

MASTEROPPGAVE

Barnehagekunnskap

Juni 2022

Hvordan forstås det at barnehagen kan utgjøre en forskjell – i Portugal
og i Norge?

En dokumentanalyse av norske og portugisiske barnehageplaner

Inês Pato Benito Anacleto

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærutdanning

FORORD	4
ABSTRACT	5
INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN OG MOTIVERING FOR PROBLEMSTILLINGEN	7
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING	8
2.0 PORTUGAL OG NORGE – NOEN PRESISERINGER	9
2.1 ET HISTORISK RISS AV PORTUGISISK OG NORSK BARNEHAGEKONTEKST	10
2.1.1 HVOR MANGE BARN GÅR I BARNEHAGEN I PORTUGAL?	11
2.1.2 BARNEHAGE I PORTUGAL - FRA RETTIGHET TIL FORPLIKTELSE?	12
2.2 SOSIAL MOBILITET I PORTUGAL OG I NORGE	12
2.3 STORT MANGFOLD	14
2.4 SOSIAL UTJEVNING SOM GLOBALT UTDANNINGSPOLITISK MÅL	15
2.5 OPPSUMMERING	17
3.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	18
3.1 SOSIAL ULIKHET OG SOSIAL UTJEVNING – EN INNFØRENDE BEGREPSAVKLARING	19
3.2 EN MODERNE FORSTÅELSE AV SOSIAL UTJEVNING - NANCY FRASER OG SOSIAL RETTFERDIGHET	20
3.3 MEDBORGERSKAP	22
3.4 EQUITY – ENDA EN BEGREPSAVKLARING	24
3.5 NOEN OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER	25
4.0 METODE	27
4.1 KVALITATIV METODE	27
4.2 DOKUMENTANALYSE	28
4.3 KRITISK DISKURSANALYSE	29
4.3.1 FAIRCLOUGHS TREDIMENSJONALE MODELL – ET METODISK VERKTØY	30
4.4 HVORDAN JEG ANVENDER FAIRCLOUGHS TREDIMENSJONALE ANALYSE	32
4.4.1 TEKSTANALYSE	32
4.4.2 ANALYSE AV DEN DISKURSIVE PRAKSISEN	34
4.4.3 ANALYSE AV DEN SOSIALE PRAKSISEN	34
4.4.4 ANDRE KOMMENTARER	35
4.5 FØRSTE TILNÆRMING TIL DOKUMENTENE - EN KLYPE KVANTITATIVE VERKTØY	36
4.6 FORSKNINGENS TROVERDIGHET: VALIDITET, RELIABILITET OG FORSKERROLLEN	36
4.6.1 PERSONLIGE OPPFATNINGER	38
4.6.2 Å ARBEIDE MED Å OVERSETTE	38
4.8 REFLEKSJON: DOKUMENTER ER IKKE BARE BYRÅKRATI	39
4.9 UTVALG AV DOKUMENTER ELLER TEKSTMATERIALE	40

5.0 ANALYSE	40
5.1 EN BEGYNNENDE SAMMENLIGNING AV BARNEHAGEPLANENE	41
5.1.1 HVEM PRODUSERER BARNEHAGEPLANENE	41
5.1.2 BESKRIVELSE AV INNHOLD OG STRUKTUR	42
5.1.3 HVA BLIR SAGT, HVOR OG HVOR OFTE?	42
5.1 KРИTISK DISKURSANALYSE AV RAMMEPLANEN	44
5.1.1 TEKST	44
5.1.2 ANALYSE AV DEN DISKURSIVE PRAKSISEN	49
5.1.3 KONKLUSJON AV ANALYSEN OM RAMMEPLANEN	52
5.2 KРИTISK DISKURSANALYSE AV OCEPE	54
5.2.1 PREAMBLET TIL OCEPE	54
5.2.2 TEKST	56
5.2.3 ANALYSE AV DEN DISKURSIVE PRAKSISEN	62
5.2.4 KONKLUSJONEN AV ANALYSEN OM OCEPE	64
6.0 DISKUSJON	66
6.1 DISKUSJON AV RAMMEPLANENS ANALYSE	66
6.2 DISKUSJON AV OCEPE'S ANALYSE	69
6.3 PORTUGAL OG NORGE – EN GENERELL SAMMENLIGNING	71
7.0 AVSLUTTENDE KONKLUSJON	74
9.0 LITTERATURLISTE	78

Forord

Forordet er det siste som skrives i masteroppgaven. I dette forordet vil jeg takke Henrik som trodde på meg, til og med før jeg startet denne prosessen, og fikk meg til å holde ut. Uten din tålmodighet ville ingenting av dette vært mulig. Takk, kjære Henrik Lindblom. Jeg skylder deg en middag. Så vil jeg takke min sønn Manuel som hver dag inspirerer meg til å bli litt bedre, sammenlignet med dagen før. Det er en klisjé, men det er en sannhet. Så må jeg takke mine foreldre, som til tross for at de ikke kan lese dette verket fordi de ikke kan norsk, fikk meg til å fullføre den – bare for å høre dem si at de er så stolte av meg. *Obrigada mãe e obrigada pai*. Så vil jeg vil også takke min venninne Anja Salo som tror mer på meg enn jeg det gjør selv. Til slutt vil jeg takke min veileder Anders Martinsen for gode råd og oppmuntrende ord. Takk alle sammen. Forordet er det siste som skrives. Og nå er det skrevet.

Sammendrag

I denne studien gjennomførte jeg en dokumentanalyse av den norske barnehageplanen og den portugisiske barnehageplanen for å finne ut av hvilke politiske forståelser som ligger til grunn, tilknyttet det store ansvaret som er å bidra til et mer rettferdig samfunn: *Hvordan forstås det at barnehagen kan utgjøre en forskjell?* Med dokumentanalysen ønsket jeg å bidra med kunnskap om hvilke rammebetingelser som skaper sosial utjevning i barnehagen. I analysen lot jeg meg inspirere av Norman Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse. Det betyr at jeg tilpasset hans tredimensjonale modell etter det jeg syntes passet best min oppgave. Analysen hadde som mål å identifisere diskurser om sosial utjevning og rolle tilknyttet barnehagen i de to barnehageplanene. Jeg diskuterte funnene fra analysene opp mot den sosiale rettferdighets-teorien til Nancy Fraser og begrepet medborgerskap – som er støttet opp mot en forestilling om deltakelse på like vilkår. Til slutt sammenlignet jeg de to analysene og drøftingen av de to barnehageplanene. Det har vært mitt ønske at å ved å vende blikket mellom to kontekster, kan jeg bidra med nye perspektiver og kunnskap om barnehagens muligheter og ansvar som sosialt utjevningende aktør.

Abstract

In this study, I carry out a document analysis of the Norwegian kindergarten plan and the Portuguese kindergarten plan to find out what political understandings underlie, associated with the great responsibility that is to contribute to a fairer society: *How is it understood that the kindergarten can constitute a difference?* With this document analysis, I want to contribute with knowledge about what framework conditions are created for social equalization in the kindergarten in those documents. In the analysis, I am inspired by Norman Fairclough's version of critical discourse analysis. This means that I adapted his three-dimensional model to what I thought best suited my task. The analysis aims to identify discourses about the social equalizing role of kindergartens in the two kindergarten plans. I discuss the findings from the analyzes against Nancy Fraser's theory of social justice and the concept of citizenship – supported on a notion of parity of participation. Finally, I compare the two analyzes and discussion of the two kindergarten plans. I hope that by looking between two contexts, I can contribute with new perspectives and knowledge about the kindergarten's opportunities and responsibilities as a socially equalizing actor.

Innledning

Sosial ulikhet er en strategisk utfordring som mer eller mindre preger alle land i verden. Ulikheten manifesteres i begrensningene for tilgang til viktige rettigheter som utdanning og helse, som igjen påvirker tilgang til muligheter og holder folk i en ond sirkel, som gjerne opprettholdes i generasjoner. Stor grad av sosial ulikhet truer tillitten til samfunnsinstitusjoner og øker marginalisering. De som ekskluderes av sosiale eller økonomiske problemer er strukturelt vanskeligstilt. Sosial utjevning er derfor et overordnet mål i de fleste demokratiske velferdsstater – det er et samfunnsoppdrag. Måten å bekjempe ulikhet på er mangefasettert, og omfatter mange ulike aspekter av samfunnet. Gjennom tverrfaglige politiske reguleringer ønskes det å redusere betydningen av konteksten menneskene er født i – som for eksempel kjønn, foreldres utdanning, etnisk bakgrunn, eller øvrig sosial tilhørighet. Et samfunn med mindre sosiale forskjeller øker tilliten folk imellom, men også ovenfor samfunnsinstitusjoner.

Norge og Portugal er to land med ulike sosioøkonomiske realiteter. Mens Norge havner ofte på toppen på målinger blant land med mindre forskjeller, ligger Portugal ofte langt nede. Til tross for det står likhetsidealet sterkt i begge landene. Utdanning, som et instrument for å transformere samfunnet, har i begge landene fått en ledende rolle i å utjevne sosiale forskjeller. I de senere årene har ansvaret blitt utvidet til perioden før starten av den obligatoriske opplæringen - nemlig barnehagen.

I denne studien ser jeg på den norske rammeplanen om barnehagen og den portugisiske barnehageplanen for å finne ut av hvilke politiske forståelser som ligger til grunn, tilknyttet det store ansvaret som er å bidra til et mer rettferdig samfunn: *Hvordan forstås det at barnehagen kan utgjøre en forskjell?*

Sentralt i forskningen min ligger en kritisk diskursanalyse av den sosiale utjevne rolle i barnehager slik det kommer frem i rammeplanen (KD, 2017) og orientações curriculares para a educação pré-escolar [OCEPE] (Ministério da Educação, 2016). I forbindelse med dette ser jeg også på forståelser av sosial ulikhet som samfunnsfenomen – hva skaper sosial ulikhet og hvordan kan dette bekjempes i barnehagen. Til slutt sammenligner jeg funnene fra begge land.

Ved å utføre en komparativ studie vil jeg se etter likheter og forskjeller, evidente eller latente om forståelser for tematikken. Å sammenligne kan frembringe en fristelse til å klassifisere eller rangere, men det er ikke målet med denne studien. Derimot er mitt håp at ved å vende blikket mot to land, vil det skape nye perspektiver om vår egen realitet. I denne oppgaven forsøker jeg å løfte frem sider ved

sosial utjevning i barnehagen som har vært lite belyst, og på denne måten bidra til aktuelle debatter med ny kunnskap om sosial utjevning i barnehagefeltet.

På bakgrunn av dette formulerer jeg følgende problemstilling:

Hvilke forståelser ligger til grunn for å utjevne sosiale forskjeller i barnehagen - i norske og portugisiske barnehageplaner?

Dette underbygges med følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke likheter og forskjeller er det mellom de to forståelsene?

Målet med denne dokumentanalysen er å studere hvilke rammebetingelser som skapes tilknyttet sosial utjevning i barnehagen.

1.1 Bakgrunn og motivering for problemstillingen

«Å forstå er, for det første, å forstå det feltet vi har skapt oss i og som vi har skapt oss mot» (2005, s. 15) – slik innledes verket «skissen av en selvanalyse» av Pierre Bourdieu. Inspirert i dette sitatet vil jeg her legge frem min personlige relasjon tilknyttet temaet sosiale forskjeller.

Interessen for temaet sosiale forskjeller har vokst frem og endret seg i takt med de forskjellige rollene jeg har inntatt, og de erfaringene jeg gjort meg: som borger, mor, pedagog, og selvfølgelig portugiser bosatt i Norge. I en stil skrevet på barneskolen (som mamma har spart på), kan det leses en kort erindring om da jeg en gang ble iført nye flotte klær etter en bursdag. Jeg gikk fornøyd en tur i parken. På avstand oppdaget jeg at jeg skulle gå forbi et *stakkars fattig barn*. Da ble lykke snudd til skam. Det er mitt første dokumenterte minne på at folk lever forskjellig.

Senere på skolen kunne jeg legge merke til hvordan noen elever ble møtt systematisk hardere enn andre. Og jeg kan huske å tenke at de *mørke* måtte gjøre en større innsats for å bli møtt *på lik linje med oss andre*: I kontrast med andre innså jeg også hvor privilegert (jeg kalte det å være heldig) jeg var: foreldrene mine hadde høyere utdanning, det var mange bøker hjemme, vi reiste til utlandet nesten en gang i året, og de forventet det beste fra meg. Andre skolekamerater hadde foreldre som til tross for hardt arbeid ikke hadde mulighet til å følge dem på skolen. Skolen var noe unngåelig som

helst ikke skulle være for mye styr. Over tid skjønte jeg at det var enkelte barn som ingen forventet noe av. Uten noen som kjempet for dem, var de tidlig ofre for lave forventninger.

Mange år senere som pedagog i Norge satt jeg i gang et utviklingsprosjekt som kartla personalets kontakt med de forskjellige familiene. Vi oppdaget et uheldig mønster: vi snakket alle mest med de samme foreldrene. Men med små daglige endringer ble kontakten med de ulike familiene mer jevnt fordelt. Siden den gangen har min interesse for min rolle i kontakt med barn og familier, og hva det kan representere i starten av institusjonslivet fulgt meg. Hva kan jeg i kraft av min rolle, gjøre for å forhindre eller nøytralisere reproduksjonen av sosiale ulikheter? Dette spørsmålet interesserer meg i hverdagen, men de politiske spørsmålene om tematikken løfter ofte diskusjonen opp på en overordnet måte som er nødvendig for å forstå tematikken i dybden. Hvilke forståelser reproducerer vi som ansatte i barnehagen - i forbindelse med bruk av rammeplanen?

Min portugisiske bakgrunn gjorde at jeg førte implisitt en kontinuerlig komparativ refleksjon mellom Norge og Portugal. Dermed ble ideen til denne studien formet. Hvordan forstås barnehagens sosiale utjevne rolle som samfunnsinstitusjonen i de to landene? Finnes det likheter? Kan vi i Norge lære noe av Portugal? Som barnehagelærer ønsker jeg å anvende et kritisk blikk på hvilke kunnskapskonstruksjoner som finnes om sosial utjevning knyttet til barnehagefeltet. Hva innebærer det og hva utelates?

1.2 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er inndelt i åtte kapitler. I første kapittel presenterer jeg temaet for oppgaven og gir et kort innblikk i bakgrunnen for valg av problemstilling, og hvorfor tematikken er relevant. Deretter følger en oversikt over utviklingen av barnehageområdet og noen parametere som belyser den sosiopolitiske konteksten i de to landene. Dette gjør jeg med hensikt i å belyse årsakene til noen av valgene som er tatt av de som skriver styringsdokumentene – i Portugal og i Norge.

I kapittel tre redegjør jeg for teoretiske perspektiver som kan kaste lys over sosial ulikhet som fenomen og hvordan sosiale forskjeller kan utjevnes. Disse teoretiske bidragene vil også brukes senere i forbindelse med drøfting av funnene tilknyttet dokumentanalysene.

I kapittel fire begrunner jeg valg av metode. Jeg beskriver gjennomføringen av dokumentanalysen med en kritisk diskursanalytisk-tilnærming, og reflekterer over erfaringer med dokumentanalysen. Videre belyser jeg forskningsetiske sider ved gjennomføringen av dokumentanalysen, blant annet utfordringene med å oversette.

I kapittel fem gjennomfører jeg dokumentanalyser av norske og portugisiske barnehageplaner.

I det sjettede kapitlet drøfter jeg funnene i lys av relevant faglige og teoretiske bidrag, som jeg benytter i teoridelen. I tillegg formulerer jeg en oppsummerende diskusjon av funnene knyttet opp mot et komparativt perspektiv.

Til slutt gir jeg en kort oppsummering over hovedmomentene i oppgaven, samtidig som jeg viser til mine avsluttende betraktninger.

2.0 Portugal og Norge – noen presiseringer

Før jeg setter i gang med å sammenligne de to barnehageplanene i Norge og Portugal, anser jeg det som relevant å fremlegge en komparativ oversikt over utviklingen av barnehageområdet og parameter som belyser de sosiale ulikhetene i de to landene. Dette gjør jeg med hensikt i å klargjøre årsakene til noen av valgene som er tatt av de som skriver styringsdokumentene.

Å utføre en komparativ studie av to ulike lands håndtering av sosial ulikhet byr på flere utfordringer. Den første er å sikre sammenlignbarhet. Det vil si, ikke bare hvordan det sikres en gjennomførbar sammenligning, men en pålitelig og kvalitetsmessig sammenligning. Jeg vil gjennomføre en kvalitativ studie som ikke begrenser seg til å peke på tall og grafer, men vil forstå hva som ligger bak tallene og overskriftene. En slik øvelse begynner med å legge frem de ulike kontekstene. Forståelsen av *status quo* tilknyttet barnehager må nødvendigvis tas hensyn til i den historiske utviklingen som ligger til grunn. I dette kapitlet forklarer jeg den portugisiske og norske sosioøkonomiske sammenhengen som påvirker utdanningspolitikken som barnehagen selv er en del av. Det ble et naturlig valg å vie mer plass til å forklare den portugisiske konteksten som ikke er *allmenn kunnskap* - hverken for meg eller norske lesere. Jeg har så langt det lar seg gjøre, prøvd å benytte kilder utgitt på engelsk. Alle oversettelser fra portugisisk er mine egne, med mindre noe annet er oppgitt.

Denne korte historiske og komparative beskrivelsen er altså ikke ment å være altomfattende, men setter søkelys på de svært ulike reisene som barnehagene som samfunnsinstitusjon har hatt i de to landene. Mens norske barnehager har hatt en lang og kontinuerlig utvikling; har den portugisiske barnehagehistorien brått blitt satt på pause i løpet av 48 år med diktatur, og har siden prøvd å ta igjen den tapte tiden.

2.1 Et historisk riss av portugisisk og norsk barnehagekontekst

I likhet med Norge, ble også Portugals første barnehage eller asyl startet på slutten av 1800-tallet av intellektuelle, påvirket av europeiske ideer. Disse initiativene ble avbrutt av Salazars sitt diktatur i 1926. I følge Vasconcelos¹ ble i denne perioden barnehager opphevet og på en ideologisk konservativ måte ble ansvaret for dannelsen av barn overført til kvinnene i familie (2000, s. 98). Allerede i etterkrigstiden, på slutten av 40-tallet, diskuteres det i Norge om barnehagen skal være en sosial eller pedagogisk institusjon, samt spørsmål rundt utdanning av barnehagelærere (Greve, 1995, s.61). Lov om barnevern av 1953 regulerer barnehager og det foregår drøftinger rundt barnehagepedagogikk og skolepedagogikk. Det diskuteres også fordeler om samarbeid mellom skolen og barnehagen. På samme tidspunkt drøftes det om «barnehagen skulle først og fremst gi «almenoppdragelse» mens folkeskolen skulle gi «almenutdanning»» (Greve, 1995, s. 82). I 1958 overtar Barne- og familiedepartementet ansvaret for barnehagene fram til 2006.

Portugisere må vente på Nellikrevolusjonen i 1974 og den påfølgende gjenopprettelsen av demokratiet, for at portugisiske barnehager skal få en ny sjanse. Omtrent på samme tidspunkt i Norge kommer den «lenge etterlengtede» (Greve, 1995, s. 105) første barnehageloven i 1975. Barnehagesektorens utvikling i Portugal kom i form av flere barnehager, og var et produkt av et folkelig initiativ, men det samsvarte ikke med en erkjennelse av betydningen av barnehagen som samfunnsinstitusjon (Vasconcelos, 2000, s. 97). Det er de raske samfunnsmessige og politiske endringene som tvinger staten til å lage et rettslig rammeverk for barnehagene i 1975, under to departementer: Kunnskapsdepartementet og Arbeids- og trygdedepartementet. Ifølge Vasconcelos, er det i tråd med filosofien til det nye postrevolusjonære systemet om at tilgangen til barnehagen til hele befolkningen skal bli et nasjonalt mål - som sikter på å «raskt dempe sosioøkonomiske og kulturelle forskjeller, fremme sosialt velvære og utvikle barns potensial» (Vasconcelos, 2000, s. 98).

Denne ansvarsfordelingen mellom departementene fortsetter til dagen i dag: *Creche* for barn mellom null og tre år (småbarns barnehage) og *pré-escola*, som betyr førskole, fra tre år og frem til skolestart. Det er Arbeids- og solidaritetsdepartementet som har ansvaret for omsorgen for småbarnsbarnehagene. Foreldrepermisjonen i Portugal er mellom fire og fem måneder, og dermed er det mange barnehager som tar imot barn fra fire måneder. Kunnskapsdepartementet har ansvaret for

¹ Teresa Vasconcelos var generaldirektør for grunnleggende utdanning mellom 1996 og 1999 og samtidig koordinator for kontoret for utvidelse og utvikling av førskoleutdanning. Hun har en doktorgrad fra University of Illinois i Urbana-Champaign og hun har vært professor i Escola Superior de Educação ved Instituto Politécnico i Lisboa, hvor hun underviste generasjoner av barnehagepedagoger og koordinerte flere master- og postgraduate-kurs.

det pedagogiske tilsynet for barn fra tre år, og frem mot obligatorisk skolestart (til det året barnet fyller seks år). Til tross for denne inndelingen er småbarnsbarnehager og førskolebarnehager ofte lokalisert ved samme institusjon.

I Portugal har småbarns- og førskolebarnehager hver sin pedagogiske veileder eller retningslinjer som kalles Orientacoes curriculares. Barnehagelærerne skal tilpasse sitt arbeid opp mot retningslinjene i henhold til egenskapene de møter i barnegruppen. Disse veilederne kan sammenlignes med Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver – og det er nettopp en sammenstilling av disse dokumentene som vil stå sentralt i denne oppgaven.

For norsk barnehagesektor er året 2005 avgjørende: ansvaret for barnehagen blir nemlig overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Ifølge Holten (2016) markerer dette begynnelse på et nytt perspektiv på barnehagen. Særlig er dette synlig gjennom betegnelser som «ett ledd i et helhetlig utdanningsløp» (Holten, 2016, s. 62). Det er starten på en ny æra for barnehagen – først som en læringsarena og etter hvert som en skoleforberedende arena.

2.1.1 Hvor mange barn går i barnehagen i Portugal?

Tabellen (DGE, 2021) nedenfor viser prosentvis nummeret (andel) av barn som gikk i barnehage (fra tre år) siden 2000 til 2020. Økningen er merkbar. Denne informasjonen er viktig for å kunne si noe om forventningen til barnehagens betydning for sosial utjevning – gjennom for eksempel sosial mobilitet. Ettersom prosentandelen av barn i barnehagen i 2000 var relativt lav (sett opp mot dagens situasjon), er det vanskelig å trekke konklusjoner, eller vil det ta tid før man kan eventuelt se virkningen av barnehagen som en sosial heis.

Ano letivo	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
3 anos	62,8	63,1	60,8	63,9	61,4	63,1	63,0	63,0	70,8	73,4	75,3	78,4	77,8	76,9	78,7	79,9	83,4	82,8	83,7	83,2
4 anos	78,4	81,4	81,9	79,9	84,0	80,6	80,9	81,3	83,6	85,4	87,8	91,6	90,4	90,6	90,3	90,1	92,7	93,1	95,4	95,8
5 anos	83,3	84,7	87,7	87,7	87,1	89,7	89,2	92,0	92,2	92,7	93,4	97,9	97,2	96,1	96,5	94,8	95,4	94,0	97,7	99,9

Tabell 1: Andel barn i barnehage, gruppert etter alder, i Portugal (2000/01 til 2019/2020).

I 2020 registrerte Portugal den høyeste prosentandelen av barn (over fire år) i barnehager, med 96% - og oversteget dermed det etablerte europeiske (EU) målet på 95% (CNE, 2021, s. 6). I Portugal er barnehagen den utdanningsinstitusjonen som er mest delt mellom offentlig og privat sektor: 53% av barna er påmeldt i private barnehager (CNE, 2021, s. 48). Allikevel har mange av disse private aktørene en solidarisk karakter og er dermed økonomisk avhengige av staten.

2.1.2 Barnehage i Portugal - fra rettighet til forpliktelse?

Barns rett til utdanning strekker seg etter hvert fra skolen til barnehagen. Det bekrefter behovet for en universalisering av barnehagen (barnehageplass blir en rettighet), uten at lovgivningen gjør den obligatorisk.

Nylig har forslaget om å innlemme barnehagen i den obligatoriske opplæringen, samt å utvide den obligatoriske opplæringen til tre års alder blitt diskutert. Dette ble innført som et ledd i Nasjonal strategi for bekjempelse av fattigdom (Presidência do conselho de ministros, 2021). Denne strategien ble vedtatt i desember 2021, men forslaget om å gjøre barnehagen obligatorisk fra tre-årsalderen ble ikke vedtatt. Likevel er dette et uttrykk for tendenser som knytter sosial ulikhet og sosial utjevning til det å gå i barnehage.

I januar 2022 ble et lovverk vedtatt som gradvis sikter på å etablere gratis barnehager og dagmammaer (forbeholdt at de har en avtale med staten). Det vedtas å gi gratis barnehageplass for alle barn som starter i barnehagen fra september 2022. Fra 2023 utvides regimet til alle barn som starter første år i barnehagen, og til barn som går videre til andre år (Lei n.2 2/2022). Den nye Costa-regjeringen, som tok over i april 2022, inkluderer også i sitt regjeringsprogram intensjonen om å opprette 20 000 nye barnehageplasser – dette for å garantere gratis barnehage for små barn (før tre år) fra 2024.

2.2 Sosial mobilitet i Portugal og i Norge

For å vise til den sosioøkonomiske konteksten i Portugal har jeg sett etter rapporter som både viser til sosiale forskjeller og muligheter for sosial mobilitet. Jeg ville helst henvise til rapporter som viser grafer eller tabeller, og som gjør det lettere å sammenligne Portugal med Norge. Det har ikke vært så lett da Norge ikke er en del av EU, og mange av rapportene henviser til det europeiske gjennomsnittet. De ulike sosiopolitiske kontekstene gir forskjellige rammebetingelser for barnehageinstitusjoner.

Sosial mobilitet er et sosiologisk konsept som ser på muligheten individer har til å utvikle seg i form av sosialt hierarki. Den ser som regel på forbindelsen mellom individets sosioøkonomiske bakgrunn (hvilket yrke, utdanning, inntekt, levekår, livsstil foreldrene har) og individets muligheter til å gå opp i statushierarkiet. Ifølge Aasland (2019) «den sosiale mobiliteten er høyere jo svakere sammenhengen er mellom dine foreldres suksess og din egen» (2019, s. 9).

