

Det har blitt argumentert for at den sosialpedagogiske tradisjonen er under press (Bae, 2018; Dahle, 2020; Østrem, 2012). I Meld. St. 6 (2019-2020) kan det etter min mening se ut til at denne tradisjonen har blitt kraftig presset. Den sosialpedagogiske diskursen kommer til syne her og der, men den blir i liten grad legitimert som selvstendig diskurs. Det ser heller ut til at den blir brukt som krydder for å gjøre meldingen mer spiselig for en bredere skare av lesere.

En godhetsdiskurs kan slik jeg forstår det, sies å snu kappen etter vinden. Godhetsargumentene knyttet til barnets beste er i utgangspunktet ikke direkte knyttet til de andre diskursene, men kan brukes til å støtte opp under ulike syn uten å være særlig konkrete. Godhetsdiskursen kan også brukes som legitimeringsstrategi og bidra til å redusere muligheten for kritikk og debatt knyttet til innholdet i meldingen.

4.4.2 Spenningsfelt og diskursive kamper

De ulike diskursene fyller de flytende betegnerne med ulikt innhold, og jeg mener at det er særlig knyttet til nodalpunktene at diskursene støter sammen, og antagonismer kommer til syne. De ulike diskursene kjemper om å få frem sitt syn på barn, og denne kampen blir etter mitt syn spesielt tydelig der barnet som subjekt og barnet som humankapital støter sammen. Nodalpunktet det kompetente barnet fra *alle skal med* diskursen kan slik jeg ser det sies å konkretisere barnet som humankapital. Som ytterpunkter på en skala handler dette om barndommen skal være preget av lek og moro eller tidlig innsats for å sikre fremtidig arbeidskraft. Her vil jeg vise eksempler på nodalpunktene fra de ulike diskursene for å understreke dette poenget:

Barnets beste fra godhetsdiskursen:

Barnehagen skal gi det enkelte barnet et godt pedagogisk tilbud og bidra til en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27)

Barnet som subjekt fra den sosialpedagogiske diskursen:

Barn og unge tilbringer en stor del av oppveksten i barnehage, skole og skolefritidsordning (SFO). Der erfarer de oppturer og nedturer. De faller og slår seg, krangler og strever. De lærer seg å klatre øverst i treet, knekker lesekode, opplever mestring og får venner for livet. Barnehagen, skolen og SFO skal gi en god ramme for allsidig utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8)

Barnet som humankapital fra den neoliberale diskursen:

Det er også verdifullt for samfunnet at alle får den hjelpen de trenger tidlig, slik at alle som har forutsetninger for det, kan utvikle seg til aktive samfunnsborgere som deltar i arbeidslivet og bidrar til verdiskapingen i landet». (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12)

Det kompetente barnet fra alle skal med diskursen:

Forskning tyder på at barns erfaringer allerede fra ettårsalderen er med på å danne grunnlaget for barnas selvregulering. Det innebærer blant annet evnen til å kontrollere impulsivitet, være oppmerksom, samarbeide og følge regler. Disse egenskapene er viktige for utvikling og læring. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 22)

Som vi ser gir disse sitatene uttrykk for svært forskjellige syn på barn og barndom som jeg mener kommer tydelig i konflikt med hverandre både i innhold og ordbruk. Det er vesentlig forskjell på å snakke om barn som skal få venner for livet og klatre i trær, eller om barn som skal bidra til verdiskaping og kontrollere impulsivitet.