Indeksen for å måle sosial mobilitet utført av World economic forum (2020) publisert i 2020 skiller seg fra andre lignende rapporter ved måten den måler sosial mobilitet på. I stedet for å se på resultater,

beregnes muligheten for sosial mobilitet ved hjelp av flere drivere som kan nettopp forårsake mobilitet. Disse er flere indikatorer, som er innlemmet i fem determinanter: helse, utdanning (tilgang til utdanning, kvalitet på utdanning og opplæring, samt livslang læring), tilgang til teknologi, arbeid (arbeidsmuligheter, rettferdig lønn og arbeidsforhold) og institusjoner (sosial beskyttelse og inkluderende institusjoner). Det er med andre ord, mange komponenter som tillater sosial mobilitet.

Den samme indeksen viser at det bare er noen få land som har de rette forholdene for å fremme sosial mobilitet. Disse landene kombinerer tilgang til kvalitet og rettferdighet i utdanningen, og de gir gode arbeidsmuligheter og gode arbeidsforhold. I tillegg har disse landene høy sosial beskyttelse i form av støtte i jobbovergangsperioder, noe som bidrar til å redusere forskjellene i levestandarden. Til slutt vises det til inkluderende institusjoner, i betydning av at institusjoner ofte er utformet på en slik måte at de ikke tjener alle likt. Et inkluderende samfunn som gir rettferdig tilgang til dets institusjoner, og gir beskyttelse mot forfølgelse av historisk ekskluderte grupper, reduserer sosiale forskjeller og øker muligheten for sosial mobilitet. De nordiske landene gjør det best. Danmark toppe rangeringen tett fulgt av Norge, mens Portugal inntar en beskjeden 24. plass.

Når det gjelder sosial mobilitet kan det leses i OECD-rapporten *Education at a Glance 2021* om Portugal at den sosioøkonomiske statusen kan ha en betydelig innvirkning på barn og unges deltakelse i utdanningen, særlig på utdanningsnivåer som er mest avhengig av private aktører: småbarnsbarnehager, førskoler, og høyere utdanning. Det vil si at i Portugal, skaper sosioøkonomiske bakgrunner sosiale ulikheter allerede i barnehagealder.

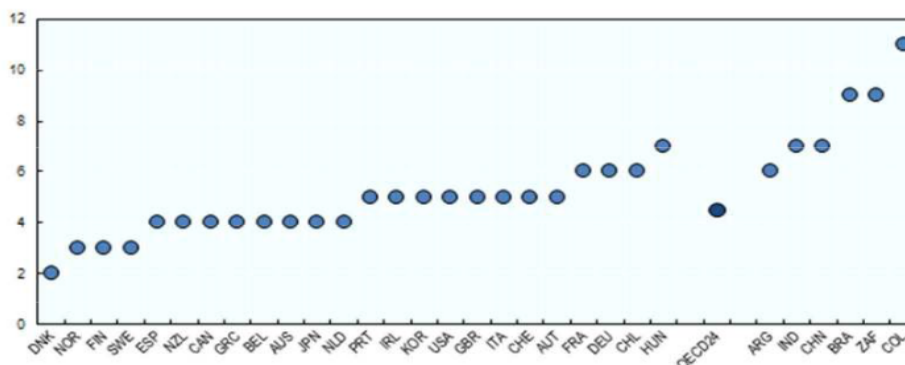


Fig.1: «At the current level of intergenerational mobility, it takes on average four to five generations for the offspring of a low-income family to reach the average income» (OECD, 2018, s. 27).

Ifølge OECD-rapporten om sosial mobilitet (2018) tar det fem generasjoner for en portugisisk familie i en lav økonomisk situasjon å komme seg ut av dette forholdet – et eksempel på hvor *ineffektiv* den portugisiske sosiale heisen er. I Norge derimot, og i likhet med de andre nordeuropeiske land tar det

omtrent tre generasjoner. Portugal fremstår som et av landene med minst sosial mobilitet i Europa, mens Norge er en av de beste. Likevel er sosial utjevning et utdanningspolitisk mål i begge landene.

2.3 Stort mangfold

Både Norge og Portugals befolkning er blitt mer kulturelt sammensatt enn før – blant annet som følge av økende innvandring. Demografiske forhold er viktig for å legitimere både valg av teorien brukt i denne oppgaven, samt noen teoretiske perspektiver om sosial utjevning.

Ifølge Norges Statistisk Sentralbyrå (2017) har nummeret av innvandrere i landet endret seg omfattende siden 1970-tallet - i 2017 hadde en av seks personer i Norge innvandrerbakgrunnen. For 50 år siden var under 1,5 prosent av Norges befolkning innvandrere, mot dagens 13,8 prosent. Innvandrerbegrepet hadde i en annen setting trengt en definisjonsavklaring, men det er ikke så relevant her. I denne sammenheng anser jeg det som viktigst å få frem at den norske demografien har gjennomgått en stor transformasjon de siste tiårene. Det er nå flere etnisiteter, språk, kulturer og religioner til stede enn noen gang før. De forskjellige identitetene er en del av samfunnet, og beveger seg inn i samfunnsinstitusjoner – som blant annet barnehagen. Sosial ulikhet og sosialt utjevne spørsmål må dermed ha det med i betraktning.

Når det gjelder innvandrerbefolkningen i Portugal, har sett på rapporten *Demographics of Immigration in Portugal* (Borrego, 2016), produsert innenfor rammen av det vitenskapelige forskningsprosjektet *Support and Opposition to Migration* finansiert av EU-kommisjonen. Den viser at i 2015 kom de største innvandrergruppene i Portugal fra Samveldet av portugisiskspråklige land: hovedsakelig Brasil og Kapp Verde. Ukrainere var den tredje største gruppen, etterfulgt av angolanere og bissau-guineere, som også har portugisisk som offisielt språk (Borrego, 2016, s. 8-10). Når det gjelder religiøs mangfold er andelen muslimer i Portugal lav, men voksende, og utgjorde 4,12 % av den utenlandske befolkningen og 0,15 % av den totale befolkningen i 2015 - sammenlignet med henholdsvis 1,86 % og 0,02 % i 1990 (Borrego, 2016, s.11). Innvandrerbefolkningen i Portugal er altså i stor grad koblet opp mot den historiske konteksten. Portugal er et land med flerkulturelle forbindelser knyttet til flere land i Afrika og Brasil - avledet fra en imperialistisk ekspansjon siden starten av 1500-tallet. Selv om disse forbindelsene er flere hundre år gamle, vedvarer utfordringene knyttet til aksept og integrering av borgere av afrikansk opprinnelse i Portugal. Ifølge Jerónimo & Pinto (2015) har sen-kolonialisme (Portugal hadde kolonibesittelser frem til 1975), og hva det innebærer å opprettholde et imperium på bekostning av en militarisert konflikt, økonomisk utnyttelse og tvangsregulering av sosiokulturelle forskjeller, etterlat sine spor av ulikhet og intoleranse.

Økende mangfold er en berikelse, men bringer også nye utfordringer for samfunnets institusjoner og velferdsstaten for å nå målet om sosial utjevning. Brochmann-utvalget (NOU, 2011), utnevnt for å kartlegge konsekvensene av økt migrasjon konkluderer med at for å bevare tilliten i samfunnet er det nødvendig å skape økonomisk utjevning gjennom blant annet kvalifisering og arbeid, grunnleggende utdanning og arbeid mot diskriminering. I forbindelse med dette hevdes det at utdanningssystemet er myndighetenes viktigste virkemiddel for å «fremme sosial utjevning i en situasjon med fortsatt høy innvandring» (s. 6). Videre kan det leses at «i et livsløpsperspektiv er det samfunnsmessig lønnsomt å investere betydelig i utdanning tidlig i livet» (NOU, 2011, s. 21). Det henvises med godt belegg fra forskning om at «tidlig innsats er viktig for å lykkes i utdanningsløpet og videre i arbeidsmarkedet» (NOU, 2011, s.95) og det argumenteres dermed for tiltak som gratis kjernetid i barnehager for å sikre at barn snakker godt norsk før de begynner på skolen, samt fokus på sosialisering.

Det kan dermed konkluderes med at den sosiale utjevneende rollen til barnehagen også blir påvirket av økende mangfold som følge av immigrasjon. Dette er sosial utjevning i et flerkulturelt perspektiv.

2.4 Sosial utjevning som globalt utdanningspolitisk mål

Sosial utjevning er et overordnet politisk mål, og er selve grunnideen ved velferdsstaten (Brochmann 2002, s. 74) og strekker seg derfor til flere sektorer som velferdsstaten har hovedansvar for – både i Portugal og i Norge. Til tross for den tverrfaglige karakteren, omtales utdanningssystemet som den viktigste arenaen for å få i gang en sosial utjevning i samfunnet og å muliggjøre sosial mobilitet. Jeg ønsker å vise til hvordan ulike internasjonale organisasjoner kobler barnehagens rolle i kampen mot sosiale ulikheter. Barnekonvensjonen, UNICEF og OECDs Starting strong program har dannet anbefalinger som retter seg mot utdanningspolitikk både i Portugal og Norge. Disse internasjonale rådene samler imidlertid ikke konsensus. Derfor vil jeg vise frem noen faglige og kritiske argumenter fra Norge og Portugal.

Barnekonvensjonen (FN, 1989) ble ratifisert av både Norge og Portugal på begynnelsen av 90-tallet. Dette ga barn en spesiell juridisk status og endret dermed barnets stilling i samfunnet. Blant annet ligger utdanning til grunn som en rettighet på «grunnlag av like muligheter» (FN, 1989, art. 28 og 29, s. 22-23). Den skisserer viktigheten av de første leveårene for tilegnelse av læring, og for å fremme likestilling av muligheter. Dette paradigmeskiftet tilknyttet barn som sosiale aktører, samt utbredelser av barnehager, har ført til økt interesse for å forske på tidlig barndom i et samfunns perspektiv. Et tegn

på dette er produksjonen og formidlingen av rapporter fra internasjonale organisasjoner som evaluerer, måler og setter mål på pedagogisk praksis – ofte ledsaget av sosialt utjevne intensjoner.

UNICEFs første globale rapport dedikert til barnehagen (A world ready to learn fra 2019) fremhever mangelen på investeringer i barnehagesamfunnet. I denne rapporten understrekes viktigheten av å investere i barnehager som en måte å bekjempe skolefravall på, samt å «bidra til å bygge fredelige og et velstående samfunn og økonomier».

Både Portugal og Norge er en del av Starting Strong nettverket (OECD) – som setter søkelys på barnehagefeltet. På nettsiden til OECD kan det leses at denne serien av rapporter har som mål å støtte land i å revidere og omarbeide politikk for å forbedre deres tilbud knyttet til tidlig barndom. Serien inkluderer tematiske rapporter om sentrale politikkområder, gjennomgang av individuelle lands politikk og praksis, samt nøkkelindikatorer for tidlig oppvekst og omsorg.

Slik jeg ser det kommer det frem en enighet om at barnehagen virker sosialt utjevne ved å sikre at alle barn nyttiggjør seg av de første leveårene ved å tilegne seg de grunnleggende kognitive og ikke-kognitive ferdigheter. Dette har størst betydning for barn fra familier fra lavere sosioøkonomiske forhold. Gjennom å gå i barnehagen legges det til rette for en god start på skolen, som igjen kan ha en betydning som strekker seg inn i voksen alder. Men til tross for de gode intensjonene får disse rapportene kritikk. De blir kritiserte for å være ensartete, og for å ha en økende og dominerende påvirkningskraft på nasjonale utdanningspolitiske plan.

Flere norske fagmiljøer kritiserer OECD's rapporter. Ingeborg Sæbøe Holten (2016) hevder at OECDs rapporter tidlig på 2000-tallet var med på å påvirke en økning i investeringene i barnehagen - som et effektivt middel for senere skoleprestasjoner og sosial tilpasning. Ifølge forfatteren trådte *accountability*-tankegangen i kraft (Holten, 2016, s. 76). Den viser at barnehagen ga et godt grunnlag for skoleprestasjoner og sosial tilpasning. Ifølge Holten har den påviste høye avkastningen vært avgjørende for at ansvaret for barnehagen i 2005 ble overført fra Barne- og familiedepartement til Kunnskapsdepartement (Holten, 2016, s. 62). Jon Kaurel hevder også at «barnehagens innlemmelse i utdanningssystemet ble ledsaget av en målsetting om sosial utjevning», særlig knyttet til et minoritetsspråklig argument om å lære seg norsk før skolestart (Kaurel, 2016, s. 42).

I 2016 Moss et al. (2016) kritiserte OECDs International Early Learning and Well-being Study- en internasjonal vurdering som argumenterte for at evaluering av femåringer kan bidra til å forbedre deres senere prestasjoner på PISA-tester. De kritiserte prosjektet for å være for ensartet,

monokulturelt og begrenset i sitt syn på barnehagepedagogikk. De påpeket også hvordan OECD ignorerer en internasjonal, akademisk og sosial bevegelse som utfordrer det dominerende synet på barnehagepedagogikk.

Jon Kaurel (2020) har undersøkt kjølvannet av tjuer år med OECDs syn på barnehageområdet i temanotatet: *Fra inspirasjon til ensretting?* Selv om tittelen er formulert som et spørsmål, er den oppsummerende for Kaurels konklusjon. OECDs barnehageportefølje har gått fra å være preget av kultursensitive undersøkelser som ser til andre land for inspirasjon, til å bare ha en global og ensrettet forståelse av politikkkutforming for barnehager. Kaurel advarer om farene ved en standardisering, som «oecdifiserer vekk» landets interesser og individuelle pedagogiske tradisjoner (Kaurel, 2020, s. 24-27.)

I Portugal høster disse rapportene også kritikk. Ferreira & Tomás (2018) påpeker at disse er for distanserte ovenfor barnehagefeltet. I tillegg kritiseres de for å være for dominert av en globaliseringskraft, med politisk og økonomisk press som utøves fra utsiden og inn - og ovenfra og ned. Ifølge Ferreira & Tomás har en nyliberalistisk tenkning flyttet inn og endret målet og hensikten med barnehagen som samfunnsinstitusjon. Denne tenkningen verdsetter nyttige læringsmål for skoleprestasjoner – noe som gjør barn til barnehageelever. Ifølge forfattere rettferdiggjøres den økonomiske investeringen i barndommen, med en forestilling om barn som fremtidige arbeidere - nyttige og lønnsomme; som bidrar til nasjonal velstand (Ferreira & Tomás 2018, s. 69-72).

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tegnet et historisk tilbakeblikk på barnehagefeltet i både Norge og Portugal. De største forskjellene er knyttet til opphold i barnehagehistorien, pålagt av det diktatoriske politiske regimet i Portugal. Med inntoget av demokratiet i 1974 tok Portugal raske skritt i utviklingen av nettverket av barnehager, og antallet barn som går i barnehage er nå over det europeiske gjennomsnittet. Likevel, planene om å gjøre barnehagen til et gratistilbud og diskusjonen om å innlemme barnehager i obligatorisk opplæring fra treårsalderen, viser at barnehagen ennå ikke er et tilbud tilgjengelig for alle.

Når det gjelder sosiale forskjeller som denne studien setter søkelys på – er det kanskje ikke en overdrivelse å konkludere med at i det europeiske spekteret, finnes Portugal og Norge på nesten motsatte sider av skalaen. Graden av likhet i Norge, både når det gjelder resultater og når det gjelder

indikatorer som tillater sosial mobilitet, står Norge sammen med de andre nordiske nabolandene foran, som et eksempel for land som Portugal.

Jeg har videre vist til hvordan det norske og portugisiske samfunnet har endret seg de siste tiårene - fra å være homogent til å være flerkulturell. Disse forskjellene er umiddelbart ulike. Mens innvandringen i Norge er karakterisert av nye språklige og religiøse grupper, stammer immigrasjonen i Portugal i stor grad fra tidligere kolonier som også har portugisisk som morsmål med samme religion. Dette mangfoldet av kulturer er en berikelse for felleskapet, men innebærer også utfordringer - særlig knyttet til målet om sosial utjevning.

Til tross for de skisserte åpenbare forskjellene knyttet til sosial og økonomisk utvikling, har Portugal og Norge den samme målsettingen for barnehagen som en sosiale utjevnende institusjon. Begge landene har ratifisert barnekonvensjonen og er en del av internasjonale organisasjoner som OECD. Organisasjonen utarbeider rapporter som setter paralleller mellom investering i barnehagen og fremtidige skoleprestasjoner. Dette bidrar igjen til samfunnets velstand. Det er kanskje grunnlag for å si at det råder en globalisert forståelse om at barnehagen fungerer sosialt utjevnende ved å gjøre barna skoleklare.

Imidlertid samler disse rapportene kritiske stemmer både i Norge og i Portugal. De er kritisert for å være for distanserte fra det unike i hvert land, og opptrer ensartede. Den sterkeste kritikken er knyttet til inntreden av nyliberale ideer som redefinerer forestillingen om hva barnehagen skal være. Disse forvandler barnehagebarn til barnehageelever, og ignorerer barndommens egenverdi til fordel for fremtidens nyttige og lønnsomme arbeidere.

3.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg gi en kort begrepsavklaring tilknyttet sosial ulikhet og sosial utjevning. Deretter redegjør jeg for hovedtrekkene i Nancy Frasers rettferdighetsteori. Jeg ser også på begrepet medborgerskap, og på hva som skaper overgangen fra en borger til en aktiv medborger.

Til grunn for mine teoretiske valg ligger en forståelse om at sosial ulikhet er et komplekst begrep som ikke så lett lar seg avgrense - den er sammensatt av diverse aspekter og varierer omtrent fra individ til individ. Dette henger sammen med både Frasers sosialrettferdighets teori som forkaster den sentrale oppmerksomheten ovenfor lav sosioøkonomisk bakgrunn, og er opptatt av de særegenheter som

stammer fra etniske, kulturelle og religiøse aspekter. Dessuten henger det sammen med forståelsen av et aktivt medborgerskap - noe som skapes i møte med andres holdninger og væremåter – det store samfunnet som kan være inkluderende eller ekskluderende (henholdsvis være sosialt utjevne eller reproducere eller forsterke sosial ulikhet). Sentralt i disse teoriene ligger kritiske perspektiver på maktforhold mellom majoritet og minoritet som spilles videre i institusjonene som barnehagen er. Til slutt velger jeg disse teoriene fordi de bygger på et ideale om likeverdig deltakelse i samfunnet, og jeg vil derfor kunne diskutere barns vilkår for deltakelse i barnehagen. Knytte dette til levd liv som jeg nevner innledningsvis.

3.1 Sosial ulikhet og sosial utjevning – en innførende begrepsavklaring

Det skjer iblant med samfunnsvitenskapens språk at et bestemt begrep, grundig utdypet på vitenskapelig teoriplan, finner samsvar med samme ord i dagligtale. Dette er tilfellet med begrepet sosiale ulikheter og sosial utjevning. I tillegg er dette temaer som ofte produseres i forbindelse med kritiske verdivurderinger. Med dette mener jeg at dette er begreper som synes å samle konsensus og som mange synes å ha en viss forståelse for: sosial ulikhet er dårlig og må avskaffes gjennom sosial utjevning. En slik forenkling kan også gi rom for å legitimere tiltak uten noen inngående kritisk vurdering. Men hva er sosial ulikhet og sosial utjevning? Et grundig svar på spørsmålet ville pålagt meg å dykke inn i sosiologiske-, samfunnsvitenskapelige- og klassesetorier, noe som denne oppgavens begrensede størrelse ikke rommer. Dessuten vil noen sider ved begrepene bli utforsket senere i dette kapitlet og i diskusjonen av funnene. Jeg velger dermed å oppsummere og begrepsavklare det jeg regner som nødvendig og *essensielt*.

En kortfattet begrepsavklaring er å finne i Kasin & Bergflødts håndbok om samfunnsfag for barnehagelærere. Sosial ulikhet beskrives som «urettferdige forskjeller» (2014, s. 183). Jeg valgte denne konsise beskrivelsen av ulike grunner - fordi til tross for å være ekstremt kortfattet, sier den noe grunnleggende knyttet til temaet. *Urettferdig* peker mot en verdivurdering der ulikhet fremstår som noe negativt. Samtidig avslører begrepet også at de som rammes av urettferdighet, ikke gjorde noe for å være en del av denne gruppen, de ble fanget i det uunngåelig – de er *ofre* for konteksten de befinner seg i. Med andre ord, kan urettferdighet forstås som noe ufortjent. En ytterlig konklusjon å trekke fra den korte begrepsavklaringen er at dersom det finnes urettferdige forskjeller som må avskaffes, må det også finnes forskjeller som ikke er urettferdig, og som må preserveres. Disse forskjellene med positiv konnotasjon er knyttet til kulturelt mangfold som nettopp barnehagen skal synliggjøre og verdsette. Selv om dette er positive forskjeller, bringer de også nye og utfordrende dimensjoner til diskusjonen rundt sosial ulikhet og utjevning.

På bakgrunn av denne forståelse av sosial ulikhet, forstår jeg sosial utjevning som å rette opp i det som var urettferdig. Det vil si å gjøre om på de strukturer eller faktorer som tillater, skaper eller reproducerer sosial ulikhet. Det forutsetter igjen en forståelse av hvordan sosial ulikhet oppstår. Hva er det som skaper variasjoner i levekår og sosial status? De gjenstående punktene i dette teorikapittelet tilbyr en forståelsesramme for hvordan urettferdige ulikheter opprettholdes, og i direkte korrelasjon - hvordan de kan forsøkes korrigeres.

3.2 En moderne forståelse av sosial utjevning - Nancy Fraser og sosial rettferdighet

Nancy Fraser er en nordamerikansk politisk filosof. Hun blir sett på som en av de viktigste skikkelsene innen kritisk teori og politisk feministisk tenkning. På tvers av hennes akademiske karriere fremtrer særlig idéen om egalitarisme – eller «radikal egalitarisme» (AGORA, 2015, s. 3). Dette gjør det kanskje vanskelig å skille mellom hennes teori fra hennes politiske agenda. Kjernen i hennes arbeider er teorien om sosial rettferdighet, gjennom et ideal om at alle skal «ha rett til deltakelse på like vilkår». Det er nettopp dette jeg vil redegjøre for, med utgangspunkt i Frasers teori i artikkelen *Sosial rettferdighet i identitetspolitikken tidsalder; omfordeling, anerkjennelse og deltakelse* (2009). Først avgrensers Fraser vilkår for sosial rettferdighet i dagens samfunn - preget i økende grad av identitetspolitiske argumenter. Deretter foreslår hun en todimensjonal rettferdighetsforståelse støttet opp mot en forestilling om deltakelse på like vilkår (parity of participation).

Fraser (2009) hevder at i årevis forble sosial ulikhet kun knyttet til forståelse av asymmetrisk fordeling av økonomiske ressurser. Identitetspolitiske ideer som blant andre feminisme beriket diskusjonen om sosiale ulikheter - hittil monopolisert av kategoriseringer tilknyttet sosiale klasser og stratifisering. Fraser (2009) er opptatt av å skille nettopp disse to hovedforståelsene av sosial rettferdighet, for senere å vise hvordan de er vevd sammen. Det tradisjonelle synet har et økonomisk utgangspunkt – og ser på et egalitært omfordelingskrav av velstand som tiltak for sosial rettferdighet. På den andre siden finnes anerkjennelseskravet som knytter sosial ulikhet til dominerende framstillings-, fortolknings- og kommunikasjonsformer, (gjørne i form av kulturell dominans) og feilanerkjennelse av noen grupper. Med andre ord, Fraser vurderer to dimensjoner ved urettferdighet: økonomisk urettferdighet knyttet til omfordeling og kulturell urettferdighet knyttet til anerkjennelse. For Fraser har en uheldig dikotomi oppstått mellom de to perspektivene - der den ene utelukker den andre.

Denne markante oppdelingen gjør, ifølge Fraser (2009) at forsvarere av omfordelingskravet forkaster anerkjennelsespolitikken ved å vise til økende økonomisk global ulikhet. På den andre siden,

forkjempere av anerkjennelseskravet kritiserer hvordan en utelukkende økonomisk tilnærming ovenfor sosial rettferdighet, feiler i å sikre rettferdighet for minoriteter og kvinner. Eller til og med forsterker uretten ved å generalisere eller normalisere «herskende gruppenormer idet den krever at underordnede grupper assimileres til disse, og dermed feilanerkjenner deres særegenheter» (Fraser, 2009, s. 215). Slik jeg forstår det, er nettopp det uheldige med slike polariseringer at det kan føre til forenklete oppfatninger som ikke tillater å se hva som er mellom linjene, og dermed blir man hindret i å finne tilpassede løsninger.

Slik jeg leser Nancy Fraser, er begge former for urett aktive i dag, og begge må avskaffes for å oppnå en sosial rettferdighet. Allikevel opptrer ikke disse to dimensjonene nødvendigvis separat. Gjennom konkrete eksempler knyttet til rase og seksualitet, bryter Fraser med denne dikotomien. Hun viser derimot hvordan den økonomiske strukturen ikke uten videre kan løsrives fra den kulturelle ordenen. Klassestrukturen og statushierarkiet er heller ikke helt separate dimensjoner. Kort sagt, underkjennelse (altså å ikke anerkjenne en gruppe) kan føre til skjevfordeling. På samme måte som den økonomiske strukturen påvirker den kulturelle verdien, kan skjevfordeling frambringe underkjennelse. Ifølge Fraser er nesten alle grupper todimensjonale, det vil si at de «lider av både skjevfordeling og underkjennelse» (Fraser, 2019, s. 218). Med bakgrunn i denne kompleksiteten, foreslår Fraser en todimensjonal rettferdighetsforståelse støttet mot en forestilling om «deltakelse på like vilkår (*parity of participation*)» (Fraser, 2019, s. 227). Omfordeling og anerkjennelse er de instrumentene som kan føre til «deltakelse på like vilkår».

Med deltakelse på like vilkår mener Fraser at alle skal ha muligheten til å delta sosialt og samhandle med hverandre som likeverdige. For å få til dette mener Fraser at to betingelser må være til stede: *den objektive* og *den intersubjektive betingelse*. Den objektive betingelse realiseres i samfunnets klassestruktur ved å kansellere «former for økonomisk avhengighet og ulikhet som forhindrer deltakelse på like vilkår» (Fraser, 2019, s. 227). Den intersubjektive betingelse realiseres i samfunnets statusorden ved å utelukke «institusjonaliserte normer som systematisk nedvurderer enkelte kategorier av mennesker og de egenskapene som assosieres med dem» (Fraser, 2019, s. 228). Slik jeg forstår det, i begge betingelser ligger det til grunn en forståelse av ulikhet som en konsekvens av institusjonaliserte mønstre. Frasers normative prinsipp «deltakelse på like vilkår» vil skape et referansepunkt som rommer begge rettferdighetsparadigmer. Det er slik jeg ser det, et helhetlig perspektiv som tar for seg mange asymmetriske maktmekanismer i dagens samfunn.

Slik jeg tolker det, til tross for at det er diverse hindringer ovenfor sosial rettferdighet, vil forestillingen om «rett til deltakelse på like vilkår» kreve til enhver tid endring på institusjonsnivå. Det krever en

forandring av de kulturelle standardene som institusjoner opprettholder og som gjør at menneskene *måles* forskjellig. Knyttet til barnehagen betyr det at barnehagen som en helhet må se på sine kulturelle mønstre: Hvilke aspekter verdsettes? Finnes det noen ekskluderende mønstre? Er det grupper av mennesker som på bakgrunn av noen faktorer blir møtt på uheldig vis? Med bakgrunn i Frasers teori, er disse mønstre med på å opprettholde uheldige verdivurderinger av mennesker og dermed hemmer sosial utjevning og reproducerer sosial ulikhet.

Under studien av Frasers rettferdighetsteori har jeg undret meg om teorien er for distansert fra det daglige arbeidet i barnehagen. Likevel mener jeg at den tilbyr en forståelse av sosial ulikhet som ansvarliggjør de samfunnsinstitusjonelle aktørene - som barnehagen er. Etter å ha utført dokumentanalysen med en kritisk diskursanalytisk tilnærming, og etter å ha identifisert forståelser knyttet til sosial ulikhet, kan Frasers rettferdighetsteori anvendes for å drøfte funnene. For eksempel ved å forsøke å svare på disse spørsmålene:

- Er forståelsene om sosial utjevning knyttet til omfordelingskrav, anerkjennelseskrav eller begge deler?
- Er deltakelse på like vilkår et mål i styringsdokumentene?
- Hvordan sikres og tilrettelegges det for deltakelse på like vilkår?

3.3 Medborgerskap

Endringen i demografien – mer kulturelt sammensatt – har bidratt med flerkulturelle problemstillinger som aktualiserer behovet for å tenke nytt om hva som påvirker individuell deltakelse tilknyttet individene. I den forbindelse velger jeg å hente frem begrepet medborgerskap, som et relasjonelt begrep mellom individet og samfunnet. Medborgerskap er som ordet tilsier, i slekt med statsborgerskap, men den har en bredere betydning og kan være langt mer diffus. Lister (2007) skiller mellom *to be a citizen* (borgerskap) og *to act as a citizen* (medborgerskap). Mens statsborgerskap er noe man får tildelt, er medborgerskap noe som blir til i et dialektisk forhold til hverandre. Statsborgerskap er statisk, medborgerskap er dynamisk og knyttes opp til det å «oppfylle det fulle potensialet av ens status som borger» (Lister, 2007, s. 717).

Ifølge Brochmann (2002) kan man forstå hvordan medborgerskap og borgerskap skiller seg fra hverandre ved å etablere en forståelse om at det finnes to ulike maktmekanismer: en juridisk og en sosial. Den ene er regulert av staten og den andre av samfunnet. Disse dimensjonene er ikke uatskillelige, og medborgere beveges og skapes til dels i begge. Ansvar for statsborgerskapet ligger på staten, og den bygger på prinsipper knyttet til formelle rettigheter som skal omfatte alle borgere,

og som er lovmessige fundert. Det gjelder «makt gjennom legitim autoritet» (Brochmann, 2002, s. 59). Den sosiale sfære har derimot ikke like klare avgrensinger, og karakteriserer seg for å være mer subjektivt og *flytende*. Det betyr imidlertid ikke at den er svakere. Ofte er maktutøvelse innenfor den sosiale arenaen kontrollert av hegemoniske forestillinger som ikke er så synlige: som definisjonsmakt, symbolsk makt og ideologisk makt. Ifølge Brochmann kan et svakt medborgerskap føre til «annenrangs borgere, marginalisering og utestenging» (Brochmann, 2002, s. 59).

Brochmann (2002) forklarer at de de formelle aspektene kan «fremme deltakelse og integrasjon, men de er ikke tilstrekkelig» for å bli anerkjent som medborger (Brochmann, 2002, s. 72). Ifølge forfatteren dreier medborgerskap seg om subjektive dimensjoner ved det sosiale som «identitet, lojalitet, tilhørighet, tillit og deltakelse» (Brochmann, 2002, s. 59). Jeg tolker det slik at for å være en likeverdig medborger, er det ikke bare tilfredsstillende å inneha en gitt nasjonalitet, en må også anerkjennes av andre som en del av fellesskapet. Spørsmålet er hvem får innpass. Hvem blir en del av det kollektive oss? For det norske samfunnsmedlemskapet innebærer dette forestillinger om hva det vil si å være norsk. Ifølge Brochmann (2002, s. 76), er ikke disse kriteriene opp til diskusjon, men de har en regulerende karakter ved å systematisere hvordan det tenkes og oppfattes. Dette henger tett sammen med tolkningen av diskursforståelsen som jeg vil gjøre rede for i metodekapitlet.

Men hva betyr medborgerskap for barnehagefeltet? I en artikkel som tar for seg forestillinger og kriterier om hva det vil si å være norsk, undersøker Cecilie Thun grenser for norskhet i det norske fellesskapet. I en analyse av rammeplanen fra 2011² og tilhørende temahefter, identifiserer Thun tre tausheter: 1) forbindelse mellom barns medvirkning og et kulturelt mangfoldig fellesskap, 2) meningen med norskhet og det norske fellesskapet, og 3) det asymmetriske maktforholdet mellom majoritet og minoritet (2015, s. 199-200). Som en følge kan barnehagepersonalets bevisste og ubevisste forståelser og holdninger av norskhet være med på å «påvirke barns syn på seg selv som samfunnsmedlemmer – og dermed deres muligheter til deltagelse» (Thun, 2015, s. 205). Muligheter til deltagelse settes i sammenheng med barns medvirkning, og et kulturelt mangfoldig fellesskap. På denne måten hevder Thun at et utvidet medborgerskapsperspektiv kan være nyttig for å se sammenhengen mellom forståelsen av norskhet og barns identitet som medborgere i det norske samfunnet.

² For ordens skyld selv om Thuns artikkel tar utgangspunkt i tidligere rammeplan, anser jeg som relevante hennes refleksjon om medborgerskap. Spesielt aktuelle er hennes betraktninger om de usynlige holdninger som barnehagepersonalet anvender ubevisst i møte med barn og kan sende signaler om at de ikke er en del av det kollektive oss.

Denne maktasymmetrien mellom majoritet og minoritet får slik jeg ser det en større betydning når den etableres mellom voksne og barn. Ikke bare fordi voksne har mer makt, men fordi «barn er meget avhengig av de reaksjonene de får fra sine omsorgspersoner for å bygge opp et bilde av hvem de er, for å skape seg selv, for sin egen selvaktelse» (Bae, 1995, s. 131). Definisjonsmakten utøves ikke bare gjennom verbale ytringer som kategoriserer, men også gjennom voksnes væremåter som etablerer forhold til barns egne opplevelsesverden. I forbindelse med medborgerskapsteorien kan det forstås at disse væremåter preges av bevisste og ubevisste holdninger som overføres i møtet med andre.

Det fins andre forskningsarbeider som har dokumentert hvordan personalet ubevisst forskjellsbehandler barna. Palludan (2007) konkluderte for eksempel i sitt etnografiske feltarbeid i Danmark at personalet bruker to ulike konversasjonstyper i møte med barn: 1) *utvekslingstonen* som har en dialogisk karakter hvor barnet møtes som et subjekt; og 2) *undervisningstonen* der barnet snakkes til, i en belærende tone, og møtes som et lærende objekt (Palludan, 2007, s. 81). Ifølge Palludan ble barn med minoritetsbakgrunn møtt i mye større grad med undervisningstonen – uavhengig av språkkompetansene de måtte inneha. Ifølge forskeren handlet personalet ut ifra hvilke språklige forventninger de hadde til barna, og ikke den kompetansen de egentlig hadde. Denne ubevisste differensieringen i behandlingen er i tråd med de holdningene som Thun også snakker om. Dette er holdninger som bæres og ukritisk settes ut i praksis, og som gjør at det *alltid* verdsettes noen måter å være på. Det resulterer i en form for inkludering for noen, og ekskludering for andre.

I lys av medborgerskapsperspektivet forstår jeg sosiale forskjeller ikke som noe noen mennesker bærer med seg, men noe som er påført av andre. Sosiale forskjeller fremstår som en reaksjon eller en konsekvens på hvordan man blir vurdert av andre – mellom de som har definisjonsmakt og de som blir definert.

3.4 Equity – enda en begrepsavklaring

Et tilbakevendende begrep i portugisiske dokumenter og litteratur er *equidade* [equity]. Fordi jeg hverken finner en direkte oversettelse til norsk eller finner dette begrepet i norske dokumenter, velger jeg å forklare hva jeg legger i begrepet her. Equity er en form for rettferdighet som sikrer nettopp rettferdig behandling ved å anerkjenne at menneskene har forskjellige behov. Som tilsynelatende et paradoks, sikrer equity rettferdighet for alle ved å utøve forskjeller - satt på spissen forskjellsbehandle. Etter denne logikken vil likebehandling mellom ulike mennesker favorisere ulikhet.

I den portugisiske artikkelen «Barnehage fra et likeverd og equity perspektiv. En refleksjon om det juridiske rammeverket» (2021), stiller forfatteren Amélia Marchão spørsmål ved hvilke perspektiver som ligger til grunn i styringsdokumentene for barnehager. I denne sammenheng, skriver hun om hva equity i barnehagen betyr: equity er et resultat av at praksis, som er permanent evaluert, justeres i henhold til målene om sosial rettferdighet og livskvalitet, i en erkjennelse av forskjeller (Marchão, 2021, s.28). På denne måten er anerkjennelse av forskjellene et middel for å oppnå inkludering, og ikke mot eksklusjon eller diskriminering.

Forståelsen av equity-begrepet gir meg assosiasjoner til forståelsen av medborgerskap og hvordan dette ikke blir tilstrekkelig oppnådd i den juridiske sfære. Med det mener jeg at det ligger til grunn en forståelse av at det er flere ting som spiller inn på individets sosiale deltakelse. Med andre ord, selv om alle har like rettigheter, vet vi at disse rettighetene ikke alltid er like effektive for alle på samme måte. Som et eksempel kan jeg trekke frem en selvopplevd erfaring (som jeg viste innledningsvis). Selv om alle foreldre hadde like mye rett til å komme inn på barnehagens fellesarrangementer, oppdaget vi at noen foreldre *alltid* møtte opp, mens andre *aldri* kom. Det var blitt opparbeidet noen systematiske forskjeller tilknyttet deltakelsen i felleskapet. Det kan være mange grunner til det: informasjonen var ikke like tydelig for alle foresatte, fordi noen ikke behersket så godt norsk. Men det var også et mønster - vi ansatte kommuniserte bedre med de som kunne språket godt og som alltid dukket opp. Gjennom våre handlinger var vi dessverre med på å forsterke forskjellene. Fordi alle har forskjellige utgangspunkt og med forskjellig type bakgrunn som påvirker deres muligheter for deltakelse, lurer jeg på om et samfunn som styres av equitylogikken vil være mer rettferdig enn et samfunn som styres av likhetslogikken?

3.5 Noen oppsummerende refleksjoner

Både sosial ulikhet og sosial utjevning er begreper som favner bredt og som syns å egne seg til forenklinger som samler konsensus som: *ulikhet er dårlig og sosial utjevning er bra*. Alene bidrar de lite med en forståelse av hvordan sosial likhet som fenomen oppstår, og hvordan den kan korrigeres. De valgte teoretiske bidragene fører med seg perspektiver som åpner opp for kompleksiteten som utspiller seg i den sosiale sfæren, og som kan forårsake sosiale ulikheter. Å forstå hvor problemet kommer fra er halvveis å løse det.

Nancy Frasers sosialrettferdighetsteori åpner opp for kompleksiteten som preger sosial ulikhet. Hun reduserer ikke urettferdighet til økonomiske eller sosiale aspekter. Tvert imot argumenterer hun for

at disse samspiller med hverandre. I tillegg peker hun på hvordan maktforhold utspiller seg gjennom institusjoner og opprettholder urettferdige mønstre.

Medborgerskap realiseres utover en samling av offisielle rettigheter. Det er i den sosiale sfære at medborgerskap konkretiseres. Noen blir tatt med i felleskapet, andre blir forhindret fra medlemskap i samfunnet. Det er majoriteten som har makten til å inkludere eller ekskludere. Hva som gjør at noen inkluderes og andre ekskluderes er ikke alltid så lett å se. Holdningene er dekket av «normalitetens slør». Disse mønstrene videreføres i institusjoner og skaper forutsetninger for deltakelse i samfunnet.

Slik jeg forstår det har medborgerskap og Frasers sosiale rettferdighetsteori flere kontaktpunkter. Til felles ligger kritikken av et skjevt maktforhold mellom majoritet og minoritet som konstituerer en hindring tilknyttet sosial rettferdighet. Medborgerskapet harmonerer spesielt med den «intersubjektive betingelse» for deltakelse på like vilkår - som Fraser skriver om. Kort sagt handler det om å ha forståelse for at deltakelse i samfunnet eller medborgerskapet er begrenset av individers bakgrunn på mer enn én måte. Det er gjennom denne ubalansen at det skapes urettferdige og usynlige dynamikker som perpetueres gjennom institusjonaliserte normer, med verdihierarkier som systematisk verdsetter *noen* og nedvurderer *andre*. Begge teoriene argumenterer også for at en reell likeverdig deltakelse i samfunnet ikke må forutsette utviskingen av forskjeller, men heller å anerkjenne forskjellene. Dette henger sammen med Kasin og Bergføldts definisjon om sosial ulikhet som «noe urettferdig» - samtidig som dette er forskjeller som ønskes opprettholdt. Den portugisiske sosiologen Boaventura dos Santos oppsummerer dette nyanserte synet på likhet slik:

«People have the right to be equal whenever difference makes them inferior, but they also have the right to be different whenever equality jeopardizes their identity» (Santos, 1997, s. 120).

Jeg oppfatter det derfor slik at et inkluderende likeverd er et likeverd som anerkjenner våre forskjeller uten å produsere ulikheter. Med utgangspunkt i dette kan ikke sosialt utjevne tiltak rettes mot å endre mennesker, med det mål om å gjøre dem mer like eller å behandle alle like. Men heller bør tiltakene rettes mot å korrigere strukturen som systematisk opprettholder forskjeller ved å forhindre deltakelse på like vilkår. Det handler om å sjonglere mellom to perspektiver som kan virke motstridende: artikulere likhetstanken og beholde forskjeller.

Disse teoriene kan i første omgang virke alt for overordnede og distanserte fra barnehagepraksisen. Hverken Brochmann eller Fraser skriver om barnehagefeltet eller om barn. Brochmann skriver med utgangspunkt i det flerkulturelle Norge, og utfordringene knyttet til demokratiet som kommer derfra.

Begge skriver om det asymmetriske maktforholdet mellom majoritet og minoritet. De anerkjenner at et større mangfold må rokke ved det etablerte for å skape et mer rettferdig samfunn. Som følge av dette vil målet om universell likeverdig deltakelse i samfunnet, kreve at det stilles spørsmål ovenfor det usynlige som preger hvordan majoriteten møter minoriteter – og som gjør at noen blir valgt inn og andre stenges ute.

En annen faktor som forener begge teoriene og gjør dem etter mitt syn relevante på barnehagenivå, er at de stiller krav på institusjonsnivå. Dersom det er i institusjonene urettferdigheten føres videre, gjennom en «distinkt sortering av mennesker» (Brochmann, 2002, s. 76), vil barnehagen som samfunnsinstitusjon kunne være med på å opprettholde forskjeller eller bryte med dem. Palludan bekrefter nettopp dette, og Thun advarer mot de holdninger som personalet har med seg i møte med barn.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine metodologiske valg. En studie som har som mål å bidra med pålitelig kunnskapsutvikling, må legge frem på transparent vis de metodiske prinsipper og metoder som benyttes, samt en begrunnelse for valg av metode. Jeg inkluderer dokumentanalyse som metode og forståelse av kritisk diskursanalyse - en tilnærming inspirert av Faircloughs tredimensjonale modell. Jeg redegjør også for hvordan jeg styrker troverdighet av fortolkende forskning, samt arbeidet med å oversette.

4.1 Kvalitativ metode

Innen samfunnsvitenskapelig forskning finnes det to retninger for metoder: kvantitativ og kvalitativ forskning. Semantikken alene er ganske selvforklarende for hva metodene egner seg for: kvantitativ peker på kvantitet, mengde, størrelse - det vil si det som er målbart. Metoden tar dermed sikte på å samle inn konkrete data. Kvantitative data er strukturert, statistisk og tilsynelatende lett å lese – og kan derfor lettere danne grunnlaget for å trekke generelle konklusjoner. Kvalitativt peker på kvalitet, som har med egenskapene og karaktertrekkene å gjøre. Den sier noe om «spesielle kjennetegn eller egenskaper ved et fenomen som skal studeres» (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2016, s. 28).

Kvalitativ forskning samler derfor inn informasjon for å kunne beskrive, karakterisere, forstå et emne ved hjelp av inntrykk, meninger og synspunkter. Kvalitativ forskning fordyper seg i et tema ved å prøve å avdekke motivasjoner, ideer og holdninger. Selv om denne tilnærmingen gir et mer detaljert bilde og

forståelse av forskningsspørsmålene, blir det ofte vanskelig å analysere resultatene og ikke minst å sikre generelle konklusjoner.

Men hvordan velge metode? Prinsipielt avgjøres ikke metodevalg av personlige preferanser. I første omgang er det forskningens tema og problemstilling som danner grunnlaget for metodisk tilnærming (Repstad, 2007, s. 15 og Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 93). Men det er også andre aspekter som kan påvirke valg av metode: ressurser som penger eller tid kan «sette begrensninger for hva som er mulig å gjennomføre» (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 94). I tillegg kan det være nyttig å spørre seg om en er ute etter å undersøke en utbredelse, eller om målet er å innhente mer detaljert og utfyllende informasjon. Med utgangspunkt i problemstillingen som ligger til grunn i denne avhandlingen, har jeg valgt å bruke dokumentanalyse av styringsdokumenter med en kritisk diskursanalytisk tilnærming.

4.2 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er en kvalitativ metode hvor forskeren «gir visse tekster status av kilder eller data for selve undersøkelsen, på samme måte som feltnotater, intervjuutskrifter og liknende data» (Repstad, 2019, s. 103). På en måte kan det sies at feltarbeidet mitt er selve dokumentanalysen, og styringsdokumentene er selve empirien tilknyttet denne oppgaven.

Asdal & Reinersten skriver at «samfunnsfenomener forflyttes inn i og blir satt inn i dokumentform» og at et dokument «kan potensielt gripe inn i og forandre sine omgivelser og kontekster» (2020, s. 16-19). Etter min mening kunne ikke påstanden samsvare mer med hensyn til tematikken jeg har tenkt å undersøke: hvordan barnehagens sosiale utjevne rolle beskrives i dokumentene. Disse dokumentene antar en preskriptiv karakter. Ved å ha et mål om å redusere sosiale forskjeller viser ikke bare innholdet i dokumentene at man ønsker å påvirke *nået*, men i dokumentene ligger også et ønske om å påvirke samfunnet. Dokumentene jeg vil analysere er simultant en del av verden i dag som jeg vil forstå - og de bærer naturligvis en idé for fremtiden.

Selv om dokumentanalysearbeid prinsipielt er et teoretisk arbeid, tar den utgangspunkt i en aktiv og relasjonell handling som forutser forandring (Asdal & Reinersten, 2020, s. 15). I dette tilfellet betyr det at en kommisjon har vurdert og satt sammen styringsdokumenter på akkurat denne måten – som konstituerer en aktiv handling. Innholdet i dokumentene er ment for barnehagefeltet som vil påvirke de ulike pedagogiske praksisene – og som konstituerer en relasjonell handling som forutser forandring. Kort sagt, styringsdokumentene er i seg selv en aktiv handling som settes i bevegelse.

Dokumentene er ikke nøytrale: «politikk og byråkrati utøves i veldig stor grad ved hjelp og understøttelse av dokumenter» (Asdal & Reinersten, 2020, s. 146). Særlig de politiske dokumentene bærer med seg en visjon av hvordan verden skal være. Dessuten fordi leserne ikke er nøytrale i møte med teksten (Asdal & Reinersten, 2020, s. 22), er dokumentene til en viss grad *aldri* ferdig definerte. Ved å være utarbeidet av *noen få*, men med implikasjoner for veldig mange over lang tid, skriver styringsdokumentene seg inn i et maktforhold. Det er imidlertid viktig å nevne at dette maktforholdet ikke er statisk, men dynamisk - både fordi de som produserer dokumentene (makteiere) og mottakerne (barnehagelærere) kan tolke teksten forskjellig. Dette maktforholdet er avgjørende for at jeg velger å benytte meg av kritisk diskursanalyse som en tilnærming til dokumentanalysen.

4.3 Kritisk diskursanalyse

For meg som har portugisisk som morsmål, assosierer jeg ordet *diskurs* med det å holde tale for et publikum. Denne konnotasjonen ovenfor diskurs har man også hatt på norsk, men forsvant i bruk, og er ikke vanlig i dagligtale lenger. Begrepet brukes som regel filosofisk, og det er også brukt i lingvistik. Ifølge Norsk Akademis Ordbok (2022) betyr diskurs innenfor filosofi, sosiologi og litteraturvitenskap en «helhet av oppfatninger, talemåter som er typisk for et fagområde, et intellektuelt miljø e.l.». Diskurs er «en type metasamtale som inneholder strukturerte overbevisninger, rasjonaliseringer, logikker og kunnskapsformer som alle i et samfunn forholder seg til når de fatter beslutninger, argumenterer og prioriterer» (Widerberg 2001, s. 138). Det handler om et system av regler og koder som gjør at noen bestemte ytringer og handlinger blir oppfattet som naturlige og derfor blir akseptert – i motsetning til andre. Innen diskurs-begrepet, avspeiler ikke språket virkeligheten, men snarere «produserer virkeligheten» (Aakvaag, 2008, s. 309-310). For sine bærere er den derimot «virkelighetskonstituerende» (Neumann, 2001, s. 177). Dette skriver seg inn i sosialkonstruktivistiske teorier: det betyr at måten vi observerer og tolker verden på er en sosialkonstruksjon – begrenset av kulturen som omgir oss, og den epoken vi er en del av.

Diskursanalyse er en metode som tilbyr forskeren metodiske verktøy ved å inkorporere de historiske forholdene som diskursen ble produsert i - og fortolker meningskonstruksjoner. Gjennom diskursanalysen er det mulig å gå forbi det bokstavelige innholdet i teksten og undersøke institusjonaliserte forestillinger om verden.

I min dokumentanalyse støtter jeg meg imidlertid på den kritiske diskursanalysen. Som navnet tilsier er en kritisk diskursanalyse ikke bare en deskriptiv oppgave, men også et normativt prosjekt. Ved å være problemorientert undersøker den «hvilke ideologiske interesser teksten tjener» (Skrede, 2017,

s. 23). Skrede nevner at «alle diskursanalytiske tilganger er opptatt av språk og kommunikasjon, men ikke nødvendigvis helt ned på setningsnivå» (Skrede, 2017, s.12). Den kritiske diskursanalysen skiller seg fra diskursanalyse ved å operere både på den lingvistiske komponenten, og ved å ofte trekke ut makro-sosiologiske teoretiseringer. Den ser på tre dimensjoner i dialektiske samspill: sosiale strukturer, sosiale praksiser og sosiale begivenheter (Skrede, 2017, s. 46–47). Det vil si at gjennom kritisk diskursanalyse vil jeg ikke nøye meg med å lete etter beskrivelser tilknyttet sosial utjevning ovenfor barnehagen, men heller spore opp hvilke forståelser av disse fenomenene som ligger implisitt i styringsdokumentene - i et større samfunnsrelatert spørsmål.

4.3.1 Faircloughs tredimensjonale modell – et metodisk verktøy

I min kritiske diskursanalyse av de to barnehageplanene vil jeg støtte meg på Faircloughs tredimensjonale modell. For Fairclough (i Skrede, 2017, s. 39) er målet med kritisk diskursanalyse å få en dypere forståelse av hvordan samfunnet opererer på en fordelaktig måte for noen, mens for andre produserer den uønskede effekter. I tillegg etterstreber den å eliminere det som skaper de uheldige effektene. Slik jeg ser det henger dette tett sammen med målet om sosial utjevning: å oppdage hva som forstyrrer likheten i samfunnet, for så å kunne omvende det. Ved å anvende en kritisk diskursanalyse av forståelser for sosial utjevning i styringsdokumentene for barnehager, ønsker jeg å dekonstruere de aktive konvensjoner om hva som skaper sosial ulikhet og om hva som kan utjevne sosiale forskjeller. Hva ligger implisitt i måten sosial utjevning og sosial ulikhet artikuleres? Hvilke forståelser dominerer? Og hva er det som ikke tas med i betraktning? I tillegg vil jeg også sammenligne Portugal og Norge for å undersøke om disse forståelser er forskjellig.

Den tredimensjonale kritisk-diskursanalyse-modellen av Fairclough (Skrede, 2017, s. 24-40) bygger bro mellom tre forskjellige analytiske tradisjoner: lingvistiske studier gjennom nærlesing av teksten, sosial praksis som noe menneskelig produsert, og den makrososiologiske analysen der det ses etter forbindelser mellom kollektiv praksis og sosiale strukturer.

Norman Fairclough foreslo sin tredimensjonale modell først i 1989 og forbedret den senere i 2003 (Skrede, 2017, 29-34). I den første modellen heter de tre dimensjonene: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. I den nye modellen gir Fairclough nytt navn til dimensjonene: sosiale begivenheter, sosial praksis og sosial struktur (Skrede, 2017, s.33). Disse nye merkelappene på dimensjonene er ifølge Skrede et forsøk på å forbedre begrepet og begrepsforståelsen. Innholdsmessig er det ikke store forskjeller tilknyttet den gamle og den nye modellen. Den nye modellen er såpass lik innholdsmessig

at forfatteren selv går med på at den gamle modellen fortsatt kan brukes. Jeg velger å gjengi disse etter den gamle modellen.