Tidlig innsats og inkludering er to områder som også kan komme i konflikt med hverandre. Dersom en ser inkludering som et uttrykk for at alle er gode nok som de er slik det fremkommer i en godhetsdiskurs, og som kan understrekes i sitatet under:

Barn og elever får det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig, hvis de opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir godtatt som de er» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8),

står dette i klar kontrast til et syn på tidlig innsats der det legges vekt på at ettåringer skal få erfaringer som sørger for at de får evnen til

[...]å kontrollere impulsivitet, være oppmerksom, samarbeide og følge regler.
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 22)

Dersom barnet ikke utvikler slike evner, kan det se ut til at de slett ikke vil bli godtatt som de er, men at de må få hjelp til å forandre seg slik at de kan tilpasse seg samfunnets forventninger. Slik jeg ser dette synliggjør eksempelet et spenningsfelt mellom inkludering og tidlig innsats i meldingen.

4.4.3 Hvor ble det av barndommen?

I en diskursanalyse er det også tankevekkende å legge merke til hvilke områder som er tonet ned og som er viet liten eller ingen plass.

I analysens nivå 1 så jeg på forekomsten av noen utvalgte ord og begreper. I forbindelse med barnehagelovens formålsparagraf kom det frem at relativt mange av begrepene fra denne paragrafen har en svært lite fremtredende plass i Meld. St. 6 (2019-2020). Dette tyder på at selv om det i formålsparagrafen ikke er gjort noen gradering av viktigheten av de ulike begrepene som ligger til grunn, så vil dominerende diskurser sørge for en vektlegging i sin favør. Knyttet til diskursene jeg har presentert i denne analysen er det særlig interessant å merke seg at barndom bare så vidt er nevnt i meldingen. Dette tyder på at et syn på barndom som en viktig livsfase slik det legges opp til i formålsparagrafen, ikke blir ansett som viktig knyttet til tidlig innsats og inkluderende fellesskap.

Selv om meldingen har et kapittel som handler om laget rundt barna så er det i meldingen i svært liten grad tatt hensyn til at det kan finnes sosioøkonomiske forhold, og andre forhold, som er utenfor utdanningsinstitusjonenes nedslagsfelt, som kan påvirke barns livskvalitet og også mottagelighet for læring og stimuli. Omsorgssvikt og traumer blir bare så vidt nevnt noen få ganger i meldingen som i dette eksemplet fra side 78:

Barn og unge kan ha en vanskelig livssituasjon på grunn av utfordringer i familien som fattigdom, vanskelig bosituasjon, helseproblemer, rus, vold eller omsorgssvikt. Noen barn og unge har erfaringer fra krig eller fra tid på flukt. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78)

Utfordringene disse problemene medfører knyttes direkte til læring og samhandling med andre:

Dette er utfordringer som har betydning for barnas læring og utvikling og for deres samhandling med andre i barnehage, skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78)

Dette sitatet fra side 79 viser hvordan en ser for seg at problemene barna opplever skal løses:

Godt tverrfaglig samarbeid er en viktig forutsetning for å skape et miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring, og det vil kunne forebygge at problemer utvikler seg, eller at de blir større enn nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 79)

Det ser ut til at man her vil ta tak i symptomene, barn som ikke lærer og utvikler seg slik de burde, fremfor å ta tak i problemets opprinnelse gjennom å bruke det tverrfaglige samarbeidet til å sette inn tiltak i familien, dersom problemene skyldes økonomiske forhold, omsorgssvikt, rus eller psykiske lidelser. Slik jeg ser det kan fraværet av fokus på barndom også være årsaken til at en ikke legger vekt på å sette inn tiltak for å bedre barns barndom dersom de lever under dårlige oppvekstforhold. Det ser ut til at en har en tro på at bare barna lærer og utvikler seg faglig, så vil de kunne komme gjennom utdanningssystemet med gode nok resultater til å kunne klare seg i arbeidslivet, og da er målet nådd!

5.0 Diskusjon

Fordi diskursene jeg har analysert er konstruert for å kunne fungere som analytisk redskap er dette kun en ramme skapt av meg som forsker, og dermed kun en forenkling, og ikke et sant bilde av virkeligheten. Analysemetoden kan likevel bidra til å avdekke hvilke effekter teksten kan ha på leserne.