Tekst er det første nivået i analysemodellen og som selvsagt står nærmest teksten. Den tar utgangspunkt i Michael Hallidays språklige analyserammeverk: systemisk-funksjonell lingvistikk [Systemic Functional Linguistics, SFL] som foreslår at språk utfører tre metafunksjoner: «en idéasjonell, en interpersonlig og en tekstuell funksjon» (Skrede, 2018, s.30). Idéasjonell handler om hva og hvordan en idé eller budskap formidles; interpersonlig sier noe om relasjonen som etableres mellom teksten og leseren; og tekstuell funksjon har å gjøre med hvordan budskapet er kjedet sammen til et meningsfullt hele eller det semiotiske budskapet (Skrede, 2017, s. 30 og 47). I den nye modellen erstatter Fairclough *teksten* med *sosiale begivenheter*. Dette for å klargjøre at sosiale begivenheter ikke bare består av tekster, men at tekster *alltid* er en del av sosiale begivenheter (Skrede, 2017, s. 32).

Diskursiv praksis er det andre nivået. Det bygger videre på tekstanalysen, hvor analysen beveger seg over setningsnivå. Her rettes søkelyset på konteksten der teksten blir produsert og konsumert, det vil si konteksten fortolkningen skjer i. Da jeg var barnehagemedarbeider og ny i Norge hadde jeg en annen forutsetning (jeg befant meg i en annen kontekst) for å kunne tolke rammeplanen enn den jeg nå har som utdannet barnehagelærer og erfaring som pedagogisk leder. Ifølge Skrede handler diskursiv praksis om «hvor diskurser sirkuleres, endres og reproduseres» (Skrede, 2017, s.32).

Det siste leddet i den tredimensjonale modellen til Fairclough heter *sosial praksis*. Det handler om forbindelse mellom diskurs og den bredere sosiale virkeligheten (Skrede, 2017, s.31). I denne fasen blir andre samfunnsfaglige begreper satt i dialog med diskurs: makt og ideologi. Dersom en diskurs blir institusjonalisert betyr det at et sett med praksis, utsagn eller forståelser blir formalisert og akseptert, og dermed blir en del av den sosiale strukturen. Hvis diskursen ikke blir utfordret eksisterer den i en tilstand av hegemoni.

Sentralt i Faircloughs kritiske diskursanalyse ligger en forståelse av asymmetriske maktforhold i samfunnet, og dermed et maktkritisk perspektiv på tekstens sosiale funksjon. På denne måten vil en kritisk diskursanalyse undersøke «hvordan visse ideologier naturaliseres og fremstår som det beste eller det eneste alternativet» (Skrede, 2017, s.29). Dette punktet er slik jeg ser det avgjørende, fordi det er nettopp identifiseringen av det dominerende (kanskje til og med hegemoniske) som muliggjør for alternativer og motstand – og med andre ord åpner opp for å skape motdiskurser.

Jeg tolker det dithen at dersom diskurser er de usynlige institusjonaliserte forståelser, kan det kanskje sies at de som skriver styringsdokumentene ikke nødvendigvis skaper diskurser, men heller reproducerer den diskursen de beveger seg i. De er tross alt også en del av den sosiale strukturen. Det er imidlertid viktig å presisere at i likhet med den udefinerte dimensjonen ved dokumentene, så er heller ikke diskursene statiske. Det betyr at dokumentene kan både reprodusere og nyskape – avhengig av hvilke tolkning som gjøres og settes i bevegelse.

4.4 Hvordan jeg anvender Faircloughs tredimensjonale analyse

Norman Faircloughs tredimensjonale modell er etter min mening et sammensatt teoretisk og metodisk forslag. Fairclough foreslår flere verktøy som egner seg for å støtte analysen underveis - tilknyttet de forskjellige nivåene. Men som Skrede nevner er det ikke nødvendig å anvende alle de analytiske begrepene. Her gjelder det å ta valg som nyttiggjør analysen (Skrede, 2018, s.58). I min kritiske diskursanalyse tilpasser jeg derfor Faircloughs modell etter oppgavens formål. Jeg tar likevel i bruk flere aspekter av hans modell i min dokumentanalyse. For ordenskyld vil jeg i analysen (kapittel 5) anvende nivå en og nivå to av kritisk diskursanalyse samtidig - i tilknytning til tekstutdragene fra barnehageplanene.

4.4.1 Tekstanalyse

I det første nivået *tekst*, ser jeg på tekstutdrag som knytter seg til sosial utjevning og sosial ulikhet i rammeplanen for barnehagen og OCEPE – i Portugal og i Norge. Gjennom en lingvistisk tilnærming ser jeg på subjektet i utdragene og grad av forpliktelse til mottakeren av teksten. Jeg ser også på hvilke ord som velges og som eventuelt utelates i teksten. I den forbindelse gjør jeg bruk av de analytiske begrepene foreslått av Fairclough: modalitet, normalisering og passivering og antagelser (Skrede, 2017).

Modalitet er avledet av ordet «måte» og referer til hvordan taleren uttrykker fakta og holdninger, og i hvilken grad dette forplikter leseren (mottakeren) til budskapet. Her kan det skilles mellom «utveksling av kunnskap» og «utveksling av aktiviteter». Den første uttrykkes gjennom påstander og spørsmål; Den andre gjennom beordringer eller krav (Fairclough i Skrede, 2017, s. 49). De grunnleggende modalitetsmarkørene er modale verb, som for eksempel: skal, må, bør. Disse sier noe om måten noe blir uttrykt på og legger opp til forskjellige forpliktelsesnivåer til mottakeren. Et eksempel på dette kan være: «du skal spise opp», «du bør spise opp» eller «du kan spise opp». Den første fungerer mer forpliktende (nærmere som en ordre) enn den andre, som virker mer som et råd.

Sistnevnte inntar en mulighetsposisjon preget av åpenhet: mottakeren får valget om å spise opp eller ikke.

Men modalitet handler ikke bare om forpliktelse som skapes ovenfor mottakeren, men også om graden av forfatterens tilslutning ovenfor den kunnskapen som kommuniseres. Dette kaller Fairclough epistemisk modalitet (Skrede, 2017, s. 49-51). Det sier altså noe om forfatterens forhold til sannheten som produseres: det kan være tvil eller ikke. Slik jeg forstår det, jo sterkere grad av tilslutning i teksten, jo mer oppfattes det som en sannhet av mottakeren. I tillegg til epistemisk modalitet, skiller Fairclough også deontisk modalitet, som handler om utveksling av en aktivitet. En høy grad av deontisk modalitet oppfattes dermed som en ordre, noe som skal gjøres - mens en påstand med svak deontisk modalitet oppfattes heller som et tilbud. Ifølge Skrede er det å se etter modale verb en effektiv måte å analysere politisk retorikk på – nettopp fordi den fungerer som en pekepinn for implisitt kunnskap og avdekker «hvilket verdenssyn som postuleres som sann og gyldig» (Skrede, 2017, s. 50).

Både normalisering og passivering viser til grammatiske strukturer i teksten som skjuler noe – enten aksjonene eller aktørene. Med *normalisering* refereres det til når prosesser fremstilles som ting eller enheter - isteden for prosesser. Dette gjøres ved å bruke substantiver som erstatning for verb (Skrede, 2017, s. 48). Aktører kan også bli skjult eller gjort mindre synlige i setningene preget av en passivkonstruksjon. Ved å gjøre subjektet i setningen passivt, tones ned graden av ansvaret i handlingen. Dette kan gjøres av ulike grunner. Ifølge Skrede - i kritisk diskursanalyse blir bruken av normalisering og passivering tolket som noe ideologisk – noe som «ønsker å dreie fremstillingen i en bestemt retning» (Skrede, 2017, s. 49). Et eksempel på dette er når prosessen globalisering blir fremstilt som et substantiv, og dermed ignoreres de politiske beslutningene som har påvirket fremgangen eller utfoldelsen av globalisering.

Basert på Halliday anvender Fairclough (i Skrede, 2017, s. 55-56) begrepet *antagelser* i sine tekstanalyser. Det handler om grunnforståelser hvor det forventes at samtalepartneren har – eller den som er mottakeren (tolkeren) har i møte med teksten. Ifølge Skrede kommuniserer vi stadig gjennom antagelser i hverdagen. Vi støtter oss i antagelser fordi det er både praktisk og tidsbesparende å droppe ytterlige forklaringer om oppfatninger og meninger. Fairclough skiller mellom to typer antagelser: eksistensielle antagelser og verdiantagelser. Den første referer til antagelser om hva som eksisterer, og den andre innebærer en verddivurdering om «hva som er godt eller ønskverdig». Slik jeg forstår det, kan det sies at eksistensielle antagelser produserer virkeligheten og verdiantagelser produserer normative forestillinger. For min analyse er det å se etter antagelser i barnehageplanene et kraftig

grep, med det formål om se etter hva som antas som en del av realiteten - samt hva som implisitt regnes som godt.

Ved å gjøre bruk av de annalistiske grep ovenfor, ser jeg ikke bare på hva som sies, men på hvordan det sies. Antagelser, normaliseringer, hvordan leseren forpliktes til teksten og forfatterens tilslutning til det som kommuniseres gjennom analyse av tekstens modalitet, er gode indikasjoner for å avsløre intensjoner og forståelser bak det bokstavelige. For alt dette anser jeg tekstanalyse som den mest avgjørende delen i min kritiske diskursanalyse av barnehageplanene.

4.4.2 Analyse av den diskursive praksisen

I det andre nivået ser jeg på hvem som produserer teksten, hvem mottakeren av teksten er og i hvilken sosial kontekst dette foregår i. I den forbindelse gjør jeg bruk av det analytiske begrepet intertekstualitet.

Begrepet intertekstualitet som analyseverktøy blir brukt i denne delen av min analyse (Skrede, 2018, s. 51-52). Som navnet tilsier, viser den til relasjonen mellom tekster. Intertekstuelle relasjoner kan forekomme på en latent måte (skjult) eller være manifeste (åpenlyse). Manifest intertekstualitet foregår når det refereres til andre bøker eller forfattere. Latent intertekstualitet er når det trekkes andre tekster implisitt – til forskjell for erklært. Dette kan foregå på bevisste og ubevisste måter. Ifølge Fairclough er nytten av intertekstualitet, i en kritisk diskursanalyse, å oppdage intertekstuelle koblinger, samt hvilke ideologiske interesser de representerer. I henhold til min dokumentanalyse vil forekomster av intertekstualitet tegne koblinger som setter dokumentene i en annen kontekst enn den først blir lest i. For eksempel, dersom OCEPE (portugisisk barnehageplan) trekker inn OECD-rapporter, rekontekstualiserer dette OCEPE. Min tolkning av teksten må dermed ta dette med i betraktning.

4.4.3 Analyse av den sosiale praksisen

I den siste delen av analysen ser jeg på maktforholdet som preger den sosiale praksisen der diskursen aktiveres. Den sosiale praksisens fremstår for meg i seg selv som en drøfting av funnene i den første og andre delen av kritisk diskursanalyse. Denne tredje dimensjonen vil dermed inngå som en integrert del av drøftingspunktet i denne studien.

4.4.4 Andre kommentarer

Sentralt i Faircloughs kritiske diskursanalyse ligger et maktforhold som gjennom språk utformer og påvirker den sosiale og materielle verden. Asymmetrien i maktforhold virker spesielt relevant i henhold til temaet knyttet til dokumentanalyse. I opphavet til dokumentene er innehaverne av makt *par excellence* – byråkratene som skriver dokumentene. På den motsatte enden av maktskalaen, finner vi barn og familier med utsatt sosioøkonomisk status: nemlig de som dokumentene rettes mot. Selv om innholdet av tekstene er tolket av barnehagefeltet - gjelder kravene, tiltakene og endringene de foreskriver nemlig barna. Til tross for at premisset er å bekjempe sosial ulikhet, er maktsymmetrien påfallende: mellom de som har definisjonsmakt til å tolke verden og velger å korrigere den, og på den andre siden de som er påvirket av den.

Fairclough fremhever samfunnets diskursive kompleksitet. Gjennom den (re)produseres og forandres samfunnet på ulike nivåer. Den påvirker produksjonen av kunnskapen, konseptuelle strukturer, så vel som sosiale subjekter og deres relasjoner imellom. Slik jeg forstår den kritiske diskursanalysen til Fairclough, så etablerer diskurser et aktivt forhold til virkeligheten: i tillegg til å representere den, konstruerer den meninger for den. I denne sammenheng virker diskursforståelse også relevant i forbindelse med teorien om den sosiale sfære der medborgerskap og deltakelse på like vilkår utformes og praktiseres. Dersom diskurser konstruerer måten å se verden på, begrenser de også måten å være i verden på. På usynlig vis – så tillater og begrenser diskurser hva som kan sies og gjøres, av hvem, når og hvor. De dominerende diskursene privilegerer noen versjoner av å være, og opprettholder dermed de eksisterende maktforhold og sosiale strukturer. Noen diskurser er så inngrodd at det er vanskelig å se hvordan man kan utfordre dem, nettopp fordi det er vanskelig å problematisere det som forstås som den mest *naturlige* orden av ting. Likevel er diskurser ikke evigvarende, og motstand og forandring er mulig nettopp fordi de kan oppdages og analyseres. Ved å stille spørsmål om forholdet mellom diskurs, og på måten mennesker tenker eller føler (subjektivitet) og hva de kan gjøre (praksis), er kritisk diskursanalyse relevant både for å forstå de som har makt til å inkludere og ekskludere, men også ovenfor ens egen følelse av tilhørighet og deltakelse i samfunnet.

På grunn av dette fremstår kritisk diskursanalyse i denne studien både som en metode og et teoretisk rammeverk. Dette fungerer som en metode da den hjelper meg med å sortere teksten og tolke den utover det bokstavelige. Den inntar et teoretisk perspektiv når den får meg til å stille kritiske spørsmål ovenfor de ulike ideologier og dens posisjon i et maktforhold. Slik jeg ser det er det ikke mulig å bruke kritiske diskursanalytiske metodiske prinsipper uten å ta i bruk de underliggende epistemologiske perspektiver som konstituerer den. På denne måten er kritisk diskursanalyse *alltid* både metode og teori.

4.5 Første tilnærming til dokumentene - en klype kvantitative verktøy

Jeg begynte tilnærmingen til dokumentene med en *enkel og tentativ nøytral* gjennomlesing av dokumentene. Med det mener jeg at jeg leste dokumentene en første gang, med det mål om å bli introdusert til innholdet i dokumentene. Under første lesing noterte jeg ned noen stikkord, begreper, temaer og umiddelbare refleksjoner. Dette ga meg et overblikk over dokumentene. Men det skulle vise seg at den første gjennomgangen ikke var helt den samme for begge barnehageplanene. Med erfaring fra norsk barnehage i over ti år vil jeg si at jeg er godt kjent med den norske rammeplanen for barnehager. Blant annet fordi rammeplanen blir brukt for å utarbeide årsplanen for barnehagen. Den er ofte utgangspunktet for avdelingsmøter og personalmøter, og brukes aktivt for å legitimere arbeidsmåtene i hverdagen. Til tross for at jeg er fra Portugal har jeg hverken studert eller jobbet i barnehager i Portugal – og jeg har derfor aldri lest det portugisiske styringsdokumentet tidligere. Av disse grunnene er de første lesingene av dokumentene som analyseres naturligvis annerledes.

Selv om min dokumentanalyse er en kvalitativ metode, er det sider ved de kvantitative metodene som med fordel kan inkorporeres i den metodologiske prosessen. Asdal & Reinersten (2020) nevner at «dersom tekstkorpuset blir digitalt og søkbart blir det enklere å avgrense materiale på» (2020, s. 23). Digitalisering gjør det mulig på kort tid å kvantifisere hvor ofte et ord blir brukt og i hvilke sammenhenger. Dette kan være et betydelig supplement som hjelper forskeren å systematisere datamengder, samt å få effektivt oversikt på kortere tid enn gjennom tradisjonelt vis. Etter det første møte med dokumentene brukte jeg søkbar funksjonen og noterte i en tabell hvor ofte begreper og ord forekom i dokumentet. Jeg noterte også ned hvor i dokumentet det lå. En slags grovsortering som hjalp meg i en første fase med å systematisere datamengder, samt å opparbeide meg en rask oversikt sammenlignet med tradisjonell lesing. Dette gjorde det mulig å kunne sammenligne styringsdokumentene ganske tidlig i prosessen: for eksempel ved å sammenligne hvor ofte et begrep er brukt og i forbindelse med hvilket tema.

4.6 Forskningens troverdighet: Validitet, reliabilitet og forskerrollen

Innenfor forskningsetikk ligger begrepene reliabilitet og validitet. Validitet sier noe om gyldighet til datamaterialet i henhold til problemstillingen som skal undersøkes. Johannessen, Tufte og Christoffersen sier at validitet «dreier seg om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke» (2016, s. 230). Det stilles krav til korrespondensen mellom beskrivelser og den sosiale virkelighet den uttaler seg om (Silverman i Skrede, 2018, s. 156). Man vil som regel øke validiteten til en studie - jo flere kilder forskeren klarer å bake inn, jo bedre blir forskningen. Likevel vil dette alltid

være begrenset av studiens størrelse. I forbindelse med min dokumentanalyse har jeg gjentatte ganger stilt spørsmålene: er kilden relevant for å belyse problemstillingen? Og analyserer jeg det jeg tror jeg analyserer?

Reliabilitet dreier seg om «nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten den samles inn på og hvordan de bearbeides» (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 36). Med andre ord har den med forskningsresultatene pålitelighet og troverdighet å gjøre. Reliabilitet handler også om etterprøvbarehet – om konklusjonen (resultatet) hadde vært den samme dersom den ble utført av noen andre. Knyttet til det skriver Bratberg at «jo mer vekt som legges på tolkning, jo større vanskeligheter står analysen overfor når det gjelder *reabilitet*» (i Skrede, 2017, s. 158, original kursivering). Etterprøvbarehet er utfordrende på grunn av tolkningsarbeidet som gjøres, utvalg av tekster og teorien som brukes for å drøfte resultatene. Dessuten fordi sosiale forhold endres mye fortere enn det biologiske, vil det være vanskelig å gjenta samme studie nøyaktig. Det er derfor viktig å huske at disse begrepene (reliabilitet og validitet) stammer fra de eksakte vitenskapene, samt de positivistiske retningene av forskningen. Det vil derfor ikke være hverken rettfærdig eller lønnsomt å dømme kritisk kvalitativ forskning ut ifra de samme parameterne (Golafshani i Skrede, 2017, s. 160)

Selv om etterprøvbarehet (som i betydning å repeteres) er vanskelig å sikre i kvalitative studier, er det noen aspekter knyttet til dokumentanalyser som bidrar til å høyne reliabiliteten. Dersom dokumentene i analysen er offentlige, ligger de ofte tilgjengelig, statiske og uendret for alle – uavhengig av forskerens innblanding (Skrede, 2017, s. 159). Kildekritiske vurderinger er også en viktig dimensjon. Og i den forbindelse må det tas i betraktning formålet med dokumentet, og hvem mottakeren regnes å være. Slike faktorer spiller inn på hvordan dokumentet blir skrevet, og bør dermed også påvirke forskerens tolkning. For eksempel er rammeplanen for barnehager skrevet for et barnehage-fagmiljø og det forventes at de som leser den skal ha en type kunnskap som gjør de i stand til å forstå noen av de begrepene som er i bruk på en bestemt måte. Denne forventningen harmonerer med begrepet *antagelser* som Fairclough anvender i sine tekstanalyser (i Skrede, 2017, s. 55-56). Det er en form for grunnforståelse som forventes at samtalepartneren har. Hva som er en del av en felles forståelse knyttet til et begrep er derimot aldri helt sikkert.

Når det gjelder kritisk diskursanalyse finnes det andre grep som øker reliabiliteten og som jeg vil benytte meg av. For eksempel vil en «detaljert presentasjonen av datamateriale» og «gjengivelse av lengre sitater fremfor korte oppsummeringer og parafresinger» (Silverman i Skrede, 2018, s. 159), minske faren for å løsrive teksten fra den aktuelle sammenheng og misbruke innholdet etter det som best passer inn i analysen. Det vil også styrke reliabiliteten til studien i hvilken grad leseren kan gå

analysen i sømmene – det vil si, forstå hvilke steg som ble tatt i undersøkelsen som førte til konklusjonen.

4.6.1 Personlige oppfatninger

Knyttet til reliabilitet og validitet ovenfor en analyse ligger også forskerens personlige oppfatninger. Som vist tidligere er forskeren aldri nøytral. Min forforståelse vil prege hvordan jeg leser tekster - på måter som jeg ikke kan forutse. Det «finnes ikke noe slikt som en objektiv analyse av tekster» (Fairclough i Skrede, 2018, s. 160). Det virker derfor som et nødvendig etisk grep å være så transparent som mulig, blant annet ved å legge frem min egen bakgrunn og forforståelse av tematikken. Dette gjør jeg av etiske grunner, men også for å kunne løsrive meg fra mitt eget ståsted i møte med dokumentene. Ved å anerkjenne min posisjon har jeg større mulighet til å ta avstand fra den og finne andre svar enn det jeg forventer å finne. En slik holdning vil hjelpe meg å opprettholde en «åpen nysgjerrighet og kritisk distanse» (Asdal & Reinersten, 2020, s. 25) gjennom hele prosessen, og støtte meg i å være oppmerksom på detaljer og nyanser. I tillegg vil en slik arbeidsrutine kunne gi meg «et godt grunnlag for grundige og vesentlige analyser» (Asdal & Reinersten, 2021, s. 159). Andre grep for å øke reliabiliteten til en dokumentanalyse er å kontinuerlig stille spørsmål ovenfor min egen oppfatning og lesing, samt til selve teksten, for eksempel: *Hva prøver teksten å oppnå? Finnes det andre måter å lese den på?*

4.6.2 Å arbeide med å oversette

Traduttore, Traditore er en italiensk aforisme som betyr at alle oversettelser ikke kan unngå å være uoppriktige. Man forråder tanken til forfatteren, som er en del av den originale teksten. Det betyr ikke at enhver oversetter med hensikt endrer meningen på teksten, men heller at det alltid er en dimensjon som er preget av oversetterens holdning. Til grunn ligger oppfatningen om at det ikke er mulig å oversette den fulle dybden av meninger, følelser og ulike kontekster slik originalverket hadde til hensikt. Å oversette handler om mer enn å være i besittelse av nokså gode språkferdigheter, og den vil alltid miste noe på veien.

Translatologien (studier av oversettelse) operer med to former for oversettelse. Den ene heter konkordant og betegner en tekstnæroversettelse som oversetter omtrent ord for ord med hensikt i å komme tett på originalteksten. Den andre heter idiomatisk og legger vekt på å gjengi mening, og forsøker dermed å tilpasse oversettelsen slik at den ligger tettest mulig på språket det oversettes til. Her gjelder det enten «ord for ord» eller «mening for mening». Fordi min analyse har som mål å nettopp avdekke meninger, forståelser og intensjoner, ofte dekket med et slør av normalitet, vil jeg

anvende så langt det lar seg gjøre en «ord for ord» (konkordant) oversettelse – nær originalteksten. En undersøkelse av meningen ligger implisitt i selve dokumentanalysen.

Forståelse av begrepet diskurser har også bidratt med nye perspektiver tilknyttet det å oversette. De største utfordringene oppstod når jeg kom over uoversettelige begreper. Knyttet til det har jeg stilt spørsmål om i hvilke grad min analyse av portugisiske dokumenter oversatt til norsk er underlagt to tolkninger: først min egen oversettelse fra portugisisk (mitt morsmål) til norsk (andrespråk); og deretter min fortolkning (meningsskapende) i lys av teoretiske kontekster. Slik jeg ser det blir oversettelsen enda mer kompleks når ikke-åpenbare-oversettbare begreper dukker opp med ulike nyanser – som i seg selv er meningsformidlere og som kan bidra til eksisterende diskurser.

Et eksempel på utfordringene jeg møtte med oversettelsesarbeidet var oversettelsen av det portugisisk ordet *equidade* (equity på engelsk). Den forekom flere ganger i portugisiske dokumenter og jeg fant ikke en direkte oversettelse av ordet på norsk. Den inneholder dimensjoner av likhet og likeverd i seg selv, men den er ikke bare akkurat det. I dette tilfellet valgte jeg å bruke den engelske oversettelsen *equity*.

Ved å anerkjenne disse utfordringene, vil jeg fremheve mitt skjerpede etiske ansvar for hvordan jeg siterer materialet som kun er gjengitt på portugisisk. I tillegg, for å overkomme disse vanskelighetene, la jeg frem min tvil da det oppstod utfordringer med oversettelsesarbeidet. Oversettelsesarbeidet var ikke bare mer krevende, men bidro også positivt med alternative tilnærminger i tolkningen av teksten – som jeg muligens ikke ville ha kommet over ellers.

4.8 Refleksjon: dokumenter er ikke bare byråkrati

Asdal og Reinersten (2021) skriver at «om vi vil forstå samfunnet, er det å studere og forstå dokumenter avgjørende» (s. 14). Det nevnes også av Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) at dokumenter sier noe om forfatterens virkelighetsforståelse (s. 97). Dette får meg til å tenke på oppgavens tverrfaglighet. Selv om oppgaven utvilsomt tar utgangspunkt i barnehagefeltet, beveger den seg inn i den sosiologiske arenaen. Sosial utjevning knyttet til barn gjør, slik jeg ser det, at disse dokumentene ikke bare sier noe om nåtiden, men har også som mål å være foreskrivende for tiden som kommer.

Den tyske teologen og pedagogiske filosofen Schleiermachers spurte i 1826: «Hvad vil den ældre generation egentlig med den yngre?» (i Rothuizen og Togsverd 2015, s. 249). Det grunnleggende pedagogiske spørsmålet retter seg ikke bare til oppdragelse ovenfor hvert enkelt barn, men refererer til i vid forstand, om hva og hvor vi vil med sivilisasjonen. Hvordan den nåværende generasjonen velger å oppdra den neste generasjonen sier noe om hvilken samfunnsretning vi ønsker å bevege oss mot. Miljøkrisen aktualiserer nødvendigheten av å tenke nytt om forbruk, og polariseringen av samfunnet aktualiserer nødvendigheten av å skape empati, tro og tillit til hverandre. Hva vi vil med neste generasjon sier noe om hvem vi er i dag og hvor vi vil eller er på vei. Dette stemmer overens også med «den kritisk diskursanalysens interesse i å analysere både mikrososiologiske og makrososiologiske forhold» (Skrede, 2018, s.59). Dette er i utgangspunktet pedagogiske og faglige grunnlags spørsmål, men også eksistensielle spørsmål - om hva som er godt og verdifullt i livet.