I innledningen stilte jeg spørsmål med hva som kan være grunnen til at Meld. St. 6 82019-2020) skapte mindre debatt en det store deler av kunnskapsgrunnet for meldingen gjorde. På bakgrunn av dette utarbeidet jeg en problemstilling som skulle undersøke hvilke barnehagepedagogiske diskurser som fremkom i meldingen og hvordan disse diskursene ble legitimert. Jeg ønsket også å finne svar på om det kunne identifiseres spenningsfelt og diskursive kamper innad i meldingen.

I denne avsluttende delen av oppgaven vil jeg kort drøfte funnene jeg har gjort i lys av teoretiske perspektiver jeg har redegjort for tidligere i oppgaven, før jeg peker på behovet for ytterligere forskning på feltet.

5.1 Diskurser

I analysen av Meld. St 6 (2019-2020) har jeg trukket frem fire diskurser som ramme for studien. Ved at meldingen trekker på flere ulike diskurser er det sannsynlig at flere lesere vil gjenkjenne sitt syn og sin diskursive posisjon, og dermed lese meldingen utfra sin forforståelse. Noen av diskursene kan også bidra til å usynliggjøre aspekter ved de andre diskursene og det ideologiske grunnlaget i meldingen. Andresen (2017) har gjort liknende funn i sin studie der hun har foretatt nærlesing av styringsdokumenter for å undersøke ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I studien jeg har gjort ser jeg at ved å ta i bruk elementer fra en godhetsdiskurs og fra den tradisjonelle sosialpedagogiske barnehagediskursen blir den neoliberale diskursen tonet noe ned, selv om denne kan sies å være å være den dominerende diskursen i meldingen. Dette kan etter mitt syn ha medvirket til at meldingen skapte forholdsvis lite debatt da den ble publisert. I tillegg til å se på dominans som et resultat av legitimeringsstrategier baserer denne påstanden seg også på forekomst av ord og ordvalg – der jeg har sett på hvilke ord og begreper som dominerer i meldingen og hvilke som i større eller mindre grad er fraværende. Slik har jeg forsøkt å unngå noe av den relativismen som diskursanalyse kan kritiseres for.

En av utfordringene ved diskursanalyse er hvordan forskerens posisjon påvirker muligheten til å avdekke diskurser og de selvfølighetene som ligger i dem – diskursenes doxa. Johannesen et al. (2019) trekker frem fordelene ved å ha kulturell kompetanse på det feltet en skal analysere, mens Jørgensen og Philips (1999) påpeker at det kan være vanskelig å avdekke de selvfølighetene en

selv deler. I dette prosjektet er det da grunn til å stille seg et spørsmål ved om jeg fant lite spor av en sosialpedagogisk diskurs fordi den var lite fremtredende, eller om jeg rett og slett ikke kjente den igjen fordi den kan sies å være nærmest mitt eget utgangspunkt.

Når det er sagt, så stemmer funnene der jeg konkluderer med at den sosialpedagogiske diskursen er i en presset situasjon og at den neoliberal diskursen er dominerende i meldingen overens med tidligere forskning på barnehagefeltet og offentlige styringsdokumenter (Andresen, 2017; Arnesen, 2017a; Bae, 2018; Dahle, 2020)

5.2 Legitimeringsstrategier

I analysen av legitimeringsstrategier har jeg hovedsakelig støttet med på Reyes (2011) fem legitimeringsstrategier. Meldingen i seg selv har legitimitet i kraft av sin sjanger og gjennom bruk av intertekstuelle koplinger slik jeg redegjorde for i analysens første del. I meldingen mener jeg at de ulike diskursene delvis benytter seg av samme strategier, men at det også er noen vesentlige ulikheter. Godhetsdiskursen tar i all hovedsak i bruk godhetsargumenter, det som vi kan kalle legitimering gjennom altruisme. Den sosialpedagogiske diskursen blir i liten grad legitimert i kraft av seg selv, men brukes som middel i den neoliberale diskursen der de sosialpedagogiske aspektene fremstår som eksempler på tysk-kontinental pedagogikktradisjon, mens legitimeringen hentes fra den anglo-amerikanske tradisjonen og knyttes til en neoliberal diskurs. Alle skal med diskursen kan ses i sammenheng med ulike diskurser, og legitimeres i stor grad gjennom en hypotetisk fremtid. Den neoliberale diskursen ser ut til å ta i bruk et bredere spekter av legitimeringsstrategier med hovedvekt på ekspertstemmer og en hypotetisk fremtid. Gjennom disse legitimeringsstrategiene fremstår argumentasjonen som så selvsagt at flere av påstandene ikke trenger å argumenteres for, men fremstår som det naturlige og eneste alternativet, som doxa. Lek som middel for læring, barnet som humankapital og tidlig innsats ser ut til å være selvfølgeligheter som tas for gitt innen denne diskursen og som det knappst nok trenger å argumenteres for. Den neoliberale diskursen benytter også seg av de andre diskursene som støtte ved at den tar i bruk elementer fra andre diskurser og argumenterer for disse gjennom argumenter som kan knyttes til en neoliberal diskurs. I følge Van Dijk (1993) vil en dominerende diskurs ta i bruk legitimeringsstrategier for å opprettholde makt og dominans. I lys av dette fremstår den neoliberale diskursen som tydeligst og mest dominerende i meldingen. Retorikken og samspillet med de andre diskursene medfører likevel at dette ikke blir så tydelig, og jeg har i analysen av intertekstualitet argumentert for at det kan se ut til at man i Meld. St. 6 (2019-2020) har gjort noen grep for å unngå at meldingen skaper debatt, og at det kan se ut til at denne strategien har vært vellykket.

5.3 Spenningsfelt og diskursive kamper

I analysen har jeg argumentert for at det er i diskursenes nodalpunkter antagonismene kommer tydeligst til uttrykk. Dette spenningsfeltet kan spores tilbake til syn på barn som oppstod lenge før barnehagepedagogikken kom til (Andvig, 2014) og dreier seg i stor grad både om hva barn skal være og hva barn skal bli, og i forlengelsen av dette, hva slags samfunn vi skal ha i fremtiden. I meldingen kommer det frem svært ulike syn på barn som da kan sies å representere diskursive kamper og et omfattende spenningsfelt. Det kan også identifiseres et spenningsfelt og en mulig konflikt mellom tidlig innsats og inkludering, der inkludering dreier seg om at alle skal godtas som de er mens tidlig innsats handler om at den enkelte må tilpasse seg krav og forventninger. Denne konflikten har etter mitt syn også sitt utspring i synet på barnet.

5.4 Oppsummering av funn

Jeg har identifisert fire ulike diskurser i meldingen: sosialpedagogisk diskurs, neoliberal diskurs, *alle skal med* diskurs og godhetsdiskurs. Den neoliberale diskursen ser ut til å være den mest dominerende diskursen, som også tar i bruk flest legitimeringsstrategier og som bruker de andre diskursene som støtte for å fremme sin virkelighetsoppfattelse. Den neoliberale diskursen ser også ut til å bruke de andre diskursene til å tone ned sin egen tilstedeværelse. Dette kan ha bidratt til mindre debatt rundt denne meldingen enn det som har vært vanlig rundt tilsvarende barnehagepolitiske dokumenter de senere årene. Spenningsfeltet som fremkommer i meldingen kan i stor grad knyttes til ulike forståelser av barn slik de fremkommer i nodalpunktene til de ulike diskursene. Funnene ser i stor grad ut til å stemme overens med annen forskning som har undersøkt diskurser i offentlige barnehagepolitiske dokumenter.