4.9 Utvalg av dokumenter eller tekstmateriale

Selv om jeg har hentydet til hvilke dokumenter som skal analyseres i dette studie (barnehageplaner), mener jeg det er nødvendig med en presisering knyttet til det portugisiske dokumentet. Som nevnt i kapitlet 2.2 - i Portugal er ansvaret for barnehagefeltet delt mellom Arbeids- og solidaritetsdepartementet (for barn mellom null og tre år) og Kunnskapsdepartementet (fra tre år og frem til skolestart). Det finnes dermed to barnehageplaner: en for småbarnsbarnehagene og en for førskolebarn. Med hensyn til denne til denne studiens størrelse ser jeg med nød til å ta et valg mellom å fokusere på de to barnehageplanene. Tatt i betraktning at i denne studien ligger også intensjonen om å utføre en komparativ studie mellom de to landene, velger jeg å analysere det dokumentet som i likhet med Rammeplanen i Norge, er underlagt kunnskapsdepartementet: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

5.0 Analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere dokumentene: rammeplan for barnehagen (KD, 2017) og OCEPE (Ministério da Educação, 2016) for å se etter forståelser av hvordan barnehagen er sosialt utjevne. For gjennomføringen av dette studieprosjektet er begge dokumentene alt for omfattende for en kritisk diskursanalyse. Med utgangspunkt i dette ser jeg dermed etter tekstutdrag som knytter seg til en sosial utjevne tematikk. Disse er sjeldent direkte relatert til det å utjevne sosiale forskjeller, men de viser en forståelse som eksplisitt eller implisitt har noe å gjøre med å håndtere forskjeller.

Jeg vil innlede dette analysekapitlet med å skissere noen likheter og forskjeller mellom de to barnehageplanene: hvem produserer de, en kort beskrivelse av innhold og oppbygging av planene. I tillegg vil jeg presentere tabellen som inkluderer en oversikt over de ulike begrepene, og som avdekker hyppigheten av disse begrepene i dokumentene.

Deretter vil jeg gjennomføre en kritisk diskursanalyse (støttet i Faircloughs tredimensjonale modell) av disse dokumentene - tilknyttet temaet i fokus. Jeg utføre del en (tekst) og del to (diskursiv praksis) av modellen adskilt. Den tredje dimensjonen (sosiale praksis) inngår som en del av oppsummeringen og diskusjonen av de identifiserte diskurser. Til slutt vil jeg gjøre en sammenligning av begge analysene.

Jeg vil i min analyse av dokumentene ikke bare se på konkrete beskrivelser der barnehagens sosiale utjevning rolle forekommer, men jeg vil også se etter forståelser av sosial utjevning med utgangspunkt i teorien - anvendt i kapittel tre. Oppsummert vil jeg se etter forståelser som henger sammen med Frasers sosiale rettferdighets teori, basert på hva som skaper og hindrer målet om deltakelse på like vilkår for alle. Jeg vil også se etter forståelser av medborgerskap – som noe som skapes i møte med andre.

5.1 En begynnende sammenligning av barnehageplanene

I både Portugal og Norge er barnehageplanene en forskrift til loven, og har derfor en sentral plass i barnehagens virksomhet. I Norge definerer barnehageloven at barnehagens «*ier kan tilpasse rammeplanen til lokale forhold*» (Barnehageloven 2005, § 2) - noe som åpner for en viss fleksibilitet. Samtidig fastslås det at «*med utgangspunkt i rammeplan for barnehagen skal samarbeidsutvalget for hver barnehage fastsette en årsplan for den pedagogiske virksomheten*» (Barnehageloven 2010, § 2) - noe som forplikter barnehagen til å følge rammeplanen. I Portugal er barnehagelærere oppmuntret til å følge OCEPE i det daglige arbeide i barnehagen. I begge landene er rammeplanen og OCEPE offentlige styringsdokumenter som skal støtte barnehagelærere i planleggingen av den pedagogiske hverdagen for sin unike barnegruppe. Den har derfor stor innvirkning på hvordan barnehagelærere og ledelsen i barnehager forstår sin rolle. Både den norske barnehagen og den portugisiske barnehagen (fra tre år) er underlagt Kunnskapsdepartement og ses dermed på som et første steg i et helhetlig utdanningsløp.

5.1.1 Hvem produserer barnehageplanene

En tydelig forskjell mellom rammeplanen og OCEPE er knyttet til hvem som har produsert dokumentene. Mens forfatter(e) av rammeplanen er ukjent(e), er OCEPE forfattet og tydelig identifisert: Isabel Lopes da Silva (koordinator) Liliana Marques, Lourdes Mata og Manuela Rosa (2016,

s.2). Hvem som produserer teksten, eller rettere sagt, hvor konkret forfatteren av teksten er, er særlig relevant i forbindelse med analysen av den diskursive praksisen (andre trinn i Faircloughs tredimensjonale modell). Jeg vil dermed utdype dette senere i analysen av dokumentene.

5.1.2 Beskrivelse av innhold og struktur

Den norske rammeplanen er delt inn i ni kapitler: 1) Barnehagens verdigrunnlag, 2) Ansvar og roller, 3) barnehagens formål og innhold, 4) Barns medvirkning, 5) Samarbeid mellom hjemme og barnehage, 6) Overganger, 7) Barnehagen som pedagogisk virksomhet, 8) Barnehagens arbeidsmåter, og 9) Barnehagens fagområder. Den er 64 sider lang, inkludert innholdsfortegnelse og notatsider til slutt.

Den portugisiske barnehageplanen er nesten dobbelt så lang som den norske: den er 112 sider lang. OCEPE er bygget opp av tre hovedkapitler: 1) Generelle rammer, 2) Innholdsområder og 3) Utdanningskontinuitet og overganger. Den inkluderer også et forord skrevet av daværende statssekretær João Costa - nåværende kunnskapsministeren. Deretter ligger en introduksjon som oppsummerer hva som kan forventes å finne under de forskjellige hovedkapitlene. På slutten av hvert kapittel gjengis også noen forslag til refleksjon i oppsummeringstabeller. Gjennom hele dokumentet er det også inkludert lenker til andre tekster. Etter hovedkapitlene ligger det en ordliste med definisjonen av noen begreper brukt i OCEPE. Helt til slutt ligger en litteraturliste. OCEPE skiller seg også fra den norske rammeplanen i formen den presenterer noe av teksten på. Det introduseres enkelte høydepunkter i margene som fremhever det som må forstås som hovedideene.

5.1.3 Hva blir sagt, hvor og hvor ofte?

Som tidligere nevnt i metodekapitlet begynner jeg tilnærmingen til dokumentene med en gjennomlesing av dokumentene, etterfulgt av å bruke ordsøk verktøyet – dette for å gi meg et overblikk i teksten. Jeg ser da på nøkkelbegreper som knytter seg til tematikk i analysen: sosial ulikhet og sosial utjevning. Jeg ser også på variasjoner av de ordene og andre begreper som nærmer seg tematikken som: sosiale forskjeller, likhet, ulikhet, likestilling, sosial rettferdighet, sosiale klasser, sosiale forskjeller, likeverd, like muligheter og deltagelse. En slik kategoriserende arbeidsmåte tillater meg også å utføre en begynnende sammenligning mellom de to barnehageplanene.

Informasjonen fra dette søket skjematiserte jeg i tabeller som gir en rask oversikt av: hvor mange ganger et bestemt begrep blir brukt, i tilknytning til hvilke kapitel det forekommer, samt noe utdrag. Jeg har forsøkt å forene de to tabellene for de to ulike barnehageplanene i en forenklet tabell:

Begrep (og variasjoner)	Rammeplanen	OCEPE
Sosiale forskjeller	1	0
Sosiale klasser	0	1
Likestilling og likeverd	11	12
Ulikhet	2	1
Like muligheter	3	8
Inkludering	4	3
Ekskludering	0	2
Diskriminering	4	4
Deltakelse	24	18
Aktivt medborgerskap	0	1
Medborgerskap	0	11
Rettferdighet	0	2
Urettferdighet	0	2

Tabell 2: Frekvensen av forskjellige begreper i de barnehageplanene.

Tabellen ovenfor var en god start, men utbyttet ble fort begrenset. Det var en begrensning ved ordsøket at enkelte ord ble brukt i forskjellige kontekster, og hadde dermed ulike meninger som ikke kom frem i tabellen. For eksempel «deltakelse» forekommer ofte, men det kan også referere til mangt: til barns «aktiv deltagelse i samfunnet» (KD, 2017, s. 8), men også til personalets «deltakelse i barnas lek» (KD, 2017, s. 21). Andre begreper brukes også noen ganger alene og andre ganger i forbindelse med andre begreper. Som for eksempel: like muligheter på portugisisk består av ordet likestilling og muligheter. Dette gjør at antall ganger likestilling forekommer i tabellen ikke er reell. I slike tilfeller opplyser opptellingen av ord ingenting og kan i verste tilfelle være misvisende. Det kan konkluderes med at ordtellingssøk er et godt første skritt for å få en oversikt over tematikken, men har ingen stor verdi utover dette.

Likevel er det interessant å se på data som viser avvik. Et av tilfellene er begrepet medborgerskap som forekommer totalt ti ganger i OCEPE, men det forekommer ikke en eneste gang i rammeplanen. Jeg kan ikke la være å lure på om dette bare skyldes en ordforrådsvariasjon, eller om det kan være en indikasjon på noe som angår selve innholdet. Disse tilfellene vil jeg se nærmere på videre i analysen.

5.1 Kritisk diskursanalyse av Rammeplanen

5.1.1 Tekst

Den tydeligste formuleringen om barnehagens sosiale utjevne rolle er å finne i barnehagens verdigrunnlag (også omtalt som barnehagens samfunnsmandat), i kapitlet Livsmestring og helse i Rammeplanen. Dette er også et ledd i barnehagelovens paragraf 2 (Barnehageloven 2005, § 2) - noe som styrker kravets relevans:

«Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen. Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing» (KD, 2017, s. 11).

Modalverbet «skal» i starten av begge setningene konkretiserer kravet. Den sosiale utjevningfunksjonen til barnehagen skal ikke bare operere som en tilfeldig bivirkning som kan eller ikke kan forekomme. Barnehagen er forpliktet til å «ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller». Med verbet «bidra», forstår jeg at barnehagen med sin handling, skal virke, medvirke eller yte sin hjelp til å utjevne sosiale forskjeller.

Påstanden rettes mot barnehagen – men tydeliggjør ikke *hvem* i barnehagen. I det andre kapitlet i rammeplanen som definerer ansvar og roller, kan det leses at «rammeplanens øvrige kapitler inneholder plikter for barnehagens personale og omfatter alle som arbeider i barnehagen (KD, 2017, s. 15). I den forbindelse tolker jeg det slik at sosial utjevning er et kollektivt ansvar. Det vil si at den er en felles prosess som preger alle i institusjonen. Jeg lurer imidlertid på om kravet i mangel av en mer konkret ansvarliggjøring kan gjøre at *ingen* tar ansvar. Eller at sosial utjevning bli sett på som noe som foregår parallelt med barnehagevirksomheten – en form for naturlig konsekvens av den regelmessige driften av institusjonen.

I utdraget over nevnes også helsefremmende og forebyggende funksjoner – noe som kan forstås som to sider av samme sak. Barnehagen skal virke fremmende på helse og forhindre uhelse. Konjunksjonen «og» mellom «helsefremmende og forebyggende» og «bidra til å utjevne sosiale forskjeller» i utsagnet ovenfor er mindre tydelig. Gitt at dette er første setning i kapitlet, kan det tolkes som at det bare er en innføring eller beskrivelse av to separate målsettinger som barnehagen har og som faller innenfor det aktuelle kapitlet. En annen forståelse er at disse fenomenene henger sammen. En norsk rapport om kunnskapsoversikt om sosial ulikhet i helse viser at «helsen er jevnt over dårligere og levealderen kortere blant mennesker med kort utdanning, lav inntekt og lav yrkesstatus» (Dahl mfl., 2013, s. 13).

Helsedirektoratet (2015) viser at det er det sterke sammenheng mellom lav sosioøkonomisk status og psykologisk utvikling hos barn, som viser seg blant annet i den kognitive utvikling og språkutvikling. Det er altså en sterk sammenheng mellom sosioøkonomisk status og helse. I denne sammenheng kan leseren spørre seg selv om den sosiale utjevningsrollen i barnehagen handler om å hindre og redusere forskjellene knyttet til helseaspektet. Utdraget forekommer som sagt i delkapittelet «Livsmestring og helse». Livsmestring forstås som å mestre livet, det vil si å beherske et godt liv for seg selv. Det virker som at en åpenbar forutsetning for å ha et godt liv, må en ha god helse som forutsetter en god utvikling. I den forbindelse kan en sosial utjevne funksjon forstås som at barnehagen ikke skal la den sosioøkonomiske konteksten produsere systematiske forskjeller i helsetilstanden.

Videre i utdraget trekkes det inn fysisk og psykisk helse (KD, 2017, s. 11) – aspekter som knyttes i første omgang opp mot den helsefremmende og forebyggende funksjonen til barnehagen. Når det gjelder barnehagens sosiale utjevne funksjon er ikke koblingene åpenbare. Oppgaven med å utvikle barns «følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing» (KD, 2017, s. 11) kan knyttes til å utjevne sosiale forskjeller. Med det mener jeg at barnehagen ved å støtte barn i å utvikle følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing, underbygger muligheten til å ta del i fellesskapet.

Videre i rammeplanen

Kapitlet «barnehagens verdigrunnlag» (KD 2017, s. 7-12) tilbyr andre aspekter som kan knyttes til det å utjevne sosiale forskjeller. Generelt kan det sies at disse aspektene er koblet opp mot en forståelse av det relasjonelle mellom voksne og barn. I tillegg tar disse også i betraktning den flerkulturelle variasjonen i gruppen, og hva det kan bety for å skape like muligheter og for deltakelse i fellesskapet. Her er noen eksempler:

«Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (KD, 2017, s. 7).

«Økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap» (KD, 2017, s. 8).

«Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv» (KD, 2017, s. 8).

«Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og

medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter» (KD, 2017, s. 8-9).

«Barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet» (KD, 2017, s. 9).

«Alle skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen. Personalet må reflektere over sine egne holdninger for best mulig å kunne formidle og fremme likeverd og likestilling» (KD, 2017, s. 10).

I de utsagnene ovenfor gjentas en del av den samme lingvistiske strukturen som jeg har identifisert tidligere. Modalverbet «skal» forekommer i fem av de seks utdragene – noe som er et høyt forpliktende. Utsagnene har derfor en høy deontisk modalitet, i betydning at den pålegger en aktivitet. Subjektet som kravet rettes mot er også barnehagen – altså hele institusjonen som sådan. Den største nyanseskjellen på et lingvistisk nivå finnes i den siste leddsetningen i siste utdrag. Det skiller seg ut en presisering av subjektet – hvem kravet er rettet mot. Det er «personalet» som er den direkte mottakeren. Personalet gjøres ansvarlig i å reflektere over egne holdninger, for å øke barns muligheter for likeverd og likestilling. Oppnåelsen av det ovennevnte målet avhenger av personalet.

En variasjon på modalitetsnivå er bruken av «er» i tredje sitatet: «Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet ...» (KD, 2017, s. 8). En strategi jeg har brukt for å undersøke nyansene som ulike modaleverb har, er å eksperimentere med å bytte dem ut med andre modaleverb, og lese setningene igjen. Legg merke til forskjellene mellom eksemplene: «Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet ...» (KD, 2017, s. 8), *barnehagen skal også være en forberedelse til aktiv deltagelse*; eller *barnehagen bør også være en forberedelse til aktiv deltagelse*». Slik jeg ser det «er» inntar en beskrivende funksjon. I setningen sier predikativet «en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet» noe om hva barnehagen «er». Det kommer frem en beskrivende tilstand om barnehagen ved å nærmest produsere en realitet. Her konstateres det at barnehagen har denne funksjonen, men at den blir fremstilt som en tilstand, og ikke som noe som krever en from for handling eller aktivitet. Med andre ord barnehagen «er» i seg selv, «en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet ...». Dette utdraget angir en normativ beskrivelse som angir nærmest en tilstand - mer enn en oppgave barnehagen og personalet har. Dermed bygger ikke utdraget noe grad av forpliktelse overfor leseren fordi denne blir ikke ansvarliggjort i prosessen – og mottakeren må ikke følge opp denne tilstanden. Denne setningen er imidlertid et eksempel på det Fairclough kaller «epistemisk modalitet», som viser den høye tilslutningen mellom produsenter av teksten, og det som

kommuniseres. I dette tilfelle får setningen en posisjon som en påstand: produsenten av teksten kommuniserer realiteten som en sannhet.

En annen lingvistisk variasjon er bruken av modalverbet «må» i siste setningen (i det siste utdraget) - til forskjell for «skal»: «Alle skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen. Personalet må reflektere over sine egne holdninger for best mulig å kunne formidle og fremme likeverd og likestilling» (KD, 2017, s. 10). Med tanke på at «skal» brukes såpass ofte i rammeplanen, kan jeg ikke la være å undre meg over hvorvidt det endrer modaliteten tilknyttet påstanden. Jeg oppfatter «skal» som svært forpliktende, nesten som en ordre. Når det gjelder verbet «å måtte» ble jeg litt usikker. For å undersøke betydningen av «må» i setningen, har jeg slått opp verbet «å måtte» i ordboka. Her kunne jeg lese at: «å måtte» brukes for å uttrykke subjektets nødvendighet eller plikt ovenfor noe (naob.no). Med andre ord er subjekt i setningen tvunget eller nødt til å gjøre en handling. Slik jeg ser det tar den bort valgmulighet fra leseren, og graden av forpliktelse er dermed høy. Personalet er altså pliktet til å «reflektere over sine egne holdninger ...». I sitatet ovenfor kan «må» også forstås som en betingelse for at noe skal skje: dersom målet om at «alle barn skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen» skal innfris, «må» personalet «reflektere over sine egne holdninger ...». Og hvis denne tilslutningen er riktig, kan det forstås som at dersom personalet ikke reflekterer over egne holdninger kan det føre til nettopp det motsatte: formidle at barn har forskjellige verdi, og være diskriminerende. Slik jeg ser det har påstanden en høy grad av instrumentell forpliktelse til leseren: ved å ikke bare holde personalet ansvarlige, men ved å gjøre dem til en betingelse for å nå målet.

Angående siste sitatet er det også interessant å se på dobbeltbetydningen av å «reflektere»: «personalet må reflektere». Å reflektere er å tenke grundig over noe. Selv om å reflektere er en aktivitet som kan settes i gang av noen andre, som for eksempel i et personalmøte, forutsetter den en grad av individuelt engasjement for å virkelig få tak i sine holdninger. I forbindelse med verbet «å reflektere», kan jeg ikke la være å tenke på eventuelt andre betydninger som ordet måtte ha, og som kan være nyttig å se på i denne sammenhengen. En annen mening av «å reflektere» er å kaste eller sende lys tilbake, det vil si at man reflekterer det man tar innover seg selv. Ved å reflektere over egne holdninger, spørres barnehagepersonalet både om å se innover seg selv, men også å vurdere hva man avspeiler – eller reflekterer mot andre.

Dette henger tett sammen med det andre sitatet som allerede er nevnt: «Økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap» (KD, 2017, s. 8). Sitatet henviser seg ikke direkte til noen. Slik jeg tolker

det, så har sitatet en epistemisk modalitet ved at den er utformet som en påstand. Sitatet inneholder høy grad av tilslutning ved å kommunisere flere *sannheter*: 1) det er «økt mangfold og individualisering», 2) det krever «demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger», og 3) «til å leve sammen i fellesskap». En annen måte å forstå dette på er at «økt mangfold og individualisering», endrer måten «å leve i fellesskap» på. Med «respekt for forskjeller og positive holdninger», forstår jeg det som at dersom det ikke tilrettelegges for dette, kan nettopp det motsatt skje: ekskludering i møtet med forskjeller.

Utdragene ovenfor tegner en forbindelse mellom personalet og barnets muligheter for likeverdig deltakelse i fellesskapet. Personalet må både tilrettelegge for barns deltakelse i form av å «oppmuntre» barn til å delta, men også ved å gå i seg selv for å forstå hvordan egne holdninger kan være med på å styrke likeverd og likestilling. Slik jeg tolker det, dersom det fastslås at det er en årsakssammenheng mellom personalets refleksjon og formidling av likeverd og likestilling; kan det også utledes at i fravær av en refleksjon kan den motsatte konsekvensen oppstå. Det vil si å formidle at barn har forskjellig verdi, og dermed være diskriminerende.

I delkapittelet «Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte», som hører til kapitlet «Barnehagen som pedagogisk virksomhet» står følgende:

«Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder» (KD, 2017, s. 40).

«Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling» (KD, 2017, s. 40).

«Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger» (KD, 2017, s. 40).

Igjen brukes modalverbet «skal» som øker graden av forpliktelse, og subjektet er barnehagen. Oppsummert kreves det at barnehagen tilpasser kontinuerlig sitt pedagogiske tilbud etter barnas behov for å sikre barna et likeverdig tilbud som inkluderer sosial deltakelse. Dette harmonerer med viktigheten av deltakelse på like vilkår som vi har sett tidligere. Den kontinuerlige tilpasningen etter

behov har paralleller med equity-logikken. Det vil si at et equity-tilbud vurderer hvert enkelt barn og tilpasser responsen etter hvert barn.

Kapittelet «tilrettelegging av det allmennpedagogiske» anvender imidlertid ikke en equity-logikk for alle. Som det kan forstås ut ifra siste utdrag rettes den spesielle tilretteleggingen mot de barna som mangler noe, og som trenger av den grunn ekstra støtte, eller tilpasset tilbud i en avgrenset periode. Slik jeg tolker utdraget over, er hindringen til barns likeverdige deltakelse i felleskapet skapt av en mangel hos barnet. I denne sammenhengen synes ikke institusjonens kulturelle mønstre og personalets holdninger å være tatt med i betraktning som et mulig hinder i situasjonen - tvert imot er de en del av løsningen ved å arbeide «målrettet og systematisk» med barnet. I forbindelse med barns deltakelse og personalets rolle kan det leses at personalet skal «støtte barnas aktivitet, engasjement og deltakelse i fellesskapet» (KD, 2017. s. 21).

Barns aktive deltakelse forekommer også i rammeplanen i tilknytting til barns rett til medvirkning:

«Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, jf. barnehageloven § 1 og § 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1. Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen» (KD, 2017. s. 27).

Utdraget ovenfor bruker modaleverb «skal»: noe som viser en deontisk modalitet, det vil si at den kommuniserer en aktivitet. Subjektet som skal gjennomføre aktiviteten er barnehagen. Den nest siste setningen fastslår at barn «skal få mulighet til aktiv deltakelse». Dette tolker jeg ikke som en beskrivelse av realiteten, og heller ikke som noe som tas for gitt. Tvert imot, tolker jeg at grunnen til at det nevnes er nettopp for å presisere at ikke alle barn får muligheten til å delta på lik linje. Den «muligheten til deltakelse» må bli tilrettelagt for eller tillatt av andre. Det samme skjer når det sies at «barn skal få erfare å få innflytelse». Disse bestemmelsene skrives med henvisning til andre tekster, og vil bli tatt med i neste fase av analysen.

5.1.2 Analyse av den diskursive praksisen

I henhold til den metodiske modellen til Fairclough vil analysen av den diskursive praksisen bygge videre på de tolkningene jeg har opparbeidet i tekstanalysen. Jeg har tidligere sett på hvordan teksten er bygd opp og hvordan den kommuniserer. Jeg vil nå se på hvem produsenten av teksten er, og konteksten teksten er produsert i - inkludert forekomster av «manifest intertekstualitet» og «latent

intertekstualitet» (som jeg redegjorde for i kapitlet 4.4.2). For ordens skyld har jeg valgt å formulere overskrifter i form av spørsmål jeg svarer på. Konklusjonen av analysen konstituerer den siste delen av analysen.

Hvem har produsert rammeplanen?

Rammeplanen har ingen tydelige produsenter, i den betydning at leseren ikke kan vite hvem som har skrevet rammeplanen. Det finnes derimot både på den første og siste siden av rammeplanen en henvisning til utdanningsdirektoratet. På den første siden kan det leses i en direkte henvisning til leseren: «Du finner til enhver tid en oppdatert versjon av rammeplanen på udir.no/rammeplan» (KD, 2017, s. 1). Etterfulgt av logoen til utdanningsdirektoratet. På siste side kan det leses at rammeplanen er «utgitt av Utdanningsdirektoratet 2017» (KD, 2017, s. 64). På side tre kan det leses i en hjemmel at rammeplanen er fastsatt av Kunnskapsdepartement (KD, 2017, s.3). Det vil si at rammeplanen er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet som er underlagt Kunnskapsdepartement. Dette tydeliggjøres i rammeplanen på side tre med henvisning til en hjemmel. Det vil si at rammeplanen ikke kan tilskrives enkelte personer, men *hele* utdanningsdirektoratet som er et organ underlagt Kunnskapsdepartement – som er igjen underlagt den norske regjeringen.

Slik jeg ser det er rammeplanens nærmeste forfatterskap utdanningsdirektoratet som ligger under Kunnskapsavdelingen, og dette tildeler rammeplanen en større legitimitet på grunn av makten institusjonene har. Ved å være produsert av direktoratet, eller til og med av departement, antyder man også ideen om at innholdet i rammeplanen er ubestridt - og samler konsensus. Det blir derfor vanskeligere, eller i det minste mindre naturlig å utvikle et kritisk blikk på lesingen av rammeplanen.

Når det er sagt, så har jeg gjennom arbeidet med denne masteroppgaven nettopp anvendt et kritisk blikk på innholdet og ordene som blir brukt i rammeplanen. Min erfaring derimot, som barnehagelærer i en kommunal barnehage, er at rammeplanen blir brukt i redegjørelsen av årsplanen og er utgangspunkt for prosjekter uten at det stilles noen spørsmål om innholdet. Det reflekteres ikke nødvendigvis over hva slags type dokument dette er. Slik jeg ser det er rammeplanen et dokument som skal dekke mange aspekter og innta mange roller på en gang: den har et normativt innhold, den er virkelighetsbeskrivende, samtidig som den også er et politisk produkt. Dermed burde den alltid være gjenstand for kritisk analyse.