5.5 Behov for videre forskning

I denne studien har jeg gjort funn som tyder på at det sirkulerer ulike forståelser av barn og barndom innenfor barnehagefeltet. Dette er et område det kunne være interessant å studere nærmere, gjerne i tilknytning til praksisfeltet. Slik jeg ser det er det også behov for mer forskning som ser på hvilken betydningen synet på barn og barndom har for barns trivsel og utvikling.

Referanser

- Andresen, R. (2017). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering—Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget.
- Andvig, J. C. (2014). Barndom, barn og «globalisering»—Politikk og idéspredning. *Internasjonal Politikk*, 4, 500-510 ER. idunn.no.
http://www.idunn.no/ip/2014/04/barndom_barn_og_globalisering_-_politikk_og_idspredning
- Arnesen, A. L. (2017a). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering—Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. L. (2017b). Inkludering—Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering—Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2007, januar 10). Å se barn som subjekt—Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage [Innhold]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforl.
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager (barnehageloven) LOV-2005-06-17-64*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bennet, J. (2010). Pedagogy in Early Childhood Services with Special References to Nordic Approaches. *Psychological Science and Education*, 3, 16–21.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til education: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 172–184.

- Bones, V. (2020). Ledelse av kvalitetsarbeid i barnehagen: En diskursanalytisk studie av politiske føringer for kvaliteten i den norske barnehagen. 96. <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/handle/11250/2679592>
- Dahle, H. F. (2020). Butikk eller pedagogikk? : En studie av store private barnehagekjeder i Norge. I 178. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2711734>
- Eriksen, E. M. (2018). *Nordahl-rapporten: Lite nytt om spesialundervisning*. <https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk-spesialundervisning/nordahl-rapporten-lite-nytt-om-spesialundervisning/142376>
- Franck, K. (2017). Neoliberalisering av normaliteten og det kompetente barnet. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal akademisk.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjones utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.
- Greve, A., & Jansen, T. T. (2018). Barnehagens brede samfunnsmandat. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 31–44). Cappelen Damm AS.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Groven, B., & Rostad, A. M. (2017). Forebygging og tidlig innsats—En historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal akademisk.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Havnes, T. (2010). Sosial mobilitet og offentlige investeringer i barn og ungdom. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(01–02), 135–146. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2010-01-02-11>
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (Bd. 1–5). Abstrakt forlag.
- Jørgensen, M. W., & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.

- Kampmann, J. (2006). Societalization of childhood: New opportunities? New Demands? I H. Brembeck, B. Johansson, & J. Kampmann (Red.), *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the nordic welfare societies*. Roskilde Universitetscenter. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no>
- Korsvold, T. (2021). Barnehagepedagogikk. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/barnehagepedagogikk>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, mars 11). *Meld. St. 19 (2015–2016)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen—Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO Meld. St. 6 (2019-2020)*.
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time: Ernesto Laclau*. Verso.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (2nd ed). Verso.
- Loga, J. M. (2004). *Godhetsmakt: Verdikommisjonen—Mellom politikk og moral*. Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- Lyngseth, E. J., & Mørland, B. (2017). Innledning. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal akademisk.
- Melby-Lervåg, A. M., & Wie, U. og O. B. (2018). *Glemte dere forskningen, Nordahl?* Morgenbladet. <https://www.morgenbladet.no/ideer/kronikk/2018/04/27/glemte-dere-forskningen-nordahl/>
- Mogstad, M., & Rege, M. (2009). *Tidlig læring og sosial mobilitet: Norske barns muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet*.

- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer—En innføring*. Cappelen Damm AS.
- Mårtensson, B. D., & Puggaard, L. (2016). *Videnskap og pædagogik En grundbog i pædagogisk videnskabsteori*. Akademisk forlag.
- Nilsen, A. C. E. (2016). In-between discourses: Early intervention and diversity in the Norwegian kindergarten sector. *Journal of Comparative Social Work, 11*(1), 64–85.
<https://doi.org/10.31265/jcsw.v11i1.136>
- Nilsen, S., & Bjørnsrud, H. I. (2018). *Tanker om fremtidens spesialpedagogikk—Et tilsvare til Nordahl-rapporten*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk---et-tilsvar-til-nordahl-rapporten/110240>
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*.
<https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2019/02/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning, 11*. <https://doi.org/10.7577/nbf.856>
- Pettersvold, M. (2021). *Kommersialisering og kritikk*. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-barnehagelaerer-barnehagelaererrullen/kommersialisering-og-kritikk/282723>
- Pope, L. A. (2011). Sosial utjevning i barnehagepedagogisk tenkning. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser*. Universitetsforlaget.
- Prestgård, S. (2016, juni 1). Samla slakt! *Dagsavisen*.
<https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/2016/06/01/samla-slakt/>

- Qvortrup, L., & Qvortrup, A. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse kvalitative metoder i samfunnsfag* (Bd. 4). Universitetsforlaget.
- Reyes, A. (2011). Strategies of legitimization in political discourse: From words to actions. *Discourse & Society*, 22(6), 781–807. <https://doi.org/10.1177/0957926511419927>
- Ropeid, K. (2021, april 21). *PBL-leder med kraftig kritikk av barnehageforsker*. <https://www.utdanningsnytt.no/anne-lindboe-forskning-kjedebarnhager/pbl-leder-med-kraftig-kritikk-av-barnehageforsker/282316>
- Schaanning, E. (2020). Ekskluderende individualisme. *Arr Idehistorisk tidsskrift*, 1-2/2020. <https://arrveg.no/artikler/ekskluderende-individualisme>
- Séville, A. (2017). From 'one right way' to 'one ruinous way'? Discursive shifts in 'There is no alternative'. *European Political Science Review*, 9(3), 449–470. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/S1755773916000035>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm AS.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak—Motsetninger eller to sider av samme sak? *FoU i praksis* 4, 27–45.
- Solli, K.-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering—Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget.
- Store norske leksikon. (2017). Humankapital. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/humankapital>
- Stortinget. (2019, oktober 21). *Om regjeringens publikasjoner*. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Stortinget. (2020). *Sak—Stortinget.no*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=77417>

- Strand, H. K. (2021a, mai 9). *Forskinga hennar vert kritisert. Gruar seg til å snakka offentleg. —Det gjorde eg ikkje før*. <https://khrono.no/a/576722>
- Strand, H. K. (2021b, mai 14). *Debatt om barnehageforskning:—Har stukke handa i eit vepsebol*. <https://khrono.no/a/579188>
- van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283. JSTOR. <http://www.jstor.org.ezproxy.oslomet.no/stable/42888777>
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: Et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8. <https://doi.org/10.7577/nbf.647>
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* [Doktoravhandling]. Høgskolen i Lillehammer.
- Vik, S. (2018). Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 143–156). Cappelen Damm.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Mordal, S., Ljusberg, A.-L., Valenta, M., & Bunar, N. (2018). *Lek, læring og ikke-pedagogikk for alle Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen i Norge*. NTNU Samfunnsforskning.
- Wilken, L. (2015). *Pierre Bourdieu* (Bd. 5). Fagbokforlaget.
- Willebrand, T., Guldvik, I., Dolva, A.-S., Rysst, M., & Servoll, J. K. (2021, april 26). *Feilslått kritikk av Hanne Fehn Dahles doktoravhandling*. <https://www.utdanningsnytt.no/anne-lindboe-forskning-hogskolen-i-innlandet/feilslatt-kritikk-av-hanne-fehn-dahles-doktoravhandling/282920>
- Zambrana, I. M., Ogden, T., & Zachrisson, H. D. (2020). Can Pre-Academic Activities in Norway's Early Childhood Education and Care Program Boost Later Academic Achievements in Preschoolers at Risk? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 440–456. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577751>

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm akademisk.