Hvilken kontekst blir rammeplanen produsert i?

Stortingsmelding nr. 19 (2015-2016) «Tid for lek og læring: bedre innhold for i barnehagen» (KD, 2016) konsentrerer seg om barnehagens innhold og oppgaver. I dette dokumentet legger regjeringen frem «sitt forslag til overordnede føringer for det kommende arbeidet med ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (KD, 2015-2016, s. 8) – dagens rammeplan. Tidlig i stortingsmeldingen vises det til OECDs gjennomgang av Norges barnehagepolitikk: den norske barnehagen roses, men det blir også påpekt en del utfordringer av betydning for kvaliteten på barnehagens innhold, og det foreslås derfor at styringsdokumentene bør blir tydeligere på dette (KD, 2015-2016, s. 13). Senere kan det leses noe som harmonerer nettopp med denne formuleringen: regjeringen ønsker en ny «rammeplan som skal legge tydeligere føringer for det arbeidet som gjøres i hver enkelt barnehage» (KD, 2015-2016, s. 14).

Jeg skal ikke her foreta en analyse av dette dokumentet, men det er interessant å se kort på hva som nevnes om sosiale forskjeller. Under kapitlet: «tidlig innsats for å oppdage og hjelpe barn som trenger ekstra støtte» står det følgende: «forskning viser blant annet at sosiale forskjeller i grunnleggende kognitive ferdigheter er minst i førskolealder, og tiltakene for å utjevne forskjellene er enklere å implementere på et tidlig tidspunkt enn i senere faser av oppveksten» (KD, 2015-2016, s. 55). Forskningen det henvises til er rapporten: *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Dette er en kunnskapsoversikt utarbeidet av Sabine Wollscheid (2010). Bakgrunnen for dette prosjektet er St.meld. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. Rapporten redegjør for kunnskap om hvordan tidlig innsats og andre tiltak gjennom oppveksten kan motvirke frafall i videregående opplæring. Det legges størst vekt på «tiltak som er rettet mot elevgrupper som har størst risiko for ikke å fullføre videregående opplæring (elever med lave skoleprestasjoner, med lavt utdannede foreldre, minoritetsspråklige elever, gutter og yrkesfagelever)» (Wollscheid, 2010, s. 8). Slik jeg ser det, så gir dette barnehagen en kompensatorisk rolle i et sosialt utjevningsspektiv. Men dette kommer ikke tydelig frem, og jeg klarer ikke å spore denne konnotasjonen i analysen av rammeplanen.

Forekommer det intertekstualitet?

Det første tilfelle av intertekstualitet i tilknytning temaet om sosiale forskjeller eller sosial utjevning er en form for latent intertekstualitet, det vil si at det ikke eksplisitt henvises til den *en annen* tekst som utsagnet bygger på. Utsagnet er: «Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (KD, 2017, s. 11). Dette forekommer ordrett som et ledd i barnehagelovens paragraf 2 (Barnehageloven 2005, § 2).

Det andre tilfelle av intertekstualitet i dokumentet er manifest – det vil si at det gjøres eksplisitt henvisning til andre tekster. Henvisningen går ikke dybden, men viser at barns rett til medvirkning (gjennom deltakelse og innflytelse på barnehagens daglige virksomhet) er i henhold til «*barnehageloven § 1 og § 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1*» (KD, 2017. s. 27). Det betyr at barns rett til medvirkning utledes fra disse instanser med juridisk makt. I kronologisk rekkefølge er disse: Barnekonvensjonen ble ratifisert i Norge i 1991 og den ble inkorporert i norsk lov i 2003. Artikkel 12 omhandler barns rett til medvirkning og deltakelse. Barns rett til medvirkning blir i 2005 inkorporert i barnehageloven: «barns rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger» (*barnehageloven § 1*) og «Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet» (*barnehageloven § 2*). Denne type intertekstualitet som forekommer, underbygger betydningen av barns deltakelse i felleskap.

5.1.3 Konklusjon av analysen om rammeplanen

Jeg vil nå konkludere analysen med å oppsummere hovedpunktene i analysen, og forsøke å identifisere mulige diskurser i rammeplanen tilknyttet sosial utjevning i barnehagen. Dette utgjør samtidig den siste delen av Faircloughs tredimensjonale modell: analyse av den sosiale praksis.

Jeg har identifisert flere aspekter som kan knyttes til det å utjevne sosiale forskjeller: like muligheter, anerkjennelse, inkludering, viktigheten av at alle barn føler seg sett, anerkjent, og oppmuntret til å delta i fellesskap - uavhengig av bakgrunn. Alle disse begrepene blir omtalt under ulike deler i rammeplanen og harmonerer med målet om et mer rettferdig samfunn, støttet opp under forestillingen av et likeverdig medborgerskap gjennom deltakelse på like vilkår. Imidlertid er ikke sammenhengen mellom disse aspektene og utjevning av sosiale forskjeller tydelige. Et konkret svar på hvordan barnehagen kan fungere som sosialt utjevnende forblir ubesvart. På grunn av dette finner jeg ikke nok belegg i analysen til å identifisere diskurser om sosial utjevning i barnehagen i rammeplanen. Med unntak av diskursen som blir til - gjennom nettopp sitt fravær av ytterlige forklaringer: nemlig at barnehagen i seg selv er sosialt utjevnende.

Etter min mening kan mangelen på dypere begrunnelser om hvordan barnehagen fungerer som sosialt utjevnende, frembringe ideen om at kampen mot ulikhet går hånd i hånd med det å gå i barnehagen. Med andre ord at barnehagen er sosialt utjevnende i seg selv – uansett. Liv Alice Pope er av samme oppfatning, og legger til at dersom det pedagogiske arbeidet med å utjevne forskjeller forblir uproblematisert, kan det «i verste fall risikerer å opprettholde sosiale forskjeller» (Pope, 2011, s. 115).

I tillegg til denne diskursen finner jeg andre diskursive tendenser som kan knyttes til teorien presentert i kapittel 3.0. Barns deltakelse i felleskapet fremstår som et kollektiv og individuelt ansvar i rammeplanen. Rammeplanen viser den gjennomgående viktigheten av å tilrettelegge for barns deltakelse i felleskapet - gjennom medvirkning og gjennom å støtte opp under barns rett til å uttrykke seg selv om sitt daglig liv. I forbindelse med mål om barns deltakelse, legges ansvaret i stor grad på personalet på to ulike måter: de må støtte opp og oppmuntre barn direkte med å delta, og de må reflektere over egne holdninger. Ved å pålegge personalet å støtte opp under barna ved å delta, vises det at barn har forskjellige forutsetninger for å delta. Ved å pålegge personalet å reflektere over egne holdninger, fremtrer det individuelle ansvaret alle har i møte med barn – for å kunne formidle og fremme likeverd og likestilling, kommuniseres det at personalet kan selv være til hindring ovenfor barns deltakelse (KD, 2017, s. 10).

Dette harmonerer både med den intersubjektive betingelsen til Nancy Frasers (2019) sosial rettferdighetsteori og Thuns (2015) anbefaling om et utvidet medborgerskapsperspektiv i barnehagen. Det stemmer overens med Frasers teori fordi det legges til grunn at noen institusjonaliserte kulturelle mønstre systematisk kan nedvurdere enkelte kategorier av mennesker – og på denne måten undergrave «deltakelse på like vilkår» (Fraser, 2019, s. 227). Og det passer sammen med de «taushetene» Thun (2015) skriver om når det kreves at personalet reflekterer over egne holdninger – nettopp for å avdekke disse «taushetene». Taushetene er de ubevisste holdninger som gjør at personalet møter barn på forskjellige måter og dermed kan føre til uheldig differensiering, som til syvende og sist, kan oppleves ekskluderende for barn. Begge forestillingene om deltakelse på like vilkår realiseres i den sosiale sfære – den første opprettholdes i institusjonens struktur og den andre gjennom individet.

Dersom det godtas at sosial utjevning realiseres gjennom konkretiseringen av deltakelse på like vilkår for alle, kan det sies at det ligger til grunn en forståelse om at sosial utjevning foregår i møte med institusjonen, i form av det kollektivet, så vel som en individuell forpliktelse.

Selv om den sosiale utjevningende rolle til barnehagen fremstår konkret utformet i rammeplanen for barnehagen, foreligger innholdet noe diffust. For til tross for prioriteringer i teksten og intertekstualitet med barnehageloven, står det lite konkret om hva slags sosiale forskjeller barnehagen skal forebygge; og om hvordan barnehagen kan fungere som sosialt utjevningende. Hvilke sider ved barnehagepraksisen kan virke sosialt utjevningende? Fungerer barnehagen alltid sosialt utjevningende? Eller kan barnehage også reproducere sosiale forskjeller? Hva skal barnehagelærere forstå med begreper som sosiale forskjeller og utjevning av disse i barnehagefeltet? Handler det om å redusere betydningen av de forskjellige

sosioøkonomiske bakgrunnene til barna i barnehagen, eller handler det om å unngå at barns forskjeller blir til ulikheter? Til syvende og sist vil jeg ikke la være å fundere over konsekvensene dersom barnehagen ikke handler bevisst med å motarbeide sosiale asymmetrier - vil de kunne forsterke de sosiale forskjellene?

5.2 Kritisk diskursanalyse av OCEPE

5.2.1 Preamblet til OCEPE

OCEPE (ME, 2016) innledes med et preambel skrevet av daværende statssekretær João Costa - nåværende kunnskapsministeren. Denne delen av teksten skiller seg ut fra resten av dokumentet ettersom den er skrevet av en politiker. Det er to tekster med ulike forfattere og det kan forstås at disse tjener ulike formål. Det virker riktig og relevant å skille mellom preamblet og resten av OCEPE-teksten. Derfor vil jeg gjennomføre tekstanalysen (del en) og analysen om den kritisk diskursive praksisen (del to), adskilt fra resten av dokumentet. Når det er sagt, anser jeg dette som et godt utgangspunkt for å starte analysen, og for å forstå hvilke visjoner og forståelser som ligger til grunn om rollen til barnehagen som samfunnsinstitusjon, i et sosialt utjevnet perspektiv.

«Å satse på utdanning som hovedfaktor for menneskelig og sosial utvikling betyr å tro at det ikke finnes noen livsfase der utdanning ikke er avgjørende. Voksne som er fullt i stand til å utøve aktivt medborgerskap er de som forblir våkne for å oppfylle sine behov for opplæring og kulturell berikelse» (ME, 2016, s.4).

Slik lyder den første setningen i preamblet – som åpner innholdet i OCEPE. Først noen betraktninger om språklige konstruksjoner: det er ingen tydelige subjekt i setningen. Det vil si, teksten henviser ikke til et aktivt subjekt. Det er ikke snakk om hvorvidt personalet eller barnehagen møter barn på ulike måter. Her hevdes det ting på et overordnet nivå, hvor virkeligheten konstitueres. «Å satse» på portugisisk har en konnotasjon til det å gamble: man satser høyt eller lavt, man setter inn penger, tid eller andre ressurser på noe som kan gi en form for avkastning. I dette tilfelle kommuniseres det som en vinnende satsing fordi «utdanningen» vil prege «alle livsfaser» - den er «avgjørende». Deretter kobles det opp mot det å bli voksen, og målet er å forme individer som kan «utøve aktivt medborgerskap». I utdraget anerkjennes viktigheten av å «være i stand» til å delta, men den legger alt ansvar på individet: det er de «voksne» som må holdes «våkne» for å oppfylle de behovene som fører til medborgerskap. Det henvises videre i avsnittet til at å dyrke lærelyst i begynnelsen av livet er et viktig verktøy for utvikling. Til slutt vil jeg påpeke et bemerkelsesverdig fravær i første avsnitt: hverken barn eller barnehagen er nevnt. Slike lakuner i teksten er også gjenstand for tolkning, og vil også

kommunisere noe til leseren. I dette tilfellet kan det forstås som om at det som betyr mest kommer etter barnehagen. Barndommen er spesielt viktig i et fremtidsperspektiv.

Selv om jeg nevner i metodedelen at lengre sitater øker reliabiliteten til en dokumentanalyse, ser jeg meg allikevel noen ganger nødt til å forkorte dette for å spare plass:

«Utdanning er ikke en aktivitet som starter i en alder av seks år, og i dag er det bare fornuftig å planlegge barneskole når den bygger på et integrert arbeid som tar hensyn til hele perioden fra null til seks års alder» (ME, 2016, s. 4).

«Denne perioden er kritisk for utvikling av grunnleggende læring, så vel som for utvikling av holdninger og strukturering av verdier for fremtidig læring» (ME, 2016, s. 4).

«En barnehage av kvalitet er en prediaktor for suksess på skolen og livskvalitet for unge og voksne» (ME, 2016, s. 4).

«Alle studier peker på at intervensjon ved første tegn på vanskeligheter, er en avgjørende faktor for å fremme suksess på skolen. Å handle før skolestart kan være avgjørende for mange barn, og derfor kommer den nye OCEPE samtidig som vi forbereder universaliseringen av barnehagen fra 3-årsalderen» (ME, 2016, s. 4).

Utdragene over har som resten av teksten ingen tydelig subjekt. Det siste punktet inneholder et tilfelle av *manifest intertekstualitet* ved å nevne «alle studier». Selv om dette konstituerer en åpenbar overdrivelse – ingen har lest alle studier - kan den likevel ha en overbevisende virkning. Selv om leseren kan forstå at «alle studier» er for mange, vil det implisitt introdusere ideen om at det er enighet i forskningsfeltet om budskapet som kommuniseres – slik kan det skape at forståelsen blir tatt for gitt. Et mindre innslag av manifest intertekstualitet er henvisningen til universaliseringen av barnehagen fra 3-årsalderen. Dette er et mål som har hatt som siste vedtatt tiltak, å innføre gratis barnehageplasser fra september 2022 (Lei n.2 2/2022).

Overveielsen av læring og skole i utdragene ovenfor, definerer prioriteringene i den skisserte virkeligheten. Med fare for å falle inn i en karikatur, kan budskapet ovenfor oppsummeres slik: *barnehagen er viktig for å lære, for så å bli klar for skolestart, for så å ha suksess på skolen, og til slutt for å få en livskvalitet som ung og voksen.*

Den mest konkrete benevnelse av sosial utjevning tilknyttet barnehagen, forekommer helt på slutten av teksten, i en avsluttende setning som synes også å oppsummere budskapet i hele teksten:

«Å handle tidlig for å oppnå bedre resultater i fremtiden er å garantere et samfunn der alle har de samme mulighetene, og forsterker at vi gjennom utdanning får et mer rettferdig og mer sammenhengende samfunn» (ME, 2016, s. 4).

Lingvistisk sett skiller dette utdraget seg fra de tidligere utdragene på flere måter. I første omgang ved hvordan den konstruerer en relasjon mellom «å handle tidlig», «oppnå bedre resultater i fremtiden», «samme mulighetene» og «et rettferdig og mer sammenhengende samfunn». Den trenger ikke å ha et subjekt i setningen fordi budskapet er pragmatisk: å «handle tidlig» (i hvilke betydning er uklart: å gå i barnehage, tidlig innstas, mer læring), og den blir rettferdiggjort ettersom relasjonen mellom å gjøre det bedre i fremtiden er nå blitt normalisert. Det implisitte er at å ikke handle tidlig vil bety dårlige resultater, og skape et mer ulikt, urettferdig og delt samfunn. Forfatteren gjør bruk av pronomen «vi» som forutsetter et felleskap. Gjennom et inkluderende «vi» skaper forfatteren en oppslutning og kamuflerer uenighet om det som kommuniseres. Slik jeg ser det, med dette grepet beveger forfatteren ikke bare barnehagelærere (som lesere), men appellerer til lesere som borgere. Den påkaller alle, et mer rettferdig samfunn for oss.

Slik jeg ser det gjør ikke bare teksten til João Costa rede for OCEPEs bakgrunn, han tillegger meningen i barnehagen som samfunnsinstitusjon - som et politisk tiltak for samfunnet. I teksten kommer det frem at hovedgrunnen for å investere i barndommen, har lite eller ingenting med barn å gjøre – men handler om fremtidens ungdom og voksne i samfunnet *vårt*. Barn fremstår som en del av samfunnet gjennom hva de skal være – ikke hvem de er. Barnehagen påtar seg i denne sammenheng et teknisk og utøvende oppdrag - med en intensjon som sentrerer seg utenfor OCEPEs egne mål, og utenfor barnehagen. Med utgangspunkt i Fairclough som sier at «for å kunne fastslå at det finnes en diskurs må det eksistere en grad av repetisjon av innholdet» (Fairclough i Skrede, 2018, s.35), så konkluderer jeg med at sosial utjevning i barnehagen er i denne teksten preget av et fremtidsperspektiv, som støtter oppunder en lærings- og skoleforberedende diskurs. Det gjenstår å se om det er samsvar med innholdet i dette politiske preambelet og resten av OCEPE.

5.2.2 Tekst

Noen presiseringer – for ordens skyld

OCEPE er bygget opp av tre hovedkapitler:

- 1) Generelle rammer, som omfatter: grunnleggende prinsipper for pedagogikk tilknyttet barndommen, *educational* intensjoner – oppbygging og ledelse av læreplanen, og organisering av utdanningsmiljøet;
- 2) Innholdsområder omfatter: personlig og sosial danning, uttrykk og kommunikasjon, og kunnskap om verden.
- 3) Utdanningskontinuitet og overganger: som ser på overgangen til skolen i et perspektiv, som ikke ønsker å bryte læringen som allerede er utført.

Her oppsto det to oversettelsesdilemmaer: hvordan oversette «*educação*», «*educativo*» og «*currículo*»? Den direkte oversettelsen til *educação* er utdanning, men den virker utilstrekkelig og til en viss grad misvisende. I likhet med det engelske ordet *education*, refererer ordet «*educação*» på portugisisk til flere dimensjoner: 1) et sett med pedagogiske normer rettet mot den generelle utviklingen av kropp og ånd, og 2) kunnskap og praktisering av væremåter som anses som sosialt korrekte (i priberam.org). «*Educação*» alluderer til en prosess som foregår både innenfor institusjonelle rammer og utenfor - i et mer dannet perspektiv. Fordi dette er et tilbakevendende spørsmål, velger jeg fra nå av å oversette «*educação*» med det engelske ordet *education*.

Oversettelse av «*currículo*» bød også på noen vanskeligheter. Curriculum på norsk brukes i betydning: oversikt over en persons utdanning, kompetanse og erfaring. På portugisisk betyr det i tillegg: beskrivelse av innholdet eller fagene i en skolesammenheng – som nærmer meningsinnholdet til de norske ordene lærerplan eller pensum. OCEPE byr selv på en definisjon av begrepet i en ordliste som kommer på slutten av dokumentet. Der kan det leses at «*currículo*» referer til «settet av planlagte og ikke-planlagte interaksjoner, opplevelser, aktiviteter, rutiner og hendelser som finner sted i et inkluderende *educational* miljø, organisert for å fremme trivsel, utvikling og læring for barn» (ME, 2016, s. 105). Slik jeg forstår det, refererer definisjonen til alt som foregår i barnehagen. Jeg velger å oversette dette til ordet pensum.

Etter å ha fundert rundt disse begrepene, forstår jeg at min oversettelsesutfordring grunner i at disse begrepene kontrasterer innholdsmessig med de begrepene som blir brukt i de norske dokumentene. Selv om dette er en personlig betraktning, avslører dette både mine internaliserte forventninger av hvordan barnehagen som institusjon *bør* omtales, og skiller ut ord som er verdt å se nærmere på. Med tanke på at ordet pedagogikk også brukes i dokumentet, ser det ut til at valg av *education* fremfor pedagogikk er veloverveid. Men hvilken forståelse ligger til grunn når man velger å anvende begrepet pedagogikk, og andre ganger utdanning (*education*)? Både *education* og pensum (eller læreplaner) er begreper som harmonerer med skole og opplæring. Med fare for å avvike fra tematikken i analysen,

ser det ut til at dette retoriske spørsmålet er på samme bølgelengde som preambelet: en overvekt av læring fremfor pedagogikk.

Like muligheter

Det første utdraget som kan knyttes til sosial utjevning finnes i første kapittel, tilknyttet undertittelen: *Svarkrav for alle barn*. Det henvises til konvensjonen om barnets rettigheter (1989, art. 28 og 29) som fremhever at tilgang til utdanning er en rettighet for alle barn, samt at utdanningen skal være basert på en forestilling om like muligheter. Videre kan det leses følgende:

«Gitt viktigheten av tidlig læring, gir *education* i barndommen en relevant rolle i å fremme og forsterke like muligheter når det gjelder levevilkår og fremtidig læring, spesielt for barn som har en familiekultur lenger unna skolekulturen» (ME, 2016, s. 10).

Fordi utdraget ikke tilknyttes til noen subjekt (hverken barnehage eller personalet) og det ikke innebærer noen form for befaling, forstår jeg det som at graden av forpliktelsen til leseren er lav. Likevel tolker jeg det som at modaliteten, det vil si måten fakta og holdninger uttrykkes på, konfigurerer en høy epistemisk modalitet. Med det mener jeg at forfatteren har høy tilslutning ovenfor den kunnskapen som utveksles. Preposisjonen «gitt» i starten av setningen, gjør at budskapet i setningen begripes som innforstått, nesten som noe selvsagt. En annen måte å forstå «gitt» på er at forfatteren opererer med antagelser tilknyttet leserens grunnforståelse om temaet. Med andre ord, forfatteren henviser til «et felles sted» (Skrede, 2017, s. 116) med leseren. Som jeg viste tidligere i metodekapitlet, deler Fairclough antagelser i verdiantagelser og eksistensielle antagelser. I utdraget ovenfor opereres det med verdiantagelser om at tidlig læring er viktig og relevant for fremtiden, spesielt for noen barn. I den forbindelse kan jeg ikke la være å reflektere over hvorvidt utdraget appellerer til en tatt-for-gitt-forståelse, eller om den opparbeider oppfatninger. Sannsynligvis begge deler - avhengig av grunnforståelse til leseren.

Utdraget kobler to dimensjoner opp mot like muligheter: «læring tidlig i livet» er viktig for å få «like muligheter» gjennom «mer læring i fremtiden». Det er en innviklet setningsoppbygging, som jeg forstår slik: læring i tidlig alder er avgjørende for å få like muligheter, til å tilegne seg mer læring i fremtiden. Like muligheter knytter seg her ikke til en likeverdig forståelse eller på en likhetsverdi. Like muligheter fremstår som et verktøy for å oppnå gode levevilkår og gjøre det bra senere i livet.

På slutten av utdraget fremheves det at betydningen av tidlig læring er «spesielt for barn som har en familiekultur lenger unna skolekulturen» (ME, 2016, s. 10). Denne setningen tolker jeg som en eufemisme: det vil si en nøytraliserende omskrivning av noe som kan virke støtende. Jeg tolker det på følgende måte: 1) familiekulturer er forskjellige, 2) noen familiekulturer er bedre enn andre, og 3) familiekulturer som er nærmere skolekulturen er bedre. Etter min mening hevdes det at familiekulturer som er nærmere skolekulturen er mer opptatt av læring og barns utvikling. Dersom familiekulturen er lenger unna skolekulturen, vil tidlig læring i barnehagen være av større betydning - i et kompensatorisk perspektiv.

Slike eufemistiske grep skjuler noe, i betydning av at noe blir usagt. I dette tilfelle, hvem som innehar de forskjellige kulturene. Hva betegner en «familiekultur» som er nærmere «skolekultur»? Og hva betyr en «familiekultur» som er lengre unna «skolekultur»? Med tanke på hvor mye vekt som legges på læring og skolestart i rammeplanen, kan det forstås at de familiekulturene som er nærmere «skolekulturen» er de som er utdannet, og som anerkjenner betydningen av å lære og gjøre aktiviteter, og som gir verdi i en skolesammenheng. Denne forklaringen er imidlertid ikke i teksten. Her tenker jeg at forfattere kommuniserer gjennom antakelser. Det vil si, det appelleres til en felles forståelse om hvilke familier som vil ha større utbytte av barnehagen i et kompensatorisk perspektiv.

I underkapittelet «Demokratisk sameksistens og medborgerskap», kan det leses at barnehagen bør organiseres som et demokratisk samfunn hvor:

«Livet i barnehagen bør organiseres som i en demokratisk kontekst, hvor barn utøver sin rett til å delta, og hvor kjønn, sosiale, fysiske, kognitive, religiøse og etniske forskjeller aksepteres fra et equity-perspektiv, i en *educational* prosess som bidrar til like muligheter mellom kvinner og menn, mellom individer av ulike sosiale klasser, med ulike evner og av ulik etnisitet» (ME, 2016, s. 39).

Selv om utdraget ovenfor rettes mot et subjekt – barnehagen -, gjør den det på en passiv måte. Med det mener jeg at teksten ikke anser barnehagen som en aktør som må operasjonalisere en handling. Merk forskjellen: mellom «livet i barnehagen bør organiseres *i en demokratisk kontekst ...*» og «barnehagen bør organisere livet som *i en demokratisk kontekst*». Den andre virker mer forpliktende. Modalverbet «bør» er noe mindre forpliktende enn om det ville stått «skal» eller «må». Utsagnet ovenfor er dermed ikke en beskrivelse av hvordan ting er, men hvordan de bør være – den har en normativ karakter. Ifølge Fairclough er dette en deontisk modalitet: fordi den beordrer en aktivitet. Den fungerer som en anbefaling. Her etableres det en tanke om at selv om alle barn har rett til å delta,

ligger det forskjellige faktorer som kan påvirke deres mulighet til å delta. Disse forskjellene overvinnes gjennom en equity-logikk - som anerkjenner forskjeller og dermed kan tilrettelegge for at de utøver sin rett til å delta, noe som vil bidra til like muligheter.

«Å håndtere forskjeller uten å gjøre dem til ulikheter er en av de store utfordringene ved *education* i dag. Det er opp til pedagogen å utvikle en intensjonell handling som kan føre til en effektiv likestilling og like muligheter mellom gutter og jenter, i sosialisingsprosessen som oppleves i barnehagen» (ME, 2016 s. 39).

Modaliteten til første setningen er epistemisk: den konstruerer flere påstander som sannheter. Jeg identifiserer følgende 4 påstander: 1) det finnes forskjeller, 2) disse forskjeller er utfordrende for utdanningsinstitusjoner, 3) det kan produseres ulikheter, og 4) forskjeller og ulikheter er ikke det samme. I den forbindelse kan det også konkluderes at sosial ulikhet er noe som OCEPE vil korrigere, samtidig som dette anerkjennes som et vanskelig prosjekt. Ved å anerkjenne utfordringene, kan man undres på om det er en slags implisitt innrømmelse om at utdanningssystemet ikke har klart å håndtere dette. På et lingvistisk nivå skiller teksten seg ved å henvise seg til et subjekt: pedagogene blir direkte ansvarliggjort. Slik jeg ser det antydes det at sosiale ulikheter er noe som skapes i sosialisingsprosesser.

Like muligheter dukker opp totalt åtte ganger i OCEPE. I kapitlet «*educational* intensjoner»: fastslås differensiert læring (tilknyttet hvert barn) som en forutsetning for at barnehagen skal skape et stimulerende miljø og fremme meningsfull og variert læring - som igjen bidrar til like muligheter (ME, 2016, s. 13). Det argumenteres også for at bruk av teknologiske dataverktøy i barnehagen også bidrar til like muligheter – «siden barns tilgang til disse midlene kan være svært forskjellig» (ME, 2016, s. 93). Noe som tyder på at barnehagen fungerer sosialt utjevne på en kompensatorisk måte. Det nevnes også at barnehagen bidrar til like muligheter gjennom «en differensiert pedagogisk praksis, som gir hvert enkelt barn stimulerende læringserfaringer som gjør at de kan utvikle sitt fulle potensiale, og dermed skape gunstige forutsetninger for en trygg start på skolen» (ME, 2016, s. 101). I det siste utdraget brukes ordet pedagogisk i stedet for *educational* i tilknytning til differensiert praksis. Til tross for nyansen i vokabularet, og at det anerkjennes at barns behov er noe individuelt og dermed at barn trenger forskjellige tilbud, blir det pedagogiske nok en gang alliert med læring som mål. Oppsummert: en differensiert pedagogisk praksis åpner for like muligheter, og dermed med læring som vil sikre en god start på skolen.

Det henvises også til like muligheter i forklaringen av betegnelsen *inkludering* i glossaret. Her kan det leses at inkludering er:

«en prosess som, med hensyn til mangfold, fremmer deltakelse og en følelse av tilhørighet blant innblandede, uavhengig av deres individuelle og sosiale egenskaper. I en *educational*-sammenheng innebærer det å skape responser som garanterer alles rett til *education* og større grad av like muligheter.» (ME, 2016, s. 107).

Det kommer frem en forståelse av inkludering som en prosess som ikke er lineær – i betydning av at det er en rekke av ulike faktorer som påvirker hvordan det foregår. Henvisning til individuelle og sosiale egenskaper alluderer at disse aspektene som påvirker inkludering knytter seg opp både til sosiale grupper, som man er en del av, og til det personlige som utgjør inkludering som en unik prosess. Definisjonen innlemmer også inkludering som en forestilling om deltakelse og følelse av tilhørighet. Det er ved å anerkjenne og møte barns unike ståsted og behov at kan det skapes like muligheter og dermed sikre veien for inkludering.

Forståelsen av inkludering er artikulert i teksten i underkapittelet Svarkrav for alle barn: «inkludering av alle barn innebærer adopsjon av differensierte pedagogiske praksiser, som respons til de individuelle egenskapene til hver enkelt og tar hensyn til deres forskjeller, og støtter deres læring og fremgang» (ME, 2016, s. 10).

Videre kan det leses at:

«forskningsresultatene indikerer imidlertid at dette bidraget avhenger mye av kvaliteten på *educational* miljøet og på måten de individuelle egenskapene til hvert barn anerkjennes og verdsettes, respekteres og reagerer på deres forskjeller, slik at alle føler seg inkludert i gruppa.» (...) «For å bygge et inkluderende miljø som verdsetter mangfold, er det også viktig at utdanningsinstitusjonen har et inkluderende perspektiv, som sikrer at: alle (barn, foreldre/familier og fagpersoner) føler seg velkommen og respektert» (ME, 2016, s. 10).

Utdragene over skiller seg ut ved å etablere et forhold mellom barns inkludering og miljøet til institusjonen. På denne måten legges ansvaret på institusjonens rammer i inkluderingsprosessen. Det åpnes for opp for at i et inkluderende miljø må ikke søkelyset være entydig rettet mot barns egenskaper, men også på hvordan personalet reagerer på de forskjeller de møter, og dermed hvordan disse kan internaliseres av barna: inkluderende eller ekskluderende i felleskapet.

Sosial Rettferdighet

Temaet sosial rettferdighet tas opp i kapittelet om *personlig og sosial dannelse*. Det hevdes at barns deltagelse i fellesskapet er en god anledning til å la barn «ta ansvar, for å fremme verdier som deltagelse, rettferdighet og samarbeid» (ME, 2016, s. 39). I følge OCEPE kan læringen av disse verdiene observeres, for eksempel når barn «identifiserer i sin sosiale kontekst (gruppe, fellesskap) noen former for urettferdighet eller diskriminering (på grunn av etnisitet, kjønn, sosial status, funksjonshemming eller andre), og foreslår eller anerkjenner måter å løse eller dempe dem på.» (ME, 2016, s.40). Barnehagelærere fremmer denne type læring ved å ha «dialog med barn om hvordan de oppfatter forskjeller (kjønn, kultur, etnisitet osv.), hjelper dem til å forstå situasjoner med urettferdighet eller diskriminering og til å foreslå løsninger» (ME, 2016, s.40).

I de utdragene ovenfor artikuleres det en forståelse av rettferdighet som noe som utøves i møte med andre. I den forbindelse fremstår barn som noen som kan bære holdninger, og som potensielt kan være diskriminerende. På den andre siden kan barn også skape rettferdighet ved å identifisere forskjeller, og gå i samtale om hvordan de oppfatter forskjellene.

Denne forståelsen av diskriminerende tankemåter om grupper av mennesker (på bakgrunn av en eller flere karakteristika), henger sammen med teorien om medborgerskap. Det handler om de skjulte mekanismene som preger hvordan mennesker møter hverandre og vurderer hverandre. Det jeg stiller spørsmål ved er hvordan personalet skal klare å veilede barn i en slik vei - hvis ikke de selv reflekterer over egne holdninger. Det kan også tenkes at dette er noe barn og pedagoger kan gjøre sammen – men det kommer ikke tydeligere frem her.

5.2.3 Analyse av den diskursive praksisen

I denne delen av analysen vil jeg gjenta samme prosedyre som i analysen av rammeplanen.

Hvem har produsert OCEPE?

Til forskjell for rammeplanen, er OCEPE forfattet av fire synlige navn: Isabel Lopes da Silva (koordinator) Liliana Marques, Lourdes Mata og Manuela Rosa (ME, 2016, s. 2). Denne informasjonen kommer frem i side to av OCEPE. På samme side kan det også leses at i likhet med rammeplanen, er OCEPE redigert av Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartement.

Mens jeg så etter i hvilken sammenheng OCEPE ble produsert i, fant jeg avisartikler som rapporterte den offentlige presentasjonen av det nye OCEPE - gjennomført av de ovennevnte forfatterne. Under denne presentasjonen var det mulig å stille spørsmål, avklare tvilstilfeller, og å fremlegge kritikk direkte til de som stod for innholdet i dokumentet.

Det at de fire forfatterne er identifisert, gjør det etter mitt syn lettere å stille seg kritisk til innholdet i dokumentet. Selv om OCEPE er underlagt Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, består ideen om at dette er et produkt av fire enkeltpersoner - og ikke av et helt direktorat eller departement.

Hvilken kontekst blir OCEPE produsert i?

De nåværende OCEPE (ME, 2016) har erstattet OCEPE som har vært i kraft siden 1997.

I forbindelse med presentasjonen av det nye dokumentet kan det leses på nettsiden til utdanningsdirektoratet at: barnehagens rolle, sett på som første trinn i grunnopplæringen, i nær sammenheng med barneskolen, får en strategisk betydning for å fremme sosial rettferdighet og like muligheter.

Forekommer det intertekstualitet?

OCEPE inneholder flere tilfeller av intertekstualitet tilknyttet temaet. De første forekommer i preamblet til dokumentet, og jeg har utdypet dette i direkte forhold til teksten. Oppsummert handler det om et tilfelle av manifest intertekstualitet ved å vise til «*Alle studier*» (ME, 2016, s. 4). Som det kan forstås, kan ikke leseren vite hvilke studier det henvises til, men det kommuniseres en idé om konsensus om budskapet som utveksles. I dette tilfelle at læring før skolestart er viktig og kan være avgjørende for mange barn. Det finnes enda et tilfelle av manifest intertekstualitet når det henvises at «derfor kommer *den nye OCEPE samtidig som vi forbereder universaliseringen av barnehagen fra 3-årsalderen*» (ME, 2016, s. 4). Dette er et mål som hatt som siste vedtatte tiltak å innføre gratis barnehageplasser fra september 2022 (Lei n.2 2/2022).

En lignende form for manifest intertekstualitet er også å finne i selve teksten til OCEPE: «forskningsresultatene indikerer imidlertid at dette bidraget avhenger mye av kvaliteten på *educational* miljøet og på den måten anerkjenner og verdsetter de individuelle egenskapene til hvert barn, respekterer og reagerer på deres forskjeller, slik at alle føler seg inkludert i gruppa». (ME, 2016, s. 10). Henvisningen til «forskningsresultater» er slik jeg ser det en åpen forbindelse til en annen tekst. Ved å ikke konkretisere hvilken forskning det er snakk om, kommuniseres det implisitt at det er en

bred enighet om emnet. Slike formuleringer utgjør en slags normalisering av det som kommuniseres, og de motvirker den kritiske lesingen.

For meg ser det ut til at denne type formuleringer resulterer i det paradoksale ved å samtidig bringe leseren nærmere og lenger bort fra teksten. Når det refereres til «alle studier» appelleres det til en slags kunnskap som begge parter har - noe som betegnes som en slags tilnærming mellom hvem som skriver og hvem som leser. Men fordi de inntar posisjoner med ulik makt, vil leseren motta kunnskap i teksten som en sannhet og dermed ekskludere et kritisk blikk. Leseren beveger seg dermed bort fra teksten. Rettere sagt, slik formuleringer skaper en illusjon av nærhet mellom forfatter og leser, men de fører til avstand ved å utelukke en refleksjon over det som kommuniseres.

5.2.4 Konklusjonen av analysen om OCEPE

Jeg vil nå konkludere analysen med å oppsummere hovedpunktene i analysen, og å forsøke å identifisere mulige diskurser i OCEPE tilknyttet sosial utjevning i barnehagen. Dette utgjør samtidig den siste delen av Faircloughs tredimensjonale modell: analyse av den sosiale praksis.

OCEPE har ikke et tydelig krav til barnehagen om å utjevne forskjeller. Likevel finnes det mange referanser knyttet til sosiale ulikheter og det som kan forstås å være sosialt utjevnende. Med utgangspunkt i dette har jeg identifisert tre følgende diskurser: 1) lærings- og skolediskurs, 2) kompensatoriskfunksjon, og 3) fremtidsdiskursen.

Barnehagens måte å redusere sosial ulikhet i OCEPE er gjennomtrengt av en læringsdiskurs. Ved å støtte barna i å tilegne seg ferdigheter, skape lærelyst og gjennom læring, vil barnehagen støtte barna med å få en god start på skolen. Læring artikuleres også i tilknytning til barns mulighet ved å få like muligheter. Denne diskursen kan, etter min mening, forenkles slik: like muligheter gjennom læring. Like muligheter er på denne måten ikke knyttet til selve barnehagen, men som noe som blir til etter barnehagen. Sagt på en annen måte, like muligheter aktiveres ikke i barnehagen. Det vil si at gjennom læring skaper barnehagen grunnlag for like muligheter – i fremtiden.

Det sosialutjevnende perspektivet i OCEPE er også preget av en kompensatorisk funksjon. Barnehagen skal kompensere barn som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Dette gjøres ved å bistå barn med muligheter de ellers ikke ville hatt tilgang til. Dette kan både være noe konkret som «dataverktøy» (som noen familier ikke har), eller ved å tilby «læring» for de barna fra familier som er

lengre unna «skolekulturen». På denne måten virker kompensatoriskfunksjonen også knyttet til et læringsperspektiv som igjen henger sammen med å ha en god start på skoen.

Den kompensatoriske diskursen henger tett sammen med forståelsen av at familiens bakgrunn ovenfor barn er avgjørende for fremtiden – noe som er bekreftet gjennom den lave muligheten for sosial mobilitet i Portugal (som henviser i kapittel 2). Den kompensatoriske funksjonen får en større betydning til å utjevne de forskjeller som barn har med seg som følge av sin familiære bakgrunn.

Fremtredende i både lærings- og kompensatoriskdiskursen er det fremtidsperspektivet disse diskurser spilles i. Med det mener jeg at det ligger latent en idé om hva som kommer senere – altså etter barnehagen. Aspekter som læring, eller like muligheter tjener først og fremst ikke barnet, men det fremtidige unge og voksne individet. Dermed er ikke sosial utjevning noe som skjer i et her-og-nå perspektiv, men noe som skjer i et fremtidsperspektiv – gjennom det jeg har valgt å kalle *den fremtidsdiskurs*. Av andre aspekter som nevnes i OCEPE og som kan knyttes til det å utjevne sosiale forskjeller, som for eksempel barns aktive medborgerskap og rom for deltakelse, virker disse underordnet, og som en idé for fremtiden. Disse forhold har bare betydning fordi de tjener et formål som konkretiseres i voksen alder. For alt dette virker fremtidsdiskursen overordnet, og nærmest altopplukende. Satt litt på spissen: alt som ikke gir *avkastning* i et fremtidsperspektiv, passer ikke inn i dens system – og det blir luket vekk.

I den forbindelse er det også interessant å se på hvilken rolle som tilegnes personalet i tilknytning til sosial utjevning i barnehagen. Personalet har i første omgang ansvaret med å støtte barn i å tilegne seg den kunnskapen eller ferdigheter som i senere tid vil føre til like muligheter og eventuelt sosial utjevning. I tillegg til dette kan personalet støtte barn med å identifisere forekomster av sosial ulikhet, og å stille seg kritisk opp mot dette. Slik vil de være i stand til å finne løsninger som støtter oppunder demokratiske likhetsprinsipper. Imidlertid pålegges ikke personalet å reflektere over egne holdninger som en måte å utjevne forskjeller på. De kritiske praksiser er forbeholdt barn, og ikke personalet. Barn har ansvaret med å skape endring i et fremtidsperspektiv.

Med utgangspunkt i et perspektiv tilknyttet sosial utjevning som konkretiseres i høyeste grad etter barnehagen, og ved å pålegge barn i å identifisere og løse situasjoner av sosial urettferdighet, kan jeg ikke la være å undre meg om barn ansvarliggjøres for sosial utjevning – for seg selv og for felleskapet. Sagt på en annen måte: gjennom læring forankret i et fremtidsperspektiv overføres det sosiale utjevningens ansvaret over på barnet.

Med bakgrunn i alt dette, lurer jeg på om kjernen tilknyttet sosial ulikhet plasseres hos barna. I så fall er veien mot sosiale forskjeller å endre barn slik den kan selv bli drivkraften til egen suksess. Miljøet rundt, institusjons struktur og personalets holdninger og væremåter faller i skyggen av dette. Fordi det som er viktig er det som kommer etter barnehagen, de aspektene som fokuserer på nået, som relasjonen til barnet, blir devaluert. Barnet er både *problemet*, ved å inneha de arvede uheldige forskjeller, og er også løsningen ved å kunne bekjempe dette gjennom læring. Sagt på en forenklet måte: barnet er både problemet og løsningen.

6.0 Diskusjon

Nå som jeg har gjennomført de to dokumentanalysene og presentert hovedfunnene, vil jeg i dette kapitlet drøfte funnene i lys av teorien som jeg redegjorde for i kapittel tre. Jeg vil først drøfte funnene tilknyttet analysen til rammeplanen, og deretter diskutere funnene tilknyttet analysen til OCEPE. Med dette ønsker jeg å forsøke å svare på problemstillingen til denne oppgaven: Hvilke forståelser ligger til grunn for å utjevne sosiale forskjeller i barnehagen - i norske og portugisiske barnehageplaner? Til slutt i dette kapitlet vil jeg gjennomføre en sammenligning av både analysen og drøftingen av rammeplanen og OCEPE, og med det svare på følgende forskningsspørsmål: Hvilke likheter og forskjeller er det mellom de to forståelsene?

6.1 Diskusjon av rammeplanens analyse

Til tross for å være en del av rammeplanen og barnehageloven: det sosiale utjevnende kravet til barnehagen syns ikke å prege mye av dokumentet. Med dette mener jeg at selv om kravet er konkret utformet, er ikke dette koblet til de aspektene som kan virke sosialt utjevnende. Med bakgrunn i dette har jeg identifisert følgende overordnede diskurs i rammeplanen: barnehagen er i seg selv sosialt utjevnende. Når det er sagt, finner jeg likevel andre diskursive tendenser ovenfor temaet – i betydning at det produseres kunnskaper som også knyttes til det å håndtere sosiale forskjeller.

Det kommer frem i rammeplanen en forståelse av at barns deltakelse i felleskapet er viktig, og at ikke alle har samme forutsetninger for å delta. Barns deltakelse er dermed varierende. I den forbindelse kommer det også frem at det som påvirker deltakelse kan være knyttet til mange aspekter og både barnehagen som institusjon og personalet får ansvaret med å tilrettelegge for en likeverdig deltakelse. Denne forståelse synes å være på samme bølgelengde som Nancy Frasers forestilling om sosial rettferdighet: nemlig, «deltakelse på like vilkår» (Fraser, 2019, s. 227). I Frasers teori realiseres deltakelse på like vilkår gjennom to betingelser: «den objektive betingelse» og «den intersubjektive

betingelse». Den intersubjektive betingelse realiseres i samfunnets statusorden ved å utelukke de «institusjonaliserte normer som systematisk nedvurderer enkelte kategorier av mennesker og de egenskapene som assosieres med dem» (Fraser, 2019, s. 228). Slik jeg ser det appellerer rammeplanen for at den intersubjektive betingelse må være til stede i barnehagen. Personalet, som en aktiv del av det institusjonelle, er det elementet som formidler og anvender intensjoner og forestillinger ovenfor barn. Personalet kan dermed være både hinderet til likeverdig deltakelse og den som *muliggjør* en likeverdig deltakelse. Dette er spesielt synlig når det i rammeplanen kreves at personalet reflekterer «over sine egne holdninger for best mulig å kunne formidle og fremme likeverd og likestilling» (KD, 2017, s. 10)».

I rammeplanen kommuniseres det også en forståelse for sosial utjevning knyttet til et mangfoldig samfunn. Det vil si at det ligger til grunn en anerkjennelse om at kulturelle variasjoner preger fellesskapet. Samtidig krever dette at man tenker over disse forhold for å kunne håndtere forskjellene på en positiv måte. Dette henger tett sammen med medborgerskapsteorien - som noe dynamisk og relasjonelt. Medborgerskap som mål forutsetter en forståelse av at individers deltakelse som medborger er begrenset på mer enn én måte. Personalet kan i kraft av sine holdninger og forestillinger om for eksempel hva det vil si å være norsk, være med på å inkludere og ekskludere enkelte barn. Dette er særlig synlig i rammeplanen i sitater som: «økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap» (KD, 2017, s. 8). Slik jeg ser det henger dette sammen med både den sosiale rettferdighetsteorien til Fraser og medborgerskaps teorien ved å kommunisere at det er forskjeller som må respekteres. Det vil si at man må kunne anerkjenne forskjellene og unngå at det skapes ulikheter med bakgrunn i disse.

Overordnet synes det å ligge en forståelse i rammeplanen om at det er barnehagen som institusjon, og gjennom personalet, som skal tilpasse seg på en måte som skaper en likeverdig deltakelse for barna. Dette gjennom å gjøre om på det allmenpedagogiske tilbudet, men også ved å reflektere over egne holdninger. Dette gjør at barnehagen og personalet ses på som aktørene for forandring, det vil si de som skaper rammer for sosial utjevning i barnehagen. En nyanse av denne forståelsen ligger i delkapittelet «tilrettelegging av det allmenpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte» (KD, 2017, s. 40). I dette tilfelle er det barnas mangler som blir satt i fokus. Barnehagen blir fremdeles ansvarliggjort til å skape den «den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (KD, 2017, s. 40).

Slik jeg ser det inneholder rammeplanen en forståelse av sosial ulikhet som noe komplekst, og som kan forsterkes i barnehagen dersom personalet ikke reflekterer over egne holdninger. Sosial utjevning

syns å være preget av en relasjonell forståelse som reflekterer det asymmetriske forholdet som er mellom majoriteten og minoriteten, og mellom voksne og barn. Denne tilslutningen er imidlertid ikke innlysende, og jeg lurer på i hvilken grad personalet er i stand til å tolke at deres væremåte har potensialet til å utjevne sosiale forskjeller.

Denne forståelse henger sammen med min egen erfaring som barnehagelærer, og som jeg redegjorde for i innledningskapittelet. Som jeg fortalte, gjennom en kartlegging fant vi ut at personalgruppe systematisk fulgte opp familier forskjellig. De familiene som fikk mer oppmerksomhet hadde flere egenskaper til felles, og de som vi snakket minst med hadde andre likhetstrekk ved seg. Etter at vi hadde etablerte denne uheldige systematikken, skiftet vi blikket: i stedet for å tenke på at det var bare sånn det var, rettet vi søkelys på hva vi gjorde og, om det kunne prege familiens respons. Med noen få grep, grunnet i en selvkritisk anerkjennelse av egen væremåte, klarte vi å skape endring. Dette eksemplet henger sammen med medborgerskapsteorien som noe relasjonelt og dynamisk. Det vil si at man blir den man er, også i møte med andre. Dette var begynnelse på endringen – mot et mer rettferdig felleskap. Det vil si at det må til en refleksjon over egne holdninger og væremåter for å ha mulighet til å bryte med de innarbeidede persepsjonskategoriene, og de etablerte fortolkningsrammene som vi anvender i møte med andre, og som er med på å skape systematiske forskjeller.

I et utvidet medborgerskapsperspektiv, knyttes sosial ulikhet til den sosiale sfære. Dette er avhengig av majoritetens maktposisjon. I en slik struktur kan ikke ansvaret tilknyttet sosial utjevning ligge hos individene som står utenfor. De vanskeligstilte har ingen forutsetninger for å kunne endre en kultur de selv ikke har skapt. Denne sammenhengen blir styrket når de involverte partene er barnehagepersonalet som skal være omsorgspersoner for barna. Maktasymmetrien er åpenbar, og personalets væremåte er av størst betydning. Det må til en kontinuerlig innarbeidet refleksjon for å skape forandring.

Under analysen av rammeplanen og drøftingen identifiserte jeg forståelser som støtter opp under prinsipper for å gjennomføre medborgerskapet i den sosiale sfære, og den intersubjektive betingelse for sosiale rettferdigheten til Nancy Fraser. Disse kan oppsummeres med at det er gjennom institusjoner og individuelt ansvar at man skal legge til rette for deltakelse på like vilkår eller likeverdig deltakelse for alle. Men denne sammenhengen er ikke åpenbar. Dette er nettopp en meningskonstruksjon jeg tillegger teksten fordi jeg har lest teorien om medborgerskap og den sosiale rettferdighetsteorien til Nancy Fraser. Det vil si at dersom barnehagelærere ikke aktiv ser etter en forståelse av hva som kan virke sosial utjevne i sitt virke, vil de forstå ut ifra utdraget ikke noe mer

utfyllende enn at barnehagen skal utjevne sosiale forskjeller - hva enn det måtte bety. Noe som kan til syvende og sist forstås som noe som skjer parallelt med den vanlige og regelmessige driften av barnehagen.

6.2 Diskusjon av OCEPEs analyse

I OCEPE har jeg indentifisert tre diskurser som jeg har valgt å kalle: lærings- og skolediskurs, kompensatoriskfunksjon, og fremtidsdiskurs. Disse forståelsene appellerer til aspekter som knytter seg opp mot forestillingen om «deltakelse på like vilkår». Gjennomgående i OCEPE hevdes det at personalet må tilrettelegge for barns deltagelse og støtte barn i å bli en aktiv medborger. Veien mot disse målene er forankret i læring og tilegnelse av kompetanser og ferdigheter hos barn. Selv om det anerkjennes at det er en stor utfordring i å håndtere forskjeller uten å gjøre de om til ulikheter, er personalet væremåte i møte med barn, og hva det kan bety for barns deltagelse lite nevnt i dokumentet. Med andre ord personalet får ansvaret med å tilrettelegge for barn, men blir selv ikke ansvarliggjort for hvilken rolle de kan spille når det handler om å utjevne eller reprodusere sosiale forskjeller. På bakgrunn av dette kan det se ut til at «den intersubjektive betingelse» som Nancy Fraser redegjør for i sin sosiale rettferdighetsteori ikke er mulig å gjennomføre. Ifølge Fraser realiseres den intersubjektive betingelse i samfunnets statusorden ved å utelukke «institusjonaliserte normer som systematisk nedvurderer enkelte kategorier av mennesker og de egenskapene som assosieres med dem» (Fraser, 2019, s. 228). Læring og den kompensatoriske funksjonen som preger barnehagen, kan støtte barna i å delta. Men den tar ikke til seg at de institusjonaliserte kulturelle mønstre som personalet anvender i møte med barna, kan selv være et hinder for sosial utjevning.

Den fremtidsdiskursen som virker fremtredende og overordnet i OCEPE syns heller ikke å klare å ta i betraktning de forskjellene barna har. Den fokuserer i stedet på hvordan forskjellene kan minskes i fremtiden. Slik jeg ser det, fokuset på starten på skolen og individet som fremtidig borger, er i slekt med det tradisjonelle synet på sosial ulikhet – med et økonomisk utgangspunkt. Det vil si at nøkkelen til sosial utjevning ligger på et egalitært omfordelingskrav av velstand. Fokuset på å gjøre det bra på skolen kan forstås som det å få en god jobb, og dermed utjevne den økonomiske forskjellen.

Selv om «lik deltagelse» er hyppig nevnt i dokumentet, vil den etter medborgerskapsteorien ikke være mulig dersom man ikke tar i betraktning det relasjonelle aspektet mellom barna og voksne - særlig når maktforholdet utspiller seg mellom majoritet og minoritet. Dermed vil andre aspekter som knyttes til likeverdig medborgerskap svekkes: slik som tilhørighet og tillit til felleskapet. Dersom læring og skole

er de viktigste faktorene som ses i forbindelse med sosial utjevning, luker man vekk muligheten til å se på de instituerte dynamikker som gjør at noen systematisk verdsettes, mens andre nedvurderes.

Følgende setning i OCEPE ser ut til å være en pekepinn på hvordan utjevning av sosiale forskjeller i barnehagen foregår: «Å håndtere forskjeller uten å gjøre dem til ulikheter er en av de store utfordringene ved *education* i dag» (ME, 2016 s. 39). Slik jeg ser dette utdraget, omfatter dette en form for innrømmelse av utfordringen som utdanningsinstitusjoner ennå ikke har funnet løsningen på. Dette minner meg om konsekvensen av den dikotomien Fraser skisserer i sin teori: mellom omfordelingskravet og anerkjennelsespolitikken. Ifølge Fraser er problemet med dikotomier at de fører til forenklinger av problematikkene og stenger andre ideer ute. Dette kan være tilfelle med OCEPE og sitt syn på sosialutjevning. Det kan se ut som at betydning som tillegges skolen er så dominant at andre aspekter blir luket vekk. På denne måten mister man muligheten til å endre de strukturene der sosial ulikhet reproduseres – og som kan være sosialt utjevnende.

Ved å ikke vende et kritisk blikk over egne holdninger, mister personalet muligheten til å gjennomføre det anerkjennelseskravet som knytter sosial ulikhet til dominerende framstillings-, fortolknings- og kommunikasjonsformer. Dette er gjerne preget av kulturell dominans og fører til feilanerkjennelse av noen grupper. Tatt i betraktning den mangfoldige konteksten til den portugisiske befolkningen (som jeg viste i kapittel to), preget av en historie av sen-kolonialisme, kan en feilanerkjennelse av noen grupper være med på å forsterke den sosiale ulikheten. Dersom det ikke kreves en refleksjon over egne holdninger vil man fortsette med de samme herskende gruppenormer som gjør at noen inkluderes og andre ekskluderes.

Med fare for å forenkle det som er komplekst: framtidsperspektivet har som mål å gjøre barn til gode elever som kan få en god jobb og tjene penger. Slik jeg ser det vil et slik framtidsperspektiv miste muligheten til å se barns potensiale som medborgere der de er. For dette trengs det et her-og-nå perspektiv som anerkjenner barnas verdi i nået – og ikke hvem de skal bli. Dette her-og-nå-perspektivet synes å harmonere med en forståelse av barndommens egenverdi. Slik jeg ser det går det an å artikulere begge deler: både et her-og-nå-perspektiv og et framtidsperspektiv.

Selv om andelen barn som går i barnehage aldri har vært så høy i Portugal, har man vedtatt å etablere gratis barnehager, samt diskutert å innlemme barnehagen i den obligatoriske opplæringen som et ledd i Nasjonal strategi for bekjempelse av fattigdom (Presidência do conselho de ministros, 2021). Dette indikerer at tilgang til barnehagen som et sosialt gode fortsatt ikke er en sosial ressurs og tilgjengelig for alle familier. Men med bakgrunnen i analysen og teorien som er anvendt, er det kanskje ikke nok å

ha tilgang til barnehagen for å utjevne forskjellene. Jeg trekker en parallell fra medborgerskapsteorien: akkurat som å ha inneha en nasjonalitet, er ikke det nødvendigvis tilstrekkelig for å ha et medborgerskap. Å gå i barnehagen er heller ikke en garanti for sosial utjevning.

Med tanke på de lave mulighetene for sosial mobilitet i Portugal og fokuset på læring og skole i OCEPE kan jeg ikke la være å spørre om det som gjøres, kun er en slags *utjevning gjennom utdanning* – i stedet for sosial utjevning?

6.3 Portugal og Norge – en generell sammenligning

Nå som analysene og diskusjonen av rammeplanen og OCEPE er gjennomført, vil jeg sammenligne de to funnene. I dette kapittelet vil jeg ikke bare sammenligne konklusjonene, men jeg vil også trekke frem noen likheter og forskjeller som jeg fant underveis mens analysen som ble utført. For å gjøre lesingen enklere har jeg organisert de neste punktene som underoverskrifter - formulert som spørsmål.

Hvor tydelig er barnehagens sosiale utjevningende krav i barnehageplanene?

I rammeplanen er kravet tydelig formulert: «Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (KD, 2017, s. 11). I OCEPE derimot er ikke kravet formulert i det hele tatt. Paradoksalt finnes det mange flere referanser i den portugisiske barnehageplanen som kan knyttes til det å utjevne forskjeller og sosial ulikhet, enn det gjør i rammeplanen. Med det mener jeg at det artikuleres gjennomgående i dokumentet at barnehagen, barndommen og tidlig læring, er viktige forutsetninger for blant annet å bli en aktiv medborger. Slik kommuniseres det at man kan oppnå like muligheter, ha en god start på skolen som preger resten av utdanningsløpet, og eventuelt et godt liv. Med andre ord, selv om barnehagens ansvar med å redusere sosiale ulikheter ikke er materialisert i OCEPE, er dette forholdet i stor grad til stedet i dokumentet.

Hvem er pålagt ansvaret med å utjevne sosiale forskjeller?

Begrepet modalitet er en god inngang til å svare på dette spørsmålet. I bruk av Faircloughs begreper: rammeplanens utsagn er preget av deontisk modalitet (som utveksler aktiviteter), og OCEPEs utsagn er preget i større grad epistemisk modalitet (som utveksler kunnskap). Det vil si at mens rammeplanen kommuniserer ofte hva som skal gjøres, foreslår OCEPE hvordan barnehagen bør organiseres. Med utgangspunkt i dette kan det konkluderes med at rammeplanen er mer forpliktende til leseren enn det OCEPE er.

Til tross for forpliktende variasjon i dokumentene, finnes det i begge dokumentene en forståelse av at barn har forskjellige forutsetninger for å kunne delta i felleskapet, og at personalet må tilrettelegge for at alle skal kunne delta. Dette kan gjøres enten ved å støtte barna gjennom ekstra støtte i en periode eller ved å skape aktiviteter der alle kan delta.

I rammeplanen fremstår det en forståelse om at barnehagen som institusjon og personalet har et ansvar. Personalet har et individuelt ansvar med å arbeide fram kritiske praksiser som dekonstruerer egne holdninger – og som kan være med på å implisitt reprodusere uheldige, diskriminerende dynamikker i møte med barn. Det vil si at personalet har et ansvar med å skape et likeverdig og rettferdig møte med alle barn.

I Portugal er personalet også ansvarliggjort, men på en annen måte. Personalet kan være med å utjevne sosiale forskjeller ved å hjelpe barn med å lære på en måte som gjør at de kan få en god start på skolen, og deretter ha flere muligheter. Barnehagen som institusjon har også et ansvar, særlig knyttet til den kompensatoriske funksjonen – i forbindelse med barn som enten ikke kan gi tilgang til visse ting eller som er lengre unna «skolekulturen». Etter min tolkning vil en forståelse av sosial utjevning sentret i læring, gjøre at barn ses på som den som må endres. Barnet bli selve hindringen for sosial utjevning. Det vil si at sosial utjevning handler i stor grad om barnet og ikke vilkårene rundt. Dette kan også forstås som at selve barnet blir ansvarliggjort for egen sosial utjevning – de er en del av både prosessen og målet.

Hvilke forståelser finnes det om sosiale ulikheter?

Begge dokumentene anerkjenner at det finnes sosiale ulikheter. Når det gjelder det norske dokumentet, er selve kravet «bidra til å utjevne sosiale forskjeller» en erkjennelse i seg selv om at det finnes sosiale forskjeller som må motvirkes.

I det portugisiske dokumentet skilles det mellom sosiale forskjeller og sosial ulikhet. Og deretter anerkjennes det som en stor utfordring for alle utdannende institusjoner «å håndtere forskjeller uten å gjøre dem til ulikheter» (ME, 2016 s. 39). Jeg kan ikke la være å forstå dette som en slags innrømmelse om at barnehagen og skolen ikke har klart å være den sosiale heisen de ønsker å være.

Hvorfor nevnes medborgerskap i tabellen over begreper så ofte?

Det var et underlig funn i den første tilnærmingen til dokumentene: medborgerskap forekom hele tolv ganger i OCEPE og ikke en eneste gang i rammeplanen. Senere kunne jeg avklare dette: OCEPE nevner

ofte medborgerskap i forbindelse med å det lære eller *educate*. Det vil si å lære for medborgerskap, eller *educate* for medboerskap og forberede barn på å bli aktive medborgere.

4. Er det noen variasjon i vokabularet som er verdt å merke?

Som jeg har forklart tidligere, å oversette utdrag fra portugisisk til norsk bød på flere utfordringer. Men det har også gitt meg muligheten til å legge merke til nyanser i vokabularet, som jeg ellers ikke ville ha gjort. Og i forbindelse med det, stille spørsmål om betydningen av valg av noen ord. Pedagogikk og utdanning har vært en av disse. Rammeplanen bruker konsekvent begrepet pedagogikk, men samtidig bruker den ikke en eneste gang utdanning. OCEPE derimot bruker både begrepet pedagogikk og *education*, – som kan bety både det å utdanne og det å danne. Dette har gjort at jeg har reflektert over hvilken mening som ligger bak, samt begrunnelsen for valg av disse begrepene.

For å finne ut mer om denne ordforrådsvariasjonen, brukte jeg søkeord-verktøyet: jeg telte 25 ord knyttet til pedagogikk og variasjoner av dette. I motsetning til dette telte jeg over 120 antall av ordet *education*. I den forbindelse er det verdt å merke seg at barnehagelærer på portugisisk oversettes bokstavelig til: barndoms-*educator*. *Education* eller variasjoner som *educational* brukes også i forbindelse med andre begreper som for eksempel: *educate* for medborgerskap eller *educational* miljø.

Det som derimot får meg til å stille spørsmål er hvorfor forfatterne noen ganger velges å skrive «pedagogisk miljøet» og andre ganger «*educational* miljøet». Brukte forfatterne av teksten begrepene for å skape synonymmer og variasjon i teksten? Jeg fant ikke noen svar på dette spørsmålet.

Hva er den største kontrasten?

Slik jeg ser det, er den største forskjellen mellom rammeplanen og OCEPE knyttet til et tidsperspektiv, samt hvem som har ansvaret for sosial utjevning. Mens den portugisiske barnehageplanen ser ut til å være dominert av hvordan barnehagen kan danne grunnlag for sosial utjevning senere i livet, ser den norske barnehageplanen hovedsakelig på hva den kan gjøre i møte med barn, det vil si i hverdagen. Et slags her-og-nå perspektiv kontra et fremtidsperspektiv.

Et annet funn som står i kontrast mellom de to barnehageplanen er at selv om OCEPE ikke har et tydelig krav om at barnehagen skal virke sosialt utjevne, er det langt flere henvisninger til hvordan barnehagen kan ha betydning for å oppnå like muligheter. Tvert imot, selv om kravet er konkret utformet i rammeplanen, er ikke dette koblet til de aspektene som kan virke sosialt utjevne.

Med bakgrunn i Nancy Frasers todimensjonale rettferdighetsforståelse, kan det sies at rammeplanen viser i mye større grad en forståelse som gjør det mulig å konkretisere den intersubjektive betingelse. Det vil si å se på og gjøre om på institusjonaliserte kulturelle mønstre som møter barnet. Den portugisiske barnehageplanen syn på sosial utjevning syns å være mer preget av et økonomisk fokus, som vil først skape en nytteverdi senere i livet - gjennom en vellykket skolegang som sikrer en god jobb.

Jeg lurer på hvorfor barnehageplanen i Portugal i så stor grad er preget av et skoleperspektiv – og knyttet til en sosioøkonomisk kontekst. I et land med store asymmetrier når det gjelder økonomi, og hvor muligheten for sosial mobilitet er lav, vil man ha større vanskeligheter med å se etter andre løsninger som ikke åpenbart knytter seg til det å kunne *tjene* på det – kanskje i motsetning til Norge.

Da jeg så etter hvem som produserte rammeplanen, i det andre nivået i analysen (analyse av den diskursive praksisen), ble jeg trukket inn i en slags kjede av intertekstualitet. Denne viste at også i de norske styringsdokumentene legges det vekt på læring og tidlig innsats, og at barnehagen ses på som kompensatorisk for noen barn. Jeg fant ikke gjenklang av dette i min analyse av rammeplanens tekst – og av denne grunnen valgte jeg ikke å vektlegge dette. Det er imidlertid interessant å spekulere: kan det være at de portugisiske og norske barnehagene nærmer seg hverandre – nettopp gjennom en større vektlegging av det som kommer videre, altså skolen?

7.0 Avsluttende konklusjon

Med utgangspunkt i aktuell teori om sosial rettferdighet og medborgerskap, samt resultatet fra en dokumentanalyse av norske og portugisiske barnehageplaner tilknyttet en sosial utjevne rolle hos barnehagen, har jeg besvart problemstillingen: *Hvilke forståelser ligger til grunn for å utjevne sosiale forskjeller i barnehagen - i norske og portugisiske barnehageplaner?*

Hensikten med denne oppgaven har vært å finne hvilke rammebetingelser som vektlegges for å skape sosial utjevning i barnehageplanene: *Hvordan forstås det at barnehagen kan utgjøre en forskjell?* Ved å utføre en sammenligning har jeg sett etter likheter og forskjeller om forståelser for tematikken. Jeg har ikke hatt som mål å vurdere hvilke barnehageplaner som er den beste tilknyttet sosial utjevning, men å forstå forskjellene som finnes. Derfor var det så viktig å legge til grunn de forskjellige sosioøkonomiske kontekstene tilknyttet Portugal og Norge – og som barnehagen naturligvis er del av

som en samfunnsinstitusjon. Slik jeg ser det hva sosial utjevning er og ikke er, kan ikke frigjøres fra problemstillingen som preger konteksten.

Mine metodologiske valg, basert på Faircloughs tredimensjonale metode, har vært en utfordrende analysemetode, men bidro med interessante refleksjoner. Særlig tekstanalysen, som forutsatte en tekst-nær gransking gjennom diverse lingvistiske verktøy, åpnet opp for flere mulige tolkninger som jeg neppe ville ha gjort, hadde det ikke vært for bruk av denne metoden. Gjennomgående i dokumentanalysen har jeg spurt meg selv om i hvilken grad min analyse er preget av at jeg analyserer to dokumenter fra to forskjellige land samtidig. Jeg har oppdaget forhold som et resultat av at jeg har sammenlignet to dokumenter, og kontrastene har kommet tydeligere frem. I forbindelse med dette lurte jeg på om en annen person ville ha kommet frem til de samme konklusjonene og funnene som jeg har gjort. Likevel synes jeg at den bidrar med kunnskap og perspektiver som beriker debatten om sosial utjevning i barnehagen.

Min hovedkonklusjon er at i den norske barnehageplanen ligger det en forståelse om at sosial utjevning kan gjøres i hverdagen - ved at personalet reflekterer over egne holdninger, ved å tilrettelegge for sosialiseringprosesser der barn deltar på en likeverdig måte. Det ligger også til grunn en forståelse som anerkjenner barns potensial som medborger – mens de er i barnehagen. Selv om barnehagen er forpliktet til å være sosialt utjevnende, ligger det ikke en tydelig forpliktelse til å arbeide med sosiale forskjeller. Slik jeg ser det, den manglende koblingen mellom disse aspektene og det sosialt utjevnende kravet gjør at betydningen av personalets væremåte ovenfor barn, og hva det kan representere, ikke er så innlysende. Sosial utjevning i barnehagens rammeplan kan i stor grad tolkes som en naturlig følge av å gå i barnehagen.

I den portugisiske barnehageplanen fremtrer det et fremtidsperspektiv som gjør at barn blir sett på som fremtidig medborgere. Dermed er sosial utjevning noe som planlegges for, fremfor noe som praktiseres i hverdagen. Mer læring for barn som har familier som ligger lengre unna «skolekulturen» fungerer som en kompensasjonsfunksjon, og synes å skygge over andre aspekter som også kan være sosialt utjevnende.

I rammeplanen til Barnehagen er personalet forpliktet til å arbeide med å utjevne sosiale forskjeller. Men kan barnehagen gjøre en forskjell? Hva slags sosiale forskjeller klarer barnehagen å motarbeide? Hvilke sosiale forskjeller opprettholder barnehagen gjennom sin struktur? En relevant måte å begynne å jobbe med temaet på kan også å være å finne ut av hvordan institusjonen reproducerer sosial ulikhet, for deretter å gå videre med å gjøre en endring.

Den portugisiske barnehagen syns å være dominert av en fremtidsdiskurs som gjør at sosial utjevning ses i forbindelse med det som kommer etter barnehagen - og etter barndommen. Selv om å gjøre det bra på skolen er en viktig faktor for å ha et godt liv senere, særlig i land med lav sosial mobilitet, trenger dette ikke å være en motsetning til forestillingen om likeverdig deltakelse som barnehagebarn.

Med utgangspunkt i forståelsen om at det som frembringer sosial ulikhet eller utjevner forskjeller ikke er barnehagen eller institusjoner som sådan, men måten den fungerer på gjennom personalet - er det åpenbart ikke nok å anta at kampen mot sosiale ulikheter utelukkende kan basere seg på tilgang til barnehagen, men heller hvordan innholdet i barnehage tilbudet kan fungere sosialt utjevne i møte med barn i hverdagen.

Sosial ulikhet som et fenomen bør bekymre oss alle, ikke bare fordi et mer balansert samfunn er i alles interesse, men fordi den er grunnleggende urettferdig. Veiene til å oppnå et mer rettferdig samfunn er ikke enkle fordi det som fører til ulikhet kan ha flere opphav. Derfor er det viktig å kunne sjonglere mellom diverse perspektiver. Akkurat som medborgerskapet ikke er konkretisert ved rettslige vedtak, opphører heller ikke sosial ulikhet bare fordi det står på planen. Slik jeg ser det, å utjevne sosiale forskjeller handler om menneskeverd og maktforhold, mellom de som *har* og de som *ikke har* – det være penger, utdanning eller status. I barnehagen inntar dette maktforholdet betydningsfulle proporsjoner. Med makt følger også ansvar. Barnehagen, ved å være den første institusjon i barns liv etter familielivet har den privilegerte muligheten til å kunne bryte med det etablerte – og å bryte med en reproduksjonskjede som systematiserende nedvurder enkelte. Til syvende og sist kan man frigjøre barnet fra den sosiale determinisme som deres bakgrunn har fanget de i.

Sosial utjevning tilpasset i barnehagen må etter min mening respektere barndommens egenverdi og forkaste en nytteorientert tilnærming til barndommen. Den må klare å være sosial utjevne i *nået*. For å gjøre dette må personalet møte hvert barn som et unikt og verdig individ, med interesse og nysgjerrighet for sin bakgrunn, og samtidig anvender en kritisk praksis mot egne holdninger - og ikke mot barnet. Personalet må klare å skille mellom urettferdige forskjeller, og på den andre side anerkjenne de forskjellene som er avledet av barns identitet.

Dersom kampen mot sosial ulikhet er så kompleks som Nancy Fraser hevder, må den tilpasse seg en mer heterogen befolkning. Det betyr ifølge medborgerskapsteorien at man må endre samfunnets mekanismer for å inkludere flere måter å være på. Dette er en langsiktig prosess, nettopp fordi den

artikulerer med etablerte ideer og usynlige holdninger. Men barnehagen som samfunnsinstitusjon har et primært ansvar i møte med barn, og kan være frontfiguren og katalysator for denne endringen.

9.0 Litteraturliste

Asdal, L. & Reinersten, R. (2021). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. (1. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Aakvaag, G.C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I: D. Skram (red.), *Det beste fra barnehage og skole* (s. 129–148). Oslo: Tano.

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Brochmann, Grete (2002). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I Grete Brochmann, Jon Rogstad & Tordis Borchgrevink (red.). *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Borrego, B. (2016). *Demographics of Immigration in Portugal* - Support for and Opposition to Immigration in Portugal in a Comparative Perspective. Hentet fra: https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2018-06/demographic-of-immigration-portugal_en.pdf

Bourdieu, Pierre (2005). *Esboço para uma autoanálise*. Lisboa: Edições 70.

CNE (2021). *Estado da Educação 2020*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Hentet fra: https://cnapef.files.wordpress.com/2022/02/ee2020_web_04.pdf

Dahl, E., Bergsli, H. og Wel, K.A.v.d. (2013). *Sosial ulikhet i helse: en norsk kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus: Oslo.

De forente nasjoner. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter*. Revidert oversettelse mars 2003 med to tilleggsprotokoller. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/17893_1-fns_barnekonvensjon.pdf

Decreto Lei nº 2/2022, 3 de janeiro. Diário da República n.º 1/2022, Série I de 2022-01-03, side 5-5.

Hentet fra: <https://data.dre.pt/eli/lei/2/2022/01/03/p/dre/pt/html>

DGE (2020). *Taxa de pré-escolarização, por idade, em Portugal (2009/10 a 2019/20)*. Hentet fra:

https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/indicadores/Indicador_2_3.asp

Educação. (u.å.). I *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Hentet 1. juni 2022. Fra

<https://dicionario.priberam.org/educa%C3%A7%C3%A3o>

Ferreira, M. & Tomás, C. (2018). "O pré-escolar faz a diferença?" *Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas*. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2),68-84. Hentet fra:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37457955009>

Fraser, N. (2009). *Sosial rettferdighet i identitetspolitikens tidsalder; omfordeling, anerkjennelse og deltakelse*. AGORA, 27/4.

Greve, A. (1995). *Førskolelærernes historie: på vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlag.

Helsedirektoratet. (2015). *Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling:*

Familiestressmodellen og familieinvesteringsperspektivet 12/2015

Holten, I. S. (2016). *Profesjon i et spenningsfelt: Standardisering av kvalitet i barnehagen*. I Gridheim, L. T., Krüger, T., Leirhaug, P.E. & Wilson, D. *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 59-80). Bergen: Fagbokforlaget.

Jerónimo, M. B. & Pinto, A. C. (2015) «A modernising empire? Politics, culture and economy in Portuguese Late Colonialism». I Jerónimo, M. B. & Pinto, A. C. (2015) *The Ends of European Colonial Empires: Cases and Comparisons*, 51-80. London: Palgrave MacMillan

Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kasin, O. & Bergflødt, S. (2014). *Samfunnsfag for barnehagelærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kaurel, J. (2016). *Siste etappe mot utdanningssystemet. Første steg*, 4/2016

Kaurel, J. (2020). *Fra inspirasjon til ensretting? 20 år med OECD på barnehageområdet*. Temanotat 2/2020.

Kunnskapsdepartementet (2016). Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec1?q=kvalitet%20i%20barnehagen>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

LISTER, R. (2007). *Why citizenship? Where, when and how children? Theoretical inquiries in law*, 8 (2), pp. 693-718. Hentet fra: https://repository.lboro.ac.uk/articles/journal_contribution/Why_citizenship_Where_when_and_how_children_/9472847

Marchão, A. (2021). *Pre-school education from a perspective of equality and equity. A reflection from the legal framework*. I EDUSER: revista de educação, Vol 13(2), 2021. Hentet fra: <https://doi.org/10.34620/eduser.v13i2.171>

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Hentet fra: <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>

Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Vandebroek, M. (2016). *The Organization for Economic Co-operation and Development's international early learning study: Opening for debate and contestation*. Contemporary Issues in Early Childhood, 17(3), 343-351. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1463949116661126>

Måtte (u.å). *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet 21. juni 2022 fra: <https://naob.no/ordbok/m%C3%A5tte>

Neumann, Iver B. (2001). *Mening, materialitet og makt. En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- NOU 2011:7. (2011) *Velferd og migrasjon. Den norske modellens framtid*. Barne-, likestillings- og Inkluderingsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7a375420185844a1bfacbbd7698bf13e/no/pdfs/nou201120110007000dddpdfs.pdf>
- OECD. <http://www.oecd.org/education/school/the-international-early-learning-and-child-well-being-study-the-study.htm>
- OECD (2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*. OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: Portugal - Country Note*. Hentet fra:
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1278&fileName=EAG_2021_Country_Note_Portugal_em_Lingua.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1278&fileName=EAG_2021_Country_Note_Portugal_em_Lingua.pdf)
- Palludan, C. (2007). *Two tones: The core of inequality in kindergarten?* International Journal of Early Childhood, 39(1), 75–91. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/bf03165949>
- Pope, L. A. (2011) Sosial utjevning i barnehagepedagogikk tenkning. I Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. (red.). *Barnehage-pedagogiske diskurser*. (s. 114-128). Oslo: Universitetsforlag.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2021) Resolução do Conselho de Ministros n. 184/2021, Diário da República n.º 251/2021, Série I de 2021-12-29, side 19 – 30. Hentet fra:
<https://files.dre.pt/1s/2021/12/25100/0001900030.pdf>
- Rothuizen, J. J. og Togsverd, L. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I Henum, B. A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (red). *Profesjon og Kritikk*. (s. 263-300). Bergen: Fagbokforlag.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse, kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Santos, B. S. (1997). *Por uma concepção multicultural de direitos humanos* [Toward a Multicultural Conception of Human Rights]. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32. Hentet fra:

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Toward%20a%20multicultural%20conception%20of%20human%20rights_Deusto.pdf

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo. Cappelen Damm AS.

Statistisk sentralbyrå (2017). *Demografi: Innvandrere og deres norskfødte barn - gruppens sammensetning*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-og-deres-norskfodte-barn-gruppenes-sammensetning>

The World Economic Forum (2020) *Global Social Mobility Index 2020: why economies benefit from fixing inequality*. Hentet fra: https://www3.weforum.org/docs/Global_Social_Mobility_Report.pdf

Thun, C. (2015). *Grenser for norskhet? - Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen*. Norsk pedagogisk tidsskrift 99, nr. 3–04 (2015): 194–207.

UNICEF (2019). *A world ready to learn*. Hentet fra: <https://www.unicef.org/media/57781/file/Um-mundo-pronto-para-aprender-2019.pdf>

Vasconcelos, T. (2000). *Educação de infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade*. Revista Iberoamericana de Educación, no. 22 (2000), 93- 115.
Hentet fra: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a05.PDF>

Wollscheid, S. (2010): Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt. Rapport 12/10, NOVA. Hentet fra: https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5009/4129_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y